



EDUCAR PARA UMA ÉTICA DA REVOLTA A PARTIR DA PEDAGOGIA DO JOGO

EDUCATION FOR THE ETHICS OF REVOLT BASED ON THE GAME PEDAGOGY

EDUCAR PARA UNA ÉTICA DE LA REBELDÍA A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

Gabriel Orenga Sandoval


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

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

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)
g216386@dac.unicamp.br


Lucas Leonardo


<https://orcid.org/0000-0002-1567-0686> 

<http://lattes.cnpq.br/0543067155062208> 

Universidade Federal do Amazonas (Manaus, AM – Brasil)
lucasleonardo@ufam.edu.br


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

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

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

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)
scaglia@unicamp.br

Resumo

Tendo o jogo como característica a imprevisibilidade, mostra-se fundamental uma pedagogia que leve em consideração tal elemento. Para isso, dentro das abordagens de ensino centradas no jogo, a Pedagogia do Jogo surge como uma opção que possibilita uma aplicação atrelada a autonomia daquele(a) que joga. Nessa direção, Albert Camus, quando conceitua a Revolta, elabora um conceito que é capaz de servir de inspiração para um ato de jogar autônomo, uma vez que prevê a ação autônoma, consciente, mas pautada em limites. Dessa maneira, o presente ensaio busca centralizar a Pedagogia do Jogo, a partir de sua base teórica centrada no jogo, como capaz de estimular, em consonância aos desejos éticos-morais, seus(a)s alunos(as) de, em contato com a imprevisibilidade do jogo, agirem de maneira revoltada.

Palavras-chaves: Pedagogia do Esporte; Autonomia, Jogo; Albert Camus; Futebol.

Abstract

Given that games are characterized by unpredictability, a pedagogy that considers this element is essential. To this end, within game-centered teaching approaches, the Pedagogy of Play emerges as an option that enables an application tied to the autonomy of the player. In this vein, Albert Camus, when conceptualizing Revolt, developed a concept that can serve as inspiration for autonomous play, since it envisions autonomous, conscious action, but one that is guided by limits. Thus, this essay seeks to centralize the Pedagogy of Play, based on its theoretical



foundation centered on play, as capable of stimulating, in line with ethical and moral desires, its students to act in a rebellious manner, when exposed to the unpredictability of the game.

Keywords: Sport Pedagogy; Autonomy; Game; Albert Camus; Football.

Resumen

Dado que los juegos se caracterizan por su imprevisibilidad, una pedagogía que considere este elemento es esencial. Para ello, dentro de los enfoques de enseñanza centrados en el juego, la Pedagogía del Juego surge como una opción que permite una aplicación vinculada a la autonomía del jugador. En esta línea, Albert Camus, al conceptualizar la Revuelta, desarrolló un concepto que puede servir de inspiración para el juego autónomo, ya que concibe una acción autónoma y consciente, pero guiada por límites. Por lo tanto, este ensayo busca centralizar la Pedagogía del Juego, basándose en su fundamento teórico centrado en el juego, como capaz de estimular, de acuerdo con los deseos éticos y morales, a sus estudiantes a actuar de manera rebelde, al ser expuestos a la imprevisibilidad del juego.

Palabras clave: Pedagogía del Deporte; Autonomía; Juego; Albert Camus; Fútbol.

INTRODUÇÃO

Os estudos contemporâneos em Pedagogia do Esporte, um dos subcampos da Educação Física, primam pela tentativa de ruptura paradigmática dos processos de ensino, treinamento e aprendizagem esportivos comumente baseados em pressupostos científicos tradicionais, como a objetividade, a simplicidade e a estabilidade durante o ato pedagógico (Ghidetti, 2020). Neste sentido, abordagens didático-pedagógicas passam a valorizar os jogos, enquanto objetos culturais, como catalisadores a um ambiente de aprendizagem rico à preparação jogadores e jogadoras às diversas situações que emergem do próprio jogo (Galatti *et al.*, 2014; Godoy; Leonardo; Scaglia, 2022).

Com esta orientação, busca-se a superação pedagógica do pensamento analítico-sintético – sustentado sob a égide do racionalismo newton-cartesiano (Capra, 2012; Ghidetti, 2020) – pelo desenvolvimento intencional – e, portanto, sustentado pelo paradigma da complexidade (Morin, 2018; Scaglia, 2005) – de propostas calcadas em distintos tipos de jogos, a fim de desenvolver, em jogadores e jogadoras, sob quaisquer contextos, a compreensão tática e a autonomia decisória para gestão das inúmeras situações-problema advindas de atividades desta natureza.

Visando operacionalizar este tipo de intervenção no esporte, emergem, como possíveis modelos de ensino, como as *Game-Based Approaches* (GBAs), conceito evocado por Light (2014) que, em tradução livre, pode ser compreendido pela expressão Abordagens Centradas no Jogo. Elas têm por intenção fomentar um aprendizado que não seja descontextualizado do jogo (somente pautado na técnica), mas em jogo, ou seja, aprende-se questões técnicas, táticas e físicas ao passo em que se joga a partir das imprevisibilidades do jogo (Ghidetti, 2020).





Dentre as GBAs, entendemos que uma delas merece atenção especial para nosso estudo, a Pedagogia do Jogo, uma proposta didático metodológica de ensino do esporte - a qual será denominada e contextualizada como PJ. Além de se pautar no ensino pelo jogo, tem como especial intenção o empoderamento de jogadores e jogadoras a fim de se autogovernarem em jogo (Sandoval; Silva; Scaglia, 2022). De tal maneira, compreende a necessidade de ensinar o jogo para que quem joga tenha autonomia para resolver os problemas que imprevisivelmente apareçam durante o jogo, não os ou as colocando como depende das instruções dos treinadores (Scaglia, 2003; 2005; 2017; 2021; Scaglia *et al.*, 2021).

Mas, o que entendemos por autonomia de jogadores e jogadoras? Seria simplesmente garantir condições para que sejam capazes de fazerem suas próprias escolhas? Seria o próprio jogo capaz de propor limites coerentes para estas escolhas ou quem joga poderia ir além daquilo que está circunscrito ao jogo? É preciso, portanto, que a palavra "autonomia" seja mais bem compreendida para que possamos avançar. Dessa maneira, neste texto em formato de ensaio, dividido em cinco momentos, inclinaremos 1) em primeiro momento, a apresentar a ideia que se tem acerca da Pedagogia do Jogo. Depois disso, 2) mostrar que o termo autonomia é marcado por uma ambivalência, portanto, é passível de múltiplas interpretações à luz da filosofia; e em 3) interpretar as distintas formas de se compreender o conceito de autonomia à luz do debate ético e moral. Com isso apresentado, 4) direcionamos, para um novo olhar para a autonomia no jogo, a partir do conceito de Revolta para Albert Camus (2018). Por fim, 5) buscaremos religar a autonomia a partir da ideia de Revolta à PJ apresentando as implicações práticas de uma educação para a autonomia em meio à aprendizagem esportiva que se preocupa com a imprevisibilidade do jogo e empoderamento de quem joga.

A PEDAGOGIA DO JOGO ENQUANTO MODELO DE ENSINO

Delineada por Scaglia *et al.* (2021), a PJ concebe o jogo, não apenas de forma recursiva, tarefaira ou intermediária ao ato pedagógico, e, sim, como inerente a ele – e congruente à noção de que a Pedagogia do Esporte contemporânea, para além da busca do tensionamento epistêmico à racionalidade técnica, trata, como alude Silva (2025), da manifestação da ciência da prática educativa no campo esportivo, articulada por teorias, métodos, didáticas e intencionalidades – seja em ambientes formais, não formais ou informais.



Destarte, chancela a potência dos ambientes informais de aprendizagem – e os jogos e brincadeiras neles evocados – na qual jogadores e jogadoras são co-produtores das atividades.

Ao pedagogo e pedagoga do esporte cabe gerir não apenas as características dos seres que jogam ou o ambiente de tarefas, mas respeitar as articulações (des) ordenadas entre indivíduos e o meio a qual estão inseridos e inseridas, de modo a preservar um estado ótimo de engajamento, concentração e empenho para aprendizagem (Scaglia, 2017; 2021; Scaglia et al., 2021), chamado de Estado de Jogo (Scaglia, 2003), caracterizado pela expressão da subjetividade daquele ou daquela que joga no momento que se adentra o Mundo do Jogo (Freire, 2002).

Uma vez que o jogo, um fenômeno anterior à cultura e expressão lúdica da realidade (Huizinga, 2018) e caracterizado pelo desafio, representação, desequilíbrio e imprevisibilidade (Scaglia et al., 2015), é possível que dele surjam incongruências quanto à execução didático-pedagógica, na medida em que tarefas se sobreponham às intencionalidades pedagógicas. Jogadores e jogadoras carecem de autonomia interpretativa para saber lidar com as organizações e reorganizações que o jogo, inerentemente, terá durante seu desenrolar. Assim, um conteúdo fundamental na organização do trabalho pedagógico de treinamento passa a ser à autonomia. (Scaglia, et al., 2013; 2021).

A PJ é colocada em destaque, neste estudo, por se configurar uma abordagem esportivo-pedagógica que tem, paulatinamente, ganhado espaço frente a outros modelos de ensino contemporâneos no ensino-aprendizagem do esporte, como *Teaching Games for Understanding* (Bunker; Thorpe, 1982), *Play Practice* (Lauder, 2001), *Tactical Games Model* (Griffin; Mitchell; Oslin, 1997), *Game Sense* (LIGHT, 2004), *Situated Learning* (Kirk; Macphail, 2002) – grande parte de origem ou sob forte influência europeia e ainda gestadas no norte de nosso globo. A PJ, pois, tem sua gênese em estudos e pesquisas realizados a partir dos jogos tradicionais da cultura lúdica genuinamente brasileira (Freire, 2011; Scaglia, 2003), coloca em evidência o jogo em sua ontologia e se compromete com a aprendizagem esportiva “no jogo” e “não pelo jogo” ao desatrear sua proposta pedagógica de um utilitarismo do jogo, fazendo-o fim em si mesmo (Scaglia et al., 2013; Leonardo; Scaglia, 2022), entendendo, dessa maneira, aqueles ou aquelas que efetivamente jogam o jogo como protagonistas de tal ambiente (Leonardo; Scaglia, 2022).

Além disso, a PJ propõe a valorização da “educação da rua”, ao entender rua como qualquer ambiente atravessado por saberes e identidades culturais, advindas dos próprios





brincantes que são, nestes espaços, os únicos responsáveis pela co-construção e ressignificação do fenômeno jogo em sua prática (Fabiani *et al.*, 2021). Assim, corajosamente, a PJ problematiza a atuação de terceiros à promoção de aprendizagens corporais e esportivas, ao evidenciar o ambiente informal de aprendizagem como aquele ao qual o(a) pedagogo(a) de esportes deve buscar elementos à gestão pedagógica, e considerar que o próprio ato de jogar é, em si, dotado de elementos morais e éticos (Fabiani; Scaglia, 2020; Leonardo; Scaglia, 2022). Essas são condições que aproximam a PJ da teoria da educação sociocultural e crítica, que enaltece o caráter emancipatório do sujeito, por meio do jogar e destaca, em sua sistematização, um conteúdo em especial: a capacidade de agir de forma autônoma frente às emergências do jogo (Scaglia, 2003; 2013; 2017; 2021; Scaglia, *et al.*, 2021).

Deste modo, no interior da PJ, cabe ao pedagogo e pedagoga do esporte gerir não apenas as características dos seres que jogam ou o ambiente de tarefas, mas respeitar as articulações (des) ordenadas entre indivíduos e o meio a qual estão inseridos e inseridas (Scaglia, 2017; 2021; Scaglia *et al.*, 2021). Assim, é possível que incongruências quanto à execução didático-metodológica surjam na medida em que tarefas propostas ao jogo se sobreponham às intencionalidades pedagógicas (Machado *et al.*, 2019). Frente a esse conflito, jogadores e jogadoras precisam de espaço para manifestarem condutas autônomas – como seria no próprio contexto informal de aprendizagem antes destacado – para saber lidar com as organizações e reorganizações que o jogo apresenta.

OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A AUTONOMIA

A etimologia do termo autonomia exprime a junção dos significados de “si mesmo” (*autos*) e “lei” (*nomos*). A autonomia, desse modo, pode caracterizar um indivíduo capaz de estabelecer suas próprias leis (Silva, Santos; Senna, 2019). A heteronomia, seu antônimo, evoca, segundo Piaget, o sentido anterior de autonomia, uma vez que representa o “respeito incondicional por figuras de autoridade” (La Taille, 2006, p. 16).

Durkheim (2008), por sua vez, enxerga o conceito de autonomia articulado à heteronomia em função da capacidade de se obedecer a lei, por imposição ou por livre aceitação (La Taille, 2006). Eis uma amostra de que a autonomia é compreendida sob diferentes interpretações por importantes autores do campo pedagógico, psicológico e filosófico.

Kant (2019), ao cunhar o termo “autonomia da vontade”, considera vontade como um desejo desprovido de qualquer influência externa, porque sustentada pela razão (Trapp,





2019). 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 (2019) 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.

La Taille (2006, p. 31), ao cunhar o termo autonomia moral, teve o intuito de responder a pergunta “como devo agir?”. O autor entende a moralidade como o sentimento de obrigatoriedade que um indivíduo apresenta. Sendo assim, a autonomia moral é iniciada pela compreensão das regras marcada por possibilidades de subversão, que, por sua vez, se sobrepõem às da obediência, tendo a justiça, respeito mútuo, o tratamento sem privilégios e a equidade de deveres e direitos como pressupostos. Ainda, os indivíduos que respeitam as regras – por não discernirem o princípio moral que a legitima – são considerados heterônomos. Neste caso, temos a moral da obediência, dado o reconhecimento passivo da instrução conferida por um terceiro (Piaget, 2010; La Taille, 2006).

Por sua vez, a ética é estabelecida por La Taille (2006) na resposta à pergunta “como viver?”. Nela, é explicitado um valor subjetivo, relacionada ao 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?

Ao passo que nomos – sufixo de autonomia – significa lei, há uma impossibilidade no que tange a consideração de uma autonomia ética. Sabendo que uma ética busca a expansão de si, desatrelada de uma resistência exterior para isso, há uma incongruência na elaboração de uma autonomia que esteja desarticulada de algo a ser respeitado ou subvertido.

Em função disso, nos afastando de uma autonomia, colocar em prática uma ética é agir pautado na autoestima, uma vez que “auto-estima corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio” (La Taille, 2006, p. 56). O próprio termo já delimita sua significância: estimar aquilo que é seu (auto). Sendo assim, expandir-se em direção àquilo delimitado por seus anseios guarda relação direta com a autoestima.

Essa autoestima, apesar de ser radicalmente influenciada pela ética não se encontra descoberta de uma moral. A fim de haver um crivo no que tange esse sentimento ético que expressa, a moral é posta em cena. Assim sendo, o estimar-se atrelado à moral produz o autorrespeito, já que, ao mesmo tempo em que respeito os valores morais



incrustados nessa prática, se encontra, também, o respeito a seus anseios (La Taille, 2006). 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 (La Taille, 2006, p. 56).

Por conta disso, entende-se que o autorrespeito é uma possibilidade de expressão da autoestima. Quem respeita a si próprio quando respeita a moral imposta age pautado no autorrespeito. Porém, nota-se uma indubitável relevância da ética em detrimento à moral no que tange a motivação para a ação humana, uma vez que, podendo ou não agir respeitando a moral, o sujeito age, sempre, estimando o que em si próprio é considerado relevante (La Taille, 2006).

Na direção de uma compreensão ética, Freire (2019) afirma que a autonomia está atrelada à capacidade do indivíduo entender sua inconclusão, tornando possível seu movimento de busca de conhecimento sob a égide de uma curiosidade ingênua, que passa a curiosidade epistemológica. A vida boa, sob tal perspectiva, é alcançada através da criticidade, dado que a rebeldia – enquanto denuncia – é motriz de processos revolucionários, 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).

Freire (2019) defende que a abordagem sócio-histórica como norteadora de procedimentos pedagógicos é primordial para libertação de indivíduos socialmente oprimidos de estruturas opressoras, que dificulta ações conscientes (Zatti, 2007). O pedagogo brasileiro, no entanto, vê como importante a presença de autoridades, desde que movidas por um pensamento democrático, prevendo momentos de liberdade, de “alvorço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Freire, 2019, p. 91).

Para Nietzsche (2001), o indivíduo deve superar a condição de heterônomo, por meio dos processos educativos e desconstrução de crenças, para, enfim, ter a capacidade de construir seus próprios valores: há, nesse sentido, uma visão ética sobre a busca por uma autonomia. A educação permitirá fomentar a capacidade de criação do indivíduo e torná-lo empoderado o bastante para confrontar o status quo moral – mutável, diga-se – e constituir sua própria forma de viver (Von Zuben; Medeiros, 2013).

Nesse sentido, temos em Nietzsche uma perspectiva de autonomia sustentada em sua ideia de super-humano, o sujeito supra moral, capaz de desprender-se de uma lógica



moral que o escraviza, fazendo-o direcionador de suas vontades. Isso se aproxima muito da perspectiva ética já mencionada a partir de La Taille (2006), que num plano psicológico busca orientar as ações pessoais para sobrepujar o sentimento de autoestima. Porém, isso, como já destacado, é insuficiente para o plano convívio com o outro se não houver a coincidência entre aquilo que se quer e aquilo que se deve fazer, enaltecendo a ideia do autorrespeito como o mediador entre as buscas individuais e os deveres coletivos.

Exposto as conceptualizações de autonomia, nos torna essencial articulá-las a fim de promover uma interpretação consistente. É notável que Kant, ao estabelecer a *autonomia da vontade*, influencia a visão piagetiana e latailliana sobre o tema, por conseguinte, os autores apresentam uma visão moralizada sobre a autonomia, em que a ação deve se pautar na moral para ser realizada. Por outro lado, o próprio La Taille (2006), sem se desvencilhar da origem kantiana, expõe a personalidade ética, como a atitude pautada tanto na ética quanto na moral. Já Freire e Nietzsche elaboram suas ideias a partir somente da ética, uma vez que consideram que a educação é o pontapé para a criticidade e, por consequência, da implementação do que se deseja.

Nietzsche, sendo o maior expoente do niilismo, porém, vislumbrava um fim absoluto as demandas de sua espécie – ao saber da finitude da existência, sacramentou um rompimento com o pensamento cristão em favor de uma expressão autêntica daquilo que o homem não pode se escorar: sua natureza, ou seja, a condição humana. Dessa forma, enquanto “Para Marx, a natureza é aquilo que se subjuga para obedecer a história; para Nietzsche, aquilo que se obedece para subjugar a história” (Camus, 2018, p. 110/111).

Por conta disso, Nietzsche desconsiderava as direções que os elementos ao seu redor lhe imputavam, uma vez que sua condição impunha uma expressão. Assim sendo, Camus (2018), apesar da admiração pelo pensamento nietzschiano, rompe ao considerar que, mesmo que a condição humana deva ser levada em conta, a história não pode ser esquecida. Dessa maneira, o ser humano deve dizer, ao mesmo tempo, sim e não. Aceitar e recusar. Tendo sua condição incrustada, entender o que seu em torno lhe diz, para, a partir daí, aceitar e negar aspectos que lhe tocam.

A REVOLTA CAMUSIANA NO CONTEXTO DO JOGO

Camus (2018) constrói essa teoria após a Segunda Guerra Mundial. O filósofo franco-argelino mudou-se para a França e conquistou fama pelos romances e peças de teatro





– culminando em seu Prêmio Nobel de 1957 –, não se distanciava, no entanto, da discussão política da época. Forte oposição jornalística à Segunda Guerra, buscava se distanciar dos movimentos totalitários, uma vez que percebia que havia algo em comum entre eles: matar o outro como meio para que o sistema se legitimasse. Entretanto, entendendo a morte como limite intransponível, dualiza a revolução da Revolta. Para ele, a revolução não se estabelecia em faria o que fosse necessário para que suas ideias se legitimassem. Por outro lado, a Revolta, movimento que acredita ser o mais lúcido, não se contentava com as condições sociais e metafísicas, ao mesmo tempo em que não ultrapassava limites que se entendia como caros à toda humanidade, alocando-se, portanto, naquilo que La Taille (2006) entende como autorrespeito. Assim, o respeito à moral está, no plano da Revolta, condicionado pelo respeito a si próprio, por aquilo que por ele ou por ela é estimado. Por isso, é o movimento de aceite e de recusa, de respeito aos direitos e desrespeito aos absurdos.

Absurdo, inclusive, é o termo que Camus (2019) utiliza como o elemento gerador da Revolta. Segundo ele, é na percepção da repetição, do cansaço e da mecanização dos dias que a desconexão ontológica entre ser humano e mundo é vista, o que faz com que absurdo floresça. É, portanto, na relação cotidiana com o mundo que o absurdo é sentido. Por ser, assim, na experiência vivida e, dessa maneira, desprovida de conceitos para se legitimar, Novello (2019) defende o absurdo como uma sensação próxima à fenomenologia. Se o olhar fenomenológico concebe a relação com o mundo fundado na situacionalidade própria de cada um(a) com o mundo e não na racionalidade metafísica, “Coincide com o pensamento absurdo na sua afirmação inicial de que não existe verdade, só existem verdades” (Camus, 2019, p. 57). Além disso, distante do método racionalista de vínculo com os objetos, coloca-se entre parênteses conceitos e ideias para que, da relação com o mundo, floresça a sensação de absurdo – assim como o método da *epoché* fenomenológica (Novello, 2019). Nessa perspectiva, o absurdo, percepção particular de descompasso com o mundo, se aproxima à experiência que Heidegger (2015) conceitua em *A caminho da Linguagem*: como aquilo que atropela, reorienta.

Tal questão induz Camus (2019) a debater metafisicamente: como Deus pode ser o responsável por toda essa desconexão com o mundo? De que maneira devemos aceitar, em sua condescendência, a finitude da vida? A Revolta, alocada na ética e concebida como movimento posterior ao absurdo, prega pelo debate a partir da percepção dessa condição. O(a) revoltado(a) percebe que é necessário, em decorrência desse cenário, acumular a maior



quantidade (e não prezar pela qualidade) de experiências. Ou seja, viver no mundo sabendo de sua finitude, de seus limites, mas sem aceitá-la passivamente. O revolucionário, todavia, é aquele que vive a Revolta na relação com a história, na negação a Deus, esquecendo-se de princípios óbvios para viver em comunidade, passando por cima de outros seres humanos para legitimar seus quereres (Camus, 2018).

De tal forma, quando pensamos no jogo, esse ambiente caótico, regado de imprevisibilidade e desafio (Scaglia *et al.*, 2015), notamos a possibilidade de aproximar tais ideias. Ao passo que percebemos uma relativa quantidade de jogadores de futebol que somente cumprem as funções previamente delimitadas pelos(as) treinadores(as), alienados de uma relação intensa com o jogo (Sandoval, Godoy, Scaglia, 2023), notamos a necessidade de o conceito de Revolta nortear a ação daqueles e daquelas que estão em jogo, ao passo que a imprevisibilidade de tal ambiente requer pessoas que se percebam como protagonistas do ambiente, porém tomando decisões que não sejam oriundas da racionalidade, mas do sentimento fenomenológico do absurdo: daquilo que aparece no momento e, além disso, desnorteia – ele é o impulso gerador à movimentação lúcida da Revolta (Sandoval *et al.*, 2023).

Se no jogo há o Senhor do Jogo, uma figura metafórica que representa um regulador do acaso do jogo (Freire, 2002), necessitamos, de tal forma, de alguém que dialogue com esse Senhor. Alguém que respeitosamente o desrespeite, que responda às suas estripulias, às imprevisibilidades que promove, ao caos que faz imperar. Negá-lo é cair na revolução. Desvirtuar daquilo que as regras sugerem seria se desatrelar das necessidades do jogo: esse seria o revolucionário (Sandoval; Scaglia, 2024a).

No jogo, a ética da Revolta manifestada por jogadores e jogadoras é configurada por atitudes de caráter independente, portanto, autônomas, que visam (des)organizar o jogo em favor de sua equipe. Isso decorre de uma interpretação do jogo enquanto o absurdo camusiano, ou seja, o/a jogador/a que se revolta com o jogo, agindo a partir daquilo que lhe parece mais consciente, antes chega a ele sem certezas, mas aberto à experiência que lhe promoverá a sensação responsável por fazê-lo, autonomamente, movimentar-se em jogo (Sandoval *et al.*, 2023). Uma ação, portanto, mais próxima da serenidade heideggeriana do que da tática moderna: o sentimento de absurdo privilegia a falta de certeza e o movimento envolvido fenomenologicamente com o jogo em detrimento da racionalidade prévia que prega a movimentação combinada (Sandoval; Scaglia, 2024b).



Um exemplo disso é Juan Pablo Verón, jogador de futebol argentino. Sua passagem pelo Manchester United durou somente dois anos. Apesar do bom desempenho, foi vendido, pois, segundo o treinador, ele era imune a orientações. Realizava em campo, na visão de quem o comandava, o que bem entendia (Ferguson, 2016). A partir de nossa interpretação, ele, na verdade, revoltava-se com o jogo. A partir daquilo que se apresentava, agia visando o bem de sua equipe: deixava a posição definida anteriormente para, guiado pelo jogo, percorrer o campo em comunicação direta com o que sua sensibilidade percebia do ambiente (Sandoval; Gonçalves; Misuta, 2024), exalando, assim, seu se-movimentar (Araújo *et al.*, 2010).

De tal forma, a Revolta não está alocada na metafísica dos posicionamentos; ela, na verdade, imersa no jogo, não aceita tal condição. Para Camus (2018, p. 383), “a revolta é um pêndulo irregular, que oscila aleatoriamente em busca de seu ritmo profundo” (Camus, 2018, p. 383), ou seja, movimenta-se em virtude do embalo do ambiente que se encontra. Por isso, se Huizinga (2018) afirmou que o jogo antecede a constituição da racionalidade na sociedade moderna, urge a necessidade de conceber a sensibilidade absurda (geradora da revolta) como guia nesse lugar. Entretanto, disso surge uma questão: como ensinar tal sensibilidade?

UMA VIA PARA O ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS: A REVOLTA CAMUSIANA EM CONEXÃO À PEDAGOGIA DO JOGO

O início da resposta está ancorado no fim do tecnicismo como alternativa ao ensino do jogo. Há (urgente) necessidade de que o ensino deixe de se unificar no anseio pela perfeição de fundamentos e reprodução e adestramento de movimentos estereotipados, de modo acrítico – dada a racionalidade técnica, consonante ao paradigma newton-cartesiano, impregnada nas práticas de ensino, vivência e aprendizagem esportiva desta natureza (Capra, 2012; Scaglia, *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2025).

O rompimento com pressupostos didático-pedagógicos que sustentam a heteronomia no campo esportivo passa, também, não apenas pela consolidação das emergentes tendências da Pedagogia do Esporte, mas por uma compreensão epistemológica que suplante a objetividade, simplicidade e estabilidade incutidos – em alguns casos, envernizados – nos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação dos processos esportivo-pedagógicos (Ghidetti, 2020; Silva *et al.*, 2025).

Para tanto, o entendimento do conceito polissêmico do fenômeno jogo é basilar para que sua materialização, durante a prática pedagógica, não sofra deturpações e, de fato,





provoquem o envolvimento pró-ativo e crítico de jogadores e jogadoras, a partir das intencionalidades esboçadas na tipologia dos jogos e sua gestão por parte dos pedagogos e pedagogas do esporte. Tendo isso em vista, a Pedagogia do Jogo se estabelece como uma abordagem de ensino pautada no jogo e sua lógica imanente e complexa. Por consequência, permite inferir uma espécie de emancipação de jogadores e jogadoras, a partir da compreensão de suas realidades de mundo, tal qual o movimento de práxis anunciado por Freire (2019). Prima-se por jogos/brincadeiras existentes no imaginário de todos e todas para promover, além da criticidade aos e às quem jogam, ratificar seu protagonismo no processo pedagógico pelo estado do jogo e entrega total ao ato (Scaglia *et al.*, 2021).

Chancelando o inevitável protagonismo de jogadores e jogadoras, Freire e Scaglia (2009) ressaltam a necessidade de haver sensibilidade na interferência pedagógica por parte dos pedagogos e pedagogas do esporte, de modo a não reproduzir o *laissez-faire* típico de abordagens humanistas. Por exemplo, na organização do trabalho pedagógico de um jogo esportivo coletivo, propor uma pausa durante o jogo para que as equipes debatam possíveis melhorias táticas. Esta atitude tem como intenção a tomada de consciência de jogadores e jogadoras da situação em que se encontram, decorrentes de momentos de conflito entre eles e elas e o jogo que jogam. Ao final da aula, o pedagogo e pedagoga do esporte podem 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 pelos pedagogos e pedagogas do esporte durante as sessões de treinamento. Sua efetivação, no entanto, está condicionada às intencionalidades pedagógicas, por sua vez, direcionadas pelo paradigma científico norteador das epistemologias da prática destes profissionais (Silva; Leonardo; Scaglia, 2021).

Parece nítido que a Pedagogia do Esporte trouxe substanciais avanços quanto à compreensão das teorias epistemológicas inatistas e empiristas, derivadas das racionalidades (clássica, técnica e prática) newton-cartesianas, e sua influência sobre abordagens pedagógicas que primam por métodos de ensino de natureza analítica e didática comportamentalista, com foco no produto final e passiva recepção do conhecimento – em consonância com os pressupostos do paradigma hegemônico (Capra, 2012; Oliveira, 2016; Silva *et al.*, 2025).

A legitimação da autonomia de jogadores e jogadoras ao jogar incide luz sobre a epistemologia interacionista e o quanto suas abordagens pedagógicas e modelos de ensino reconhecem e fomentam, de fato, tal processo. Enquanto teoria do conhecimento, o



interacionismo propõe ressignificar as relações de ensino e aprendizagem pela interação, seja entre indivíduos e deles e delas com outros objetos de conhecimento (Sandoval; Silva; Scaglia, 2022; Silva *et al.*, 2025). Pode, contudo, permanecer refém da heteronomia pedagógica por meio de abordagens pedagógicas e modelos de ensino que, a rigor, conclamam uma ruptura apenas parcial com o racionalismo pedagógico e os pressupostos do paradigma tradicional.

Abordagens pedagógicas humanistas focam o autodesenvolvimento de jogadores e jogadoras, cujo sentido se firma no prazer de jogar. Para tanto, o ambiente de jogo se coloca em um plano superior ao anseio de se ensinar por parte de treinadores e treinadoras, uma vez que jogadores e jogadoras se desenvolvem por si próprios sem, todavia, compromisso com conteúdo e objetivos estabelecidos, fundamentando-se o aprendizado somente na liberdade de jogar (Bettega *et al.*, 2021).

Abordagens cognitivistas, por sua vez, base para o TGfU, creditam à memória, à atenção e à motivação, elementos fundamentais para tomadas de decisão em jogo. Nesse caso, a construção de comportamentos e controle das atividades motoras são importantes ao êxito pedagógico, considerando seu impacto nas alterações das estruturas cognitivas, a abordagem construtivista se diferencia das demais no que tange o desenvolvimento do aluno. Ao longo do processo pedagógico, o pedagogo e a pedagoga do esporte estimulam a assimilação, acomodação e equilíbrio do conhecimento por parte de seus alunos, fazendo com que pensem por si próprio, por meio de questionamentos que os induzam a refletir sobre o jogo (Bettega *et al.*, 2021).

A Pedagogia do Jogo, atrelada a uma abordagem ecológica, parece ir mais à fundo no que diz respeito à superação paradigmática e efetivação da complexidade e do pensamento sistêmico em seu reverberar didático e metodológico por pedagogos e pedagogas do esporte. Isso porque a gestão dos ambientes de jogo e de aprendizagem permitem com que jogadores e jogadoras reconheçam a si próprios como seres humanos dentro do jogo, estando em duelo incessante com o jogo enquanto um fenômeno que os constrange peremptoriamente (Scaglia, 2017; 2021; Scaglia *et al.*, 2021).

Por isso, Leonardo e Scaglia (2022) bradam em favor da devolução do jogo a quem realmente o joga. Para isso, percebem que as questões éticas devem ser realçadas no ensino do esporte. Deve-se haver uma preocupação maior com os quereres de quem joga, pois há, nesse lugar, a real gramática de seu jogo. A Revolta camusiana está em relação estreita com a



ética, pois é na maneira com que se concebem em jogo que materializarão – ou não – seu movimento de Revolta.

De tal maneira, o professor ou a professora deve ser estimulador(a) da autonomia de seus alunos(as)/jogadores(as). Nessa linha, jogos que desafiem quem joga podem ser criados a fim de eles(as) encontrarem as soluções mais eficazes para aquilo que lhes é apresentado. Diferentemente do TGFU, entretanto, não se exagera nas regras ou se realiza muitas paralisações para tomadas de consciência, mas por outro lado, inspirado em Freire (2019), as intervenções são pontuais para fazê-los(as) inquietos, pois é no estado de jogo, em comunhão àquilo que o Senhor do Jogo indica, que as soluções são encontradas.

Nesse sentido, eles e elas não são questionados pelos(as) comandantes a fim de racionalizarem o que realizam, por outro lado, antes de se propor debates, deixa-se o jogo guiá-los, assim, os problemas não são resolvidos a partir de um olhar de um(a) treinador(a), mas solucionados no degringolar de suas movimentações, na imersão do estado de jogo como condição mais fidedigna àquilo que o jogo necessita: um “assenhoramento” do jogo que tenha poder de deixar o sentimento do absurdo dominar o corpo que, revoltadamente, oscila no espaço de jogo. Isso, todavia, não anula o debate: ele é fundamental para os(as) jogadores(as) perceberem elementos que passaram despercebidos no jogo.

Outra peculiaridade da PJ é o protagonismo do jogo em sua essência. Diferentemente de outras abordagens, o jogo não é utilizado com um olhar funcionalista, ou seja, como meio para se atingir determinados conhecimentos. Os aprendizados necessários não estão fora, mas dentro do jogo. Assim, é respeitando esse fenômeno (autônomo) que os objetivos dos treinadores e das treinadoras serão materializados. Somente na relação direta com o jogo que é privilegiada a capacidade de Revolta de quem joga, de forma emancipatória e humanizante, a partir das emergências do processo organizacional sistêmico.

EM DIREÇÃO À CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES PARA UMA PRÁTICA QUE GUIE A REVOLTA

Como fruto de uma iniciação científica, esse ensaio pretende exaltar a capacidade crítica própria de jogadores e jogadoras tomarem decisões em jogo, a partir de um diálogo com a filosofia de Albert Camus (2018; 2019). Sabemos, dessa maneira, que não esgotamos o tema – esta é uma primeira aproximação entre as perspectivas pedagógicas da PJ com um olhar revoltado àquele e aquela que joga. O que, entretanto, não nos impede de concluir: a





compreensão do jogo como fenômeno é capaz de provocar uma prática pedagógica que vise a autoestima daquele(a) que joga.

No momento em que há o entendimento de que o jogo deve ser olhado pela ótica do caos, a necessidade de uma prática pedagógica emancipatória se resplandece. Quando Scaglia *et al.* (2015) apresenta o desafio, representação, imprevisibilidade e desequilíbrio como elementos comuns ao ambiente de jogo, pedagogos e pedagogas do esporte devem, por conseguinte, compreender a urgente necessidade de empoderar aquele(a) que joga através de possibilidades para resolver os problemas - impossíveis de se prever - que do jogo pode emergir.

Nessa lógica, quando se entende o jogo como local do descontrole, aflora a necessidade de se contribuir para que jogadores e jogadoras sejam capazes de se autogovernar, culminando em uma prática pedagógica aliada a essas eventualidades, fazendo com que se esclareça algo fundamental: na Pedagogia do Jogo, ambiente de aprendizagem e ambiente de jogo são indissociáveis (Scaglia *et al.*, 2013).

Em dissonância a isso, entretanto, a sociedade contemporânea mostra-se exageradamente vinculada a meios que podem garantir um controle de tudo a seu redor, através de dados e transparência ao máximo (Han, 2015). O exercício de delegar aos jogadores e às jogadoras a criticidade para tomarem decisões mostra-se algo de ainda mais esforço por parte de pedagogos e pedagogas, porém, de não menos importância. É necessário relembrar de algo elementar: o jogo pertence aos jogadores e às jogadoras (Leonardo; Scaglia, 2022).

Em suma, a Revolta surge como um conceito norteador da intencionalidade pedagógica daquele(a) que realiza a organização, sistematização, aplicação e avaliação dos processos pedagógicos do quais estão imersos, já que está esclarecido: o bom pedagogo e a boa pedagoga do esporte são aqueles e aquelas que não se furtam de delegar a seus alunos e alunas a capacidade crítica de compreender o absurdo que é o jogo e a consequente ação para impactá-lo, uma vez que os limites de sua prática estão bem claros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves *et al.* Ontologia do movimento humana: teoria do "se movimentar" humano. **Pensar a prática**, v. 13, n. 3, p. 1-2, 2010.





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

BORGES, José Francisco Martins. **O princípio da autonomia da vontade como garantia da moralidade em Kant**. 97f. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

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.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v.18, n. 1, p. 5-8. 1982.

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CAMUS, Albert. **O mito de sísifo**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CAPRA, Frijtop. **O ponto de mutação**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FABIANI, Débora Jaqueline Faria *et al.* Brincar na pandemia: implicações para a educação física a partir do inventário da cultura lúdica. **Educación física y ciencia**, v. 23, n. 4. 2021.

FABIANI, Débora Jaqueline Faria; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 103-117. 2020.

FERGUSON, Alex. **Liderança**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

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

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos culturais. **Journal of physical education**, v. 25, n. 1, p. 153-162. 2014.

GHIDETTI, Felipe Ferreira. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2020.

GODOY, Luis Bruno de; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Do macrojogo ao microjogo:





os vários jogos que compõem o jogo. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

GRIFFIN, Linda; MITCHELL, Stephen; OSLIN, Judith. **Teaching sports concepts and skills: a tactical games approach**. Illinois, USA: Human Kinetics, 1997

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2019.

KIRK, David; MACPHAIL, Ann. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. **Journal of teaching in physical education**. v. 21, n. 1, p. 177-192. 2002.

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

LAUNDER, Alan. **Play practice**. Illinois, USA: Human Kinetics, 2001

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. "Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)": as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, n. 1, p. 1-21, 2022.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15 n. 2, p. 236-246, 2009.

LIGHT, Richard. Coaches' experiences of game sense: opportunities and challenges. **Physical education and sport pedagogy**, v. 9, 115-131, 2004.

MACHADO, João Cláudio *et al.* Changing rules and configurations during soccer small-sided and conditioned games. how does it impact teams' tactical behavior? **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 1-13, 2019.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOVELLO, Samantha. Love, resentment and resistance: Albert Camus' phenomenology of action. In: SHARPE, Matthew; KAŁUŻA, Maciej; FRANCEV, Peter (Eds.). **Brill's companion to camus**. Boston, USA: Brill, 2019.



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2010.

SANDOVAL, Gabriel Orenge; GODOY, Luis Bruno De; SCAGLIA, Alcides José. O jogador-de-desempenho joga o futebol-obscuro: o futebol na sociedade de Byung-Chul Han. **Esporte e sociedade**, v. 16, n. 38, p. 1-23, 2023.

SANDOVAL, Gabriel Orenge *et al.* A ética da revolta de Albert Camus e o ato de jogar: aproximações teórico-filosóficas com a atuação do jogador no fenômeno "jogo". **Cuadernos de filosofía latinoamericana**, v. 44, n. 129, p. 1-17, 2023.

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, 2022.

SANDOVAL, Gabriel Orenge; SCAGLIA, Alcides José. O nada e o nada: o embate entre jogador/a e jogo a partir de Jean-Paul Sartre. **Revista de estudos interdisciplinares**, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2024a.

SANDOVAL, Gabriel Orenge; SCAGLIA, Alcides José. Poeticamente o(a) jogador(a) habita o jogo: a serenidade a partir da obra tardia de Martin Heidegger como via à tática do futebol contemporâneo. **Fair play**, n. 26, p. 50-69, 2024b.

SANDOVAL, Mateus Orenge; GONÇALVES, Rodrigo Baldi; MISUTA, Milton Shoit. Análise das ações técnico-tático dos jogadores Verón e Rivaldo: uma perspectiva da revolta camusiana. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 32. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2024. Disponível em: <<https://prp.unicamp.br/inscricao-congresso/resumos/2024P23734A40172O228.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

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

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**, v. 17, S1A, p. 27-38, 2017.

SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia, futebol e...** rua. Goiânia, GO: Talu Esporte Educacional, 2021.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* 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 *et al.* 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 *et al.* In: SILVA, Elizaldo Inácio da; SILVA, Peterson Amaro da (Orgs.) **A cultura e a pedagogia da rua nas ruas de educação física escolar**: implicações para a prática docente. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural, 2021.

SILVA, Gabriel Ferreira da. Corrigir a existência: a ética como estética em Albert Camus. **Cadernos de ética e filosofia política**, v. 14, n. 1, p. 207-224, 2009.

SILVA, Luis Felipe Nogueira. **A epistemologia da prática e o “jogo” didático de professoras e professores de futebol**: a pedagogia do esporte entre a cruz da racionalidade técnica e a espada da modernidade reflexiva. 192f. 2025. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2025.

SILVA, Luis Felipe Nogueira *et al.* Para além do método e da didática nas escolas de futebol: a epistemologia da prática de professores e professoras de futebol na Iniciação Esportiva. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 33, n. 1, p. 1-20, 2025.

SILVA, Luis Felipe Nogueira; LEONARDO, Leonardo; SCAGLIA, Alcides José. Epistemologia da prática pedagógica na educação física e esporte: mapeamento a partir de um instrumento metodológico. **Educación física y deportes**, v. 25, n. 274, p. 145-163, 2021.

SILVA; Allana Glauco; SANTOS, Mônica. Pereira dos; SENNA, Manoella. 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**, v. 23, n. esp. 1, p. 936-951, 2019.

TRAPP, Rogério Vaz. A autonomia da vontade em Kant. **Griot**, v. 19, n. 3, p. 197-210, 2019.

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.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2007.

Dados do primeiro autor:

Email: g216386@dac.unicamp.br

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

Recebido em: 24/02/2025

Aprovado em: 15/09/2025



**Como citar este artigo:**

SANDOVAL, Gabriel Orena *et al.* Educar para uma ética da revolta a partir da pedagogia do jogo. **Corpoconsciência**, v. 29, e19323, p. 1-20, 2025.