



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**



GABRIEL ORENGA SANDOVAL

**A AUTONOMIA NO ENSINO DO FUTEBOL SOB A  
PERSPECTIVA DOS TREINADORES**

Limeira  
2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS**



**GABRIEL ORENGA SANDOVAL**

## **A AUTONOMIA NO ENSINO DO FUTEBOL SOB A PERSPECTIVA DOS TREINADORES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências do Esporte à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas.

Orientador(a): Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Coorientador: Prof. Ms. Luis Felipe Nogueira Silva

Limeira  
2021

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas  
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

Sa57a Sandoval, Gabriel Orega, 1998-  
A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva dos treinadores / Gabriel Orega Sandoval. – Limeira, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Alcides José Scaglia.  
Coorientador: Luis Felipe Nogueira Silva.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Esportes - Pedagogia. 2. Jogo. 3. Autonomia didático-pedagógica. I. Scaglia, Alcides José, 1972-. II. Silva, Luis Felipe Nogueira, 1993-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. IV. Título.

Informações adicionais complementares

**Titulação:** Bacharel em Ciências do Esporte

**Banca examinadora:**

Lucas Leonardo

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 06-12-2021

**Autor:** Gabriel Orenge Sandoval

**Título:** A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva dos treinadores

**Natureza:** Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências do Esporte

**Instituição:** Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas

**Aprovado em:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Nome Alcides José Scaglia – Presidente  
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)

---

Prof. Ms. Luis Felipe Nogueira Silva – Coorientador(a))  
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)

---

Prof. Ms. Lucas Leonardo – Avaliador  
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)

Este exemplar corresponde à versão final da monografia aprovada.

---

Prof. Dr. Alcides José Scaglia  
Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)

A todos aqueles que não aceitaram as imposições do Senhor do Jogo

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a meus pais pelo irrestrito apoio, suporte e amor dado durante todo o tempo. Além disso, o exemplo ofertado, todo dia, foi fundamental para ser quem sou hoje. Sou imensamente grato por todos os esforços feitos visando nosso bem.

Além disso, devo agradecer a toda minha família: meu irmão, meus avôs, minhas avós, tios, tias, primos, primas e a Lena. Todas essas boas pessoas participaram de a minha formação.

Agradeço à ousadia do Prof. Alcides em aceitar não só orientar este estudo, mas também ser um entusiasta do tema abordado, estimulando sempre a leitura de novos assuntos para agregar na pesquisa.

Da mesma forma, devo um agradecimento especial ao Prof. Luis Felipe pela exagerada presteza desde a escrita do projeto até a entrega do relatório final, além de proporcionar discussões fundamentais para o desenrolar do trabalho.

Não posso me furtar de agradecer a todos os amigos e amigas feitos, os aprendizados que através deles foram possíveis de serem realizados são de imensa valia. Um agradecimento especial ao pessoal da minha sala (Ciências do Esporte 2018), da AAASE e da República Bongô: bons momentos foram vividos com essas companhias.

Por fim, é necessário agradecer a todos aqueles que me abriram a porta do jogo. Àqueles que foram companheiros, adversário ou trabalharam para o jogo ocorrer: um “muito obrigado”, sem essas vivências não seria viável a compreensão de tudo que consta neste trabalho.

Entre um rosto e um retrato, o real e o abstrato  
Entre a loucura e a lucidez  
Entre o uniforme e a nudez  
Entre o fim do mundo e o fim do mês  
Entre a verdade e o rock inglês  
Entre os outros e vocês  
Eu me sinto um estrangeiro  
Humberto Gessinger, A Revolta dos Dandis I (1987)

- Não é isso – disse Rambert. – Sempre achei que era  
estranho a essa cidade e que nada tinha a ver com  
vocês. Mas agora que vi o que vi, sei que sou daqui,  
quer queira, quer não. A história diz respeito a todos nós.  
Albert Camus, A Peste (1947)

SANDOVAL, Gabriel Orega. A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva dos treinadores. 2021. nºf. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências do Esporte.) – Faculdade de Ciências Aplicadas. Universidade Estadual de Campinas. Limeira, ano.

## RESUMO

Entendendo o jogo enquanto um fenômeno imprevisível, caótico, complexo, sistêmico e predominantemente subjetivo, torna-se a óbvia a necessidade de se estimular a jogadores tomarem suas próprias decisões para enfrentarem as intempéries do jogo. No entanto, há diversas interpretações e conceituações de autonomia. Camus (2018; 2019), ao propor uma teoria para uma ação humana autônoma, afirma que em determinado momento haverá o surgimento de um sentimento de *absurdo* constituído de tédio, indiferença e desesperança do mundo. Assim sendo, para ele, a única forma de existir é se *revoltando* contra a condição do ser humana, rejeitando a mortalidade e obtendo a maior quantidade de experiências possíveis na vida. Dessa forma, ao se pensar no ambiente de jogo, vislumbra-se a formação de um jogador, entendendo sua incongruência com um ambiente imprevisível e caótico, deve entender que a *revolta* é o movimento necessário para alterar a organização desse jogo a seu favor. Apresentada essa conceituação, é possível analisar das falas dos treinadores nas entrevistas semiestruturada e recorrente, além do questionário epistêmico-pedagógico e psicológico, uma forte tendência ao uso de metodologias interacionistas, no entanto, carregam uma direção empirista em suas atuações no que tange, principalmente a criação de comportamentos em suas sessões de treinamentos para serem repetidos no jogo formal. No entanto, atrelado a uma não consideração da imprevisibilidade do jogo, há a imposição de valores heterônomos nas sessões de treinamento, deixando de estimular o poder de *revolta* desses jogadores. Conclui-se, então, que, apesar da boa intenção desses treinadores, o desentendimento do jogo enquanto um fenômeno imprevisível, caótico e complexo, somado a uma prática pedagógica que, apesar de ter forte tendência interacionista, carrega o empirismo fortemente e, dessa forma, valores heterônomos são estimulados, ignorando o potencial de *revolta*, ou seja, a autonomia para esses jogadores.

**Palavras-chave:** Autonomia. Jogo. Esporte. Pedagogia do Esporte. Revolta

SANDOVAL, Gabriel Orega. The autonomy in soccer education from the coaches perspective. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências do Esporte) – Faculdade de Ciências Aplicadas. Universidade Estadual de Campinas. Limeira, 2021.

## ABSTRACT

Understanding the game as an unpredictable, chaotic, complex, systemic and predominantly subjective phenomenon, it becomes necessary to encourage players to make their own decisions to face the weather conditions of the game. However, there are different interpretations and concepts of autonomy. Camus (2018; 2019), when proposing a theory for autonomous human action, states that at a given moment there will be a sense of absurdity made up of boredom, indifference and hopelessness in the world. Therefore, for him, the only way to exist is to revolt against a human condition, rejecting mortality and obtaining the greatest possible amount of life possible. Thus, when thinking about the game environment, it is possible to glimpse the formation of a player, understanding its incongruity with an unpredictable and chaotic environment, one must understand that a revolution is the necessary movement to change an organization of this game in its favor. Once this concept is presented, it is possible to analyze the coaches' speeches in semi-structured and recurrent alterations, in addition to the epistemic-pedagogical and psychological questionnaire, a strong tendency to use interactionist methodologies, however, they carry an empiricist direction in their actions, mainly the creation of behavior in their training to be repeated in the formal game. However, linked to not considering the unpredictability of the game, there is an imposition of heteronomous values in training formation, failing to stimulate the revolt power of these players. It is concluded, then, that, despite the good intention of coaches, the misunderstanding of the game as an unpredictable, chaotic and complex phenomenon, added to a pedagogical practice that, despite having a strong interactionist tendency, carries empiricism strongly and, therefore, heteronomous values are encouraged, ignoring the potential for revolt, that is, the autonomy for these players.

**Keywords:** Autonomy. Game. Sport. Sport Pedagogy. Revolt.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estabelecimento dos blocos de perguntas para a entrevista semiestruturada	32
Figura 2	Triangulação de dados realizados no estudo.	33

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização da Amostra	31
Tabela 2	Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 1. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.	39
Tabela 3	Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 2. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.	42
Tabela 4	Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 3. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.	58
Tabela 5	Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 4. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.	63
Tabela 6	Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 5. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.	70
Tabela 7	Caracterização de cada treinador, tendo em vista a epistemologia da prática.	61
Tabela 8	Pontuação dos treinadores nas pontuações obtidas através das categorizações realizadas a partir da entrevista.	62
Tabela 9	Respostas dos questionários elaborados por Silva, Leonardo e Scaglia (2021).	64
Tabela 10	Respostas obtidas da seção 2 do questionário adaptado de Deci et al (1981).	65

## SUMÁRIO

1.	Introdução	15
2.	Elaboração da pesquisa: marco teórico	13
2.1.	Autonomia e <i>revolta</i> : conceitos	13
2.2	A <i>revolta</i> e jogo	21
2.3	A <i>revolta</i> e Pedagogia do Esporte	27
3.	Metodologia	32
3.1	Aspectos Éticos	30
3.2	Caracterização do Estudo	30
3.3	Participantes	31
3.4	Coleta de Dados	32
3.4.1	Entrevista Semiestruturada	32
3.4.2	Entrevista Recorrente	33
3.4.3	Questionário Epistemológico-Pedagógico	33
3.4.4	Questionário Psicológico (adaptado)	33
3.4.5	Tratamento e Análise de Dados	34
4.	Resultados e Discussão	37
5.	Conclusão	73
6.	Referências	74

## **1. Introdução**

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar o estímulo à autonomia nas sessões de treinamento de treinadores de iniciação e especialização, tendo por base a *revolta* por parte dos jogadores, conceito trazido por Camus (2018), sendo essa uma maneira, por parte do jogador, de lidar com a inerente imprevisibilidade e tendência ao caos do jogo. Vislumbra-se essa possibilidade por meio da triangulação de dados através das entrevistas semiestruturada e recorrente, em comunhão aos questionários epistêmico-pedagógicos e psicológicos. Tendo por base a análise de conteúdo de Bardin (2008), buscou-se categorizar as respostas dos treinadores de acordo com as abordagens pedagógicas que correspondiam suas falas, a fim de mensurar se havia o estímulo a valores heterônomos ou autônomos em suas sessões de treinamento.

## **2. Elaboração da pesquisa: marco teórico**

### **2.1. Autonomia e revolta: conceitos**

Em autonomia, *auto* tem o significado “de si mesmo”, já *nomos* exprime o sentido de lei. Portanto, é possível inferir que autonomia pode ser usada como uma característica a uma pessoa capaz de estabelecer suas próprias leis (SILVA, SANTOS E SENNA, 2019). Heteronomia, por outro lado, relata La Taille (2006), evoca, segundo Piaget, o sentido contrário de autonomia, uma vez que representa o “respeito incondicional por figuras de autoridade” (p.16). No entanto, para Durkheim, o conceito de autonomia se mistura ao conceito de heteronomia exposto pelo fato de, para esse autor, respeitar as ordens vigentes ser a forma de exercer a moralidade (LA TAILLE, 2006).

Apesar destas definições, diversos autores compreendem a autonomia de diferentes maneiras, por conta disso, a fim de examinar e expor a complexidade do conceito sucedem-se interpretações de diversos autores sobre o tema.

Trapp (2019) fundamenta que Kant (1974) ao cunhar o termo “autonomia da vontade”, considera vontade como um desejo desprovido de qualquer influência externa. Além disso, pode ser considerada como a “lei racional que ela impõe para si mesma” (BORGES, 2007, p. 18).

Sendo assim, a autonomia para Kant se estabelece como a única ação moral possível, uma vez que, ao escolher o dever a ser seguido, a partir de sua razão – e somente ela – deve-se exercê-lo independente da situação (BRESOLIN, 2013). Nesse caso, não se busca criar sua própria lei, mas escolher uma a seguir e agir em comunhão a ela.

Tendo como base Kant, Piaget separa a autonomia em duas classes: intelectual e moral. Quando há o raciocínio de maneira formal, como a capacidade de levantar hipóteses e procurar novas formas de resolver problemas, nota-se a autonomia intelectual. Já a autonomia moral emerge da criticidade em relação às regras pré-estabelecidas, tendo em vista um acordo mútuo com os membros do grupo (PASCUAL, 1999).

Pode-se observar o florescimento da autonomia moral na criança a partir, por volta, dos 10/11 anos, ou seja, a segunda fase de cooperação para Piaget (1994). Seus trabalhos explicitam uma capacidade, a partir dessa idade, de não tratar a regra como algo universal e inalterável, mas sim como, em consenso, algo mutável, que as crianças podem manipular se de seu interesse for. Usando o jogo de bolinha de gudes como exemplo, observa-se que o jogo é jogado quase da mesma forma que se fosse por adultos, uma vez que há o entendimento, respeito e, se necessário, adaptação da regra a favor de um jogo melhor para o grupo.

La Taille (2006) para cunhar o termo autonomia moral define moral com o intuito de responder a pergunta “como devo agir?” (p.31), ou seja, ele entende a moralidade como o sentimento de obrigatoriedade que o sujeito apresenta, variando de intensidade para cada indivíduo. Sendo assim, a autonomia moral, para La Taille (2006), inicia-se ao passo que a compreensão das regras e, por conseguinte, sua subversão se sobrepõe à simples obediência. Esse movimento de subversão tem a justiça, respeito mútuo, tratamento sem privilégios e a equidade de deveres e direitos como características.

Somado a isso, sujeitos que respeitam as regras – por não discernirem o princípio moral que a legitima – são considerados como heterônomos. Assim como Piaget (1994), observa-se a moral da obediência nesse caso, dado o reconhecimento passiva da instrução conferida por um superior (LA TAILLE, 2006).

Em oposição, a ética se estabelece na resposta à pergunta “como viver?”, explicitando um valor subjetivo, tendo relação com o fluxo da vida e carregado de um sentido existencial, a partir de uma expansão de si próprio (LA TAILLE, 2006).

Desta maneira, nos surge a inquietação: se é possível ser moralmente autônomo, há a possibilidade de ser eticamente autônomo?

La Taille (2006), respondendo esse questionamento, busca, entendendo o dever moral como um querer, ou seja, exercendo somente o sentimento de obrigatoriedade quem assim deseja, infere que uma ação que respeite a moral traga em si a representação por parte de quem a faz, uma vez que somente age de tal maneira se de seu desejo for. Assim:

*A existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expansão de si próprio. Dito de outra maneira, somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão do valor do próprio eu, como tradução de sua afirmação. Em suma, identificamos na “expansão de si próprio” e no valor decorrente atribuído ao eu, a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações orais em particular (LA TAILLE, 2006, p.51).*

Posto isto, o autorrespeito é valor que se constitui como unificador da moral e da ética, pelo fato de, ao entender a autoestima como valorização de si própria – ou seja, no plano ético -, quando há o seu imbricar em um valor moral, se dá a emergência do autorrespeito que seria “a auto-estima quando regida pela moral” (p.56). Portanto,:

*o auto-respeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da “vida boa” -, e por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para uma ação moral. Em poucas palavras: respeita a moral quem, ao fazê-lo, respeita a si próprio. (p.56)*

Desta forma, consideradas a ética e moral justapostas na ação do sujeito, pode-se afirmar que o sujeito moralmente autônomo é, se age pautado em seu autorrespeito, da mesma forma, eticamente autônomo, uma vez que se tem a possibilidade de agir a partir de sua própria moral construída – que carrega uma direção ética –, é capaz, também, de nortear suas ações em prol de uma boa vida. Pensando de maneira semelhante, La Taille e Tognetta (2008) define como personalidade ética a ação ética pautada no autorrespeito.

Definindo autonomia do ponto de vista ético, Freire (2019), relata que, ao passo que o homem entende sua inconclusão, torna possível seu movimento de busca de conhecimento, através de uma curiosidade ingênua que passa a curiosidade epistemológica. Ou seja, através da criticidade, ele acredita que se pode chegar à autonomia para uma vida boa. Ao afirmar que a rebeldia – enquanto denuncia - é movimento inicial para que se chegue a uma revolução,

uma vez que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2019, p. 76).

Por meio de uma abordagem sócio-histórica, busca-se a libertação das estruturas opressoras da sociedade e, por conseguinte, agir da maneira que um homem consciente e ativo age (ZATTI, 2007).

Somado a isso, Freire (2019) traz a urgente necessidade de uma autoridade democrática, propondo momentos de liberdade, de “alvorço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (p. 91).

Já para Nietzsche, segundo Von Zuben e Medeiros (2013), o homem, através da educação, deve passar de sujeito heterônomo, por meio de desconstrução de crenças, para, enfim, ter a capacidade de construir seus próprios valores, ou seja, da mesma forma, há uma visão ética da autonomia.

Sendo assim, busca-se potencializar a capacidade de criação do indivíduo em detrimento ao entendimento dos valores vigentes na sociedade, uma vez que a moralidade se caracteriza por ser algo mutável. Dessa forma, esperam-se sujeitos que possam romper com a ordem atual e construir a sua própria forma de viver (VON ZUBEN & MEDEIROS, 2013).

Camus (2019a, 2018) buscou estabelecer uma ética ideal para a existência, tendo em vista a expressão, por meio de um conceito estabelecido como *revolta*, da condição humana.

Entretanto, devemos ter presente que a noção de ética no pensamento de Camus está em profunda consonância com o pensamento helênico. Ela ultrapassa o domínio do simples bem agir, diz respeito à totalidade da existência humana enquanto conexões entre escolhas e ações na medida em que tais conexões se prestam a construir tal ou tal modalidade de existência – como uma “segunda natureza” –, e, portanto, de homem. Dessa forma, definir as categorias gerais de um *éthos* próprio ao homem é estabelecer as condições de possibilidade de uma existência autêntica ou inautêntica, séria ou lúdica (SILVA, 2009, p.209).

No entanto, para chegar à revolta, segundo ele, há a necessidade de entendimento do meio em que se vive, Camus (2019a), ao trazer o conceito de *absurdo*, pretende elucidar essa questão. Para ele:

Acordar, bonde, quatro horas no escritório ou na fábrica, almoço, bonde, quatro horas no trabalho, jantar, sono e segunda terça quarta quinta sexta e sábado no mesmo ritmo, um percurso que transcorre

sem problemas a maior parte do tempo. Um belo dia, surge o “por que” e tudo começa a entrar numa lassidão tingida de absurdo. “Começa”, isso é o importante. A lassidão está ao final dos atos maquinais, mas inaugura ao mesmo tempo um movimento de consciência. (CAMUS, 2019a, p.27)

Camus (2019) retrata, nesse trecho, de que forma as repetições da vida são, muitas vezes, inconscientes, ao passo que o homem está condicionado, pela sociedade, a agir mecanicamente. No entanto, em um determinado momento, justamente essa repetição induz o homem a questionar-se a razão de tamanha repetição. Além disso, para ele, o *absurdo* existe pelo fato de o homem ser um estrangeiro ao mundo em que vive, pelo fato de não se sentir pertencido a nada.

O *absurdo* pode se aflorar no indivíduo de duas maneiras: a partir do sentimento do absurdo e da noção do absurdo. O primeiro se dá no momento em que, de repente, por meio de sua sensibilidade e lucidez, o homem constata a finitude e falta de sentido da vida, enquanto o segundo denota a relação entre o insaciável desejo humano de uma interpretação racional do mundo em contraste com incapacidade de entendê-lo (PIMENTA, 2016).

Assim sendo, para Camus:

a Noção do Absurdo investiga e racionaliza o que o Sentimento do Absurdo constata, pois tudo começa pela sensibilidade. No entanto, o Sentimento do Absurdo não apenas precede à Noção do Absurdo, como, sobretudo, o ultrapassa, de modo que, nem tudo que é captado pela sensibilidade pode ser racionalizado, pois nem tudo é possível de ser compreendido pela razão (AZEVEDO, 2017).

Desta maneira, o *absurdo* é um sentimento de estranheza com o mundo, a constatação de uma indomável densidade do meio em que se vive e, dessa forma, o *absurdo* é o ponto de partida do pensamento camusiano, em que o desafio é viver conscientemente (PIMENTA, 2016). Por conta disso, Camus (2017) escreve o romance O estrangeiro com o intuito de expor como o sentimento do *absurdo* aflora no sujeito, tendo como representação máxima a indiferença à tudo, uma vez que o homem não se sente pertencido à nada ou à ninguém.

No momento em que há o entendimento do absurdo que é viver no mundo em que se encontra, ou seja, em que se toma consciência da organização do mundo ao redor do homem, essa “evasão para fora do sono cotidiano representam os primeiros passos para a liberdade absurda” (CAMUS, 2019a, p. 72).

Segundo Piaget (1977), a incapacidade de interpretação, de conceituação de algo emerge da percepção inconsciente ou de uma consciência elementar, em que não é feita uma reconstrução do conhecimento obtido a partir do que foi presenciado. Já o entendimento de algo, se estabelece em uma influência retroativa entre o objeto e ação, ou seja, ele acredita a consciência emergir da periferia ao centro, do objeto à representação, do que é vivenciado à forma com que o sujeito interpreta. Essa forma de concepção da tomada de consciência ocorre pela sua formação pedagógica, provocando uma visão que entende o aluno como agente de sua formação (centro) a partir dos assuntos ou fatos ocorridos em seu ambiente de aprendizagem (periferia).

Sendo assim, é possível estabelecer um paralelo entre o absurdo e o conceito de tomada de consciência para Piaget (1977). Ambos acreditam que o homem obtém consciência de algo quando realiza uma interpretação do que testemunhou. O passar da periferia ao centro para Piaget (1977) é o mesmo que o sentimento ou noção do absurdo para Camus (2019a).

Para Azevedo (2017) essa tomada de consciência advém da lassidão, fadiga, cansaço e tédio provocado pela mecanização de sua vida. Assim, o homem se divorcia do mundo e, constituído como um estrangeiro neste local, deve encontrar uma forma de se adequar nele. Por conseguinte, pode se afirmar que “com o despertar da consciência, o homem reaprende a ver o mundo e a agir nele, saindo, portanto, de sua condição autômata para uma condição autônoma.” (PIMENTA, 2016, p.26).

Entendendo o conteúdo do *absurdo*, Camus (2019a) busca responder a única questão fundamental, para ele, da filosofia: vale ou não a pena cometer suicídio? Essa questão ética levantada é recusada por ele, “porque ou ele impossibilita o problema (ao invés de superá-lo ou enfrentá-lo), ou expressa uma resignação diante da condição existencial como Absurda ao aceitá-la, dissolvendo a exigência de sentido.” (FERREIRA, 2009, p. 61/62).

Sabendo que o “absurdo não está no homem (se semelhante metáfora pudesse ter algum sentido) nem no mundo, mas na sua presença comum.” (CAMUS, 2019a, p.45), compreende-se que a única forma de vencer nesse contexto é viver o *absurdo*, aprendendo a lidar com o esta justaposição representada pelo homem e o mundo (PIMENTA, 2016).

Por conta disso, Camus (2019a) diz que leva “do absurdo três consequências que são minha revolta, minha liberdade e minha paixão” (p.77). A *revolta* se constitui como um movimento que vai de encontro ao feito cotidianamente na sociedade, “apoia-se ao mesmo

tempo na recusa categórica de uma intromissão julgada intolerável e na certeza confusa de um direito efetivo ou, mais exatamente, na impressão do revoltado de que ele “tem o direito de...”” (CAMUS, 2018, p.27).

A revolta, dessa forma, se torna uma atitude naturalmente posterior à do absurdo, uma vez que ele pede uma atitude a fim de romper com os ritos comuns feitos pela sociedade, a fim de se manter vivo, sendo a revolta, justamente, a detentora deste movimento. Como escreve Camus (2018, p.36) “a revolta é o ato do homem informado, que tem consciência de seus direitos. Mas nada nos autoriza a dizer que se trata apenas dos direitos do indivíduo”.

Sendo assim,

O homem, portanto, deixa de ser, diante de sua revolta, um estranho Solitário envergado sob o peso tanto de uma coletividade inimiga quanto da falta de sentido inerente ao mundo, passando, então, a reconhecer-se como partícipe de valores comuns a outros homens. Ou seja, ao creditar para si uma “razão de...”, credita aos demais esta mesma propensão (AMITRANO, 2007, p. 138).

Dessa forma, por ser considerada como uma ação que visa atingir a boa vida – nesse caso, visando a unidade e coletividade – não se pode entendê-la como uma autonomia moral para La Taille (2006), por ela ir de encontro a uma moral previamente definida, ou seja, o movimento de revolta, nessa situação, pode atingir a moral se for necessário para que ela se dê. Da mesma maneira, por não se aliar a moralidade vigente, não se pode relacioná-la a autonomia ética, uma vez que busca combater as ordens do ambiente que se vive visando a vida digna.

Camus (2019b) em seu romance *A peste*, em que retrata a cidade de Orã sitiada por conta de uma epidemia de peste, expõe justamente o caráter coletivo da *revolta* quando tem, em seus protagonistas, a luta incessante contra a doença, mobilizando a cidade e agindo em prol de um bem comum a todos, não a somente um indivíduo. Por isso, para Pimenta (2016, p.68/69):

A ética da revolta é uma ética não da quantidade, mas dos valores comuns. Trata-se de uma ética da solidariedade, cujos valores estão instalados na natureza humana. No absurdo, o sofrimento é individual, na revolta a peste é coletiva e somente é possível a solidariedade metafísica na medida em que existe uma natureza humana.

Logo, a *revolta* não busca tomar o poder para si, destronar quem o possui e, por conseguinte, impor o seu desejo como imperativo. Para Camus (2018, p.369):

A revolta não é, de forma alguma, uma reivindicação de liberdade total. Ao contrário, a revolta ataca sistematicamente a liberdade total. Ela contesta, justamente, o poder ilimitado que permite a um superior violar a fronteira proibida. Longe de reivindicar uma independência geral, o revoltado quer que se reconheça que a liberdade tem seus limites em qualquer lugar onde se encontra um ser humano, já que o limite é precisamente o poder de revolta desse ser.

Em seu ensaio *O homem revoltado*, Camus (2018), tendo em vista diferentes visões, contextos e intenções, separa a *revolta* em três classes: do escravo, metafísica e histórica.

Logo no início, o escravo é considerado um potencial revoltado. Quando “rejeita a ordem humilhante de seu superior, rejeita ao mesmo tempo a própria condição de escravo” (CAMUS, 2018, p.29). Ele deve esquecer a hierarquia e agir de maneira direta com seu superior, a fim de que seus desejos sejam exercidos. Concluindo,

ele demonstra, com obstinação, que traz em si algo que “vale a pena...” e que deve ser levado em conta. De certa maneira, ele contrapõe à ordem que o oprime uma espécie de direito a não ser oprimido além daquilo que pode admitir (CAMUS, 2018, p. 27/28).

Após isso, conceitua-se a *revolta metafísica* como uma ação visando o fim da dor e do sofrimento, mas, para isso, necessita-se uma prestação de contas à Deus, uma vez que ele é o todo poderoso.

A revolta metafísica é um movimento pelo qual um homem se insurge contra a sua condição e contra toda a criação. Ela é metafísica porque contesta os fins do homem e da criação. O escravo protesta contra sua condição no interior de seu estado; o revoltado metafísico, contra sua condição na qualidade de homem. O escravo rebelde afirma que nele há algo que não aceita a maneira como seu senhor o trata; o revoltado metafísico declara-se frustrado pela criação. Tanto para um como para outro, não se trata apenas de uma negação pura e simples. Efetivamente, em ambos os casos, encontramos um juízo de valor em nome do qual o revoltado se recusa a aprovar sua condição (CAMUS, 2018 p.41).

Afirma, também, que, tomado por essa atitude de *revolta*, o homem, não nega Deus, mas fala de igual para igual com ele, na tentativa de compreender e subverter sua condição na terra, ressaltando o caráter desafiador dessa *revolta*. “É preciso que Deus se torne tão pessoal quanto radicalmente distante para que se possa revoltar-se contra ele, para pedir-lhe que, das alturas de sua eternidade e bem-aventurança, preste contas aos homens da dor e da morte que os afligem.” (LEOPOLDO, s/ d, p.1)

A revolta camusiana é contra o Deus do cristianismo, o Deus criador e responsável por todas as coisas, entre elas, o mal metafísico. É contra esse Deus que o revoltado metafísico se insurge. Negar o poder da ação de Deus é afirmar a sua impotência perante a injustiça ontológica. Portanto, sendo Deus impotente, cabe ao homem lutar contra o mal. O homem é o único ser capaz de protestar conscientemente contra sua própria condição, afirmando o direito à dignidade (PIMENTA, 2018, p.152).

O intuito dessa atitude é valorizar e preservar a condição humana e sua criação, reivindicando a unidade, a justiça e a clareza, buscando, inconformado com a situação que todo o homem está subordinado.

Mesmo se for verdade que o Deus que existe é aquele que permite a dor, a morte e o sofrimento, esta verdade permanece sendo inaceitável. Do fundo de sua limitação, o homem clama por uma justiça mais alta do que a divina. E assim contesta a dor e a morte que provêm da sabedoria de Deus, simplesmente porque o senso humano de justiça não pode aceitar as condições terríveis que a fé impõe (LEOPOLDO, s/d, p.1).

No entanto, é necessário salientar que a *revolta*, da mesma forma que ultrapassa o limite de uma simples recusa, ao passo que age, desafiando Deus, para alterar o que discorda, ela se diferencia da revolução. Enquanto a *revolta* exerce o direito de um indivíduo, respeitando os limites; a revolução busca a totalização do mundo, sobrepondo regras morais, contradizendo o movimento de *revolta* quando sobrepõe limites considerados intransponíveis, como, por exemplo, o assassinato (PIMENTA, 2016).

Isto exposto, Camus (2018) diz que ao recusar diversas vezes Deus, o homem passa a ignorá-lo e exercer, ele mesmo, os valores morais e éticos que acredita. Dessa forma, de uma *revolta metafísica* ele passa a uma *revolta histórica*.

Ao cunhar este termo ele vislumbra criticar quem, julgando sua ideologia como a mais correta, legitimava o assassinato para ter sucesso, uma vez que o livro foi publicado em 1951, momento posterior à segunda guerra. Sendo assim, criticava o fascismo – algo que chamou de terror irracional – e o comunismo – que chamou de terror racional, já que ambos, para ele, apesar de diferentes formas de pensar, agiam de maneira equivalente (CAMUS, 2018).

## **2.2. A revolta e o Jogo**

Ao passo que a *revolta* tem por missão vivenciar a ética, torna-se possível considerar

esses aspectos em consonância com o jogo a partir do que Scaglia (2005), ao considerar o jogo como um ambiente de regras previamente definidas entre os jogadores – sendo elas implícitas ou explícitas –, um local de ordem e desordem, em que o jogador não deve ultrapassar o êxtase ou se encontrar na frivolidade, conclui que “essas características fazem do jogo um fenômeno cultural carregada de valores éticos, transformando-se em legado ao ser passado de geração em geração.” (p.44).

Além disso, a subjetividade, outro aspecto da ética, em relação com o jogo, é descrita por Sartre (2015, p.710):

Com efeito, tal como a ironia Kierkegaardiana, o jogo libera a subjetividade. Que é o jogo, de fato, senão uma atividade cuja origem em primordial é o homem, cujos princípios são estabelecidos pelo homem e que não pode ter consequências a não ser conforme tais princípios? A partir do momento em que o homem se capta como livre e quer usar sua liberdade, qualquer que possa ser, além disso, sua angústia, sua atividade é de jogo: ele mesmo (...) estabelece o valor das regras de seus atos e só admite pagar de acordo com as regras que colocou e definiu.

Em consonância a esse trecho, Freire (2002), ao considerar o jogador como protagonista do fenômeno jogo, conclui que suas ações tem origem em sua subjetividade, apesar de, obviamente, carregar em conjunto aspectos objetivos. Para exemplificar, Freire (2002) expõe:

a criança que escolhe, para brincar de cavalinho, um bastão comprido em vez de uma mesa, por exemplo, porque o bastão, mais que a mesa assemelha-se a um cavalo, e é essa semelhança que constitui o vínculo com a realidade. De alguma maneira, a criança vai ao mundo da fantasia na sua brincadeira de cavalinho, mas permanece com um pé na realidade ao escolher para brincar um objeto que se prende ao real. (p.61)

Da mesma forma, Scaglia (2005) conclui que o “jogo é ambientado em virtude de sua subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa –, criando assim um ambiente propício, específico de jogo” (p.46) .

Em relação à expansão de si, o último elemento da ética exposto por La Taille (2006), quando Freire (2002) diz que “o jogo é formado por coisas velhas” (p.119) fica nítido que o jogador, ao jogar, deixa implícito em sua ação aspectos pertencentes a ele e, assim, o jogo é formado não somente pela subjetividade de cada um, mas também pela necessidade, consciente ou inconsciente, de se expressar – ou expandir-se – através da ação que é realizada.

Da mesma forma que o jogo - entendido como caótico, imprevisível, irreduzível (FREIRE, 2002), complexo e sistêmico (SCAGLIA, 2003) - é caracterizado pela necessidade de auto superar-se para que se realize o ato de jogar, constituindo esse o prazer que emana do jogo; há, também, a necessidade de superar as exigências e demandas que o jogo impele a esse jogador (SCAGLIA, 2005), representadas pelo ciclo desordem-ordem-organização-interação, provido do processo organizacional sistêmico do jogo, entendido

como o processo dinâmico e irreversível que acontece no interior das unidades complexas (jogos), quando da interação entre as estruturas sistêmicas (condições externas, regras, jogadores e seus esquemas motrizes), visando organizá-las. O sistema caótico que é o jogo necessita de constantes organizações, perspectivando trazer ordem ao sistema, porém no jogo - por sua tendência ao caos -, sempre que se estabelece uma ordem (solução a um problema), concomitantemente, é desencadeado uma nova desordem (SCAGLIA, 2011, p.205).

Assim sendo, o processo organizacional sistêmico são as imprevisíveis organizações que o jogo tem durante sua realização, ou seja, a ordem e desordem que ocorre repetidamente durante todo o jogo e em função das ações dos jogadores e seus esquemas motrizes em contato com os adversários e as regras.

Dessa forma, utilizando o ponto de vista de Camus (2019a), pode-se inferir que o embate entre o jogador e o processo organizacional sistêmico corresponde ao contraste do homem com o mundo, ou, em outras palavras, o absurdo. Isso se deve ao fato de, enquanto o absurdo se configura como o divórcio e desconexão do homem com o mundo, o jogo, igualmente, ao se constituir como algo imprevisível e caótico, faz com que o jogador jogue sem dominar o fenômeno que está inserido, uma vez que, apesar de influencia-lo, não tem controle algum sobre ele.

Se Camus (2019a) afirma que o sentimento do *absurdo* se dá pela sensibilidade e a noção do *absurdo*, pela razão, investigando o que a sensibilidade descobriu, pode-se pensar que no jogo o processo se repete. O jogador, ao desenrolar do jogo, vai, através de sua sensibilidade, ou seja, a partir de sua intuição, interpretar como se encontra o ambiente do jogo em questão. Por conseguinte, posteriormente, a noção do *absurdo*, pode inferir se a sensibilidade está correta.

Por conseguinte, ao passo que Camus (2018) assegura a *revolta* ser o movimento naturalmente posterior ao do *absurdo*, no ambiente de jogo, ao compreender o processo organizacional do jogo, o jogador deve exercer seu poder de *revolta* a fim de a justiça e a

unidade se direcionar ao sucesso de sua equipe. Nesse instante, o jogador já é um ser atualizado em relação à organização do jogo e, dessa forma, “reivindica a ordem no meio do caos” (CAMUS, 2018, p.22).

Bem como o revoltado metafísico dialoga e desafia Deus a fim de por um fim em seu sofrimento, o jogador deve contatar o Senhor do Jogo – metáfora criada por Freire (2002) representando o movimento de ordem e desordem característico do ambiente de jogo – e exigir os meios para o sucesso de sua equipe.

No entanto, ao passo que o processo organizacional sistêmico não é algo estabelecido durante todo o jogo, uma vez que se caracteriza pela alternância, a atitude de revolta realizada se dá a parir da interpretação dessas organizações, provocando, da mesma maneira, novas reorganizações ao jogo e, por isso, novas interpretações e ações subsequentes. Isso se deve a fato de, pelo jogo se constituir por jogadores e seus esquemas motrizes em embate com os adversários e as regras, instaura-se um ambiente tomado pelo caos, sendo assim, a revolta se configura como um movimento infinito, incessante e imprevisível frente às situações encontradas. Assim como a revolta é o único movimento possível e interminável para vencer a peste em Camus (2019b), a recíproca é verdadeira no ambiente de jogo.

Todavia, o dever do treinador passa a ser o de gerir os limites, a fim de não só relembrar a existência do Senhor do jogo a todo instante para esse jogador e, assim sendo, manter o jogador em contato com as emergências do processo organizacional sistêmico, através de problematizações que promovam uma reflexão á quem joga; mas também de estabelecer limites para ele agir durante o jogo, com o intuito de não transformar a ação do jogador em algo libertino, fazendo, do jogo, uma anarquia.

Assim, pode-se concluir que a *revolta* se estabelece como algo divergente à autonomia moral para La Taille (2006), uma vez que, enquanto a *revolta* visa viver uma vida boa (questão ética), posteriormente ao *absurdo* constatado; a autonomia moral se baseia em ações norteadas pela justiça, generosidade e honra.

No entanto, as diferenças entre a *revolta* e autonomia moral podem ser explicadas pelo contranstante conceito de justiça. Ao passo que Camus, segundo Laurindo (2014), entende a justiça como conteúdo fundamental, mas não maior que os outros, uma vez que ele não é o fim, mas o meio, ou seja, a justiça deve ser exercida para que a *revolta* emergja. Em oposição, para La Taille (2006), a justiça é o exercício da equidade e igualdade, em outras

palavras, esses princípios são o fim de uma ação justa.

Traçando um perfil de um jogador moralmente autônomo, Florenzano (1998) perpassa a carreira de Afonsinho e nota fatos como a regulação dos cortes de cabelo e a delimitação do posicionamento como aspectos que eram contestados por ele e, muitas vezes, tinham como consequência o afastamento e a troca de times. Por conta disso, ele foi o primeiro jogador que, na justiça, obteve o direito sobre seu próprio passe, uma vez que discordava dos diretores de sua equipe na época.

Além de raros jogadores exercerem tal luta por seus direitos, não se garante que ser moralmente autônomo garante a *revolta* como um dos elementos do jogo. Em umas das passagens, Florenzano (1998) retrata Afonsinho reclamando diretamente com a imprensa sobre seu posicionamento dentro de campo definido pelo treinador, no entanto, ele poderia, ao interpretar o jogo, alterar seu posicionamento em prol do bem da equipe e de seu próprio.

Porém, é possível obter exemplos de jogadores que exercerem a revolta dentro do jogo. Zagallo (1971) ao contar os bastidores da Copa do Mundo de 1970, relata um movimento de Gerson durante a semifinal contra o Uruguai, que pode ser considerado uma *revolta* a ordem que o jogo demonstrava:

Embora alguns tenham dito que Gérson se omitiu à luta, o certo é que isso não coincidiu com a verdade. Ele havia entrado em campo com a noção exata de que os uruguaios haveriam de marcá-lo cerradamente. Daí ter preferido deixar Clodoaldo, mais jovem e ainda menos famoso, à procura do gol. Clodoaldo passou a exercer na Seleção, contra os uruguaios, o papel que Gérson estava acostumado a assumir (ZAGALLO, 1971, p.104).

Somado a esse excerto, Ferguson (2013) delata que, durante sua passagem ao Manchester United, vendeu Verón, não por colocar em xeque aspectos técnico-táticos de seu jogo, mas por não conseguir domá-lo a jogar da forma que desejava:

Algumas pessoas simplesmente parecem imunes à disciplina. Era o caso de Juan Sebastián Verón, meia argentino. Por mais que tentasse, eu não conseguia fazer com que ele se encaixasse em nosso sistema. Ele era um jogador fantástico, com habilidades incríveis, mas era incontrolável. Se eu o posicionava no centro do campo, ele acabava jogando pela direita. Se eu o colocava na direita, ele acabava na esquerda. Ele simplesmente não tinha a autodisciplina necessária. Então, depois de dois anos e 82 atuações, nós o vendemos. Não se pode montar um time com integrantes negligentes. (FERGUSON, 2013, p.32).

É possível crer que Verón, ao compreender o processo organizacional sistêmico do jogo, buscava, ao se movimentar pelo campo, a resolução dos problemas, sendo assim, Verón, carregando aspectos culturais e formativos, se revolta dessa forma com a organização do jogo que notou.

O movimento de *revolta* não pode ser configurado como pertencente a uma tática individual, já que a ela se baseia em uma ação que

deverá ser a execução de uma técnica aplicada em uma situação de jogo com um propósito (objetivo) pessoal específico e bem definido, ou seja, a tomada de decisão para escolha de uma determinada técnica dentro do seu repertório de movimentos com o objetivo de obter uma vantagem no jogo (GRECO & CHAGAS, 1992, p. 52).

A distinção é nítida em função de dois aspectos: o entendimento do processo organizacional sistêmico, uma vez que a tática individual tem por intuito ter uma vantagem no jogo sem mencionar a organização do jogo como noção fundamental para orientar essa ação, enquanto a *revolta* é fundada por esses conceitos; somado a isso, o movimento de *revolta* é proeminentemente tático, uma vez que, ao entender a lógica do jogo, deve agir – com ou sem a bola - para alterá-la, assim, diferentemente da tática individual, não é essencial uma técnica específica. Por fim, graças ao caráter coletivo da revolta, deve-se ressaltar que suas ações visam o bem geral, ou seja, enquanto na tática individual isso não é lembrado, na *revolta* visa-se um objetivo em comum, como expôs Camus (2019b).

Dessa forma, a fim de formular de uma regra de ação para a *revolta* é, antes de tudo, necessário definir o que é uma regra de ação. Tanto Bayer (1994) quanto Gréhaigne e Godbout (1995) estabelecem as regras de ação como o cumprimento dos princípios escolhidos para resolver os problemas do jogo. Ou seja, os jogadores são guiados pelos princípios operacionais de Bayer (1994) ou os princípios de ação de Gréhaigne e Godbout (1995) para ter vantagem em relação ao jogo. O movimento de *revolta*, em contradição, não segue um princípio específico, mas busca a partir do processo organizacional sistêmico, entender de que forma pode criar situações, vislumbrando alterar a organização do jogo, tendo por objetivo, favorecer sua equipe.

Assim sendo, mantendo o ciclo do absurdo à revolta, entende-se que, ao passo que a lógica do jogo é diagnosticada por quem joga, o próximo passo é a revolta. Todavia, para se constatar a lógica do jogo em questão, deve-se nortear pelos princípios elaborados por Garganta (1997) e considerados como competências gerais por Scaglia et al (2013), sendo a

comunicação na ação, estruturação do espaço e comunicação na ação. Assimilada a situação, a revolta será o movimento subsequente e, nesse caso, deve se orientar pelos princípios fundamentais de ataque (penetração, espaço, mobilidade, cobertura ofensiva e unidade ofensiva) e de defesa (contenção, equilíbrio, concentração, cobertura defensiva e unidade defensiva), para Teoldo, Guilherme e Garganta (2015).

Assim podemos afirmar que as regras de ação para Bayer (1994) e Gréhaigne e Godbout (1995) estão a serviço dos princípios criados por eles, em outras palavras, as regras de ação são menores que os princípios. Já as regras de ação para a revolta, são maiores que os princípios que ela pode seguir justamente pelo fato de esses princípios serem somente uma forma de exemplificar possíveis ações dentro do jogo; não são fundantes da *revolta*, mas sim o contrário, estão a serviço dela.

Do ponto de vista prático, ao passo que o processo organizacional sistêmico é entendido – através da forma que o adversário se estrutura no campo de jogo ou na forma que seus companheiros se comunicam por meio de ações técnico-táticas, por exemplo – os princípios fundamentais devem servir como apoio para a *revolta* do jogador, como por exemplo, exercer a mobilidade ou a penetração por conta de uma estruturação específica do adversário no campo.

### **2.3. A revolta e a Pedagogia do Esporte**

Ao compreender a *revolta* do jogador como uma atitude independente, ou seja, própria dele, estabelece-se, como aspecto fundamental da sessão de treinamento, o estímulo à autonomia.

Por conta disso, acredita-se em uma pedagogia que o tenha centralizado no processo de ensino-aprendizagem, sendo, ela constituída por jogos que façam o jogador se envolver e desenvolver fomentando a criticidade e pro-atividade para solucionarem os problemas do jogo (GALATTI, 2014).

Em oposição, o método analítico dificulta a formação jogadores com tais características, já que ele manipula comportamentos técnico táticos e adestramento de gestos. (COUTINHO E SILVA, 2009; ESPITALHER E NAVARRO, 2014). Isso se dá a partir do gesto técnico de atletas considerados *experts*, no entanto, pela complexidade, se separa os fundamentos em chute, passe e drible fora do contexto de jogo, para, posteriormente, serem

colocados em prática durante o jogo (FETT, 2012).

As tendências emergentes Pedagogia do Esporte, enquanto disciplina das Ciências do Esporte, rompe com a objetividade, simplicidade e estabilidade presentes nas concepções pedagógicas analíticas, orientando o professor(a)/treinador(a) a compor seus treinamentos por tipologia de jogos com situações problema, a fim de desenvolver no jogador competências e compreensões táticas dos jogos (GALATTI et al., 2014).

Segundo Scaglia e Souza (2004), o treinamento baseado em jogos, pautado nas emergentes tendências em pedagogia do esporte, propiciam aos jogadores criarem sua própria maneira de executar as ações do jogo e solucionarem os problemas do jogo em um ambiente que o treinador não oferece a resposta pronta, mas sim, crie condições para o próprio jogador encontrá-la. Isso se deve ao fato de o ambiente de jogo ser, por excelência, promotor de autonomia aos jogadores.

Dessa forma, propiciar atividades relacionadas com o jogo desenvolvem habilidades para resolver problemas, a criatividade e a autonomia que resultam em movimentações táticas e aplicações técnicas adequadas ao momento do jogo em questão (LEÃES; XAVIER, 2011).

No entanto, Machado et al (2011) relatam incoerência dos treinadores no que tange o estímulo a autonomia. Enquanto todos os treinadores exaltaram a necessidade da autonomia em suas sessões de treinamento, ela realmente aparece em, apenas, 7,4% de todas as sessões analisadas. Somada o a isso, somente 34,4% dos profissionais, em algum momento, estimularam a autonomia em seus treinamentos.

Exposto o imprescindível estímulo da autonomia durante a sessão de treinamento, Freire e Scaglia (2009) ressaltam a necessidade de haver sensibilidade na interferência pedagógicas por parte do treinador(a)/professor(a), como, em uma sessão de treinamento, propor uma pausa durante o jogo para as equipes debaterem as melhorias possíveis. Essa atitude tem como intenção a tomada de consciência do aluno da situação em que se encontra, decorridos de momentos de conflito entre o aluno e o jogo que joga. Ao final da aula, o professor pode propor uma reflexão sobre a sessão na tentativa de levar à consciência os conteúdos trabalhados.

Ao relacionarmos esse fato com a imprevisibilidade e irredutibilidade do jogo, torna-se lógica a demanda da autonomia estimulada pelo treinador durante a sessão de

treinamento. Uma metodologia pautada na Pedagogia do jogo contempla essas necessidades, uma vez que, ao tomar conhecimento que o jogo pertence ao jogador, as sessões de treinamento se constituem em jogos, com um caráter emancipatório e humanizante a partir do ato de jogar (SCAGLIA, 2017).

No entanto, para exercê-la, é necessário o rompimento com o pensamento racionalista inatista, aquele que credita às estruturas mentais definidas no nascimento a capacidade do ser humano de se desenvolver. Por conta disso, a educação nessa situação se configura na necessidade de levar à consciência do aluno aquilo que ainda não sabe (PEREIRA; LIMA, 2017).

Somado a isso, o pensamento empirista deve ser, da mesma forma, ultrapassado, uma vez que considera o conhecimento proveniente da experiência humana nas mais diversas situações. Sendo assim, para se desenvolver cognitivamente é fundamental o contato com o que está exposto no mundo, de forma fragmentada e acrítica, para, assim, se desenvolver (PEREIRA; LIMA, 2017).

Na tentativa de romper com a passiva recepção do conhecimento, o interacionismo emerge como uma teoria do conhecimento determinada a propor uma relação entre sujeito e objeto de conhecimento capaz de ofertar uma criticidade e autonomia essencial às necessidades expostas pela Pedagogia do Jogo. (SILVA, LEONARDO, SCAGLIA; 2021).

Todavia, o interacionismo apresenta diferentes abordagens. O humanismo foca no autodesenvolvimento dos atletas, se estabelecendo no prazer de jogar. Para isso, o ambiente de jogo se sobrepõe ao ambiente de aprendizado, uma vez que o aluno vai se desenvolver por si próprio (BETTEGA ET AL, 2021).

Em contraponto, há a abordagem cognitivista que credita à memória, atenção e motivação como elemento fundamental para a tomada de decisão. Nesse caso, a construção de comportamentos e controle das atividades motoras são fundamentais para o êxito. A fim de alterar as estruturas cognitivas, a abordagem construtivista se diferencia das demais no que tange o desenvolvimento do aluno. Ao longo do processo ensino-aprendizagem o professor estimula a assimilação, acomodação e equilíbrio do conhecimento por parte de seus alunos, fazendo com que pensem por si próprio, por meio de uma construção em conjunto (BETTEGA ET AL, 2021).

Avançando na discussão, ao se pensar no jogador autônomo, escancara-se a emenda por uma criticidade que não se encontra nas abordagens anteriores. Sendo assim, tendo em vista a formação do jogador autônomo – aquele que tem a potência para se revoltar em diversas situações -, há a necessidade, por parte do treinador/professor, de se não somente construir o conhecimento em conjunto com os jogadores, mas problematizar as situações encontradas e estimulá-los a serem críticos para resolvê-las.

Portanto, a Pedagogia do Jogo, ou seja, o ensino do futebol como, sendo ele, acima de tudo um jogo, em justaposição com o ambiente de aprendizagem, é essencial para a formação de jogadores inteligentes, tendo, atrelado, uma abordagem pedagógica que privilegie tanto a construção do conhecimento em conjunto por parte de treinador e jogador quanto à criticidade deste para se revoltar com as situações que lhe é impelida.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Aspectos Éticos**

O projeto foi submetido e apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo considerado aprovado em 23 de novembro de 2020, pelo parecer nº 4.414.494, e CAAE: 37598920.6.0000.5404.

#### **3.2 Caracterização do Estudo**

O projeto se fundamenta em uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, uma vez que busca respostas preliminares sobre o tema estudado (FONTANA, 2018). Ela será constituída por uma entrevista semiestruturada, constituída por um roteiro, mas suscetível a alterações no que tange a ordem das perguntas (BARTHOLOMEW, HENDERSON, MÁRCIA; 2000). Além disso, houve uma entrevista recorrente, que se caracteriza pela interação do pesquisador e o entrevistado, tendo por objetivo analisar, por completo, a temática da pesquisa, segundo Cotini (1998). Bardin (2008), através da Análise de Conteúdo, serve como base para a análise dos resultados obtidos, a fim de compreender o real significado de autonomia para os treinadores e de que forma eles proporcionam aos seus alunos.

Somado a isso, pelos questionários representarem, segundo Gil (1999), uma possibilidade de investigação com um maior número de questões e preservarem a opinião do

entrevistado em detrimento a do entrevistador, foi utilizados dois questionários: um epistemológico pedagógico elaborado por Silva, Leonardo e Scaglia (2021) e outro de cunho psicológico adaptado de Deci et al (1981) para o contexto do esporte, todos eles relacionados ao tema central da pesquisa. Sendo assim, estabeleceu-se uma triangulação de dados, formado pelas entrevistas e os dois questionários, objetivando uma alta especificidade da opinião dos treinadores sobre o tema estudado, como expõe Leonardo e Scaglia (2018).

### **3.3 Participantes**

O trabalho terá como base a entrevista de cinco (5) treinadores, sendo dois (2) de categorias iniciais de futebol e dois (3) de categorias de especialização no futebol. Assim, será possível analisar, identificando as teorias que embasam a elaboração e aplicação dos treinamentos desse treinador, como a autonomia se encontra nesse processo. Sendo assim, atrelado ao marco teórico estabelecido, vislumbra-se notar se os treinadores têm intencionalidade e objetivo de formar jogadores capazes de não somente se autogovernar durante o jogo, mas conseguir alterar a ordem vigente que o jogo emana.

Os sujeitos selecionados, de maneira intencional, deveriam ter o cargo de treinador de futebol em ambientes de iniciação ou especialização, uma vez que o trabalho não buscava analisar o estímulo à autonomia em uma categoria em específico, mas de maneira geral. Todos os entrevistados da pesquisa foram contatados com antecedência com a explanação do objetivo do trabalho e esclarecimento de possíveis dúvidas, sendo que todos participaram de forma livre e espontânea. Com o convite aceito e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado, aprovado pelo Comitê de Ética, deu-se início o processo de agendamento das entrevistas e, posteriormente, aplicação dos questionários.

A entrevista semiestruturada e recorrente foi realizada via chamada de vídeo, por conta da atual situação sanitária do país, no horário de disponibilidade dos entrevistados. Foi realizada a gravação da chamada para, posteriormente, realizar a transcrição das respostas da maneira mais fidedigna possível.

A treinadora 1 é graduando(a) em Educação Física, comandante de modalidades masculinas e femininas em atléticas das faculdades, em que se pode notar um ambiente de iniciação tardia, dada o interesse de conhecer a modalidade por parte de suas alunas e alunos. O treinador 2 é graduado em Educação Física e professor de iniciação ao futebol, desde a categoria sub-7, no município de Jundiá. O treinador 3 é formado em Educação Física e,

atualmente, é treinador no contexto de especialização de uma equipe que disputa o Campeonato Brasileiro de sua categoria. A treinadora 4 se formou em Educação Física, tem experiência no treinamento de equipes de alto rendimento e treina uma equipe que disputa o Campeonato Brasileiro feminino de alto rendimento. O treinador a 5 é formado em Ciências do Esporte, mestre em Educação Física e, no momento, treina uma equipe de especialização no futebol que vislumbra a formação de jogadores para equipes de alto rendimento.

	<b>T1</b>	<b>T2</b>	<b>T3</b>	<b>T4</b>	<b>T5</b>
<b>Idade</b>	23 anos	38 anos	38 anos	26 anos	32 anos
<b>Contexto</b>	Iniciação	Iniciação	Especialização	Especialização	Especialização
<b>Gênero</b>	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino

**Tabela 1** - Caracterização da Amostra

### 3.4 Coleta de Dados

#### 3.4.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestruturada “tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica (...). Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado” (MANZINI, 2012, p.156), sendo assim, é definido com antecedência, as perguntas a serem feitas e, dessa forma, é estabelecido, claramente, os objetivos que se tem com essas questões.

Pode-se notar que a entrevista – que consta no apêndice 1 – apresenta alguns aspectos específicos em sua construção. Segue, dessa forma, os blocos temáticos pré-estabelecidos durante a construção das perguntas:



**Figura 1** - Estabelecimento dos blocos de perguntas para a entrevista semiestruturada.

### 3.4.2 Entrevista Recorrente

Obtida as respostas da entrevista semiestruturada, em sequência, realizou-se a entrevista recorrente, caracterizada por questões mais objetivas e informais, em que não se segue uma estrutura previamente estabelecida para Contini (1998). Assim sendo, foi possível, substituindo a observação de sessões de treinamentos, aprofundar assuntos abordados pelos treinadores durante a entrevista semiestruturada.

### 3.4.3 Questionário Epistemológico-Pedagógico

Com o intuito de entender melhor a forma de se relacionar com as teorias do conhecimento que abarcam as questões da pedagogia do esporte, aplicou-se o questionário epistemológico-pedagógico, que consta no (Apêndice 2), elaborado por Silva, Leonardo e Scaglia (2021).

Sendo assim, buscou-se compreender de que forma o inatismo, o empirismo e o interacionismo se encontram nas ideias dos treinadores, dessa forma, será possível relacionar os resultados obtidos nesse questionário com as respostas dadas por eles na entrevista semiestruturada e recorrente.

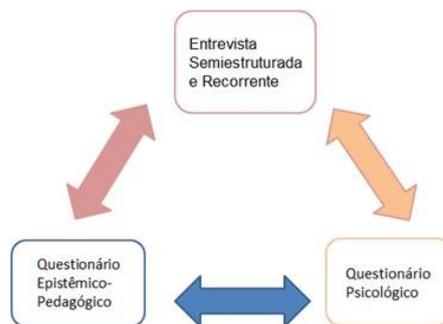
### 3.4.4 Questionário Psicológico (adaptado)

Por fim, os treinadores responderam, também, um questionário psicológico adaptado de Deci et al (1981). Nele, apresentou-se situações de sala de aula, com algumas possíveis intervenções por parte dos professores, tendo que classificar, de 1 a 7, ou seja, do mais recomendável ao menos recomendável para as situações, no primeiro anexo. No segundo anexo, havia questões mais diretas aos professores, tendo que classificar de 1 a 6, a preferência dos entrevistados sobre a relação de recompensa para os alunos que agem corretamente, a relação com os aprendizados em casa e no ambiente formal de aprendizagem e o estímulo à autonomia e heteronomia.

Sendo assim, houve a necessidade de adaptar as situações impelidas ao contexto do esporte. Por conta disso, buscou-se, nas questões que se distanciavam do esporte, relacionar a situação exposta com a do ambiente esportivo.

### 3.4.5 Tratamento e Análise de Dados

A Triangulação de Dados, elaborada por Yin (2016), foi utilizada para a análise dos dados obtidos. Essa metodologia se baseia na utilização de três instrumentos distintos e inter-relacionados, visando uma avaliação mais eficiente. No caso do presente estudo, a triangulação se baseará na entrevista semiestruturada e recorrente se relacionando com o questionário epistemológico-pedagógico e com o questionário psicológico.



**Figura 2** - Triangulação de Dados realizada no estudo.

As triangulações se mostram com alto grau de confiabilidade, uma vez que, pela alta quantidade de amostras dos participantes da pesquisa, há uma fidedignidade notável, reduzindo possíveis erros e distorções de suas falas (FLICK, 2004; 2010; YIN, 2016; PAIVA JR; LEÃO; MELLO, 2011; ULLRICH et al., 2012).

Para Gomes et al (2005), o processamento dos dados, durante a triangulação, deve respeitar duas etapas. A primeira se caracteriza por uma análise exaustiva e técnica dos dados

primários, para, posteriormente, realizar-se a comparação, de uma forma crítica, das informações em questão.

Com o intuito de extrair a maior quantidade de informações possíveis e facilitar o processo de análise de dados, foi realizada a Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas e recorrentes, conceituado por Bardin (2008). Ao passo que havia informações em larga quantidade, havia a necessidade de uma síntese eficiente para que, ao mesmo tempo que não houvesse perdas significativas das respostas do entrevistados, a abundância de informações poderia ocasionar a análise de algo em detrimento a outro.

Para isso, a Análise de Conteúdo respeita suas etapas de execução com alguma rigorosidade. Bardin (2008) separa o processo em: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise se constitui como primeira etapa pelo fato de ser o momento em que se realiza a organização dos dados obtidos para que uma leitura flutuante seja realizada, ou seja, sem aprofundamento, visando apenas uma noção básica sobre os dados. Posteriormente, deve se realizar uma leitura mais prestativa, tendo em vista aproximações com os objetivos estabelecidos a priori.

No processo de exploração de material, nos pautamos no processo de sintetização, conceituado por Mayring (2014). Assim, reduzimos as transcrições originais, sempre se pautando pela qualidade da informação em detrimento à quantidade. Dessa forma, realizou-se três reduções do texto original, sendo a primeira composta por paráfrases do texto original e as duas últimas se caracterizando pela construção e integração, a fim de formar um texto conciso e relacionado com o objetivo da pesquisa.

Por fim, a interpretação e inferência dos dados, última etapa do processo, se caracteriza por, respeitando os princípios elaborados por Bardin (2008) – exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade -, classificar ou categorizar as reduções realizadas, ou seja, busca-se interpretar, a partir das sínteses realizadas, os dados, sendo assim, cada um deles é enquadrado em uma categoria previamente definida. No caso do presente estudo, as categorias foram definidas a partir do que Pereira e Lima (2017) e Bettega et al (2021) estabeleceram, em outras palavras, a partir das teorias do conhecimento, categoriza-se as falas de cada um dos treinadores.

#### 4. Resultados e Discussão

A partir das categorizações dedutivas, realizadas de maneira inferencial, em função das entrevistas dos participantes, a Tabela 2 expõe a quantidade de falas remetidas à cada uma das categorias delineadas a partir de Pereira e Lima (2017), Silva, Leonardo e Scaglia (2021) e Bettega et al (2021).

TREINADOR	UNIDADE DE CONTEXTO	REDUÇÃO 4	CATEGORIA
1	Joguei futebol em alto rendimento, tive contato com treinadores de alto rendimento, e é muito diferente porque você ser treinador num ambiente de faculdade você não tem que cobrar o máximo do esporte daquele cara ou daquela menina, eles estão ali porque eles querem sair um pouco da rotina deles de estudo, de faculdade, espaiar a cabeça. Eles estão lá para brincar, pra se divertir com os amigos do que pra buscar um título em si. Treinador é mais como formação, você forma o carácter da pessoa, você forma jogar limpo, e assim vai.	Sendo a iniciação um ambiente de diversão e prazer, o treinador deve se preocupar com a transformação e formação do carácter do aluno.	Interacionismo Humanista
1	Eu sei que as meninas então lá porque querem aprender a jogar futebol e querem se divertir um pouco. Então eu chego converso com elas, vejo o tanto de meninas que eu vou ter e aí na hora a gente conversando eu falo: “E aí, o que vocês querem hoje? Vocês querem mais brincar, ou querem mais aprender um fundamento, querem fazer um coletivo?”.	Em um contexto que preza pela competição, segue-se uma periodização. Em um ambiente dominado pelo prazer, a sessão é construída em conjunto com os jogadores.	Interacionismo Humanista
1	Eu tenho um atleta que chegou a jogar o profissional, jogou copa São Paulo, chegou a	Ao lidar com um jogador	Interacionismo Cognitivista/

	<p>disputar assim, vários campeonatos importantes ele é esquentado, ele retruca juiz, ele da em cima, ele bate... E aí eu fiquei muito feliz, porque no final de tudo eu consegui que ele ficasse o final do ano inteiro sem ser expulso, sem arrumar confusão, nem nada. Porque eu pegava, conversava com ele, mostrava como ele era importante para o time, pra equipe, e como isso pra ele tanto dentro de quadra quanto fora de quadra pode fazer mal pra carreira dele, isso e aquilo.</p>	<p>importante, mas que apresentava um comportamento agressivo com adversários, orientou e relatou sua importância para a equipe, fazendo com que ele melhorasse o comportamento.</p>	<p>Construtivista</p>
1		<p>Alegria, autonomia, desempenho, criatividade, disciplina/obediência e empenho.</p>	<p>Interacionismo Humanista</p>
1	<p>Eu quero que aprendam que não importa se sua vida está ruim, vai ter sempre alguma coisa ou alguém que você pode contar ali pra você se descontrair se distrair. Hoje em dia eu busco que eles sejam felizes, que eles consigam se abrir pra mim, ou consigam se abrir pra outras pessoas que não sejam eu, e que usem o esporte como uma ferramenta pra poder se divertir, pra poder ficar bem assim, tanto com eles mesmos tanto com as outras pessoas.</p>	<p>O jogador deve estar em um ambiente prazeroso, para se sentir feliz e poder confiar em quem está com ele.</p>	<p>Interacionismo Humanista</p>
1	<p>Da parte interpessoal, eu sou mais incidental. Assim é mais a outra que você falou [intencional] porque, pensando assim na parte tática e técnica do jogo,</p>	<p>O aprendizado incidental ocorre na relação</p>	<p>Racionalismo Empirista</p>

	tem jogos que você precisar tá ali precisa que eles cumpram o que você treina e o que você pede deles.	interpessoal. Os aprendizados intencionais se dão em aspectos técnico-táticos.	
1	Autonomia é você poder fazer o que você escolhe, o que você pretende, mas não saindo muito fora da casinha. Não é porque eu estou tendo esse padrão de jogo aqui, que eu quero que você só siga esse padrão de jogo, eu sei das suas características individuais, que você é motorzinho, que você dribla, que você é bom, é ambidestro, então, não é pra você ficar peso as minhas características, se solte, mas não ao ponto de você prejudicar a equipe.	O jogador autônomo age, a partir de suas características, independente do padrão de jogo, sem prejudicar sua equipe.	Racionalismo Empirista
1	Eu falo assim: O nosso padrão de jogo é esse, a gente treina esse padrão de jogo, mas na hora vocês estão lá com a bola, vocês estão vendo de uma forma e eu estou vendo de outra forma aqui fora, na hora faz o que vocês acharem melhor, quando eu pedir tempo quando tiver tempo a gente conversa.	A autonomia, antes negligenciada, passou a ser estimulada e, seu resultado, analisado posteriormente em conjunto.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
1	Apitava, parava e falava “ O que que vocês acham que fizeram de certo e o que fizeram de errado nessa jogada?” e aí eu esperava eles falarem, aí eu mostrava pra eles e falava “fulano”, qual você acha que é a melhor jogada que a gente pode ter aqui nesse momento, “ciclano”, se a gente fizer a jogada que o “fulano” falou, vai dar certo ou vai dar errado?	Busca questionar os jogadores sobre suas decisões, propondo um momento reflexivo para jogadores e treinador.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
1	Eu gosto muito de jogar com coringas e com apoio,	Atividades	Racionalismo

	<p>só que eu não falo nada, eu deixo ali para eles, e falo “olha, o que vocês acham que a gente vai fazer?” e aí eles criam o jogo deles ali, eu não falo nada e eu deixo eles fazendo, aí eu paro pra ver se não esta indo para o lado que eu quero ou se está indo para o lado que eu quero e eu não tinha pensado daquele jeito, eu deixo.</p>	<p>analíticas são feitas para alunos menos coordenados. Para jogadores habilidosos, questões são feitas para estimular a reflexão sobre o jogo.</p>	Empirista
1	<p>Você chega em um jogador autônomo que você consegue atingir tal objetivo mas, com as características dele, são jogadores com muitas características individualistas, mas características boas. Eu tinha aquela mentalidade encaixotada de seguir esse padrão de jogo, essa tática pra gente atingir o objetivo, quando eu conheci ele eu vi que não necessariamente eu preciso seguir só esse padrão de jogo, porque ele é polivalente, ele pode jogar em todas as posições e ele vai se dar bem. Então eu passei a, como eu posso dizer, explorar essas características dele em benefício ao time todo, e eu sei que isso foi muito enriquecedor.</p>	<p>Com um jogador autônomo pode-se chegar ao objetivo desejado por meios distintos de um plano específico.</p>	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
1	<p>Teve um jogo que, um treino que o cara estava muito estressado com as coisas da vida dele, e e ele estava tão estressado que ele entrou tão forte no moleque que ele quase quebrou a perna do companheiro de time dele. Aí eu falei pra ele: “olha, eu te entendo, eu gosto que você tenha a sua autonomia que você tem o direito que você pense e me fale(...)”.</p>	<p>Um jogador autônomo “sai da casinha” quando comete uma infração.</p>	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
1	<p>Eu acho que os meninos eles tem uma força física,</p>	<p>A união da força</p>	Racionalismo

	<p>uma capacidade de raciocínio mais rápida por conta da coordenação motora que eles tem desde a infância, eu percebi muita agilidade muita força física, muita resistência depois que eu treinava com eles porque eu terminava de treinar com eles e eu ia treinar na Unicamp com as meninas, então eu percebia que tanto no nível de pensamento rápido, de força física, eu já estava muito acima dela mas em compensação eu pegava toda a nossa parte de analisar tecnicamente e taticamente. Então fazer essa troca dessas aulas mistas, das meninas conseguirem pegar a agilidade dos meninos e os meninos conseguirem parar pensar e pegar a tática das meninas no momento de afobação.</p>	<p>física e raciocínio rápido dos meninos com a análise técnica-tática das meninas mostra o potencial da prática mista.</p>	Inatista
--	---	---	----------

**Tabela 1** - Unidades de Contexto e Redução das respostas da Treinadora 1. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.

TREINADOR	UNIDADE DE CONTEXTO	REDUÇÃO 4	CATEGORIA
2	<p>O direcionamento ali do 7 pra baixo, é mais as atividades de coordenação motora básica né, que a gente faz lá. E apesar da gente estimular bastante atividade de cooperação, a gente sabe que tem esse egocentrismo da categoria, então a gente tenta sempre dosar atividade só, uma bola só para cada aluno fazendo aquelas atividades com bola, e outras sem bola também né, em cima do, do correr, do pular, essas coisas mais básicas, as vezes puxando a orelha pra não virar bagunça .</p>	<p>Enquanto no sub-7 há a maioria de atividades de coordenação, no sub-9 e 11 há mais atividades de enfrentamento e jogos reduzidos.</p>	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
2	<p>A primeira meia hora a gente sempre faz, deixa meia hora ou vinte minutos por exemplo, depois do aquecimento, para atividades de coordenação, ou coordenação com bola, a segunda meia hora a gente</p>	<p>Após o aquecimento, se realiza, atividades de</p>	Racionalismo Empirista

	<p>divide pra parte de fundamentos do futebol, também o básico nessa faixa etária, as vezes a gente segura um pouquinho no jogo, limitando toque ou parando um pouquinho pra dar um pouco de instrução, mais aí depois, da metade pra frente a gente deixa a bola rolar, só marcando lateral, falta, essas coisas assim, a gente inibe muito palavrão e xingamentos também nessa faixa etária. Gritou palavrão ou xingou, ou tá enchendo muito o saco daquele menininho que é mais fraquinho, a gente marca falta.</p>	<p>coordenação, fundamentos do futebol e o coletivo com poucas regras em que se pune os indisciplinados.</p>	
2	<p>As vezes o próprio pai vem falar com a gente né, “ O Marcelo, pô tá dando um trabalho na escola, e não quer saber de ir pra escola, não quer saber de estudar”, eu posso falar pra você que 50% a gente consegue ajudar, e 50% não tá nem aí mesmo porque é aquele menino que não gosta mesmo, até tem uma melhora no comecinho na conversa, ali um mês ali da conversa mais aí depois volta de novo porque, as vezes é a natureza do menino mesmo.</p>	<p>Cobra-se não xingar, humilhar e falar palavrão, além de respeito, principalmente aos melhores jogadores.</p>	<p>Racionalismo Inatismo</p>
2		<p>Alegria, autonomia, disciplina/obediência, empenho, criatividade e desempenho</p>	<p>Interacionismo Humanista</p>
2	<p>A gente sempre espere que o menino desenvolva para jogar em alto nível né, a primeira coisa que a gente espera é isso. Você pegar ele nessa faixa, nessa faixa de evolução de iniciação e entregar ele o mais preparado possível para ele chegar no alto nível lá depois em nível de competição né, então esse é o principal.</p>	<p>O mais importante é desenvolvê-lo para o mais alto nível no futebol e ensina-lo a ser amigo.</p>	<p>Racionalismo Empirista</p>
2	<p>Da minha parte totalmente intencional né, mas a</p>	<p>Totalmente</p>	<p>Racionalismo</p>

	<p>gente sabe que o aprendizado do menino de repente vai ser acidental porque de repente ele não tem esses exemplos dentro da casa dele.</p>	intencional	Empirista
2	<p>Autonomia pra mim, eu poder não precisar de uma cartilha por exemplo de treino pronta e ser um passador de treino entendeu? Na verdade eu preciso dessa autonomia como professor pra sentir a minha turma e pra ver as individualidades de cada um pra mim conseguir encaixar o meu trabalho. A autonomia do atleta eu acho que é uma das coisas mais importantes no futebol, é ele ter a autonomia de tomar as suas próprias decisões dentro do campo né, as vezes e isso eu já fiz muito também, a gente quer robotizar os meninos, então a autonomia do atleta é extremamente importante dele saber, de você conseguir passar para nos treinamentos a maneira que ele enxerga as situações do jogo e resolva o problema dele dentro do campo.</p>	<p>Para o treinador, autonomia é montar sua sessão de treinamento, para o jogador é resolver os problemas do jogo, por suas decisões.</p>	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
2	<p>Ele não tem autonomia, por exemplo, de algum treinamento coordenativo que eu tenho que passar e corrigir os movimentos que ele tem que fazer né, quando a gente vai pra aquela parte principal do treinamento do futebol, naqueles jogos de enfrentamento, apresentar situações para ele que vai acontecer no jogo que ele vai ter que pensar e responder por ele e resolver por ele, no final das seções de treinamento que eu dou lá por exemplo, quando a gente reúne para falar e explicar algumas coisas no final do treino a gente sempre abre para o atleta se colocar, então se alguém tem alguma pergunta para fazer ou quer falar alguma coisa, isso todas as seções de treino é aberto independente da faixa.</p>	<p>No treinamento coordenativo não há autonomia, na segunda e terceira há o estímulo em situações que o jogador tem de pensar.</p>	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista

2	Muitas vezes a gente faz aquelas paradas chatas na hora do né, por exemplo você pega uma saída de goleiro por exemplo que é uma das coisas mais críticas aí, um menininho às vezes faz a defesa e ele fica apavorado para soltar logo a bola, se ele acerta e é uma condição perfeita a gente deixa rolar se ele joga e é uma fogueira, mesmo que o menino seja habilidoso ele saiu daquela situação a gente para e manda voltar, para, devolve a bola no goleiro aí se eu tiver na lateral do campo eu vou até lá do lado do goleiro, falo para ele segurar a bola e aí eu começo a dar alguns toques assim do lado dele. Se você pegar de um jogador de linha, se for uma coisa muito, a gente só para e corrige nessa faixa etária se é uma coisa muito incidente, ele tá repetindo aquilo ali várias.	As paradas são realizadas para corrigir um erro de um aluno, buscando orientar a melhor decisão.	Racionalismo Empirista
2	O principal intuito dessa atividade é essa autonomia né, porque é uma coisa que acontece 90% do tempo do jogo você sempre está enfrentando alguém né, ou no um contra um, ou no 2 contra 2, ou no 3 contra 2, então às vezes eu até faço o papel do zagueiro, “Olha, eu fechei o seu passe, que você vai fazer agora?”.	As atividades de enfrentamento são o maior estímulo a autonomia possível.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
2	A gente trabalhava da seguinte maneira: a gente colocava a menina que era, por exemplo, sub 13, com os meninos sub 11; a menina que era sub 15, com os meninos do sub 13 né, era meio um senso popular né, um conhecimento popular.	Acredita na prática mista como boa alternativa.	Racionalismo Empirista

**Tabela 2** - Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 2. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.

TREINADOR	UNIDADE DE CONTEXTO	REDUÇÃO 4	CATEGORIA
3	O treinador é um facilitador, ele atua como	um facilitador	Interacionismo

	mediador, um facilitador para o desenvolvimento dos indivíduos.	para o desenvolver os atletas.	Humanista
3	Dividimos em 4 etapas: planejamento, planejamento mais macro, planejamento de médio prazo, planejamento de curto prazo e curtíssimo prazo que é a sessão de treinamento propriamente dita, a nossa metodologia é baseada em 5 valores e é sempre um tema central, gerador da sessão, quais são os objetivos na sessão, o que vamos fazer em relação a atividade. geralmente a nossa sessão ela é dividida em 3 partes, um aquecimento que é um exercício mais introdutório; o que nós chamamos de primeiro tempo que é uma atividade com um nível de complexidade maior que o aquecimento e o segundo tempo que seria uma terceira atividade que seria a atividade principal da sessão por assim dizer dentro de uma progressão pedagógica seria o ápice da sessão e que os comportamento seriam repetidos mais vezes ali. Aí, após essa condução, existe a etapa da reflexão, pra mim é uma das principais que é quando a gente chama de resenha com eles, quando a gente tem uma conversa, não é uma conversa para não ficar uma coisa sacal, mas uma conversa no final do treino, qual é a visão deles sobre o que foi desenvolvido, então existe uma reflexão ali sobre toda a sessão de treinamento, sobre alguns acontecimento que ocorreram naquela sessão, sobre o link que a gente faz com o valor, com a sessão, com algumas situações fora do campo.	A sessão de treinamento (planejamento de curtíssimo prazo) corresponde a introdução, onde é exposto os valores e objetivos que serão estimulados; aquecimento, um exercício introdutório; primeiro tempo, atividade com maior nível de complexidade; segundo tempo, momento em que os comportamentos desejados são mais repetidos; e reflexão, finalização da sessão, quando os jogadores expõe sua	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista

		opinião e os objetivos e valores são lembrados.	
3	Vejo jogador como o centro do processo e ele é o sujeito a ser estimulado a ser ativo durante a sessão, então a minha relação é muito mais orientar, observar, questionar, do que propriamente dizer o que cada um tem que fazer ali, a gente vai construindo coletivamente e algumas vezes individualmente também, com algumas conversas individuais.	Entendendo o jogador como centro do processo, minha função é de orientar, questionar e construir coletiva e individualmente, sendo mais colaborativa que autoritária.	Interacionismo Humanista
3	Me baseio nos 5 valores que a gente tem na nossa metodologia. Chegamos a 5 que é: respeito, espírito de equipe, comprometimento, criatividade e meritocracia.	Respeito, espírito de equipe, comprometimento, criatividade e meritocracia.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
3	-	Autonomia, alegria, prazer, criatividade, desempenho, disciplina e empenho.	Interacionismo Humanista
3	Indivíduos capazes de refletir sobre as decisões que eles tomam que sejam indivíduos conscientes das decisões que eles tomam, então é desenvolver uma melhor pessoa para ter um melhor jogador de	Reflexão e consciência das tomadas de decisões.	Interacionismo Crítica

	futebol.		
3	Intencional, faça uma melhor pessoa que teremos um melhor jogador de futebol', então por isso que os valores tem esse peso todo.	Somente intencional	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
3	A autonomia eu entendo como sendo o processo em que o ser humano, ele se sente autoconfiante o suficiente para tomar uma decisão e refletir sobre essa decisão, que seja um individuo ativo, que seja um individuo crítico, ativo que consiga ter um discernimento e uma consciência sobre as decisões que ele toma no dia a dia dentro e fora de campo.	Autonomia é a capacidade de tomar uma decisão, refletir e ter consciência sobre ela.	Interacionismo Crítico
	A principal que diz respeito a essa questão de autonomia é a descoberta guiada, então é realmente fazer mais perguntas do que dar resposta e construir com eles, a partir das respostas, não só respostas declarativas, mas também resposta processuais, entender o momento certo de dar um feedback, de entender o momento certo de eles se comunicarem entre si ali pra construir um feedback em conjunto.	Por meio de perguntas aos jogadores, construir a forma de jogar em conjunto deles.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
3	Eu manipulo, muitas vezes, a pontuação, ou seja, eu procuro não podar um comportamento para ter outro, eu procuro valoriza o comportamento mais desejado, não é que um gol com uma assistência central não vá valer, ele vai valer, mas, de repente, ele vai valer um ponto enquanto outro vai valer dois.	Manipular as referências estruturais do jogo, a fim de criar comportamentos vinculados ao objetivo determinado.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
3	A gente tem um plano, obvio, tem um sistema de jogo, a gente sabe como a gente ataca, como gente defende, como a gente constrói o jogo, como a gente chega no terço final, isso tudo é treinado, mas não é robotizado. Então, eu costume falar muito	O modelo de jogo construído permite, ao jogador, exercer uma função que	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista

	<p>com eles que eu penso em ocupações de espaço, agora quem vai ocupar aquele espaço eu não tenho como dizer que vai ser um ou outro, vai ser a fluidez do jogo que vai trazer, se eles entendem o plano coletivo e tem ferramentas o suficiente para tomar as decisões eles conseguem ter a autonomia. Mas essas decisões quem tomam dentro de campo, obviamente que assim, se não tiver funcionando, tem algumas coisas que ali , na beira do campo, você orienta, não vou dizer que eu coloco eles para jogar e fico sentando assistindo, não! Eu não fico fazendo vídeo game, de tipo assim, passa para o lado, passa para o outro, mas, a gente utiliza o vídeo e reflete sobre algumas decisões, sobre os pontos positivos, sobre os pontos a evolui, existe algumas conversas individuais, a gente tem uma serie de ferramentas para poder ter esse acesso ao jogador de maneira mais produtiva.</p>	<p>não estava previamente definida. No entanto, o treinador pode orientar seus jogadores se algo não funciona durante o jogo e, posteriormente, fazê-los refletir sobre suas ações no jogo.</p>	
3	<p>É fazê-lo refletir sobre as decisões tanto as mais adequadas quanto as menos adequadas, agora se é uma coisa que concorre muito com o modelo de jogo, né, aí sim a gente tem que trazer um reflexão mais profunda com esse menino para ele entender. O comportamento ele acaba acontecendo quando vai dando certo, ele virando habito, os jogadores eles passam ao utilizar regiões do cérebro de memórias mais de longo prazo do que de curto prazo, porque para um comportamento novo virar habito ele precisa ser estimulado durante um período adequado de tempo e tem que ter uma recompensa positivo para gerar toda aquela sensação positiva.</p>	<p>O jogador, ao tomar suas próprias decisões durante o jogo, deve passar por um momento de reflexão para ter um olhar crítica para essa situação. No momento em que o treinador deseje um comportamento</p>	<p>Racionalismo Empirista</p>

		específico do jogador, há de se ter o entendimento de que, para que se vire hábito para o jogador, se pode levar um tempo para a consolidação.	
3	Acho que funciona bem na iniciação até os 12 anos de idade, 11, 12 anos de idade que é quando não existe tanta diferença física, né, e quando é mais simples de você socializar essa prática no mesmo ambiente.. E isso vem de tempo de prática, isso vem da maturação física, isso vem de uma serie de fatores não só envolvidos com a prática do futebol em si, mas muito mais relacionado com a iniciação e com uma questão até mesmo de preconceito.	Até os 12 anos de idade a prática de futebol mista é bem vista pela socialização. Depois desta idade, a maturação biológica ocasiona, atrelada a pouco tempo de prática de futebol por meninas, uma diferença entre as duas modalidades.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
3	Na verdade, essa reflexão esta acontecendo sempre, durante as ações dele, né. Todo mundo que realiza uma ação, tem uma sensação com aquela ação, se foi positiva ou se foi negativa. E aquilo vai trazer uma reflexão, uma maneira de ele lidar,	O jogador reflete sobre suas ações e, a partir disso, consegue julgar	Interacionismo Crítico

	<p>principalmente de ele lidar com o erro, é lidar com o sucesso e com o fracasso. Então existe essa reflexão interna após cada ação. Existe uma reflexão mais profunda que é após a sessão de treinamento, ou após o jogo. Existe uma reflexão ainda mais profunda que é quando tem acesso ao vídeo e quando ele tem que, eu utilizo muito isso, é uma auto avaliação, ele faz uma auto avaliação sobre a equipe e sobre o desempenho dele no jogo, que ele tem que escrever quais foram os pontos positivos, quais foram os pontos a evoluir individualmente e coletivamente, ele tem que se dar uma nota, na medida em que, ele reflete sobre suas ações, com certeza, ele vai planejar melhor as ações, porque o que que nos queremos com essa reflexão? Que a ação desenvolvida seja mais próxima possível da intenção que ele teve quando planejou essa ação. E aí essa reflexão vai te trazer um aprendizado, eu costumo dizer que qualquer ação do futebol passa pelo PPA (perceber, pensar e agir) se esse PPA ele acontece em grandes quantidades, com regularidade, rapidez e com qualidade durante o jogo, com certeza eles tomarão melhores decisões e terão o resultado daquela ação de forma mais positiva do que negativa, porque também o tomar a decisão não quer dizer que ele vai acertar a ação, tomar a decisão é o que “eu percebi onde que eu to, eu pensei da decisão que eu quero tomar, eu escolhi o passe”, por exemplo, “eu escolhi aquele passe”, mas não quer dizer que ele vai acertar aquele passe.</p>	<p>se sua ação foi boa ou não. Após a sessão de treino, pode se estimular essa criticidade, tendo em vista uma ação mais acertiva.</p>	
--	--	--	--

**Tabela 3** - Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 3. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.

TREINADOR	UNIDADE DE CONTEXTO	REDUÇÃO 4	CATEGORIA
4	Devidamente ao cenário do futebol feminino que é um pouco diferente do masculino, a gente pega por as meninas não terem categorias de base, não tiveram processos, escolinhas ou nada que fosse diretivo à formação delas, elas não tão prontas né igual a do masculino tiveram estímulos a vida inteira.	Pelo futebol feminino ter poucas escolinhas e categorias de base, o objetivo é formar as jogadoras.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
4	Eu organizo a sessão de acordo com a demanda, então por exemplo, tem um jogo na semana, eu gosto de corrigir minha equipe segunda feira, corrigir, conversar, passar vídeos nossos, é... corrigir detalhes, então micro fica na segunda feira, os pequenos processos, terça geralmente a gente também faz um macro de setorial um pouco maior corrigindo nossos erros e a partir de quarta, quinta e sexta a gente já entra com adversário, a gente passa vídeo, a gente já entra na fase defensivo e ofensivo, sexta-feira é mais ajuste final que é os pequenos jogos voltados para um jogo maior, mais coletivo também né, não é um coletivo de fato, é um coletivo mais direcionado de no máximo quinze minutos, não passa disso e bola parada.	Em uma semana, na segunda há uma correção de erros, assim como na terça acrescido de um treino geral, na quarta se treina a defesa, na quinta além da defesa, treina-se o ataque e, por fim, na sexta há jogos reduzidos e um coletivo orientado para um objetivo.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
4	A gente tá sempre conversando sendo construído junto então todos os processos são construídos com elas. “Ah, eu quero fazer isso”, aí tem as perguntas “Por que você não vai fazer isso, Jaque?” “Por que esse é melhor do que eu pensei?” então a gente cria	A construção do time se dá em conjunto das atletas, assim, elas sabem as	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista

	<p>isso juntas, então essa construção compartilhada eu acho que é muito interessante. Porque acabava que eu não precisava falar do que precisava corrigir, elas já sabiam o que eu ia falar, por exemplo, quando um Cruzeiro deixava uma menina flutuando, ela já sabiam que sistema a gente tinha que fazer, eu acredito que isso é muito diferente da pra eu chegar e falar que eu quero isso e pronto e não quero sua opinião.</p>	<p>movimentações treinadas, sem a orientação, sendo esse o diferencial.</p>	
4	<p>Hoje eu sei a história de vida de cada uma da América, cada uma, cada, porque eu faço questão, porque eu acho que esse processo humano é muito importante para relação e eu faço de uma forma natural, não é forçando, as atletas precisam disso. Eu acredito que quando você tem uma relação mais humana com o seu atleta, você consegue ver até onde ele pode dar e a gente sabe disso.</p>	<p>A história de cada jogadora é essencial para a treinadora, pois, estimula uma relação de confiança e uma organização melhor da equipe.</p>	<p>Interacionismo Humanista</p>
4		<p>Disciplina, desempenho, empenho, alegria, criatividade e autonomia</p>	<p>Racionalismo Empirista</p>
4	<p>Em alguns momentos a gente não precisava muita intervenção e em outros momentos sim, mas é um grupo que eu tinha muita facilidade de fazer as coisas, porque não sei se é porque eu mostrava bastante o que é realmente que a gente queria que acabava que aquilo era automático.</p>	<p>Houve atletas com dificuldades de entendimento, por isso, fazia-se a intervenção, mas, em geral, não houve</p>	<p>Interacionismo Cognitivista/ Construtivista</p>

		necessidade, pelo claro objetivo da comissão.	
4	Eu não vou culpar meu preparador, meu coordenador, diretoria que ele me deu atleta, não vou culpar! Foi culpa minha, eu joga tudo em cima de mim, a culpa foi minha? Não, mas joga pra atleta não se sentir que ela tá sozinha e pro grupo isso foi ótimo, essa derrota foi ótima. A autonomia vem de diversas maneiras, como diz né vai ao céu ao inferno, então acaba que a autonomia sobre o grupo e sobre as pessoas, é algo importante, mas a gestão de grupo é algo que é difícil.	Se relacionar com superiores e o grupo é exercer a autonomia. Assim como assumir o erro em determinado momento.	Racionalismo Empirista
4	Dar autonomia pro seu jogador também né, não dar a fórmula pronta, então a gente cria, por exemplo, eu mostro o caminho, o ideal é fazer isso e elas já têm as ferramentas de fazer, então elas já sabem o porquê que a gente tá fazendo isso e que aquilo vai gerar, então elas já têm. Eu vou deixar elas errarem que é o famoso tentativa e erro, elas têm que errar pra poder fazer e pra criar um ambiente, um ambiente de aprendizado de hábito repetitivo, elas têm que errar. Por que que eu errei? Eu não vou dar a fórmula pronta. O que que eu errei no jogo? Eu vou falar com ela depois que ela errar várias vezes, eu vou corrigir e vou mostrar pra ela, então todos os treinos são baseados através dos erros que algumas vezes a gente acontece, não só grupal, mas individual.	Dar autonomia é mostrar o caminho, mas deixar as jogadoras errarem para depois corrigi-las, sem autonomia, não há aprendizagem.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
4	Eu acho que esse é o caminho muito voltado a construção compartilhada com elas, muita leitura de jogo, é... nossa, então a gente tinha muito material	Formando, por meio da construção	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista

	<p>que eu enviava pra elas, é... por jogo, por treino, a gente criava, e a gente não só mandava, a gente construía isso junto no treino, antes do treino, a gente falava “Ah, Jaque”. Eu passava um vídeo, parava e fazia e mostrava o vídeo... “Pô, Jaque. Eu não lembro dessa parte. Será que se eu fosse aqui?” Aí eu falava “É...” Então a gente criava várias possibilidades, todas me pediram um documento falando o que cada posição tinha que fazer. Por que? Como a gente mudava, hoje, tem meninas lá que jogam três, quatro posições, hoje então por exemplo, eu preciso de um lateral, fulana! Só que a fulana é volante, meia, mas ela faz, então elas já sabem o que fazer, então é essa experimentação dentro do jogo, é um outro fator que eu dei pra elas, foi ótimo pra elas! Isso que eu falo com elas, eu não formo atleta pra mim, eu formo atleta pra vocês formarem pra outros clubes, eu não quero atleta minha, eu não quero falar “Atleta é minha e tô nem aí” Não, eu quero atleta que vá, que fique aqui, leve alguma coisa daqui e vá para outro clube.</p>	<p>compartilhada, jogadoras para qualquer equipe. Somado a isso, vídeos e documentos são feitos para potencializar o aprendizado.</p>	
4	<p>Primeiro eu mostrei pra elas o que que era cada sistema. 4-4-2, então mostrei pra elas porque a gente jogava 4-4-2 e que equipe a gente ia jogar 4-4-2, qual equipe a gente jogava 4-1-4-1. Uma coisa que fez muita diferença para esse processo dar certo é que quando eu falava do adversário, a metade do time já tinha visto três, quatro, cinco jogos, por elas próprias. Só chegava no jogo e falava assim “Ó, defensivamente, a nossa equipe defende sim.” Aí eu explicava cada setor e porque estava defendendo assim, aí eu trazia pontos-chaves de cada setor “Ó, a gente tem duas meias aqui que são assim. Eu vou</p>	<p>A mudança de esquema tático se deu em um processo de informações e treinamentos dos esquemas táticos desejados na fase defensiva, tendo em vista o do adversário.</p>	Racionalismo Empirista

	<p>mandar o vídeo para vocês e elas não podem receber a bola, porque se receber a bola, vai ter dificuldade de... elas vão ter facilidade de girar a bola e a gente vai ter que fazer muito balanço e muito avanço de marcação”. Aí elas entendiam e a gente marcava, a gente fazia o balanço marcando, então a gente cansava menos, a gente tinha uma facilidade de estrutura de jogo e aí quando acontecer qualquer situação, eu não precisava falar, não precisava, elas já sabiam.</p>		
4	<p>Por exemplo, se a gente não tem jogo, a gente cria o comportamento, vamos testar um coletivo, por exemplo, sistema: eu quero que faça transição defensiva e se organizem em 4-4-2, tem que fazer 4-4-2 e aí a gente começa observar o erro. Então devido a formação de base né, então o feminino a diferença é essa, a gente por não ter estímulos hoje, tá começando a categoria de base, então por elas não terem muitos estímulos antes, acaba que você, a gente pega atleta que não sabe nada.</p>	<p>O coletivo tem um objetivo estabelecido pela treinadora e é paralisado caso haja correções a serem feitos.</p>	<p>Interacionismo Cognitivista/ Construtivista</p>
4	<p>Então, a gente cria, a gente fala muito de estado de jogo com elas, e estratégia de identidade de jogo, a gente fala corrigir, ou seja, tenta corrigir o erro ou repetir o acerto, eu sei que uma atleta que eu sei que ela vai conseguir corrigir na próxima vez que isso acontecer, eu corrijo ela depois do treino ou depois que ela errou uma, duas, três vezes, mas dependendo da atleta, se é uma atleta de dezesseis anos que eu sei que ela não vai corrigir, vai virar um hábito negativo pra ela, eu corrijo!</p>	<p>A correção de erros se dá tanto no momento do erro quanto ao fim do coletivo, é entendido que é necessário a autonomia pela impotência do treinador durante o jogo.</p>	<p>Interacionismo Cognitivista/ Construtivista</p>

**Tabela 4** - Unidades de Contexto e Redução das respostas da Treinadora 4. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.

TREINADOR	UNIDADE DE CONTEXTO	REDUÇÃO 4	CATEGORIA
5	A minha principal função, da maneira como eu vejo hoje é como educador. Você conseguir ser um educador pra além das questões do jogo, é muito mais difícil do que parece cara, porque pra você fazer isso você precisa ter dentre outras coisas, uma relação muito violenta de conhecimento de si mesmo. Mas eu acho que a minha principal função apesar disso tudo é como educador, o que significa que além de educar os outros, eu também preciso continuar me educando, a mim mesmo.	A principal função é ser e agir como um educador.	Interacionismo Crítico
5	Então essa é uma primeira informação, a organização das minhas sessões de treino ela nunca é rígida, ela é sempre fluída de acordo com o que eu vou percebendo a cada dia, e com o que os meus assistentes vão percebendo também e mandando pra mim. Do ponto de vista tanto operacional quanto estrutural vamos dizer assim, o que rege a organização do meu treino são os princípios operacionais do Bayer. E aí a partir disso eu coloco geralmente um ou dois subprincípios, não mais que isso. Então pense que tem o princípio operacional base, um ou dois subprincípios, e uma coisa que eu estou tentando fazer, mas eu ainda preciso de mais tempo pra fazer do jeito que eu quero, é o seguinte, talvez um passo que eu vá dar daqui um tempo é começar a organizar a sessão de treino a partir de virtudes éticas, antes dos princípios operacionais.	A sessão de treinamento é feita por meio dos princípios operacionais de Bayer em conjunto de subprincípios.	Interacionismo Crítico
5	Então assim, o meu relacionamento com eles durante o treino, é na maioria absoluta das vezes um relacionamento muito bom, até é um problema que talvez eu tenha eu sou meio amigão demais,	A forma de se relacionar interfere a relação com os	Interacionismo Crítico

	entendeu? Já conversei com vários treinadores amigos meus falando isso, que eles se perceberam muito amigos, não é bem amigo o termo, mas assim eu sou muito compreensivo, eu troco muita ideia e tudo, 90% das vezes isso é bom, mas eu sinto que eu preciso ainda separar um pouco melhor essa relação de muita amizade com os momentos que preciso ser mais, mais duro.	jogadores. Precisaria separar a amizade de momentos de bronca.	
5	A coragem é assim, como meio termo entre a covardia e a temeridade né, então o corajoso não é o cara, não é o oposto do covarde, corajoso está no meio termo entre o covarde que é o cara que não faz nada, e o temerário que é o cara que mete o louco. A inteligência é uma coisa que eu considero muito, tá? Então o que que significa isso? Que os meninos que jogam comigo eu quero que eles sejam leitores do jogo. O respeito é uma terceira coisa importante, e esse respeito tem pelo menos três vertentes, o respeito deles com os treinadores que eles têm, não só comigo, mas com todo mundo. Uma honestidade afetiva vamos dizer assim, ao invés de guardar o sentimento, extravasar o sentimento, por que eu desconfio que esse tipo de extravasamento pode facilitar a aprendizagem, tá?	Coragem, inteligência, respeito com o treinador, com os colegas e com eles mesmo e honestidade	Interacionismo Crítico
5		autonomia, disciplina/obediência, criatividade, empenho, desempenho e alegria.	Interacionismo Crítico
5	Os conteúdos que eles aprendem sobre o jogo, eles consigam interpretar como conteúdo para a vida	Eles relacionem o	Interacionismo Crítico

	<p>que se vive. Não vejo problema nenhum nisso, se a bola vai para o outro lado do campo, lá para o nosso lateral direito, não vejo nenhum problema de todo mundo atravessar o campo, vai um ponta vai o outro, vem o outro centroavante, pelo contrário, eu gosto disso entendeu. E uso isso como exemplo de que, as equipes que criam desordem nos adversários são aquelas que se movimentam continuamente, assim né, genericamente falando. Eu gostaria que eles interpretassem isso, geralmente é o que eu faço no final do treino, eu passo as relações né, e o movimento seja percebido com eles não só como um elemento importante do jogo que eles jogam, mas para a vida que eles vivem. Então qual que é o raciocínio? Se eles perceberem que a vida que eles vivem é movimento, que no fim das contas é a única coisa constante que existe né, a mudança, eles vão conseguir levar isso para o jogo jogado, então para mim esse é o raciocínio.</p>	<p>jogo e os conteúdos do jogo com a vida vivida.</p>	
5	<p>Que eu acho que todos os treinadores têm intencionalidades, que a aprendizagem ela é intencional de um ponto de vista de princípio, mas que em metodologias que se baseiam por exemplo no jogo ela acaba sendo incidental, da maneira como eu vejo tá? Então quer dizer o seguinte, é o jogo dentro da sua imprevisibilidade, e isso assim é, se a gente considerar que uma vez que o jogo não pode ser controlado a aprendizagem, e uma vez que o sujeito que estão no jogo são diferentes entre eles, a aprendizagem não está mais sob o meu controle, eu criei condições iniciais, se a gente considerar que o fato de eu criar situações iniciais é por si só a intencionalidade como um todo aí beleza, aí é tudo</p>	<p>intencional do ponto de vista de princípio, é incidental porque foge do nosso controle do ponto</p>	<p><b>Interacionismo Crítico</b></p>

	intencional, mas eu acho que não. É intencional do ponto de vista de princípio, é incidental porque foge do nosso controle do ponto de vista de meio e de fim.		
5	O cara que é capaz de fazer suas próprias leis né, mas isso assim, do ponto de vista etimológico. Acho que o cara autônomo ele reconhece os próprios limites, um. Dois, ele não aceita qualquer verdade como verdade absoluta, o que significa que três, ele está disposto né a se abrir para a variabilidade do conhecimento, ele sabe que as coisas invariavelmente têm um elemento de fragilidade né, nada é absolutamente certo né, volta até no ponto dois. O cara que é autônomo não é que ele não é livre, mas eu acho que ele está num caminho mais propício de liberdade do que o cara que não é. E eu acho que os processos de treinos eles precisam desenvolver uma base de autonomia muito forte, o quê, caminha numa fronteira muito tênue, e é até uma coisa que a gente apanha muito por exemplo, quando você fala de liberdade num momento ofensivo os caras confundem com anarquia..	Autonomia como a capacidade de fazer as próprias leis, dentro de limites às vezes socialmente estabelecidos.	Interacionismo Crítico
5	Pensando nos moleques, eu vejo o trabalho da autonomia como um processo que está ao lado dos processos de jogo, então isso que eu te falei, as fronteiras que separam o jogo que se joga da vida que se vive, ela está na minha visão elas têm que ser muito tênues, os moleques tem que sair do treino pensando, com um nó na cabeça “véi” o treino tem que ser um estremecimento. Eu acho que o processo de treino ele tem que patrocinar essa autonomia do moleque de uma forma que eles consigam, não é	A carga cognitiva do treinamento deve fazer o jogador se questionar na tentativa de resolver os problemas.	Interacionismo Crítico

	<p>bem fazer o que eles querem fazer no campo de jogo, por que isso não é autonomia isso é anarquia, mas é que eles consigam pensar com a própria cabeça, e isso é muito difícil, inclusive ao ponto de questionar o treinador.</p>		
5	<p>Então eu acho que o jogador que é autônomo ele tem a capacidade tanto de tomar determinadas decisões, desde que dentro, e por isso que a disciplina é importante, dentro de um determinado conjunto de princípios. Autonomia ela fica dentro de certos princípios né, agora o cara que é autônomo e sabe tomar decisões dentro desses princípios, esses caras são muito bons de trabalhar “véi” fica mais fácil, o moleque pensa por você dentro do campo, é muito melhor.</p>	<p>Há de se estar alicerçado em critérios para agir com autonomia. Um jogador autônomo pensa pelo treinador.</p>	<p>Racionalismo Empirista</p>
5	<p>Para cada estrutura eu dou uma letra, então por exemplo, quando a gente vai jogar eu falo pros moleques assim ó “Nós vamos jogar hoje na B2”, o que isso quer dizer? Que a estrutura “B” que no caso do nosso time é um 4x3x3 e vamos marcar da linha 2 pra cima, então assim, a referência nossa de marcação é a linha dois, então se nós estamos jogando no 4x3x3 o menino nosso centroavante na hora de marcar ele vai partir da linha dois entendeu? Eu falo assim: “rapaziada a gente vai pegar um time tal que joga assim, assim, assado, eu tô pensando de a gente começar jogando na “A1”, que no caso é o 4x4x2 tradicional, duas linhas de quatro marcando na linha 1, então marcando lá dentro, vocês acham que dá?” “putz professor, na moral acho que não”, já aconteceu, “véi” acho que não, então beleza, vamos marcar o que na 2? Ou vocês querem marcar na 3? “A, vamos marcar na 3,</p>	<p>O modelo de jogo e as estratégias são conversadas e os jogadores opinam sobre, isso estimula a autonomia dentro de campo.</p>	<p>Interacionismo Cognitivista/ Construtivista</p>

	e vamos usar o espaço nas costas do lateral? vamos? Então vamos, pronto.		
5	É o que eu te falei, tá tomando 2x0, o menino que joga do lado direito nunca jogou do lado esquerdo na vida, ele é um bom marcador e o outro não é, e ele vai por conta própria e ele muda, eu parei o jogo né na hora eu tinha um tempo lá e arrebentei os dois. Eu tinha colocado ele pra jogar, e eu falei pra ele, falei “ fulano, você tá jogando aqui no 4x4x2 certo? Você é canhoto certo? E você gosta de bater no gol, quando a gente, quando a bola estiver lá na linha do tiro de meta você vai estar aqui na ponta direita nossa, a bola veio pro jogo, você vem por dentro, pode fazer o que você quiser ali dentro, mas eu quero que você parta de fora para dentro, uma linha né, um pouquinho mais na frente dos volantes. Eu olho pro campo e tá o moleque jogando de primeiro volante, recebendo a bola como primeiro volante e saindo jogando. Então isso eu percebo, existe uma tendência em situações desfavoráveis.	Os jogadores tentam resolver os problemas, normalmente não se tem sucesso e ocorrem em situações desfavoráveis.	Interacionismo Cognitivista/ Construtivista
5	Essas virtudes que estão lá são nove, eu tava pensando nela de uma maneira genérica, mas se eu fosse hierarquizar por exemplo a partir dessa pergunta que você me fez a autonomia seria a mais importante, então isso quer dizer que na hora da organização dos processos de treino não só talvez a gente tenha um número maior de horas dedicadas para autonomia, ou para a virtude da autonomia, como também é importante falar isso não só dentro da sessão de treino né, imagina que em um ambiente de clube especialmente você tem a possibilidade de estar com os moleques. Então talvez a partir dali seja possível estimular, e sempre	Autonomia seria a virtude mais importante, tanto durante o treino quanto fora dele.	Interacionismo Crítico

	<p>pensando que tudo isso tem relação com o modelo de jogo com o jogo que é jogado, mas se eu fosse hierarquizar hoje talvez a autonomia seja a primeira, é uma coisa pra eu pensar um pouco mais, mas seria por aí.</p>		
--	--	--	--

**Tabela 5** - Unidades de Contexto e Redução das respostas do Treinador 5. Categorização por análise Dedutiva da epistemologia da prática em função destas respostas.

Como exposto, o inatismo e o empirismo representam as teorias do conhecimento do senso comum, enquanto o primeiro entende que a capacidade de se desenvolver vem de um dom divino, ou seja, quem não nasceu capaz de se desenvolver em alguma área, nunca conseguirá. O empirismo, ao romper com essa ideia, desemboca a obtenção de conhecimento toda no acúmulo de experiências que o sujeito obteve ao longo da vida, assim, o aumento da idade acompanha o crescimento do conhecimento, uma vez que um está diretamente relacionado ao outro (PEREIRA; LIMA, 2017).

Assim sendo, no ensino do esporte, treinadores que exercem sua prática pedagógica por meio das teorias do conhecimento tradicionais tendem a formar alunos heterônomos. Isso se deve ao fato de não haver, em suas sessões de treinamento, a construção do conhecimento em conjunto e situações em que o aluno deve tomar suas decisões, dada a fragmentação da sessão de treinamento e detenção do conhecimento por parte do treinador (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; BETTEGA; ET AL, 2021).

Com o intuito de tratar a pessoa como centro do processo de ensino-aprendizagem, o interacionismo tem o intuito de romper com a obtenção de experiências ou com a ideia de dom. Para isso, o professor deixa de ser a figura responsável pela transmissão do conhecimento, uma vez que, ao considerar a vivência anterior dos alunos, se constitui como alguém que cria condições para os alunos se desenvolverem e se tornarem quem desejam ser. (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

No entanto, tendo sempre o aluno como centro do processo, há várias formas de exercer o interacionismo. O humanismo, por exemplo, prega pelo prazer do aluno. Já o cognitivismo, se pauta no controle de execuções, se pautando na memória e atenção para realizar uma tarefa. O construtivismo, em oposição, busca, a partir de uma relação entre professor/aluno, a edificação de um conhecimento específico. (BETTEGA ET AL, 2021).

Somado a isso, consideramos, neste trabalho, o interacionismo crítico aquele que pauta a relação professor/aluno na construção não somente do conhecimento, mas da emancipação do aluno. Sendo assim, vislumbra-se formar alunos autônomos, capazes de interpretar e executar seus desejos no contexto inserido.

Isto exposto, a pedagogia do esporte, visando a formação de jogadores inteligentes e autônomos, comprova que, para atingir tal objetivo, basear os treinamentos em uma metodologia que exerça o interacionismo é essencial, dada a centralidade do jogador na sessão de treinamento e, sendo assim, há o estímulo e o suporte para ele pensar por si próprio ocasionando, em consequência, o desenvolvimento de sua autonomia (SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

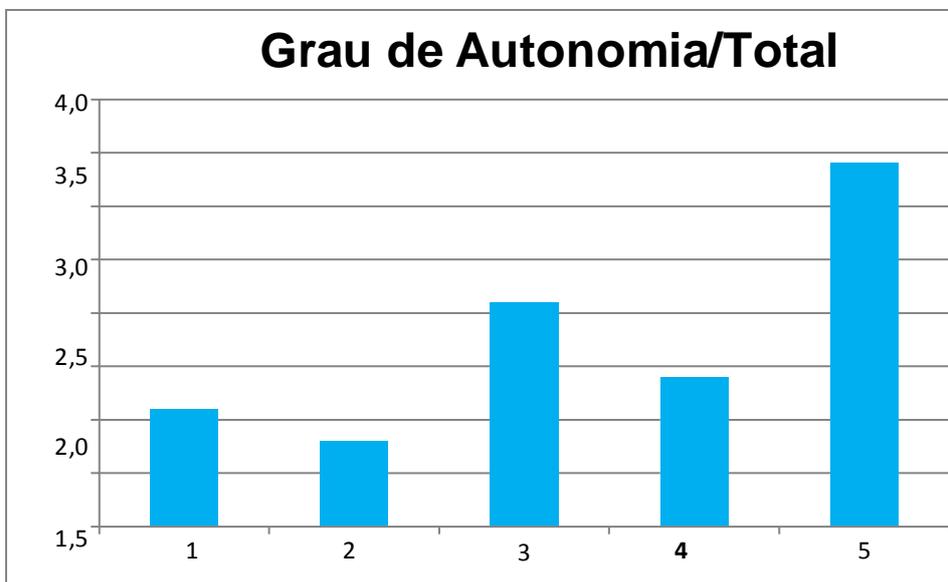
No presente trabalho, a partir das categorizações realizadas em função das falas dos treinadores, foi construída uma tabela com a relação da teoria de conhecimento e suas respectivas abordagens com as respostas. É destacável o fato de o cognitivismo e o construtivismo se alocarem na mesma categoria, dada a dificuldade de distingui-los nas falas dos treinadores.

TREINADOR	Inat.	Emp.	Hum.	Cogni/Constru	Crítico	Total
1	1	3	5	6	0	14
2	1	5	3	4	0	16
3	0	1	3	8	3	13

4	0	3	2	9	0	15
5	0	1	0	2	10	13

**Tabela 7** - Categorização de cada treinador, tendo em vista a epistemologia da prática.

Nesse sentido, em relação às entrevistas, após a tabela com as categorias ter sido feita, estabeleceu-se um critério para se analisar a autonomia que era estimulada por esses treinadores, ou seja, explorando as categorias delineadas, definiu-se um valor específico para cada um dos interacionismos. Destarte, o humanismo representou 1 ponto, o cognitivismo/construtivismo, 2, e, por fim, o interacionismo crítico valia 4 pontos. Assim, realizou-se a soma das categorias para cada treinador e dividiu-se pela quantidade total de respostas. Assim sendo, o humanismo vale 1 ponto por não haver estímulo por parte do treinador para o desenvolvimento do jogador, há a busca pelo prazer como prioridade. Em oposição, apesar de o cognitivismo e o construtivismo apresentar uma relação mais próxima de treinador e aluno, se encontra uma exagerada questão da memória e criação de hábitos por parte do jogador, além de, em relação ao construtivismo, apresentar bons resultados relacionados à autonomia (BETTEGA et al, 2021), como afirma Leito et al (2011), não há criticidade estimulada nessas questões. No interacionismo crítico, sim, impera um traço mais forte no estímulo à criticidade do aluno e, por isso, uma capacidade maior de exercer a autonomia.



**Tabela 8** - Pontuação dos treinadores nas pontuações obtidas através das categorizações realizadas a partir da entrevista

É possível analisar, neste gráfico, que três (3) treinadores não chegam a pontuação 2 neste gráfico, ou seja, estão abaixo da média, uma vez que 4 é o mais alto valor a se alcançar. Dessa maneira, é possível inferir uma relação com o artigo de Machado et al (2011). Ao passo que nesse estudo, somente 34,4% dos profissionais estimularam a autonomia em suas sessões de treinamento e ela realmente se deu em 7,4% das sessões de treinamento analisadas, é possível afirmar, também, à luz destas respostas, a ínfima utilização de metodologias que tomam a autonomia como parte integrante da sessão de treinamento.

Assim sendo, como exposto tanto na tabela quanto no gráfico, é notável a alta quantidade de falas, por parte dos treinadores, com visões empiristas da sessão de treinamento, como por exemplo:

deixa meia hora ou vinte minutos por exemplo, depois do aquecimento, para atividades de coordenação, ou coordenação com bola, a segunda meia hora a gente divide pra parte de fundamentos do futebol. (e. 2)

Da minha parte totalmente intencional né, mas a gente sabe que o aprendizado do menino de repente vai ser acidental porque de repente ele não tem esses exemplos dentro da casa dele. (e.2)

então os jogadores eles passam a utilizar regiões do cérebro de memórias mais de longo prazo do que de curto prazo, porque para um comportamento novo virar hábito ele precisa ser estimulado durante um período adequado de tempo e tem que ter uma recompensa positiva para gerar toda aquela sensação positiva. (e.3)

Nesses excertos pode-se notar uma forte influência empirista dos treinadores. Há situações de divisão da sessão de treinamento em fragmentos, estimulando comportamentos específicos isoladamente, construção de jogos com o intuito de um aprendizado intencional, em que o meio dita o que os alunos deverão aprender. Por fim, em momentos, se busca estimular a memória dos jogadores para que se crie um hábito idêntico em todos os jogadores, jogando, dessa forma, todos iguais.

Sendo assim, é visível a falta de entendimento, por parte dos treinadores, do fenômeno jogo. Scaglia (2005) e Freire (2002) ressaltam a imprevisibilidade e o caráter caótico que o jogo emana, tornando inviável a tentativa de controle e criação de movimentos específicos como é realizado por esses treinadores, dada o ambiente imprevisível que se configura.

A aplicação do questionário elaborado por Silva, Leonardo e Scaglia (2021) foi fundamental para sustentar essa visão preliminar encontrada nas respostas. Nesse questionário, pode-se observar o número de respostas de cada treinador vinculado a cada teoria do conhecimento, somado a isso a porcentagem do quanto ele se relaciona com o inatismo, empirismo e interacionismo.

É possível notar nas respostas do questionário, apesar de uma tendência maior à seguir ideias interacionistas, uma quantidade considerável de respostas que seguiam uma direção empirista. Em destaque, o entrevistado(a) 4 apresenta valores altíssimos tanto de empirismo quanto inatismo, o que demonstra, apesar de sua alta pontuação no interacionismo, uma tendência a recorrer a essas teorias do conhecimento para sustentar suas práticas pedagógicas e, dessa forma, explorar pouco conteúdos como autonomia que será destacado à frente.

TREINADOR	INAT.	EMPIR.	INTERAC.	TOTAL	INA	EMP	INT
1	7	18	34	59	17,50%	45,00%	85,00%
2	7	20	33	60	17,50%	50,00%	82,50%
3	8	17	30	55	20,00%	42,50%	75,00%
4	21	32	36	89	52,50%	80,00%	90,00%
5	6	8	32	46	15,00%	20,00%	80,00%

Tabela 9 - Respostas do questionários elaborados por Silva, Leonardo e Scaglia (2021)

No entanto, é fundamental salientar, segundo Saviani (1981), a influência do ambiente que o treinador se encontra. Há situações de pressão dos pais não somente pela educação do filho, mas também para que o filho faça um treino tradicional de futebol. Além disso, na especialização/alto rendimento a pressão para resultados e formação de atletas com o “perfil do clube” orientam uma prática descolada das necessidades reais de cada atleta.

Em adição, os traços de uma epistemologia da prática tradicional que emergem nas falas destes treinadores se devem, também, em função de sua formação. Ao passo que são educados por professores que praticam uma metodologia tradicional, já que ela se encontra muito presente (DÁRIDO, 2003; SOARES, 2012), dificilmente, por mais que busquem as novas tendências de ensino para orientar suas práticas, não apresentarão traços oriundos do racionalismo (MARCELO, 2009; BECKER, 2012).

Em suma, tanto o inatismo quanto o empirismo supõem uma prática pedagógica pautada em valores heterônomos, ao passo que não estimulam o aluno a tomar suas próprias decisões. Tendo isso em vista, ao aplicar o questionário adaptado ao ambiente do esporte por Deci et al (1981), buscamos identificar as questões que traziam temas relacionados a heteronomia, por isso, no apêndice 2 do questionário as questões 1,3,4,8,10,12,14,17 foram analisadas. Sabendo que em cada uma das questões pode se escolher de 1 a 6 - e, nesse caso, o 6 representa a resposta com maior valor heterônoma possível -, somou-se todas as respostas de cada treinador, a fim de ser possível a mensuração da heteronomia estimulada aos seus alunos.

TREINADOR	VALORES HETERÔNOMOS
1	24
2	42
3	0

4	45
5	24

**Tabela 9** - Respostas obtidas da seção 2 do questionário adaptado de Deci et al (1981)

Sabendo que o valor máximo a ser obtido por cada treinador é 48, observa-se que tanto o treinador 2 quanto a treinadora 4 apresentaram somas próximas ao máximo, ou seja, seus valores representam proximidade à totalidade de valores heterônomos questionados. Ao mesmo tempo, os treinadores 1 e 5 expõem baixa aderência à heteronomia, apresentando metade do maior valor a ser obtido, enquanto o treinador 3 optou por não responder este questionário.

Sendo assim, por outro meio foi possível constatar a tendência de recorrer ao empirismo por parte de uma parcela dos treinadores entrevistados. Antes de analisar o resultado, é fundamental passar por algumas respostas dos treinadores que abordavam o tema da autonomia:

Autonomia é você poder fazer o que você escolhe, o que você pretende, mas não saindo muito fora da casinha. (e.1)

A autonomia eu entendo como sendo o processo em que o ser humano, ele se sente autoconfiante o suficiente para tomar uma decisão e refletir sobre essa decisão (e.3)

E a autonomia do atleta eu acho que é uma das coisas mais importantes no futebol, é ele ter a autonomia de tomar as suas próprias decisões dentro do campo né (e.2)

então autonomia tem que ser data a atleta, porque é algo que eu falo com elas, não adianta achar que, tanto que na beira de campo, eu nem grito, não falo nada, já sabem o que vão fazer, a minha preleção com o grupo dura dez minutos, preleção de jogo. Eu não fico meia hora, trinta minutos, mostro o vídeo, não! A gente já treinou na semana, cê já sabe quem tem que marcar, o que fazer, aonde fazer, aonde pressionar, então já sabe de tudo, então se vocês não fizerem ,a gente vai tomar gol. (e.4)

Vejo a autonomia como a capacidade de fazer as próprias leis, dentro de limites as vezes socialmente estabelecidos, mas que sigam muito mais a si mesmos e as próprias singularidades do que as vontades dos outros, eu acho que vejo por aí. (e.5)

É notável que a maioria destes treinadores compreendem, de uma forma geral, o conceito de autonomia, por mais diverso que ele seja. A entrevistada 1 e o entrevistado 5 expressam seu entendimento de autonomia com uma alta relação ao que foi conceituado por Kant. Para Bresolin (2013), a autonomia para Kant era resultado de uma disciplina estabelecida para, posteriormente, dentro desses limites, o sujeito poder se expressar. Assim sendo, define-se uma moral a ser seguida e deve-se limitar a exercê-la.

Em consequência, pode-se entender a autonomia para a entrevistada 1 como uma exclusiva relação moral, já que para ela “sair da casinha” representa burlar as regras do jogo. Já para o entrevistado 5, há uma relação com o modelo de jogo estabelecido pelo treinador, ou seja, as direções ofertadas por esse modelo de jogo estabelecem o limite que este jogador pode atuar. Além disso, ao longo da entrevista, há um explícito estímulo e devoção por parte dele no momento em que os jogadores apresentam suas opiniões e dúvidas sobre o jogo. Esse processo assemelha-se à curiosidade epistemológica explicitada por Freire (2019), uma vez que é notável em sua fala a existência de criticidade por parte de seus jogadores, graças às suas práticas pedagógicas.

O entrevistado 3, por outro lado, ao ressaltar a necessidade de reflexão após uma ação no jogo, observa-se uma similaridade ao que Schön (2000) fundamenta. Para ele, quando se realiza uma ação, imediatamente, pode-se exercer uma reflexão sobre ela, para, posteriormente, se obter um conhecimento. Entretanto, ao passo que Scaglia (2003; 2001; 2017) apresenta as condições externas, regras, jogadores e esquemas motrizes como elementos fundantes do jogo, refletir somente a partir de sua ação é insuficiente para compreender a totalidade do jogo.

O entrevistado 2, em contrapartida, compreende o estímulo à autonomia como o fim do futebol “robotizado”, todavia, além de assumir que a primeira parte de sua sessão de treinamento promover a heteronomia, os estímulos para o restante da sessão são insuficientes, como o “jogo de enfrentamento”, para a formação de jogadores autônomos.

A entrevistada 4, por fim, apesar de dizer que despende autonomia à suas atletas, para ela os treinamentos da semana configuram as ações a serem realizadas durante o jogo, isto é, trata o jogo, como será reatado à frente, de uma maneira previsível e, por isso, não se encontram reais estímulos à autonomia, já que se observa um aprendizado intencional para suas jogadoras.

Por outro lado, com o desenvolvimento da entrevista, houve uma manifestação geral dos treinadores de alto rendimento/especialização a favor da construção em conjunto dos princípios e modelo de jogo com os jogadores, em outras palavras, todos exerciam o interacionismo construtivista, em algum momento, como é possível visualizar a seguir:

Eu gosto de trabalhar muito com aquela noção muito do Freud disso de sugestão, então você vai sugerindo pros meninos o que que você acha (e.5)

Eu acho que esse é o caminho muito voltado a construção compartilhada com elas, muita leitura de jogo, é... nossa, então a gente tinha muito material que eu enviava pra elas, é... por jogo, por treino, a gente criava, e a gente não só mandava, a gente construía isso junto no treino (e.4)

a minha relação é muito mais orientar, observar, questionar, do que propriamente dizer o que cada um tem que fazer ali, a gente vai construindo coletivamente e algumas vezes individualmente também, com algumas conversas individuais (e.3)

No entanto, sabendo que a construção em conjunto não propicia a emancipação do jogador, em muitos momentos os treinadores, nessa tentativa, relatam momentos de reflexão desse atleta após o erro:

Eu vou deixar elas errarem que é o famoso tentativa e erro, elas têm que errar pra poder fazer e pra criar um ambiente, um ambiente de aprendizado de hábito repetitivo, elas têm que errar. Por que que eu errei? Eu não vou dar a fórmula pronta (e.4)

Na verdade, essa reflexão está acontecendo sempre, durante as ações dele, né. Todo mundo que realiza uma ação, tem uma sensação com aquela ação, se foi positiva ou se foi negativa. E aquilo vai trazer uma reflexão, uma maneira de ele lidar, principalmente de ele lidar com o erro, é lidar com o sucesso e com o fracasso. Então existe essa reflexão interna após cada ação. (e.3)

o que eu percebo é isso os meninos tentam resolver os problemas com a intencionalidade boa, que é ganhar o jogo, e resolver o problema que está no jogo entendeu, a intenção não é quebrar o treinador, no caso eu. Então isso eu percebo, existe uma tendência em situações desfavoráveis, a intenção geralmente é resolver o problema, muitas vezes não vai dar certo, e não deixa de ser um aprendizado (e.5)

Ao passo que o erro é visto de uma maneira educativa, em outras palavras, uma possibilidade de, após a repetição, compreender-se o melhor a ser feito - algo conceituado por Schön (2000) -; não há problematizações levantadas por esses treinadores que

levem em consideração a complexidade da organização do jogo de maneira totalitária, ou seja, o jogador reflete sobre a ação realizada, não relacionado a organização do jogo em geral.

À exceção do entrevistado 5 que expõe a atitude de seus jogadores, mesmo sem sucesso, de tomar as rédeas do jogo, não há, na fala destes treinadores, a possibilidade e o estímulo de o jogador buscar a compreensão do jogo, ou, segundo Scaglia (2003; 2011; 2017), o vai-e-vem do processo organizacional sistêmico do jogo.

Neste sentido, inexistindo, usando a já citada nomenclatura e conceituações estabelecidas por Albert Camus, o sentimento de absurdo no jogo, ou seja, o discernimento tanto da impossibilidade de controle do meio, dada suas características, quanto da organização do jogo a partir dos princípios para Garganta (1997); e, posteriormente, a ação revoltada, buscando criar novas desordens, pautado nos princípios fundamentais do futebol para Teoldo, Guilherme e Garganta (2016).

Além disso, é notável a direção comportamentalista - oriunda do já citado empirismo - que fundamentam muitas das práticas dos treinadores, como por exemplo:

Por exemplo, se a gente não tem jogo, a gente cria o comportamento, vamos testar um coletivo, por exemplo, sistema: eu quero que faça transição defensiva e se organizem em 4-4-2, tem que fazer 4-4-2 e aí a gente começa observar o erro. (e.4)

terceira atividade que seria a atividade principal da sessão, por assim dizer, dentro de uma progressão pedagógica, seria o ápice da sessão e que os comportamento seriam repetidos mais vezes ali, os comportamento que nós queremos gerar naquela sessão de treino. (e.3)

falo com o pessoal quando vocês receberem a bola a primeira opção é sempre o passe, você utiliza o seu companheiro para você superar o seu adversário, então alvo do jogo é a bola, então eu passo a bola ali pro meu amigo e vou sem a bola que eu vou conseguir receber essa bola na frente. Então é esse tipo de mecanismo que a gente usa! (e.2)

É possível inferir, em virtude tanto dessas falas quanto das que estão relacionadas a autonomia, o entendimento das ações dos jogadores enquanto processos morais dentro do jogo. Ao passo que se fala em comportamentos corretos a serem seguidos, orientados e repetidos nos treinamentos, infere-se que, para estes treinadores, os valores morais se sobrepõem aos éticos no ambiente de jogo, sabendo que a moralidade representa o sentimento de obrigatoriedade em relação ao meio em que se está inserido (LA TAILLE, 2006).

Se se diz que “quando vocês receberem a bola a primeira opção é sempre o passe” (e.2) e que, ao fim da sessão de treinamento, “já sabe quem tem que marcar, o que fazer, aonde fazer, aonde pressionar,” (e.4), há uma explícita ordem à ser seguida ao jogadores em que a subjetividade do jogador é ofuscada. Com efeito, entende-se que os valores morais estabelecem, hierarquicamente, um maior prestígio aos treinadores, no que tange os conteúdos do jogo.

Além disso, como é explicitado nas falas anteriores, o jogo se configura, nessas falas, como algo previsível em que o treinador tem a capacidade de orientar as melhores decisões e estimular comportamentos generalizados aos seus atletas.

Conforme o treinador não compreende o jogo enquanto um fenômeno complexo, imprevisível, auto afirmativo, possuidor de valores éticos e de uma lógica transgressora (SCAGLIA, 2003; 2005; 2011) que se dá a partir de condições externas, regras, jogadores e seus esquema motrizes (SCAGLIA, 2003; 2011; 2017), não há interpretação capaz de considerar como característica fundamental do jogo a emergência de seguidas desordens ao longo do tempo.

Por conseguinte, não há a compreensão da existência de um ambiente de jogo - mobilização e anseio do jogador, ou seja, florescimento do estado de jogo e, em consequência, busca de solução para os problemas (FREIRE, 2002) - que, no encontro com o ambiente de aprendizado - caracterizado pelo ensino de maneira organizada (SCAGLIA et al, 2014) - elucida a necessidade do estímulo à autonomia ao jogador, já que a tendência ao caos é resultado, em partes, de sua ação.

Sendo assim, se Camus (2018) apresentou a revolta histórica como o movimento subsequente ao da revolta metafísica, isto é, ao mesmo tempo que o homem se revolta com Deus repetidas vezes, inicia-se uma recusa à sua existência, passando a se configurar, unicamente, como o responsável pelas ações, impondo seu desejo. Dessa forma, nota-se uma semelhança com a situação destes treinadores.

Ao passo que se cria comportamentos nos treinamentos, desconsidera-se a organização do jogo que se disputará, em outras palavras, ignora-se o processo organizacional dele, em consequência, se vê, por parte dos atletas, a figura do treinador acima da imagem do Senhor do Jogo, uma vez que se deve seguir a moral imposta nos treinamentos. Por isso, são raros, na fala desses treinadores, movimentos autônomos dos jogadores, de interpretação da

lógica do jogo e, como consequência, ação de forma impactante para alterá-la ou mantê-la. Em função disso, o treinador deve ser o responsável por colocar o jogador em contato com a organização do jogo, promovendo situações que o faça refletir e, dessa maneira, ter a capacidade de se autogovernar no jogo.

## 5. Conclusão

É inegável que todos os treinadores desejam desenvolver a autonomia de seus jogadores. Entretanto, é visível, também, a alta tendência empirista dos treinadores que supõe o estímulo a valores heterônomos, ou seja, um excessivo comportamentalismo e disciplina. A partir do questionário psicológico adaptado de Deci et al (1981), foi possível notar a obtenção de altos valores heterônomos de alguns treinadores. Somado a isso, o questionário epistêmico-pedagógico de Silva, Leonardo e Scaglia (2021) demonstrou uma aderência indubitável ao interacionismo, no entanto, o empirismo é vívido, em menor quantidade, nas respostas dos treinadores. Além disso, as entrevistas semiestruturadas e recorrentes foram importantes para verificar a predominância de uso de metodologias de interacionistas, mas a marcante presença do empirismo.

Atrelado ao empirismo, a falta de compreensão do fenômeno jogo por parte dos treinadores contribui com o estímulo a heteronomia. Ao passo que não se considera a imprevisibilidade, a tendência ao caos, o caráter sistêmico e complexo, além dos valores éticos presentes no jogo (SCAGLIA, 2003; 2005; 2011; 2017), a criação de comportamentos e correção de ações dos jogadores durante o jogo se dá na prática dos treinadores. Sendo assim, as orientações dos treinadores podem ser vistas como valores morais a serem seguidos pelos jogadores, enquanto, na verdade, verifica-se a presença de valores éticos, ou seja, a subjetividade dos jogadores para resolver os problemas.

Somado a isso, apesar de ser ressaltada nas respostas dos treinadores a construção de um modelo de jogo em conjunto com os jogadores, não há estímulo à autonomia, pois, em realidade, a construção em conjunto supõe, da mesma forma, direções morais a serem seguidas no jogo, apesar de serem definidas em comum acordo.

Portanto, em raros momentos observa-se os treinadores relatarem ações autônomas de seus jogadores durante os jogos, isso decorre de uma educação que não visa a transgressão e emancipação dos jogadores. Dessa forma, não se nota, nas respostas, o estímulo suficiente a compreensão do processo organizacional sistêmico do jogo (SCAGLIA, 2003; 2011; 2017),

ou seja, aferir o absurdo (CAMUS, 2019a) do jogo para, por conseguinte, colocar em prática a revolta, estabelecida por Camus (2018), que nesse caso se configura como um movimento incumbido de impactar o ambiente de jogo na tentativa de altera sua organização ou batalhar para mantê-la, se isso for o melhor para sua equipe.

## 6. Referências

- AMITRANO, G. C. Ecos de razão e recusa: uma filosofia da revolta de homens em tempos sombrios. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Instituto de filosofia e ciências sociais. UFRJ. 2007
- AZEVEDO, P. I. S. Do absurdo à revolta em Albert Camus. Dissertação de mestrado. Fortaleza: Instituto de cultura e arte. UFC, 2017.
- BARDIN, L.; Análise de conteúdo (5ª ed.) Edições 70. Lisboa, 2008.
- BARTHOLOMEW, K.; HENDERSON, A.J.Z.; MÁRCIA, J.E. Coding semistructured interviews in social psychology research. In: H.T. Reis & C.M. Judd (orgs.), Handbook of research methods in social and personality psychology. UK: Cambridge University Press. 2000
- BAYER, C. O Ensino dos Desportos Colectivos. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BECKER, F. Epistemologia do professor: o cotidiano na escola. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BETTEGA, O. B.; MACHADO, J. C.; PASQUARELLI, B. N.; AQUINO, R.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. Revista Inclusiones Vol: 8 num Esp. (2021): 185-213.
- BORGES, J. F. M. O princípio da autonomia da vontade como garantia da moralidade em kant. Dissertação de mestrado, Universidade Federal De Santa Maria, 2007.
- BRESOLIN, K. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013..
- CAMUS, A. A peste. 27 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019b.
- CAMUS, A. O estrangeiro. 48 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2019c.

CAMUS, A. O homem revoltado. 12 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CAMUS, A. O mito de sísifo. 17 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019a.

COTINI, M. L. J. Psicólogo e a promoção de saúde na educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação: Unicamp. 1998

DÁRIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650. 1981.

ESPITALHER, Q.; NAVARRO, A. "Aula de futebol: pedagogia do esporte tradicional x novas tendências em pedagogia do esporte na visão do aluno". *Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte*, São Paulo, v.6. n.22. p.248-258. Jan/Dez. 2014.

FERGUSON, A. Liderança. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

FETT, M. K. Iniciação no futebol: método analítico versus método global. Trabalho de conclusão de curso. Rio Grande do Sul: Escola de educação física. UFRGS. 2012.

FLICK, U. An introduction to qualitative research. London: Sage, 2010.

FLICK, U. Triangulation in qualitative research. In: FLICK, U.; VON KARDOFF, E., et al (Ed.). *A companion to qualitative research*: Sage, 2004. p.178-183.

FLORENZANO, J. P. Afonsinho e Edmundo: a rebeldia no futebol brasileiro. São Paulo: Musa Editora, 1998.

FONTANA, Felipe. "Técnicas de pesquisa". In: MAZUCATO, Thiago. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: FUNEPE, 2018.

FREIRE, João Batista. *Jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J.; SEOANE, A. M. *Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos culturais*. *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014.

GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; SANTOS, M.; REVERDITO, R. *Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual* (p.16-42). 2015

GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; SANTOS, M.; REVERDITO, R. *Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual* (p.16-42). 2015

GARGANTA, Júlio. *Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos*. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). *O ensino dos jogos desportivos*. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRECO, P. J.; CHAGAS, M. H. *Considerações teóricas da tática nos jogos esportivos coletivos*. *Revista Paulista De Educação Física*, 6(2), 47-58. 1992.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P. *Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective*. *Quest*, 47, pp.490-505. 1995.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S.; MALAQUIAS, J. V.; SILVA, C. F. R. *Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. In: *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

LA TAILLE, Y. *Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 105-114.

- LAURINDO, M. M. Justiça e revolta em Albert Camus. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.
- LEÃES, CGS; XAVIER, BC. Relevância do treinamento em espaço reduzido para o desenvolvimento das habilidades de tomada de decisão e autonomia no jogador de futebol. Rev Bras Futebol 2011 Jan-Jul; 04(1): 21-29.
- LEITO, MC; SILVESTRE MR, BEZERRA MS, LACERDA Y. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. R. bras. Ci. e Mov. 2011;19(3):76-85.
- LEONARDO, L; SCAGLIA, A.J. Análise de conteúdo por redução de dados qualitativos aplicada ao estudo de competições de handebol de jovens: uma proposta de triangulação de procedimentos analíticos. In. LEONARDO; L. Um estudo das competições de handebol de jovens do estado de São Paulo: caracterização das adaptações competitivas e opiniões de treinadores sobre suas aplicações. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018a.
- LEOPOLDO, F. S. A dimensão metafísica da revolta. Departamento de Filosofia – USP, s/ data. Disponível em: <https://arethus.fflch.usp.br/node/18>. Acesso em: 05 de julho de 2021.
- MACHADO, G.V.; PAES, R.R.; GALLATI, L. R.; RIBEIRO, S. C. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2011.
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. Maringá, v. 4, n. 2. 2012.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em 12 ago. 2021.
- MAYRING, P. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt: Institute of Psychology and Center for Evaluation and Research; 2014.

- PAIVA JR, F. G. D.; LEÃO, A. L. M. D. S.; MELLO, S. C. B. D. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de Ciências da Administração*, v. 13, n. 31, 2011.
- PASCUAL, J. G. Autonomia Intelectual e Moral como Finalidade da Educação Contemporânea. *Psicologia ciência e profissão*. 1999 19 (3). 2-11.
- PEREIRA, M.C.; LIMA, P.G. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo pedagógico. *Ensaio Pedagógico* (Sorocaba), vol.1, n.1, jan./abr. 2017.
- PIAGET, Jean. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.
- PIAGET, Jean. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.
- PIMENTA, D. R. A revolta em Albert Camus. *Kalagatos Revista de Filosofia*, vol 15, n1. 2018.
- PIMENTA, D. R. Entre o absurdo e a revolta: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus. Tese Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP. 2016.
- SAVIANI, D. Tendências pedagógicas contemporâneas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- SARTRE, J. P. O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. Campinas: Vozes, 2015.
- SCAGLIA, A. J. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. O jogo dentro e fora da escola. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCAGLIA, A. J. O futebol e as brincadeiras de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.
- SCAGLIA A. J.; REVERDITO R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In MOREIRA, W. W., Nista-Piccolo, V. L. "Educação Física e Esporte no século XXI". Campinas: Papirus. 2016.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. J. R. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. *Revista Movimento*. vol. 19, núm. 4, outubro-dezembro, 2013.

SCAGLIA, A. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 2017.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, G. F. Corrigir a existência: a ética como estética em Albert Camus. *Cadernos de Ética e Filosofia Política* 14, 1/2009, p. 207-224.

SILVA, L. F. N.; SCAGLIA, A. J.; LEONARDO, L. Epistemologia da prática pedagógica na Educação Física e esporte. Mapeamento a partir de um instrumento metodológico. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. 2021.

SILVA; A. G.; SANTOS, M. P.; SENNA, M. Gestão e autonomia no currículo de educação física: caminhos para a desconstrução da imagem de “jogadores de bola”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 936-951, out. 2019.

SOARES, C L. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEOLDO, I. C.; GUILHERME, J.; GARGANTA, J. Para um futebol jogado com ideias. 1 ed. Curitiba: Appris Editora. 2015

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A Formação de Personalidades Éticas: Representações de Si e Moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 181-188.

TRAPP, Rogério Vaz. A autonomia da vontade em Kant. *Griot : Revista de Filosofia*, Amargosa – BA, v.19, n.3, p.197-210, outubro, 2019.

ULLRICH, D. R. et al. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexividade analítica. *Análise*, v. 23, n. 1, 2012.

VON ZUBEN, M. C.; MEDEIROS, R. R. Trilhas Filosóficas – *Revista Acadêmica de Filosofia*, Caicó-RN, ano VI, n. 1, p. 71-93, jan.-jun. 2013.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Penso Editora; 2016.

YIN, R. K. Qualitative research from start to finish. New York: The Guilford Press; 2011.

ZAGALLO, M. J. L. As lições da Copa. 1 ed. Rio de Janeiro: Bloch Editôres. 1971.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

### **Apêndice I – Entrevista Semiestruturada**

Como você se define como treinador?

Qual sua metodologia de trabalho?

Qual sua relação com os jogadores?

Quais valores morais você busca estimular?

Coloque em ordem de importância esse 6 valores: autonomia, disciplina/obediência, criatividade, desempenho, alegria e empenho.

Quais aprendizados você espera que seu jogador tenha?

Você espera que eles ocorram de forma incidental ou intencional?

O que você entende por autonomia?

De que forma você enxerga a autonomia nesse processo?

## **Apêndice II – Questionário epistemológico**

**Nome:**

### **QUESTIONÁRIO EPISTEMIO-PEDAGÓGICO: Evocando Práticas Pedagógicas**

**Considerando as seguintes escalas para cada afirmação:**

- 1 - Discordo totalmente**
- 2 - Discordo parcialmente**
- 3 - Concordo e discordo em partes**
- 4 - Concordo parcialmente**
- 5 - Concordo totalmente**

1) Pense em seu/sua atleta favorito/a. Você acredita que ele/ela nasceu com um dom natural?

--	--	--	--	--

2) O jogador terá mais vantagens de aprender se tiver como treinador um ex-atleta, pois assim além de aprender com ele os movimentos corretos e perfeitos poderá reproduzir as “manhas” e artimanhas do jogo.

--	--	--	--	--

3) A principal função de um treinador é a transmissão de seus conhecimentos para os jogadores, uma vez que dependem desse conhecimento para aprender a jogar e jogar melhor.

--	--	--	--	--

4) O bom professor/treinador não precisa demonstrar movimentos, pois ensina aos alunos/atletas a pensar sobre o jogo, e assim constroem seus movimentos específicos a partir de suas possibilidades de ação.

--	--	--	--	--

5) O treinador deve priorizar suas atenções aos atletas mais talentosos e que possuem os melhores rendimentos nos treinos e jogos.

--	--	--	--	--

6) Um jogador sem talento nato, mesmo com muito esforço, nunca chegará ao máximo rendimento de um jogador que possui um talento nato.

--	--	--	--	--

7) O bom treinador é aquele que aprende a criar ambientes de aprendizagem para que os alunos possam interagir e aprender a resolver problemas junto com os demais jogadores.

--	--	--	--	--

8) Romário entrou para a história como um dos grandes jogadores de futebol brasileiros de todos os tempos. Multicampeão, ele fez 1002 gols em sua carreira profissional – fato que só foi possível por seu talento nato e pela postura de seus treinadores que faziam ajustes de detalhes, mas jamais influenciaram sobremaneira seu posicionamento dentro da área.

--	--	--	--	--

9) Nossa capacidade intelectual é compreendida como o somatório de experiências (vivências) que tivemos oportunidade de adquirir e do que internalizamos a partir da ação do meio sobre nós.

--	--	--	--	--

10) Como treinador/professor não preciso ensinar primeiro os movimentos técnicos de um esporte coletivo. Posso ensinar tudo, incluindo os movimentos específicos, através do jogo - pois é apenas jogando que se aprende melhor.

--	--	--	--	--

11) O talento nato do jogador durante o ato de jogar pode contrapor a ordem e a hierarquia estabelecida pelo treinador.

--	--	--	--	--

12) A liberdade para brincar na infância foi um fator preponderante para que gerações aprendessem a jogar futebol muito melhor em relação aos que frequentaram assiduamente escolinhas tradicionais.

--	--	--	--	--

13) O jogador inteligente é o que tem capacidade criativa para resolver os problemas inerentes ao jogo, sem depender da dica do treinador.

--	--	--	--	--

14) A genética determina o grande atleta.

--	--	--	--	--

15) Acerca da sabedoria popular “jogo é jogo, treino é treino”, você:

--	--	--	--	--

16) Tricampeão olímpico, tricampeão mundial nos 100m livre e recordista mundial absoluto na categoria (9,58s), Usain Bolt é o atleta com maior talento nato da história para corridas de velocidade.

--	--	--	--	--

17) O bom jogador é apenas fruto de seu meio.

--	--	--	--	--

18) O jogador é o protagonista de sua trajetória esportiva.

--	--	--	--	--

19) Para ser melhor, preciso jogar sempre em ambientes desafiadores.

--	--	--	--	--

20) Marta, Giba, Oscar Schmidt só foram craques em suas modalidades porque depois do treino faziam muitas repetições de chutes, saques e arremessos. Logo, para ficar habilidoso no jogo é preciso treinar exaustivamente muitas repetições de movimentos (fundamentos técnicos) fora de um contexto de jogo.

--	--	--	--	--

21) O treinador deve estar preparado para questionar e ser questionado por suas atitudes e intervenções.

--	--	--	--	--

22) Nos esportes coletivos é preciso ensinar, antes de qualquer coisa, fundamentos técnicos aos alunos para que no futuro, eventualmente, tenham capacidade de lidar com processos que exigem mais complexidade nos treinamentos (o jogo, por exemplo).

--	--	--	--	--

23) O melhor treinador é aquele que tem sensibilidade apurada e um “olhar” clínico para detectar talentos natos rapidamente.

--	--	--	--	--

24) A melhor forma de se ensinar um gesto técnico no esporte é demonstrando ao aluno/jogador, de modo que o professor precisa saber executar tal gesto para que os alunos possam aprender.

--	--	--	--	--

25) Eleito cinco vezes melhor jogador de futebol do mundo, Lionel Messi é o maior artilheiro da história do FC Barcelona, da seleção argentina e da primeira divisão espanhola e o maior exemplo de que para jogar (bem) futebol, é necessário dom.

--	--	--	--	--

26) Para formar bons jogadores de futebol, deve-se ter, como referência, treinos realizados por profissionais e reproduzir o que é feito nos clubes de alto rendimento.

--	--	--	--	--

27) O treinador deve respeitar as individualidades biológicas de cada atleta nos treinamentos e jogos.

--	--	--	--	--

**Sobre o comportamento dos personagens, responda:**

1. Certo treinador, de determinado esporte coletivo, diz que o momento mais importante da semana de treinamento é a reunião com os jogadores às segundas-feiras. Ele valoriza muito o momento de conversa no início da semana de treinamentos para avaliar e comentar, ao lado dos jogadores, o que de melhor e pior ocorreu no jogo do fim de semana anterior. Problematisa, ouve e reflete sobre os erros que foram cometidos e o porquê de terem acontecido.

--	--	--	--	--

2. O treinador, em uma escolinha de futebol, que gosta de elaborar treinos que priorizem a repetição de movimentos técnicos e, durante os jogos contra outras escolinhas, grita o tempo todo à beira do campo exigindo, não apenas a perfeição na execução dos gestos técnicos treinados ao longo da semana, como se dedica a orientar os atletas dentro de campo quanto à função tática a ser cumprida. Comportamento esse, que não é questionado pelos alunos, que não se sentem preparados para questionar os desígnios táticos e as decisões orientadas pelo professor.

--	--	--	--	--

3. O treinador da escolinha de futebol chama, ao canto, a mãe de um de seus alunos, o Felipe, para conversar sobre o rendimento dele nos treinos: ‘Sabe, Dona Joana, eu tenho 30 anos de futebol, joguei em diversos clubes do país, e poucas vezes vi alguém bater na bola como o Felipe. A gente nem precisa fazer nada, basta dar a bola para o garoto que ele sabe o que fazer. Saber pegar de chapa, de rosca, tem domínio e uma grande visão de jogo. Canhoto, ainda por cima! Ele é uma joia rara! Tenho contatos na capital e posso arrumar um teste em times grandes para ele amanhã mesmo. Sabe como é, né, um talento desses não pode ser jogado fora. A senhora e o seu marido tiraram a sorte grande!’

--	--	--	--	--

### **Apêndice III - Questionário sobre Problemas na Escola**

Nas próximas páginas você encontrará uma série de situações. Cada uma delas descreve um incidente e, em seguida, apresenta quatro maneiras diferentes de resolvê-lo. Por favor, leia cada caso e considere cada opção de resposta. Pense o quanto as opções são apropriadas para lidar com o problema apresentado. Você pode achar uma das opções “perfeita” ou, em outras palavras, “extremamente apropriada” e, nesse caso, faça um círculo no número 7. Você pode considerar uma opção “completamente imprópria” e então circule o número 1. Caso você considere uma opção “razoável”, circule algum número entre 1 e 7. Por favor, avalie cada uma das quatro opções apresentadas para cada caso e assinale-a na escala que o acompanha. Há oito casos com quatro opções de resposta para



muito	moderadamente	muito
impróprio	apropriado	
	apropriado	

d) Levá-lo a se comparar com os colegas no que diz respeito a realização das tarefas e encorajá-lo a alcançá-los \*

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio		apropriado				
		apropriado				

2. Em uma reunião de pais na noite passada, o Sr<sup>o</sup> e a Sr<sup>a</sup> Silva foram informados que sua filha Sarah havia progredido mais nas atividades escolares do que era esperado, desde a última reunião. Todos acreditam que ela continua melhorando e que não deve ser retida na série (era o que os pais estavam esperando desde que receberam o último boletim). Como resultado da reunião, os pais de Sarah decidem:

a) Premiá-la e prometer-lhe um prêmio especial se ela continuar melhorando 1

	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio		apropriado				
		apropriado				

b) Dizer para ela que agora ela está se saindo tão bem quanto os seus outros colegas de classe

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio		apropriado				
		apropriado				

c) Falar com ela sobre o seu progresso mostrando que eles sabem que ela está se tornando cada vez mais independente na escola e em casa

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

muito		moderadamente		muito
impróprio		apropriado		apropriado

d) Continuar enfatizando que ela tem que estudar bastante para conseguir notas melhores

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				
			apropriado				

3. Daniel quase não se controla nas sessões de treinamento e acaba agitando outras crianças. Ele não dá a menor atenção quando você diz que está preocupada porque você acha que ele não vai aprender as habilidades sociais que ele necessita. A melhor coisa que você deve fazer com ele:

a) Enfatizar o quanto é importante ele se controlar para se sair bem nos treinamentos e em outras situações

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				apropriado

b) Encaminhá-lo para uma categoria abaixo que tenha a estrutura e as possibilidades de recompensas que ele precisa.

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				apropriado

- c) Ajudá-lo a observar como as outras crianças se comportam nessas várias situações e elogiá-lo por fazer o mesmo

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio			apropriado			
			apropriado			

- d) Perceber que Daniel provavelmente não esteja recebendo a atenção que necessita e começar a dar mais atenção para ele

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio			apropriado			
			apropriado			

4. *Seu filho* é um dos melhores jogadores do time de futebol da escola, tendo vencido a maioria dos jogos. Entretanto, *você* está preocupado porque ele acabou de lhe contar que não passou em um teste de escrita e terá que refazê-lo no dia seguinte. *Você* decide que a melhor coisa a fazer é:

- a) Pedir a ele que lhe conte sobre os seus planos para lidar com a

situação	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio				apropriado			
				apropriado			

- b) Dizer que provavelmente ele deve decidir adiar o jogo de amanhã para que ele possa se recuperar na escrita

1	2	3	4	5	6	7
muito		moderadamente				muito
impróprio			apropriado			
			apropriado			

- c) Ver se os outros estão na mesma situação e sugerir que ele se prepare tanto quanto os demais





muito	moderadamente	muito
impróprio	apropriado	apropriado
io		o

7. Faz algumas semanas que objetos têm desaparecido da mesa da professora e o dinheiro do lanche de algumas crianças tem sido tirado de suas carteiras. Hoje, Marcos foi visto pela professora retirando de sua mesa um peso de papel prateado. Ela telefonou para a mãe de Marcos e falou sobre o incidente. Embora a professora também suspeite que Marcos seja responsável pelos outros furtos, ela mencionou para a mãe somente este e assegurou a ela que ficaria mais atenta aos comportamentos de Marcos. A melhor coisa para *a mãe de Marcos* fazer é:

a) Falar com ele sobre as conseqüências de roubar e o que isso representa para o seu relacionamento com as outras crianças

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				
			apropriado				

b) Conversar com ele sobre o assunto, expressando sua confiança nele e tentando compreender porque ele fez isso

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				
			apropriado				

c) Dar-lhe uma boa repreensão; porque roubar é algo que não deve ser tolerado e ele tem que aprender isto

	1	2	3	4	5	6	7
muito			moderadamente				muito
impróprio			apropriado				apropriado
io							o





conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente:

1      2      3      4      5      6

5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, eu também poderia fazer mais:

1      2      3      4      5      6

6. Se levarmos em conta todos os fatores, os (as) professores (as) não representam um influência poderosa sobre os alunos:

1      2      3      4      5      6

7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno:

1      2      3      4      5      6

8. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino:

1      2      3      4      5      6

9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender relaciona-se prioritariamente com sua base familiar:

1      2      3      4      5      6

10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem:

1      2      3      4      5      6

11. Um (a) professor (a) tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele:

1    2    3    4    5    6

12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quando ao ensino daquele conceito:

1    2    3    4    5    6

13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o(a) professor (a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar:

1    2    3    4    5    6

14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino:

1    2    3    4    5    6

15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola:

1    2    3    4    5    6

16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério, e/ou experiência deram-me as habilidades necessárias para ser um (a) professor (a) eficaz:

1    2    3    4    5    6

17. Se realmente eu me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados:

1    2    3    4    5    6

18. As horas que os alunos passam em classe têm pouca influência sobre eles, em comparação com a influência de seu ambiente de casa:

1      2      3      4      5      6

19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente se tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele:

1      2      3      4      5      6

20. Mesmo um (a) professor (a) com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos:

1      2      3      4      5      6