



A AUTONOMIA NO ENSINO DO FUTEBOL SOB A PERSPECTIVA DE TREINADORES E TREINADORAS

THE AUTONOMY IN SOCCER EDUCATION FROM THE COACHES PERSPECTIVE

LA AUTONOMÍA EN EL ENSEÑO DEL FUTBOL DESDE LA PERSPECTIVA DE ENTRENADORES Y ENTRENADORAS

Gabriel Orega Sandoval


<https://orcid.org/0000-0002-1136-477X> 


<http://lattes.cnpq.br/9986691932220266> 

Universidade Estadual de Campinas (Limeira, SP – Brasil)

gabrielorenga@hotmail.com

Luis Felipe Nogueira Silva


<https://orcid.org/0000-0003-0583-4445> 

<http://lattes.cnpq.br/0793380850491870> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

luisfelipenogu@gmail.com

Alcides José Scaglia

<http://orcid.org/0000-0003-1462-1783> 

<http://lattes.cnpq.br/6052868681786447> 

Universidade Estadual de Campinas (Limeira, SP – Brasil)

scaglia@unicamp.br

Resumo

O jogo, enquanto fenômeno imprevisível, caótico, complexo, sistêmico e predominantemente subjetivo, deve contemplar o estímulo à autonomia aos e às que jogam, de modo que suas decisões não sejam, em demasia, contaminadas pelas intempéries do meio e dependentes totais dos intentos de treinadores e treinadoras no meio esportivo – em específico no futebol. A partir de duas entrevistas - uma semiestruturada e outra recorrente – e a aplicação de dois questionários (epistêmico-pedagógico e psicológico), verificamos que treinadores e treinadoras detêm forte tendência à utilização didática e metodológica de abordagens pedagógicas de cunho epistemológico interacionista, que, no entanto, são contrapostas por ações e intervenções empiristas, no que tange, à criação de comportamentos em sessões de treinamentos para serem reproduzidos no jogo formal. Concluímos, então, que, apesar da boa intenção dos profissionais, a distorção prática de conceitos inerentes ao fenômeno jogo, aliada à prática pedagógica imbuída de valores heterônomos, não promovem o desenvolvimento em potencial da autonomia de jogadores e jogadoras de futebol, tanto na iniciação esportiva, quanto no alto rendimento.

Palavras-chave: Autonomia; Pedagogia do Esporte; Esporte; Jogo; Epistemologia da Prática.

Abstract

Understanding the game as an unpredictable, chaotic, complex, systemic and predominantly subjective phenomenon, becomes obvious the need to encourage autonomy for players to make their own decisions to face the conditions of the game. After applying a semi-structured and recurrent interview, combined with two questionnaires (epistemic-pedagogical and psychological), it is possible to analyze from the coaches' speeches a strong tendency to use interactionist methodologies, however, they carry an empiricist direction in their actions, mainly creating behaviors in your training sessions to be repeated in the formal game. The conclusion, is that, despite the good intentions of these coaches, the misunderstanding of the game phenomenon, added to a pedagogical practice that carries heteronomous values, does not promote the adequate development of these players' autonomy.

Keywords: Autonomy; Sport Pedagogy; Sport; Game; Practice Epistemology.



Resumen

Entendiendo el juego como un fenómeno impredecible, caótico, complejo, sistémico y predominantemente subjetivo, se hace evidente la necesidad de estimular la autonomía de los jugadores para que tomen sus propias decisiones para afrontar las condiciones del juego. Luego de aplicar una entrevista semiestructurada y recurrente, combinada con dos cuestionarios (epistémico-pedagógico y psicológico), es posible analizar a partir de los discursos de los entrenadores una fuerte tendencia a utilizar metodologías interaccionistas, sin embargo, llevan una dirección empirista en sus acciones, principalmente creando comportamientos en tus entrenamientos para que se repitan en el juego formal. Se puede concluir, entonces, que, a pesar de las buenas intenciones de estos entrenadores, la incomprensión del fenómeno del juego, sumada a una práctica pedagógica que porta valores heterónomos, no promueve el adecuado desarrollo de la autonomía de estos jugadores.

Palabras clave: Autonomía; Pedagogía del Deporte; Deporte; Juego; Epistemología de la Práctica.

INTRODUÇÃO

O jogo é um fenômeno polissêmico e sistêmico, dada a interação das condições externas, regras, jogadores e seus esquemas motrizes, promovendo alterações em sua forma de organização durante seu decorrer, o que é chamado de processo organizacional sistêmico (SCAGLIA et al., 2013). Em função do caráter imprevisível deste fenômeno, o ser do jogo (aquele ou aquela que joga) deve ser capaz de interpretar e tomar decisões que julgar mais eficaz frente ao contexto em que ele encontra; em outras palavras, o jogador e jogadora devem ter autonomia para jogar o jogo (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005).

O conceito de autonomia, no entanto, possui interpretações epistemológicas, filosóficas e pedagógicas díspares. Para Kant, autonomia é a ação moral escolhida pelo sujeito em seu contexto social (BRESSOLIN, 2013). Piaget (1994) a compreende como a criticidade em relação as regras. Ainda, La Taille (2006) a caracteriza pela capacidade de subvertê-la tendo por base diversos valores estabelecidos.

Em oposição, Freire (2019) delega à educação, a capacidade de formar sujeitos que, por meio da criticidade, chegam à “curiosidade epistemológica” e, por isso, são capazes de expressar sua autonomia. Nietzsche, segundo Von Zuben e Medeiros (2013), credita também à educação, a capacidade de tornar o sujeito crítico e, assim, construir novos valores, a partir do que entende como sendo o melhor. Dessa forma, a capacidade de criação do ser humano é um dos elementos fundamentais para sua autonomia – e, justamente, por esses valores, ela é o conceito que delinea este estudo.

A autonomia, para Nietzsche, está atrelada aos valores éticos, que se encontram na expansão de si, em busca da “vida boa” (LA TAILLE, 2006). Em contrapartida, La Taille (2006) considera a moral como o sentimento de obrigatoriedade do sujeito frente à sociedade. Dessa forma, podemos inferir que o ato do jogar se encontra na expressão da ética, uma vez que o



jogador e a jogadora buscam a vitória – correspondente à boa vida – por meio de suas ações no jogo.

A articulação dos conceitos de moral e ética aos processos educativos, portanto, são caras à compreensão do próprio fenômeno jogo e pavimentam reflexões e problematizações sobre a (falta de) autonomia no âmbito esportivo. Investigações quanto às epistemologias da prática pedagógica tem permitido avarar notável influência do racionalismo científico e filosófico, sustentáculo do que Becker (2012) chama de epistemologias do senso comum e manifestado em ações e intervenções professorais – também na educação física e esporte – pelas teorias do conhecimento inatista e empirista (PEREIRA; LIMA, 2017; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021). Nelas, desembocam práticas pedagógicas tradicionais, tecnicistas, comportamentalistas e carregadas de valores heterônomos (BETTEGA et al., 2021; SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022).

O rompimento paradigmático com o pensamento racionalista nos processos educativos é denotado por práticas epistemológicas interacionistas (BECKER, 2012). O interacionismo pedagógico pressupõe descentralização professoral e a superação do acúmulo acrítico de experiências, bem como do viés apriorista e reprodutivista do conhecimento (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021; SILVA; THIENGO; SCAGLIA, 2022). A partir deste viés, o estímulo à autonomia, em meio ao processo de ensino/treino, conduzido pelos treinadores(as), configura-se como nosso problema de pesquisa, perspectivando abranger uma lacuna nas investigações sobre como este tema é desenvolvido a partir da Pedagogia do Esporte.

Á vista disso, o estudo primou por analisar epistemologicamente treinadores e treinadoras de futebol, no que tange ao entendimento e estímulo à autonomia de jogadores e jogadoras da modalidade, manifestados em suas práticas pedagógicas, tomando em conta os contextos de iniciação e especialização esportiva.

METODOLOGIA

O estudo 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 CAEE: 37598920.6.0000.5404, visando entrevistar cinco treinadores(as) de futebol, caracterizados pela Tabela 1. Assim, foi possível analisar, identificando, por meio dos instrumentos, as teorias que



embasam a elaboração dos treinamentos, como estes profissionais lidam com a promoção da autonomia.

Tabela 1 – Caracterização da amostra (elaborado pelos autores).

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

Fonte: construção dos autores.

O estudo possui caráter qualitativo, de viés exploratório, uma vez que busca respostas preliminares sobre o tema estudado (FONTANA, 2018). Cada um dos participantes foi submetido às seguintes etapas de coleta de dados: entrevista semiestruturada, constituída por um roteiro suscetível a alterações (BARTHOLOMEW, HENDERSON, MÁRCIA; 2000), uma entrevista recorrente, caracterizada por questões mais objetivas e informais visando aprofundar assuntos abordados na entrevista semiestruturada (CONTINI, 1998); questionário objetivo, de cunho pedagógico, elaborado por Silva; Leonardo e Scaglia (2021), que propõe descrever a relação dos participantes com as teorias do conhecimento inatista, empirista e interacionista no âmbito esportivo-pedagógico; por fim, questionário objetivo, de cunho psicológico adaptado de Deci e colaboradores (1981).

Dessa maneira é possível entender que enquanto as entrevistas vislumbraram uma compreensão das ideias que abarcam a compreensão sobre a prática pedagógica destes(as) treinadores(as), os questionários se referiam diretamente no que tange as ações realizadas por eles(as) em situações que seriam avaliadas as abordagens pedagógicas seguidas por eles ou a se suas ações estimulavam uma autonomia ou heteronomia a seus jogadores(as).

Figura 1 – Elaboração da Entrevista Semiestruturada



Fonte: construção dos autores.

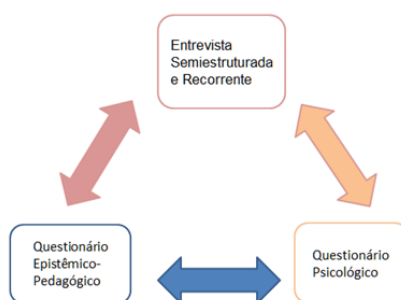
Foram realizadas, como procedimento de análise dos dados das entrevistas, Análises de Conteúdo (BARDIN, 2008). Em um primeiro momento, houve uma pré-análise dos



dados, a partir de sua organização e efetuação de uma leitura flutuante. Na sequência, deu-se o processo de redução dos dados, baseado em Mayring (2014), foi executado: primeiro pela composição de paráfrases dos textos originais, seguida dos procedimentos de construção e integração desses textos, de modo a oferecer concisão e articulações com o intento do estudo. Por fim, houve interpretação e inferência dos dados, a partir da classificação e categorização dedutiva das respostas – categorias estas, estabelecidas com base nos estudos de Pereira e Lima (2017), Bettega e colaboradores (2021) e Silva, Thiengo e Scaglia (2022), quer sejam: racionalismo, inatista; racionalismo empirista; interacionismo humanista; interacionismo construtivista/cognitivista e interacionismo crítico, uma vez que se compreende a autonomia diretamente relacionada à prática pedagógica emancipatória.

A análise de conteúdo das entrevistas, ao lado das respostas evocadas nos dois questionários aplicados, possibilitou o tratamento dos dados pelo processo de triangulação, elaborado por Yin (2016): nele, há uma inter-relação entre as informações obtidas pelos três instrumentos distintos de coleta de dados, ou seja, as entrevistas e os dois questionários foram analisados de maneira dialógica, culminando em discussões que abarquem os três instrumentos.

Figura 2 – Triangulação de Dados realizada no estudo



Fonte: adaptado de Yin (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

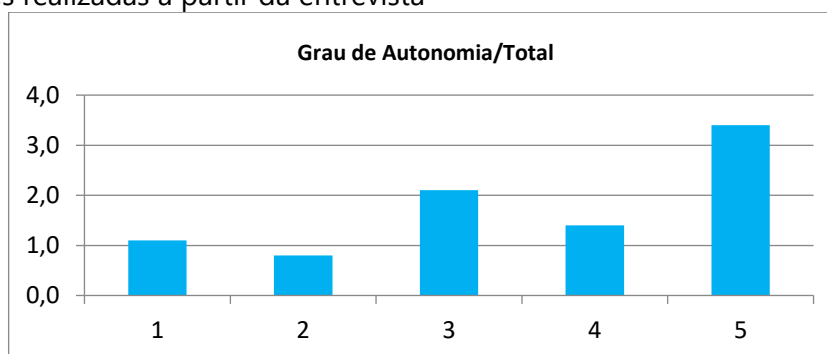
A partir das categorizações dedutivas – com base Pereira e Lima (2017), Bettega e colaboradores (2021) e Silva, Thiengo e Scaglia (2022) - em função das entrevistas dos participantes, a Tabela 2 expõe a quantidade de falas remetidas à cada uma das categorias delineadas.

**Tabela 2** – Categorização de cada treinador, tendo em vista a epistemologia da prática

TREINADOR	INATISMO	EMPIRISMO	HUMANISMO	COGNIT./CONST.	CRÍTICO	TOTAL
T1	1	3	5	6	0	14
T2	1	5	3	4	0	16
T3	0	1	3	8	3	13
T4	0	3	2	9	0	15
T5	0	1	0	2	10	13

Fonte: construção dos autores.

Após isso, estabeleceu-se um critério para se analisar a autonomia que era estimulada por esses(as) treinadores(as), ou seja, explorando as categorias delineadas, definiu-se um valor específico para cada um dos “interacionismos”, valorizando a criticidade estimulada ao aluno. Destarte, o humanismo representou 1 ponto, já que visa o prazer na sessão de treinamento; o cognitivismo/construtivismo, 2, por vislumbrar a autonomia por meio da construção do conhecimento, como afirma Leitão e colaboradores (2015), mas sem chegar na criticidade; e, por fim, o interacionismo crítico valia 4 pontos, uma vez que busca a real emancipação do jogador. Assim, realizou-se a soma das categorias para cada treinador e dividiu-se pela quantidade total de respostas.

Gráfico 1 – Pontuação dos treinadores e das treinadoras nas pontuações obtidas através das categorizações realizadas a partir da entrevista

Fonte: construção dos autores.

É possível analisar, neste gráfico, que três (3) treinadores(as) demonstram, ao não chegar à pontuação 2 – a média do gráfico –, a baixa aderência a abordagens de ensino que



visam a real emancipação dos educandos para sustentar sua prática pedagógica, corroborando com Machado e colaboradores (2011) que escancara a ínfima presença da autonomia em aulas de educação física escolar.

A Tabela 2 atrelada ao Gráfico 1, assim, apontam o predomínio de falas, por parte dos participantes, que vão ao encontro do racionalismo empirista em meio às sessões de treinamento:

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. (T2)

Eles criam o jogo deles, eu não falo nada e deixo eles fazendo. Aí, paro para ver se não está 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. (T1)

Os jogadores 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. (T3)

Os excertos acima apontam a divisão da sessão de treinamento em fragmentos para estímulo de comportamentos específicos de forma isolada, construção de jogos para propiciar aprendizados intencionais - em que o meio dita o que jogadores e jogadoras quais conhecimentos apreender - e, mesmo, o estímulo à memorização de hábitos idênticos e comuns à toda equipe, sem diferenciar individualidades, aspectos que Galatti e colaboradores (2014) criticaram ao relatar que se baseiam em uma simplicidade, estabilidade e objetividade, preposições que, ao impor viés de controle sobre as situações de jogo, vão de encontro à imprevisibilidade e a tendência ao caos que demarcam este fenômeno (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005).

A aplicação do questionário elaborado por Silva, Leonardo e Scaglia (2021) atestou a influência do racionalismo empirista, advindo das entrevistas, ainda que a identificação dos participantes com o interacionismo pedagógico tenha sido relevante. Em destaque, a T4 apresenta valores altíssimos tanto de empirismo quanto inatismo, o que demonstra poucos conteúdos relacionas a autonomia, apesar de sua alta pontuação no interacionismo.

**Tabela 3** – Respostas do questionário epistêmico-pedagógico

TREINADOR	INATISMO	EMPIRISMO	INTERACIONISMO
	FRACO +	TRANS. -	FORTE +
T1	17,50%	45,00%	85,00%
T2	17,50%	50,00%	82,50%
T3	20,00%	42,50%	75,00%
T4	52,50%	80,00%	90,00%
T5	15,00%	20,00%	80,00%

Fonte: adaptado de Silva, Leonardo e Scaglia (2021).

Saviani (1981) ressalta a influência do ambiente sobre a qual o pedagogo e a pedagoga estão imersos, no caso dos participantes, de grande influência do pensamento racionalista, tanto na iniciação esportiva devido à influência do caráter tecnicista, desejado pelos responsáveis legais do jogador e jogadora, assim como a necessidade de resultados positivos imediatos e de venda de jogadores no âmbito da especialização.

Ademais, traços das epistemologias inatistas e empiristas sobre a fala dos treinadores e treinadoras advém, também, de sua constituição formativa, seja ela formal ou não-formal, predominantemente arraigada por didáticas e metodologias tradicionais no esporte. Ainda que busquem 'fugir' da influência racionalista pelo interacionismo pedagógico, seu influxo sobre práticas pedagógicas do esporte, quando não problematizadas, alimentam, ainda mais, as contradições epistemológicas (DARIDO, 2003; MARCELO, 2009; BECKER, 2012; SOARES, 2012; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

Em suma, tanto a teoria do conhecimento inatista, quanto a empirista, advogam em favor de práticas pedagógicas sustentada por valores heterônomos, ao passo que não estimulam os jogadores e jogadoras a tomar suas próprias decisões. Tendo isso em vista, ao aplicar o questionário adaptado ao ambiente do esporte por Deci e colaboradores (1981), foram identificadas questões relacionadas à heteronomia. Desta forma, no anexo 2 do questionário as questões 1, 3, 4, 8, 10, 12, 14 e 17 foram analisadas. Sabendo que em cada uma das questões pode se escolher de 1 a 6 - neste caso, 6 representando a resposta com maior valor heterônimo possível – foram somadas todas as respostas de cada participante na Tabela 4:

**Tabela 4** – Respostas obtidas da seção 2 do questionário

TREINADOR	VALORES HETERÔNOMOS
T1	24
T2	42
T3	0
T4	45
T5	24

Fonte: adaptado de Deci e colaboradores (1981).

Nota: T3 não respondeu o questionário, não sendo possível mensurar seus valores heterônimos.

Ao passo que a pontuação máxima de mensuração de aproximação à valores heterônimos seria 48, é possível afirmar que T2 e T4 obtiveram scores próximos à pontuação mais alta, enquanto T1 e T5 expuseram baixa aderência à heteronomia. Isso nos permite inferir uma aproximação entre os e as que tiveram alta tendência de identificação com o empirismo no questionário anterior e baixo grau de estímulo à autonomia nas entrevistas apresentarem, também, altos valores heterônimos nas respostas do presente questionário.

Ao serem questionados e questionadas, nas entrevistas, sobre o que consideravam autonomia nos processos pedagógicos no futebol, os participantes foram taxativos:

Autonomia é você poder fazer o que você escolhe, o que você pretende, mas não saindo muito fora da casinha. (T1)

Entendo como sendo o processo em que o ser humano se sente autoconfiante o suficiente para tomar uma decisão e refletir sobre essa decisão. (T3)

É uma das coisas mais importantes no futebol. É sobre tomar as suas próprias decisões dentro do campo né. (T2)

A autonomia tem que ser dada à atleta, porque é algo que falo com elas (...) a gente já treinou na semana, já sabe quem tem que marcar, o que fazer, aonde fazer, aonde pressionar, então já sabem de tudo, (...) se não fizerem, a gente vai tomar gol. (T4)

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. (T5)

O fato de que os participantes, via de regra, compreendem, de forma geral, o conceito de autonomia, por mais diversa que seja, é digno de nota. Para T1, a autonomia está atrelada à relação moral, já que, para ela, “sair da casinha” representa burlar as regras do jogo. T5, por sua vez, relaciona autonomia com o modelo de jogo estabelecido pelo treinador e ao



estímulo para que os jogadores apresentem suas opiniões e dúvidas sobre o jogo, em alusão à curiosidade epistemológica explicitada por Freire (2019).

T3, por outro lado, ao ressaltar a necessidade de reflexão após uma ação no jogo, vai ao encontro do conceito, avocado por Schön (2000), de reflexão sobre a ação. Para o autor, toda a ação é digna de reflexão imediata para que, do processo, emergjam ressignificações dos próprios conhecimentos colocados em prática. Já T2 compreende o estímulo à autonomia como preponderante ao fim do jogo "robotizado". Admite, todavia, que estimula a heteronomia em dados momentos, assim como uma autonomia insuficiente em sua sessão de treinamento, o que corrobora com os dados de Machado e colaboradores (2011): muitos(as) professores(as) ressaltam a necessidade da autonomia, entretanto, nas aulas planejadas de educação física que investigaram, a autonomia apareceu em apenas 7,4% delas.

T4, por fim, a despeito da retórica pró-autonomia às atletas, trata as sessões de treinamento como espaço de configuração de ações permeadas por aprendizagens intencionais que, para ela, tem caráter imutável e organização previsível frente aos jogos oficiais.

Nesse sentido, houve manifestação comum aos participantes imersos no contexto de alto rendimento e especialização esportiva, em favor da construção em conjunto dos princípios e modelo de jogo com os jogadores, pautadas em sessões de treinamentos baseados em jogos, local em que a autonomia pode ser estimulada, segundo Leães e Xavies (2011). Em outras palavras, exerciam o interacionismo construtivista, em suas ideias:

Gosto de trabalhar muito com aquela noção muito do Freud disso de sugestão, então, você vai sugerindo pros meninos oque que você acha. (T5)

Acho que esse é o caminho muito voltado à construção compartilhada com elas, muita leitura de jogo. [...] A gente tinha muito material que enviava para elas, por jogo, por treino, a gente criava, e [...] construía isso junto no treino. (T4)

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. (T3)

Leitão e colaboradores (2011) obtiveram resultados satisfatórios em uma metodologia construtivista, algo semelhante ao que os treinadores e as treinadoras se propõem a praticar. Em seus estudos, logo no primeiro período avaliado após as aulas foi



observada uma evolução no que tange a autonomia dos alunos que se segue durante todo o processo de avaliação.

Apesar do sucesso que Leitão e colaboradores (2011) apresentaram em seu estudo, a fala dos(as) treinadores(as) pouco acompanham, a posteriori, uma emancipação crítica desenvolvida nestes(as) jogadores(as):

Vou deixar errarem, [...] é o famoso tentativa e erro. Elas têm que errar para poder fazer [...], criar um ambiente de aprendizado de hábito repetitivo. [...] Eu não vou dar a fórmula pronta. (T4)

Na verdade, essa reflexão está acontecendo sempre. 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 interna, [...], principalmente de ele lidar com o erro, com o sucesso e com o fracasso. (T3)

O que percebo é que os meninos tentam resolver os problemas, com a intencionalidade boa, que é ganhar o jogo, e resolver o problema que está no jogo. [...] A intenção não é "quebrar" o treinador, no caso eu. Então, existe uma tendência em situações desfavoráveis [...] de resolver o problema, muitas vezes não vai dar certo, mas não deixa de ser um aprendizado. (T5)

À exceção de T5, que expõe a atitude de seus jogadores, mesmo sem sucesso, de tomar as rédeas do jogo, não houve, na fala dos e das demais, possibilidades claras de incitação dos atletas a buscarem à compreensão conceitual do jogo durante sua prática: assim, segundo Scaglia (2011; 2017), o vai-e-vem do processo organizacional sistêmico do jogo, visa, em demasia, o erro para erradicá-lo por completo e a imprevisibilidade do fenômeno pouco é levada em conta no processo formativo.

Práticas pedagógicas calcadas no comportamentalismo - oriundo da teoria empirista - fundamentam muitas das práticas dos treinadores e treinadoras:

Se a gente não tem jogo, a gente cria o comportamento. Vamos testar no coletivo, por exemplo, um sistema: quero que faça transição defensiva e se organizem em 4-4-2. Então, tem que fazer o 4-4-2 e aí a gente começa observar o erro. (T4)

A terceira atividade, que seria a principal da sessão, por assim dizer, dentro de uma progressão pedagógica, é o ápice da sessão em que os comportamentos serão repetidos mais vezes ali, aqueles que nós queremos gerar naquela sessão de treino. (T3)

Falo com o pessoal, quando vocês receberem a bola, a primeira opção é sempre o passe, você utiliza o seu companheiro para você superar seu adversário. Então, o alvo do jogo é a bola [...] passo a bola ao meu amigo e vou sem a bola que eu vou conseguir receber essa bola na frente [...] é esse tipo de mecanismo que a gente usa. (T2)



É possível inferir, em virtude tanto dos excertos acima, o entendimento das ações dos jogadores e jogadoras, enquanto processos morais – deveres a serem seguidos - dentro do jogo, quando articuladas à autonomia. T4, ainda relatou: “já sabe quem tem que marcar, o que fazer, aonde fazer, aonde pressionar”. Junto à fala de T2, demonstra uma ordem explícita a ser seguida pelos atletas, que veem ofuscadas suas subjetividades. Com efeito, os valores morais estabelecem, hierarquicamente, maior prestígio aos treinadores e treinadoras, no que tange aos conteúdos do jogo.

Uma vez que treinadores e treinadoras não compreendem o jogo como fenômeno complexo, imprevisível, auto afirmativo, possuidor de valores éticos e de uma lógica transgressora que se dá a partir de condições externas, regras, jogadores e seus esquema motrizes (SCAGLIA, 2005; 2011; 2017), não há interpretação capaz de considerar, como sua característica fundamental, a emergência de seguidas desordens ao longo do tempo. Por conseguinte, há dificultoso, não apenas entendimento da necessidade de emancipação de seus agentes para lidar com estas intempéries – como demonstra as entrevistas e questionários publicados –, mas, também, o entendimento do conceito, delineado por Scaglia e colaboradores (2014), de ambiente de jogo – que evoca mobilização e anseios a partir de um estado de jogo, que permite a busca de solução para os inúmeros problemas da prática (FREIRE, 2002). No ambiente de jogo, quando relacionado ao ambiente de aprendizado - caracterizado pelo ensino de maneira organizada (SCAGLIA et al., 2014) – se reside a necessidade de estímulo à autonomia ao jogador, já que a tendência ao caos é resultado, em partes, de sua ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que todos os treinadores e as treinadoras desejam desenvolver a autonomia de seus jogadores, entretanto, é visível, também, sua alta tendência empirista. A partir do questionário psicológico adaptado, foi possível notar a obtenção de altos valores heterônomos de alguns e de algumas profissionais. Somado a isso, apesar de o questionário epistêmico-pedagógico, assim como a entrevista semiestruturada e recorrente, demonstrar uma aderência indubitável ao interacionismo, nota-se também nas respostas dos treinadores e das treinadoras marcas de um empirismo.



Além disso, a falta de compreensão do fenômeno jogo por parte dos(as) treinadores(as) contribui com o estímulo à heteronomia, dada a criação de comportamentos e intervenções corretivas ainda marcadas por traços de uma abordagem tradicional/empirista de ensino. Assim, em função de uma educação que não visa à transgressão e emancipação de jogadores e jogadoras, a figura de treinadores e treinadoras é vista como superior às (re)organizações que o jogo possui. Por isso, não se nota, nas respostas, estímulos suficientes à autonomia aos protagonistas do jogo, tanto na iniciação esportiva quanto no alto rendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence; **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 2008.

BARTHOLOMEW, Kim; HENDERSON, Antonia; MÁRCIA, James. Coding semistructured interviews in social psychology research. In: REIS, Harry T; JUDD, Charles M. (Orgs.). **Handbook of research methods in social and personality psychology**. Cambridge, United Kindom: Cambridge University Press, 2000.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BETTEGA, Otavio Baggiotto e colaboradores. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Inclusiones**, v. 8, p. 185-213, 2021.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 18, n. 3, p. 166-183, 2013.

COTINI, Maria de Lourdes Jeffery. **Psicólogo e a promoção de saúde na educação**. 1998. 327f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

DÁRIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DECI, Edward e colaboradores. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of educational psychology**, v. 73, n. 5, p. 642-650, 1981.

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

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



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

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

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

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

LEÃES, Cyro Garcia Soares; XAVIER, Bruno de Castro. Relevância do treinamento em espaço reduzido para o desenvolvimento das habilidades de tomada de decisão e autonomia no jogador de futebol. **Revista brasileira de futebol**, v. 4, n. 1, p. 21-29, 2011.

LEITÃO, Marcelo Crepaldi e colaboradores. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

MACHADO, Gisele Viola e colaboradores. Pedagogia do esporte e autonomia: um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a prática**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, n. 8, p. 7-22, 2009.

PEREIRA, Meira Chaves; LIMA, Paulo Gomes. Sobre o racionalismo e o empirismo no campo pedagógico. **Ensaios pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Tendências pedagógicas contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SCAGLIA, Alcides. José. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, João Batista da Silva; VENÂNCIO, Samuel. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides. José. **O futebol e as brincadeiras de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides. José e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. O processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia Lúcia Moreira; GRECO, Pablo Juan; MORALES, Juan Carlos Pérez. (Orgs.). **5º**



Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física, 2015.

SCAGLIA Alcides José; REVERDITO Riller. Silva. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Educação física e esporte no século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista portuguesa de ciências do desporto.** S1A, p. 27–38, 2017.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

SILVA, Luís Felipe Nogueira.; SCAGLIA, Alcides José; LEONARDO, Lucas. Epistemologia da prática pedagógica na educação física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Educación física y deportes,** v. 25, p. 145-163, 2021.

SILVA, Luís Felipe Nogueira; THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Epistemes, pedagogias, didáticas e métodos no ensino e treinamento do futebol. In: SANTOS, Júlio Wilson dos (Org.). **Seminários: ciência & futebol.** Curitiba, PR: CRV, 2022.

VON ZUBEN, Marcos de Camargo; MEDEIROS, Rodolfo Rodrigues. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. **Trilhas filosóficas,** v. 6, n. 1, p. 71-93, 2013.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre, PR: Penso, 2016.

Dados do primeiro autor:

Email: gabriellorenga@hotmail.com

Endereço: Rua Pedro Zaccaria, 1300, Jardim São Paulo, Limeira, SP, CEP: 13484-350, Brasil.

Recebido em: 05/11/2021

Aprovado em: 12/07/2022

Como citar este artigo:

SANDOVAL, Gabriel Orenge; SILVA, Luis Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. A autonomia no ensino do futebol sob a perspectiva de treinadores e treinadoras. **Corpoconsciência,** v. 26, n. 2, p. 134-148, mai./ ago., 2022.

Apoio:

Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo financiamento da pesquisa.