

EVANDO CARLOS MOREIRA
RILLER SILVA REVERDITO
Organizadores

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FUTEBOL/FUTSAL

da consciência filosófica à prática consciente



CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

E82

Estudos e pesquisas sobre futebol/futsal: da consciência filosófica à prática consciente / Organizadores: Evando Carlos Moreira; Riller Silva Reverdito. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2023.

319 p.; 14 X 21,6 cm

ISBN: 978-85-7911-182-2 (Coleção)

ISBN: 978-85-7911-250-8 (Impressa)

ISBN: 9978-85-7911-251-5 (e-book)

DOI: 10.29327/5335623

1. Educação Física. 2. Esporte. 3. Futebol/Futsal. I. Evando Carlos Moreira. II. Estudos e pesquisas sobre futebol/futsal.

CDD: 796

Bibliotecário Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

Financiamento/Apoio

Ministério do Esporte (Convênio nº 902335/2020)

Evando Carlos Moreira
Riller Silva Reverdito
Organizadores

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FUTEBOL/ FUTSAL

da consciência filosófica à prática consciente



Cáceres - MT
2023

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2023

Copyright © os autores, 2023.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Laleska Leticia Fállico



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br



MINISTÉRIO DO
ESPORTE



SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	11

Parte 1

MULHERES E FUTEBOL/FUTSAL

Capítulo 1

Práticas pedagógicas na promoção do futebol e futsal para meninas e mulheres	15
---	-----------

Júlia Barreira

Capítulo 2

Futebol/Futsal de Mulheres: o ambiente escolar como um cenário de prática	45
--	-----------

Jaqueline Elizabeth da Costa

Riller Silva Reverdito

Parte 2

REFLEXÕES E CONCEITOS PARA PENSAR O FUTEBOL/FUTSAL

Capítulo 3

**Pedagogia do Jogo: bases epistemológicas,
conceituais e culturais no futebol79**

João Bosco Gomes Lima Júnior

Alberto Lobato Góes Júnior

Luís Felipe Silva Nogueira

João Cláudio Braga Pereira Machado

Alcides José Scaglia

Capítulo 4

**Tendências da Investigação e das Práticas no Futebol:
desafios atuais e possíveis caminhos 130**

Fernando Santos

Capítulo 5

**O Futebol com Jovens e o Pensamento Tático: a importância
da reflexão e do cuidado no processo pedagógico 157**

José Maria Abreu

António Camilo Cunha

Zenaide Galvão

Parte 3

PESQUISAS SOBRE FUTEBOL/FUTSAL

Capítulo 6

**Desenvolvimento Tático-Técnico na Etapa de Especialização
no Futebol: considerações no contexto de um clube de elite..... 195**

Otávio Baggiotto Bettega

Cesar Vieira Marques Filho

Capítulo 7

**Pedagogia do Futebol:
do currículo à prática de ensino/treino..... 221**

Elson Aparecido de Oliveira

Luciano Santos Alves

Leilane Alves de Lima

Riller Silva Reverdito

Capítulo 8

**O Conhecimento do(a) Estudante-Treinador(a) no Contexto
de um Projeto de Formação Esportiva no Futsal 245**

Wilton Carlos de Santana

Capítulo 9

**Vitórias Satisfazem e Derrotas Aborrecem, mas Esperando
que o Sábado Venha Novamente: o futebol e a quebra da rotina
dos funcionários da saúde de Cuiabá-MT 280**

José Tarcísio Grunennvaldt

Evando Carlos Moreira

Organizadores da Obra 317

PREFÁCIO

Foi um prazer ler os originais destes “Estudos e Pesquisas sobre Futebol/ Futsal: Da Consciência Filosófica à Prática Consciente”. Composto por um conjunto de textos, produzido por destacados professores, treinadores, mestres e doutores, todos engajados pela paixão que este esporte provoca em grande parte da população brasileira e mundial, este livro representa, sem dúvida, uma contribuição à reflexão crítica para a área. Em um cenário onde a produção de trabalhos – acadêmicos ou não – sobre o esporte e, particularmente, sobre o futebol, é ainda bastante tímida em nosso país, só temos que enaltecer esta iniciativa.

A obra contempla uma gama variada de temas, começando pelo futebol feminino, passando por reflexões críticas e filosóficas sobre a prática da modalidade, propostas metodológicas contemporâneas na dimensão técnico-tática, proposta de um currículo para a adequada formação do jogador/a de futebol, finalizando com dois estudos muito interessantes: o primeiro apresentando uma abordagem que propõe uma metodologia muito rica e consistente para a formação do treinador/a e o segundo tratando de um “case” que analisa um grupo de colegas de trabalho que praticam futebol aos finais de semana, onde os autores buscam

explicações sociológicas e psicanalíticas muito instigantes para quem estuda esta manifestação sociocultural e esportiva.

Outro aspecto que me chamou a atenção neste livro foi a preocupação dos autores em provocar reflexões que nos ajudam a superar a visão tradicional e cartesiana que, infelizmente, ainda é hegemônica em nossa cultura (e não só na esportiva). Para isso, procuram, de forma geral, adotar uma abordagem que utiliza o pensamento sistêmico e complexo como referência.

Em um período histórico onde a ciência tradicional, ao invés de buscar sua superação numa perspectiva mais sistêmica, holística, transdisciplinar e transcendental, é simplesmente negada por um número inimaginável de pessoas (negacionismo), há que se comemorar o esforço coletivo para a publicação de trabalhos desta natureza.

Boa leitura!

Jundiaí, 20 de julho de 2023.

João Paulo S. Medina

Fundador da Universidade do Futebol

APRESENTAÇÃO

A presente obra, construída a muitas mãos, tematiza uma das práticas corporais mais instigantes que a cultura humana já produziu, mas não o faz a partir de uma concepção clubística ou mesmo a partir de um viés do rendimento, muito menos o faz de forma ingênua, desconsiderando as nuances sociais e históricas que a envolvem, mas busca despertar a consciência de todos e todas que atuam com o futebol/ futsal, em diferentes esferas de intervenção e possibilidade de ressignificar de suas práticas. Cabe informar ainda que, a referida produção acadêmica só foi possível graças ao incentivo e investimento público, através do programa Academia e Futebol do Ministério do Esporte, por meio de convênio com a Universidade do Estado de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso, destinando recursos financeiros que permitiram a elaboração da presente obra, bem como da contribuição de pesquisadoras e pesquisadores que dedicaram tempo de suas vidas nesta empreitada.

A obra que ora apresentamos está dividida em três partes: mulheres e futebol/ futsal; reflexões e conceitos para pensar o futebol/futsal; pesquisas sobre futebol/ futsal. Os textos que compõem a primeira parte tratam de práticas pedagógicas que podem promover o futebol e futsal para meninas e mulheres, e Julia Barreira nos brinda com o resgate de aspectos históricos

e culturais que permearam esta prática esportiva no Brasil. Por sua vez, Jaqueline Elizabeth da Costa e Riller Silva Reverdito conduzem o leitor a refletir sobre o percurso realizado por mulheres com a prática do futebol/ futsal e como a escola pode se transformar num espaço potente para o desenvolvimento dessa modalidade.

A segunda parte da obra oferece ao leitor e a leitora reflexões e conceituações que modificarão a maneira como encaramos a prática do futebol, tendo em vista o conjunto de elementos apresentados. João Bosco Gomes Lima Júnior, Alberto Lobato Góes Júnior, Luís Felipe Silva Nogueira, João Cláudio Braga Pereira Machado e Alcides José Scaglia abordam o processo histórico e cultural que influenciou a criação da Pedagogia do Jogo a partir da cultura lúdica dos jogos/ brincadeiras de bola com os pés e a criação de uma proposta didático-metodológica forjada em ambientes informais.

Fernando Santos questiona os pesquisadores, dirigentes esportivos e treinadores sobre consequências das abordagens existentes no trato do ensino, do treino e da investigação no âmbito do futebol, bem como propõe caminhos que podem trazer impactos positivos na investigação e na prática da modalidade. O capítulo que fecha a segunda parte da obra, assinado por José Maria Abreu, António Camilo Cunha e Zenaide Galvão, reflete sobre as dimensões “ser professor” e “ser treinador”, tomando como referência o futebol e as dimensões do pensamento tático, da tomada de decisão, da inteligência de jogo, bem como a reflexão e o cuidado pedagógico no processo educativo/treino.

A terceira e última parte da obra apresenta pesquisas sobre o futebol que vão desde estudos realizados com jovens atletas até praticantes de futebol aos finais de semana. O texto de Otávio Baggiotto Bettega e Cesar Vieira Marques Filho apresenta a operacionalização do processo de ensino-treino em uma temporada de uma equipe sub-15 de um clube de elite do futebol brasileiro. Elson Aparecido de Oliveira, Luciano Santos Alves, Leilane Alves de Lima e Riller Silva Reverdito apresentam elementos para constituição de um currículo de formação de jovens praticantes de futebol por meio de um programa de ensino, vivência e aprendizagem do futebol e do futsal.

Wilton Carlos de Santana relata uma experiência de um projeto de formação esportiva no futsal que identificou os conhecimentos de estudante-treinadores e estudantes-treinadoras participantes da referida ação. Por fim, José Tarcísio Grunennvaldt e Evando Carlos Moreira apresentam um estudo realizado com praticantes de futebol, identificando os sentidos atribuídos à atividade de lazer praticada por eles aos finais de semana.

Isto posto, esperamos que o leitor e a leitora possam ser conduzidos pelos diversos caminhos apresentados da obra e reflitam sobre o que pode ser transformado em seu cotidiano, em suas práticas e na forma como concebem o futebol/ futsal, de maneira a torná-los elementos de apropriação cultural e de satisfação.

Evando Carlos Moreira e Riller Silva Reverdito
Organizadores

Parte 1


**MULHERES
E FUTEBOL/FUTSAL**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DO FUTEBOL E FUTSAL PARA MENINAS E MULHERES

DOI: 10.29327/5335623.1-1

*Júlia Barreira*¹

 ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-8065-4359>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2462983373432879>

1.1. INTRODUÇÃO

O acesso ao esporte é historicamente influenciado por marcadores de gênero, classe e raça e esses aspectos devem ser considerados em intervenções educacionais (BAILEY; DISMORE, 2005)

O futebol e futsal têm sido cada vez mais praticados por meninas e mulheres ao redor do Brasil. A maior visibilidade dos campeonatos esportivos, o crescente suporte oferecido às atletas e o aumento do seu reconhecimento social revelam uma possível carreira profissional a ser seguida pelas jogadoras. Além disso, as modalidades têm se consolidado como um importante espaço recreacional entre praticantes de diferentes faixas etárias. Embora essa popularidade tenha

1 Doutora em Educação Física - UNICAMP. Docente na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

atraído a atenção de profissionais que desejam atuar com as modalidades, a busca por compreender as singularidades dos processos de ensino e treinamento, considerando a influência dos aspectos históricos e culturais ainda é escassa, assim como as tentativas para reverter esse quadro (SILVA; MARTINS, 2023). Dessa forma, esse se torna um momento oportuno para refletirmos sobre as especificidades pedagógicas de programas esportivos para meninas e mulheres e os desafios enfrentados ao promover um esporte com maior equidade de gênero.

Embora os esforços promovidos pelas organizações esportivas para fomentar a participação de meninas e mulheres no futebol e futsal tenham sido eficientes (FIFA, 2012), eles não foram acompanhados de produções científicas e acadêmicas que oferecessem suporte e refletissem sobre as práticas pedagógicas que tornassem esses ambientes mais favoráveis para o seu desenvolvimento esportivo e humano (SILVA; MARTINS, 2023). Diversos profissionais responsáveis pelo processo de vivência, ensino e aprendizagem do esporte acabam replicando os modelos utilizados tradicionalmente, desconsiderando as barreiras históricas e culturais enfrentadas pelas praticantes. Embora esse sistema não tenha impedido a participação das jogadoras, e ainda que tenha formado importantes atletas, suas práticas pedagógicas distanciaram diversas praticantes que não se sentiam confortáveis frente às diferentes formas de agressões sofridas dentro do esporte.

Para promover um ambiente favorável à entrada, manutenção e formação de jogadoras, é necessário elaborar programas considerando as especificidades dessa prática. Do ponto de vista do alto rendimento esportivo, é fundamental que treinadores e treinadoras tenham um elevado conhecimento sobre os aspectos tático, técnico e físico do futebol (PETTERSEN; ADOLFSEN; MARTINUSSEN, 2022). Entretanto, somente esses conhecimentos não garantem que meninas e mulheres se sintam seguras e confortáveis para a prática esportiva. Enquanto as discriminações de gênero se fizerem presentes nesse espaço, seu potencial de formação humana e transformação social será minimizado. Nesse sentido, para uma prática pedagógica feminista não basta olhar para o processo de ensino, vivência e aprendizagem do esporte, é necessário olhar para toda a sociedade e as desigualdades que ela carrega (NORMAN, 2018). Mais do que se aprofundar nas demandas específicas do jogo, esse capítulo se propõe a apresentar, com base na literatura científica e em experiências prévias como jogadora e treinadora, estratégias pedagógicas que potencializem esse processo.

Portanto, o objetivo desse texto é refletir sobre práticas pedagógicas que fomentem a maior participação de meninas e mulheres no futebol e futsal, considerando os aspectos históricos e culturais que permeiam a prática esportiva no Brasil. A partir de estudos científicos e de vivências práticas, o capítulo aborda conteúdos e estratégias que possam tornar o ambiente esportivo mais confortável para a entrada, permanência e desenvolvimento das praticantes. Esse diálogo

é proposto com profissionais que atuam em diversos contextos de prática, como escolas, clubes ou projetos sociais, que reconheçam as relações desiguais de poder no esporte e sociedade e que identifiquem na sua prática a possibilidade de desafiar e confrontar essas estruturas.

1.2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os aspectos históricos e culturais sobre futebol e futsal praticado por meninas e mulheres têm sido amplamente abordados pela produção científica nacional (BARREIRA *et al.*, 2018). Esse rico corpo teórico tem auxiliado jogadoras, estudantes e profissionais da área a compreenderem o processo de evolução dos esportes, assim como os desafios ainda enfrentados. Embora essa ampla produção possibilite diversas reflexões e discussões sobre o tema, essa breve revisão teórica traz um olhar mais atento para os eventos que possibilitam compreender as práticas pedagógicas na promoção dos esportes.

Embora meninas e mulheres de diferentes nacionalidades tenham enfrentado diversas formas de discriminação para praticarem esportes ao longo do século passado, o Brasil apresenta uma especificidade por contar com um instrumento legal que reforçava os estereótipos de gênero e distanciava ainda mais as praticantes (FAN, 2004). O Decreto-Lei 3.199 de 1941 proibiu oficialmente que meninas e mulheres praticassem certas

modalidades esportivas, como o futebol e futsal, dificultando sua permanência nas modalidades e anulando elementos fundamentais para o desenvolvimento (SILVA, 2015). As jogadoras, que transgrediram e resistiram às proibições legais e sociais durante as mais de quatro décadas de vigor, enfrentaram falta de espaços físicos apropriados para a prática esportiva, de campeonatos específicos e de profissionais comprometidos com o seu ensino, treinamento e gestão (GOELLNER; CABRAL, 2022). Esse cenário fez com que as discussões sobre seu processo de ensino e treinamento fossem praticamente inexistentes dentro de instituições oficiais de ensino. Muitas delas praticavam os esportes com meninos e não contavam um processo sistematizado de vivência esportiva.

Com o fim da proibição e o reconhecimento do esporte por parte das organizações esportivas, a década de 1980 foi marcada pela estruturação de equipes esportivas e promoção de campeonatos para as praticantes. Embora essas ações tenham sido importantes para fortalecer equipes específicas de mulheres, a mudança legal não garantiu que a prática fosse socialmente aceita. Os eventos que aconteceram ao longo dessa década possibilitaram acalmar o descontentamento de diversas jogadoras que lutavam por uma maior participação no esporte, mas não ofereceram condições adequadas para o seu desenvolvimento e profissionalização. A discriminação, a falta de apoio social e a precariedade das estruturas físicas ainda se fizeram presentes nesses primeiros anos de aceitação. Mesmo reconhecendo essa precariedade, os questionamentos e discussões sobre as desigualdades sociais e esportivas eram

minimizados com o intuito de garantir o direito e a oportunidade de ocupar esse espaço. Esse cenário era reforçado por treinadores e gestores que, embora promovessem o esporte para meninas e mulheres, garantiam a ausência desses debates.

Após abandonarem a carreira como jogadora, algumas dessas mulheres cursaram o ensino superior de Educação Física e enfrentaram dificuldades para seguirem como professoras ou treinadoras esportivas (GOELLNER; CABRAL, 2022). Relatos mostram que as disciplinas de futebol e futsal eram restritas aos homens, fomentando a formação e discussão para atuarem com os mesmos pares. As mulheres, além de não serem aceitas como estudantes, também não eram objeto de interesse das disciplinas. Esse processo de negação do futebol praticado por meninas e mulheres teve uma série drástica de consequências. Os profissionais formados por essas instituições reproduziam o sistema vivenciado e praticado ao longo de suas vidas, desconsiderando construções culturais que prejudicavam o desenvolvimento das praticantes. A negligência desses aspectos fomentou a falsa ideia da incapacidade de meninas e mulheres ocuparem esses espaços e abafou os esforços para reverter esse cenário (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013).

Uma revisão dos estudos nacionais sobre futebol e futsal praticados por meninas e mulheres mostrou que o despreparo profissional fomentou uma prática marcada pela segregação, o cerceamento em determinadas práticas esportivas, erotização da mulher e vigilância sobre a identidade de gênero (TEIXEIRA; CAMINHA, 2013). Outros trabalhos mostraram que, mesmo

com o prazer de jogar, meninas identificaram condições de agressividade impostas geralmente pelos próprios meninos que contribuía com o seu desinteresse pela prática esportiva (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2002). Somado a isso, o espaço entendido como exclusivo para formação da masculinidade também distanciava as praticantes desse ambiente. Esses estudos reforçam que as construções históricas culturais se consolidaram como barreiras para a participação de meninas e mulheres no esporte e devem ser consideradas no processo de elaboração de práticas pedagógicas que desafiem e reestruturem esse cenário.

O primeiro passo para uma prática pedagógica que promova a equidade de gênero no esporte é reconhecer que homens e mulheres têm experiências prévias distintas. Ao passo que meninos são comumente estimulados a praticarem esportes e, conseqüentemente, explorarem essas possibilidades em casa, na escola, em clubes e outros espaços, meninas contam com menos oportunidades e, por conseguinte, tem seus primeiros contatos esportivos mais tardiamente. Essas vivências possibilitam explicar os diferentes desenvolvimentos corporais e esportivos apresentados pelas crianças a partir dos aspectos culturais e refutar os argumentos biológicos utilizados para justificar o distanciamento de meninas e mulheres.

Ignorar esse complexo cenário e tratar o grupo como homogêneo é privilegiar a cultura dos homens e distanciar ainda mais as mulheres desse espaço (NORMAN, 2014). Cabe aos profissionais responsáveis pelos processos de ensino

e treinamento fazer um movimento que possibilite criticar os gêneros normalizados, resistir a estereótipos e problematizar o gênero dominante (GUBBY, 2019). É importante que a prática pedagógica consiga fomentar a reflexão sobre as desigualdades e empoderar as praticantes. Vale notar que o empoderamento tem sido uma busca constante em práticas pedagógicas femininas que propõe, a partir do fortalecimento de meninas e mulheres, uma “postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade” (BERTH, 2019, p. 23). Nesse sentido, pedagogias ativistas buscam romper com o silenciamento de grupos oprimidos dentro e fora de campo, fortalecendo as praticantes para identificarem e combaterem situações de agressão.

O futebol e futsal tem um importante papel nessa luta contra as desigualdades, pois podem servir como um espaço para resistir às expectativas de papéis de gênero no qual as praticantes podem desenvolver um senso de união, ter sucesso como equipe, afirmar suas identidades e combater a desigualdade (PIELICHATY, 2019). Dessa forma, a vivência, o ensino e a aprendizagem dos esportes são entendidas como uma prática política.

1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO ESPORTIVO E HUMANO DE MENINAS E MULHERES

1.3.1. Espaço seguro

O oferecimento de espaços seguros para meninas e mulheres tem se tornado uma preocupação central de organizações esportivas e profissionais comprometidos com a promoção da equidade de gênero no esporte² (BRADY, 2005; SPAAIJ; SCHULENKORF, 2014). Enraizada em pensamentos educacionais e feministas, essa estratégia é utilizada por educadores e educadoras que desejam fomentar o empoderamento das praticantes e uma educação transformadora (SPAAIJ; SCHULENKORF, 2014). Embora seu conceito ainda seja amplo e passível de diferentes interpretações, é importante reconhecer o espaço seguro como um local figurativo e não apenas físico, construído a partir de relações sociais. Nesse sentido, a multidimensionalidade se torna um aspecto fundamental para conceituar o ambiente seguro, assim como para cultivar a proposta. Dentro das suas diversas dimensões, o conceito engloba os aspectos físicos, psicológicos, afetivos, socioculturais e políticos que permeiam a prática esportiva (SPAAIJ; SCHULENKORF, 2014).

2 Para saber mais sobre espaços seguros, o curso Uma Vitória Leva a Outra da ONU Mulheres pode ser realizado gratuitamente no formato remoto a partir do link: <https://www.umavitorialevaoutra.org.br/>.

Em um primeiro momento, podemos pensar na segurança em relação às estruturas físicas oferecidas. É importante que os locais utilizados para a prática esportiva sejam acessíveis e ofereçam estruturas adequadas para as jogadoras. No Brasil, as praticantes de futebol e futsal em momentos de lazer costumam utilizar mais os locais privados do que públicos devido à maior disponibilidade de dias e horários para a prática esportiva, à infraestrutura ofertada e à segurança física e emocional (BARREIRA; MEDEIROS; FERREIRA, 2017). Esses locais são comumente priorizados por oferecerem quadras e campos preservados, banheiros e vestiários adequados e materiais próprios para a prática esportiva. Também é importante que os uniformes e vestimentas sejam cuidadosamente pensados para deixarem as praticantes confortáveis.

Embora os espaços privados se consolidem como um importante local de prática esportiva (SILVA; MARTINS, 2023), eles também são restritos a pessoas com condições financeiras de sustentar essa prática. Portanto, embora sejam uma interessante alternativa, é importante que ações públicas também garantam o acesso ao esporte por praticantes com outras situações econômicas. Além de oferecerem gratuitamente esses ambientes de prática, é importante que eles possibilitem sua ocupação de forma segura. A facilidade de acesso, a boa iluminação e banheiros e vestiários próprios para meninas e mulheres estão entre as estruturas necessárias para fomentar sua participação. No caso de processos de iniciação e formação esportiva, a aproximação de familiares e demais agentes para a escolha de dias e horários também

representa um importante aspecto para facilitar a participação das jogadoras (BRADY, 2005).

Do ponto de vista psicológico e afetivo, o espaço seguro garante a proteção contra abusos e agressões emocionais. Esse é um cenário comum ao longo da trajetória esportiva de praticantes de futsal e futebol e deve ser combatido por profissionais comprometidos com a promoção de uma prática segura. Ao iniciarem no esporte, meninos frequentemente questionam a capacidade de meninas ocuparem esse espaço e dificultam sua permanência nesse ambiente. Os questionamentos sobre a identidade de gênero e orientação sexual das jogadoras também se fazem presentes. O assédio sexual e a sexualização dos corpos também são formas de agressões frequentes nesse processo formativo. Todas essas formas de violência criam um ambiente permeado por ameaça, constrangimento e desconforto.

O espaço seguro propõe justamente criar um ambiente em que as participantes possam se expressar livremente sem medo de censura, agressões ou exclusões do ponto de vista físico ou psicológico (SPAALJ; SCHULENKORF, 2014). Nesse local, as praticantes são estimuladas a explorarem seus corpos e a construir e desconstruir suas experiências esportivas de forma que se sintam confortáveis física e emocionalmente para essas práticas (SILVA, MARTINS, 2023). Como uma educação transformadora, também são estimuladas a identificar e denunciarem casos de abuso sexual e/ou violação dos seus direitos.

Criar um ambiente com essas características é um desafio, sendo influenciado pelos diferentes contextos em que o esporte está inserido (BARREIRA *et al.*, 2022). Entre as principais estratégias necessárias para o sucesso dessa proposta está a formação de um grupo e de relações sociais (BRADY, 2005). O esporte favorece a criação de grupos de amizades e do sentimento de pertencimento, e esses aspectos devem ser explorados por profissionais responsáveis pela prática esportiva. É importante que as práticas pedagógicas fomentem a interação entre as participantes a partir do respeito mútuo e de um significado compartilhado (SPAALJ; SCHULENKORF, 2014). A identificação com uma equipe, assim como o uso de símbolos que fortaleçam essa identificação (como uniformes e logos), são benéficos para o oferecimento da segurança física e emocional ao criar uma identidade de grupo (BRADY, 2005).

Embora o oferecimento de espaços seguros seja amplamente defendido para fomentar a maior participação de meninas e mulheres nos esportes, isso não significa que o ambiente deve ser livre e situações de estresse e desconforto (SPAALJ; SCHULENKORF, 2014). Segundo os autores, é importante que esses elementos se façam presentes no processo de vivência, ensino e aprendizagem do esporte para estimular a criatividade, o pensamento crítico e a descoberta das jogadoras, condições fundamentais para promover uma mudança social. Ao invés de inibir os conflitos e tensões, é importante que educadores e educadoras estejam preparados

para gerenciá-los dentro do espaço seguro, fomentando a participação ativa das praticantes nos processos de diálogo, negociação e reflexão.

1.3.2. Participação ativa

A participação ativa das jogadoras no processo de vivência, ensino e aprendizagem do esporte é citada como um elemento chave para o seu desenvolvimento esportivo e humano (LUGUETTI; SINGEHEBHUYE; SPAAIJ, 2022; OLIVER; KIRK, 2015; SILVA, MARTINS, 2023). A elaboração de programas esportivos de forma compartilhada possibilita a implementação de propostas mais adequadas aos diferentes contextos de prática e a maior identificação das participantes com o programa. Essa estratégia também fomenta um maior comprometimento de todas as pessoas envolvidas, uma vez que compartilham a responsabilidade pelo seu andamento e sucesso.

É importante notar que esse processo compartilhado pode acontecer em diferentes esferas da prática pedagógica. Em uma perspectiva mais macro, os objetivos a serem alcançados a longo prazo podem ser definidos de forma conjunta com as jogadoras a partir das suas vivências e demandas. Nesse sentido, Luguetti, Singehebhuje e Spaij (2022) cocriaram um programa esportivo de futebol para meninas refugiadas na Austrália, baseadas em uma pedagogia ativista. A proposta teve como intenção empoderar não só as jogadoras como também as pesquisadoras responsáveis

pela sua condução. Para criar esses espaços de mudança social, a pesquisadora principal e as praticantes se dispuseram a dialogar, num processo em que todas aprenderam. As jogadoras também participaram ativamente de encontros que aconteciam semestralmente para avaliar o programa e refletir sobre as iniciativas que planejaram conjuntamente.

Em uma perspectiva meso, as jogadoras podem contribuir com a organização e planejamento das aulas ou sessões de treino à medida que evoluem dentro e fora de quadra. Adequações no andamento do programa são importantes para acompanhar e potencializar o desenvolvimento esportivo e humano das praticantes. Para isso, é necessário que profissionais responsáveis pela prática e as jogadoras estabeleçam um diálogo contínuo, possibilitando um constante processo avaliativo. Por fim, na esfera micro, cada atividade proposta em aula ou sessão de treino pode ser ajustada conforme o desenvolvimento das jogadoras. Além das observações realizadas pela pessoa responsável pela atividade, os comentários e percepções das praticantes são importantes para avaliar se os objetivos foram alcançados. A partir desse processo reflexivo, as regras, espaços e duração podem ser adequados para tornar as tarefas ainda mais desafiadoras.

Além da participação ativa em relação aos conteúdos específicos da aula ou sessão de treino, é esperado que as jogadoras se engajem em discussões e reflexões sobre os conflitos que emergem durante a prática. Para uma prática educativa transformadora, é fundamental que as jovens

participem ativamente dos debates que atravessam a prática esportiva e que se sintam cada vez mais seguras para se expressarem e analisarem criticamente as situações. A partir dessas experiências reflexivas, as praticantes desenvolvem habilidades para negociarem situações opressivas no esporte e na sociedade. Dessa forma, são consideradas aliadas no processo de luta por justiça social.

Embora sua importância seja amplamente reconhecida, profissionais responsáveis por esse processo enfrentam um desafio na sua promoção uma vez que as relações de poder entre educadores/educadoras e praticantes são reestruturadas. No estudo de Luguetti, Singehebhuve e Spaaij (2022), a pesquisadora responsável por conduzir o programa esportivo relata a necessidade de aprender a compartilhar seu poder para promover a maior participação das jovens na sua construção. Por outro lado, as praticantes aprenderam a importância de falar e do poder que exercerem de forma conjunta. De forma similar, Marttinen *et al.* (2020) exploraram o processo de implementação de um programa esportivo para meninas baseado em uma proposta ativista. Os autores e autoras notaram que a manutenção das meninas no centro da tomada de decisões do programa foi essencial para o seu sucesso. Esse cenário exigiu repensar e reestruturar os papéis tradicionais estabelecidos entre profissionais e praticantes.

1.3.3. Turmas mistas ou separadas

Outra importante discussão ao promover estratégias que fomentem a maior participação de meninas e mulheres nos esportes é em relação à utilização de turmas mistas ou separadas. Ao iniciar essa reflexão, é importante lembrar que estudos mostram que jogadoras de futebol e futsal comumente iniciam sua prática esportiva com meninos (SOUZA; MARTINS, 2018). No cenário brasileiro em que historicamente meninas e mulheres enfrentavam poucas oportunidades de prática, o jogo com meninos se tornou a principal porta de entrada para as modalidades. Aquelas que desejaram progredir no esporte também relatam que suas experiências durante a infância e juventude foram majoritariamente com homens e que a descoberta de equipes compostas apenas por mulheres foi transformadora em suas vidas (GOELLNER; CABRAL, 2022). Nesse sentido, a prática mista (mediada ou não) tem possibilitado a iniciação esportiva e a formação de diversas atletas nacionais.

Embora esse espaço tenha seu protagonismo na formação de jogadoras de futebol e futsal, diversas praticantes abandonaram os esportes frente aos recorrentes abusos físicos e emocionais dentro desse ambiente. O fato de não receberem a bola, de serem excluídas tanto do processo de jogo quanto dos círculos sociais, de sofrerem assédio sexual e de terem a sua sexualidade questionada com base em ideais heteronormativos estão entre as agressões sofridas em turmas mistas. Frente a esse cenário opressor, sobrevivem aquelas jogadoras com suporte e/ou recursos emocionais e psicológicos para resistir e negociar

sua permanência na modalidade. Muitas que talvez tivessem o desejo por continuar no esporte, acabam o abandonando pelas suas condições de prática.

Nesse sentido, pesquisadoras sobre o tema alertam quanto a dificuldade de fomentar a participação de meninas e mulheres em turmas mistas, principalmente em esportes generificados (GUBBY, 2019; NORMAN, 2014). Se a prática for centrada no talento ou habilidade esportiva, então ela se torna ainda mais excludente (GUBBY, 2019). Por isso, diversos estudiosos e estudiosas sobre o tema recomendam o oferecimento de turmas exclusivas para meninas e mulheres. Esses espaços apresentam uma maior retenção de participantes quando comparado às turmas mistas por proporcionarem uma prática esportiva para pessoas com vivências esportivas semelhantes em um ambiente em que se sintam seguras para explorar, vivenciar e se expor. A separação, quando é realizada com o intuito de promover um espaço seguro que fomente debates e reflexões entre as praticantes, é apontada como uma estratégia interessante.

Vale notar que, para que essa proposta seja bem-sucedida, ela deve ser cuidadosamente pensada, considerando os aspectos históricos e culturais que atravessam a prática esportiva. É importante que tanto o planejamento dos encontros semanais, assim como a sua condução, fomente a criação de vínculos entre as jogadoras, sua participação ativa e um olhar crítico frente às opressões da sociedade e do esporte. Essa proposta contrasta com aquelas utilizadas em alguns contextos

escolares em que meninos e meninas são separados com o intuito de potencializar o desempenho esportivo sem serem acompanhadas por um tratamento pedagógico adequado, considerando as construções de gênero. A separação de meninos e meninas por motivos de desempenho apresenta pouco potencial de desafiar os estereótipos de gênero e, em alguns casos, reforça a desigualdade (GUBBY, 2019).

Mesmo reconhecendo os potenciais das práticas separadas, a promoção de turmas mistas com um tratamento pedagógico adequado também pode ser favorável para o desenvolvimento esportivo e humano de meninas e meninos. Essa proposta pode ser positiva ao apresentar para meninos a oportunidade de reconhecerem meninas como iguais ao invés de inferiores (GUBBY, 2019). Além disso, as turmas mistas podem fomentar a equidade de gênero ao promoverem a cooperação e trabalho em equipe (GUBBY, 2019). Algumas estratégias podem ser utilizadas para tornar esse ambiente mais positivo. Entre elas se encontra a proposta de atividades com um número reduzido de participantes em que as meninas sejam protagonistas daquele processo e que tenham um maior contato com a bola (MARTINS; SILVA, 2020). As regras também podem ser modificadas com a intensão de promover a maior participação das jogadoras. Ao atribuir uma pontuação maior para gols construídos a partir da participação de todas as pessoas da equipe, estimulamos a maior participação das meninas durante os jogos. Entretanto, é importante ter cuidado com a modificação das regras para não distorcer a lógica do

jogo. Impor que apenas meninas possam fazer o gol pode ser perigoso ao impedir que jogadores livres realizem a finalização, quebrando uma importante lógica do jogo. Além disso, ao responsabilizar as meninas por essa função, é possível que elas sejam excluídas de outras funções importantes para o sucesso da equipe (DARIDO, 2002).

Uma vez que o futebol e futsal ainda representam uma prática generificada e tendem a valorizar o homem dentro desse espaço, esse ambiente também se torna oportuno para desconstruir as associações entre gênero e esporte. Por exemplo, é comum que discursos como “[determinada pessoa] joga como uma menina” sejam utilizados para menosprezar o desempenho, enquanto “chuta igual homem” é utilizado para referir-se a uma qualidade a ser alcançada a partir da prática (GUBBY, 2019). As expressões “marcação homem-homem” ou “pega ladrão” também são comuns em jogos com meninas e representam um caráter sexista (DARIDO, 2002). Esses discursos reforçam que os instrumentos, conceitos e vocabulários utilizados no meio esportivo não abordam as questões de gênero. Pelo contrário, perpetuam a visão de que homens brancos heterossexuais são “nós” enquanto demais grupos sociais são os “outros” (NORMAN, 2018). Nesse sentido, é importante que profissionais responsáveis pela prática esportiva identifiquem as falas de agressão e que utilizem essas situações para mediar e promover reflexões sobre as desigualdades de gênero no esporte.

Se por um lado as linguagens com conotações sexistas devem ser aposentadas da prática esportiva, por outro, é aconselhado incorporar o uso de uma linguagem mais inclusiva que reconheça a presença das meninas e mulheres naquele espaço. A utilização das palavras no feminino e masculino é importante para marcar sua presença como jogadoras, treinadoras, gestoras e em outras funções esportivas. Além disso, a utilização de uma linguagem mais neutra também pode ser acolhedora às praticantes. Por fim, também é interessante aproveitar eventos marcantes no calendário do futebol e futsal para ampliar o conhecimento sobre o esporte e fomentar a visibilidade das jogadoras e demais profissionais em cargos de liderança. Por exemplo, podem ser conduzidos projetos temáticos ou discussões sobre o Campeonato Brasileiro de Futebol Feminino, Copa do Mundo Feminina, Jogos Olímpicos e muitos outros. Essas estratégias fomentam o processo educativo de meninos e meninas e promovem um reconhecimento e valorização da sua participação naquele espaço.

1.3.4. Mulheres referências

Em um cenário ainda difícil de encontrar equipes exclusivas para meninas e mulheres, a presença de professoras, treinadoras e gestoras é ainda mais desafiadora (BARREIRA, 2021; PASSERO *et al.*, 2020). O futebol e futsal foram historicamente liderados por homens e essa hegemonia trouxe diversas implicações para o desenvolvimento das modalidades. Do ponto de vista da gestão, seus esforços foram destinados para assegurarem

seu poder dentro do esporte e para direcionarem as ações de desenvolvimento às suas próprias necessidades. As praticantes foram esquecidas por esses gestores que não fizeram esforços para propor ou implementar políticas esportivas de equidade de gênero. Por esse motivo, a participação de mulheres em cargos de gestão é citada como um elemento fundamental para a proposta de ações e políticas que promovam a maior participação de meninas e mulheres nos esportes (NAURIGHT, 1995; NAURIGHT; BROOMHALL, 1994).

Do ponto de vista dos processos de vivência, ensino e aprendizagem, historicamente treinadores replicaram o treinamento realizado com meninos, sem considerar os aspectos culturais que diferenciam as experiências esportivas de meninas e mulheres. Embora existam profissionais comprometidos com as lutas sociais e que tenham promovido discussões e reflexões para desafiar esse cenário, treinadoras poderiam fazer do esporte um espaço mais equalitário, enriquecendo o debate e os processos formativos. A ausência dessa representatividade em programas esportivos representa uma das principais preocupações em propostas de empoderamento e transformação social (LUGUETTI; SINGEHEBHUYE; SPAAIJ, 2022).

A ausência de mulheres em cargos de liderança faz com que as jogadoras também não reconheçam os outros papéis que podem ocupar no futebol fora de campo (WHISENANT; MILLER; PEDERSEN, 2005). Nem todas as praticantes de futebol e futsal desejam alcançar o alto rendimento. Mas, muitas podem fazer a diferença ao ocuparem cargos de comissão técnica,

gestão, arbitragem e entre outros. Mulheres referências no esporte (*role models*) têm um papel importante ao influenciarem meninas nas suas escolhas profissionais, dado que crianças podem se identificar com essa profissão e ganhar confiança em relação às suas habilidades como futuras líderes no esporte (MASSENGALE; LOUGH, 2010).

Para visibilizar e aproximar as mulheres líderes das futuras gerações, podem ser organizados eventos presenciais em que atletas, treinadoras ou gestoras compartilham suas trajetórias dentro do ambiente esportivo. O conhecimento sobre essas profissionais é importante para fomentar o sentimento de identificação e apresentar as diversas trajetórias possíveis dentro desse ambiente (BARREIRA, 2021). Além disso, é possível aproveitar eventos com repercussão midiática, como Copa do Mundo e Jogos Olímpicos, para conversar e conhecer mais sobre essas personagens. O uso de reportagens, fotos e análise sobre o desempenho das jogadoras e treinadoras são estratégias que podem ser utilizadas para esse fim (DARIDO, 2002).

Além do reconhecimento externo, promover a maior visibilidade das integrantes da equipe (jogadoras, profissionais de comissão técnica e gestão) é importante para que mais pessoas identifiquem esse espaço como seguro e como um local de acolhimento. O conhecimento sobre esses ambientes é fundamental para que novas pessoas possam se identificar e iniciar a prática esportiva. Nesse contexto, as redes sociais se tornam uma importante aliada na divulgação das ações e conquistas do grupo. Além da divulgação das turmas e campeonatos, as redes

sociais se tornam um rico canal de promoção das jogadoras e profissionais envolvidas com o projeto.

1.3.5. Interseccionalidade

Todas as propostas apresentadas até o momento reforçam a importância de reconhecer os diferentes desafios enfrentados por homens e mulheres na prática do futebol e futsal, considerando suas especificidades na elaboração de programas esportivos. Entretanto, colocar todas as meninas e mulheres em uma mesma categoria, sem reconhecer suas individualidades, também é problemático (GUBBY, 2019). É importante lembrar que o acesso à prática esportiva é influenciado por diversos marcadores como gênero, raça, classe e sexualidade. No Brasil, mulheres brancas com elevada renda familiar apresentam uma taxa de participação esportiva bastante superior às mulheres negras com baixa renda familiar (IBGE, 2015). Podemos pensar em um paralelo com as condições enfrentadas por crianças brasileiras. Por um lado, meninas em situações de vulnerabilidade social são comumente responsabilizadas por tarefas e cuidados domésticos que limitam a sua disponibilidade para as atividades de lazer. Por outro lado, meninas de famílias com maior renda podem ter maiores possibilidades de prática esportiva, mas nem sempre se sentem confortáveis dentro desses ambientes. Portanto, embora a desigualdade de gênero afete a todas, os desafios enfrentados pelas praticantes diferem de acordo com seus contextos sociais.

É importante reconhecer a heterogeneidade de cada grupo e compreender como as dinâmicas familiares podem contribuir ou influenciar sua participação no programa. Ao invés de negligenciar suas individualidades, as praticantes podem ser encorajadas a refletirem sobre as suas experiências e particularidades. A vivência esportiva se torna um rico espaço para que as participantes entrem em contato com diferentes realidades e que solidarizem com as diversas trajetórias de vida. Assim como as reflexões sobre gênero são fundamentais em uma educação transformadora, temáticas relacionadas à desigualdade social, racismo, homofobia, etarismo, dentre outras, também podem ser incorporadas na prática pedagógica. Essa sensibilização e reconhecimento das individualidades é importante para que todas as pessoas envolvidas no processo valorizem a riqueza e pluralidade dessas categorias “meninas” e “mulheres”.

1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto foram compartilhados estudos, experiências e propostas que buscam promover um ambiente esportivo mais acolhedor para meninas e mulheres e que fomentem seu desenvolvimento esportivo e humano. O primeiro passo para a implementação dessas ações é reconhecer a desigualdade de poder existente na sociedade e seu impacto nas vivências esportivas de meninos e meninas. É importante desnaturalizar essas diferenças e compreendê-las como construções históricas

e culturais. Posteriormente, o desejo de transformar esse cenário e promover um ambiente mais justo se tornam um motor propulsor das práticas pedagógicas. Os processos de ensino e aprendizagem do esporte passam a ser compreendidos para além dos aspectos relacionados ao desempenho esportivo, sendo entendidos como uma ação política de empoderamento e de confronto às desigualdades sociais.

Uma vez que essa sensibilização se faz presente, é necessário refletir sobre ações que fomentem esse potencial do esporte. O desenvolvimento das jogadoras é maximizado à medida que se sentem confortáveis para se exporem física e verbalmente dentro do ambiente esportivo. Por isso, é fundamental que esses programas ofereçam ambientes seguros, livres de agressões físicas, emocionais e psicológicas. Para isso, é necessário se atentar tanto a qualidade das estruturas físicas para a prática quanto para as relações estabelecidas entre praticantes, familiares, profissionais de comissão técnica e gestão, assim como com outros agentes que influenciam o ambiente esportivo.

A participação ativa das jogadoras durante as aulas e treinos também deve ser estimulada para desenvolverem sua autonomia e se sintam responsáveis pelo sucesso da prática pedagógica. Do planejamento realizado a longo prazo até reflexões sobre as situações que emergem durante as atividades, o processo de elaboração e implementação dos programas esportivos é compartilhado com as jogadoras. Essa tarefa é desafiadora para profissionais responsáveis pelas

práticas, uma vez que as relações de poder são reestruturadas. É necessário aprender a compartilhar o poder com as praticantes para possibilitar uma construção conjunta. Essas mudanças promovem uma série de implicações práticas e sociais, uma vez que elas se sentem mais seguras e fortalecidas para lutar por melhores condições de experiências esportivas.

Considerando os conteúdos específicos relacionados aos esportes, também foram apresentadas diversas estratégias para fomentar o maior engajamento de meninas e mulheres. Entre elas, vale destacar a realização de atividades em pequenos grupos, a discussão sobre eventos importantes no calendário do futebol de mulheres e a aproximação de líderes que mostram diversas carreiras possíveis dentro dos esportes, por exemplo, como treinadoras, árbitras e gestoras. Essas estratégias podem auxiliar profissionais que atuam em diferentes contextos de atuação, mas devem ser cuidadosamente pensadas conforme a faixa etária, quantidade de participantes e experiências prévias das próprias jogadoras.

Por fim, todos os conteúdos aqui abordados reforçam a necessidade de políticas esportivas voltadas à formação de profissionais sensíveis aos aspectos históricos e culturais que atravessam a prática esportiva. De acordo com Djamilia Ribeiro, a empatia não é um sentimento que acomete um indivíduo um dia sim e outro não, mas sim uma construção intelectual que demanda esforço, disponibilidade de aprender e ouvir. Quanto mais conhecimento a pessoa tiver sobre a realidade em que se manifesta a opressão, mais empática ela será para transformar

esse cenário. Por isso, é fundamental que as discussões sobre as especificidades de se trabalhar com meninas e mulheres, considerando as construções de gênero, se façam cada vez mais presentes em processos formativos de futuros profissionais do esporte.

1.5. REFERÊNCIAS

BAILEY, Richard; DISMORE, Harriet. A review of research on the nature and function of sport pedagogy 2004-2005. **International Journal of Physical Education**, v. 42, n. 4, p. 144–148, 2005.

BARREIRA, Júlia. Mulheres em cargos de liderança no esporte : rompendo o teto de vidro ou percorrendo o labirinto? **Movimento**, v. 27, p. e27080, 2021.

BARREIRA, Júlia e colaboradores. The sport development and its socio-cultural and managerial aspects: an integrative review. **Motriz**, v. 28, 2022.

BARREIRA, Júlia et al. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 607. 2018.

BARREIRA, Júlia; MEDEIROS, Daniele Cristina Carqueijeiro de; FERREIRA, Flávia Martinelli. Futebol feminino como prática de lazer: um mapeamento dos espaços públicos e privados na cidade de Campinas/SP. 2017. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA, X/ SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XVI. **Anais....** Rio Claro: [s. n.], 2017. p. 1–3.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

BRADY, Martha. Creating Safe Spaces and Building Social Assets for Young Women in the Developing World: A New Role for Sports. **Women's Studies Quarterly**, v. 33, n. 1/2, p. 35–49, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol Feminino no Brasil : Do seu Início à Prática Pedagógica. **Motriz**, vol. 8, n. 2, p. 1–7, 2002.

FAN, Hong. **Soccer, women, sexual liberation**: kicking off a new era. London, England: Routledge, 2004.

FIFA. **Women's Football Today**. Zurique, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre; CABRAL, Juliana. **As pioneiras do futebol pedem passagem**: conhecer para reconhecer. São Paulo: Ludopédio, 2022.

GUBBY, Laura. Can korfbal facilitate mixed-PE in the UK? The perspectives of junior korfbal players. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 9, p. 994–1005, 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: práticas de esporte e atividade física. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.

LUGUETTI, Carla; SINGEHEBHUYE, Loy; SPAAIJ, Ramón. 'Stop mocking, start respecting': an activist approach meets African Australian refugee-background young women in grassroots football. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 14, n. 1, p. 119–136, 2022.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Bruna Saurin. Incorporar meninas nas aulas de esporte: pensando possíveis articulações entre os estudos de gênero e a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 23:e59259, 2020.

MARTTINEN, Risto et al. Enacting a body-focused curriculum with young girls through an activist approach: Leveraging the after-school space. **Physical education and sport pedagogy**, v. 25, n.6, 2020.

MASSENGALE, Dana; LOUGH, Nancy. Women Leaders in Sport. **Journal of physical education, recreation & dance**, v. 81, n. 4, p. 6–8, 2010.

NAURIGHT, John. From private to public : historical and social factors in the development of women's sport in Australia and New Zealand. **European physical education review**, v. 1, n. 2, p. 137–147, 1995.

NAURIGHT, John; BROOMHALL, Jayne. The International Journal of the History of Sport A woman's game : the development of netball and a female sporting culture in New Zealand , 1906 – 70. **The International journal of the history of sport**, v. 11, n. 3, p. 37–41, 1994.

NORMAN, Leanne. A crisis of confidence: women coaches' responses to their engagement in resistance. **Sport, education and society**, v. 19, n. 5, p. 532–551, 2014.

NORMAN, Leanne. "It's sport, why does it matter?" Professional coaches' perceptions of equity training. **Sports coaching review**, v. 7, n. 2, p. 190–211, 2018.

OLIVER, Kimberly L.; KIRK, David. **Girls, Gender and physical education**. London, England: Routledge, 2015.

PASSERO, Julia Gravena et al. Futebol de mulheres liderado por homens: uma análise longitudinal dos cargos de comissão técnica e arbitragem. **Movimento**, v. 26, p. e26060, 2020.

PETTERSEN, Susann Dahl; ADOLFSEN, Frode; MARTINUSSEN, Monica. Psychological factors and performance in women's football: A systematic review. **Scandinavian journal of medicine and science in sports**, v. 32, n. S1, p. 161–175, 2022.

PIELICHATY, Hanya. Pleasure and the **Sanctuary paradox: experiences of girls and women playing soccer**. *International review for the sociology of sport*, v. 55, n. 85, 2019.

SILVA, Bruna Saurin; MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando o esporte a partir do ponto de vista feminista: tensões da epistemologia feminista para a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, v. 27, e14089, p. 1-16, 2023.

SILVA, Giovana Capucim e. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Ana Claudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a prática**, v. 21, n. 1, p. 26–39, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2002.

SPAAIJ, Ramón; SCHULENKORF, Nico. Cultivating safe space: lessons for sport-for development projects and events. **Journal of sport management**, v. 28, p. 633–645, 2014.


TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 265–287, 2013.


WHISENANT, Warren; MILLER, John; PEDERSEN, Paul M. Systemic barriers in athletic administration: An analysis of job descriptions for interscholastic athletic directors. **Sex roles**, v. 53, n. 11–12, p. 911–918, 2005.

FUTEBOL/FUTSAL DE MULHERES: O AMBIENTE ESCOLAR COMO UM CENÁRIO DE PRÁTICA

DOI: 10.29327/5335623.1-2


Jaqueline Elizabeth da Costa³

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4047-0237>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5251007948593257>

Riller Silva Reverdito⁴

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0556-9151>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3357837391641002>

2.1. INTRODUÇÃO

O esporte ocupa diferentes espaços em nossa sociedade, alcançando neste século seu ápice na história da humanidade, sendo na atualidade um dos fenômenos de maior alcance global, atingindo diferentes tecidos sociais e pluralidade de sentidos. Seu crescimento na sociedade é

-
- 3 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora de Educação Básica da Secretaria de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) e do Ensino Superior na União das Universidades Católicas de Mato Grosso (UNIFACC), Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil.
 - 4 Doutor em Educação Física - UNICAMP. Docente na Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) e Coordenador do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

percebido pelo aumento de seus praticantes e expectadores, com seu desenvolvimento caminhando junto com o progresso da sociedade, tornando-se um produto que emergiu, se modificou e se transforma pelas pessoas (GALATTI *et al.*, 2018). Essas modificações e progressos proporcionaram o aumento significativo da participação de meninas e mulheres no esporte, que historicamente foi marcado por enfrentamentos de padrões da estrutura social, assim como a presença da mulher em outros espaços da sociedade (GOELLNER, 2005a; RUBIO; VELOSO, 2019).

O futebol é a modalidade esportiva mais praticada no mundo. No Brasil é tratada como símbolo nacional (GUTERMAN, 2009). Porém, a participação das mulheres no futebol no século XX foi proibido por quase 40 anos (1941-1979), sustentado no discurso de que a modalidade não era compatível com as condições biológicas e o comportamento esperado para uma mulher. Como algumas autoras na atualidade apontam, esse impedimento atingia principalmente uma elite, que contestava as estruturas governamentais daquela época (GOELLNER, 2021; FRANZINI, 2005; OLIVEIRA; CHREM; TUBINO, 2008; BONFIM, 2019).

Na contemporaneidade, a participação de meninas e mulheres no futebol se encontra em expressivo crescimento, influenciado por movimentos de lutas das mulheres na sociedade em geral, os quais visam seu empoderamento, a busca por equidade, ocupação dos espaços e possibilidades que o futebol proporciona, potencializado por políticas de

indução para participação de meninas e mulheres no esporte (BRAUNER, 2015; ALMEIDA, 2019).

Embora tenha ocorrido avanço em relação a participação das mulheres no universo esportivo, ainda não podemos dizer que as barreiras culturais foram totalmente rompidas. As meninas e mulheres ainda enfrentam problemas presentes na sociedade que insistem em permanecer através do tempo, por exemplo, premissas de que há “coisas” para meninos diferentes do que aos que pertencem as meninas (RUBIO; VELOSO, 2019; SOUSA; ALTMANN, 1999).

Percebe-se que desde a infância o trato com o esporte é distinto entre meninos e meninas. Quando os meninos são incentivados a experimentar o futebol e outros esportes, as meninas ainda são estimuladas a brincadeiras e práticas corporais ligadas a uma ideia patriarcal de ideal feminino, como reproduções de situações domésticas (MOURÃO, 2003). A consequência são meninas que não se sentem encorajadas a ocupar os espaços de vivência esportiva. Logo, dificuldade em encontrar espaços para a prática do futebol destinado a meninas, o que limita as oportunidades de participarem de experiências futebolísticas (MARTINS *et al.*, 2021a). Assim, o objetivo neste ensaio é refletir sobre o percurso das mulheres com o futebol/futsal e o papel da escola como um espaço potencial de inserção no universo do futebol.

2.2. AS LUTAS DE ONTEM NO PRESENTE PARA UM FUTEBOL DELAS

O futebol é um dos maiores fenômenos sociais do Brasil, sendo reconhecido como uma das mais importantes representações nacionais. A modalidade é a mais popular do país, sendo percebido nos sujeitos que jogam e nos que torcem um sentimento de pertencimento (GUTERMAN, 2009; VIANA, 2008). Esse jogo com bola nos pés mexe com a emoção, seja nos campos, quadras, ruas, campinhos na várzea ou nos maiores estádios do mundo. Esses “futebóis” têm atualmente, segundo a FIFA (Federação Internacional de Futebol), mais de 265 milhões de jogadores espalhados pelo mundo, sendo a modalidade mais praticada e assistida em nosso planeta (DAMO, 2019).

Quando nos referimos as mulheres jogando futebol percebemos o aumento de adeptas, a ocupação dos espaços futebolísticos por parte delas e o consumo dos produtos. Porém, ainda há, mesmo que em menor proporção, o estranhamento por parte de algumas pessoas com a presença delas nesses espaços, sendo demonstradas em frases e expressões carregadas de preconceitos (MARTINS *et al.*, 2021a). Quando pensamos em comportamentos desde a infância, percebemos que os pais ainda consideram que as meninas devem ganhar suas “princesas” e os meninos a bola de futebol, o que não é diferente da visão que insiste em se fazer presente na sociedade sobre profissões, cores, espaços e brincadeiras, premissas que fazem com que se busque a

mudança de um paradigma sociocultural, baseado em ideais ultrapassados de masculinidade e feminilidade (MARTINS; SILVA; VASQUEZ, 2021b; MARTINS, 2020; BUTLER, 2018; BARREIRA *et al.*, 2018).

Percebe-se um evidente crescimento na inserção de meninas e mulheres no universo esportivo de modo geral, assim como sua presença em outras esferas da sociedade. Seguindo o que de modo geral ocorreu para as conquistas de direitos das mulheres, essa inserção no esporte ao redor do mundo foi marcada por persistência e resistência, pois sua presença era (e ainda é) entendida como uma invasão ao universo masculino. Ambiente reprodutor dos ideais de masculinidade, no qual o futebol foi (e ainda é) um dos espaços sociais em que se encontra esse tipo de pensamento (RUBIO; SIMÕES, 1999; MOURÃO; MOREL, 2005; GOELLNER, 2005b; DUNNING, 1992). A imagem que se tinha de mulher frágil fisiologicamente e que a prática esportiva poderia fazer com que se perdesse sua “natureza feminina”, fez com que houvesse um atraso no acesso à prática esportiva pelas mulheres e do seu reconhecimento como atleta, que foi marcado por proibições e interrupções (GOELLNER, 2021).

Um fato evidente que pode caracterizar o retardo da presença das mulheres no esporte é a sua não participação na primeira edição dos Jogos Olímpicos da era moderna em 1896. A primeira participação em Jogos Olímpicos aconteceu apenas em 1900, período em que ocorria a primeira onda do feminismo, com lutas por questões salariais e direitos políticos,

e que alcançou o esporte. Após muitos protestos conseguiram se fazer presentes nos Jogos Olímpicos, mesmo que competindo em esportes sem contato físico e considerados esteticamente “belos” aos seus corpos (GOELLNER, 2005c; DEVIDE, 2003; RUBIO; VELOSO, 2019; BANDY, 2021).

Podemos observar claramente uma ligação entre avanços sociais, políticas e as conquistas esportivas, quando observamos a primeira participação de uma mulher brasileira em olimpíadas, que ocorreu com a nadadora Maria Lenk. Além de ser a primeira brasileira, foi a primeira competidora sul-americana nos jogos, em 1932. A sua participação foi no mesmo ano em que o direito ao voto por parte das mulheres foi constituído no Brasil (GOELLNER, 2005c; DEVIDE, 2003; OLIVEIRA; CHEREM; TUBINO, 2008; SOUSA; ALTMANN, 1999; RUBIO; VELOSO, 2019; SETANI *et al.*, 2018).

A negação esportiva às mulheres por um bom período, assim como em outros diversos espaços da sociedade, impediu a massificação da prática do futebol, o que influenciou no desenvolvimento da modalidade. Assim como em outros âmbitos da nossa sociedade, a consequência foi um retardo no desenvolvimento do futebol das mulheres, só sendo possível quando já consolidado para os homens (ALMEIDA, 2019). Um exemplo dessa condição é a Copa do Mundo, sendo a primeira realizada para os homens em 1930 e a das mulheres ocorreu 61 anos depois, em 1991. Por isso é possível afirmar que o jogo delas ainda é uma jovem dentro do contexto esportivo (GOELLNER, 2005a; MOURÃO; MOREL, 2005; SILVA, 2015).

No Brasil, as mulheres sempre se fizeram presentes no futebol, seja inicialmente como espectadoras até estarem hoje no protagonismo do jogo. Franzini (2005) afirma que o primeiro jogo registrado em nosso território pode ter ocorrido em 1921, entre times dos bairros da Cantareira e do Tremembé, em São Paulo. Porém, evidências da literatura mais recente indicam que anteriormente já ocorria a prática por parte das mulheres sem ser documentado, com jogos realizados entre meninas da elite na década de 1910 (GOELLNER, 2021; BONFIM, 2019; ALMEIDA, 2019).

O início do século XX marcou a estruturação do esporte em nosso país, no mesmo momento em que houve um movimento das elites urbanas, que ambicionavam civilizar-se, movido pelas transformações sociais modernas da época, permitindo a ocupação de espaços por parte das mulheres antes direcionados aos homens (GOELLNER, 2005b; ALMEIDA, 2019). No entanto, nesse período havia o conflito com os que pregavam a “moral e bons costumes”, surgindo o discurso de que não era adequada a prática de determinados esportes por parte das mulheres, entre eles o futebol, por não ser “da natureza de seus corpos” (SOUSA; ALTMANN, 1999; GOELLNER, 2021; GOELLNER; KESSLER, 2018). Nesse contexto, em 1941 o Conselho Nacional de Desportos instituiu o Decreto-Lei nº 3199, que proibia as mulheres de praticarem algumas modalidades esportivas, dentre elas o futebol. O decreto vigorou por quase quarenta anos, trazendo consequências para o desenvolvimento da modalidade para

as mulheres que são percebidos até hoje (MOURÃO; MOREL, 2005; GOELLNER, 2005b; GOELLNER, 2021; BONFIM, 2019).

Estudos indicam que mesmo durante as quatro décadas de proibição, as mulheres sempre se fizeram presentes no futebol; não de forma oficial, mas fazendo uso do caráter recreativo para poderem jogar (GOELLNER, 2021; BONFIM, 2019). Equipes foram formadas e eventos realizados, em sua maioria com a justificativa de serem eventos beneficentes. Até em circos essas mulheres jogaram, alegando o caráter de espetáculo, sendo uma das formas encontradas para resistir às restrições e impedirem o desaparecimento da prática (BONFIM, 2019; GOELLNER, 2021; RIGO *et al.*, 2008; SILVA, 2015).

Em estudo recente, Goellner (2021) aponta que a luta para se fazer presente no futebol em diferentes contextos resulta de insistência e resistência contínua. Por vezes, ocorreram retrações de conquistas, que por sua vez foram esquecidas de suas histórias, fazendo do jogar das mulheres também um ato político. O fato de se colocarem em um lugar de luta para ocupar um espaço social que lhe foi constantemente negado e a resiliência para pertencer a esse universo, as levam a um processo de empoderamento e de entendimento das lutas das mulheres na sociedade. Mesmo reconhecendo o papel importante da resistência em se fazer presente no futebol, é inegável que a proibição limitou significativamente o desenvolvimento da modalidade, considerando que o momento era de organização do futebol de homens e sua profissionalização. Na década de 1950 o Brasil sediou uma

Copa do Mundo, sequencialmente conquistou títulos, foi construindo sua história, cedendo ídolos para a nação que a cada vitória se tornavam símbolos nacionais (GUTERMAN, 2009). Tudo ocorreu ao mesmo tempo em que as mulheres eram impedidas de jogar.

Em um contexto mundial, a FIFA, até 1970, amparada por discursos médicos da época, desaconselhou associações a estimularem o futebol de mulheres e, ainda, recomendava condições diferentes das dos homens para a prática, o que dificultava ainda mais o processo de acesso ao jogo (SILVA, 2015; BARREIRA *et al.*, 2018). Silva (2015), estudando narrativas do futebol feminino, aponta que nos mesmos anos de 1970 na Europa, um grupo de participantes relutaram em abandonar a modalidade e continuaram a desenvolver a prática, colaborando para sua disseminação. A consequência desse movimento, juntamente com os interesses econômicos mostrados pelo engajamento das mulheres com a modalidade, foi a criação da Federação Europeia de Futebol Feminino, que em 1970 na Itália, realizou a 1ª Copa do Mundo de Futebol de Mulheres, com 8 equipes, sem o apoio da FIFA, demonstrando grande potencial comercial.

Em sequência a realização do evento, no ano de 1971, a FIFA, marcada por interesses econômicos e políticos, percebendo que havia mercado consumidor pelo sucesso do campeonato, aconselha os seus associados a se aproximarem do Futebol de Mulheres. No entanto, a entidade realizou sua primeira Copa do Mundo apenas em 1991, na China, a qual

passou a ser realizada a cada quatro anos. Em seguida, o futebol de mulheres também foi incluído nos Jogos Olímpicos de 1996, realizado em Atlanta, nos Estados Unidos (RIGO, 2008; BARREIRA *et al.*, 2020).

Enquanto isso, no cenário nacional, o Decreto-Lei 3199 foi revogado em 1979, e em 1983 foi regulamentada a participação das mulheres brasileiras no futebol, período promissor para a modalidade, com surgimento de competições autorizadas em diferentes estados (GOELLNER, 2021). Vencido o enfrentamento da proibição, as mulheres começaram a conhecer outras lutas, como: a falta de organização de campeonatos, ausência de investimentos e reconhecimento, o preconceito, a erotização de seus corpos, a invisibilidade de suas conquistas, a ausência de representatividade, o difícil acesso ao jogo e a descontinuidade de um calendário esportivo (GOELLNER, 2021; DARIDO, 2002; TEIXEIRA; CAMINHA, 2013).

Nos referindo a seleção de futebol de mulheres, o Brasil coleciona bons resultados e jogadoras que marcaram a história da modalidade. A seleção participou de todas as edições da Copa do Mundo realizadas pela FIFA, ficando com o vice-campeonato por duas vezes e conquistando duas medalhas de prata olímpicas. Individualmente, temos: Marta, eleita a melhor jogadora do mundo por 6 vezes; Cristiane, maior artilheira em olimpíadas (entre homens e mulheres); Sissi, bola de prata em 2000 e FIFA *Legend*, reconhecida com uma das jogadoras que abriu caminho às novas gerações; Formiga, que participou de sete edições de Copa do Mundo e, portanto, podemos

observar que ao longo do tempo, o percurso das mulheres no futebol vem deixando legados que inspiram e abrem caminhos às novas gerações (ALENCAR *et al.*, 2020).

Ao refletirmos sobre a participação esportiva das mulheres na perspectiva do direito social, percebemos que o acesso à prática esportiva ainda não é tão simples. Mourão (2003) destaca que as mulheres brasileiras não desfrutam do esporte e da atividade física por não terem sido educadas para desfrutarem dessas práticas. No Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE, 2015), observamos que 50,4% das mulheres são consideradas sedentárias e que levam mais tempo para ingressarem em atividades esportivas do que os homens. Esse fato é reforçado no relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017), indicando que no Brasil a prática de atividade física por parte das mulheres é 40% inferior à dos homens e, especificamente para o futebol, nota-se que ele é proporcionalmente pouco praticado entre as mulheres (2,7%), e que entre as mulheres de baixa renda encontramos um maior percentual (6,8%).

O relatório produzido pela FIFA no ano de 2019, que analisou a quantidade de mulheres que disputam campeonatos na América do Sul, destaca que cerca de 15 mil mulheres participam de maneira organizada em algum nível de futebol no Brasil. Contudo, na Argentina são 27 mil mulheres e na Venezuela são 24 mil, o que nos faz refletir sobre a maneira como o futebol de mulheres vem sendo desenvolvido em nosso país, visto que em termos de conquistas são nossas seleções

e clubes que possuem uma maior expressão (FIFA, 2019; SANTANA; REIS, 2003; BARREIRA *et al.*, 2020). Portanto, a partir desse conjunto de dados, se estamos no “país do futebol”, é possível afirmar que ainda é uma nação do futebol deles, em que as mulheres seguem em uma luta constante para que esse fenômeno também pertença a elas.

Atualmente, passamos por uma crescente no número de meninas buscando a vivência no futebol, fator que sofreu grande influência das políticas de indução da FIFA e Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL), que estão colaborando para a mudança de cenário. Essas ações estão na esteira de exigências das demandas sociais e mercadológicas das mulheres, uma vez que se tornaram consumidoras dos produtos que o futebol envolve, gerando uma movimentação de capital que interessa às grandes gestoras da modalidade (MAZO; BALARDIN; BATAGLION, 2020).

Contudo, as políticas de indução, sejam elas mobilizadas ao nível das instituições responsáveis pelo futebol institucionalizado ou no âmbito das políticas públicas, não têm alcançado (ou de forma limitada) a todas as meninas e mulheres, visto que em alguns espaços geográficos não há o desenvolvimento do futebol de meninas e mulheres por meio de clubes futebolísticos, ou não há a presença de políticas públicas (COSTA; SILVA, 2002). Por essa razão é que ao observarmos a literatura nacional, encontramos que mesmo com as mudanças da sociedade, que fizeram com que as ruas deixassem de ser um espaço seguro para a diversão de crianças e adolescentes,

quando se trata dos primeiros contatos com o futebol/futsal de mulheres, os locais de início de experiências encontrados seguem sendo as ruas e as escolas (ALTMANN; REIS, 2013; MARTINS *et al.*, 2021a).

2.3. NAS RUAS, NAS ESCOLAS: ESPAÇOS POSSÍVEIS PARA JOGAR FUTEBOL

Como visto ao longo do tempo, a mulher enfrentou obstáculos para simplesmente poder jogar o jogo mais popular no Brasil. São percebidas diferenças abissais de oportunidades de acesso e permanência no esporte, resultante de uma história esportiva construída com relações diferentes de poder, visibilidade e investimentos entre homens e mulheres (GOELLNER, 2005a; MARTINS *et al.*, 2020; GOELLNER, 2021). Essas diferenças resultaram em adversidades oriundas das distintas relações e tratos entre meninos e meninas, que se perpetua até a atualidade, podendo ser percebida no simples ato de não se estimular desde a infância que as meninas façam parte do universo futebolístico (ganhando bolas; assistindo jogos; torcer para uma equipe; começar a jogar desde cedo, seja em suas brincadeiras ou em sua inserção em escolas de iniciação esportiva), algo proposto aos meninos (MATOS *et al.*, 2016; MOURÃO, 2003).

Por essas razões, cabe perguntar: quais os espaços para o futebol de mulheres? Estudos de Altmann e Reis (2021),

Costa e colaboradores (2019) e Martins e colaboradores (2021), trazem declarações de atletas em indicam que o contato inicial com futebol se deu em sua maioria nas ruas, nas escolas, através do futsal e campeonatos escolares, como suas primeiras experiências competitivas. O estudo de Costa e colaboradores (2019) com atletas de futsal universitário, reforça o espaço da Educação Física escolar como um local para essa experiência, relatando que esse ambiente teve influência direta e indireta pelo interesse da prática, e que o apoio e o suporte dentro da escola foram colocados como fundamentais para suas experiências esportivas.

Relatos de Tavares (2020), Barboza (2020) e Verli (2020), publicados no livro “Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas”, corroboram os mesmos contextos como possibilitadores de suas práticas. Percebemos que o contexto escolar é constantemente elencado como o espaço que possibilitou a vivência do jogo com bola nos pés por parte de meninas e mulheres. Desse modo, ao nos referirmos ao ambiente escolar, não estamos falando apenas das experiências nas aulas de Educação Física, mas incluímos os momentos de recreios, os projetos extracurriculares e as brincadeiras na escola. Santos e Simões (2007) citam a escola como um dos primeiros lugares que permitem o contato das crianças com o esporte, sendo um processo que ocorre de maneira natural, pela frequência dos alunos no ambiente e pelo fato dos pais considerarem este um local seguro.

A participação nas aulas de Educação Física e as ocupações nos espaços escolares fazem parte do processo de conquista por parte de meninas e mulheres, rompendo as barreiras das expectativas formadas para os gêneros, que historicamente desenhou uma supremacia masculina quando relacionada a práticas corporais (PEREIRA, 2004). Ao usarmos o termo gênero precisamos entender que nos referimos a um conceito que acompanha as mudanças históricas, partimos do entendimento dado por Goellner (2001), que se refere ao termo gênero como uma construção social do sexo, que vai além da condição biológica, diferenciando homens e mulheres por condições históricas, culturais e sociais.

As discussões sobre gênero nas aulas de Educação Física começaram a surgir no fim da década de 1980. Desde então, a literatura vem discutindo sobre como são ofertadas as práticas corporais e esportivas aos meninos e meninas, os fatores que podem vir a levá-los a participar ou não nas aulas e as relações que são dadas do seu corpo com as experiências das práticas corporais (BARREIRA et al., 2018; MATOS *et al.*, 2016). Quando se discute gênero nessa ótica, levanta-se o pensamento sobre modalidades esportivas que possam ou não pertencer ao gênero “feminino”, e o futebol se torna dessa forma uma modalidade que não faz parte dos esportes que as pertence, visto que sempre foi colocado como um dos símbolos de masculinidade e força; não compatível com a mulher, colocada como frágil e delicada. A escola por ser um espaço de expressiva importância social e cultural,

com o papel de difusão de conhecimentos produzidos pela humanidade, deve ser um local que permita diálogos para a mudança desse paradigma (MALVAR, 2020; COSTA; SILVA, 2002; TENÓRIO, 2021; VIANA, 2008).

A escola é apontada como um ambiente possível e importante para a difusão do futebol/futsal entre as meninas. Porém, na perspectiva de um espaço democrático, é importante romper com a construção histórica de fragilização feminina. Louro (1997) considera que as escolas devem estimular a igualdade entre meninas e meninos e, dessa forma, entendemos que professores/as são fundamentais para esse processo, explorando as oportunidades de debates, com propostas de aulas que proporcionem a participação de todas, criando situações que potencializem o protagonismo das meninas. Ainda, ao assumir um papel para além do ensino da prática esportiva, poderá explorar questões relacionadas às desigualdades de gênero, oportunizando reflexão e análise crítica para as meninas e meninos quanto aos enfrentamentos sociais (MARTINS *et al.*, 2020; MATOS, 2016; NICOLINO; OLIVEIRA, 2020; VIANA, 2012; ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2013; PISANI, 2014).

A literatura aponta que o ingresso na prática esportiva organizada e competições por mulheres ocorre com uma média de idade mais avançada que homens, entre os 13 e 14 anos de idade, indicando uma lacuna nos anos iniciais (MARTINS *et al.*, 2021a; COSTA *et al.*, 2019, MARTINS, 2013; SANTANA; REIS, 2003). Balardin (2016) comenta sobre a

ausência de campeonatos de categorias de base do futebol e de competições antes da fase adulta, citando que os campeonatos existentes são jogos interescolares e de futsal, fazendo do espaço escolar e das competições escolares um local que possibilita a sua inserção no viés competitivo.

Atualmente, observamos que os locais possíveis para a inserção na modalidade estão passando por uma transformação. Um exemplo disso são as políticas de indução como alterações no regulamento da CONMEBOL de 2016, em que há a exigência de que haja campeonatos de categoria de base no futebol de mulheres, exigindo que clubes invistam na formação de meninas. Isso indica uma mudança para inserção no universo futebolístico não apenas dos locais possíveis, mas também possibilitando um acesso em idades inferiores, proporcionando a ampliação de espaços de prática, competições e profissionalização na modalidade, visto que se caminha para a ampliação de investimentos e organização de gestoras do futebol a longo prazo (ALMEIDA, 2019).

Essas alterações proporcionam uma expectativa que os espaços para as experiências no futebol/futsal para as meninas passem por uma transformação, sendo possível já observar a ampliação de escolas de iniciação com a presença de meninas, criação e organização de categorias de base e, por consequência, uma maior procura pela modalidade por parte de meninas. Mesmo com as possibilidades de novos espaços para a vivência do futebol/futsal, a escola continuará tendo papel importante para que essa vivência não seja a um grupo restrito

de meninas mais habilidosas. A importância do futebol/futsal para as meninas está além do viés competitivo, considerando que as experiências com a modalidade potencializam o empoderamento das participantes. Os estudos de Malvar (2020) e Matos (2020), a partir de propostas de intervenção realizadas em suas aulas, reforça nosso pensamento ao citarem que as meninas passaram a reivindicar sua participação nos jogos de futsal dentro da escola, nas aulas e nos espaços escolares em seus momentos livres, fato que demonstra a importância do desenvolvimento de aulas que estimulem não apenas a participação, mas a sensação de estar em um espaço de pertencimento, pois quando se constrói esse ambiente as meninas acabam por reivindicar outros espaços.

O sentimento de pertencimento a um espaço pode ocorrer de formas distintas para cada pessoa. No estudo de Costa (2019), com jovens atletas universitárias, alunas comentaram que no início jogavam nas aulas por serem obrigadas, outras por identificação e algumas por querer estar com os amigos. Contudo, o fato é que a experiência as levou a conhecer e permanecer com o gosto pela modalidade. Malvar (2020), Matos (2020) e Jaeger e colaboradores (2010) concluíram em seus estudos que o maior engajamento ocorria por parte de meninas que já tinham o gosto pelo esporte, e que as experiências levaram outras meninas a se sentirem capazes de jogar, o que nos leva a considerar que devemos tornar o jogo atrativo para todas. Para atingir esse objetivo, além de acessível, devemos tornar o jogo possível às meninas.

2.4. AS PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR: INTERVENÇÕES POSSÍVEIS PARA UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Diferentes estratégias devem ser utilizadas pelos/as professores/as ao proporem suas aulas, considerando as individualidades do sujeito, qualidade das relações interpessoais e modificações nas estruturas do jogo, na perspectiva de o jogo ser possível e, ao mesmo tempo, desafiador a todos/as, com os conteúdos adequados ao nível de cada aluna (JAEGER *et al.*, 2010; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; SCAGLIA, 2017). Ainda, no âmbito escolar, deve-se respeitar os objetivos da escola ao se ensinar esporte. O/A professor/a deve pautar-se no intuito de ser capaz de ensinar o aluno a gostar, para que assim queira participar dos diversos cenários possíveis no decorrer da vida (GALATTI *et al.*, 2008; BENTO, 1999).

Para Brauner (2014) o esporte é um importante mecanismo para que essas meninas/mulheres adquiram autoestima e autoconfiança, condições fundamentais para o empoderamento da mulher dentro da sociedade de forma global. A busca pela diminuição das desigualdades de gênero deve fazer parte dos objetivos dos/as professores/as em suas aulas, buscando estratégias que proporcionem a reflexão de meninos e meninas.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 11) aborda o tema como uma das competências que a escola deverá desenvolver, sendo:

[...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.

Compreendemos que além das experiências de participar ativamente dos jogos, ocupar os espaços esportivos faz parte do processo de pertencimento. Deste modo, os estudos de Costa (2019), Malvar (2020) e Matos (2020) destacaram o despertar do interesse por assistir ao jogo quando possível, proporcionando diferentes engajamentos com a modalidade. O que colabora para que as meninas experimentem outros espaços possíveis de experiência com o jogo para além das paredes escolares, viabilizando que levem para a vida o gosto pelo futebol e o desfrutem (torcedoras, parte do seu lazer, consumidoras de produtos esportivos, gestoras, treinadoras), o que colabora para a expansão do futebol de mulheres e para a conquista de espaços.

Ao pensar na reação dos meninos em relação a inserção das meninas no jogo, Malvar (2020), Matos (2020) e Souza e Altmann (1999) mostram em seus estudos que os meninos ainda ocupam e participam mais dos jogos que as meninas. No entanto, as meninas que demonstraram maior habilidade com o futebol não foram excluídas, enquanto meninos que não demonstravam habilidade eram. O que permite

entender que nesse espaço, por vezes, o que importa para o acolhimento no jogo é a capacidade de jogar e não o sexo, o que ocorre em espaços fora do ambiente escolar, reforçando a relevância da escola para mudança de paradigmas de hegemonia masculina do esporte.

O acolhimento de meninas mais habilidosas é citado por atletas em estudo realizado por Altmann e Reis (2013). Segundo o estudo, no início os meninos duvidavam das habilidades das meninas e questionavam sua participação, mas depois que as viam jogando começavam a pedir que elas fizessem parte de seus times. Nesse caso, alguns aspectos precisam de atenção por parte dos professores, tais como: reforçar nos alunos a conscientização de que o futebol pode ser jogado por todos/as; que capacidades de jogo são desenvolvidas de formas diferentes; que as experiências na escola poderão apoiá-los na busca por outros espaços para usufruir do jogo.

A contribuição das escolas para o futebol/futsal de mulheres está além do respaldo histórico de possibilitar a inserção no aspecto competitivo da modalidade. Está no fato de possibilitar que se tenha um espaço no qual elas joguem e eles (meninos) reflitam sobre as diferenças das condições para essa vivência e outras condições sociais. No entanto, sabemos que isso só será possível se a figura do/a professor/a compreender essa importância. Cruz (2022) ressalta em seu estudo que por vezes a figura do/a professor/a é quem reproduz a diferença no trato de meninas e meninos em suas aulas, diferenciando as práticas e excluindo as meninas, reverberando o discurso de corpo frágil.

Partindo da premissa que a diferença entre meninos e meninas parte de uma abordagem cultural e que ambos possuem condições biológicas de se desenvolver nas aulas e no futsal/futebol, é que reforçamos que a metodologia do/a professor/a irá colaborar para esse desenvolvimento. A Pedagogia do Esporte contribui para que essas indagações ocorram na prática, a partir da apresentação de modelos contemporâneos de ensino que valorizem a autonomia, a integração dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e uma participação baseada nos problemas táticos do jogo (GALATTI *et al.*, 2014; SOARES; MILLEN NETO; FERREIRA, 2013). A maneira como o/a professor/a propõe sua aula é essencial para a concretização das possibilidades nesse espaço, rompendo com aulas focadas apenas na aquisição de habilidades técnicas padronizadas, o que desestimula a participação de todos/as os/as alunos/as, buscando estratégias de ensino que contemplem a natureza tática do jogo (CRUZ, 2022; DAOLIO, 2005; SOARES; MILLEN NETO; FERREIRA, 2013). Martins e colaboradores (2020) propõem aprender dentro do contexto de jogo, de maneira a: desenvolver jogos populares adaptados ao futebol; abordar a cultura esportiva e história de presença de mulheres; oferecer dinâmicas que favoreçam a transformação dos valores e das relações. Para isso recomendam que a estrutura da aula seja pensada de maneira que todos/as participem simultaneamente, propondo a realização de minijogos. Assim, que todos/as estejam de fato jogando, e não apenas em quadra.

Os desafios são grandes, pois trata-se da busca por uma transformação com profundo enraizamento social, que também alcança a estrutura das aulas de Educação Física e, principalmente no futebol, visto que existem resistências tanto de alunos como de professores/as em se desfazer do pensamento de hegemonia masculina sobre a prática (SILVA; SOUZA; MARTINS, 2020). No entanto, o ambiente escolar se mostra facilitador para o acesso de meninas ao futebol, potencializado a partir de intervenções pedagógicas capazes de proporcionar a inserção de todas.

2.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências futebolísticas nos espaços escolares sempre existiram, assim como a persistência das mulheres em jogar. A vivência de meninas e mulheres no futebol em seu percurso histórico é marcada de preconceitos, falta de estímulos e de locais destinados ao jogo. Porém, ainda assim encontraram possibilidades para distintas experiências no futebol, tornando o futebol possível para elas.

O sentimento de pertencimento ao universo desse fenômeno esportivo, especialmente no Brasil, cria vínculos de proximidade com outros, proporcionando diferentes relações sociais, culturais e a conquista de novos espaços na sociedade. Em relação a experiências competitivas, entendemos a escola e os campeonatos escolares como locais que por vezes são a

primeira e única experiência esportiva de muitas garotas, visto que a quantidade de meninas com vínculos federativos de futsal/futebol ainda é baixa, assim como as competições para as categorias de base. O momento atual indica uma transição em relação a inserção da mulher no futebol/futsal, com maior visibilidade e conquista do espaço mercadológico, fatores que fazem com que essas meninas possam almejar a possibilidade de se tornarem jogadoras, e com isso busquem espaços para sua iniciação esportiva. As mudanças na regra de licenciamento da CONMEBOL impulsionaram a criação de categorias de base e campeonatos, ampliando suas possibilidades de inserção.

A evolução atual se faz possível pela resiliência, luta e resistência no passado de mulheres que foram conquistando seus espaços para jogar, tornando possível vivenciar e expandir sua relação com o jogo, principalmente nos locais mais distantes dos centros esportivos. Entendemos que o futebol das mulheres será onde elas quiserem e que a escola é um espaço potencial para que elas possam alcançar outros espaços, tornando-se, assim, um mecanismo essencial para o processo de empoderamento da mulher na sociedade. Por essa razão é fundamental que haja propostas de intervenções no contexto escolar que visem a equidade nas experiências esportivas e, assim, o futebol das mulheres.

2.6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Amanda Azevedo de; DA SILVA, Andrew Santos; NETO, Edimilson José da Silva; MONTEIRO, Milena Souto; GAMA, Saliny Cardoso. As seleções brasileiras de futebol feminino e empoderamento das mulheres. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, v. 2, n. esp., p. 60-65, 2020.

ALMEIDA, Caroline Sores de. O Estatuto da FIFA e a igualdade de gênero no futebol: histórias e contextos do Futebol Feminino no Brasil. **FuLiA / UFMG**, v. 4, n. 1, 2019.

ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-550, 2013.

ALTMANN, Helena; REIS, Heloisa Helena Baldy. Futsal feminino na América do Sul: trajetórias de enfrentamentos e de conquistas. **Movimento**, v. 19, n. 03, p. 211-232, 2021.

BALARDIN, Geórgia Fernandes. **O futebol feminino no Brasil e nos Estados Unidos: semelhanças e diferenças no esporte**. 2016. 35f. Trabalho de Conclusão de Graduação (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2016.

BANDY, Susan. Estudos de gênero e esportes: uma perspectiva histórica. Estudos de gênero e esportes: uma perspectiva histórica. **Ponto Urbe**, v. 29, p. 1-25, 2021.

BARBOZA, Ana Carla de Oliveira. Infância, futebol, amigas e primeiras influências: jogando com meninos. In: MARTIN, Mariana Zuaneti; WENETZ, Ileana (org.). **Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

BARREIRA, Julia e colaboradores. Produção acadêmica em futebol e futsal feminino: estado da arte dos artigos científicos nacionais na área da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 607-618, 2018.

BARREIRA, Julia e colaboradores. CONMEBOL e o futebol de mulheres: uma análise das estratégias de desenvolvimento (in) existentes na América do Sul. In: MARTIN, Mariana Zuaneti; WENETZ, Ileana (Orgs.). **Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

BENTO, Jorge Olímpio. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa, Portugal: Horizonte, 1999.

BONFIM, Aira Fernandes. **Football feminino entre festas esportivas, circos e campos suburbanos: uma história social sobre o futebol praticado por mulheres da introdução à proibição (1915- 1941)**. 2019. 213f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Escola de Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRAUNER, Vera Lúcia. Desafios emergentes acerca do empoderamento da mulher através do esporte. **Movimento**, v. 21, n. 2, p. 521–532, 2014.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COSTA, Jaqueline Elizabeth e colaboradores. A mulher em quadra: evidências contemporâneas do contato inicial com futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, n. 41, p. 694-702, 2019.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Luiz da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 43-54, 2002.

COSTA, Rheuel Lima da. **Futsal feminino: a educação física escolar contribui para a escolha da modalidade como prática?** 2019. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019.

CRUZ, Jessika Vilallon Sousa. O futebol e o futsal como instrumento de socialização entre alunos na educação física escolar. **Revista humanidades e inovação**, v. 8, n. 59, p. 327-333, 2022.

DAMO, Arlei. Futebóis – da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **FuLiA /UFMG**, v. 3, n. 3, p. 37-66, 2019.

DAOLIO, Jocimar. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática** v. 8, n. 2. p. 215-226, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol feminino no Brasil: Do seu início à prática pedagógica. **Motriz**, v. 8, n. 1, p. 43-49, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. **História das mulheres na natação brasileira no século XX: das adequações às resistências sociais.** 2003. 347f. Tese (Doutorado em Educação Física e Cultura). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

DIESPORTE. **Diagnóstico Nacional do Esporte.** Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.diesporte.gov.br/index.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação.** Lisboa, Portugal: Difusão Editorial, 1992.

FIFA. **Women's Football MA's survey report 2019**. Disponível em: <https://digitalhub.fifa.com/m/231330ded0bf3120/original/nq3ensohyxpuxovcovj0pdf.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, v. 6, p. 397-408, 2008.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da educação física**, v. 25, p. 153-162, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p. 115-127, 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, Educação Física e esportes: do que falamos quando em gênero falamos? In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila (org.). **Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p.143-51, 2005a.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições. **Pensar a prática**, v. 8, n.1, p. 85-100, 2005b.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Locais da memória: histórias do esporte moderno. **Arquivos em movimento**, v.1, n. 2, p. 79-86, 2005c.

GOELLNER, Silvana Vilodre; KESSLER, Cláudia Samuel. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil: ressaltar o protagonismo para visibilizar a modalidade. **Revista USP**, n. 117, p. 31- 38, 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, v. 27, e 27001, 2021.

GUTERMAN, Marcos. **O futebol explica o Brasil**: uma história da maior expressão popular do país. São Paulo: Contexto, 2009.

JAEGER, Angelita Alice e colaboradores. Trajetórias de mulheres no esporte em Portugal: assimetrias, resistências e possibilidades. **Movimento**, v. 16, n. 01, p. 245-267, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALVAR, Antônio Jorge Martins. **Participação das meninas nas aulas de educação física**: dilemas de um professor no ensino do futsal. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2020.

MARTINS, Luciana Nogueira. Futsal Feminino: perfil das atletas nos jogos de Minas 2012 e implicações pedagógicas. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 5, n. 18, 8 set. 2013.

MARTINS, Mariana Zuaneti e colaboradores. As meninas não querem jogar? uma revisão sobre aspectos didático-metodológicos na educação esportiva de meninas. **Cadernos de formação RBCE**, v. 11, n. 1, p. 44-57, 2020.

MARTINS, Mariana Zuaneti. Ensinando futebol para todas: produzindo o protagonismo das alunas e dos alunos nas aulas e

nos jogos de futebol. In: MARTINS, Mariana Zuaneti; FIGUEIREDO, Maria Eduarda Erlacher de (Orgs.). **Cartilha pedagógica o futebol é delas**. Vitória, ES: Grafitusa, 2020, p. 9-33.

MARTINS, Mariana Zuaneti e colaboradores. Futsal feminino: indicadores do ambiente de formação de atletas da seleção brasileira. **Motrivência**, v. 33, n. 64; p. 01-19, 2021a.

MARTINS, Mariana Zuaneti; SILVA, Kerzia Railaine Santos; VASQUEZ, Vitor. As mulheres e o país do futebol: intersecções de gênero, classe e raça no Brasil. **Movimento**, v. 27, e27006, 2021b.

MATOS, Nayara da Rocha e colaboradores. Discussão de gênero nas aulas de educação física: uma revisão sistemática. **Motrivência**, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016.

MATOS, Noelle Thais. **“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”**: os lugares das meninas na educação física e na escola. 2020. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2020.

MAZO, Janice Zarpellon; BALARDIN, Geórgia Fernandes; BATALION, Giandra Anceski. Mulheres no Futebol: Alterações no regulamento da Conmebol e espaço na mídia televisiva. **Caminhos da história**, v. 25, n. 1, p. 58-73, 2020.

MOURÃO, Ludmila. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, Antônio Carlos (Org.). **Mulher e esporte**: mitos e verdades. Barueri, SP: Manole, 2003.

MOURÃO, Ludmila; MOREL, Marcia. As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 26, n. 2, p. 9-20, 2005.

NICOLINO, Aline; OLIVEIRA, Valléria Araújo. “Ocupar a quadra”, empoderando meninas: ampliando diálogos sobre futebol e gênero nas aulas de educação física. **Cadernos de formação RBCE**, v. 11, n. 2, p. 61-70, 2020.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo H. L; TUBINO, Manoel José Gomes. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.16, n. 2, p. 117-125, 2008.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **O sexismo nas aulas de educação física**: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. 2004. 182f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PISANI, Mariane da Silva. Futebol feminino: espaço de empoderamento para mulheres das periferias de São Paulo. **Ponto Urbe** (USP), v. 14, p. 1-15, 2014.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil**. Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas pessoas. Brasília, DF: PNUD, 2017.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

RIGO, Luiz Carlos e colaboradores. Notas acerca do futebol feminino pelotense em 1950: um estudo genealógico. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 29, n. 3, p. 173-188, 2008.

RUBIO, Katia; SIMÕES, Antônio Carlos. De espectadoras a protagonistas: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. **Movimento**, ano V, n. 11, 1999/2.

RUBIO, Katia; VELOSO, Rafael Campos. As mulheres no esporte brasileiro: entre os campos de enfrentamento e a jornada heroica. **Revista USP**, n. 122, p. 49-62, 2019.

SANTANA, Wilton Carlos; REIS, Heloisa Helena Baldy dos. Futsal feminino: perfil e implicações pedagógicas. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 11, n. 4, p.45-50, 2003.

SANTOS, Ana Lúcia dos; SIMÕES, António Carlos. A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 1, p. 26-35, 2007.

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**, n. 17 (S1.A), p. 27-38. 2017.

SETANI, Sergio Giglio e colaboradores. Desafios e percalços da inserção da mulher nos Jogos Olímpicos (1894-1965). **Record**, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2018.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 42, n. e2023, 2020.

SILVA, Giovana Capucim e. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965 – 1983)**. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2015.

SOARES, Antônio Jorge; MILLEN NETO, Álvaro R.; FERREIRA, Alexandre da Costa. A pedagogia do esporte na educação física no

contexto de uma escola eficaz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 2, p. 297-310, 2013.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

TAVARES, Carolina. Quem dorme sonha, quem trabalha conquista. In: MARTIN, Mariana Z.; WENETZ, Ileana (org.). **Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas**. Curitiba: CRV, 2020.

TEIXEIRA, Fabio Luiz Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. O preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 265-287, 2013.

TENÓRIO, Jederson Garbin. Esporte, lazer e BNCC: aproximações possíveis (?). **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 155-170, 2021.

VERLI, Nairelly. Infância, futebol, amizades e primeiras influências: jogando com meninos. In: MARTINS, Mariana Zuaneti.; WENETZ, Ileana (Org.). **Futebol de mulheres no Brasil: desafios para as políticas públicas**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 145-155.

VIANA, Aline Edwirges dos Santos. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível?** 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

VIANA, Aline Edwiges dos Santos. Futebol: das questões de gênero à prática pedagógica. **Conexões**, v. 6, p. 640-648, 2008.



Parte 2

**REFLEXÕES E CONCEITOS
PARA PENSAR O
FUTEBOL/FUTSAL**



PEDAGOGIA DO JOGO: BASES EPISTEMOLÓGICAS, CONCEITUAIS E CULTURAIS NO FUTEBOL

DOI: 10.29327/5335623.1-3



*João Bosco Gomes Lima Júnior*⁵

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8315-730X>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4802924119461331>



*Alberto Lobato Góes Júnior*⁶

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7421-3901>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2963844434616048>



*Luís Felipe Silva Nogueira*⁷

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0583-4445>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6052868681786447>

*João Cláudio Braga Pereira Machado*⁸

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9827-5296>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5265855153671399>

*Alcides José Scaglia*⁹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6052868681786447>

-
- 5 Mestre em Educação Física (FEF-UNICAMP). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), Campinas, São Paulo, Brasil.
 - 6 Mestre em Educação Física (FEF-UNICAMP). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), Campinas, São Paulo, Brasil.
 - 7 Mestre em Educação Física (FEF-UNICAMP). Pesquisador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), Campinas, São Paulo, Brasil.
 - 8 Doutor em Educação Física (FEF-UNICAMP). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Futebol (NEPFut), Manaus, AM, Brasil.
 - 9 Livre Docente (FEF-UNICAMP) Pesquisador do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE), Campinas, São Paulo, Brasil.

3.1. INTRODUÇÃO

O esporte está presente em vários contextos e se manifesta de diferentes formas, caracterizando-se como fenômeno plural e complexo, praticado por diversas pessoas, pertencentes a diferentes segmentos como classes sociais, gêneros, etnias, credos e idades. Sendo assim, a Pedagogia do Esporte (PE) apresenta-se como disciplina organizadora e promotora de reflexões e práticas voltadas ao processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento esportivo, considerando os personagens que os praticam, o contexto em que está inserido, seus significados e finalidades pelas quais esteja sendo praticado (PAES, 2005; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013; GALATTI *et al.*, 2014).

Paes (2005) frisa a relevância de oferecer aos praticantes um contexto pedagógico com condutas adequadas para que as experiências nas modalidades sejam benéficas e incentivem o jogador a prosseguir por um período prolongado na prática do esporte, a começar pelo processo de iniciação esportiva em crianças e adolescentes. Dentro desta perspectiva, é importante que o primeiro contato com o esporte seja através de um ambiente prazeroso e desafiador, proporcionado pela prática do jogo (MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Em relação ao futebol, o futebol de rua – considerado como a forma mais natural e espontânea de se aprender a jogar futebol (GARGANTA *et al.*, 2013) – é um exímio exemplo de ambiente que dispõe dessa experiência intrinsecamente motivadora através de sua prática (MACHADO *et al.*, 2019).

Nos ambientes formais de aprendizagem, caracterizados, sobretudo, por escolas, clubes e projetos sociais, é primordial que o professor/treinador tenha o conhecimento necessário de estratégias pedagógicas que propiciem ao jogador um currículo de formação esportiva diversificado, de modo que haja coerência entre as situações vivenciadas entre as tarefas de treino e o esporte em si. Tais atividades devem ser representativas, facilitando a transferência de habilidades entre os diferentes ambientes de jogo e motivando os jogadores a estarem engajados através de uma prática do jogo (SCAGLIA, 2011; CHOW, 2013).

A Pedagogia do Jogo, enquanto uma das diversas propostas pedagógicas sob a égide das emergentes tendências da Pedagogia do Esporte e das *Game Based Approaches*¹⁰, valoriza o jogo como um fenômeno sociocultural, que busca dar autonomia ao jogador para resolver os problemas advindos do ambiente de jogo durante o processo de formação (SCAGLIA, 2017), sendo o objeto de debate deste ensaio. Para balizar nossas discussões, utilizaremos o termo pedagogos do esporte para nos referirmos aos professores/treinadores, principais responsáveis por compreender e oferecer, aos praticantes, experiências esportivas significativas, de modo a contribuir para uma formação adequada a longo prazo.

10 Concebemos as *Games Based Approach* como um aglomerado de abordagens pedagógicas e modelos de ensino que utilizam o jogo como uma ferramenta pedagógica para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos

Logo, o objetivo deste ensaio é discutir o processo histórico e cultural que influenciou a criação da Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2017; 2021; SCAGLIA *et al.*, 2021; MACHADO; SCAGLIA; 2022), proposta que se encontra em constantes avanços conceituais, visando auxiliar pedagogos do esporte no ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs), com ênfase ao ensino do futebol – dotado de intencionalidades pedagógicas progressistas – a partir da cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés e pela a criação de uma proposta didático-metodológica forjada em ambientes informais.

3.2. PEDAGOGIA DO JOGO

3.2.1. O jogo no Processo Organizacional Sistêmico

O jogo é um fenômeno polissêmico, sendo objeto de investigação de muitos autores na filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, história, matemática, educação física, que buscaram conceituá-lo e relacioná-lo com os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano (CARNEIRO, 2015). Sua presença na sociedade é bem antiga, exercendo influências desde as primeiras civilizações do mundo e levantando discussões sobre ser considerado mais longo que a própria cultura (HUINZINGA, 1999). Caillois (1990) descreve o jogo como atividade livre, improdutiva, incerta, desinteressada, regulamentada e fictícia. Por sua vez,

Huizinga (1999) ancora o fenômeno como atividade voluntária limitada ao tempo e espaço, com regras acordadas e aceitas, por todos que jogam, gerando sentimentos até contraditórios, como tensão e alegria. Freire (2002) destaca que o jogo é caracterizado pela suspensão momentânea da realidade, que explora o mundo da fantasia e da imaginação, de modo que o ser do jogo (o jogador no mundo real) seja tomado pelo senhor do jogo (jogador no mundo fictício) permitindo, através desta inter-relação, um jogar pleno. Scaglia (2011) salienta que o jogo deve ser entendido pela subjetividade do jogador em detrimento da objetividade, ou seja, antes de ser evidenciado pelo concreto, o jogo é abstrato, está na mente do indivíduo. Logo, jogo será tudo aquilo que o jogador achar e permitir que seja jogo dentro do seu contexto (FREIRE, 2002). Essa relação recíproca entre o subjetivo e o objetivo é o que assegura ao jogo suas características imprevisíveis de ordem e desordem, culminando na materialização da imaginação do ser do jogo ao transcendê-las para o mundo real, ao mostrar suas respostas aos problemas inerentes ao ambiente em que o jogo acontece (SCAGLIA; FABIANI, 2018).

Apesar da ampla gama de conceitos, características e estudos relacionados ao jogo, este fenômeno está relacionado intrinsecamente com o ser humano, pois o jogo é jogado por pessoas, dotadas de desejos, vontades e disposições de serem arrebatadas pela realidade a que estão imersas (SCAGLIA, 2005; LEONARDO, 2020). O ato de jogar é caracterizado pelas ações intencionais do participante que mobilizam suas habilidades para

responder aos obstáculos e desafios que surgem no decorrer do jogo, dentro do que é permitido pelo acordo estabelecido entre os jogadores (SCAGLIA *et al.*, 2015). Todavia, não podemos esquecer que o jogo é uma atividade voluntária, logo é assegurado ao jogador a liberdade de parar de jogar quando bem entender (HUIZINGA, 2010; CAILLOIS, 2017).

Dentro desse contexto, inúmeras são as discussões sobre o que é jogo, brincadeira e esporte. Dessa forma, sustentados por Scaglia (2011), entendemos que a brincadeira, como jogo, pode ser representada por uma prática corporal, tradicional e/ou criada com a intenção de divertimento, possuindo regras flexíveis e adaptadas aos desejos, possibilidades e condições do jogador. O esporte, também é jogo, que pressupõe prática corporal intencional, que se diferencia pelo reconhecimento social, regulamentação institucional, provido de regras rígidas. Sendo assim, o jogo é uma manifestação maior, presente tanto no esporte quanto na brincadeira, e, para melhor compreensão desses conceitos em relação à Pedagogia do Jogo, utilizaremos a nomenclatura de jogo/brincadeira para referir aos jogos com regras flexíveis, bem como jogo/esporte ao fazer referência para os jogos de regras rígidas. Scaglia, Fabiani e Godoy (2020) chancelam que há uma diferença entre jogo e jogos. O jogo é algo que o indivíduo sente e percebe, expressado pelo desejo da subjetividade. Por sua vez, os jogos concretizam a subjetividade pela objetividade. Logo, os jogos devem ser entendidos como espaços de manifestação do ato de jogar.

O futebol é delineado como jogo/esporte, caracterizado pelas regras rígidas (oficiais) e aceitas socialmente no campo esportivo, por meio da administração de um órgão máximo que o regulamenta, no caso, a Federação Internacional de Futebol Associado (FIFA). Todavia, o futebol também pode ser considerado um jogo/brincadeira, pela ressignificação de uma variada gama de jogos/brincadeiras de bola com os pés responsáveis pela criação do futebol como é conhecido hoje (SCAGLIA, 2011). Por exemplo, os jogos de bobinho, rebatida, artilheiro, gol caixote, para ficarmos apenas nesses exemplos, são representações de jogos/brincadeiras e fazem parte da denominada família dos jogos/brincadeiras de bola com os pés, que possuem regras aceitas pelo acordo feito entre os jogadores que participam do jogo/brincadeira de acordo com os seus desejos, vontades e contextos (SCAGLIA, 2011). Nessa perspectiva, o fenômeno jogo interliga as brincadeiras ao esporte futebol: ao jogar uma rebatida, não se deixa de jogar futebol, principalmente por manter informações importantes presentes em ambas práticas corporais (MACHADO *et al.*, 2019; SCAGLIA, 2021).

Tal aproximação, nos fornece o seguinte paradoxo: podemos ensinar futebol sem jogar o jogo/esporte futebol na maior parte do processo do currículo de formação, ao mesmo tempo em que ensinamos os jogadores a, com o perdão da redundância, jogarem futebol jogando, tendo como base a utilização de jogos/brincadeiras de bola com os pés, que são munidas por características imprescindíveis ao jogo/esporte como a imprevisibilidade, aleatoriedade e complexidade.

Para tanto, é preciso que o pedagogo do esporte tenha a noção do que é preciso saber para ensinar, de modo que, os jogadores saiam de suas aulas e sessões de treino com a sensação que jogaram, de fato, futebol (MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Ao pedagogo, é essencial saber manejar conhecimentos didáticos e metodológicos para potencializar a aprendizagem da modalidade. Silva, Leonardo e Scaglia (2021) ressaltam a importância da relação dialógica entre saberes metodológicos, a partir da organização e planejamento dos conteúdos a serem ensinados, e saberes didáticos, referentes à aplicação prática, de modo coerente com o contexto nos processos de formação esportiva. A interação entre didática e metodologia configura grande particularidade a um currículo educativo que preze – e tenha coerência epistemológica – pela Pedagogia do Jogo: imbuir os jogadores no centro do processo de aprendizagem com o jogo (fim) e não pelo jogo (meio), como pressupõem outros modelos de ensino esportivos, que constituem, em sua maioria, as emergentes tendências da Pedagogia do Esporte (SCAGLIA, 2017; SCAGLIA *et al.*, 2021a).

Desta feita, a Pedagogia do Jogo, a partir da compreensão de suas bases conceituais, pode auxiliar de maneira significativa o trabalho de pedagogos do esporte. A Pedagogia do Jogo está epistemologicamente sustentada pela teoria do conhecimento interacionista que rompe com o paradigma científico tradicional e hegemônico ao conceber interação do indivíduo com o ambiente e também com seus pares, uma vez que o poder das relações desemboca na

produção de conhecimentos (SCAGLIA; REVERDITO, 2016; RODRIGUES, 2016; SCAGLIA, 2017). Ademais, a Pedagogia do Jogo adquire conotação política-educacional progressista, na medida em que compreende o fazer pedagógico como prática educativa científica, que busca a emancipação e libertação crítica dos jogadores pelo exercício da práxis – a comunhão entre teoria e prática (FRANCO, 2015; FREIRE, 2017; SCAGLIA, 2017; SCAGLIA, *et al.*, 2021a).

A Pedagogia do Jogo preza que o indivíduo alcance o conhecimento com autonomia e liberdade para expressar o seu modo de ver o mundo, além de resolver os problemas presentes na prática esportiva dentro do seu contexto, facilitando o caminho para formação de jogadores inteligentes e criativos (FREIRE, 2016; MACHADO *et al.*, 2019). Sendo assim, refuta completamente os pressupostos empregados pelo racionalismo científico e tradicional, que sustenta o modo de ensinar o esporte pela ótica do tecnicismo pedagógico, colocando o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de adestrar os jogadores aos seus moldes, reproduzindo de maneira exaustiva gestos técnicos (SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

Dessa forma, as bases epistemológicas da Pedagogia do Jogo estão comprometidas com a cultura do jogo, estabelecida pelas relações sociais que se ajustam ao contexto da sociedade em geral e com cada indivíduo. Logo, as trocas de conhecimentos, percepções, acordos entre regras adotadas e a entrega aos desafios geram constantes

experiências que tornam o jogador que joga melhor: por meio da e pela experiência¹¹, entendida sob a percepção de Larrosa (2002) como os conhecimentos são produzidos pelas relações entre jogadores e manipulações do ambiente de acordo com o grupo (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020).

Além de valorizar o jogo como fenômeno produtor de cultura e o seu potencial, a Pedagogia do Jogo empodera o pedagogo do esporte como gerenciador do ambiente criado em torno do jogo, sendo não mais um mero transmissor de conteúdos, mas alguém que deve conhecer o jogo e os seus jogadores, afim de proporcionar interações que permitam a construção de saberes e desenvolvimento de habilidades táticas, técnicas, físicas e psicológicas dentro dos ambientes formais dos Jogos Esportivos Coletivos de maneira integrada (SCAGLIA *et al.*, 2015).

No futebol, o resgate de informações que fazem parte da história e da cultura da modalidade podem ser interessantes, principalmente no que diz respeito a uma aprendizagem que gere autonomia nos jogadores que jogaram futebol em ambientes informais, sem a presença de um adulto para impor a forma que deviam organizar e executar os gestos técnico-táticos (MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Para isso, a Pedagogia do Jogo se alinha aos referenciais tático-técnico,

11 Experiência para Larrosa (2002) não é vista como o acúmulo de conhecimentos, mas é entendida como aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Na mesma perspectiva, tão importante quanto a experiência é o sujeito da experiência, compreendido como o sujeito em que é sensível, sendo marcado pela experiência, onde se deixa vestígios, produzindo efeitos.

socioeducativo e, principalmente, o histórico-cultural, cunhados por Paes e Balbino (2009) no delineamento da Pedagogia do Esporte para evocar uma pedagogia que surge na rua, responsável por criar uma gama variada de jogos/brincadeiras de bola com os pés tão importante para a formação humana e esportiva de jogadores de futebol que chegaram ou não a elite profissional (SCAGLIA, 2021).

Desse modo, a Pedagogia do Jogo sob o respaldo dos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação, que balizam a prática esportiva na Pedagogia do Esporte, compactua com pressupostos científicos do paradigma emergente (complexo, sistêmico, ecológico, sociocultural). Deve ser compreendida como proposta didático-metodológica, que a confere *status* tanto de abordagem pedagógica, bem como um modelo de ensino, transitando suas bases epistemológicas no interacionismo, enquanto teoria do conhecimento. Além disso, preza pelo compromisso pedagógico com a emancipação e humanização dos sujeitos, aliada à essência subversiva e imanente do jogo, revelada no ato de jogar, conforme destacado pela Figura 1.

Figura 1: Das teorias do conhecimento às metodologias de ensino do esporte

Teorias do conhecimento (ARANHA, 2006)	INATISMO	EMPIRISMO	INTERACIONISMO					SCAGLIA; REVERDITO (2016)
Abordagens do ensino (MZURKAM, 1986)	ABORDAGEM TRADICIONAL + ABORDAGEM NATURALISTA	ABORDAGEM COMPORTAMENTAL	ABORDAGEM HUMANISTA	ABORDAGEM COGNITIVISTA	ABORDAGEM SÓCIO CULTURAL			ABORDAGEM SISTÊMICA/COMPLEXA
Teorias Pedagógicas (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1990)	TRADICIONAL (J. F. Herbart)	TECNICISTA (Steiner)	ESCOLA NOVISTA (NÃO DIRETIVA) (Carl Rogers)	ESCOLA NOVISTA (DIRETIVA) (Anísio Teixeira, Piaget, Montessori)	LIBERTADORA (Paulo Freire)	LIBERTÁRIA (anarquismo) Movimento da Escola Moderna (Freinet)	HISTÓRICO-CRÍTICA (Saviani, Libâneo)	EM FASE DE ESTUDOS
Teorias da Educação (SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1990)	TEORIAS NÃO CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO (LIBERAIS)			TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO (PROGRESSISTAS)				
Pedagogia do Esporte (SCAGLIA, REVERDITO, GALATTI, 2014..)	ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO DOS ESPORTES		EMERGENTES: TENDÊNCIAS NO ENSINO DOS ESPORTES GAME BASED APPROACH; METODOLOGIA INTERACIONISTA DE ENSINO DOS ESPORTES					
	METODOLOGIA TECNICISTA DE ENSINO DOS ESPORTES							

Fonte: Adaptado de Scaglia e Reverdito (2016).

3.2.2. A Pedagogia do Jogo e seus três ambientes

A Pedagogia do Jogo apoia-se, também, no tripé firmado por três princípios, tidos como ambientes, que se dissociam e se imbricam em diferentes momentos, sendo eles: ambiente de jogo, ambiente de aprendizagem e ambiente informal de aprendizagem, que aliados ao processo formativo, buscam proporcionar um melhor contexto de participação e engajamento, direcionando para a aprendizagem esportiva contextualizada. Estes princípios estão presentes nos locais estruturados e não estruturados, que de acordo com os pressupostos da Pedagogia do Jogo também se apresentam instáveis, imprevisíveis e aleatórios pelas bases epistemológicas

desta proposta didático-metodológica (SCAGLIA, 2017; 2021). Embasados pelas discussões sobre ambientes formais e ambientes não formais levantados por Fabiani e colaboradores (2017), consideraremos os locais estruturados como locais providos de organização institucional com a finalidade de ensinar o esporte através de um pedagogo(a) do esporte, como por exemplo, as escolas de futebol. E, locais não estruturados, como aqueles onde não há a uma organização institucional, sem a presença de um adulto para organizar, sistematizar, aplicar e avaliar o processo de ensino (ex: futebol de rua). Sendo assim, a figura 2 sintetiza as bases conceituais enquanto abordagem pedagógica e de modelo de ensino.

Figura 2: Bases conceituais da Pedagogia do Jogo enquanto abordagem pedagógica



Fonte: Construção dos autores.

Compreendendo que a Pedagogia do Jogo se imbrica com os dois locais de prática supracitados, o ambiente de jogo é o local que o fenômeno Jogo se manifesta na sua plenitude, denotando características que asseguram que o jogo, de fato aconteça. Essas características são delineadas pela representação, desequilíbrio, imprevisibilidade e desafio (SCAGLIA *et al.*, 2015; 2021b). Já o ambiente de aprendizagem é uma associação entre o planejamento e o conteúdo pedagógico a ser ensinado (SCAGLIA *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, o conceito de ambiente de aprendizagem estará diretamente atrelado aos locais estruturados de prática. Todavia, sinalizamos para a sua importância, também, aos locais não estruturados imbricados ao terceiro princípio, os ambientes informais de aprendizagem, que serão discutidos ainda neste capítulo.

O ponto de equilíbrio do tripé composto pelos princípios da Pedagogia do Jogo são os jogos, entendidos como polissêmicos e por um sistema complexo (FREIRE, 2002). Estas unidades complexas são dotadas de estruturas padrões, que garantem a materialização do próprio jogo: regras, condições externas, jogadores e esquemas motrizes. Segundo Scaglia (2011), as regras e as condições externas definem características únicas, que destacam as tendências auto afirmativas das unidades complexas (jogo). Por exemplo: um jogo, que tem como objetivo principal a troca de passes entre jogadores em um círculo sem que o jogador que está

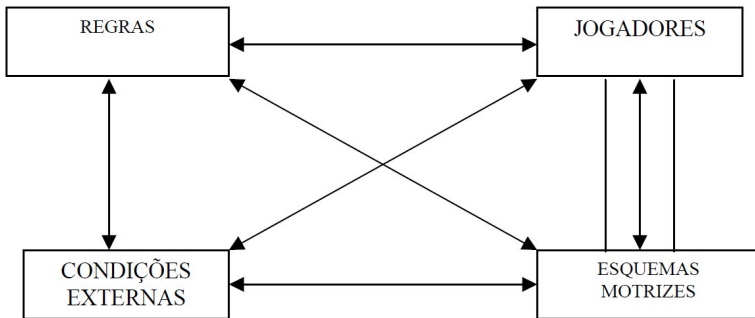
no meio intercepte-os, são características próprias ao jogo/brincadeira de bobinho¹² (SCAGLIA, 2011).

Por outro lado, os jogadores e seus esquemas motrizes mostram as tendências integrativas do jogo e destacam o poder da transferência de habilidades entre os diferentes jogos, seja brincadeira ou esporte (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Por exemplo: as habilidades requeridas em um jogo/brincadeira de rebatida¹³ também estarão presentes em diversas situações no jogo/esporte futebol. Nesse sentido, o jogador como principal personagem dentro do jogo, evidenciará o ato de jogar ao mobilizar as suas habilidades, caracterizadas pelos esquemas motrizes, para resolver os problemas advindos do jogo para chegar ao objetivo final. Porém, os jogadores sofrem sofre influência direta das regras e das condições externas, ao mesmo tempo em que impõe os seus desejos e vontades, que cerceiam a lógica imanente no jogo (LEONARDO, 2020).

12 O bobinho é um jogo/brincadeira caracterizado por possuir um grupo de jogadores com o objetivo de trocar passes certos e/ou sem a interceptação de um jogador que está tentando recuperar a posse de bola. Geralmente os jogadores se organizam em círculo com o “bobo” no meio da roda.

13 A rebatida é um jogo/brincadeira, geralmente jogado por 2 jogadores em fase ofensiva contra 2 jogadores em fase defensiva, onde um é o goleiro. O time em fase ofensiva inicia o jogo com uma finalização, o objetivo final sempre será marcar o gol. Se o gol for marcado na finalização direta a equipe marca um ponto, caso o gol seja marcado por uma rebatida do goleiro, da trave, travessão ou forquilha, as pontuações são maiores de acordo com as regras acordadas. A equipe em fase defensiva tem a missão de ficar com a posse de bola nas mãos do goleiro para finalizar o lance sem sofrer pontuação do adversário.

Figura 3. Tetragrama das estruturas padrão de uma unidade complexa (jogo) e suas inter-relações



Fonte: Scaglia (2011).

As relações complexas dessas estruturas padrões desencadeiam o processo organizacional sistêmico e produzem emergências¹⁴, a partir das constantes tentativas de organizar as desordens produzidas pelos acontecimentos do jogo: quando uma ordem é estabelecida, uma nova desordem é produzida, renovando o ciclo em um nível superior. Todavia, para que os jogadores, por meio de seus esquemas motrizes, produzam cada vez mais emergências e gerem níveis cada vez mais superiores de acontecimentos dentro do jogo, é necessário que ele, ao jogo, se entregue, entrando em *estado de jogo* (SCAGLIA *et al.*, 2013).

O estado de jogo é caracterizado por uma condição de concentração momentânea, em que o indivíduo se permite ser envolvido pelo ambiente caótico, expressando entrega total ao jogo, dando o melhor de si (SCAGLIA *et al.*, 2013). Para evidenciar este estado, é necessário que o Ser do jogo (jogador)

14 As emergências são as condutas motoras resultantes da interação do jogador com o ambiente de jogo, evidenciado pelo ato de jogar (SCAGLIA, 2011).

esteja em constante equilíbrio, na linha tênue entre a frivolidade e o êxtase¹⁵ (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Ao entrar em estado frívolo, o jogador perde o interesse pelo jogo, deixando de jogar, da mesma maneira que ele extrapola o limite do êxtase (prazer, emoção, deslumbre) (HUINZINGA, 1999).

Com isso, um dos maiores desafios ao pedagogo do esporte, a partir da Pedagogia do Jogo, passa por aplicar estratégias pedagógicas coerentes para o gerenciamento da relação entre ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem, criando oportunidades de uma condução centrada na influência mútua entre a tarefa (jogo), jogador e o ambiente (SCAGLIA; REVERDITO, 2016; MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Deste modo, o jogador ocupa lugar de destaque no processo de aprendizagem, visto que detém a responsabilidade nas tomadas de decisões para resolver os problemas aflorados no jogo (SCAGLIA, *et al.*, 2013; 2015). Essas decisões trazem ao jogador o papel de se empenhar para jogar melhor futebol, pois a autonomia gerada à ele trará, também, a ruptura que o ensino deve ser apenas prazeroso e divertido, negando a lógica do trabalho. Logo, é preciso que haja um equilíbrio, denotando que o jogador em formação tem direitos e deveres, e ambos devem ser respeitados no processo de ensino-aprendizagem do futebol para uma formação eficaz.

15 A frivolidade e o êxtase são polos antagônicos que delimitam o que é jogo. O estado de frivolidade significa que o jogador não está se entregando ao jogo, desprezando-o. O estado de êxtase retrata o contrário, ultrapassando o nível de prazer e emoção cabível ao jogo (HUINZINGA, 1999). Logo, quando o jogador ultrapassa qualquer um dos dois polos, este deixa de jogar.

Entretanto, precisamos compreender que um processo de ensino-aprendizagem no futebol, orientado pela Pedagogia do Jogo, exigirá do treinador recursos didáticos que assegurem a interação entre ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem para que o aprendizado seja potencializado (SCAGLIA *et al.*, 2015). Portanto, o ensino do futebol deve levar em consideração estas informações, compreendendo como o ambiente de jogo sustenta a vontade do jogador em se entregar. Para isso, é preciso elaborar e aplicar tarefas de treino que contenham desafio, representação, imprevisibilidade e desequilíbrio, respeitando a relação recíproca do jogo com o jogador (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013), que permitam atingir o objetivo da aula/treino de maneira intencional, abrindo possibilidades para que aprendizados incidentais possam ocorrer simultaneamente (SCAGLIA *et al.*, 2015).

Para isso, os conceitos de ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem não podem ser vistos apenas na ótica da reprodução de meros jogos que estejam de acordo com o objetivo elaborado com o planejamento, mas desprovidos de intencionalidades (SCAGLIA *et al.*, 2015). Logo, o pedagogo deve estar sempre atento em realizar as constantes adequações necessárias para resolver os problemas emergentes do jogo e manejando-as como possibilidades de ensino e potencialidades de aprendizagem podem auxiliar a promover um currículo de formação antes, durante e depois a aplicação do planejamento de ensino.

Baseado em Scaglia e colaboradores (2021a), as possibilidades de ensino representam a materialização dos conteúdos evidentes, se referindo a como determinada atividade pode ser trabalhada em um jogo/brincadeira, tornando-se importante ao processo de seleção de uma tarefa de treino, cujo objetivo está estabelecido pelo seu planejamento. Já as potencialidades de aprendizagem referem-se aos conteúdos que ainda não estão totalmente amadurecidos no grupo de jogadores. Ou seja, o desafio pedagógico do pedagogo consiste no trabalho de consolidação de habilidades através do que eles são capazes de realizar no momento sozinho, com a ajuda de companheiros e do professor. O jogo oferece todas as possibilidades de ensino, mas não são todos os jogadores que as percebem, pois são limitados (momentaneamente) por suas potencialidades de aprendizagem. Mas como as potencialidades são sempre potência em ato, a cada ação essas potencialidades vão aumentando, ampliando-se, cabendo ao professor ter a sensibilidade pedagógica para ajustar os jogos e, assim, ajudar o aluno a perceber outras possibilidades, que até então estavam latentes para ele, ou seja, ainda estavam em sua zona proximal, e com um pouco de ajuda passam a ser conhecimento real. Sendo assim, ambos conceitos estão relacionados à operacionalização da Pedagogia do Jogo, objetivando a aprendizagem dos jogadores a partir de suas relações com o jogo.

A Pedagogia do Jogo leva em conta, também, as referências estruturais e funcionais, permitindo ao pedagogo do futebol manipular os elementos presentes nos jogos/

brincadeiras, abrindo um leque de oportunidades para facilitar o aprendizado da turma. Estas referências estão relacionadas diretamente com o jogo/esporte futebol, ao mesmo tempo em que se relacionam com os jogos/brincadeiras de bola com os pés. As referências estruturais estão ligadas aos elementos comuns a todos os JECs tais como companheiros, adversários, implementos/bola, espaço e regras¹⁶. No que lhe concerne, as referências funcionais estão ligadas aos princípios de ataque e defesa dentro dos JECs (GARGANTA, 1995). Nesse caso, ao atacar, a equipe terá a função de manter a posse de bola, progredir pelo campo do adversário e de finalizar ao alvo, por sua vez, na fase defensiva, a equipe buscará recuperar a posse de bola, impedir a progressão do adversário e proteger o seu alvo (BAYER, 1994). Todos estes princípios nortearão as regras de ação das equipes em função da posse ou não da bola/ implemento (SCAGLIA, 2015).

Dessa forma, existem muitas ferramentas disponíveis que o pedagogo do esporte pode e deve manipular para atingir os objetivos de uma sessão de treino. Para isso, o desenvolvimento das competências essenciais baliza, ao se articular à Pedagogia do Jogo, a sistematização dos conteúdos no futebol (SCAGLIA *et al.*, 2013). Segundo os autores, os jogadores têm a necessidade de saber se estruturar no espaço

16 As regras fazem parte das referências estruturais quando legislam sobre a estrutura do espaço de jogo, por exemplo, ao se referir ao tamanho e formato dos alvos, do espaço de jogo, do implemento do jogo, número de adversários. Porém, as regras também ganham a conotação de referências funcionais quando entendidas como meios que balizam e regulam o funcionamento do jogo, por exemplo, em uma atividade que só vale gol de cabeça, só vale gol após trocar uma quantidade mínima de passes.

de jogo, se comunicar com os colegas de equipe através de ações e de manterem a todo tempo uma relação com a bola para ter êxito no andamento do jogo.

3.3. O AMBIENTE INFORMAL DE APRENDIZAGEM E AS ESCOLAS DE FUTEBOL

3.3.1. A cultura lúdica dos tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés

Relembrando o tripé de princípios da Pedagogia do Jogo, precisamos de imersão maior acerca do terceiro princípio/ambiente, o ambiente informal de aprendizagem na perspectiva de conexão direta à pedagogia da rua, que por sua vez, inspira a Pedagogia do Jogo. Para entender essa relação, nos aprofundaremos na cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés, que tem traços históricos ligados a conceitos da cultura geral, e que pode ser mais bem contextualizado a partir da ótica de representações de autores da sociologia e da pedagogia.

O termo cultura é bastante explorado cientificamente por muitas áreas do conhecimento, com ênfase para a antropologia e sociologia, na tentativa de definir o seu conceito por diferentes perspectivas (BAUMAN, 2012). Fundamentado na visão de Bourdieu (1983), a cultura é parte integrante

do processo de envolvimento de organizações grupais que compõem as sociedades, em que cada indivíduo sofre influência das ações desse grupo, ao mesmo tempo em que exercem influências por meio de suas arbitrariedades. Nesse sentido, a cultura está diretamente relacionada à humanidade, seja de modo mais amplo, ao averiguar o ser humano como um todo, seja ao visualizar costumes de determinados grupos particulares como povos, nações, sociedades específicas, ao qual é possível detectar diferenças culturais entre cada um (SANTOS, 2017).

Todavia, a cultura só é estabelecida, mantida e/ou modificada devido às relações sociais em determinada sociedade. Nesse contexto, Bourdieu (1983) destaca o campo social como um espaço construído ao longo do tempo, historicamente e autônomo em partes, evidenciadas pelas disputas de capitais em busca de poder, dentro das próprias regras estabelecidas pelo campo específico. Os indivíduos que compõem a estrutura social buscam se tornar privilegiados dentro de seu campo. Os agentes que possuem menos capital buscam a modificação dos costumes existentes, enquanto os que têm mais capital prezam pela sua manutenção.

Sendo assim, avancemos à reflexão acerca do processo que desenvolveu a cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés, criada em meio aos ambientes informais de aprendizagem, como ruas, parques, terrenos baldios, campinhos de terra batida etc. (SCAGLIA, 2003; 2011). É primordial, nesse sentido, compreendermos a influência que a

cultura lúdica exerce sobre os jogos/brincadeiras de bola com os pés, que baseados em uma pedagogia presente na rua, revolucionou a história do futebol por aqui.

A cultura lúdica pode ser caracterizada como um sistema complexo e hierárquico, em que há brincadeiras individuais, tradicionais, universais e geracionais, de modo a se tornarem conhecidas, estabelecendo costumes lúdicos no espaço instituído, tornando o jogo possível (BROUGÈRE, 1998; 2010). Não obstante, as crianças – conhecidas como personagens históricas-sociais imprescindíveis – são consideradas indivíduos de grande importância no gerenciamento desse sistema, justamente por serem os principais produtores da cultura lúdica, pois a aquisição e o domínio do contexto das brincadeiras são gerados a partir das regras e dos significados dados por quem, de fato, joga (BROUGÈRE, 1998; FABIANI; SCAGLIA, 2018). Este fato se dá em função da infância ser uma fase da vida em que brinquedos e brincadeiras são amplamente explorados, criando valores e significados dentro de cada sociedade, tempo e espaço, fortalecendo a ludicidade e criando identidades múltiplas que vão se construindo e modificando ao longo do tempo (KISHIMOTO, 2014).

Em geral, a cultura lúdica está imbricada com os costumes da cultura geral da sociedade. Nesse contexto, o jogo torna-se imprescindível ao fomentar essa representação entre culturas, principalmente por se tratar de um produto histórico-cultural (ao mesmo tempo em que gera cultura), determinado por fatores históricos e sociais, que possui

características próprias em cada indivíduo, contexto e grupo social (HUINZINGA, 2010). A cultura lúdica está deveras presente no jogo faz de conta e no jogo simbólico, pois a partir da interação entre ambiente e indivíduo, apropria-se de bens simbólicos, materiais, valores e gestos de personagens sociais do mundo real – ou seja, da cultura geral –, evidenciando que o jogo pode ser considerado uma simulação lúdica da realidade (PIAGET, 1978; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). Essa poderosa relação é evidenciada no relato do professor João Batista Freire em “O jogo: entre o riso e o choro”, ao conceber o futebol de rua como simulação da realidade do esporte futebol.

Quando moleque, quando se dizia na minha infância dos meninos que brincavam na rua, minha brincadeira favorita era o futebol. Junto com os companheiros, jogávamos todos os dias no campinho perto da minha casa. Nos finais de semana, tínhamos os jogos contra os outros meninos que moravam em bairros vizinhos. E era uma coisa organizada, com camisas de times, distintivos, diretoria, tal qual um time profissional em miniatura (FREIRE, 2002, p. 42).

Os jogos tradicionais se relacionam diretamente com a identidade dos grupos sociais e étnicos, na medida em que dependem da interação entre condições espaciais com hábitos de vida desenvolvidos e recriados (LAVEGA BURGUÉS *et al.*, 2011). Sendo assim, a cultura lúdica exerce grande influência nas técnicas corporais, pois ao conhecer e/ou criar e ressignificar os jogos tradicionais, os indivíduos ao fazerem o uso do seu do corpo, exploram e potencializam o desenvolvimento de habilidades, a partir da liberdade de expressão permitida

ao contexto lúdico (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020). Através da interação entre os componentes que integram o espaço da cultura lúdica, uma enorme gama de possibilidades podem ser exploradas e permitem o desenvolvimento de habilidades sociais, antropológicas, psicológicas, motores etc., que contribuem para o aprendizado geral na criança (BROUGÈRE, 1998). Logo, a aprendizagem é um processo que depende da relação entre o indivíduo e todos os fatores que o circundam: seus pares, locais e materiais disponíveis, que são apropriados, compreendidos e intervencionados pela criatividade, ressignificando o seu modo de ver o mundo (BROUGÈRE, 1998; FABIANI; SCAGLIA, 2018).

Em particular, a relação simbólica entre a cultura lúdica presente nos ambientes informais de aprendizagem e o futebol, enquanto esporte, pode ser considerada um fator que permitiu, de maneira enriquecedora, a popularização e emancipação ativa e passiva do futebol no Brasil e no mundo. Com isso, através de ambientes como ruas, campinhos de terra batida, terrenos baldios etc., foram criados espaços simbólicos, perpetuados por várias gerações (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020), em meio à legitimação de capital cultural construído historicamente por seus indivíduos (BOURDIEU, 2003).

A visibilidade dada ao futebol ganhou grandes contornos pelo mundo, influenciando diretamente na cultura lúdica, tornando o futebol um fenômeno sociocultural, sendo o esporte mais consumido e praticado pela população mundial (BOURDIEU, 1998). Esse traço remete à disseminação da

modalidade, restrita à aristocracia no início do Século XX, entre as classes operárias e marginalizadas nas grandes capitais e, posteriormente por outras culturas, povos e grupos sociais, que ressignificaram, ao seu modo, a prática do jogo trazido por Charles Miller¹⁷, em 1894. Rapidamente, o futebol se tornou o esporte mais praticado do país, ao mesmo tempo em que também se diferencia dentro do próprio território, devido à grande diversificação do povo brasileiro em suas diferentes regiões e estados (BETTI, 1997; SCAGLIA, 2011).

O ponto em comum entre a citada diversificação se dá pela cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés, altamente presente em um futebol de rua, permitindo o contato dos praticantes com uma rica e diversificada pedagogia presente na rua (SCAGLIA, 2021). Para se tornar cultura lúdica, foi necessária uma ruptura paradigmática, implantada por crianças inconformadas por jogar sempre da mesma maneira, que construíram e ressignificaram diversos jogos/brincadeiras de bola com os pés – bobinho, rebatida, artilheiro, travinha etc. - e satisfazer a sua vontade de jogar futebol, de maneira engajada e motivadora (SCAGLIA, 2011). A relação entre cultura lúdica e futebol, é alicerçada pelo supracitado ambiente de jogo produzido pela *pedagogia da rua*, considerada como processo de aprendizagem-aprendizagem sustentada pelo fenômeno jogo e evidenciada pela ludicidade em ambientes de aprendizagem informais (SCAGLIA, 2021). Em concordância,

17 Charles Miller é um brasileiro de origem inglesa, que em 1894 trouxe da Inglaterra uma mala com uma bola e dois conjuntos de uniformes para apresentar o futebol aos brasileiros. A partir disso, o futebol se disseminou pelo país inteiro.

muitos jogadores profissionais de futebol fomentaram e continuam a fomentar a participação e atribuem a esses ambientes informais na iniciação esportiva como um dos principais motivos para o sucesso esportivo (SCAGLIA, 1999).

Fonseca e Garganta (2006) disponibilizam em “Futebol de rua, um beco com saída: jogo espontâneo e prática deliberada”, um acervo enorme de jogadores e treinadores conhecidos mundialmente, que relatam a importância exercida pela rua durante a infância, destacando o papel assumido por esses locais não estruturados em seu processo de formação como jogadores – entre eles, jogadores brasileiros como Ronaldinho Gaúcho e Pelé – para a aquisição de habilidades futebolísticas de maneira natural e espontânea, sem a obrigatoriedade de entregar resultados positivos em níveis de alto rendimento.

Com o intuito de ressaltar a contribuição cultural que o futebol de rua e a presença de ambientes informais de aprendizagem, a comunidade científica também destaca a importância desses locais na aprendizagem de jogadores. Garganta e colaboradores (2013) evocam o futebol de rua como um jogo que é sempre jogado de maneira competitiva, com pequenos grupos e pequenos espaços. Fonseca e Garganta (2006, p. 57) são enfáticos ao mencionar benefícios advindos do jogar nesses locais não estruturados:

A possibilidade das crianças poderem jogar na rua, em terrenos baldios ou em pequenos campos, parecem influenciar de forma importante o desenvolvimento das capacidades e habilidades para jogar, uma vez que a criança e o jovem em

desenvolvimento carecem de estímulos que se obtêm muito fácil e eficazmente através do jogo livre [...] na rua não existe um jogo (Futebol) mas sim vários jogos ('Futebóis'), ou melhor, diversas formas de jogar, em função dos diferentes constrangimentos que se colocam.

A grande variedade de “futebóis”, destacada por Fonseca e Garganta (2006), salienta a importância do ambiente de jogo no processo de formação esportiva no futebol, permitindo que o jogador desfrute do ato de jogar, mesmo que não seja com todas as regras oficiais impostas pela FIFA (MACHADO *et al.*, 2019). Estudos destacaram que jogadores que investiram uma maior quantidade de tempo em jogos organizados pelos próprios jogadores, tiveram um maior êxito na empreitada, chegando até o futebol profissional quando comparados com jogadores que não tiveram tanto contato com estes ambientes (FORD *et al.*, 2009; ROESCHER *et al.*, 2010; HENDRYS; HODGE, 2018).

O Brasil é um país que, em função de suas particularidades, possibilita o contato com o ambiente de jogo, a partir da construção histórica da cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés (SCAGLIA, 2011). Ford e Williams (2012) evidenciou uma prevalência maior de jogos não estruturados em relação aos ambientes estruturados na formação futebolística de jogadores brasileiros, evidenciando a influência da prática do futebol de rua no Brasil. Apesar disso, esses locais não estruturados vêm perdendo espaço no cenário de ambientes informais de aprendizagem, principalmente nos grandes centros urbanos, dada a ausência de espaços para a prática informal do futebol, o que não quer dizer que a rua

tenha perdido os seus domínios pelo contrário, o que está ocorrendo é uma transformação importante nos locais em que esta pedagogia tem se apresentado, nos permitindo inferir que a *pedagogia da rua* não sumiu, apenas tem se modificado frente às diferentes faces e capacidades de adequações.

Há uma infinidade de situações no dia-a-dia de crianças que exemplificam o potencial pedagógico proporcionado pelo ambiente informal de aprendizagem. Por exemplo, uma criança que brinca sozinha de rebater a bola na parede em sua casa, executando chutes e na volta da bola cria a situação de goleiro, ou um grupo de crianças que utilizam diversos materiais como implemento manipulável (tampa, bola de papel, latas) para jogar futebol na hora do recreio. Tal informalidade se faz presente até mesmo nas escolas de futebol, quando determinado grupo de crianças que chegam mais cedo, antes da aula começar, para jogar drible fura gol, cobrar pênaltis, faltas, sem ter a presença de um adulto controlando o ambiente de jogo.

Ainda que a *pedagogia da rua* tenha capacidade imensurável de ajuste, os tempos atuais estão sendo reconhecidos pela popularização em massa dos locais estruturados de prática, principalmente pelas escolas de futebol, uma das principais fontes de formação de futebolistas no Brasil (SOARES *et al.*, 2011). Um exemplo dessa crescente é a presença de mais de mil escolas franqueadas no Brasil pertencentes aos clubes brasileiros que disputaram a primeira divisão do campeonato nacional em 2022. Sendo assim, precisamos compreender a importância sobre a mudança do

cenário de ambientes de aprendizagem no futebol, do informal ao formal, do não estruturado ao estruturado, originando uma nova disputa de capitais sociais, conforme destaca a sociologia de Bourdieu (1983)¹⁸, dentro do campo do futebol, que abrange os subcampos da cultura lúdica dos jogos/brincadeiras de bola com os pés em interação com o subcampo do processo de ensino-aprendizagem do futebol.

3.3.2. Das Ruas às Escolas de Futebol: a transformação da predominância no ensino do futebol

A cultura lúdica, enquanto parte integrante da cultura geral, também se transforma e gera impactos socioculturais na sociedade contemporânea (SCAGLIA; FABIANI; GODOY, 2020). As características que descrevem os diferentes grupos sociais vão se modificando, e influenciando o futebol praticado no Brasil. Um desses impactos a ser destacado é a diminuição de consumidores ativos do futebol nesses ambientes informais de aprendizagem ao observar que, locais não estruturados de prática como praças, parques, calçadas e ruas, que ainda são locais simbólicos para a prática de crianças, estão cada vez mais vazios, especialmente nos grandes centros urbanos brasileiros (BOURDIEU, 1998; MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017).

18 A sociologia de Bourdieu (1983) é dada pela sociologia reflexiva, de modo que o mundo passa a ser enxergado pelo conhecimento praxiológico e relacional, inferindo que os indivíduos do campo influenciam e são influenciados pelo campo social (contexto) em que se está posto.

Os motivos que contribuem para o afastamento das crianças nos locais não estruturados no Brasil, são, em maioria, socioeconômicos. Ao longo da segunda metade do século passado, os processos de industrialização, urbanização e a inserção de políticas neoliberais amplificaram as desigualdades socioeconômicas e dos índices de desemprego e criminalidade, junto à crescente sensação de insegurança, pode ter impactado a cultura lúdica futebolística brasileira em ambientes informais de aprendizagem (SANTOS, 1993). Nas décadas de 1980 e 1990 houve um crescimento desenfreado na quantidade de favelas e periferias, fruto da crise econômica causada pela reestruturação produtiva internacional, atenuando a concentração de rendas entre as classes sociais, gerando mais desempregos e pobreza (MARICATO, 2000). Segundo dados do IBGE do ano de 2000, houve um crescimento de cerca de 22% em todo o Brasil no que tange as quantidades de favelas, chegando a um total de 16.433. Atualmente, essa quantidade diminuiu. Segundo os dados do IBGE em parceria com o Data Favela, revelou que há 13.151 favelas no país. Nesse sentido, o contexto desses ambientes, ainda que como consequência, os locais não estruturados para a prática sobrevivem, contrastando como as áreas mais desenvolvidas dos grandes centros urbanos.

Na medida em que determinados espaços sociais cancelara à restrição do ir e vir, principalmente pela aquisição de bens de consumo e serviço para coibir a violência urbana, houve a ascensão de outro tipo de violência, a simbólica, caracterizada como toda:

[...] coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural (BOURDIEU, 1997, p. 204).

Portanto, a violência simbólica se manifesta pelo estabelecimento impositivo de crenças no campo social. Uma delas, pode ser percebida pela quantidade de carros presentes nas ruas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a quantidade de veículos motores circulando nas ruas crescem a cada ano, tendo superado a marca de 115 milhões no ano de 2022. Esses dados indicam que a proporção de veículos nas ruas se equivale à metade da população brasileira, visto que o Brasil possui mais de 203 milhões de habitantes (IBGE, 2023).

Conseqüentemente, os riscos de acidentes de trânsito também aumentam. Cerca de 80 pessoas morreram por dia em acidentes de trânsito no ano de 2020 (PORTAL OSNV, 2021). Este cenário evidencia o processo de transformação das cidades brasileiras, que vem sofrendo modificações desde o final do século XX. Fruto disso, já na década de 1980, os dados de mortes causadas pelo trânsito foram superiores em comparação com as mortes por assaltos no Rio de Janeiro (OLIVEN, 2010). Dessa forma, os pais têm buscado soluções, para que possam ter uma “sensação de segurança” aos seus filhos, frente ao processo de urbanização que ocorre no Brasil.

A “sensação de segurança” evidencia uma série de mecanismos de disciplinarização, vigilância e controle dos corpos e dos saberes, principalmente no período que compreende a formação educacional e integral do ser humano (FOUCAULT, 1977). César (2004) cita a escola como instituição propensa a buscar uma “pedagogia do controle” submetendo crianças a ambientes rígidos e inflexíveis, sujeitos a extrema vigilância.

Nessa perspectiva, os locais estruturados de prática (ex: escolas de futebol), em sua maioria, parecem ser, historicamente, uma extensão didático-metodológica do tecnicismo pedagógico aplicado nas escolas – bem como nas aulas de Educação Física Escolar –, evidenciando um ambiente de encarceramento humano, balizados pelos pressupostos da ciência tradicional (VASCONCELOS, 2002; GALATTI *et al.*, 2014; SCAGLIA, 2014). Sendo assim, forma-se uma prerrogativa contundente para a vigilância e o controle dos corpos de jogadores de futebol nesses locais de prática. Todavia, a impulsão do número de escolas, mostram que estes locais estruturados tornam-se cada vez mais responsáveis pelo processo de iniciação esportiva de jogadores de futebol, abrindo uma lacuna para oportunidades de empreendimentos na área, sem deixar de manter um compromisso educacional com o processo de formação de futebolistas (VENIOLES, 2001; MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Nesse sentido, parece-nos importante aventar processos de ensino-aprendizagem que sejam tão ricos e diversificados como os ambientes de aprendizagem naturais e espontâneos proporcionam, fugindo da disciplinarização dos corpos.

As escolas de futebol no Brasil, surgem no século XX com o objetivo de valorizar a formação nas categorias de base, na ressaca do desempenho ruim da seleção brasileira na Copa do Mundo de 1966, na Inglaterra, ao ser eliminado na primeira fase, após a conquista do bicampeonato (VALENTIN; COELHO, 2005). Todavia, era evidente o pensamento em adestrar os jogadores, sendo influenciados pela prioridade das habilidades técnicas como destaca Florenzano (1998, p. 37): “Na verdade, confere-se às categorias de base uma missão por demais nobre, cujo cumprimento as técnicas corretivas nelas desenvolvidas encarregam-se de assegurar”.

Os objetivos inferidos às escolas de futebol desde sua criação reforçam o anseio em manter “as coisas em ordem”, tornando os jogadores em indivíduos disciplinados e controlados por indivíduos com maiores poderes capitais, buscando os seus interesses e dispondo de dispositivos de violência simbólica para lucrar dentro de um processo de ensino tradicional. Rodrigues (2004) enfatiza que o controle social dos corpos é manifestado diretamente na formação de jogadores de futebol, de modo que os pedagogos do esporte submetem jogadores a executarem as suas ideias técnicas, táticas e físicas acriticamente, manipulando comportamentos para que atinjam o padrão “ideal” para jogar em alto nível. Esta perspectiva surge desde a criação do preparador físico na seleção brasileira, utilizado primeiramente na Copa do Mundo de 1954, na Suíça (CUNHA, 2003).

A formação de jogadores de futebol no Brasil, a partir dos locais estruturados de prática, ganhou conotação mercantil buscando exportar jogadores para outros países, tornando-se rota de fuga para clubes, empresários, jogadores e seus familiares, na tentativa de atingir um patamar econômico confortável, ainda que os dados indiquem que apenas uma pequena parte dos jogadores consigam atingir determinado sucesso (SOARES *et al.*, 2011). Esse comércio pode, ainda, estar associado ao processo de identificação sob a égide do inatismo pedagógico que dá azo aos aspectos físicos e genéticos para selecionar talentos no futebol (WILLIAMS; FORD; DRUST, 2020; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

Nessa perspectiva, para além da disciplinarização dos corpos, sua comercialização é chancelada pelo que Han (2015) chama de sociedade do desempenho, em que cada vez mais é valorizada a preparação de jogadores que sejam bons em níveis técnicos, táticos e físicos, deixando de lado na maioria das vezes o fato do jogador que joga também ser dotado de desejos e vontades em meio ao ambiente de jogo (lógica imanente). Não há valorização do indivíduo como um ser humano integral, esquecendo que, antes de formar atletas de alto rendimento, é necessário cuidar da qualidade das relações humanas e oferecer a prática de esportes a todos.

O futebol, se depara com alguns dilemas em relação ao processo de formação de jogadores, o que nos permite questionar: *quais são os princípios pedagógicos que sustentam o processo de ensino nas escolas de futebol no Brasil?*

Algumas discussões são levantadas na literatura, debatidos por pesquisadores-pedagogos acerca do dilema baseado no predomínio de métodos sustentados pela ciência tradicional *versus* “ciência contemporânea”¹⁹ no esporte e na pedagogia (VASCONCELOS, 2002; SCAGLIA, 1999; 2014; FRANCO, 2012; GALATTI *et al.*, 2014; SCAGLIA; REVERDITO, 2016; MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Portanto, há a necessidade de um aprofundamento maior sobre esta questão afim trazer à tona em que paradigma se sustentam as bases pedagógicas e epistemológicas de pedagogos do esporte no futebol, bem como nos Jogos Esportivos Coletivos em geral.

A ciência tradicional orienta um processo de ensino-aprendizagem na educação e na educação física – cujo traços são muito fortes no futebol – sustentada pelos princípios da objetividade, simplicidade e estabilidade. Esta, por sua vez, tem uma contribuição relevante para a evolução da sociedade em geral, bem como no esporte nas suas diversas faces e manifestações, atingindo o *status* de fenômeno sociocultural no mundo inteiro. Entretanto, sustenta fortemente abordagens pedagógicas tradicionais, comportamentais e puramente técnicas, conhecidas como as epistemologias do senso comum (GALATTI *et al.*, 2014; SCAGLIA; REVERDITO, 2016; SILVA; LEONARDO; SCAGLIA, 2021).

19 A ciência contemporânea, cunhada por Galatti e colaboradores (2014), trata-se de uma ciência que busca romper com os pressupostos instaurados pela ciência tradicional, mas que ainda precisa de maiores aprofundamentos teóricos acerca da nomenclatura para melhor compreensão.

A predominância dos princípios da ciência tradicional no contexto pedagógico coloca o pedagogo do esporte no centro do processo de aprendizagem, além de direcionar o ensino do esporte para uma fragmentação do conteúdo em partes e de maneira linear, buscando prever e controlar o ambiente de treino em excesso, sustentando verdades absolutas que acabam por fortalecer uma pedagogia da padronização (GALATTI *et al.*, 2014; ZYLBERBEG; NISTA-PICOLLO, 2008). O esporte passa, então, a ser um local em que a inteligência plural dos alunos é inibida em função destes fatores, tornando-se seletivo para aqueles que conseguem se adequar ao método empregado pelo treinador ou para os que possuem o dom inato, e que passará a ser moldado de acordo com os desejos e crenças do treinador (ZYLBERBERG; NISTA-PICOLLO, 2008; RODRIGUES, 2016; SCAGLIA; REVERDITO, 2016).

Com relação ao ensino do futebol, a presença dos métodos de ensino pautados na pedagogia do esporte tradicional – que são sustentados pela ciência tradicional – são muito presentes nas escolas de futebol, priorizando o desenvolvimento de competências técnicas e físicas de maneiras isoladas e em tarefas descontextualizadas em relação ao que de fato acontece no futebol (SCAGLIA, 2014). Scaglia (1999), ao investigar como ex-jogadores que se tornaram treinadores, encontrou divergências no modo como estes aprenderam a jogar futebol e o modo como ensinavam seus alunos. Os treinadores entrevistados pelo autor afirmaram que aprenderam futebol cercado por um ambiente de jogo, onde

tinham autonomia para tomar decisões. Todavia, adestravam os seus jogadores através da repetição de gestos técnicos e físicos de maneira separada, contestando a essência da lógica do jogo de futebol.

Nesse cenário, defendemos o ensino do futebol fundamentado à luz do paradigma emergente, buscando pela ruptura definitiva do paradigma da Ciência Tradicional (GALATTI *et al.*, 2014). Sendo assim, precisamos nos questionar sobre *qual deve ser o principal objetivo do processo de formação de futebolistas? Quais aspectos devem ser priorizados?* Para isso, acreditamos que os quatro princípios propostos por Freire (2011) são ideais para propor uma formação que valorize o aluno enquanto ser humano, gerando experiências e vivências significativas durante todo o processo de ensino-aprendizagem: ensinar futebol a todos; ensinar futebol bem a todos; ensinar mais que futebol a todos; ensinar a gostar do esporte.

Sendo assim, o processo de formação de jovens futebolistas deve ter objetivos que contribuam para o desenvolvimento integral e crítico do atleta a longo prazo, valorizando, tantos os aspectos do jogo de futebol, bem como aspectos humanos (PACHECO, 2001). Para isso, é necessário que a formação esportiva seja vista como um processo pedagógico de caráter educativo-formativo, proporcionado por um ambiente prazeroso que favorece a continuidade na prática esportiva por um período de tempo prolongado (LOUREIRO, 2008). Nessa perspectiva, para proporcionar um processo de formação de qualidade dentro dos ambientes estruturados de

prática, é indispensável entender a complexidade de relação estabelecida entre o jogador como um ser humano dotado de desejos, vontades e inacabado o enorme potencial presente no jogo (LEONARDO, 2020).

Dessa forma, o futebol de rua, enquanto materialização dos ambientes informais de aprendizagem através dos locais estruturados, tem características interessantes para um processo de ensino no futebol, que contribua de maneira significativa na formação de futebolistas, pois o seu ambiente intrinsecamente motivador, permite aos jogadores o poder da autonomia e da criatividade (MACHADO *et al.*, 2019; MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Logo, compreendendo a importância da autonomia e criatividade para aprendizagem gerada nos ambientes informais, cabe ao pedagogo do esporte estimular os jogadores a busca pela contínua prática do futebol em locais não estruturados enquanto extensão do processo formativo fora das sessões de treino, visto que o tempo praticado nos locais estruturados possivelmente é pequeno em relação a carga horária semanal.

Além disso, já destacamos anteriormente que a construção de ambientes que valorizem o jogo como ferramenta de pedagógica para a aprendizagem, parece ser interessante por conservar informações presentes no futebol – assim como nos demais JECs. Todavia, alertamos para um olhar diferenciado que a Pedagogia do Jogo possibilita ao ter o jogo como base para o processo de ensino-aprendizagem esportiva, vislumbrando-o como um modelo de ensino que

expõe a teoria na prática no início, meio e fim, evidenciando um processo didático- metodológico com o jogo, contrapondo a ótica que concebe o jogo pelo modo funcional, sustentado pelo tripé que confere a Pedagogia do Jogo, também, como uma abordagem pedagógica.

Nesse contexto, a Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2017; 2021; SCAGLIA *et al.*, 2021a; MACHADO; SCAGLIA, 2022) permite aos pedagogos do esporte refletirem acerca do planejamento nos JECs de maneira mais holística. Assim, compreendendo a complexidade do processo a curto, médio e longo prazo, a PJ fomenta o ensino centrado na interação do jogador com o jogo, levantando problematizações para uma formação autônoma e crítica-reflexiva. Para tanto, acenamos para a necessidade de estruturar um currículo de formação para jovens futebolistas que seja permeado pelos pressupostos e conceitos levantados pela Pedagogia do Jogo. Dessa forma, é possível inserir pedagogos, jogadores, missão, visão e valores de instituições, direcionando a aprendizagem em um processo não linear. Além disso, haverá a valorização dos ambientes informais de aprendizagem que pela pedagogia da rua inspiram esta proposta didático-metodológica, que historicamente, é marca do futebol brasileiro, sustentada pela interação dos ambientes de jogo e aprendizagem.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacamos ao longo deste ensaio, as características singulares dos seres humanos, alimentam uma diversidade de características, desejos e vontades, que por sua vez, estabelecem influências sobre sociedades, povos, estabelecendo culturas que são incorporadas e modificadas historicamente ao longo do tempo. Dessa forma, o pilar central de todo o universo é o homem/mulher. Personagem principal também no que tange ao jogo, existente em muitas manifestações, resumidas a brincadeiras e esportes, ambas caracterizadas como práticas corporais, sendo flexíveis ou rígidas, de certa forma, orientada e aceita pelos protagonistas e/ou instituições que regulamentam os jogos.

Compreendendo as transformações sociais, precisamos entender o momento atual, e nos valer de estratégias pedagógicas que sejam coerentes entre o treino e o jogo/ esporte que está sendo aprendido/treinado, para desta forma, disponibilizar aos atletas um processo de iniciação e especialização esportiva benéfico. Sendo assim, a Pedagogia do Jogo, embasada pelos pressupostos das novas tendências em pedagogia do esporte, é uma proposta didático- metodológica que resgata informações importantes dos locais não estruturados de prática que contribuem para um aprendizado informal, gerando uma formação autêntica, prezando pela interação entre o indivíduo e o meio de maneira natural e espontânea. Entretanto, a Pedagogia do Jogo, avança

e sustenta-se também na interação entre os ambientes de jogo e aprendizagem, contemplando os ambientes formais de ensino, como por exemplo, os locais estruturados de prática, que por sua vez, devem estimular a prática do futebol além das sessões de treinos, evidenciando a importância dos ambientes informais de aprendizagem.

3.5. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAYER, Claude. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Dina Livros, 1994.

BETTI, Mauro. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo**. Ijuí, RS: Unijuí, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'água, 2003. p. 73-111.

BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris, France: Seuil, 1997.

BOURDIEU, Pierre; DAUNCEY, Hugh; HARE, Geoff. The state, economics and sport. **Culture, sport, society**. v. 1, p. 15-21, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Ltda, 1983.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, p. 1-7, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 1990.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004. 191f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252663?mode=full>

CHOW, Ji. Nonlinear learning underpinning pedagogy: evidence, challenges, and implications. **Quest**. v. 65, n. 4, p.469-484. 2013.

CUNHA, Fábio. Histórico e importância da preparação física para o futebol no Brasil. **Eddeportes**, v. 9, n. 63, p. 1-2. 2003.

SANTOS, José dos. **O que é cultura?** Brasília, DF: Brasiliense, 2017.

FABIANI, Débora.; SCAGLIA, Alcides. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Ludicamente**. v. 7, n. 14, p. 1-22, 2018.

FABIANI, Débora; SCAGLIA, Alcides; ALMEIDA, José. O jogo faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a prática**, v. 19, n. 1, p. 130- 142, 2016.

FABIANI, Débora e colaboradores. Brincando com o movimento: o jogo na educação infantil. **Acción Motriz**, v. 19, p. 7-13, 2017.

FLORENZANO, José. **Afonsinho & Edmundo**: a rebeldia no futebol brasileiro. São Paulo: Musa, 1998.

FONSECA, Helder; GARGANTA, Júlio. **Futebol de rua**: um beco com saída. Do jogo espontâneo à prática deliberada. Lisboa, Portugal: Visão e Contextos, 2006.

FORD, Paul R. e colaboradores. The role of deliberate practice and play in career progression in sport: the early engagement hypothesis. **High ability studies**, v. 20, n. 1, p. 65-75, 2009.

FORD, Paul R.; WILLIAMS, Mark. The developmental activities engaged in by elite youth soccer players who progressed to professional status compared to those who did not. **Psychology of sport and exercise**, v. 13, n. 3, p. 349-352, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 27. ed. São Paulo: Vozes, 1977.

FRANCO, Maria. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

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

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017 [e-book].

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

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

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos Jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Porto, Portugal: FADEUP, 1995.

GARGANTA, Júlio e colaboradores. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In: TAVARES, F. **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: FADEUP, 2013.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. São Paulo: Vozes, 2015.

HENDRY, David; HODGES, Nicola. Early majority engagement pathway best defines transitions from youth to adult elite men's soccer in the UK: A three time-point retrospective and prospective study. **Psychology of sport and exercise**, n. 36, p. 81–89. 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Frota de veículos**. 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/22/28120>>. Acesso em: 01 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões. 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>>. Acesso em: 01 out. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espacios em blanco**, v. 24, n. 1. p. 81-106, 2014.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

LAVEGA BURGUÉS, Peres e colaboradores. Os jogos tradicionais no mundo: associações e possibilidades. **Licere**, v. 14, n. 2, jun., 2011.

LEONARDO, Lucas. **Análise de desempenho (livro eletrônico)**: contribuições da pedagogia do esporte para uma prática autônoma. Goiânia, GO: Talu Esporte Educacional, 2020.

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

LOUREIRO, Fernando. **Escolas de futebol**: que preocupações? 121f. 2008. Monografia (Licenciatura em Desporto e Educação Física). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

MACHADO, João; THIENGO, Carlos; SCAGLIA, Alcides. A formação do treinador de iniciação esportiva: o que é preciso saber para se ensinar futebol. In: GALATTI, Larissa e colaboradores. **Pedagogia do esporte: desenvolvimento de treinadores e atletas**, Campinas, SP: Unicamp, 2017.

MACHADO, João; SCAGLIA, Alcides. Pedagogia do Esporte e o ensino com jogos. In: Filipe Clemente (org.). **Pequenos jogos para treinar em grande**. Estoril, Portugal: Prime Books, 2022.

MACHADO, João Cláudio e colaboradores. Enhancing learning in the context of street football: a case for nonlinear pedagogy. **Physical education and sport pedagogy**, v. 24, n. 2, p. 176-189, 2019.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 4, p. 21-33. 2000.

OLIVEN, Ruben. **Urbanização e mudança social no Brasil**. Biblioteca virtual de ciências humanas: Rio de Janeiro, 2010.

PACHECO, Rui. **O ensino do futebol de 7: um jogo de iniciação ao futebol de 11**. Porto, Portugal: Grafiasa, 2001.

PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, Roberto; BALBINO, Hermes Ferreira. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, Dante; RÉ, Alessando (Orgs.) **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. p.73-84.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PORTAL OSNV. CRESCE O NÚMERO DE MORTES NO TRÂNSITO EM 2020. Disponível em: <<https://www.onsv.org.br/comunicacao/materias/cresce-o-numero-de-mortes-no-transito-em-2020#:~:text=Os%20dados%2C%20compilados%20pelo%20OBSERVAT%C3%93RIO,de%20tr%C3%A2nsito%20foi%20de%2032.716>>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

RODRIGUES, Francisco. Modernidade, disciplina e futebol: uma análise sociológica da produção social do jogador de futebol no Brasil. **Sociologias**, v. 6, n. 11, p. 260-299. 2004.

RODRIGUES, Maria. As teorias da aprendizagem e suas implicações na educação a distância. **Educar FCE**. v. 2, n. 2, p. 103-116, 2016.

ROESCHER, Christiane e colaboradores. Soccer endurance development in professionals. **International journal of sports medicine**. v. 31, n.3, p. 174–179. 2010.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edups, 1993.

SCAGLIA, Alcides. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 242f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1999.

SCAGLIA, Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 164f. 2003. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275430/1/Scaglia_AlcidesJose_D.pdf.

SCAGLIA, Alcides. Jogo: um sistema complexo. In Freire, João., Venâncio, Silvana. (org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés.** São Paulo: Editora Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides; REVERDITO, Riller; GALATTI, Larissa. Ambiente de Jogo e Ambiente de Aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios na ensino e aprendizagem dos Jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, Juares; RAMOS, Valmor; TAVARES, Fernando. (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação.** Florianópolis, SC: UDESC, 2013, v. 4, p. 133-170.

SCAGLIA, Alcides e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, p. 1-30, 2013.

SCAGLIA, Alcides. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol. In: ISHIBASHI, E.; NISTA-PICCOLO, V. (Org.). **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais.** Campinas, SP: Papyrus, 2014, v. 1, p. 16-67.

SCAGLIA, Alcides e colaboradores. O processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: LEMOS, Kátia; MORALES, Juan. (Org.). **5º Congresso Internacioanl de Jogos Desportivos.** Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2015, v. 1, p. 43-61.

SCAGLIA, Alcides; REVERDITO, Riller. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner Wey (Orgs.). **Educação física e esporte no século XXI.** Campinas, SP: Papyrus, v. 1, p. 43-72, 2016.

SCAGLIA, Alcides; FABIANI, Débora. Do jogo à pedagogia do jogo: o processo de constituição da docência. In: NÓBREGA, Terezinha.;

MOREIRA, Wagner. **Ser professor universitário: o sensível o inteligível e a motricidade.** Natal: IFRN, p. 254-259, 2018.

SCAGLIA, Alcides; FABIANI, Débora; GODOY, Luís. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 187-207, 2020.

SCAGLIA, Alcides e colaboradores. Pedagogia do jogo: bases conceituais e epistemológicas. In: SILVA, Elizaldo Inaldo da; SILVA, Peterson Amaro da (org.). **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de educação física escolar: implicações para a prática docente.** São Paulo: Alexa Cultural, 2021a.

SCAGLIA, Alcides e colaboradores. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. **Retos**, v. 39, p. 312-317, 2021b.

SCAGLIA, Alcides. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

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

SILVA, Luís Felipe; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Epistemologia da prática pedagógica no esporte. **Lecturas educación física y deportes**, v. 25, p. 145-163, 2021.

SOARES, Antônio e colaboradores. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 4, p. 905-921, 2011.

VALENTIN, Renato; COELHO, Marília. Sobre as escolinhas de futebol: processo civilizador e práticas pedagógicas. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 185-197, 2005.

VASCONCELLOS, Maria. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VENLIOLES, Fábio. **Escola de futebol**. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

WILLIAMS, Mark; FORD, Paul.; DRUST, Barry. Talent Identification and development in soccer since the millennium. **Journal of sports sciences**, v. 38, n. 11, p. 1199-1210. 2020.

ZYLBERBERG, Tatiana; NISTA-PICCOLO, Vilma. As contribuições dos estudos sobre a inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p. 59-68, 2008.

TENDÊNCIAS DA INVESTIGAÇÃO E DAS PRÁTICAS NO FUTEBOL: DESAFIOS ATUAIS E POSSÍVEIS CAMINHOS²⁰

DOI: 10.29327/5335623.1-4

Fernando Santos²¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3349-6837>

4.1. INTRODUÇÃO

Muito se tem escrito sobre o potencial do desporto no desenvolvimento de atletas (DUNN; TAMMINEN, 2023; THOMPSON *et al.*, 2022; WHITLEY *et al.*, 2019). Aliás, atualmente, verifica-se a existência de inúmeros estudos realizados no âmbito do desporto de formação, especificamente no futebol (RAYA-CASTELLANO *et al.*, 2022; REVERBERI *et al.*, 2020). Estes estudos têm sido motivados pelo fato de o desporto, em particular o futebol, se apresentar como uma atividade intrinsecamente motivante e de enorme impacto social, bem

20 Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

21 Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto. Docente do Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

como pelo seu papel no desenvolvimento de crianças e jovens, entre muitos outros fatores de ordem política, económica e social (BRUNER *et al.*, 2021; VAUGHAN *et al.*, 2022). O futebol, enquanto uma das modalidades desportivas mais praticadas em escala mundial, *pode* contribuir, significativamente para o desenvolvimento de crianças e jovens em vários domínios. Especificamente, a prática de futebol pode contribuir para um estilo de vida saudável, melhorias na saúde mental, bem como para o desenvolvimento de competências para a vida (BLAKE; SOLBERG, 2023).

As afirmações mencionadas previamente são relativamente consensuais e será difícil encontrar alguém que discorde e que possa apresentar objeções. Contudo, de modo a contextualizar o propósito deste capítulo, serão levantadas algumas questões, cujas respostas podem ser menos consensuais.

1. Como é que o futebol pode concorrer ao objetivo de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de crianças e jovens?
2. Será uma subcultura centrada, exclusivamente, no desempenho e/ou na procura de resultados desportivos compatível com outras preocupações e objetivos?
3. Será que o futebol, pelo seu impacto social e número de praticantes, deve promover, de forma clara e inequívoca, um conjunto de experiências de desenvolvimento de elevada qualidade?

4. Será que a investigação no e sobre o futebol tem contribuído para uma perspectiva unidimensional e normativa, centrada, exclusivamente, no desempenho e nos resultados desportivos?
5. Quais os desafios que se colocam à investigação e prática no âmbito do ensino e treino de futebol?

Considerando estas cinco questões, este capítulo pretende questionar investigadores, decisores políticos, treinadores e demais agentes inseridos no sistema desportivo (DORSH *et al.*, 2022) acerca das potenciais consequências das abordagens prevalentes, na atualidade, no que se refere ao ensino, treino e investigação no âmbito do futebol. De modo a alcançar este objetivo, serão apresentados diversos desafios vivenciados na realidade atual, com recurso a exemplos concretos provenientes da realidade portuguesa e de outros contextos, bem como identificados novos caminhos que possam facilitar impactos positivos na investigação e na prática.

4.2. NOTAS PRÉVIAS

Antes de se procurar responder às questões levantadas na seção anterior, importa clarificar o posicionamento do autor, especificamente as suas experiências prévias, biografia, concepções, valores e intenções, com o intuito de situar o leitor e facilitar um entendimento concertado acerca deste exercício de reflexão.

Primeiramente, do ponto de visto ontológico e epistemológico, o autor reconhece que o mundo social engloba a existência de uma pluralidade de perspectivas, isto é, formas de considerar a realidade e a produção de conhecimento. Com base nesta pluralidade ontológica e epistemológica não existe uma única realidade, bem como não se pode validar apenas uma verdade. Por outro lado, existem múltiplas realidades paralelas e uma diversidade de verdades, tipologias de conhecimento e fontes de evidência, por exemplo (CAMIRÉ, 2023; DENISON, 2022). A título de exemplo, o desempenho pode ser mensurado e/ou subjetivamente interpretado, sendo que ambas as opções são, igualmente, significativas e relevantes para um entendimento concertado de um dado fenómeno.

Questão de Reflexão

Será que, deliberadamente ou não, advogamos a existência de uma única realidade e de uma forma singular de perspetivar o mundo social e a produção de conhecimento?

A título de exemplo, pode considerar-se que o desempenho e a aprendizagem motora no futebol só podem ser entendidos e estudados com rigor através da mensuração, comparação e generalização, o que torna outras perspectivas inválidas e, logo, desnecessárias.

Em segundo lugar, o treino (de futebol) implica, de acordo com o posicionamento do autor, um entendimento transdisciplinar (WOODS *et al.*, 2021) que sustenta a necessidade de se recrutar

diversas disciplinas, áreas e profissões para que se possa analisar este fenômeno e resolver problemas de forma *autêntica*. Neste sentido, o processo de treino caracteriza-se por um emaranhado de relações em contexto, bem como formas de atuar, pensar e refletir sustentadas em múltiplas fontes de conhecimento (CÔTÉ; GILBERT, 2009; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006; DENISON *et al.*, 2019). Isto é, para uma análise aprofundada do processo de treino, influenciada pelo mundo social e pela cultura, importa reconhecer a necessidade de o treinador ser detentor de diversas tipologias de conhecimento e as conseguir recrutar concomitantemente. Estes pressupostos não são compatíveis com a construção de barreiras entre disciplinas, áreas e profissões que têm caracterizado, em algumas circunstâncias, a academia e a comunidade de treinadores, assim como pela adoção de um sentido de propriedade sobre conceitos e teorias (ROTHWELL *et al.*, 2020).

Questões de Reflexão

Será que um investigador afeto à fisiologia do esforço apenas necessita deste conhecimento para poder equipar um conjunto de treinadores das competências necessárias para treinar crianças e jovens de forma holística?

Qual o perfil de um treinador de futebol capaz de desenvolver uma intervenção eficaz que vise o desenvolvimento holístico dos atletas?

Por último, a ciência, de acordo com o posicionamento do autor, não pode ser analisada sem se recorrer à prática, às

experiências anteriores e prospectivas de treinadores e demais agentes, bem como ao mundo social. Por isso, apresenta-se, nesta fase do capítulo, o conceito de *ciência-prática* que sustenta a necessidade de se construírem relações entre a investigação e os contextos socioculturais investigados, bem como os elementos humanos e não humanos associados aos mesmos (MURRIS, 2022). Para que a *ciência-prática* possa emergir, todos os fatores devem ser considerados indissociáveis e inquebrantáveis, sendo que contribuem para que se possa efetuar a distinção entre *ciência íntegra e integral*, e *ciência descontextualizada, pouco ética e de efeito neutro*.

Questões de Reflexão

Como poderemos avaliar ciência de qualidade?

Será que, sob o ponto de vista da ciência-prática, a investigação rigorosa do ponto de vista metodológico e procedimental é automaticamente útil e aporta contributos para a realidade prática?

Mediante o exposto, as experiências do autor enquanto treinador de futebol, formador e investigador fundamentam os pressupostos apresentados anteriormente que orientam o seu pensamento e atuação, incluindo o exercício de reflexão inerente à elaboração deste capítulo.

O autor pretende utilizar a investigação ao serviço dos treinadores e atletas, assim como expor os desafios vivenciados no futebol contemporâneo de forma humilde, construtiva

e transparente. Estas intenções moveram-no a escrever o presente capítulo que pretende estimular uma discussão aprofundada sobre várias matérias tanto em Portugal, no Brasil, e em outras realidades.

4.3. A REALIDADE PRÁTICA E O POTENCIAL DA INVESTIGAÇÃO: VALORES, CRENÇAS E CULTURA: UM RETRATO DA REALIDADE PORTUGUESA

Como referimos previamente, ao longo das últimas décadas, uma das modalidades mais discutidas e investigadas em escala mundial tem sido o futebol (HORAN *et al.*, 2023; ROBLES-PALAZÓN *et al.*, 2022) para revisão de estudos sobre a incidência de lesões no futebol). Aliás, o futebol tem se apresentado como um contexto com potencial suficiente para (1) a integração de uma abordagem centrada na *ciência-prática*; (2) a promoção de inovação pedagógica; (3) a alteração das políticas desportivas; (4) a reformulação dos referenciais da formação de treinadores; (5) a introdução de temas, como é o caso da saúde mental, que possam contribuir para uma reconceitualização da prática dos treinadores; entre muitos outros aspetos (DAVIDS *et al.*, 2023; WOODS; DAVIDS, 2023). De forma que o futebol possa concretizar o seu potencial e concorrer ao objetivo de contribuir, significativamente, para o desenvolvimento de crianças e jovens, importa compreender os mecanismos e processos que podem levar a que tal

sucedá. Todavía, antes de aprofundarmos estes mecanismos e processos, torna-se premente caracterizar o contexto (isto é, em que espaço e tempo se treina). Para este efeito, o sistema desportivo português será utilizado como exemplo para ilustrar as reflexões apresentadas de seguida sobre os mecanismos e processos relevantes para o desenvolvimento de crianças e jovens no e através do futebol.

Em Portugal, a procura de resultados desportivos a todo o custo²² e, subsequentemente, uma visão reducionista sobre o desenvolvimento do jovem atleta têm influenciado, negativamente, as práticas de treinadores (CAMIRÉ; SANTOS, 2019; SANTOS *et al.*, 2021). Interessa compreender e contextualizar esta realidade para que se possa redefinir as prioridades para a investigação sobre e no futebol. A procura de resultados desportivos a todo o custo tem sido, em muitos casos, a prioridade das organizações desportivas, especificamente de treinadores de futebol, sendo que outros domínios do processo de desenvolvimento e necessidades têm sido desconsiderados (SANTOS *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2018). Esta visão reducionista acerca do desenvolvimento de crianças e jovens apresenta-se como um dos principais obstáculos à inovação pedagógica. Por sua vez, as normas e valores do sistema desportivo têm reforçado em alguns casos, inadvertidamente, esta visão reducionista de diversas formas.

22 A procura de resultados a todo o custo caracteriza-se pela utilização de estratégias negativas de ensino e pela desconsideração das necessidades dos atletas, com vista à obtenção de resultados desportivos a curto prazo.

Em primeiro lugar, a formação inicial e contínua de treinadores parecem veicular esta mesma perspectiva reducionista (SANTOS *et al.*, 2023). Recentemente, Santos e colaboradores (2023) analisaram todas as ações de formação contínua, acreditadas pelo Instituto Português do Desporto e da Juventude, desenvolvidas em Portugal entre 2014 e 2020. Os resultados indicam que as ações de formação contínua, na sua maioria, centram-se em conteúdos (a) previamente desenvolvidos na formação inicial e (b) associados ao desempenho motor. Por outro lado, conteúdos que retratam preocupações prementes na atualidade como é o caso da inclusão (ROBINSON *et al.*, 2023; SPAAIJ *et al.*, 2023), justiça social (NEWMAN *et al.*, 2022) e saúde mental (PETERSEN *et al.*, 2023) foram abordados residualmente. Salvo raras exceções (MESQUITA *et al.*, 2023), a formação inicial e contínua parecem não estar dependentes do contexto e das necessidades mutáveis dos treinadores e atletas. Esta abordagem contraria diversas investigações que têm apontado para a importância de considerar as necessidades de treinadores, atletas e as múltiplas possibilidades de aprendizagem existentes (MILISTETD *et al.*, 2019; PRITCHARD; MORGAN, 2022). Isto é, não se pode resumir a formação inicial e contínua de treinadores a um conjunto, pré-determinado, de contextos de aprendizagem, objetivos e conteúdos que hipervalorizam o desempenho e o resultado desportivos. Em vez disso, a formação de treinadores deve preocupar-se com “o modo como a ciência e o conhecimento, assentes no pluralismo, podem ser traduzidos em práticas produtivas e significativas” (BJØRNDAL; TOERING, GJESDAL, 2022, p. 233).

Questões de Reflexão

Como poderemos avaliar uma oferta formativa de qualidade? Será que discutir o ensino e treino de futebol se deve resumir a fundamentos, metodologias e modelos?

Será que realizar uma ação de formação, independentemente da abordagem pedagógica, traduz-se em aprendizagens significativas?

Será que uma oferta formativa de qualidade deve estar dependente da realidade prática e dos problemas emergentes que requerem contributos de múltiplas áreas, disciplinas e profissões?

¶Será que é, também, necessário para conceptualizar uma oferta formativa de qualidade considerar áreas e disciplinas, que não as tradicionalmente utilizadas, como a sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, entre outras?

Em segundo lugar, embora existam, cada vez mais, mecanismos de avaliação e controle no âmbito do futebol (FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE FUTEBOL, 2020), ainda se verificam discrepâncias entre as intenções das entidades reguladoras (federações, associações, tutela) e a realidade prática. A aquisição pelas organizações desportivas (isto é, clubes de futebol) de um estatuto de entidades formadoras certificadas é um fator fundamental para a qualidade dos processos de ensino e treino (FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE FUTEBOL, 2020). Todavia, os requisitos para a obtenção do estatuto de

entidade formadora certificada são influenciados pelos resultados esperados da intervenção levada a cabo pelas organizações desportivas (aumento do número de praticantes, resultados desportivos). Caso os requisitos para a obtenção do estatuto de entidade formadora certificada se centrem, maioritariamente, em parâmetros como a periodização e planeamento do treino; o ensino dos fundamentos do jogo; e a avaliação do desempenho dos atletas e das equipas, pode tornar-se irrealista desconstruir a visão reducionista citada previamente.

Adicionalmente, torna-se, igualmente, necessário, repensar os resultados esperados e incluir aspetos como a saúde mental, motivação para a prática e a aprendizagem de competências para a vida (CAMIRÉ, 2023; HARMSEL-NIEUWENHUIS *et al.*, 2022; NEWMAN *et al.*, 2021; PETERSEN *et al.*, 2023). A título de exemplo, a 'Golf Canada' (ver <https://www.golfcanada.ca/>), organização que tutela a prática de golf no Canadá, integra nos seus mecanismos de avaliação e controle da intervenção a aprendizagem de competências para a vida, sendo que os treinadores devem desenvolver diversas estratégias com este objetivo. Estes mecanismos de avaliação e controle foram construídos através de uma parceria com a Universidade de Ottawa (KENDELLEN *et al.*, 2017). O mesmo se verifica com outras organizações no Canadá True Sport; ver <https://www.projectscore.ca/pt/>) que apresentam uma concepção holística acerca do desenvolvimento de atletas e, inerentemente, refletem-na nos mecanismos de avaliação e controle (STRACHAN; SANTOS; MACDONALD, 2021).

Importa salientar que os mecanismos de avaliação e controle propostos pela Federação Portuguesa de Futebol são relevantes e apresentam-se como essenciais para a organização dos clubes desportivos, intervenção pedagógica dos treinadores e aprendizagem dos atletas (SOARES; TEIXEIRA; SANTOS, 2022). No entanto, importa refletir sobre o contexto português e as possibilidades existentes para estender estes mecanismos, para que a cultura prevalente possa, efetivamente, alterar-se através da valorização de abordagens transdisciplinares ao treino²³ que visem o desenvolvimento holístico de atletas em função das suas necessidades, permanentemente, em mudança. Caso tal não se verifique, existem alguns riscos como a criação de uma lógica de homogeneização das práticas dos clubes desportivos, em que existam resistências evidentes à inovação pedagógica por se reforçar uma cultura centrada, exclusivamente, no desempenho e nos resultados desportivos. Neste contexto, quaisquer outras preocupações podem tornar-se, *culturalmente*, obsoletas e insignificantes. A título de exemplo, ainda nenhuma organização desportiva em Portugal, com base na pesquisa realizada pelo autor, desenvolveu referenciais para a promoção da saúde mental de jovens através do desporto, em particular do futebol. Contudo, presentemente, esta é uma preocupação explícita e perseguida de forma sistemática em

23 As abordagens transdisciplinares envolvem a confluência de conceitos, teorias, áreas, disciplinas e profissões, visando a construção de conhecimentos integrados com a realidade prática e a complexidade que esta, necessariamente, comporta (VAUGHAN *et al.*, 2019).

outros sistemas desportivos, especificamente no desporto de formação (SWANN *et al.*, 2018; VELLA, 2019).

Recentemente, Richard, Cairney e Woods (2023, p. 8) alertaram, igualmente, para a importância de se “expandir em vez de reduzir as possibilidades de desenvolvimento” no desporto.

Questões de Reflexão

Como poderemos avaliar a qualidade dos processos de treino?

Será que o treino de futebol é, atualmente, uma prática, verdadeiramente, holística?

Como é que a intervenção pedagógica do treinador pode romper com lógicas reducionistas?

Será que a intervenção pedagógica do treinador poderá contemplar objetivos de desenvolvimento holístico (promover a saúde mental)?

*É possível treinar e desenvolver atletas capazes, em uma pluralidade de sentidos e formas, na realidade atual?
É expetável?*

Em terceiro lugar, os critérios para financiar as organizações desportivas em Portugal dependem, essencialmente, de variáveis associadas ao número de praticantes federados, o que compromete a valorização que deve ser dada ao processo de desenvolvimento do atleta (CARVALHO, 2022). A aplicação destes critérios de financiamento tem levado a um aumento do

número de praticantes de futsal e futebol feminino (FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE FUTEBOL, 2023). Todavia, ainda existem diversas barreiras (escassez de oportunidades de qualidade, suporte parental, intervenção pedagógica eficaz) que afetam a qualidade das experiências vivenciadas por estas atletas como salientam Emmonds e colaboradores (2023). Estes autores, através de um levantamento das tendências de participação desportiva na Europa, salientam que muitas atletas, apenas, têm acesso ao desporto, tardiamente, durante o período da adolescência. Por isso, os critérios de financiamento usados poderão *ocultar* um percurso e vivências dos/as atletas no futebol e, eventualmente, desvalorizar intervenções concertadas e devidamente orientadas, desenvolvidas em outras modalidades que não irão atingir estas métricas. De referir que o futebol em Portugal é a única modalidade acima dos 200.000 praticantes (CARVALHO, 2022).

Questão de Reflexão

Como poderemos avaliar a qualidade dos critérios de financiamento?

Será que as lógicas implícitas ao financiamento explicam a generalidade dos comportamentos e ações dos clubes, dirigentes e treinadores?

Quais devem ser os critérios de financiamento para que subsista um sentido de equidade e validade (isto é, o financiamento se centre em um objetivo estratégico) no sistema desportivo?

Será que as preocupações atuais acerca do desenvolvimento de atletas no e através do futebol se coadunam com critérios de financiamento de ordem quantitativa (i.e., número de praticantes)?

4.4. VALORES, CRENÇAS E CULTURA: UM RETRATO DA INVESTIGAÇÃO

Mediante o exposto, e recorrendo ao conceito de *ciência-prática* apresentado no início deste capítulo, importa apontar caminhos para a investigação no e sobre o futebol, bem como descrever os principais desafios que afetam a investigação na sociedade contemporânea.

Em primeiro lugar, a ciência deve ser utilizada enquanto recurso para melhorar a prática. Todavia, é necessário assumir que nem toda a ciência cumpre este pressuposto e serve, essencialmente, para (a) conservar visões dominantes acerca do ensino e treino de futebol; (b) permitir a progressão na carreira de investigadores e docentes; e (c) aumentar a competitividade nas instituições de ensino superior; entre outras consequências perversas e com efeitos, reconhecidamente, nefastos (MACDONALD, 2023; PARK; LEAHEY; FUNK, 2023; REED; RUDMAN, 2023). Neste sentido, pese embora existam, em certos casos, pressões sociais na academia, é necessário considerar que os docentes e investigadores *podem* (isto é, assumem posições estáveis na carreira) e *devem* (isto é, mesmo

não assumindo posições estáveis na carreira, a profissão guia-se por um quadro ético e deontológico) atuar e intervir para que a investigação possa ser transformadora e impactante (RAHAL *et al.*, 2023).

No entanto, a realidade prática veicula evidências contraditórias a estas premissas. A título de exemplo, a investigação sobre a incidência de lesões tem aumentado substancialmente (HAUSKEN-SUTTER *et al.*, 2021; ROBLES-PALAZÓN *et al.*, 2022). Contudo, verificam-se, ainda assim, uma elevada incidência de lesões, o que pode resultar da ineficácia dos processos de tradução, disseminação e aplicação de conhecimentos. Apesar dos avanços na conceitualização dos processos de ensino e treino (teoria dos sistemas dinâmicos, psicologia ecológica), ainda se verificam limitações na relação entre teoria, investigação e prática (WOODS; DAVIDS, 2023; WOODS *et al.*, 2021). Em Portugal, as investigações parecem centrar-se, essencialmente, em teorizar, conceitualizar, descrever e experimentar em contextos estáveis em vez de procurar romper com as práticas prevalentes nos clubes desportivos e instalar novos paradigmas (AFONSO *et al.*, 2020; RIBEIRO *et al.*, 2021). Por isso, torna-se premente desenvolver parcerias e relações sustentáveis com a comunidade (SMITH *et al.*, 2023), recorrendo-se a desenhos de investigação que se preocupem com a natureza do mundo social, do treino de futebol em contexto e das necessidades emergentes.

Sugestões

Pode-se construir parcerias com clubes locais que permitam, através de processos adequados de coprodução de conhecimento (SMITH et al., 2023), melhorar as práticas de investigadores e treinadores, bem como as experiências e aprendizagens de atletas.

Sugere-se que os investigadores procurem conhecer os contextos nos quais irão intervir e que estejam “profundamente integrados” nos mesmos (WOODS et al., 2021, p.7).

As estratégias de criação, tradução, disseminação e aplicação de conhecimentos devem ser definidas com os participantes e a comunidade, envolvendo discussões abertas, sinceras e que procurem a incerteza/o desconhecido em vez da agradabilidade.

Em segundo lugar, considerando as recomendações de diversos investigadores (DENISON, 2022; WOODS et al., 2021), projetos e programas de investigação, sustentados em uma abordagem transdisciplinar, podem aportar maior potencial de transferência entre a teoria, investigação e a prática. Todavia, uma abordagem transdisciplinar requer que os investigadores alterem as suas conceções e tenham vistas largas, bem como pensamento divergente e que não seja imediatista. Nesta perspetiva, estes requisitos implicam que os investigadores em vez de se tornarem *especialistas em técnicas* se transformem em *especialistas na procura de incerteza e diversidade*.

Leituras Idiossincráticas

Os investigadores devem repensar e revistar o seu posicionamento, ontologia, epistemologia e axiologia, considerando que estes fatores condicionam o modo como conceitualizam o treino de futebol e a investigação. Sugerem-se, por isso, leituras sobre perspetivas não tradicionais (pós-humanismo; MURRIS, 2022), centradas em áreas e disciplinas distintas (justiça social, antropologia, sociologia).

Reconhece-se, facilmente, que alguns aspetos subjacentes à organização da academia não promovem esta concepção. A título de exemplo, os departamentos nas universidades, em muitos casos, segregam áreas e disciplinas (departamento de pedagogia, de sociologia, de futebol, de andebol), o que pode criar um pensamento restrito sobre o *que se pode estudar, como e para quê*.

Em último lugar, a investigação pode ainda ser perspetivada enquanto *foci* de segregação, modismos e manutenção dos valores dominantes. Atualmente, mediante a perversidade do capitalismo instalado na academia (ver MACDONALD, 2023) e a complexidade dos desafios emergentes (WOODS; DAVIDS, 2023), torna-se necessário estimular perspetivas divergentes que nos aproximem da realidade prática e da mudança do sistema desportivo (DORSCH *et al.*, 2022). Para que tal seja exequível, o investigador deve desenvolver um perfil de competências largo, multidisciplinar (isto é, que possibilite subsequentemente abordagens transdisciplinares) e articulado com uma multiplicidade de áreas, disciplinas e profissões.

Rejeições Típicas à Transdisciplinaridade e Inovação

*“Esta investigação tem valor por si só.
Logo se vê como pode ser aplicada”.*

*“Neste momento, não tenho tempo para a articulação
com a comunidade. Irei dedicar-me a essa tarefa
daqui a alguns anos”.*

*“Essa não é a minha área. A sociologia, filosofia,
gestão e antropologia não têm nada a ver
com a área que estudo – futebol”.*

*“Essa teoria tem sido muito utilizada.
Vou procurar fazer o mesmo”.*

*“A formação de treinadores é,
automaticamente, importante”.*

*“Não se pode mudar a realidade.
É muito difícil. Temos que ser politicamente corretos”.*

4.5. CONCLUSÕES

Este capítulo representa um esforço, limitado e inacabado, de (re)conceitualizar a investigação no âmbito do futebol à luz das necessidades emergentes. Reconhecendo o valor e significado dos avanços obtidos até ao momento, sob diversas ontologias, orientações e metodologias, torna-se essencial perspectivar o futuro e descobrir espaços de incerteza.

Realça-se que existem múltiplas verdades, conhecimentos e formas de atuar que podem facilitar um entendimento holístico do processo de desenvolvimento de crianças e jovens no futebol. Promover o desenvolvimento de crianças e jovens, de forma mais sustentável e significativa, pode requerer uma abordagem transdisciplinar aos processos de treino e investigação. O reducionismo prevalente na investigação, presentemente, tem resultado em múltiplas consequências negativas (aumento do stress, ansiedade, incidência de lesões). Para além de um ato pedagógico e social, bem como um processo científico e tecnológico, o desenvolvimento de atletas requer *pensar, sentir e fazer*, assim como formas de operacionalizar *ciência-prática*. Neste sentido, este capítulo representa um convite para um diálogo mais largo sobre a investigação no futebol, sendo que se desafia os leitores a responderem e contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens que possam resultar em mudanças efetivas na prática, em particular no sistema desportivo.

4.6. REFERÊNCIAS

AFONSO, José e colaboradores. Towards a de facto Nonlinear Periodization: extending nonlinearity from programming to periodizing. **Sports**, v. 8, n. 8, p. 110, 2020.

BJØRNDAL, Christian True; TOERING, Tynke; GJESDAL, Siv. Transforming coach education for the 21st century. In: PETRY, Karen; DE JONG, Johan (Ed.) **Education in sport and physical**

activity: future directions and global perspectives. Oxon, United Kingdom: Routledge, 2022, p. 228-237.

BLAKE, Mason; SOLBERG, V. Scott H. Designing elite football programmes that produce quality athletes and future ready adults: incorporating social emotional learning and career development. **Soccer & society**, p. 1-16, 2023.

BRUNER, Mark W. e colaboradores. The effect of sport-based interventions on positive youth development: a systematic review and meta-analysis. **International review of sport and exercise psychology**, p. 1-28, 2021.

CARVALHO, Jorge Vilela de. **Sistema político desportivo e o modelo de financiamento em Portugal**. Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ). Lisboa, Portugal: Edições Afrontamento, 2022.

CAMIRÉ, Martin; SANTOS, Fernando. Promoting positive youth development and life skills in youth sport: challenges and opportunities amidst increased professionalization. **Journal of sport pedagogy and research**, v. 5, n. 1, p. 27-34, 2019.

CAMIRÉ, Martin. Proposing an ontological shift from intervention to intravention in sport and exercise psychology. **Psychology of sport and exercise**, v. 64, p. 1023-1042, 2023.

CÔTE, Jean; GILBERT, Wade. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. **International journal of sports science & coaching**, v. 4, n. 3 p. 307-323, 2009.

CUSHION, Christopher J.; ARMOUR, Kathleen M.; JONES, Robyn L. Locating the coaching process in practice: models for and of coaching. **Physical education & sport pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2006.

DAVIDS, Keith e colaboradores. Enriching athlete environment interactions in youth sport: the role of a department of methodology. **Children**, v. 10, n. 4, p. 752, 2023.

DENISON, Jim; JONES, Luke; MILLS, J. P. Becoming a good enough coach. **Sports coaching review**, v. 8, n. 1, p. 1-6, 2019.

DENISON, Jim. Coaching matters: Programming, pedagogy and performance. **Sports coaching review**, p. 1-20, 2022.

DORSCH, Travis E. e colaboradores. Toward an Integrated Understanding of the Youth Sport System. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 93, n. 1, p. 105-119, 2022.

DUNN, Rachel; TAMMINEN, Katherine. A scoping review of the use of theory in positive youth development and athlete transition literature. **International review of sport and exercise psychology**, p. 1-24, 2023.

EMMONDS, Stacey e colaboradores. Youth sport participation trends across Europe: implications for policy and practice. **Research quarterly for exercise and sport**, p. 1-12, 2023.

Federação Portuguesa de Futebol. **Processo de certificação já classificou 463 entidades**. 2020. Disponível em <<https://www.fpf.pt/News/Todas-as-not%C3%ADcias/Not%C3%ADcia/news/27196>>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE FUTEBOL. **FPF com recorde de praticantes no futsal**. 2023. Disponível em: <<https://www.fpf.pt/pt/News/Todas-as-not%C3%ADcias/Not%C3%ADcia/news/39142>>. Acesso em 30 jun. 2023.

HARMSEL-NIEUWENHUIS, L. e colaboradores. Life skills development and transfer amongst socially vulnerable adults

through sports: a systematic review. **International review of sport and exercise psychology**, p. 1-41, 2022.

HAUSKEN-SUTTER, Solveig Elisabeth e colaboradores. Youth sport injury research: a narrative review and the potential of interdisciplinarity. **BMJ open sport & exercise medicine**, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2021.

HORAN, Dan e colaboradores. Injury incidence rates in women's football: a systematic review and meta-analysis of prospective injury surveillance studies. **British journal of sports medicine**, v. 57, n. 8, p. 471-480, 2022.

KENDELLEN, Kelsey e colaboradores. Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: insights into a successful research to practice partnership. **Journal of sport psychology in action**, v. 8, n. 1, p. 34-46, 2017.

MACDONALD, Stuart. The gaming of citation and authorship in academic journals: a warning from medicine. **Social science information**, v. 61, n. 4, p. 457-480, 2023.

MESQUITA, Isabel e colaboradores. How can learner-oriented scaffolding strategies be implemented in coach education? A case study. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 94, n. 1, p. 216-225, 2023.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through action research inquiry. **International journal of sports science & coaching**, v. 14, n. 3, p. 294-309, 2019.

MURRIS, Karin. **A glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines**. London, England: Routledge, 2022.

NEWMAN, Tarkington e colaboradores. Coach education and coach development within a contemporary social justice society: **Implications for future research and potential pitfalls**. *Quest*, v. 74, n. 3, p. 234-250, 2022.

NEWMAN, Tarkington e colaboradores. Coaching the development and transfer of life skills: a scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. **International review of sport and exercise psychology**, 2021.

PARK, Michael; LEAHEY, Erin; FUNK, Russell J. Papers and patents are becoming less disruptive over time. **Nature**, v. 613, n. 7942, p. 138-144, 2023.

PETERSEN, Jasmine M. e colaboradores. Mental health promotion in youth sporting clubs: predictors of stakeholder participation. **Bmc public health**, v. 23, n. 1, p. 1-8, 2023.

PRITCHARD, Rhys; MORGAN, Kevin. Developing coach education to enhance rugby coaches' understanding and application of game centred approaches: the importance of questioning. **International journal of sports science & coaching**, v. 17, n. 5, p. 943-952, 2022.

RAHAL, Rima-Maria e colaboradores. Quality research needs good working conditions. **Nature human behaviour**, v. 7, n. 2, p. 164-167, 2023.

RAYA-CASTELLANO, Pablo E. e colaboradores. The half-time talk: a mixed-method examination of youth-elite football coaches behaviours and team-management strategies. **International journal of sports science & coaching**, v. 18, n. 3, p. 655-667, 2022.

REED, Mark S.; RUDMAN, Hannah. Re-thinking research impact: voice, context and power at the interface of science, policy and practice. **Sustainability science**, v. 18, n. 2, p. 967-981, 2023.

REVERBERI, Eleonora e colaboradores. Youth Football Players' Psychological Well-Being: the key role of relationships. **Frontiers in psychology**, v. 11, p. 1-11, 2020.

RIBEIRO, João e colaboradores. Talent Development in Sport Requires Athlete Enrichment: contemporary insights from a nonlinear pedagogy and the athletic skills model. **Sports medicine**, v. 51, n. 6, p. 1115-1122, 2021.

RICHARD, Veronique; CAIRNEY, John; WOODS, Carl T. Holding open spaces to explore beyond: toward a different conceptualization of specialization in high-performance sport. **Frontiers In Psychology**, v. 14, p. 1-14, 2023. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1089264>.

ROBINSON, Emily e colaboradores. The unique lived experiences of LGBTQ athletes: a collegiate womens rugby club team as an inclusive & empowering community. **Journal of homosexuality**, p. 1-27, 2023.

ROBLES-PALAZÓN, Francisco Javier e colaboradores. Epidemiology of injuries in male and female youth football players: A systematic review and meta-analysis. **Journal of sport and health science**, v. 11, n. 6, p. 681-695, 2022.

ROTHWELL Martyn e colaboradores. A department of methodology can coordinate transdisciplinary sport science support. **Journal of expertise**, v. 3, n. 1, p. 55-65, 2020.

SANTOS, Fernando e colaboradores. Analyzing continuous coach education courses in Portugal: implications for youth development.

International journal of sports science & coaching, p. 174795412311647, 2023.

SANTOS, Fernando e colaboradores. Culture, policies, and a move to integrate an assets-based approach to development in the portuguese sport system. **Motricidade**, v. 17, p. 208-213, 2021.

SANTOS, Fernando e colaboradores. The role of team captains in integrating positive teammate psychological development in high-performance sport. **The sport psychologist**, v. 33, n. 1, p. 1-11, 2018.

SANTOS, Fernando e colaboradores. Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese youth football coaches within competitive youth sport. **Sports coaching review**, v. 6, n. 1, p. 108-125, 2017.

SMITH, Brett e colaboradores. Co-production: a resource to guide co-producing research in the sport, exercise, and health sciences. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 15, n. 2, p. 159-187, 2023.

SOARES, Carlos; TEIXEIRA, Bruno; SANTOS, Fernando. As filosofias e práticas de clubes desportivos, coordenadores técnicos e treinadores de futsal: desafios e propostas de intervenção. In: LARANJO, Afonso, SANTOS, Fernando; PEREIRA, Paulo. **Futsal no alto rendimento: da teoria à prática**. Porto, Portugal: Quântica, 2022.

SPAALJ, Ramon e colaboradores. Enhancing social inclusion in sport: dynamics of action research in super-diverse contexts. **International review for the sociology of sport**, v. 58, n. 4, p. 625-646, 2023. <http://dx.doi.org/10.1177/10126902221140462>.

STRACHAN, Leisha; SANTOS, Fernando; MACDONALD, Dany J. Insights into creating and implementing Project SCORE! Lessons learned and future pathways. **Journal of sport psychology in action**, v. 12, n. 2, p. 114-126, 2021.

SWANN, Christian e colaboradores. Youth sport as a context for supporting mental health: adolescent male perspectives. **Psychology of sport and exercise**, v. 35, p. 55-64, 2018.

THOMPSON, Ffion e colaboradores. The impacts of sports schools on holistic athlete development: a mixed methods systematic review. **Sports medicine**, v. 52, n. 8, p. 1879-1917, 2022.

VAUGHAN, James e colaboradores. Social and cultural constraints on football player development in stockholm: influencing skill, learning, and wellbeing. **Frontiers in sports and active living**, v. 4, p. 1-18, 2019.

VELLA, Stewart A. Mental health and organized youth sport. **Kinesiology review**, v. 8, n. 3, p. 229-236, 2019.

WHITLEY, Meredith A. e colaboradores. Sport-based youth development interventions in the United States: a systematic review. **Bmc Public Health**, v. 19, n. 1, p. 1-20, 2019.

WOODS, Carl T. e colaboradores. Weaving lines of inquiry: promoting transdisciplinarity as a distinctive way of undertaking sport science research. **Sports medicine**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2021.

WOODS, Carl T.; DAVIDS, Keith. Sport scientists in-becoming: from fulfilling ones potential to finding our way along. **Sport, education and society**, p. 1-15, 2023.

O FUTEBOL COM JOVENS E O PENSAMENTO TÁTICO: A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO E DO CUIDADO NO PROCESSO PEDAGÓGICO²⁴


DOI: 10.29327/5335623.1-5

José Maria Abreu²⁵

 ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-8615-362X>


António Camilo Cunha²⁶

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9652-9870>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2920977523340939>

Zenaide Galvão²⁷

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8383-9658>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1084462838522724>

-
- 24 Este texto é uma parte da revisão da literatura (atualizada) da tese de Mestrado em Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), intitulado: *O pensamento tático dos jovens que praticam Futebol no Desporto Escolar: A importância da reflexão e do cuidado no processo pedagógico*. A tese, na íntegra (dimensão teórica e empírica), pode ser consultada no *RepositoriUM* da Universidade do Minho, Braga/Portugal. Trata-se de um texto que também traz o conhecimento e a experiência vivida e refletida dos autores.
- 25 Mestre em Educação Física para os Ensinos Básico e Secundário do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- 26 Doutor em Estudos da Criança e Agregado (Livre Docente) em Pedagogia do Desporto. Professor da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- 27 Doutoranda em Estudos da Criança - Educação Física e Saúde do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

5.1. INTRODUÇÃO

O texto/reflexão resulta de uma síntese da tese de Mestrado Acadêmico para os Ensinos Básico e Secundário, do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Foi uma investigação teórico/empírica que pretendeu “colocar em diálogo” a dimensão educativa e desportiva tendo como foco o desporto escolar – o estudo é realizado/centrado na escola. Vale destacar que o Desporto Escolar em Portugal é uma atividade de complemento curricular, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 95/91 (a par da Educação Física escolar/curricular), que tem por objetivo estimular os alunos à prática desportiva, abrangendo o 2º e 3º Ciclos do ensino básico e o ensino secundário (alunos 10 de a 17 anos de idade) havendo calendários e fases competitivas em várias modalidades – individuais e coletivas (PORTUGAL, 1991). De alguma forma corresponde no Brasil à Lei Pelé (Lei nº 9.615/98) e sua regulamentação pelo Decreto nº 7.984/2013 (BRASIL, 2013) que também contempla o Esporte Escolar, praticado pelos estudantes com vistas ao desenvolvimento esportivo, entre outras finalidades.

Assim, neste texto, faremos uma sistematização teórica a partir de uma reflexão crítica sobre as dimensões “*ser professor*” e “*ser treinador*”, tomando como referência o futebol e algumas das suas dimensões: *o pensamento tático, a tomada de decisão, a inteligência de jogo, bem como* (entre outros aspetos que vamos encontrar no texto) *a reflexão e o*

cuidado pedagógico no processo educativo/treino. A mera ação implica uma tomada de decisão, em que agir é sinônimo de decidir e em que cada situação requer uma nova solução.

O pensamento tático é de fato o “miolo” da todas as modalidades desportivas e em particular no futebol. Se as questões técnicas, como o saber passar, saber receber, conduzir, fintar, simular, rematar etc., são fundamentais para que o jogo exista, há no entanto uma outra dimensão de pensamento e de práxis - *a tática* - que vai dizer e congregar (a unidade) de como abordar o jogo: os seus movimentos ofensivos, defensivos, a posse de bola, a ocupação do terreno, a estratégia, a previsão e a antecipação, entre outros.

Outro aspeto a ter em conta é que o jogador não pode ser considerado individualmente, em termos de *pensamento tático* (apesar do mesmo permitir e até estimular a criatividade individual – jogadas, lances, fintas, remates e golo de “génio”) devendo antes ser parte integrante de uma *estratégia coletiva (trabalho de equipe)*, em que os seus pares devem ter a capacidade de coordenação, antecipação e direção dos seus movimentos – de/em equipe. São estes aspectos que apresentaremos (do ponto de vista teórico) para o futebol na escola (treino e competição do desporto escolar), mas também não esquecer o clube – o *locus* privilegiado de tais abordagens.

5.2. DESENVOLVIMENTO

5.2.1. Ser Professor

Quando mergulhamos na literatura e na experiência empírica, constatamos que ser professor é resultado de um complexo sistema formativo que encontra na formação/ socialização - *antecipatória, inicial, continuada e especializada* - os seus caminhos (CAMILO CUNHA, 2015). Ora este caminho não se constitui como um percurso apenas formal, pois para além de fundamentos teóricos e práticos dessa formação, também se pede uma necessária vivência e experiência do professor pela *autoformação, inovação/criação pedagógica, científica e investigativa*. Deste fato, resulta um “esforço” pessoal e coletivo no sentido de acompanhar de perto as transformações que se processam no mundo. O sentido desses vários caminhos formativos permite ao professor aprofundar e amadurecer (numa constante reflexão e pesquisa) o seu conhecimento e a sua experiência de uma forma pedagogicamente relevante. O professor deve ser (ele é um agente especial) o promotor da evolução educativa, onde família e meio se fazem (deveriam) também presentes.

É na capacidade e na responsabilidade de interferir como refere Camilo Cunha (2015) na formação do *Homem- Todo*, como faziam os gregos – formação inteligível, sensível, imanente e transcendente – que o processo educativo estará

pleno. Ora, o futebol é uma matéria onde o homem-todo (a criança-toda) deve estar presente – quer no plano educativo, quer no plano mais competitivo- resultados.

5.2.2. Ser treinador

Ser treinador é também uma forma de ser professor, agora numa dimensão mais ampla, chamando o quadro competitivo – *a competição como formação*. Neste sentido, o treinador tal como o professor, necessita (devia necessitar) de uma contínua formação – *teórica, pedagógica, didática, científica e investigativa*. O pensamento, o conhecimento, a forma de estar e de atuar (treino/competição), as relações interpessoais e tantas outras, não podem ser, no treinador, *imutáveis e cristalizadas*. Recomenda-se a cada momento, ao treinador, que se atualize (seminários, congressos, leitura de textos, reflexão) acerca da sua ação teórica e praxiológica (BALBINO, 2005).

Assim, ser treinador de futebol não é tarefa fácil, exige toda uma panóplia de conhecimentos e de saberes: saber atuar, saber comunicar, saber estar, saber transmitir conhecimentos *de e sobre* futebol (e da própria vida – história de vida), de uma forma sustentada. Ser treinador de futebol é ter os jogadores do “nosso lado”, fato que só acontece se eles, para além de confiarem no seu treinador, em nível profissional, pessoal e social, confiarem, acreditarem e sentirem o treinador do “seu lado”, estabelecendo uma relação recíproca de admiração e respeito. É, assim, imperativo existir uma profunda e

consistente relação de confiança, lealdade e companheirismo – uma amizade cúmplice (LESSA; MORAES; LIMA, 2013).

Um treinador - o *treinador como um líder* – (BALYI; HAMILTON, 2004), deve tomar as suas próprias opções, seguir as suas ideias, reflexões e intuições, mesmo correndo o risco de se enganar. Essa é uma das características de ser *líder*. Assim, a competência, a capacidade e as experiências técnica e científica do treinador, conjuntamente com as suas competências sociais, constituem a “*mistura mágica*” para o espírito e coesão de uma equipe (CHAMBERS, 2018). O futebol de uma equipe é a consagração da sua atitude, e a atitude, bem como o pensamento lúcido, é o retrato da saúde mental (psicológica e psíquica) de uma equipe, é o retrato da disponibilidade total de uma equipe, que só acontece com uma fortíssima coesão, *um espírito de família*.

Ser treinador é viver, sentir e afirmar/superar (com os seus atletas e adeptos) aquela dialética que caracteriza o desporto - *vitória versus derrota*. Aqui, devemos ter em atenção que, nem sempre, o fracasso é sinónimo de derrota, do mesmo modo que, nem sempre, o êxito é sinónimo de vitória, porque o desejo de vencer nasce conosco, a vontade de vencer é uma questão de treino e a maneira de vencer é uma questão de honra.

5.2.3. A missão da escola e do clube

É opinião generalizada que as sociedades atuais são espaços complexos, multiculturais, diversos, dominados por

um materialismo exacerbado, com esquecimento de valores humanizantes, como a solidariedade, a dignidade, a inclusão, a cidadania. Ora, não se tratando de uma irreversibilidade (*um destino*) é preciso fazer algo no sentido de reverter tal situação. E é aqui que entra o que deve ser uma das grandes funções/missões da *escola e do clube*.

Num contexto escolar, é imperioso que, aos alunos, sejam inculcados princípios éticos que lhes permitam o exercício pleno da solidariedade, procurando, simultaneamente, induzi-los a terem ideias próprias, juízo crítico, de forma a que não aceitem tudo o que lhes possa ser apresentado “como bom” (DIOGO, 2007). Ora, julgamos que não é o que acontece na escola atual. A escola tornou-se desagregadora, elitista, exclusiva, preocupada com o rendimento, a eficácia, a ciência, a tecnologia, a competição extrema, esquecendo aquilo que é o mais estruturante na educação: *a formação de valores, a formação pessoal e humana solidificada*. Valores como a dignidade, o respeito pelos outros, os valores éticos, a dignidade, a inclusão, a cidadania vão perdendo, inexoravelmente, através de uma disputa mesquinha e desagregadora que procura o êxito a qualquer preço. Uma educação/escola que não contribua para tornar as pessoas melhores, pessoas boas, não cumpre a sua missão (CAMILO CUNHA, 2015). O clube é de alguma forma (de toda a forma) uma escola que também tem uma missão neste caso, desportiva, mas também educativa - *a formação de valores, a formação pessoal e humana solidificada*.

Neste contexto os educadores (professores e treinadores) têm uma grande responsabilidade: a responsabilidade de formar crianças (estudantes/atletas) melhores.

Talvez, e ao contrário do que possa pensar-se, só viremos a ter uma sociedade melhor, mais aberta, mais limpa, mais fraterna, mais solidária e inclusiva se, no contexto escolar, formos capazes de inculcar nos “homens de amanhã”, todos esses valores. De contrário, tudo poderá estar hipotecado. Tenhamos esperança e façamos por evitar isso. Uma tarefa de todos – *uma tarefa também nossa*.

5.3. O PENSAMENTO TÁTICO

O pensamento tático a par das outras dimensões (técnica, física, social...) é um dos aspetos mais importantes no ensino do futebol. A tática vai organizar uma equipe. É a tática que vai dizer o jogo, assente nas estruturas básicas: *compreensão racional e manifestação criativa e intuitiva do corpo e do movimento*.

5.3.1. Fazer entender

Dessa combinação (dialética), trata-se de *fazer entender*:

Fazer entender aos nossos alunos/atletas coisas tão simples como: que um jogador quando tem a bola nos pés pode

realizar quatro coisas hierarquicamente organizadas quando o critério é a eficácia (passe, condução e driblar/fintar, arremate - por outras palavras, só se utiliza o 1x1 quando não se pode realizar o arremate, o passe ou a condução); que têm obrigatoriamente de jogar sem bola no ataque e na defesa; que existem zonas do campo em que é proibido arriscar, inventar e “cometer erros”, e outras que são primordiais a assunção desse risco; que o jogo da equipe não resulta do somatório das capacidades e qualidades de cada jogador, mas sim da coordenação de pensamento entre eles, isto é, quando um jogador tem a posse os colegas sabem o que ele está a pensar/ fazer e quando não estão em posse todos sabem o que fazer; que têm de executar rápida e objetivamente e que têm de ser solidários, cooperantes, responsáveis e com grande sentido de equipe (espírito).

Fazer entender aos alunos/atletas que o futebol é um jogo maravilhoso / fantástico quando jogado. Mas este jogar deve ser pensado e refletido, mas também intuitivo e espontâneo – dentro de uma estrutura coletiva e organizada (BUTTON *et al.*, 2020). Constatamos que os nossos alunos/atletas gostam mais de atacar do que defender; não gostam de um futebol muito estruturado e pensado; fazem um futebol intuitivo, habilidoso, com muita magia; são por vezes imprevisíveis quando em posse; valorizam a recriação pessoal do que a organização coletiva. Esse é um lado profundamente rico. Contudo, existe o outro lado, o lado da consciencialização, da estrutura, da “racionalização” que vai concretizar o sentido objetivo - finalização, atitude permanente de competitividade.

Fazer entender que continuem a gostar mais de atacar, mas também saberão defender; admitam a possibilidade de um jogo mais estruturado taticamente; a intuição e a criatividade estejam presentes, embora, obedeçam a critérios de eficácia e disciplina/ responsabilidade; o destaque individual só aconteça na dependência da capacidade coletiva e os alunos são mais competitivos, ainda que não temam ninguém, respeitem os adversários.

Fazer entender da necessidade de rigor - serem rigorosos, disciplinados e responsáveis consigo e com a equipe, associado ao sentido da criatividade individual e coletiva, que o jogo futebol pode dar frutos. Sendo desta combinação que o pensamento e ação tática pode desenvolver-se. Para tal, para *fazer entender* é necessário ir pelo caminho da *reflexão e do cuidado* (ética do cuidado) pedagógico.

5.3.2. O sentido da tática

A dimensão tática, diz respeito à organização de uma equipe – como já tínhamos referido. São vários os autores que têm feito uma reflexão a esta dimensão (FRADE, 1998; 2005; 2006; GUILHERME OLIVEIRA, 1991; VALDANO, 2001; CRUYFF, 2002; STRACHAN *et al.*, 2011; BETTEGA *et al.*, 2020; BUTTON *et al.*, 2020). Em todos eles parece unanime que a dimensão tática deve assumir a preocupação dominante no ensino do jogo, onde a capacidade de observação, análise e interpretação das situações de jogo e, acima de tudo, a

capacidade de decisão/ tomada de decisão, devem orientar os pressupostos fundamentais da aprendizagem do jogo. *Mais que ensinar a executar, importa ensinar a observar (ler) o jogo e ensinar a decidir.*

A competência base de todo este processo de aprendizagem está centrada na *capacidade de decisão* que é necessário promover nos nossos alunos/ jogadores. Estes devem decidir em função de um conjunto de regras da organização estrutural e funcional do jogo (FRADE, 1998).

3.2.1 O pensamento tático e a tomada de decisão: alguns aspetos biológicos, sociais, fisiológicos e psicológicos

Quando se aborda o sentido da tática, rapidamente se elevam duas variáveis (funções) estruturantes: *o pensamento tático e a tomada de decisão*. Neste sentido, Araújo e Serpa (1999b) referem que a *tomada de decisão* desempenha um papel crucial na execução das ações táticas do jogo, uma vez que a realização de movimentos conscientes é precedida por uma decisão.

A tomada de decisão é um processo humano complexo, assente em três fatores fundamentais: o indivíduo, a situação e a decisão propriamente dita (ALVES; ARAÚJO, 1996). No período que medeia a recepção da informação pelos sentidos e a implementação de uma resposta motora, o mecanismo cognitivo-perceptual organiza e analisa a informação com o objetivo de tomar a decisão de forma a resolver uma situação (ARAÚJO; SERPA, 1999b).

De acordo com Alves e Araújo (1996), a tomada de decisão como o processo do pensamento e da ação, culmina num comportamento de escolha. Por sua vez, Maturana (1979) define-a como sendo uma escolha entre muitos atos possíveis.

O ser humano recebe uma série de estímulos do meio envolvente. A partir daí, o indivíduo tem de selecionar a informação pertinente, processá-la e dar resposta adequada à situação, na maior parte das vezes, fá-lo num espaço de tempo limitado (ALVES; ARAÚJO, 1996).

Neste contexto, Williams (1991) vai referir que a tomada de decisão é uma vertente significativa da liderança, que se subdivide em duas perspectivas: *como um processo cognitivo* e *como um processo social*. A ênfase da tomada de decisões como um processo cognitivo passa pela racionalidade da decisão. Isto é, avaliam-se as alternativas disponíveis e seleciona-se, dentro destas, a que melhor atinja o objetivo pretendido. Uma decisão, ao ser tomada, passa por diferentes estágios: reconhecimento, formulação, geração de alternativas, procura de informação, julgamento ou escolha, ação e feedback. Alves e Araújo (1996) identificam vários mecanismos cognitivos básicos envolvidos na tomada de decisão, designadamente, aqueles que surgem quando aparece um problema, quando outras informações são recuperadas na memória e quando é criada uma organização significativa desta informação. As várias fontes de informação são avaliadas e integradas e a decisão é tomada. O estado dos processos cognitivos, relacionado com a tomada de decisão do aluno/jogador/atleta,

refere-se a fatores como a sensação, a percepção, a memória, a atenção/concentração, o rendimento intelectual, o estilo cognitivo, ou a resolução de problemas.

Por outro lado, as ações devem ser concebidas como uma relação entre o indivíduo e o seu contexto em direção a um objetivo (ARAÚJO; SERPA, 1999a; 1999b; ALVES; ARAÚJO, 1996). Assim, a tomada de decisões como processo social refere-se ao contexto desportivo, aos componentes da equipe, ao particular na tomada de decisões e aos diversos graus de influência que os membros da equipe têm sobre tais decisões. Deste modo, o processo social da tomada de decisões pode variar desde uma decisão estritamente autocrática, tomada pelo treinador, a distintos graus participativos por parte dos membros da equipe. Estas variantes, segundo Williams (1991) denominam-se estilos de decisão do treinador.

5.3.2.1. A tomada de decisão: conhecimento, memória, antecipação, ação, meio

Como temos vindo a referir, a tomada de decisão é um dos aspetos funcionais e distintivo do pensamento e praxis da tática desportiva. Neste contexto, Alves e Araújo (1996) vão referir que o desporto, pelas suas características e como atividade tipicamente humana, é uma área de intensa e criativa atividade intelectual. É necessário conhecimento para que se atue, atuações essas que elevam o conhecimento dos sujeitos, numa evidente estruturação recíproca. Este conhecimento foi denominado por *conhecimento sobre as ações*.

À medida que os praticantes aprendem um desporto, adquirem todo um conjunto de conhecimentos sobre as ações desse desporto, as quais favoreceram a tomada de decisão nas diferentes situações desportivas (ALVES; ARAÚJO, 1996).

De realçar que os processos cognitivos são operados inconscientemente pelos atletas, ligados à sua personalidade, implicando o chamado estilo de decisão. Este é definido como sendo o método de processar informação e de tomar decisões, hábitos adquiridos através da experiência de vida do aluno/jogador/atleta (ALVES; ARAÚJO, 1996).

Neste envolvimento Lacombe, Sarrazin e Alain (1986) referem que as tarefas desportivas podem ser caracterizadas como sendo dinâmicas, complexas e, no devido enquadramento, como envolvendo riscos. As consequências de cada decisão do aluno/ atleta vão influenciar outras decisões.

Outra característica do desporto é a tomada de decisão sob pressão temporal. Esta pressão acontece pela avaliação do tempo requerido para uma ação por parte do aluno/ atleta, bem como do tempo necessário para produzir uma resposta com significado (ALVES; ARAÚJO, 1996).

As ações desportivas não são sempre organizadas sequencial e hierarquicamente, mas acontece, frequentemente, muitas ações terem de ser executadas simultaneamente, com uma alta frequência e com diferentes níveis de intensidade (ALVES; ARAÚJO, 1996). Deste modo, existem no aluno/ atleta comportamentos preparatórios que lhe permitem responder

mais rapidamente às solicitações a que é sujeito. Isto acontece devido a uma focalização da atenção sobre os estímulos mais prováveis e a uma preparação motora diferente em função da previsibilidade da resposta. Na opinião de Widmaier (1986) citado por Alves e Araújo (1996), a antecipação mental das próprias ações e das ações do oponente podem ser a base da decisão. Além disso, durante a fase de antecipação são tomadas decisões preliminares, através do cálculo das probabilidades, o qual é influenciado pela experiência do aluno/atleta.

Segundo Júlio e Araújo (2005), supõe-se que eles: reconheçam e evoquem padrões de jogo mais rapidamente, possibilitando decisões mais rápidas e mais exatas; apresentem maior velocidade de detecção e localização de objetos relevantes no campo visual e identifiquem as situações com maior detalhe; usem eficazmente a informação contextual, disponível antes do evento ou ação do evento e que se revelem mais exatos nas suas expectativas a acontecimentos futuros construindo uma hierarquia de probabilidades em cada situação. No entanto, os mesmos autores consideram que se assume que o conhecimento dos jogadores de maior perícia está sempre disponível na sua memória, esta linha de estudo tem dificuldade em explicar, por exemplo, as variações do rendimento desportivo quando os jogadores defrontam diferentes adversários em distintos enquadramentos competitivos. Talvez seja por esta razão que muitos autores tenham vindo a apontar para uma necessidade de se considerar a dinâmica da interação jogador-envolvimento

para compreender a tomada de decisão no desporto (FONTAINE, 2005; LOPES, 2013).

5.3.2.2. A tomada de decisão (no futebol) de um do jogador “normal” – aspetos caraterísticos

No jogo de futebol existe ao mesmo tempo cooperação e oposição e uma necessidade constante de coordenar ações entre jogadores num contexto de grande complexidade. Assim sendo, o jogo de futebol é considerado um sistema dinâmico onde decorrem padrões distintos de ação, os quais diferem de jogador para jogador no seu comportamento individual e coletivo (JÚLIO; ARAÚJO, 2005). A tomada de decisão depende das características do indivíduo, da forma como as suas preferências pessoais se manifestam, ou seja, do seu sentido de orquestração (ARAÚJO; SERPA, 1999a).

A atividade cognitiva tem um papel importante nos sentimentos (emoções) dos atletas e, conseqüentemente, na sua forma de executar (PARMAN, 1992; ALVES; ARAÚJO, 1996). Pode-se constatar que os estilos cognitivos e perceptivos indicam tipos específicos de comportamento ou tendências para determinados modos de tomar decisões.

De forma simplificada, podemos dizer que as atividades desportivas são caracterizadas por constrangimentos intencionais. Estes constrangimentos são originados pelo meio, pela componente espacial e pela componente temporal (MOURA *et al.*, s/d).

Newel (1990) citado por Júlio e Araújo (2005) estruturou em três categorias os constrangimentos que determinam as ações e que interagem para a produção de um padrão de coordenação/ação:

- a. Específicos do aluno/atleta, tais como a habilidade individual, o estado de fadiga, as características psicológicas e os estados psicológicos momentâneos;
- b. Os constrangimentos da tarefa, tais como os objetivos a realizar, as contradições da realização, as regras constrangedoras da dinâmica da ação e os instrumentos e materiais utilizados;
- c. Constrangimentos do envolvimento, que estão para além do sistema em análise (o jogo) embora o influenciem, como por exemplo, as condições atmosféricas, a luz, o ruído ou o meio social (pressão da mídia, público, adeptos, etc.)

Daqui resulta que, as ações e as decisões são constrangidas, mas não determinadas apenas pelos processos cognitivos (JÚLIO; ARAÚJO, 2005). De acordo com esses mesmos autores a habilidade da decisão reside não só na capacidade de operar escolhas justas e rápidas, mas também na realização de ações motoras suscetíveis de conduzir ao êxito as escolhas efetuadas. A qualidade da tomada de decisão do aluno/ atleta em situação desportiva, depende de: conhecimento declarativo e processual específico; capacidades cognitivas; capacidade (competência) no uso

das capacidades cognitivas; preferências pessoais; fatores emocionais/ motivacionais.

Durante os treinos, jogos (competição) o aluno/ atleta precisa saber distinguir as informações significantes das irrelevantes.

5.3.2.3. A tomada de decisão (no futebol) de um do jogador “acima da média” – aspectos característicos

Para se perceber a perícia/ a capacidade acima da média deve ser tomada em consideração as categorias de fatores/ constrangimentos.

O jogador e o jogo formam um sistema dinâmico na medida em que o jogo é como um filme, em que é necessário um ajuste constante dos atores (jogadores), face ao contexto e às informações/ estímulos recebidos, a partir dos quais fazem emergir soluções. Num contexto de mudança acontecem séries de decisões e de ações interdependentes, realizadas ao longo do tempo para se atingir um determinado objetivo. Ao resultado da conjugação dos fatores que estão em interação numa dada situação chama-se auto-organização, a qual é induzida pelo jogador e faz parte dos quatro processos da perícia de que o jogador deve dispor. Para além da auto-organização, existem três outros processos da perícia, designadamente, as rotinas-reprodução, a automatização e a auto adaptação.

Os futebolistas peritos antecipam com maior rapidez e exatidão as intenções dos adversários e usam as melhores

fontes de informação. Fazem-no através do desenvolvimento da capacidade de antecipar e de usar informação relevante (“ler o jogo”), uma habilidade que pode ser trabalhada a partir dos doze anos. Todavia, até aos cinco anos, já podem ser desenvolvidos os aspectos relativos à visão periférica e binocular de profundidade.

A percepção é importante, o apelo à memória é maior, isto é, agir para ter informação (reportório mais vasto).

Há duas formas de se melhorar a eficácia da decisão e da ação. A primeira forma é atender as informações mais úteis (afinação), a segunda forma é ajustar a ação à informação (calibração). Por meio da afinação e da calibração faz-se o processamento do desempenho dos atletas, ajustado a situação em função da sua ação.

5.4. A MEMÓRIA

A memória desempenha outra função importantíssima no ato tático. No entanto, abordar o tema da memória é entrar numa área complexa, em permanente descoberta e evolução, em que a insaciabilidade de informação e de conhecimento é permanente, e aumenta em proporção direta com os conhecimentos adquiridos.

Segundo Izquierdo (2011), a memória pode ser entendida como a aquisição, o armazenamento e evocação

de informações. A aquisição também é denominada de aprendizagem. Como se poderá constatar, a importância dos conhecimentos referentes à memória, cada vez mais, é determinante para a compreensão do nosso envolvimento com o mundo e a forma como o apreendemos e interagimos.

Assim sendo, a importância da memória e das relações que esta assume com outras áreas são determinantes para a orientação e direcionamento dos processos de aprendizagem.

É neste sentido que segundo Bettayeb (1990) citado por Guilherme Oliveira (1991, p. 34) refere que

A nossa memória é de uma complexidade desconcertante. Através de uma viagem no tempo, pesquisa o nosso passado para enriquecer o nosso presente, guarda os dados atuais para os transformar em recordações no futuro, permitindo-nos andar para trás nos anos. Ela molda assim a nossa identidade, a nossa relação com o mundo, os nossos atos, os nossos sonhos, o nosso saber.

5.5. A IMPORTÂNCIA DA *REFLEXÃO* E O *CUIDADO* NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Quando olhamos para o ato pedagógico como forma de um “bom ensino”/ “bom treino” teremos de convocar necessariamente a capacidade de reflexão e de cuidado na intervenção – na tomada de decisão.

A este propósito, Neto (2001; 2005) e Araújo (2007) vão referir que educar, desenvolver e aperfeiçoar a capacidade, qualidade e “velocidade” da tomada de decisão, desenvolvendo o raciocínio prático a partir de uma metodologia própria de ensino, de forma a habilitar o aluno a analisar variadíssimas situações de jogo, a compará-las e a tirar conclusões práticas com a máxima rapidez. A descoberta guiada da integração de princípios hierarquizados/ sistematizados parece ser um bom caminho que conduz ao desenvolvimento da *atenção* e *concentração*, suportados pela capacidade de *observação* de forma a prever as ações e os acontecimentos. Sabemos que o processo de jogo se desenrola em condições de forte tensão física, emotiva e afetiva.

Para ensinar a decidir (criando o jogo), é necessário assim, ensinar os alunos a fazerem uma análise atenta e cuidadosa dos exercícios, para que estes sejam capazes de interiorizar a dimensão tática do jogo (organização) que está sustentada nas capacidades de observação, análise, interpretação e tomada de decisão (COUTINHO; MESQUITA; FONSECA, 2016). O jogo (as situações de jogo) aparece assim, numa dinâmica progressiva: situações de jogo, desde as mais simples às mais complexas; as formas jogadas orientadas para objetivos operacionais práticos e de acordo com a lógica interna do jogo, que ajudem os jogadores a identificarem, a analisarem e a interpretarem problemas táticos concretos; a criação de situações-problema a resolver, sistematizando toda a informação pertinente de apoio à tomada de decisão pelos jogadores em jogo. Exemplos: “*Para!*

Olhaste para a frente da baliza? Se sim, quem está lá sem marcação? Está tudo marcado na frente? Sim? Olhaste para os corredores? Verificaste a maior ou menor concentração de adversários nessas zonas? Estava tudo marcado? É arriscado progredir, pois tens metade dos adversários perto? Verificaste se tinhas apoio atrás?”.

A isto chama-se ensinar os jogadores a decidirem no contexto do jogo, construindo os referenciais individuais e coletivos para a sua atuação: *“Se acontecer isto, faço isto; se acontecer aquilo, faço aquilo; se se verificar aquela situação, resolvo daquela forma...”*. Fazer respeitar os princípios a observar no centro de jogo ofensivo e defensivo. Assim, parece haver necessidade de dar coerência coletiva a todos os comportamentos táticos individuais dos jogadores, de forma a criar laços comuns entre eles, permitindo-lhes saber o que vai ser feito a seguir e, desta forma, antecipar as decisões a tomar (ensinar a decidir individual e coletivamente).

Na prática, todos devem conhecer as funções a desempenhar em todos os lugares, isto é: *“treinar, executar, jogar em todas as posições, sabendo cumprir as regras de atuação no ataque, na defesa e nas diferentes zonas de atuação, de forma a estabelecer, consolidar e aperfeiçoar a mesma linguagem comportamental”*. Simultaneamente, desenvolver, aperfeiçoar e educar de uma forma intensiva: *“a capacidade e diversidade do drible; a imprevisibilidade típica dos jogos com múltiplas soluções; a capacidade de jogar em inferioridade numérica dos jogadores mais aptos, de forma a educar a capacidade de drible sob forma jogada e a capacidade de sofrimento desde*

as mais tenras idades; a espontaneidade das diferentes formas de arremate, através de colocação de vários alvos a diferentes distâncias, alturas e ângulos; a condução de bola a grande velocidade, através dos jogos de perseguição com ou sem obstáculos; a qualidade e a velocidade de execução do passe, por meio de jogos de cooperação e oposição em diferentes espaços e com diferentes constrangimentos; a relação com a bola para que esta seja parte integrante do nosso corpo (e não um apêndice...) de modo a não perdermos tempo a procurá-la com o olhar; a velocidade e a qualidade da tomada de decisão”.

Tudo isto leva o jogador a descobrir por si próprio o caminho concreto em cada exercício e em cada situação, sob a orientação e as pistas transmitidas. Embora o caminho já esteja previamente traçado, o que se pretende é que sejam os jogadores no seu todo, a descobrir que caminho é esse, a senti-lo, partilhando ideias e sugestões e a empenharem-se na realização desse trajeto. Desta forma, todos participam, todos são responsáveis e todos são responsabilizados. O jogador aprende por ele mesmo, aprende o que descobriu, o que sentiu, aquilo porque passou, garantindo a eficiência da aprendizagem e caminhando para o ideal de qualquer modelo de jogo, ou seja, estabelecer, consolidar e aperfeiçoar a mesma linguagem comportamental, jogando a longo prazo muito e bom futebol. *Joga-se como se treina.* Por isso o treino necessita ser, se possível, “mais exigente” que o “jogo”, para que, em campo e em competição, possa corresponder àquilo que o jogo lhe solicita: transpiração, empenho, paixão, emoção, racionalidade, criatividade e decisão inteligente.

5.6. O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO FUTEBOL: AS CARACTERÍSTICAS DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Os jogos desportivos coletivos caracterizam-se pelas relações de oposição e de cooperação que promovem, onde o apelo à capacidade de decisão dos seus intervenientes é uma constante (CASTELO, 2004; CASTELO; MATOS, 2006). Apesar deste fato, as atividades de preparação dos jogadores têm incidido na sua capacidade de execução motora (técnica), como pressuposto fundamental para melhorar a sua intervenção no jogo, transformando rapidamente o ensino de qualquer jogo desportivo coletivo (futebol, basquetebol, voleibol, etc.) no ensino das respetivas técnicas.

Parece-nos ser este, o erro sistemático de abordagem dos jogos centrados na técnica, que continua presente nos pressupostos conceituais de quem tem responsabilidades na orientação do ensino dos jogos, nas escolas e nos clubes.

Muitos autores têm contribuído para inverter esta tendência, apelando à necessidade de centrar a nossa atenção no conhecimento do jogo (dimensão tática) e nas variáveis estruturantes da lógica organizacional dos jogos desportivos coletivos (MAÇÃS; BRITO, 2000, PINTO; 2005; PACHECO, 2001).

5.6.1. A importância de se adotar um processo de ensino/aprendizagem no futebol

Os nossos alunos são seres em evolução, por isso cada aluno é um caso, pois o desenvolvimento processa-se em ritmos próprios e diferentes de aluno para aluno; (processo individualizado, idade cronológica / idade biológica); as diferentes facetas do aluno não se desenvolvem todas ao mesmo ritmo (noção de treinabilidade) e têm uma capacidade de adaptação dependendo dos estímulos (estado de prontidão desportiva).

As características das tarefas (exercícios) devem conter a essência da matéria desportiva a ensinar/treinar, devem evoluir em termos de complexidade, devem ter um grau de dificuldade adequado (não devem ser nem muito fáceis nem muito difíceis) e devem ser interessantes e motivantes para os atletas (BETTEGA *et al.*, 2020; BUSZARD, 2016).

Os exercícios devem contemplar sempre a oposição, isto é, a relação dialética e simultânea das fases de ataque e defesa; a indivisibilidade dos fatores de rendimento; a finalização e o carácter de continuidade / reversibilidade característico do Futebol.

Também devem contemplar os “Jogos Reduzidos” em detrimento do jogo formal, pois ao fazer-se uma leitura do jogo de modo mais simplificada, dando-lhe significado, mais fácil é identificar e escolher os comportamentos adequados e mais visíveis os erros cometidos, maior é a possibilidade e oportunidade do desenvolvimento desportivo do praticante, fruto

de uma maior densidade motora (maior motivação e mais tempo potencial de aprendizagem), mais frequentes são as situações de escolha, o que exige uma atitude reflexiva permanente e um elevado nível de concentração e mais frequente e direta é a sua participação em todas as fases do jogo: implementa uma formação multifuncional (contrariando a especialização precoce) e uma permanente mudança de atitude mental.

Garganta (1997), Garganta e Oliveira (1996) abordaram as características de exercitação, como “Habilidades abertas ou de regulação externas”. Resumindo: desde muito cedo, os exercícios devem ser praticados em contextos variáveis, solicitando formas de execução variadas; não ficar muito tempo a praticá-las como habilidades fechadas; exercitar a resposta (o como) e o uso da resposta (o quê e o quando); e privilegiar as situações com uma configuração de problemas semelhantes aos que ocorrem no jogo, destacando os aspetos de adaptação da resposta aos contextos específicos.

5.7. EM JEITO DE CONCLUSÃO – OLHARES TEÓRICOS E PRÁTICOS

Pelo exposto, mas também pelo que não foi possível abordar neste texto, apresentamos, em jeito de conclusão, alguns autores e dimensões teórico/práticas de grande valor pedagógico/cuidado que os professores e treinadores não deverão esquecer:

- A importância dos feedbacks avaliativos, mas assertivos e corretos: *“Quantas vezes perante um mau passe (má técnica) do jogador no jogo, ouvimos a seguinte expressão do treinador: “Está bem, valeu a intenção!” ou “Pensaste bem, isso é o importante” (MAÇÃS; BRITO, 2000, p. 57). Este exemplo, nem é assertivo nem correto;*
- *“Os comportamentos motores visíveis dos jogadores, refletem a necessidade de resolver os problemas provenientes das situações de jogo. O jogo representa na sua essência, um conjunto diversificado de situações que por si só encerram inúmeros problemas que deverão ser resolvidos na prática pelos jogadores. Assim, a execução técnica só tem significado se for resposta a uma exigência tática (MAÇÃS; BRITO, 2000, p. 71);*
- *“A resolução dos problemas que o jogo levanta pressupõe, por parte dos jogadores, um processo de análise, raciocínio e execução adaptado a essas situações de jogo. Todavia, a resolução dos problemas de jogo carece sempre de um enquadramento coletivo. De tal modo que as ações técnico-táticas só adquirem significado quando contextualizadas na equipa, por oposição à equipa adversária. Consoante o nível de formação da equipa (conhecimento tático coletivo), assim se tornam significantes as ações dos jogadores. (sic) (MAÇÃS; BRITO, 2000, p. 75);*

- *“Estas ações individuais, deverão ter sempre como referência um conjunto de orientações e regras que, na sua totalidade, confirmam coerência coletiva à sua realização, às quais, alguns chamam de princípios (táticos) operacionais do jogo ofensivo e defensivo da equipa”* (BEUNARD & DERSOIR, 1992, p. 33);
- A qualidade/capacidade de resolução das situações apresentadas em jogo está sempre dependente do indivíduo. Este conhecimento está intrinsecamente relacionado com as experiências anteriores e com a aquisição de novos saberes adquiridos durante as aulas/treinamentos. *“Uma tomada de decisão adequada tem, como sustentabilidade, o comportamento que o jogador apresenta em relação ao jogo”* (COSTA, 2001, p. 33);
- O *“Futebol não é nada disso, é outra coisa totalmente diferente; pratica-se aparentemente com os pés, mas joga-se essencialmente com a massa cinzenta que está dentro da cabeça”* (BENTO, 2005, p. 56);
- *“As emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados”* (JENSEN, 2002, p. 21), ou seja, as emoções desempenham um papel fundamental e influenciador nos processos cognitivos;
- A tomada de decisão é tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido pelos nossos alunos/jogadores. *“Só se antecipa alguma coisa quando se conhece”* (fala de um aluno/atleta investigado);

- “O treino é um encurtamento de tempo para se poder agir” (FRADE, 2005, p. 25);
- “A tomada de decisão com base nas emoções não é uma exceção, é uma regra” (DAMÁSIO, 1994; OLIVEIRA, 2008);
- Existe um reconhecimento da importância do conhecimento específico no desempenho desportivo da respectiva modalidade (MCPHERSON, 1994);
- O conhecimento específico está relacionado com os mecanismos perceptivos, processuais, decisoriais e de execução (AGUILLÀ; PEREIRA, 1993);
- A inteligência e o conhecimento específico relacionam-se na procura das soluções mais adequadas para a resolução dos problemas de jogo (CHI; GLASER, 1992; COSTA, 2001; LOPETEGUI, 2015);
- Os jogadores com prestações de excelência apresentam um maior conhecimento tático, um conhecimento declarativo e processual mais organizado e estruturado, processos de reconhecimento de padrões de jogo mais eficazes, superior conhecimento das probabilidades situacionais da sequência do jogo (RINK *et al.*, 1996; GARGANTA, 1997);
- Os conhecimentos de jogo são adquiridos, organizados e produzidos através de ações de jogo/treino que se transformam em hábitos (MARINA, 1995);

- Os jogadores com maior conhecimento tático apresentam maior percentagem de decisões adequadas (RIERA, 1995; GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; FREITAS LOBO, 2009);
- Existe uma relação positiva entre o conhecimento declarativo e a qualidade do praticante (GRÉHAIGNE; GO-DBOUT, 1995);
- O jogador de elite possui um conhecimento declarativo e processual mais organizado e estruturado (RINK *et al.*, 1996);
- Os jogadores mais evoluídos apresentam um maior conhecimento específico da respectiva modalidade (WILLIAMS *et al.*, 1999; FOLGUEIRA, 2018).

As melhores equipas e os melhores jogadores, como salientam Cruyff (2002) e Valdano (2001), sempre foram aquelas e aqueles que evidenciavam melhor qualidade técnica e tática. A confirmar esta ideia Guilherme Oliveira (1991) afirma que ao observamos a história constatamos que as equipas vencedoras são aquelas com cérebro e não com músculos. No entanto, no futebol moderno, todas as dimensões – técnicas, táticas, fisiológicas, morfológicas, psicológicas, pedagógicas, sociais, teóricas, práticas, culturais, etc devem ser tidas em consideração, pois o *jogo*, os *jogadores* e os *espectadores* apreciam cada vez mais um jogo mais belo, mais estético (a sua riqueza interna) em contraponto com o jogo da economia, do mercado, da indústria que teima querer prevalecer.

5.8. REFERÊNCIAS

AGUILLÀ, Gerard; PEREIRA, Patricia. Observation y evaluation: en busca de sus aspectos distintivos. **Apunts educacion física & esportes**, v. 31, p. 86-105, 1993. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/379987>>. Acesso em: 15 maio 2015.

ALVES, José; ARAÚJO, Duarte. Processamento de informação e tomada de decisão no desporto. In: CRUZ, José (Ed.), **Manual de psicologia do desporto**. Braga, Portugal: Sistemas Humanos, 1996. p. 361-388.

ARAÚJO, Duarte. **Ciências de comportamento - UEFA III**. Dossier, 2007 (Não publicado).

ARAÚJO, Duarte; SERPA, Sidónio. Tomada de decisão de velejadores de alta competição. **Ludens**, Lisboa, PT, v. 16, n.1, p. 37- 45, 1999a.

ARAÚJO, Duarte.; SERPA, Sidónio. Toma de decisión dinámica en diferentes niveles de expertise en el deporte de vela. **Revista de psicologia del deporte**, v. 8, n. 1, p. 103-115, 1999b. Disponível em: <<https://archives.rpd-online.com/article/view/80.html>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BALBINO, Hermes. **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

BALYI, Istvan.; HAMILTON, Ann. Long-term athlete development: trainability in childhood and adolescence. **Olympic Coach**, v. 16, n. 1, p. 4-9, 2004.

BETTEGA, Otávio e colaboradores. A competição na iniciação ao futebol: considerações sobre a organização do jogo e a participação no ambiente competitivo. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 1-17, 2020.

BEUNARD, Patrick.; DERSOIR, Guy. **Education physique: sport collectif**. Nantes, France: CRDP, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.984 de 8 de abril de 2013. Regulamenta a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 67, 9 abr. 2013. Seção I, p. 5-10, 2013.

BUSZARD, Tim e colaboradores. Scaling the equipment and play area in children's sport to improve motor skill acquisition: a systematic review. **Sports medicine**, v. 46, n. 6, p. 829–843, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s40279-015-0452-2>>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BUTTON, Chris e colaboradores. **Dynamics of skill acquisition: an ecological dynamics approach**. Champaign, USA: Human Kinetics Publishers, 2020.

CAMILO CUNHA, António. **Ser Professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó, SC: Argus, 2015.

CASTELO, Jorge. **Futebol: organização dinâmica do jogo**. Lisboa, Portugal: FMH Edições, 2004.

CASTELO, Jorge.; MATOS, Luis. **Concepção e Organização de 1100 Exercícios de Treino**. Lisboa, Portugal: Visão e Contextos, 2006.

CHAMBERS, Fiona. **Learning to mentor in sports coaching: a design thinking approach**. New York, USA: Routledge, 2018

CHI, Michelene; GLASER, Robert. A capacidade para a solução de problemas. In: STERNBERG, Robert. **As capacidades intelectuais humanas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

COSTA, João. **Inteligência geral e conhecimento específico no futebol**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2001.

COUTINHO, Patricia.; MESQUITA, Isabel; FONSECA, Antonio. Talent development in sport: a critical review of pathways to expert performance. **International journal of sports science & coaching**, v. 11, n. 2, p. 279-293, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1747954116637499>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CRUYFF, Johan. **Mis futbolistas y yo**. Barcelona, España: Ediciones Barcelona, 2002.

DAMÁSIO, António. **O erro de descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

DIOGO, José. **Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada**. Porto, Portugal: Porto, 2007.

FOLGUEIRA, Santiago. **1022 ejercicios de ataque en fútbol**. Barcelona, España: Editorial Paidotribo, 2018.

FONTAINE, Anne. **Motivação em contexto escolar**. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta, 2005.

FRADE, Vitor. **Apontamentos de aulas de Metodologia Aplicada I, Opção de futebol**. Porto, Portugal: FCDEF – UP, 2005. (Não publicado).

FRADE, Vítor. **Apontamentos de aulas de Metodologia Aplicada II, Opção de futebol.** Porto, Portugal: FCDEF – UP, 2006. (Não publicado).

FRADE, Vítor. **Apontamentos de Curso de Metodologia do futebol.** Porto, Portugal: FCDEF – UP, 1998. (Não Publicado).

FREITAS LOBO, Luis. **Planeta do futebol.** Lisboa, Portugal: Prime Books, 2009.

GARGANTA, Julio. **Modelação táctica do jogo de futebol:** estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. 1997 Tese (Doutoramento em Ciências do Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1997.

GARGANTA, Julio; OLIVEIRA, José. Estratégia e táctica nos jogos desportivos colectivos. In: OLIVEIRA, José; TAVARES, Fernando, (Eds.). **Estratégia e táctica nos jogos desportivos coletivos.** Porto, Portugal: FCDEF-UP, 1996.

GRÉHAIGNE, Jean; GODBOUT, Paul. Tactical knowledge in team sport from a constructivist and cognitivist perspective, **Quest**, n. 47, v. 4, p. 490-505, 1995.

GUILHERME OLIVEIRA, José. **Especificidade: o “pós-futebol” do “pré-futebol”:** um fator condicionante do alto rendimento desportivo. 1991. Monografia (Licenciatura em Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 1991.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

JENSEN, Eric. **O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens:** um guia para pais educadores. Lisboa, Portugal: Edições Asa, 2002.

JÚLIO, Luís; ARAÚJO, Duarte. Abordagem dinâmica da acção táctica no jogo de futebol. In: ARAÚJO, Duarte (Ed.). **O contexto**

da decisão: a acção táctica do desporto. Lisboa, Portugal: Visão e Contextos, 2005.

LACOMBE, Daniel., SARRAZIN, Claude; ALAIN, Claude. Decision making in sport: an information processing experimental paradigm. In: UNESTAHL, Lars-Eric (Ed.), **Sport psychology in theory and practice**. Orebro, Sweden: Veje Publ, Inc, 1986.

LESSA, Laise, MORAES, Emmanuel; LIMA, Sérvulo. Percepção dos alunos-atletas sobre o estilo de liderança dos professores-treinadores de Teresina-PI. **Revista brasileira de futsal e futebol**, v. 5, n. 18, p. 1, 2013.

LOPES, João. Perder o presente para ganhar o futuro. In: MATOS, Manuel (coord.). **JOVALES: jovens, alunos, ensino secundário**. Porto, Portugal: CIEE/Livpsic, 2013.

LOPETEGUI, Julen. Entrevista. **El Pais**, Madrid, España, 08 fev. 2015.

MAÇÃS, Victor; BRITO, Jorge. **Os factores de jogo em futebol:** série didáctica. Vila Real, Portugal: UTAD, 2000.

MARINA, José. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa, Portugal: Caminho, 1995.

MATURANA, Humberto. Stratégies cognitives. In: MORIN, Edgar; PIATELLI-PALMARINI, Massimo (ed.), **Le cerveau humain - l'Unité de l'Homme**. Paris, France: Edition du Seuil, 1979.

MCPHERSON, Suspensão. **The development of sport expertise:** mapping the tactical domain, *Quest*, n. 46, p. 223-240, 1994.

MOURA, Daniel e colaboradores. **Tomada de decisão no futebol**. Rio Maior, Portugal: Escola Superior do Desporto de Rio Maior, s/d.

NETO, José. **Ciências de comportamento**, UEFA I. Dossier, 2001. (Não publicado).

NETO, José. **Ciências de comportamento**, UEFA II. Dossier, 2005. (Não publicado).

OLIVEIRA, António. **As emoções como condição essencial na aprendizagem de um “Jogar”**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto). Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

PACHECO, Rui. **O ensino do futebol – futebol 7 – um jogo de iniciação ao futebol de 11**. São Mamede de Infesta, Portugal: Edição do Autor, 2001.

PARMAN, Daniel. Individual differences: cognitive and perceptual styles. In: SINGER, Robert N.; MURPHEY, Milledge; TENNANT, Keith L. (Eds.). **Handbook of research on sport psychology**. New York, USA: McMillan Publishing Company, 1992.

PINTO, Jorge. **Treino de jovens: o ensino do futebol na formação de jogadores: teoria e metodologia**. Porto, Portugal: FCDEF – UP (Ação de formação), 2005. (Não publicado).

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. **Aprova o regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar**. Diário da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26, páginas 940 – 946, 1991.

RIERA, Joan. Análisis de la táctica deportiva. **Apunts educación física y deportes**, n. 40, p. 47-60, 1995. Disponível em: <<https://revista-apunts.com/analisi-de-la-tactica-deportiva/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

RINK, Judith e colaboradores. Foundations for the learning and instructions of sport and games. **Journal of teaching in physical**

education, v. 15, n. 4, p. 399-417, 1996. Disponível em: <<https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.399>>. Acesso em 30 mai. 2015.

STRACHAN, Leisha e colaboradores. A new view: exploring positive youth development in elite sport contexts. **Qualitative research in sport, exercise and health**, v. 3, n. 1, p. 9-32, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/19398441.2010.541483>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

VALDANO, Jorge. **Apuntes del balón**. Madrid, España: Marca, 2001.

WILLIAMS, Jean. **Psicología aplicada al deporte**. Madrid, España: Biblioteca Nueva, 1991.

WILLIAMS, Mark e colaboradores. **Visual perceptions and action in sport**. London, England: FNSpon, 1999.

Parte 3

**PESQUISAS SOBRE
FUTEBOL/FUTSAL**

Capítulo 6

DESENVOLVIMENTO TÁTICO-TÉCNICO NA ETAPA DE ESPECIALIZAÇÃO NO FUTEBOL: CONSIDERAÇÕES NO CONTEXTO DE UM CLUBE DE ELITE

DOI: 10.29327/5335623.1-6

Otávio Baggio Bettega²⁸ ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8348-0796> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6910923008994334>*Cesar Vieira Marques Filho²⁹* ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6654-8982> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8670985499726497>

6.1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de aspectos tático-técnicos no esporte passa pelo mapeamento de perspectivas que vão além do contexto de jogo, ou seja, circundam por questões sociais, culturais, políticas, históricas e econômicas

28 Doutor em Educação Física - UNICAMP. Treinador de Futebol do Fortaleza Esporte Clube Sub-15, Fortaleza, Ceará, Brasil.

29 Doutor em Educação Física – UNICAMP. Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

(VAUGHAN *et al.*, 2019), bem como norteiam o ambiente do esporte, especificamente o cenário de intervenção do treinador (BETTEGA *et al.*, 2021a). Além do conhecimento sobre o contexto de treino e de jogo da equipe, é importante a identificação da etapa de desenvolvimento dos jogadores, suas características, dificuldades e potencialidades. Nesse sentido, pensamos e operacionalizamos o desenvolvimento dos aspectos tático-técnicos, que nesse caso reportamos para uma equipe masculina de futebol da categoria sub 15 de um clube de elite do futebol brasileiro, a partir de uma visão sistêmica (CAPRA; LUISI, 2014), que considera os diferentes níveis de interação dos contextos, pessoas, processos e tempo (BRONFENBRENNER, 1977).

O contexto sociocultural no qual o clube está inserido apresenta particularidades que refletem no estilo de jogo da equipe. O futebol brasileiro, por exemplo, representa o talento, a ginga, o improviso, a criatividade, o drible, aspectos referentes ao estilo de vida do povo (DEMURU, 2010). Compreender o contexto é de suma importância para conectar a aprendizagem dos conteúdos à realidade das pessoas que participam do ambiente esportivo. No Brasil, muitos jovens são oriundos de cenários sociais com diversos problemas, estabelecendo dificuldades no relacionamento com a família, com questões nutricionais, com os compromissos na escola e, conseqüentemente, com a profissionalização no futebol (ROCHA *et al.*, 2011).

Para a organização, sistematização, aplicação e avaliação do processo de ensino-treino (GALATTI *et al.*, 2017)

torna-se relevante a identificação de alguns fatores, como a visão de mundo, a interação social, o entendimento sobre o jogo, a destreza técnica e motora, o desenvolvimento maturacional, morfológico e físico dos jovens jogadores. Essa diversidade de características dos jogadores na etapa de especialização influencia na estruturação das tarefas de treino, como no gerenciamento das referências estruturais (companheiros, adversários, bola, regras, alvos) e referências funcionais (princípios operacionais e princípios específicos) (SCAGLIA *et al.*, 2013), e também nos princípios pedagógicos da tarefa, como o “*sampling*” (conexão entre os tipos de jogos), a representatividade (representação com os elementos do jogo formal), a complexidade (adequação do jogo ao nível dos jogadores) e o exagero (manipulação dos elementos do jogo para um princípio tático) (TAN; CHOW; DAVIDS, 2012).

A operacionalização dos conteúdos de defesa e ataque precisa apresentar uma sequência de ocorrência, podendo essa ser coordenada a partir do comportamento individual e coletivo da equipe durante a sequência de treinos e jogos na temporada, bem como com base em conteúdos vistos como relevantes para desenvolvimento nessa etapa de formação. Assim, o estudo tem como objetivo apresentar a operacionalização do processo de ensino-treino em uma temporada da equipe sub 15 de um clube de elite do futebol brasileiro.

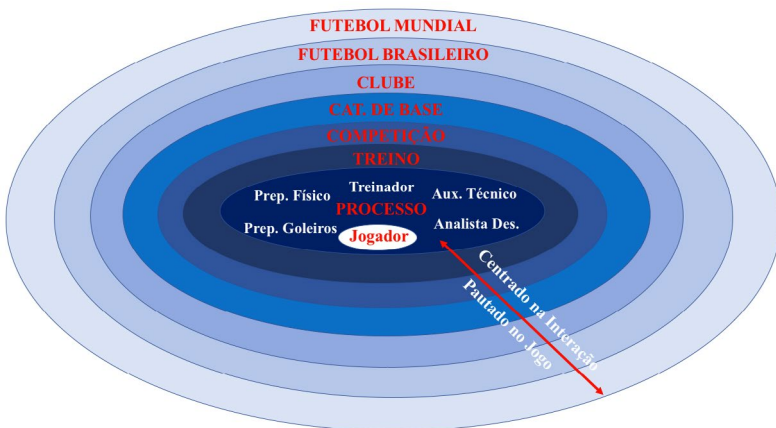
6.2. UMA VISÃO CONTEXTUAL DO FUTEBOL

O cenário do esporte contemporâneo se caracteriza pela criação do espetáculo, orientado para o entretenimento e na busca por impulsionar os lucros e o crescimento de cidades, estados, países (GALATTI *et al.*, 2018), tal qual podemos observar nos megaeventos esportivos. O futebol, como um dos esportes mais conhecidos e disseminados no mundo todo, torna-se um produto muito rentável ao mercado esportivo, pois ocupa um tempo maior nas programações de televisão e em outros meios de comunicação. Desse modo, o número de jogos disputados pelas equipes tende a aumentar e o tempo de treino diminuir, sendo que com o aumento da demanda física dos jogos e a diminuição no tempo de recuperação dos jogadores entre os jogos, ampliam-se os riscos de lesões (ARLIANI *et al.*, 2011).

Essa condição de um calendário com muitos jogos acaba sobrecarregando o desempenho dos jogadores e das equipes. A busca por resultados competitivos, a cobrança da torcida e as exigências tático-técnicas, psicológicas e físicas dos treinos e jogos condicionam um olhar aos jogadores como máquinas (perspectiva mecanicista), que precisam manter um nível de desempenho alto durante toda a temporada e as equipes como engrenagens (perspectiva behaviorista), que necessitam reproduzir comportamentos ordenados, jogo após jogo. Tais disposições impostas ao contexto do futebol profissional acabam influenciando os processos nas categorias de base,

criando muitas vezes um ambiente de desenvolvimento imediato e resultadista (BETTEGA *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, a compreensão sobre o processo de formação de jogadores de futebol ao mesmo tempo que deve visualizar as ações momentâneas, também necessita entender o processo de forma contextual e longitudinal, ou seja, considerando outros níveis de interação e que interferem no desenvolvimento do processo, conforme orientado na Figura 1.

Figura 1 – Visão contextual do processo de desenvolvimento dos jogadores de futebol



Fonte: Construção dos autores.

Além de compreender as demandas do processo de ensino-treino, é indispensável que o treinador visualize o seu contexto de intervenção de forma ampliada e sistêmica (CASSIDY, 2013). Ou seja, o ambiente de treino está inserido dentro de um contexto de um clube, com características próprias, percurso histórico, normas de funcionamento,

diretrizes metodológicas. Ainda este está alocado dentro de uma região, cidade, estado e país, que possui particularidades, bem como propriedades culturais e sociais, que irão interagir de forma singular para aquele cenário, influenciando direta e indiretamente no desenvolvimento do processo formativo dos jovens jogadores de futebol. Nessa perspectiva, Rothwell, Davids e Stone (2018) ressaltam que as diferenças na qualidade de desempenho e estilos de jogo são substancialmente baseadas em uma “forma de vida” específica, muitas vezes desenvolvida sob restrições históricas e socioculturais específicas em determinadas localizações geográficas do mundo.

No contexto do clube, que está situado na região Nordeste do Brasil, especificamente no Estado do Ceará, cidade de Fortaleza, o cenário contempla algumas particularidades que tendem a influenciar na ocorrência do processo. O clima quente da região e as belíssimas praias propiciam a ocorrência de muitas festividades, ampliando e diversificando as manifestações culturais do povo nordestino, sendo que essa atmosfera é levada para dentro dos estádios, culminando com uma alta média de público nos jogos e uma linda festa promovida pelas torcidas. Essa alegria e diversão é manifestada na forma como os torcedores visualizam o jogo, contemplando por um estilo de jogo mais atrevido, expansivo e ofensivo.

A cultura do futebol nordestino se caracteriza por um jogo mais ofensivo, onde os jogadores ultrapassem a linha da bola, ataquem os espaços da defesa adversária, invistam nos dribles em situações de 1x1 e criem oportunidades de gol.

No futebol cearense o jogador é considerado habilidoso, técnico e criativo desde as décadas anteriores (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, as estratégias e táticas do jogo tendem a expressar um estilo de jogo mais “agressivo” ofensivamente, prezando mais pela busca da concretização de um gol, do que pelo comportamento mais protetivo da própria baliza.

A região nordeste está geograficamente um pouco distante das principais competições de futebol do cenário brasileiro (profissional e de categorias de base), mas por outro lado, tem obtido relevância na mídia com a organização de algumas competições. Um exemplo é a Copa do Nordeste, competição que abriu um mercado publicitário para os clubes da região, exaltando a cultura nordestina e propagando a identidade cultural da região. Um dos casos dessa reafirmação identitária é o goleiro Marcelo Boeck, ídolo da torcida do Fortaleza Esporte Clube, levantando a taça de campeão da Copa do Nordeste 2021 usando um chapéu de couro, indumentária emblemática da cultura nordestina que é popularmente conhecido como o chapéu de Lampião (DE SOUSA, 2022).

O Fortaleza Esporte Clube, representado por sua equipe profissional de futebol, vem conquistando ultimamente resultados competitivos expressivos no cenário brasileiro e sul-americano, aumentando a visibilidade do clube e, conseqüentemente, o investimento na sua estrutura e categorias de base. Atualmente, o Fortaleza ocupa a 7^a posição no ranking nacional de clubes, possibilitando a participação das suas equipes de base em competições nacionais, como

o campeonato brasileiro sub 20, sub 17 e, neste ano, no campeonato brasileiro sub 15. Isso auxilia o processo de desenvolvimento dos jogadores na etapa de especialização, permitindo que os jovens atuem em contextos competitivos de alto nível, enfrentando equipes de ponta do cenário brasileiro.

6.3. ESPECIALIZAÇÃO ESPORTIVA E JOVENS JOGADORES DE FUTEBOL

Ao se falar em especialização esportiva, entende-se a fase que precede a prática do esporte em seu mais alto rendimento (GABARRA; RUBIO; ÂNGELO, 2009). Nela, são elevados o volume, frequência e intensidade dos treinamentos e o viés competitivo se torna mais acentuado (ARENA; BOHME, 2000). Nesta etapa, atividades caracterizadas como jogo deliberado, de caráter lúdico, não-estruturadas e voltadas prioritariamente à diversão, são reduzidas (CÔTÉ; ABERNETHY, 2012). O processo de ensino-treino passa a priorizar a prática deliberada, constituída por atividades voltadas à melhoria de determinadas habilidades específicas, planejadas e sistematizadas pelo treinador, e apoiados em constante monitoramento e fornecimento de feedbacks (COLLET *et al.*, 2017).

Na literatura sobre formação esportiva existem algumas variações sobre as faixas-etárias indicadas para o início da especialização esportiva, mas estas se situam nos momentos de transição da adolescência para a vida adulta, por volta dos 15

aos 17 anos (BOMPA, 2002; CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; LOVELL, 2017). Esta etapa se apresenta como desafiadora, pois une a necessidade de evolução da performance esportiva e as exigências para o desempenho de alto rendimento, com uma fase de transformações físicas, psicológicas, de valores e crenças decorrentes da transição da adolescência para a vida adulta (ANJOS; SANEDO; OLIVEIRA, 2012).

O desenvolvimento dos indivíduos na adolescência não pode ser entendido por um olhar unicamente biológico ou ambiental, faz-se necessária uma perspectiva biocultural, ou seja, é indispensável que se reconheça a interação entre fatores biológicos e socioculturais presentes na vida do ser humano (MALINA *et al.*, 2009). Conforme Gallahue e Ozmun (2006), o desenvolvimento dos sujeitos se dá na interação entre suas características biológicas individuais e o ambiente em que estão inseridos.

Uma perspectiva de formação esportiva que seja direcionada exclusivamente para operacionalização de tarefas tático-técnicas com vistas a melhora do desempenho, deixa de considerar todos os fatores ambientais que geram influência no crescimento e amadurecimento dos jovens atletas (RÉ, 2011). Ao falarmos de jogadores de futebol, é esperado que comportamentos associados à adolescência, como impetuosidade e hesitação elevadas, irresponsabilidades e transgressões sejam manifestados dentro do campo de jogo (SOARES, 2000). Da mesma forma, a maneira como esses elementos são expressos têm relação com o contexto (tanto

atual quanto da infância) dos jogadores, a exemplo das diferentes regiões do país ou classes sociais (WYLLEMANN *et al.*, 2000).

Ao analisarem a fase de transição das categorias de base ao futebol profissional, Marques e Samulski (2009) indicam que este período é marcado pela enorme pressão sofrida pelos jovens atletas em relação ao sonho alimentado desde a infância em se tornar jogador de futebol, a possibilidade de ascensão do status social, bem como o retorno financeiro que permita a melhoria da qualidade de vida tanto do atleta quanto da sua família. Ao passo que precisam lidar com as constantes situações de pressão, esses indivíduos também se sentem frequentemente privados dos momentos de lazer típicos da juventude, como festas e tempo livre com os amigos (GUERRA; SOARES; BURINI, 2001).

O momento de começar a definir a direção da carreira esportiva é geralmente um período em que os jovens aumentam suas possibilidades de interação social. A liberdade de poder sair sozinho com os amigos, de namorar, de ir para festas, contrasta com o direcionamento e a ênfase que deve ser dada para a carreira de jogador (BETTEGA *et al.*, 2018). Para o cérebro adolescente, pensar em si tem alta prioridade, sendo comum o constrangimento social e a hipersensibilidade emocional (EAGLEMAN, 2017). O menor controle da impulsividade e a busca por recompensas imediatas em áreas relacionadas com o prazer levam a um maior número de tomada de decisões arriscadas, em relação a infância e idade adulta (BLAKEMORE; ROBBINS, 2012).

A importância da família se apresenta como outro elemento de significativa influência neste cenário. O apoio e suporte familiar se configuram como essenciais para que os jovens jogadores consigam transitar ao futebol profissional (RABELO, 2002). Contudo, é comum que esses indivíduos necessitem morar longe de suas famílias para integrar as categorias de base dos clubes e tenham esse contato reduzido (MARQUES; SAMULSKI, 2009). A distância da família é apontada como um dos principais fatores para a desistência de seguir na carreira de jogador de futebol (AMARAL; THIENGO; OLIVEIRA, 2007).

Para além dos cenários supracitados, outros elementos têm elevado impacto na decisão de abandonar a carreira na fase de transição ao futebol profissional, tais como: os baixos salários e as más condições de trabalho, como estruturas precárias de vestiários e alojamentos; lesões crônicas e agudas; instabilidade e insegurança quanto à futura profissão e esgotamento psicológico derivado de longo tempo inserido em contextos extremamente competitivos (GONZÁLEZ; BORGES; SFALCIN, 2015; BORGES *et al.*, 2022).

Considerando o panorama complexo que envolve a formação do jogador de futebol na fase de especialização e compreendendo que seu desenvolvimento transcende a esfera técnico-tática, esta perspectiva também chama atenção para um olhar mais abrangente quanto à atuação do treinador. Desta forma, às exigências do contexto prático vão além do conhecimento profissional (relativo aos elementos específicos do futebol) e requerem do treinador o conhecimento inter e

intrapessoal (de comunicação e estabelecimento de relações; de capacidade de reflexão e introspecção, respectivamente) (CÔTÉ; GILBERT, 2009).

Muitas das competências necessárias ao treinador de jovens estarão ligadas às relações construídas com os atletas, aos laços afetivos, ao suporte emocional e a gestão de pessoas (SANTOS *et al.*, 2016). A compreensão, por parte do treinador, acerca do momento de vida em que os jogadores se encontram, seus conflitos pessoais, aflições e aspirações é necessária para o êxito da formação esportiva (MENDES, 2014). Conforme Schnaider e colaboradores (2016), jogadores de futebol de categorias de base valorizaram mais as competências sociais e de relações afetivas dos seus treinadores do que às voltadas ao âmbito tático-técnico.

No mesmo sentido, Souza e colaboradores (2009) indicam que treinadores com perfil de liderança democrático atingem maiores índices de motivação em seus atletas. Segundo Gomes, Pereira e Pinheiro (2008), os níveis de satisfação dos atletas que possuem treinadores que valorizam características comportamentais individuais são mais elevados. Ainda, a preocupação por parte dos treinadores com o bem-estar dos atletas está associada com uma maior motivação intrínseca para prática do treinamento diário (SCHNAIDER *et al.*, 2016). Assim, torna-se preponderante que o treinador reconheça o seu contexto de atuação, bem como as pessoas com quem interage na prática, nesse caso com adolescentes, compreendendo suas características, seus anseios, dificuldades e suas potencialidades, construindo um processo significativo de desenvolvimento.

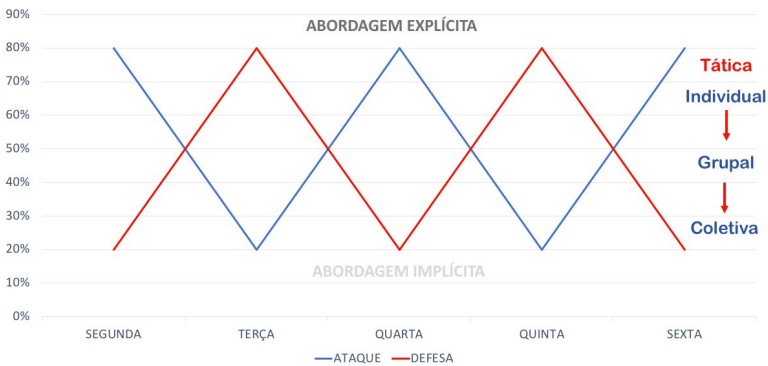
6.4. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-TREINO NA TEMPORADA

O planejamento e a operacionalização do processo foram desenvolvidos a partir de uma visão sistêmica, ou seja, considerando as partes como relações que constituem o todo (CAPRA; LUISI, 2014). Buscamos desenvolver os conteúdos conectados com o contexto e seus personagens, tentando criar um ambiente significativo de aprendizagem. Até certo ponto, não nos preocupamos com os conhecimentos adquiridos, mas com a compreensão de princípios organizadores, que podem nos trazer, não a certeza, mas a diversidade e a multiplicidade de conhecimentos (PENA-VEJA, 2003). Assim, visualizamos o processo a partir de uma perspectiva interacionista, desenvolvendo o ensino pautado no jogo e centrado na interação (BETTEGA *et al.*, 2021b).

A organização dos conteúdos foi realizada considerando a etapa de especialização, bem como o desenvolvimento dos jogadores e da equipe nos treinos e competições durante a temporada. Nessa etapa, é interessante que os jogadores aprendam a defender com maior referência zonal na fase defensiva e busquem um jogo mais associativo na fase ofensiva, construindo com possibilidades de troca de passes curtos e com passes longos (BETTEGA *et al.*, 2015). Os problemas e potencialidades em nível individual, grupal (setorial e intersetorial) e coletivo eram avaliados *in loco* nos treinos e jogos e com o auxílio dos vídeos dos jogos.

O planejamento da semana foi periodizado com base em um modelo ondulatório (BETTEGA *et al.*, 2019). Em cada dia da semana havia o objetivo centrado em uma das fases do jogo (defesa e ataque). Apenas em alguns treinos em véspera de jogos eram desenvolvidos conteúdos das duas fases do jogo no mesmo dia. A progressão dos conteúdos geralmente ocorria com início na tática individual passando para a tática grupal e coletiva. O desenvolvimento dos conteúdos era realizado por meio do jogo, logo, umas das fases do jogo tinha uma abordagem mais explícita, enquanto a outra fase do jogo era abordada de forma implícita, em uma projeção subjetiva de 80% e 20%, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 – Modelo ondulatório de periodização das fases do jogo



Fonte: Construção dos autores.

Os objetivos ofensivos foram distribuídos entre os princípios operacionais de ataque (construção ofensiva inicial, progressão no campo de jogo, ataque ao alvo) e os objetivos defensivos entre os princípios operacionais de defesa

(recuperação da bola, impedimento de progressão, proteção do alvo) (BAYER, 1994). A partir desses princípios, eram desenvolvidos princípios específicos, ligados ao modelo de jogo da equipe e conectados com a plataforma de jogo, visto que foram trabalhadas diferentes plataformas (1-5-2-3, 1-4-4-2, 1-4-3-3), como forma de ampliar o repertório de referências posicionais para os jogadores.

De maneira geral, no princípio de construção ofensiva inicial foi desenvolvida a saída de jogo no tiro de meta, proporcionando situações para quebrar a primeira pressão do adversário; no princípio de progressão no campo de jogo foi trabalhado o jogo entrelinhas nos corredores central e laterais após quebra de pressão e também os momentos de transição ofensiva; no princípio de ataque ao alvo foram estruturadas as entradas no último terço do campo, com jogo associativo, ataque as costas da última linha, cruzamentos e finalizações. No princípio de recuperação da bola foi organizado a forma de pressionar o adversário na saída de bola; no princípio de impedimento de progressão foram trabalhados o reequilíbrio defensivo após quebra de pressão e os momentos de transição defensiva; no princípio de proteção alvo foram coordenadas as ações para conter o jogo entrelinhas do adversário no campo ofensivo, bem como neutralizar as bolas lançadas nas costas da última linha. A bola parada ofensiva e defensiva foram desenvolvidas em alguns treinos, geralmente na parte final da sessão. Nessa perspectiva, trazemos no quadro 1 um exemplo da organização dos objetivos de um microciclo semanal de treino.

Quadro 1 – Exemplo da organização dos objetivos de um microciclo semanal de treinos

Dia	Fase do Jogo	Objetivos da Sessão de Treino
SEGUNDA	ATAQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Criar possibilidades para a primeira fase de construção ofensiva. • Desenvolver a saída curta e busca de quebra de pressão. • Estimular também a saída com passe longo a partir do goleiro e dos zagueiros.
TERÇA	DEFESA	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a organização defensiva no tiro de meta do adversário. • Propor movimentações defensivas “agressivas” e com fechamento de espaços. • Estimular o “pressing” e reorganização a partir de bolas longas do adversário.
QUARTA	ATAQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Promover situações de progressão após quebra de pressão e recuperação da bola. • Estimular a progressão com jogo entrelinhas e ataque aos espaços. • Proporcionar situações de transição ofensiva rápida e vertical.
QUINTA	DEFESA	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a organização defensiva como forma de proteção do alvo. • Estimular a disputa e agrupamento do bloco em bolas longas. • Propor uma organização defensiva em situações de emergência (um a menos). • Trabalhar como complemento a falta lateral e o escanteio defensivo.
SEXTA	ATAQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver possibilidades para o jogo no último terço do campo. • Estimular as ações de ataque ao espaço e último passe (cavado). • Proporcionar situações de parede, apoio, cruzamentos e finalizações. • Trabalhar como complemento a falta lateral e o escanteio ofensivo.

Fonte: Construção dos autores.

As atividades do treino foram organizadas com base nos objetivos propostos para a sessão, considerando a estrutura e o local de ocorrência do treino e, também, o número de jogadores. O espaço de jogo foi estruturado considerando a relação numérica utilizada (ex: 2x2; 5x5; 8x8), a relação de confronto (superioridade, inferioridade ou igualdade numérica), o uso ou não de goleiros e balizas e a partir do estímulo físico esperado e, especialmente, sustentado nos objetivos tático-técnicos traçados. As orientações eram geralmente realizadas em cima da fase do jogo abordada, podendo ter foco individual, grupal (setorial e intersetorial) e coletivo e as atividades sofriam adaptações (espaço, regras, número de jogadores) caso não ocorressem de maneira adequada ao nível dos jogadores e aos objetivos.

O contexto de treino deveria contemplar uma informação clara e coerente do que seria desenvolvido com os jogadores, promovendo atividades com intensidade e concentração, no qual os jogadores estariam comprometidos com o contexto de jogo, engajados nas interações com os companheiros e intencionando tomarem as melhores decisões. O ambiente de jogo foi criado na imprevisibilidade (provocando constante incerteza nas tomadas de decisões), na representatividade (com elementos que representem o jogo de futebol), no desequilíbrio (problematizando o cenário para gerar aprendizagem) e no desafio (mantendo a motivação para superar os problemas do jogo) (SCAGLIA, 2017).

Nas situações de jogo, a comissão técnica organizava a estratégia do jogo pautado no desenvolvimento de jogo da equipe e com base na leitura das características de jogo do adversário. Três elementos foram ressaltados para os jogadores, sentir e externar no ambiente de jogo, como, a confiança, a personalidade e “agressividade”, não em uma perspectiva negativa, mas vinculada com a intensidade e competitividade. Assim, buscamos sempre criar relação no que desenvolvíamos no treino com o que indicávamos e avaliávamos no jogo, seguindo a máxima, treino é o jogo e jogo é treino.

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar a formação esportiva, é necessário visualizá-la como um processo de longo prazo, influenciado por um número infindável de variáveis, das quais muitas fogem do controle dos treinadores e atletas. A etapa de especialização é caracterizada por atletas na fase de adolescência, repletos de anseios, incertezas e aflições, que precisam lidar com uma exorbitante pressão em relação à possibilidade de profissionalização no futebol, ao passo que precisam renunciar a muitos prazeres típicos da juventude, como festas e tempo com amigos e família.

Esse cenário complexo se desenvolve e gera interação em um ambiente específico, também constituído por suas particularidades. Este estudo apresenta o trabalho com jovens

jogadores de futebol de um clube de elite do futebol brasileiro, situado na cidade de Fortaleza (CE), caracterizada pelo clima quente, belas praias, povo alegre e apreciadores de festividades, elementos esses relacionados com a cultura nordestina. É considerando as nuances da etapa de especialização esportiva e da faixa etária dos atletas, bem como os elementos culturais e sociais do contexto, que o processo formativo aqui apresentado é construído de forma sistêmica, relacionando a interação entre todos esses elementos com a forma de desenvolvimento das questões de jogo propriamente ditas.

O processo de treinamento ocorreu a partir de uma perspectiva interacionista, com o ensino pautado no jogo. Como elementos norteadores, buscamos que os jogadores aprendessem a defender com maior referência zonal na fase defensiva e articulassem um jogo mais associativo na fase ofensiva. O planejamento de treino se deu a partir do modelo ondulatório, variando entre objetivos da fase ofensiva e defensiva a cada dia de treino. A progressão dos conteúdos foi realizada geralmente com início na tática individual, transitando à grupal e coletiva.

Todo o processo de ensino-treino foi estruturado por meio de jogos, preservando os elementos de imprevisibilidade, representatividade, desequilíbrio e desafio, a fim de estabelecer um ambiente significativo de aprendizagem. Desta forma, o treinador não buscava o desenvolvimento de conhecimentos como objetos, verdades absolutas, mas como possibilidades, no qual os jogadores deveriam gerar diversidade e multiplicidades

de conhecimentos a partir das inúmeras relações estabelecidas. Assim, a partir de uma visão complexa e sistêmica, que considera o atleta como um indivíduo com características próprias, inserido no contexto de um clube com uma cultura específica, buscou-se estabelecer um ambiente que potencializasse o desenvolvimento dos jovens jogadores, não só para o contexto esportivo, mas também para a vida.

6.6. REFERÊNCIAS

AMARAL, Paulo Roberto Trombini; THIENGO, Carlos Rogério; OLIVEIRA, Flavio Ismael Silva. Os motivos que levaram jogadores de futebol amador a abandonarem a carreira de jogador profissional.

EFDeportes, v. 12, n. 11, 2007.

ANJOS, José Luiz dos; SANETO, Juliana Guimarães; OLIVEIRA, Andreia Anchieta. Futebol, imagens e profissionalização: a bola rola nos sonhos dos adolescentes. **Movimento**, v. 18, n. 01, p. 125-147, 2012.

ARENA, Sergio Sagres; BOHME, Maria Tereza Silveira. Programas de iniciação e especialização esportiva na grande São Paulo.

Revista paulista de educação física, v. 14, n. 2, p. 184-95, 2000.

ARLIANI, Gustavo Gonçalves et al. The Brazilian Football Association (CBF) model for epidemiological studies on professional soccer player injuries. **Clinical science**, v. 66, n. 10, p. 1007-1012, 2011.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1994.

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. A competição na iniciação ao futebol: considerações sobre a organização do jogo e a participação no ambiente competitivo. **Motrivivência**, v. 32, p. 1-17, 2020.

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 791-801, 2015.

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. Processo formativo de jovens no futebol: das transições do jogo para as transições da vida. In: BENTO, Jorge et al. (Org.). **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do desporto e da educação física**. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física, 2018.

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. Proceso de enseñanza-entrenamiento de jóvenes en el fútbol: posibilidades a partir de un modelo ondulatorio. **Revista euroamericana de ciencias del deporte**, v. 8, n. 2, p. 17-26, 2019

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. Princípios de jogo e estratégias de treino de treinadores de jovens no futebol de elite. **E-balonmano**, v. 17, p. 45-58, 2021a.

BETTEGA, Otávio Baggioto e colaboradores. Pedagogia do Esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista Inclusiones**, v. 8, n. Especial, p. 185-213, 2021b.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; ROBBINS, Trevor. Decision-making in the adolescent brain. **Nature neuroscience**, v. 15, n. 9, p. 1184-1191, 2012.

BOMPA, Tudor. **Treinamento total para jovens campeões**. Barueri, SP: Manole, 2002.

BORGES, Luis Felipe de Matos e colaboradores. Fatores Determinantes para o Encerramento Precoce da Carreira de Jogadores de Futebol. **Revista intercontinental de gestão desportiva**, v. 12, n. 2, p. 1-8, 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, 1977.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. São Paulo: Cultrix, 2014.

CASSIDY, Tania. Holistic sports coaching: a critical essay. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. London, England: Routledge, 2013.

COLLET, Carine e colaboradores. Atividades de prática deliberada e jogo deliberado na formação esportiva de atletas de elite do voleibol: diferenças entre os sexos. **E-balonmano**, v. 13, n. 2, p. 95-104, 2017.

CÔTÉ, Jean.; ABERNETHY, Bruce. A Developmental Approach to Sport Expertise. In: MURPHY, Shane (Ed.). **The Oxford handbook of sport and performance psychology**. New York: Oxford University, 2012, p. 435-447.

CÔTÉ, Jean; BAKER, Joseph; ABERNETHY, Bruce. Practice and play in the development of sport expertise. In: TENENBAUM, Gershon; EKLUND, Robert. Eds. **Handbook of Sport Psychology**, 2007, p. 184-20.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

DE SOUSA, João Eudes Portela. Futebol, cultura e tradição: as estratégias de folkmarketing do Fortaleza Esporte Clube para a Copa do Nordeste 2021. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, v. 20, n. 44, 2022.

DEMURU, Paolo. Futebol brasileiro: o estilo, o jogo, a história. **Revista d'obras**, v. 4, p. 85, 2010.

EAGLEMAN, David. **Cérebro**: uma biografia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

GABARRA, Letícia Macedo; RUBIO, Kátia; ÂNGELO, Luciana Ferreira. A Psicologia do Esporte na iniciação esportiva infantil. **Psicologia para a América Latina**, n.18, 2009.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar à prática**, v. 20, n. 3, p. 639-654, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Esporte contemporâneo: perspectiva para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, n. 3, v. 22, p.115-122, 2018.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Understanding motor development**: Infants, children, adolescents and adults. 6. ed. Boston, USA: McGraw Hill, 2006.

GOMES, Rui; PEREIRA, Ana Patrícia; PINHEIRO, Ana Raquel. Liderança, coesão e satisfação em equipas desportivas: um estudo com atletas Portugueses de futebol e futsal. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 21, n. 3, p. 482-491, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando José; BORGES, Robson Machado; SFALCIN, Alexandre. O sonho acabou! Abandono da carreira esportiva de atletas profissionais de futebol. **Corpoconsciência**, v. 19, n. 1, p. 11-21, 2015.

GUERRA, Isabela; SOARES, Eliane de Abreu; BURINI, Roberto Carlos. Aspectos nutricionais do futebol de competição. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 7, n. 6, 2001.

LOVELL, Tom. **Factors affecting engagement and talent development in a school-based sports program**. Sidney: Sport & Exercise Discipline Group, 2017.

MALINA, Robert e colaboradores. **Crescimento, maturação e atividade física**. São Paulo: Phorte, 2009.

MARQUES, Maurício Pimenta; SAMULSKI, Dietmar Martin. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento da carreira. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, n. 2, p. 103-19, 2009.

MENDES, Pedro Tiago Fonseca. **A aquisição de competências do treinador: estudo de caso com um treinador de sucesso**. 2014. 42f. Dissertação (Mestrado em Treino desportivo para crianças e jovens). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2014.

OLIVEIRA, João Paulo Silva. **A cultura do futebol cearense**. 2015. 96f. Monografia (Bacharelado em Educação Física). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

PENA-VEJA, Alfredo. **O despertar ecológico: Edgar Morin e a ecologia complexa**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

RABELO, Andre Scotti. O papel dos pais no desenvolvimento de jovens atletas de futebol. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências do Esporte). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2002.

RÉ, Alessandro Nicolai. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte.

Motricidade, v. 7, n. 3, p. 55-67, 2011.

ROCHA, Hugo Paula Almeida e colaboradores. Jovens esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. **Motriz**, v.17, n. 2, p. 252-263, 2011.

ROTHWELL, Martyn; DAVIDS, Keith; STONE, Joseph. Harnessing socio-cultural constraints on athlete development to create a form of life. **Journal of Expertise**, v. 1, n. 1, p. 94-102, 2018.

SALMELA, John Henry; MORAES, Luis Carlos Albuquerque. Development of expertise: the role of coaching, families and cultural aspects. In: STARKES, Janet; ERICSSON, Andres. (Eds.). **Expert performance in sports: advances in research on sport expertise**. Champaign, USA: Humans Kinetics, 2003.

SANTOS, Fernando e colaboradores. O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: do que sabemos ao que precisamos saber. **Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 11, n. 2, p. 289-296, 2016.

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. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo

metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, n. S1, p. 27-38, 2017.

SCHNAIDER, Guilherme Britto e colaboradores. Relação entre o perfil de liderança do treinador e a motivação em jovens jogadores de futebol. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 904-913, 2016.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstrosidade cultural? **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 151-159, 2000.

SOUZA, Silvia Regina e colaboradores. A percepção de atletas de diferentes categorias do futebol sobre o comportamento dos treinadores: comportamento percebido e ideal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 2, p. 155-170, 2009.

TAN, Clara Wee Keat; CHOW, Jia Yi; DAVIDS, Keith. 'How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. **Physical education & sport pedagogy**, v. 16, n. 4, 2012.


VAUGHAN, James e colaboradores. Developing creativity to enhance human potential in sport: a wicked transdisciplinary challenge. **Frontiers**, v. 10, 2019.


WYLLEMANN, Paul e colaboradores. Transitions in youth sport: a developmental perspective on parental involvement. In: LAVALLEE, David; WYLLEMANN, Paul (Eds.). **Career transitions in sport: International perspectives**. Morgantown, USA: FIT Publications, 2000.

PEDAGOGIA DO FUTEBOL: DO CURRÍCULO À PRÁTICA DE ENSINO/TREINO


DOI: 10.29327/5335623.1-7


*Elson Aparecido de Oliveira*³⁰

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5652-7109>


 Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2109830550356968>


*Luciano Santos Alves*³¹

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1500-2562>


 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658850012696840>


*Leilane Alves de Lima*³²

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7866-4152>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5949245089655580>

*Riller Silva Reverdito*³³

 ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0556-9151>

 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3357837391641002>

-
- 30 Mestre em Educação Física- UFMT. Docente no Curso de Educação Física do Centro Universitário de Várzea Grande- UNIVAG, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil. Pesquisador do Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) – UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.
- 31 Graduado em Educação Física - UNEMAT. Docente do Programa Academia & Futebol, Ministério do Esporte, no Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) – UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.
- 32 Mestra em Educação Física, Faculdade de Educação Física- FEF/UNICAMP. Professora na Secretaria de Estado de Educação- SEDUC-MT, Cáceres-MT, Brasil. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) – UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.
- 33 Doutor em Educação Física - UNICAMP. Docente na Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) e Coordenador do Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico (CIPEEF) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

7.1. INTRODUÇÃO

No cenário atual, o futebol tem passado por diferentes atualizações, apresentando modificações nas demandas inerentes às variáveis (técnicas, táticas, estratégicas, físicas, psicológicas) do rendimento. Adicionalmente, ao padrão do jogo e do jogador que evoluíram rapidamente (ADI, 2021), as transformações sociais e características das novas gerações demandam reflexões sobre como introduzir e treinar jovens futebolistas para o futebol do futuro (THIENGO; SCAGLIA, 2020). Nesse contexto, nos propomos neste capítulo tomar como objeto de reflexão o currículo de formação de jovens praticantes de futebol.

Questionar o porquê a organização, sistematização, intervenção e avaliação do treino de futebol deve ser embasada por um currículo de formação (?), parece-nos ser um ponto de partida plausível. Se em diferentes países são propostos currículos, programas ou modelos com a sistematização a longo prazo para a formação esportiva (THIENGO; SCAGLIA, 2020; ADI, 2021), no Brasil esses documentos e a discussão sobre a temática são incipientes (SCAGLIA *et al.*, 2013), havendo a crença de que o futebol não se ensina/treina (GARGANTA *et al.*, 2013; SCAGLIA *et al.*, 2013). Nesse sentido, objetivamos propor e discutir à luz da Pedagogia do Esporte, a possibilidade de delineamento curricular para o ensino/treino de jovens praticantes (crianças e adolescentes) do futebol, explorando o caso do programa de ensino, vivência e aprendizagem do futebol e do futsal no contexto do Programa Academia e Futebol, sediado em Cáceres-MT.

Trata-se de um capítulo descritivo-propositivo, em que partimos do pressuposto que diversos fatores influenciam a participação e formação esportiva de jovens (MILLS *et al.*, 2012), e que um processo de formação esportiva de qualidade passa por estimular os ambientes de ensino/treino a desenvolverem seus currículos (MILLS *et al.*, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2017; BETTEGA *et al.*, 2019; THIENGO; SCAGLIA, 2020; ADI, 2021), para a partir dele construir os ambientes e processos formativos. Ao defender o currículo, portanto, não se pretende defender um engessamento do ensino/treino, um trilha rígido, mas sim estimular um direcionamento à ação para o curto, médio e longo prazo, que reconheça o ambiente e pessoas em transformação e, por consequência, a possibilidade de caminhos formativos diferentes, mas comprometidos com a formação de qualidade (pessoal, social e esportiva) dos futebolistas.

Há, sem dúvidas, muitas inquietações pedagógicas presentes nos ambientes de treino do futebol que revelam a necessidade de um currículo esportivo formativo. Dentre essas questões, estão: o que ensinar/treinar? Quando e por que ensinar/treinar determinados componentes do jogo? Como ensinar a jogar? O que e como avaliar o desenvolvimento esportivo (OLIVEIRA *et al.*, 2017)? A compreensão sobre a complexidade das questões supracitadas, uma vez compreendida, pressupõe a formulação de um plano formal, de uma proposta e um conjunto de metas e estratégias de gerenciamento (BETTEGA *et al.*, 2015).

Logo, o currículo é imperativo e precede a periodização (organização e sistematização) do treino de jovens futebolistas (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; THIENGO; SCAGLIA, 2020), dando azo a todas as questões e ações inerentes ao processo de ensino/treino (SCAGLIA *et al.*, 2013). Não se discute que há influências de práticas não formais, assistemáticas e não previamente planejadas sobre a aprendizagem e treinamento (currículo oculto), mas pressupõe-se que um currículo formal pode promover um caminho de intervenção a longo prazo mais consciente e com melhores resultados dentro dos ambientes de ensino/treino do futebol (BETTEGA *et al.*, 2019; THIENGO; SCAGLIA, 2020; OLIVEIRA; REVERDITO, 2021).

Logo, considerando a natureza complexa do ensino/treino do jogo de futebol, a ausência de um currículo é um problema (SCAGLIA *et al.*, 2013). O currículo torna-se imperativo e se justifica no sentido de delinear a organização e sistematização das ideias para a aplicação, garantindo que o emaranhado de combinações dinâmicas do jogo e fatores de suporte à pessoa que joga sejam exploradas ao longo das etapas de formação esportiva, estimulando o jogador/a a lidar e resolver situações do contexto esportivo e problemas cada vez mais complexo no jogo (BETTEGA *et al.*, 2015) e vida.

Partiremos então da ideia do currículo como uma plataforma sistêmica-ecológica (OLIVEIRA; REVERDITO, 2021), organizada em forma de documento formal (institucional) que referenda indicadores para os processos pedagógicos (organização, sistematização, intervenção e avaliação), a fim

de garantir a promoção de experiências essenciais para o desenvolvimento das pessoas inseridas no âmbito do ensino/treino do futebol. Portanto, ao longo dos próximos tópicos colocaremos em pauta a natureza matricial do currículo que propomos e a natureza do processo pedagógico de ensino/treino à luz da Pedagogia do Esporte, para então apresentar um delineamento curricular a partir do caso de ensino, vivência e aprendizagem do futebol no ‘Programa Academia & Futebol’ do Ministério do Esporte, desenvolvido no programa de Extensão Universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres-MT.

7.2. CURRÍCULO NO ENSINO DO FUTEBOL

7.2.1. Currículo

O currículo é um documento formal institucional que orienta o processo pedagógico, auxiliando a referenciar o que se pode desenvolver no processo educacional. Existem diferentes concepções e teorias sobre o currículo, o que impacta diretamente na sua estruturação e operacionalização. As concepções e organizações curriculares relacionam-se às ideias de aprendizagem, bem como a diferentes correntes teóricas (ARAÚJO, 2007; LOPES; MACEDO, 2013).

Uma concepção tradicional de currículo associa a aprendizagem a um processo de acúmulos de informações, de memorização e repetição, materializando-se na instauração de uma grade de disciplinas formais. No rendimento, essa associação se dá com a memorização e/ou mecanização de conteúdos fixados previamente, na dissociação entre teoria e prática e na progressão de conceitos abstratos para o concreto. Também se utiliza de prazos e metas padronizadas, enfocando os conteúdos técnicos e na performance (ARAÚJO, 2007; SILVA, 2016).

Rompendo com a concepção tradicional de organização curricular, na contemporaneidade, tem sido utilizado o desenho curricular baseado em competências. Apesar do termo competência apresentar diferentes concepções, essencialmente, numa perspectiva mais aberta e integrada, incide na premissa de desenvolver às pessoas para a capacidade de mobilizar recursos, conhecimentos, atitudes, comportamentos e habilidades para lidar e resolver diferentes situações, considerando a dinâmica contextual (PERRENOUD, 1999; ARAÚJO, 2007).

Perrenoud (1999) defende a ideia de uma organização curricular por competências em que se deve promover o valor de uso aos conteúdos explorados. Logo, é pertinente defender para o treino de jovens futebolistas, um desenho curricular por competências (SCAGLIA *et al.*, 2013; SCAGLIA, 2014), sendo o desenho de natureza ecológica-sistêmica (OLIVEIRA; REVERDITO, 2021) e dialógico (ARAÚJO, 2007). Consiste

em dizer que ao organizar o currículo, deve-se considerar a dinâmica contextual, esportiva e as pessoas.

O currículo deve ser uma matriz aberta que permite diferentes possibilidades a partir de um eixo norteador maleável (em constante construção), que deve transcender elementos técnico-táticos (BETTEGA *et al.*, 2015). Assim, o currículo é uma matriz que não se limita a orientação da aplicação de conteúdos como sinônimo da performance, mas que fornece aos treinadores/as possibilidades de planejamento que implique em estratégias pedagógicas, a fim de desenvolver a performance e formação humana dos futebolistas (OLIVEIRA; REVERDITO, 2021).

Scaglia e colaboradores (2013) defendem a premissa de competência como o ‘poder fazer’, o que sugere a todos os praticantes do futebol a possibilidade de jogar em algum nível, devendo ser estimulado a resolver problemas do jogo. Porém, é preciso compreender todo o processo que baliza o desenvolvimento e a performance, e que muitos fatores não são diretamente observáveis. Assim, ser competente é circunstancial e temporal, e envolve elementos não observáveis de todo. No processo de aprendizagem e treinamento do futebol o praticante vai desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras que poderão ser mobilizadas para jogar o jogo. Contudo, no desenho baseado por competências, não sendo a própria competência visível em toda a sua dimensão, infere-se a competência dos jogadores a partir da performance obtida em um dado momento (ARAÚJO, 2007).

7.2.2. Características do jogador no jogo de futebol

Para promover a performance do jogador, Teoldo, Cardoso e Machado (2021) sinalizam que o futebol ao ser visto como um fenômeno sistêmico, os seus componentes (técnico, tático, físico, psicológico) são interligados pelo fator tomada de decisão, sendo este o elo que deve ser desenvolvido e observado nas ações de treino. Contudo, para compreender como o processo de treino do futebol pode ser desenvolvido no longo prazo é preciso entender como os jogadores se comportam no jogo na medida em que desenvolvem a competência para jogar.

Os níveis de jogo evoluem na interação entre jogador e jogo, sendo possível observar algumas características comuns manifestadas pelos jogadores nas diferentes fases de evolução das competências de jogo (GARGANTA, 1995; GARGANTA *et al*, 2013; SCAGLIA, 2014). Em Garganta (1995), Garganta e colaboradores (2013) e Confederação Sul-Americana de Futebol (2020) são propostos quatro níveis de jogo com características observáveis: nível básico (anárquico), nível elementar (descentrado), nível intermédio (estruturado), nível de especialização (elaborado).

No nível elementar, por exemplo, os jogadores tendem a apresentar na relação com as equipes e o jogo as seguintes características: erros técnicos frequentes, que interrompem as situações de jogo; começam reconhecer o jogo posicional e incorporam o conceito de função no jogo, mas com certa

estática; arriscam mais jogadas individuais em detrimento das coletivas; compreendem melhor a ideia de posse e não posse da bola (GARGANTA *et al.*, 2013). Reforça-se a ideia de uma plasticidade dos níveis e a necessidade de os treinadores/as considerarem isso na avaliação e na seleção do conjunto de estratégias de treino.

Assim, quais habilidades e capacidades devem ser desenvolvidas em cada nível para que no contexto de ensino/treino do futebol os jogadores possam progredir para níveis mais elevados de jogo? Quais conteúdos devem ser trabalhados com jogadores desse nível de jogo para que as habilidades essenciais sejam aprendidas e treinadas, permitindo uso cada vez mais perito no jogo? Além dos conteúdos do jogo, quais outros conteúdos devem ser explorados na formação de jogadores? Para ampliar nossa reflexão e apresentar um delineamento de currículo, é preciso antes compreender como a Pedagogia do Esporte contribui para a organização dos currículos.

7.2.3. Referenciais da Pedagogia do Esporte

O esporte, por muito tempo, foi desenvolvido a partir de uma concepção tradicional de ensino, que buscava ensiná-lo de forma reducionista (por partes), priorizando a técnica, que era repetida nos treinos em busca de alcançar o ‘ideal’, para depois ser usada no jogo. Os jogadores aprendiam jogadas predeterminadas e estereotipadas, já que o modelo a ser seguido eram os atletas de alto rendimento, com efeito a imprevisibilidade e a complexidade do jogo não eram

consideradas no momento do ensino (GALATTI *et al.*, 2014; SANTANA, 2017). Essa visão sobre o esporte estava arraigada nas teorias do conhecimento que predominavam no passado, como a tendência inatista (conhecimento ligado a herança genética) e empiristas (aprende por meio transmissão unilateral de conhecimento) (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

A partir dos avanços no bojo da Pedagogia do Esporte, novas maneiras de conceber ensino/treino do esporte foram cunhadas. Sobre os esportes coletivos, em especial, se supera a visão de um conjunto de fragmentos do jogo, para ser visto como um fenômeno complexo que deve ser ensinado em contexto de jogo, explorando a resolução de problemas, valorizando a complexidade e compreensão da tática, sendo o jogador ativo no processo de ensino-aprendizagem-treinamento (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013; GALATTI *et al.*, 2014).

Com o esporte sobre essa nova ótica, discussões a respeito do que deveria ser contemplado no processo pedagógico surgiram. Graças a isso, foram elaborados os referenciais para o ensino do esporte. Tais referenciais foram propostos como norteadores dos temas que precisam ser abordados no processo de ensino, de forma que ajudasse na formação integral dos alunos, explorando temas que iriam além do técnico-tático (PAES, 1996; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; LEONARDI *et al.*, 2021). Desta maneira, foram propostos os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural (PAES, 1996; MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; 2015).

O referencial técnico-tático está relacionado a sistematização do conteúdo esportivo em relação às questões físico-motoras, fundamentos e sistemas de cada modalidade em específico. Já o referencial histórico-cultural se preocupa com as questões ligadas à história e cultura do esporte (de maneira geral, quanto específica), regras, curiosidades e saberes que são requisitos importantes para o entendimento da modalidade. O socioeducativo aborda discussões a respeito de valores e modos de comportamento no esporte (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014; 2015).

7.3. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

7.3.1. Da escolinha ao clube, é preciso um currículo

Teoldo, Cardoso e Machado (2021) enfatizam que se deve olhar para o jogo de futebol como um fenômeno sistêmico, superando a visão cartesiana de componentes isolados do futebol (técnico, tático, estratégico, físico e psicológico). Esse olhar exige que os treinadores/as exerçam um papel importante no desenvolvimento do jogar a partir da compreensão do jogo, da tomada de decisão no desenvolvimento das capacidades perceptivo-cognitivas e perceptivo-motoras (TEOLDO; CARDOSO; MACHADO, 2021). Ainda, deve-se considerar para além do jogo, todos os elementos de suporte social e à saúde dos praticantes, integrando diferentes áreas do conhecimento para o bom desenvolvimento da prática esportiva

e do desenvolvimento pessoal. Isto reforça a importância das contribuições dos referenciais da Pedagogia do Esporte.

Existem diferentes possibilidades da organização curricular, a depender da base epistemológica. Mas a organização e operacionalização devem considerar os recursos humanos, financeiros e estruturais disponíveis. Em clubes de futebol, por exemplo, o currículo precisa integrar os departamentos, indicando as direções para o processo de formação. No currículo devem estar claros o que o clube deseja, qual a missão, os objetivos, valores e características profissionais iniciais desejáveis (THIENGO; SCAGLIA, 2020). Além disso, o currículo deve direcionar a gestão, a psicologia, a área médica, a nutrição, a odontologia, a fisioterapia, (...) e a preparação física, integrando-as no fomento da missão e valores do clube, e das competências necessárias para o jogador atuar no jogo e no universo esportivo.

Por outro lado, é grande o número de escolinhas esportivas (dentre franquias e projetos públicos e privados) que ofertam o futebol no Brasil. Esses espaços comumente apresentam comissão técnica reduzida ou poucos recursos e departamentos em relação aos clubes, devendo, portanto, buscar parcerias para ampliar as condições de atendimento. No entanto, as escolinhas de futebol, por serem a porta de entrada de crianças e adolescentes na prática sistemática do futebol, devem elaborar seu currículo a partir da realidade de execução possível (contexto) (OLIVEIRA *et al.*, 2017). Logo, tanto clubes como escolinhas podem melhorar a formação, organizando e desenvolvendo os seus currículos formativos, para que suas práticas possam ser otimizadas no longo prazo.

7.3.2. O currículo na prática: o caso da Escola de Futebol do Programa Academia e Futebol em Cáceres-MT

O Programa Academia & Futebol, tem um polo de ensino/treino de futebol para jovens e adultos, implantado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres, MT, objeto de convênio com o Ministério do Esporte. Em 2022, o programa atendeu 112 alunos, sendo 77 do sexo masculino e 35 do sexo feminino com idades de 7 a 23 anos. Os praticantes foram divididos em 4 turmas, sendo três turmas compostas por meninos e meninas (praticantes de 07 a 10 anos, de 11 a 13 anos e 14 a 16 anos de idade), tendo de 4 horas a 4 horas e 30 minutos semanais de treino, realizados no período matutino e vespertino. A quarta turma era destinada, exclusivamente, para meninas e mulheres com idades entre 14 a 23 anos. Essa turma tinha em média 4 horas e 30 minutos por semana de treino no período noturno. Os atendidos no programa foram predominantemente (90%) estudantes de instituições (escolas e universidade) públicas.

O processo de elaboração curricular ocorreu na perspectiva de uma construção coletiva, gerando uma matriz ecológica. Para o delineamento do currículo do programa tomamos como base: currículo baseado em competências (SCAGLIA, 2014), os referenciais da Pedagogia do Esporte (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015) e as características do jogador apresentadas no jogo (GARGANTA *et al.*, 2013). Apesar dessas dimensões e apresentação didática seccionada, estas não devem ser vistas como unilaterais, mas como conexas

e interdependentes. Na fase de elaboração do documento junto a escola do Programa Academia e Futebol, seguimos os seguintes passos:

- Reunião com treinadores/as sobre as características locais e dos jovens inseridos no processo;
- Definição da missão e valores;
- Definição de Competências (interdisciplinares e específicas) e objetivos para cada etapa da formação;
- Definição de indicadores gerais para treinadores/as acerca da avaliação, intervenção, competição e deveres de jogadores/as e familiares;
- Manter a matriz aberta permitindo transformações circunstanciais e contextuais.

Como resultado do processo, apresentamos um recorte do delineamento curricular construído para os jogadores de nível descentralizado. Vale ressaltar que existe ainda um conjunto de competências mais específicas para a participação e formação de goleiros que não serão apresentados no quadro a seguir, mas é importante ressaltar a necessidade de os ambientes de ensino/treino organizarem o processo de desenvolvimento das práticas de goleiro nas diferentes fases de formação.

O recorte a seguir consiste em uma visão micro, que contém o macroprocesso inerente, o que permite compreender a função desse documento na organização e direcionamento do processo de periodização dos treinos.

Quadro 1– Exemplo de proposta de desenho curricular para praticantes em iniciação ao futebol

<p>MISSÃO: Promover o ensino, a pesquisa e a extensão de qualidade a partir da prática do futebol nos mais diferentes contextos, sujeitos, significados e finalidades à sociedade mato-grossense.</p> <p>VALORES: Ensinar a gostar de futebol; Ensinar bem futebol; Ensinar a todos o futebol; Ensinar mais que futebol.</p>			
<p>CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS PARA O ESTÁGIO 2: NÍVEL DESCENTRADO</p>			
<p>Competências interdisciplinares</p> <ul style="list-style-type: none"> -Brincar de jogar bola; -Ser ético e proativo; -Desenvolver hábitos e atitudes positivas; -Apresentar autonomia e responsabilidade social. 			
<p>Competências específicas</p>			
<p>MATRIZ TÉCNICO-TÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o domínio da bola e arriscar aplicação criativa das habilidades em jogadas dentro das diferentes situações de ataque. -Realizar domínio do corpo e bola (orientação do corpo e domínio orientado). - Reconhecer e transitar em diferentes zonas do campo de jogo (largura e profundidade do campo) buscando boas condições de ataque ou defesa. - Realizar a orientação do corpo para ações defensivas individuais e coletivas. - Realizar uso de diferentes técnicas de antecipação, tipos de marcação e coberturas. 	<p>MATRIZ HISTÓRICO-CULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorizar os campeonatos regionais e nacionais. - Compreender os diferentes sistemas de disputas competitivas. - Analisar as mudanças e evoluções das regras do futebol e futsal. - Se engajar na apreciação do futebol seja em mídia ou em estádios. 	<p>MATRIZ FÍSICO-MOTORAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as habilidades motoras gerais; - Praticar habilidades motoras específicas demandadas no futebol para tornar o jogo possível (desenvolvimento em contexto de jogo). - Atingir índices recomendados de idade em relação às capacidades físicas. - Comprometer-se com práticas saudáveis relacionadas à saúde (sono, alimentação e hidratação). 	<p>MATRIZ SOCIOEDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conviver com as regras e trabalhar em atividades coletivas. - Exercitar o fair play. - Liderar e ser liderado em atividades, reconhecendo os outros com empatia. - Engajar-se em jogo deliberado. - Controlar as emoções frente às diferentes situações do jogo.

Orientações metodológicas para o ensino do jogo

O desenvolvimento dos treinos deve privilegiar a lógica interna da modalidade; sugere-se o uso de métodos ou abordagens que valorizem as ações contextualizadas, diversificadas, ampliando o desenvolvimento perceptivo-motor e cognitivo-perceptivo para o jogo.

Sugere-se partir dos jogos e do brincar com a bola de diferentes formas e em diferentes estruturas de jogo, para jogos com estruturas funcionais mais formais.

Ainda, que se busque estratégias que estimulem o saber conceitual, procedimental e atitudinal. Sugere-se uso de palestras, filmes, filmagens, imagens, dentre outros, para favorecer a socialização e ampliação de conhecimento (Ensinar mais que futebol).

Orientações para avaliação da performance

As competências englobam as dimensões físico-motoras, históricas e culturais, socioeducativas e tático-técnicas. Logo, os instrumentos avaliativos devem ser selecionados com coerência, a fim de se levantar informações e permitir inferências sobre os praticantes a partir de todas essas dimensões, assim: sugere-se:

Avaliação físico-motora: resistência aeróbica, resistência anaeróbica, agilidade, velocidade, resistência, força global e flexibilidade (GAYA, 2021). Teste: Counter Movement Jump para força explosiva (SILVA; MARINS, 2014).

Coordenação motora geral: Protocolo KTK: (KIPHARD; SCHILLING, 1974)

Avaliação Histórico-cultural: questionário.

Avaliação técnico-tático: instrumento de avaliação de competências nos Jogos Esportivos Coletivos (ALVES et al., 2022). Filmagem; discussão a partir de vídeos.

Avaliação socioeducativa: ficha de registro, filmagens, questionários.

Orientações para a competição

- **Regra dimensões do campo:** campo 65x40m.

- **Regra número de jogadores:** 7+goleiro x 7+goleiro.

- **Regra tempo de jogo:** 3 períodos de 20 minutos, com intervalo de 5 minutos entre cada tempo.

- **Tempo de jogo por jogador:** cada jogador inscrito por time deve possuir tempo mínimo de 20 min jogados em cada jogo:

- **Impedimento:** não haverá a exigência da regra de impedimento.

- **Expulsão:** os jogadores de nível anárquico e descentralizado em caso de expulsão, ficaram de fora apenas do jogo no qual foi expulso;

- **Modelo de competição:** torneios e copas.

- **Regras substituições:** substituições ilimitadas.

Orientações para treinadores/as

- **Funções pedagógicas do treinador/a:** Na competição o papel do treinador deve ser de um agente educativo que está no contexto de competição para contribuir na construção de um ambiente positivo de formação, para que os alunos atinjam seus objetivos de desenvolvimentos (BETTEGA *et al.*, 2020), portanto cabe ao treinador:
 - Planejar o treino e ações extra treino para o desenvolvimento esportivos dos praticantes;
 - Manter-se cordial com pais, alunos, árbitros, torcedores e adversários, evitando atitudes antidesportivas em situações de treino e competição.
 - Responsável por organizar o time para que seja cumprida as regras da competição;

Orientações para os pais

- Funções pedagógicas dos pais (familiares) e espectadores no desenvolvimento do time:** Pais e familiares em geral são parte fundamental no processo de desenvolvimento de uma criança adolescente no ambiente esportivo, sendo uma fonte de suporte financeiro, psicológico e motivacional (BETTEGA *et al.*, 2020), portanto:
 - Deve-se comunicar e oficializar que não será aceito comportamento antidesportivo ou provocativo dos espectadores (pais, familiares etc.) em relação a nenhum integrante da competição (jogadores, juizes, pais e espectadores);
 - Deve-se orientar para a participação nas reuniões pedagógicas.
 - Deve-se estimular os pais a serem incentivadores do filho e da equipe.

Fonte: Construção dos autores.

Em conformidade com o decorrer deste capítulo, o delineamento curricular apresentado é uma matriz que se mantém aberta (em construção). As competências apresentadas deram base para a seleção e exploração do conteúdo e permitiram condições de práticas coesas por parte dos treinadores/as. Para a etapa apresentada, ressalta-se a importância de muito tempo de contato com a bola, com jogos e brincadeiras diversificadas, ampliando possibilidades mais complexas.

O currículo, uma vez organizado, foi transferido para um aplicativo de uso interno, onde os treinadores/as poderiam consultar facilmente o documento de maneira ilustrada, além da elaboração da periodização e dos treinos dentro do mesmo aplicativo se nortearam pelas orientações curriculares. A

consciência pedagógica do porquê e para onde se deseja evoluir fomentou um processo de estruturação de treino e de discussão sobre as estratégias entre os treinadores/as e gestores, favorecendo a evolução da atuação e a consolidação do currículo.

Como o currículo foi elaborado a partir dos referenciais da pedagogia do esporte e pautado nas competências, isso contribuiu para a prática pedagógica em diferentes níveis, se destacando a flexibilidade do documento de conseguir se adaptar às necessidades dos alunos em relação a sua demanda de aprendizagem. Como o currículo não está preso a ideia de idade cronológica e sim a ideia de competência (o que o aluno sabe), isso permitiu que mesmo com alunos em idade cronológica mais avançadas possamos desenvolver conteúdos (técnico-tático, físico-motores etc.) que são voltados para alunos de nível básico (fase anárquica), visto que as necessidades de aprendizagem, vivência e repertório motor desse aluno é de alguém do nível básico (TREINADOR DO PROGRAMA ACADEMIA E FUTEBOL).

O currículo se adapta a necessidade de aprendizagem do aluno, contribuindo assim para organização, sistematização e aplicação das aulas. Foi possível reconhecer um caminho pedagógico, uma vez que o documento traz matrizes com uma coesão lógica de desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos do conhecimento ligado a prática do futebol/futsal, facilitando a elaboração e o desenvolvimento das aulas pelo professor/treinador. A matriz curricular também favoreceu e permitiu ao professor manter coerência no processo de ensino/aprendizagem, já que as diferentes situações de

ensino (avaliações, aulas e competições) foram pensadas com antecedência e estão pautadas nas mesmas bases teóricas. Desta forma, o percurso de ensino a ser desenvolvido pelo professor se torna mais evidente, visto que o documento possui eixo norteador e respeita o nexos no qual foi elaborado.

Portanto, ao delinear o currículo a partir de competências, considerando os referenciais da pedagogia do esporte e as características observáveis do jogador no jogo, permitiu-nos gerar parâmetros pedagógicos flexíveis, decidir sobre implicações práticas e agir a partir de uma concepção de aprendizagem e treinamento em que o sujeito é ativo no desenvolvimento no futebol. Tal fato reforça a premissa de um currículo formativo que possibilita a busca por melhores legados na prática do futebol, oferecendo múltiplas possibilidades de conviver com o fenômeno esporte.

7.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compartilhar a experiência no desenvolvimento de um currículo para o futebol em um programa de extensão universitária, para crianças, adolescentes e jovens com diferentes níveis de conhecimento do jogo. Contribuir com o processo didático-pedagógico do ensino/treino do futebol, sendo base para que os treinadores/as possam analisar e refletir sobre a prática pedagógica, criando alternativas para a periodização do ensino/treino ao longo dos anos de formação esportiva.

Retomarmos a pergunta: por que um currículo é imperativo? Pressupomos que o currículo permite vislumbrar legados esportivos e práticas pedagógicas conscientes, fundamentadas e compartilhadas por todos os agentes envolvidos no processo em longo prazo. Ao se ter um currículo, além do direcionamento para as diferentes fases e objetivos formativos dos jogadores, é possível debater e desenvolver melhores caminhos de formação.

7.5. REFERÊNCIAS

ADI, Pomo Warih. Early Children Football Curriculum: Literature Review. In: “**4th International Conference In Health Sciences (ICHS)**”. 2021.

ALVES, Luciano Santos e colaboradores. Desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação para os esportes coletivos [Development and validation of na assessment instrument for teams sports]. **E-Balonmano**, v. 18, n. 3, p. 211-220, 2022.

ARAÚJO, Dolores. Noção de competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, p. 32-32, 2007.

BETTEGA, Otávio Baggio e colaboradores. Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 791-801, 2015.

BETTEGA, Otávio Baggio e colaboradores. Proceso de enseñanza-entrenamiento de jóvenes en el fútbol: posibilidades

a partir de un modelo ondulatorio. **Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte**, v. 8, n. 2, p. 17-25, 2019.

BETTEGA, Otávio Baggiotto e colaboradores. A competição na iniciação ao futebol: considerações sobre a organização do jogo e a participação no ambiente competitivo. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-17, 2020.

CONFEDERAÇÃO SUL-AMERICANA DE FUTEBOL. Departamento de Desenvolvimento da Confederação Sul-Americana de Futebol (CONMEBOL). **Manual Orientador**. 2020.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Sport Pedagogy: Tension In Science And Teaching Of Collective Sports Games [pedagogia Do Esporte: Tensão Na Ciência E O Ensino Dos Jogos Esportivos Coletivos]. **Revista da Educação Física**, 2014.

GARGANTA, Júlio e colaboradores. Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In: TAVARES, Fernando (Ed.). **Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar**. Porto, Portugal: FADEUP, 2013.

GARGANTA, Júlio. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto, Portugal: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995.

GAYA, Anelise Reis e colaboradores. **Projeto Esporte Brasil: manual de medidas, testes e avaliações**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217804/001122489.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KIPHARD, Eberhard; SCHILLING, Vera. **Köper-koordinations-test für kinder: KTK**. Weinheim: Beltz Test GmbH, 1974.

LEONARDI, Thiago José e colaboradores. Referenciais da pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: interfaces teóricas e aplicadas. **Pensar a prática**, v. 24, e68983, p. 1-22, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, v. 21, n. 2., p. 405-418, abr./jun. de 2015.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática**, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./ mar. 2014.

MILLS, Andrew e colaboradores. Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. **Journal of sports sciences**, v. 30, n. 15, p. 1593-1604, 2012.

OLIVEIRA, Elson Aparecido de e colaboradores. Currículo de formação no futebol: interface da teoria bioecológica e a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 3, p. 97-108, set./ dez., 2017.

OLIVEIRA, Elson Aparecido de; REVERDITO, Riller Silva. Currículo de formação de jovens futebolistas: plataforma pedagógica sistêmico-ecológica. In: MOREIRA, Wagner; ATHAYDE, Pedro (Orgs.). **Nas entrelinhas do futebol: espetáculo, gênero e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 206f.

1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SANTANA, Wilton Carlos de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

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; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**: Florianópolis, SC: Udesc, 2014.

SCAGLIA, José Alcides. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol. In: NISTA-PICCOLO, Vilma; TOLEDO, Eliana de (org.). **Abordagens pedagógicas do esporte**: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

SILVA, Alisson Gomes; MARINS, João Carlos Bouzas. Proposta de bateria de testes físicos para jovens jogadores de futebol e dados normativos. **Revista brasileira de futebol**, v. 7, n. 1, p. 13-19, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2016.


TEOLDO, Israel; CARDOSO, Felipe; MACHADO, Guilherme. Tomada de decisão no futebol: Da avaliação à aplicação em campo. In: Wagner Matias & Pedro Athayde (Eds.). **Nas entrelinhas do futebol**: espetáculo, gênero e formação. Curitiba, PR: CRV, 2021.


THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os futebolistas do futuro**: análise do currículo presente na formação de futebolistas de alto rendimento a partir de um estudo de caso. Brasília, DF: Trampolim; Ministério da Cidadania, 2020.

O CONHECIMENTO DO(A) ESTUDANTE-TREINADOR(A) NO CONTEXTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO ESPORTIVA NO FUTSAL

DOI: 10.29327/5335623.1-8

*Wilton Carlos de Santana*³⁴

 <https://orcid.org/0000-0002-8114-1723>

 <http://lattes.cnpq.br/6653242661785836>

8.1. INTRODUÇÃO

A gente não faz ideia do que aprende com cada coisa que vive. Tem-se uma experiência num dado momento e, dependendo de como ela se deu, suas repercussões estendem-se pelos próximos cinco, dez, vinte anos (FREIRE, 2012, p. 11).

A primeira vez que me inclinei para “ser treinador” tinha 12 anos de idade. Eu treinava futsal em uma equipe mirim e admirava o treinador. Fui treinado por ele por três anos, e isso repercutiu nas próximas quatro décadas da minha existência. Aprendi muito em pouco tempo. E o que ele me ensinava,

34 Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Docente Associado do Departamento de Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil.

eu queria ensinar para as outras crianças da minha rua. Para materializar isso, treinava-as em frente à minha casa, com as bolas que tivéssemos. Como treinar implica em competir, organizei um torneio com times do bairro e joguei como goleiro. Na verdade, queria ser o treinador, mas virei um “goleiro-treinador”, pois assim poderia ver todos os meus jogadores ao mesmo tempo e, na minha fantasia, defenderia todas as bolas desferidas contra o nosso gol. Nosso uniforme foi o da escola em que a minha mãe, Wilminha, trabalhava. O fato é que ela era professora de educação física e, por algum tempo, treinadora. Tratava-se de uma camiseta azul-marinho com duas listras na manga e a inscrição J.S. (de João Sampaio) no peito. Além do uniforme, e para premiar a molecada, peguei da Wilminha (sem lhe falar) parte dos seus troféus e medalhas, conquistados numa longa e respeitável carreira como jogadora de basquetebol. Quando soube, ela não reclamou por tê-los “perdido” para as crianças da minha rua.

Fui passando pelo tempo: joguei futsal por mais alguns anos o que, por uma série de imprevistos, me levou à seleção brasileira de futebol (Sub-16) e aos juniores do C.R. Flamengo. Quando interrompi essa trajetória (por que mesmo?!), ingressando-me no curso de educação física, tinha uns 10 anos de prática deliberada e uns seis de jogo deliberado (MACHADO; THIENGO; SCAGLIA, 2017). Com esse conhecimento, ainda estudante, comecei, em 1990, a treinar equipes de futsal e, logo adiante, de futebol. Isso, por uma série de outros imprevistos, me levou, três décadas

depois, novamente à seleção brasileira, agora de futsal (Sub-20 e principal), e a treinar jogadores jovens de dois grandes clubes brasileiros: o S.C. Corinthians Paulista Sub-20 (futsal) e o Club Athletico Paranaense Sub-14 (futebol).

Como se forma um treinador de futsal/futebol no Brasil? Eu responderia a partir da minha biografia: com exemplos inspiradores por perto; da prática para a teoria e desta para a prática; da rua para a sala de aula e desta para a quadra e para o campo e destes para a sala de aula. Foi assim comigo: mais para fluxo do que para instante. Intenso. Entretanto, considerando a legislação brasileira, a resposta seria a de que a formação inicial de treinadores acontece na universidade, no curso de bacharelado em Educação Física e/ou de Ciências do Esporte (MILISTETD *et al.*, 2015; SANTOS *et al.*, 2022), sobretudo a partir da Lei nº 9.696/98, na qual a formação universitária foi reconhecida como uma das principais vias para a preparação de treinadores. Por conseguinte, diferentemente do que foi para mim e para tantos outros e outras, os atuais estudantes não podem atuar como treinadores antes da formação completa. Isso cria uma lacuna considerável, já que o bacharelado tem uma característica mais generalista, voltando-se para um currículo que, ao cabo, garanta certa versatilidade para o futuro profissional atuar nas áreas de saúde, lazer e rendimento esportivo (SANTOS *et al.*, 2023).

Esse quadro aquece a relevância dos projetos de extensão, pano de fundo deste estudo, muito particularmente porque a extensão oferta a oportunidade para os estudantes

exercitarem e testarem possíveis conteúdos aprendidos nas aulas do curso e, sobretudo, adquirirão conhecimentos que, em teoria, só poderiam ser alcançados futuramente, quando, diplomados, pudessem ser treinadores/ as. Essa aproximação do estudante com a realidade prática da intervenção futura, tratar-se-ia, portanto, de um marco evolutivo (MILISTETD *et al.*, 2015).

Especificamente neste estudo tratarei do conhecimento do estudante-treinador/a. Para tanto, utilizarei, como categorias de referência, a Tríade de Conhecimentos proposta por Côté e Gilbert (2009), considerada essencial para a organização dos saberes desses profissionais nos diversos âmbitos da sua intervenção. Esses autores encaixam os conhecimentos responsáveis por sustentar a prática do treinador da seguinte forma: conhecimento profissional ou o “como fazer”, que se trata de um conjunto de competências acerca do esporte/modalidade a ser trabalhado, oriundos das ciências do esporte e pedagógicos, que acaba por definir o corpo de conhecimento do treinador esportivo; conhecimento interpessoal ou “as interações sociais”, resultante das relações com os jogadores, pais e familiares, árbitros, dirigentes, mídia, entre outros e o conhecimento intrapessoal, que se trata da compreensão de si mesmo e da capacidade individual de introspecção, reflexão e revisão da prática.

Acredito que ao abordar esta temática será possível identificar os conhecimentos do (a) estudante-treinador (a) oriundos da sua experiência em um projeto de formação

esportiva no futsal³⁵, que acontece na Universidade Estadual de Londrina. Sob essa perspectiva, este estudo teve o objetivo de identificar os conhecimentos do (a) estudante-treinador/a oriundos da sua experiência em um projeto de formação esportiva no futsal.

8.2. A SEMENTE E O CAMPO DOS SONHOS

O sonho é o olho da vida
(COUTO, 2007, p. 17)

A maioria dos jogadores/as do projeto de extensão vem de uma escola pública (Colégio Aplicação – Campus) localizada diante do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina (CEFE-UEL). No fim do turno vespertino, 17h30 precisamente, cerca de 80 crianças entre 6 e 11 anos de idade atravessam a rua e, literalmente, invadem as nossas quadras surradas. Ainda há luz do dia. Sairão de lá uma hora depois, de noitinha, depois de jogar para aprender futsal. Treinam duas vezes na semana e também jogam com outras equipes, em torneios oficiais, por alguns meses do ano, no fim de semana – porque treinar implica em competir que implica em treinar. As crianças são treinadas por estudantes do curso de bacharelado em Educação Física, do 1º ao 4º ano, que têm entre 18 e 21 anos de idade. Por um lado, crianças que sonham em

35 “Iniciação ao futsal” (2013-2017), que, desde 2018, transformou-se no atual “Formação esportiva de jovens atletas de futsal”.

ser jogadores/as de futebol. Por outro, estudantes que sonham em ser treinadores/as. A metodologia escolhida para iniciar as crianças no futsal e os estudantes na arte de treinar crianças se chama “jogar para aprender”. Em síntese, esse modo de ensinar procura cultivar, ou despertar nas crianças e nos treinadores/as, a paixão pelo jogo. Para tanto, aprender se dá num ambiente lúdico, de envolvimento emocional, de liberdade de expressão, de disputas, de jogo. Ensinar bem nessa metodologia é “ensinar a jogar”. A crença é a de que

Quando se ensina a jogar, persegue-se o que importa aprender. Ou seja, o professor deve se ocupar de ensinar a jogar e, desse modo, possibilitar à criança aprender bastante. O contrário disso significa se desviar do jogo, daquilo que realmente importa e, com isso, aprende-se pouco (SANTANA, 2019, p. 17).

Na nossa última consulta, no início deste ano (2023), perguntamos aos pais dessas crianças como percebiam o sentimento do seu filho/filha em relação ao treino. Os que responderam, informaram que as crianças “se sentem motivadas para treinar” e “se referem positivamente ao treino”. É isso o que mais nos interessa: plantar a semente do jogo no campo dos sonhos das crianças e dos estudantes-treinadores/as e colher a paixão pelo jogo e pelo jogar.

Como coordenador (aquele que co-ordena as práticas e as intenções do que ali acontece), fantasio que essa mesma semente criará raízes no pensamento e na intervenção pedagógica dos estudantes, futuros treinadores/as, ou seja, que o que praticam no projeto se estenda para fora do projeto.

Igualmente, sonho que o “vírus do jogo” seja incubado nas crianças, influenciando os seus comportamentos e ações, incorporando-lhes um alto nível de criatividade (GRECO; ROTH; SCHÖRER, 2004).

Os estudantes praticam no projeto a elaboração, a aplicação e a revisão de treinos e, ainda, a gestão da competição. Para tanto, corroboramos a ideia de Willian Hanks, no prefácio do belíssimo livro “Aprendizagem situada: participação periférica legitimada”, de que

[...] a capacidade de aprender se desenvolveria numa relação íntima com a capacidade de realizar as tarefas. Por outro lado, um programa de treinamento que consista em configurações instrucionais, separada do desempenho real, tenderia a dividir as capacidades do aprendiz de lidar com uma situação de aprendizagem à parte de sua capacidade de desempenhar essa habilidade (LAVE; WENGER, 2022, p. 20).

Leia atentamente: configurações instrucionais são diferentes de desempenho real! Por isso apostamos na aprendizagem do tipo “mão na massa”, em que esta é “um modo de estar no mundo social, não um modo de conhecer coisas sobre ele” (LAVE; WENGER, 2022, p. 23). O fato é que o estudante pode se tornar habilidoso em lidar com uma situação de aprendizagem sem nunca ter aprendido o desempenho de habilidades por elas mesmas, como, amiúde, se dá, seja por instrução e/ou internalização, nos programas de ensino das diferentes disciplinas de um curso de bacharelado em Educação Física. Portanto, “se a aprendizagem é algo que diz

respeito ao acesso ao desempenho, então o caminho para maximizar a aprendizagem seria o próprio desempenho e não o discurso em torno dele” (LAVE; WENGER, 2022, p. 21). Como trazer isso à tona e desvelar os conhecimentos oriundos da participação “mão na massa” e do engajamento prático desses estudantes? Dando-lhes voz.

8.3. O MÉTODO

A fim de apresentar a geração ou a construção de qualidades, utilizou-se da pesquisa qualitativa³⁶ (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), que não “admite visões isoladas, parceladas, estanques” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137), prestando-se, assim, ao desafio, de captar a “[...] realidade complexa e dinâmica do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5). Esse tipo de pesquisa é capaz de recuperar e resgatar ideias, crenças, opiniões locadas na “mente” humana.

Neste estudo, optei por uma abordagem que pudesse revelar o **pensamento coletivo** de sujeitos de uma mesma comunidade: seis estudantes-treinadores, um do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com média de idade de $27,8 \pm 2,6$ anos, que passaram pelas mesmas tarefas: planejamento, gestão e revisão do treino e gestão da competição, e que se relacionaram com o mesmo entorno esportivo (crianças, pais

36 Os propósitos do estudo foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) e aprovados pelo parecer número 5.967.515.

e uns com os outros). Os sujeitos participaram de entrevista semi-estruturada³⁷ (TRIVIÑOS, 1987).

Para interpretar os dados, foi utilizada a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), que, em síntese, tem a intenção de fazer a coletividade falar diretamente, ou seja, o DSC quer dar visibilidade para o pensamento coletivo, que vem a ser a **fala do social**, produzida por “[...] um discurso-síntese elaborado com material dos discursos individuais (ou parte deles) semelhantes ou complementares enunciado na primeira pessoa do singular” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 28). Essa técnica faz com que uma coletividade de sujeitos pertencentes à mesma comunidade fale como um sujeito coletivo, de tal modo que, ao se emendar seus discursos numa mesma narrativa ou frase, não se possa identificar que foi produzida por sujeitos diferentes. Logo, neste estudo temos seis sujeitos falando como um sujeito coletivo.

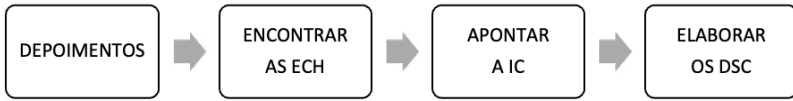
O DSC é produzido a partir de algumas figuras metodológicas, que organizam e tabulam os dados, que são as expressões-chave (ECH) e as idéias centrais (IC). As ECH são trechos/ pedaços literais do discurso que revelam a essência do depoimento. Trata-se do conteúdo discursivo, que corresponde à questão da pesquisa. E as IC representam

37 Para não contaminar a coleta, as entrevistas foram realizadas por Gustavo de Lima Veiga, estudante do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, sendo parte desta utilizada no seu trabalho de conclusão de curso, defendido e aprovado sob o título “O conhecimento do treinador no contexto de um projeto de formação esportiva no futsal”.

o tema do depoimento, a sua marca. Ela descreve da maneira mais sintética e precisa possível “[...] o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). As IC permitem reduzir a polissemia dos discursos. Portanto, as IC são a marca (do sentido) do discurso e as ECH são a essência (do sentido) do discurso. Não existiria, portanto, IC sem ECH. As IC emergem das ECH e as ECH dão forma às IC. Por sua vez, o DSC é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC. O DSC é construído a partir das ECH de todos os sujeitos relativas a uma dada IC. Logo, o encadeamento discursivo das ECH gerará um DSC, isto é, um discurso de todos como se fosse o discurso de um.

Nesta técnica não se procura destacar as convergências e divergências, por exemplo, entre o S1 e o S2 a fim de compará-los. Ao contrário, interessa produzir a fala do sujeito coletivo (SC), que pode trazer ECH correspondentes ou singulares. Cada uma destas será reunida numa IC; cada uma produzirá o seu DSC. Assim, posso ter, para o mesmo tema, discursos distintos. Também posso ter um discurso do SC produzido pelas ECH de um sujeito apenas, ou por dois, ou mais. O discurso é coletivo porque pertence a uma coletividade e não porque é, obrigatoriamente, convergente ou produzido por seis sujeitos.

Figura 1 – Passos para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)



Fonte: Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 37).

Neste contexto, cabe ao pesquisador as tarefas de organizar e produzir a fala do social (o pensamento coletivo expressado pelos discursos). Neste estudo, com base no referencial teórico escolhido anteriormente –Tríade de Conhecimentos proposta por Coté e Gilbert (2009) –, o DSC foi produzido com ECH e IC advindas da fala social dos entrevistados, desencadeadas a partir das seguintes perguntas-chave:

Quadro 1 – Roteiro da entrevista

Conhecimentos investigados	Perguntas-chave
Tríade de conhecimentos	O que você destacaria que aprendeu no projeto?
Conhecimento Profissional	Em termos pedagógicos, o que você avalia que aprendeu no projeto?
Conhecimento Interpessoal	Como foi se relacionar com as crianças? Como foi se relacionar com os pais? Como foi se relacionar com seus colegas de estágio?
Conhecimento Intrapessoal	Você aprendeu mais sobre si mesmo/a atuando no projeto?

Fonte: Construção do autor.

Essas questões se propuseram a produzir uma fala social que representasse o conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal dos treinadores. Ela será apresentada sempre em primeiro plano em cada conhecimento investigado, de modo que se possa acessar, de partida, as percepções e o sentimento do nosso sujeito coletivo (SC) estudante-treinador(a), seguida de algumas ilações e apontamentos.

8.4. TRIÁDE DE CONHECIMENTOS

Quadro 2 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre a Triáde de Conhecimentos

Ideias Centrais (IC)	DSC
Conhecimento pedagógico	De dar os treinos, ensinar. Situações de entender, na prática, alguns princípios de ensino-aprendizagem, e de algumas atividades que tenham objetivo e de como elas podem contribuir para que a criança tenha prazer na atividade.
	Sobre a pedagogia, sobre o futsal, aprendi a planejar treino no projeto, eu aprendi a organizar, pensar no tema do treino da semana e saber quando eu repito a atividade no próximo treino ou quando eu já posso criar outra e avançar uma etapa do nível de complexidade, por exemplo, do nível de dificuldade. Essas coisas eu aprendi no projeto
	Ver jogo, analisar jogo. A minha rotina, hoje, é de constante observação e análise, tanto de treinos como de jogos. Essa capacidade que eu uso muito hoje, a de estar observando, foi uma coisa que eu aprendi muito no projeto! Essa capacidade de observar e de identificar como são os comportamentos, nesse período de projeto para mim foi muito importante

Lidar com crianças e pais	Sobre ter mais contato com as crianças, assim, sabe? Sobre ouvir e conversar com eles. De fazê-los pensarem o jogo, sabe assim? Então a gente tinha um momento de reflexão. Todos tinham um momento de falar. Então, isso foi uma coisa muito importante que eu consegui aprender e não só de falar. A experiência profissional que eu adquiri em lidar com os meninos e lidar com os pais.
	Estar lá com as crianças, eu acho que tudo isso foi muito enriquecedor para mim. Ser responsável por tantas crianças nessa rotina de aulas de futsal contribuiu muito para formação. Minha vivência com as crianças ensinou muito. Como se portar com os alunos, lidar com as crianças de todas as idades, de várias personalidades e demandas distintas. Ali na hora do “vamos ver” na quadra, essa troca que você tem com as crianças, é isso que te transforma num treinador.
	Lidar com os pais, com os mais diferentes problemas existentes, as crianças também. Por mais que exista uma metodologia, uma linha, cada pessoa é de um jeito, cada pai é de um jeito, e você fala de uma forma diferente com cada um
Ser treinador	Eu me senti, assim, preparado para abrir uma equipe, que era um dos objetivos que eu tinha para algum momento. Este foi o principal. Sentir preparado, se eu quiser, vou abrir uma escolinha. Me deixou preparado para quando eu estivesse fora.
	Eu aprendi a estudar no projeto. Eu aprendi a estudar futsal. O projeto me deu esse hábito de estudar.
	Aprendi a competir no projeto. Enquanto treinador, eu aprendi a minha postura de quadra, aprendi no projeto, tanto no treino quanto nos jogos. Eu acho que, essencialmente, minhas raízes vieram do projeto. Eu não seria treinador se não fosse o projeto. Você passa a pensar enquanto treinador, então você fica toda hora pensando. Você vê uma coisa e você está pensando. Então é meio que sua cabeça muda mesmo assim.

Fonte: Construção do autor.

Constata-se que as ideias centrais do sujeito coletivo se encaixam na Tríade de Conhecimentos (CÔTE; GILBERT, 2009). A IC **conhecimento pedagógico** tem relação direta com o conhecimento profissional, porque diz respeito a saberes acerca do esporte que se ensina/gere: “entender, na

prática, alguns princípios de ensino-aprendizagem”, “aprender a planejar treino”, “a organizar”, “pensar no tema do treino”, “ver jogo, analisar jogo”, “observar e identificar como são os comportamentos”. A IC **lidar com as crianças e pais** se encaixa no conhecimento interpessoal, pois traduz saberes que vêm das interações sociais do treinador com sujeitos centrais ao seu redor: “ouvir eles e conversar com eles [...] a gente tinha um momento de reflexão [...] isso foi uma coisa muito importante que eu consegui aprender”, “ser responsável por tantas crianças nessa rotina de aulas de futsal”, “Como se portar [...] é isso que te transforma num treinador”, “Lidar com os pais [...] cada pai é de um jeito, e você fala de uma forma diferente com cada um”. A IC **ser treinador** faz alusão ao conhecimento intrapessoal, pois trata da compreensão de si mesmo (“Eu me senti, assim, preparado”) e da capacidade individual de introspecção (“Eu aprendi a estudar no projeto [...] o projeto me deu esse hábito”, “Aprendi a competir [...] a minha postura em quadra [...] minhas raízes vieram do projeto” e reflexão (“Você passa a pensar como treinador [...] meio que a sua cabeça muda mesmo”).

Desse modo, ratifica-se a ideia de que “Em algum nível, as três formas de conhecimento irão se sobrepor (CÔTÉ; GILBERT, 2009, p. 311), confirmando, na visão desses autores, que, por si só, o conhecimento profissional é claramente insuficiente para se tornar um treinador eficaz.

8.4.1. Conhecimento Profissional: Aprender a Ensinar

Quadro 3 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre Conhecimento Profissional: aprender a ensinar

Ideias Centrais (IC)	DSC
Planejar e gerir os treinos	Autonomia para planejar atividades, poder montar o treino para poder gerir o próprio treino. Eu organizei, eu elaborei uma rotina de planejamento de treinos. Os exercícios de treino que a gente elaborava, a gente praticava. A questão ali da experiência nos treinos, ali na prática, questão de falar em público. Aprendia a mexer nos exercícios do treino. Eu aprendi bastante a como desenvolver dentro de campo. Aprendi na prática, dentro da quadra atividades que correspondam com a capacidade das crianças.
Ensinar pela lógica do jogo	Então, elaborava vários exercícios no treino com base nos princípios táticos ali escolhidos para aquele determinado treino. Não sabia antes. Que tem como fazer exercícios com base nisso, e eu acho que isso foi bem interessante que eu aprendi assim no futsal, com contextos adaptados, com regras modificadas, ali, em situação de jogo. Os exercícios de treino eram formados por meio de princípios táticos, ofensivos, defensivos, de contra-atacar, de superioridade numérica, a lógica do jogo, o que tem de mais fundamental no jogo. É uma coisa que eu trago comigo, porque a lógica do jogo ela está toda. Se você não domina a lógica do jogo, eu acredito que você não seja capaz de ensinar para um time profissional, por exemplo
Pensar o treino de modo sistêmico	Eu consegui ter contato com uma perspectiva completamente diferente da que eu tinha antigamente. Passei a ter contato com o treino sistêmico, a olhar o esporte de uma maneira mais sistêmica. Um sistema de treino completamente diferente. Você começa a entender o jogo, faz muito mais sentido. Fazer um treino que esteja contextualizado com o jogo. Não ser isolado. A gente consegue englobar em um treino só, tudo: a parte técnica e a parte física específica de jogo.
Exercitar a teoria na prática	Você vai percebendo que a teoria que faz sentido. A formação dos jogadores iniciantes. Porque já estava tendo um conhecimento prévio, e eu acredito que ali o pessoal ia experimentando mais na prática esse conhecimento, começando pela parte de transferência do conhecimento que era passado nas aulas de pedagogia do esporte. Ali é uma coisa que eu acho que vai muito da prática e você aprende mais na prática.

Fonte: Construção do autor.

A fala social produzida pelo SC estudante-treinador(a) reforça que ele(a) pôde vivenciar o seu processo de aprendizagem no estágio com elementos reais do seu futuro campo de atuação profissional (MILISTETD *et al.*, 2017). Há verbos emblemáticos da sua ação como treinador(a) esportivo na dimensão do “como fazer” (CÔTÉ; GILBERT, 2009): “planejar”, “montar”, “elaborar”, “gerir”, “organizar”, “mexer”, “fazer”, “experimentar”. O fato é que treinadores(as) esportivos precisam exercitar “autonomia para planejar atividades”, “gerir o próprio treino”, “mexer nos exercícios de treino”, avaliar se o que fazem “corresponde com a capacidade de resposta das crianças” e refletir se as ideias que estão sendo veiculadas pelas disciplinas acadêmicas, ou seja, as vivenciadas no curso de bacharelado em andamento (teoria) “fazem sentido na prática”.

Saliento que na IC **pensar o treino de modo sistêmico**, há a percepção do SC de que, em algum momento, ele(a) rompe um paradigma, pois diz “ter contato com uma perspectiva totalmente diferente da que tinha antigamente”. Ele(a) se refere a ter “contato com o treino sistêmico, a olhar o esporte de uma maneira mais sistêmica”, de modo a “fazer um treino que esteja contextualizado com o jogo”, “não ser isolado”. Ele(a) se refere, portanto, à possibilidade, a partir da prática (e é relevante frisar isso!), de uma mudança interna de percepção na qual se substitui o paradigma cartesiano (aquele que ele “tinha antigamente”, em que os elementos são concebidos separados, para o paradigma sistêmico (aquele de uma “perspectiva totalmente diferente”), em que os elementos não

têm existência independente (CAPRA, 1982), mas constituem uma rede (CAPRA; LUISI, 2014). Esses autores explicam que

A tensão básica é entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, organísmica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como 'sistêmica', e a maneira de pensar que ela implica, como 'pensamento sistêmico' (CAPRA; LUISI, 2014, p. 26-27).

Vê-se que o SC exerce um pensamento sistêmico quando afirma que “A gente consegue englobar, em um treino só, tudo: a parte técnica e a parte física específica de jogo”.

8.4.2. Conhecimento Interpessoal: Relação com as Crianças

Quadro 4 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre Conhecimento Interpessoal: relação com as crianças

Ideias Centrais (IC)	DSC
Construção	No começo foi muito difícil. Só que eu acho que aos poucos eu fui conseguindo criar uma relação com eles, a ponto deles começarem a me ouvir. Eles ganharam confiança em mim e aí eles começaram a me ouvir. Eu acho que foi uma construção.
Reciprocidade	Uma relação sempre recíproca. Você recebe muito de criança na verdade. Você vai querendo ensinar futsal, vai querendo ensinar ali dentro da quadra, você acaba recebendo muito mais em troca. Muito mais carinho, recepção, realmente tem uma troca muito grande. Você acaba recebendo muito mais. Eu aprendia muito com as crianças, assim, e eu sempre falo que eu aprendi muito com as crianças. Eu conheci todas as crianças que passaram pelo projeto, todas as crianças me conheceram e eu conheci todas.

Apaixonante	Ah, foi uma experiência boa, legal. Eu sempre gostei muito desse contato, do meu contato com criança. Depois, meu contato como professor com crianças. Acho que todo dia era apaixonante. Foi tranquilo. Na minha vida pessoal eu sempre consegui, assim, brincar com crianças, então não tive muita dificuldade em lidar não! Foi uma relação bem tranquila. Em todos os momentos que eu estava dando treino elas me faziam muito bem.
-------------	---

Fonte: Construção do autor.

Quando questionados(as) acerca da sua relação com as crianças, os(as) estudantes-treinadores(as) percebem que a atitude de ensinar, de conviver com as crianças, inclui a atitude de aprender: “foi uma construção”, “uma relação sempre recíproca”, “você vai querendo ensinar [...] acaba recebendo muito mais em troca”, “eu aprendia muito com as crianças”, “[...] elas me faziam muito bem”.

É uma percepção similar a de que João Batista Freire narra no seu belíssimo livro “Ensinar esporte, ensinando a viver”, em que o mesmo diz ter vivido “[...] inúmeras experiências educacionais [...] mas nenhuma delas tão intensa como as que me proporcionaram meus alunos da Vila Euclides, minha antiga e querida Elni³⁸” (FREIRE, 2012, p. 10). Por quê? Porque para ele foi possível compreender o significado de “[...] educar com os alunos e, não, educar os alunos” (FREIRE, 2012, p. 26). Na prática, trabalhando com crianças em idade escolar, como estas com as quais nossos(as) estudantes-treinadores(as) se relacionaram, o autor reporta que “De todos eles retirei uma lição.

38 Em São Bernardo do Campo, São Paulo. Elni era um legado da Empresa Sociedade Elni de Produtos Manufaturados Ltda., fundada na década de 1950. Hoje é o atual Estádio Primeiro de Maio.

Todos deixaram em mim ensinamentos que decidiram a minha vida de professor daí por diante. Foram essas crianças que me revelaram o poder educacional do esporte” (FREIRE, 2012, p. 10).

Isso me parece uma narrativa de inestimável relevância para o conhecimento interpessoal do futuro treinador/a envolvido com projetos de extensão, pois complementaria o conhecimento formal veiculado pelas disciplinas em geral do curso de bacharelado em Educação Física ou Ciências do Esporte. O que quero salientar é que não se trata apenas da via “aprender na sala de aula para atuar fora da sala de aula”, mas de “atuar fora da sala de aula para aprender mais e melhor sobre o que se aprende na sala de aula” ou, ainda, de “atuar fora da sala de aula para aprender o que a sala de aula não pode ensinar”. Sendo assim, o nosso SC parece vivenciar uma máxima na vida do treinador(a), que parece acontecer numa mescla de conhecimentos formais e experiências práticas (BRASIL; RAMOS; NASCIMENTO, 2015).

Logo, se por um lado os treinadores costumam valorizar a importância que têm na vida dos seus alunos (SIMARELLI *et al.*, 2022) e, ainda, a importância que a formação acadêmica exerce na sua formação profissional (MENDES *et al.*, 2020; CORTELA *et al.*, 2017; RODRIGUES, PAES, SOUZA NETO, 2016), por outro lado há que se considerar o quanto se pode aprender na prática, nesse caso, com as crianças que estão fora da sala de aula, ainda que no começo possa ser “muito difícil”, mas que “aos poucos” se possa construir uma relação que pode fazer “muito bem”.

8.4.3. Conhecimento Interpessoal: Relação com os Pais

Quadro 5 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre Conhecimento Interpessoal: relação com os pais

Ideias Centrais (IC)	DSC
Sem atrito	Ela foi boa. Eu acho que não me recordo de ter tido nenhum atrito, assim, com os pais. Não eram pais que ficavam gritando, enchendo o saco, tanto no festival, quanto em treinos. Então foi muito legal, assim, não tive nenhum problema de discutir com pai ou mãe durante os jogos. Na maioria, iam para acompanhar e incentivar os filhos lá nos jogos. Sinceramente, nas minhas turmas sempre foi bem tranquilo.
Com atrito	O pai dele queria que a gente, que eu o colocasse na linha. Aí, enfim, o jogo passou, eu acho que a gente empatou o jogo que estava perdendo, a gente empatou e aí o pai, que era um cara muito nervoso, muito bravo, muito bravo, parece que ele me xingou muito, parece que ele falou que eu era muito ruim. Me xingou de “filho da [...]”, me xingou de... e ele era um pai do meu time, não era um pai de outra equipe. Falou que tinha que cair o treinador, falou que se ele fosse lá, ele faria melhor.
Reconhecimento	As crianças foram jogando cada vez melhor e aí no final, ou até nos próprios jogos, assim, os pais chegavam em mim e me parabenizavam, porque eles viam o que estava acontecendo. Eles acompanhavam todo o processo. Eu me lembro dos pais agradecendo, os pais sempre falando que as crianças falam muito bem de mim, e sempre uma coisa, também, da relação, ninguém nunca veio falar assim “Ah, obrigado por meu filho ser um craque”. É sempre “Pô, o meu filho não tinha confiança, meu filho não conseguia fazer amigos, meu filho não acreditava que ele conseguiria”.
Um ponto fora da curva	Então, não tive assim o convívio de ficar conversando com nenhum pai. Não teve troca com os pais, não foi uma relação próxima, foi uma relação bem distante, porque estavam ali, te cumprimentavam. Então foi uma relação distante, vamos dizer assim, por incrível que pareça. O coordenador conseguiu blindar muito a gente na verdade. Algo que eu não tive assim em outros lugares. Eu costumo brincar que o projeto, assim, é um ponto fora da curva, porque tinha as reuniões com os pais, então era algo muito [...] A coordenação fazia bem essa parte. Então os pais eram muito educados. Então, assim, era algo mais, digamos, pontual, era pontual. Eu nunca vi isso que o projeto tinha, de sentar com os pais e fazer uma reunião. Falar “Olha, é desse jeito, desse jeito, é assim que funciona. Dentro da quadra é o treinador, vocês não podem falar assim e assado com as crianças”.

Fonte: Construção do autor.

O SC revelou discursos antagônicos quando questionado sobre o seu relacionamento com os pais das crianças, ratificando que conviveu com diferentes perfis de pais. E isso é um fato! Por exemplo, Smoll, Cumming e Smith (2011) categorizaram os pais em “desinteressados”, “supercríticos”, “que gritam atrás do banco”, “treinadores secundários”, “superprotetores”, convergindo com Becker Junior (2008, p. 161), para quem há pais que “se dedicam a apoiar com sobriedade, outros que nunca estão presentes e ainda outros que só o perturbam por sua conduta totalmente desequilibrada (BECKER JUNIOR, 2008, p. 161).

É preciso admitir que, por detrás dos filhos, estão os pais e que estes são importantes na trajetória esportiva daqueles. A família é apontada por treinadores de projetos sociais como um dos grupos de pessoas que se relacionam com as suas práticas (SIMARELLI *et al.*, 2022), inclusive, o apoio familiar, uma vez descartado o mito do dom, é tido como um dos fatores que explicam, de forma retrospectiva, o talento esportivo (SHENK, 2011). Nessa direção, há uma linha de investigação que aborda a influência parental e as respostas comportamentais do atleta, sendo aquela positiva quando o envolvimento parental é moderado, tendo por base o fornecimento de autonomia e apoio emocional sustentado, os quais estão associados a uma “elevada competência percebida, motivação, divertimento e prazer do atleta” (COUTINHO; MESQUISTA; FONSECA, 2018, p. 55). Portanto, aprender a se relacionar com os pais implica em desenvolver certa empatia.

Fim de jogo e a mãe passa por mim. Com os olhos marejados, diz-me, sentida, que é muito difícil presenciar ‘esse tipo de coisa’, que ela não entende isso. [...] Esse ‘tipo de coisa’ é o filho dela não ter entrado no jogo. Mais que isso: o único a não ter participado! [...] Ponderei sobre o acontecido para orientar o treinador. Avaliei que a mãe estava certa. Nem dá para discutir o contexto técnico do jogo. Não há o que justifique deixar um único jogador sem participar do jogo! Isso é seríssimo (SANTANA, 2021, p. 53-54)

Claro, nem sempre esse relacionamento é fácil, por isso a IC **com atrito** (“O pai dele queria que [...] eu o colocasse na linha [...] me xingou [...] era um pai do meu time [...] falou que tinha de cair o treinador”). Isso faz com que os(as) treinadores(as) enfrentem situações conflitantes, sobretudo nos dias de jogos, em competições, o que pode desestabilizá-lo(a):

Estava extremamente alterado e confrontei um pai de minha torcida, que estava criando um clima muito pesado dentro de quadra, ao menosprezar seu próprio filho. O clima piorou ainda mais, embora eu considerasse que estava fazendo a coisa certa (LEONARDO, 2019, p. 49)

Por que isso acontece? É uma resposta com muitas possíveis facetas. Uma delas, seguramente, passa pelo fato de que parte dos pais, ainda que bem-intencionada, “coloca os filhos no esporte e fomenta o sonho de que sejam os atletas que eles nunca foram ou coisa parecida. Alguns acham que o filho tem mesmo um dom, creem que isso os diferencia e esperam que os leve ao esporte profissional” (SANTANA, 2008, p. 44-45).

Outro ponto que merece atenção é a IC **sem atrito**, diametralmente oposta a anterior: (“foi muito legal [...] não

tive nenhum problema de discutir com pai ou mãe durante os jogos [...] Não eram pais que ficavam gritando, enchendo o saco, tanto no festival, quanto em treinos [...] iam para estar acompanhando e incentivando os filhos lá nos jogos”), que, por ilação, pode estar associada à IC **ponto fora da curva** (“não foi uma relação próxima [...] estavam ali, te cumprimentavam [...] por incrível que pareça [...] Então os pais eram muito educados. Então, assim, era algo mais, digamos, pontual”). Mas por qual motivo os(as) estudantes-treinadores(as) vivenciaram, também, essa experiência? Porque, de alguma forma, estavam sob certa cultura socioesportiva na qual havia “reuniões com os pais” com a finalidade de educar a percepção destes sobre como deveria “funcionar” o relacionamento com o(a) treinador(a) e as crianças, de modo a tornar o ambiente mais profícuo para a aprendizagem de ambos. Em alguma medida isso explica o SC expressar que se tratava de “um ponto fora da curva [...] Algo que eu não tive assim em outros lugares”. Smoll, Cumming e Smith (2011, p. 14), explicam que treinadores-pais-crianças formam um sistema social conhecido por **triângulo esportivo**, em que “interagem uns com os outros de maneiras complexas, e a natureza dessas interações podem ter consequências significativas para o desenvolvimento psicológico das crianças”. Nesse sentido, os treinadores estariam em “posição de canalizar as preocupações genuínas dos pais e as boas intenções de uma forma que aumenta o valor das experiências esportivas dos atletas”. Além disso, os pais poderiam “influenciar a qualidade da relação diádica treinador(a)-atleta, definida por sentimentos de proximidade, compromisso e complementaridade. Uma das formas de se fazer isso é mediante reuniões presenciais em

que é possível aproximar os pais das intenções pedagógicas em curso, de modo que estes, por um lado, aumentem a compreensão da influência das suas atitudes sobre as crianças e, por outro lado, minimizem a pressão sobre os treinadores, evitando situações desagradáveis.

8.4.4. Conhecimento Interpessoal: Relação com Outros(as) Estudantes-Treinadores(as)

Quadro 6 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre Conhecimento Interpessoal: relação com os (as) outros (as) estudantes-treinadores

Ideias Centrais (IC)	DSC
A singularidade na diversidade	Eu achava muito, muito enriquecedor a troca, assim, sabe porque cada um a gente está pensando no mesmo sistema de treino, só que cada pessoa tem a sua particularidade, que é a singularidade de cada um. Então, cada um vê as coisas de um jeito, e eu achava isso muito interessante, porque cada um vai contribuindo de uma forma. A gente, às vezes, dependendo do semestre trocava de turma, trocava de dupla, assim, de treinador. Eu tive que lidar com todo mundo que estava ali.
Compartilhar	A gente treinava, às vezes um montava, outro montava, montava e mostrava para eles. Dividia as quadras, dividia as funções. Era muito rico quando a gente planejava os treinos, quando a gente comentava, planejava quais seriam as atividades que a gente deveria elaborar para aquele dia, o que a gente ia fazer, o que devia montar, o que a gente poderia estimular nessas crianças. Então, essa oportunidade de poder dividir a turma com outros professores, outros alunos, foi muito importante para compartilhar conhecimentos, experiências. Aí a gente se aproxima muito e troca muita ideia, muita ideia. Eu lembro de todo mundo que me ajudava ali no treino ou que dividia a quadra ou que eu vinha ajudar. Da evolução de todo mundo querer melhorar, discutir treino, de planejar, de falar sobre futsal, sobre ser treinador. Era muito foda nesse sentido assim.

Não compartilhar	É claro que, algumas vezes, eu sofria porque tinha gente que não queria trocar (risos)! Tinha gente que tava tipo, assim, meu, não quero e também está tudo bem. Só que aí eu ficava frustrada. Porque eu queria. A galera lia menos ainda os textos, ia menos preparado para as reuniões, fazia mais mal feito algumas coisas, como trazer o planejamento semanal dos treinos ou fazer a chamada certinho. Eles não faziam, não iam direito, por não ter esse respeito. Mas com o tempo eu fui conquistando isso deles.
Criação de laços	Eu penso que tinha muita coisa que era do projeto. Então, a nossa ligação comum vinha do projeto, assim. Então, foi muito interessante. O projeto, pelo convívio ali nos treinos, fez até fortalecer a amizade com os com os “piás”, onde nós todos estávamos na mesma situação. A gente sempre teve trocas muito boas, assim troca de ideias sobre tudo, principalmente sobre futsal. Meus dois melhores amigos advêm, que eu conheci no projeto. A gente passava do meio-dia às oito da noite todo dia junto. Praticamente todo mundo que passou por ali, e que eu tive contato, eu mantenho relação até hoje. Eu acho que esse clima do projeto sempre foi algo muito bom. Porque todo mundo ali tinha, por coincidência ou não, uma sintonia bacana, assim, semelhante. Então, assim, minha relação com o pessoal ali, tanto fora da quadra quanto dentro, sempre foi muito boa.
Aprender com o outro	Todo mundo estava aprendendo ali e também servia como um ajudar o outro. A estar melhorando e com o objetivo de todos ali, se tornar treinadores melhores. Eu como tinha pouca base do futsal, absorvi muito de todo mundo que estava ali próximo. Para mim era muito importante essa troca de ideias pra aprender mesmo sobre todo o processo que a gente estava tendo, desde os treinos ali, as brincadeiras, até as competições, os festivais que a gente participava. Eu tive boas trocas. A gente planejava treinos juntos, a gente tinha uma dinâmica legal na época e foi muito bom pra mim. Eu aprendi muito com ele, na troca com ele. Eu queria contribuir com aquela pessoa.

Fonte: Construção do autor.

Sabe-se que a eficácia dos treinadores depende das relações individuais e de grupo, o que requer interações regulares com seus atletas (no caso deste estudo, as crianças), pais e colegas (MILISTETD *et al.*, 2017). Não basta adquirir

expertise no conhecimento profissional, sendo, como frisado ao longo do texto, igualmente importante os conhecimentos interpessoal e intrapessoal. Nesse sentido, a fala social sobre a interação com os seus pares levou o SC a reconhecer, na diversidade de estudantes-treinadores(as) com os quais se relacionou, a singularidade de cada um. Por isso, identificar aqueles que gostavam de compartilhar, de aprender e de se ajudar mutuamente, o que proporcionou, inclusive, a criação de laços perenes, mas também os que não gostavam de compartilhar (“tinha gente que não queria trocar”).

A prática de colocar os estudantes-treinadores(as) para interagir uns com os outros, muitas vezes atuando em pares na gestão do treino e da competição (“às vezes, dependendo do semestre trocava de turma, trocava de dupla, assim, de treinador”), tem a intenção de antecipar a vivência de uma atitude recorrentemente exigida do treinador esportivo, que, na vida profissional, compõem com outros colegas as equipes de trabalho/comissões técnicas (“Eu tive que lidar com todo mundo que estava ali”). Essa experiência de contar um com o outro é “[...] para apoio, crítica e inovação na vida e no trabalho. Recorremos um ao outro em busca de avaliação crítica” (HOOKS, 2020, p. 73). Essa competência tem sido valorizada no meio esportivo? Parece que sim. Na opinião de jogadores de futebol federados, as competências interpessoais são as mais relevantes para que o treinador obtenha **êxito** nesse esporte, superando as competências profissionais e intrapessoais. Isso não significa perder a sua individualidade, mas, entre

outras habilidades, conseguir “trabalhar em conjunto” (SILVA; PRADO; SCAGLIA, 2018). A exercitação dessa competência, ou mesmo dessa habilidade, **é** ratificada na IC **compartilhar** (“Dividia as quadras, dividia as funções. Era muito rico quando a gente planejava os treinos [...] essa oportunidade de poder dividir a turma com outros professores, outros alunos, foi muito importante para compartilhar conhecimentos, experiências [...] a gente se aproxima muito e troca muita ideia [...] todo mundo querer melhorar, discutir treino, de planejar, de falar sobre futsal, sobre ser treinador”). Para treinadores de basquetebol de jovens atletas, uma das principais fontes de conhecimento **é**, exatamente, a relação entre pares, manifestada nas conversas, na troca de informações e na observação do trabalho de outros treinadores (RODRIGUES *et al.*, 2017). Parece-me visível que o projeto foi reconhecido pelo SC em proporcionar um ambiente em que **é** possível antecipar essa prática, ao propor que os estudantes-treinadores(as) interajam, como reporta a IC **aprender com o outro** (“Todo mundo estava aprendendo ali e também servia como um ajudar o outro [...] A estar melhorando e com o objetivo de todos ali, se tornar treinadores melhores [...] absorvi muito de todo mundo que estava ali próximo [...] Eu tive boas trocas [...] Eu queria contribuir com aquela pessoa”).

8.4.5. Conhecimento Intrapessoal: Quando Ensino Aprendo Mais Sobre Mim

Quadro 7 – Ideias centrais e discurso do sujeito coletivo sobre Conhecimento Intrapessoal: quando ensino aprendo mais sobre mim

Ideias Centrais (IC)	DSC
Entrar em ação	Sim, consigo perceber, sim! Consigo perceber justamente igual eu falei por conta de depender de mim, que era uma coisa que antes não acontecia. Mas o treino tudo dependia de mim, então isso me fez, me colocou em ação. É um compromisso. Eu tenho que estar naquele horário para dar treino para as crianças, eu tenho que estar antecipadamente com os treinos da semana.
Autodesenvolvimento	Eu queria aprender a ser treinadora, então eu estava na beira da quadra, então foi muito, muita evolução no sentido de estudar, de ir procurar, de pensar, de ir ver o que que tinha para ver e no sentido de me desenvolver mesmo. Eu ia para a universidade, ia para a biblioteca e eu ficava lendo. Na verdade, eu acredito que eu desenvolvi do zero, na parte prática lá, então foi fundamental para chegar em algum lugar. Você vai entendendo a importância disso, isso te leva para a vida, para qualquer coisa que você vai fazer.
Autoconhecimento	Ter participado do projeto, para mim foi uma motivação muito grande de autoconhecimento, de autocrítica também, e que aos poucos eu fui melhorando com o projeto. Me conheci também! Sempre fui tranquilo na comunicação e chegou na quadra eu realmente conheci que eu não era assim dentro de quadra. Foi uma situação que me expôs em várias situações, influenciou muito nesse sentido de me conhecer melhor, porque, sei lá, durante os jogos, nas conversas, em alguns momentos, principalmente os momentos tensos, esse momento de reflexão do autoconhecimento. Você saber, sei lá, como é a sua personalidade. E daí você se vendo, vendo sua equipe, você se vê e aprende sobre você. Então, tipo assim, dar treino e o projeto em si, muito por conta das crianças, é um autoconhecimento absurdo. Da mesma forma que para ensinar futsal você tem que saber futsal, você também tem que saber de si para ensinar futsal.
Autoconfiança	Eu acho que o projeto tirou minha timidez. Eu perdi minha timidez e tem muito a ver com o projeto, muito a ver com o que eu escolhi ser na minha vida e o projeto marcou nesse sentido. Eu era uma pessoa ainda confusa, sem confiança muito em si, e isso reflete na sua equipe.

Fonte: Construção do autor.

O primeiro fato que me chamou a atenção é a IC **entrar em ação** (“o treino tudo dependia de mim, então isso me fez, me colocou em ação. É um compromisso”), corroborando a ideia de que esse tipo de aprendizagem, de prática social, demanda um “sujeito ativo e corresponsável pela sua aprendizagem (SIMARELLI; MILISTETD; PAES, 2023, p. 16). Além disso, quando questionado, o SC constrói uma fala social que aponta para o **autodesenvolvimento** (“ir procurar, pensar, ir ver o que que tinha para ver no sentido de me desenvolver mesmo”), ampliando a compreensão de si mesmo, que, por ilação, pode ter gerado as IC **autoconhecimento** e **autoconfiança** (“foi uma motivação muito grande de autoconhecimento, de autocrítica também”, “influenciou muito nesse sentido de me conhecer melhor, porque, sei lá, durante os jogos, nas conversas, em alguns momentos, principalmente os momentos tensos, esse momento de reflexão do autoconhecimento”, “dar treino e o projeto em si, muito por conta das crianças, é um autoconhecimento absurdo”, “eu perdi a minha timidez no projeto”), estando em constante introspeção (“E daí você se vendo, vendo sua equipe, você se vê e aprende sobre você”, “Você vai entendendo a importância disso, isso te leva para a vida, para qualquer coisa que você vai fazer.”). Cotê e Gilbert (2009, p. 311), mencionam que o conhecimento intrapessoal agrega certo “hábito mental, uma maneira de olhar criticamente para o trabalho”, o que exige desenvolver a “coragem de reconhecer falhas e lutando para melhorar”, como fez o SC ao expressar que “Eu era uma pessoa ainda confusa, sem confiança muito em si, e isso reflete na sua equipe”.

8.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala social do sujeito coletivo estudante-treinador (a) expôs o seu amplo envolvimento com situações, ao mesmo tempo, distintas, singulares, conectadas e complementares. O mesmo sujeito que aprende a ensinar (conhecimento profissional), aprende a se relacionar com o seu entorno social (conhecimento interpessoal) e aprende mais sobre si mesmo (conhecimento intrapessoal). A aprendizagem “mão na massa” é assim mesmo, sem divisas, corroborando a ideia de que “[...] a aprendizagem de treinadores é um processo complexo, uma vez que demanda o desenvolvimento de competências profissionais variadas” (SIMARELLI; MILISTETD; PAES, 2023, p. 16).

Logo, se é verdade que a capacidade de aprender é a capacidade de realizar tarefas, também é verdade que a aprendizagem é um processo que ocorre dentro de um quadro de participação, inseparável da prática social, e não em uma mente individual (LAVE; WENGER, 2022). Nesse sentido, é plausível afirmar que a participação no estágio, inequivocadamente, possibilitou aos estudantes-treinadores(as), no seu percurso formativo, serem expostos a situações distintas e complementares que lhes possibilitaram exercitar a Tríade de Conhecimentos proposta por Côté e Gilbert (2009) e reconhecida pelo Conselho Internacional para Excelência em Coaching (ICCE) (MILISTETD *et al.*, 2017).

Os vários discursos produzidos nesse case me permitem inferir que esse conjunto de experiências marcou

os(as) estudantes-treinadores(as), deixando-lhes marcas indelévels (“Eu não seria treinador se não fosse o projeto”) e ampliando-lhes o repertório para a atuação como treinador(a) esportivo (o que todos são hoje). Se, como reporta Larossa (2018, p. 32), “[...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”, então, mesmo que o acontecimento seja comum (participar coletivamente de um projeto de extensão), “a experiência foi para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”.

Finalmente, considerando a legislação brasileira, a qual exige que os treinadores esportivos sejam diplomados para atuar e, em muitos casos, sejam registrados no Conselho da área, com a exceção do futebol (SANTOS JUNIOR *et al.*, 2023), penso que cresce em relevância as práticas pedagógicas extensionistas, possíveis de serem propostas pelas diferentes disciplinas esportivas nos cursos de bacharelado em Educação Física e ou Ciências do Esporte. É um exercício que antecipa muitas experiências desse universo. Um verdadeiro simulador de voo.

8.6. REFERÊNCIAS

BECKER JUNIOR, Breno. **Manual de psicologia do esporte e exercício**. Porto Alegre, RS: Nova Prova, 2008.

BRASIL, Vinicius Zeilmann; RAMOS, Valmor; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Propostas conceituais a respeito do conhecimento

profissional do treinador esportivo. **Revista de educação física**, v. 26, n. 3, p. 483-493, 2015.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof.; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CORTELA, Caio e colaboradores. Associação entre formação inicial e autopercepção de competência profissional de treinadores de tênis. **Journal of sport pedagogy and research**, v. 3, n. 2, p. 32-42, 2017.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

COUTINHO, Patricia; MESQUITA, Isabel; FONSECA, Antonio Manuel. Influência parental na participação desportiva do atleta: uma revisão sistemática da literatura. **Journal of Sport Psychology**, v. 27, n. 2, p. 47-58, 2018.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. Companhia das Letras, 2017.

FREIRE, João Batista. **Ensinar esporte, ensinar a viver**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

GRECO, Pablo Juan; ROTH, Klaus; SCHÖRER, Jörg. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, Emerson Silami.; LEMOS, Kátia Lucia Moreira (Orgs.). **Temas atuais IX em educação física e esportes**. Belo Horizonte, MG: Saúde, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada: participação periférica legitimada.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2022.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (descobramentos).** 2. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2005.

LEONARDO, Lucas. **Vida de treinador: crônicas e reflexões sobre pedagogia do esporte.** Natal, RN: Primeiro Lugar, 2019.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, João Carlos; THIENGO, Carlos Rogério; SCAGLIA, Alcides José. A formação do treinador de iniciação esportiva: o que é preciso aprender para ensinar futebol. In: GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores (Orgs.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas: pedagogia do esporte.**v. 1. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

MENDES, José Carlos e colaboradores. Fontes de conhecimento dos treinadores: estudo de caso das seleções masculinas de handebol. **Pensar em movimento**, v. 18, n. 2, p. 1-17, 2020.

MILISTETD, Michel e colaboradores. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. **Journal of physical education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

MILISTETD, Michel e colaboradores. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a prática**, v. 18, n. 4, 2015.

RODRIGUES, Heitor de Andrade., PAES, Roberto Rodrigues Paes; SOUZA NETO, Samuel. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509-521, 2016.

RODRIGUES, Heitor de Andrade e colaboradores. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

SANTANA, Wilton Carlos. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTANA, Wilton Carlos. **O que a gente aprende competindo**. Londrina, PR: Companhia das Letras, 2021.

SANTANA, Wilton Carlos. **Pedagogia do futsal**: jogar para aprender. Londrina, PR: Companhia Esportiva, 2019.

SANTOS JUNIOR, Eugênio Lopes e colaboradores. O perfil dos treinadores esportivos de associações atléticas acadêmicas da Universidade Federal de Goiás. **Corpoconsciência**, v. 27, n. 1, p.1-16, 2023.

SANTOS, Yura Yuka Sato e colaboradores. Treinadores (as) em formação universitária: percepção sobre conhecimentos e competências. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2022.

SANTOS, Yura Yuka Sato e colaboradores. A formação inicial de treinadores (as) esportivos no Brasil: interlocuções entre o bacharelado em educação física e em ciências do esporte. **Corpoconsciência**, v. 27, e14026, p. 1-10, 2023.

SHENK, David. **O gênio em todos nós**: porque tudo o que você ouviu falar sobre genética, talento e QI está errado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Luis Felipe Nogueira; PRADO, Hudson Rafael Martins; SCAGLIA, Alcides José. Competências requeridas ao treinador de futebol: um olhar a partir dos jogadores dessa modalidade. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 24-39, 2018.

SIMARELLI, Paula e colaboradores. O conhecimento do treinador esportivo no contexto de projetos sociais. **Journal of physical education**, v. 33, p. 1-12, 2022.

SIMARELLI, Paula; MILISTETD, Michel; PAES, Roberto Rodrigues. A reflexão na formação inicial de treinadores esportivos: considerações para contextos de estágio. **Movimento**, v. 29, p. 1-24, 2023.



SMOLL, Frank; CUMMING, Sean; SMITH, Ronald. Enhancing coach-parent relationships in youth sports: increasing harmony and minimizing hassle. **International journal of sports science & coaching**, v. 6, n. 1, p. 13-26, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



VITÓRIAS SATISFAZEM E DERROTAS ABORRECEM, MAS ESPERANDO QUE O SÁBADO VENHA NOVAMENTE: O FUTEBOL E A QUEBRA DA ROTINA DOS FUNCIONÁRIOS DA SAÚDE DE CUIABÁ-MT

DOI: 10.29327/5335623.1-9

*José Tarcísio Grunennvaldt*³⁹

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5040-2679>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6408231293460084>

*Evando Carlos Moreira*⁴⁰

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>
 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561814544149415>

Toda sociedade consente alguma forma de violência considerada legítima [...] A guerra é síntese e ápice dessa crença. Se a guerra, conforme a célebre definição de Carl von Clausewitz, é ‘continuação da política por outros meios’, o futebol pode ser considerado continuação – ou prevenção – da guerra por outros meios (FRANCO JÚNIOR, 2007, p. 235).

39 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

40 Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

9.1. INTRODUÇÃO

Quando se pensou no título do presente texto, surgiu a ideia de que este, ainda que carregado de uma expectativa, poderia sugerir a reiteração da rotina semanal, que todo o final de semana também poderia representar. No entanto, os fatos constatados a partir dos sujeitos participantes da investigação evidenciam que quando o motivo da reunião é jogar futebol com os amigos, mesmo que grande parte destes sejam parceiros da rotina de labuta da semana de seu local de trabalho, a manifestação ou a configuração que se forma nesse ambiente de não trabalho parece produzir sentidos, a *priori* indefiníveis, pois brotam das interações que se fazem como configurações dos sujeitos envolvidos naquele lugar⁴¹.

Dessa forma, o título desse artigo, remete ao estado psicológico dos jogadores, ao que Sócrates, ex-jogador de futebol e à época colunista esportivo da Carta Capital, escreveu em 17 de agosto de 2005, citado por Hilário Franco Junior, quando referia-se que:

41 Utilizamos aqui a acepção de lugar presente na obra *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, por entender que o espaço em que os funcionários praticam o futebol sete, é específico para o futebol. Seu formato, a disposição, funções e usos não são deixados ao acaso. Contudo, nos causou alegria, quando na condição de participe do grupo desses futebolistas de final de semana, quando conseguiu-se perceber que a alta eficácia pressuposta dos mecanismos planejados revelaram-se inefazes para grande parte dos participantes, e posto isso da necessidade de se transformar esse espaço altamente planejado, em algo usufruível pelos jogadores, com limitações de ordem técnica e de limitações físico-biológicas por conta do avançado estado de idade de muitos participantes.

A frustração da derrota é sempre um fator positivo na reação, enquanto o encanto da vitória provoca sentimentos que nos fazem esquecer a realidade. A ressaca demora mais a desaparecer (SÓCRATES, 2005 apud FRANCO JÚNIOR, 2007, p. 346).

Falar de futebol, pesquisar futebol, jogar futebol, ampliou nossa capacidade de observar o mundo, visto que tal manifestação se tornou uma linguagem corpóreo-representativa universal, tendo em vista a expressão de sua sistematização, organização e operacionalização racional, que passou a executá-la, ou melhor, a reproduzi-la de modo generalizado no mundo. Na experiência ora em foco, não é diferente, pois as regras universais são quase que em sua totalidade absorvidas quando da execução dos jogos de futebol no local (parece ainda existir no imaginário, a representação de atleta em cada um dos partícipes). Contudo, exceções existem, quando fatores internos requerem que algumas mudanças precisam ser implementadas, tendo em vista às limitações biológico-funcionais que afetam o desempenho físico de alguns sujeitos mais velhos que já não correspondem a uma das máximas que se reproduz no esporte convencional, a do *altius, fortius e citius*.

Originalmente, o presente texto integra à pesquisa *Diagnóstico Participativo no Esporte: os sentidos dos futebolis para praticantes não profissionais nas comunidades e municípios do estado de Mato Grosso*. A iniciativa proposta pelo *Laboratório de Estudos e Pesquisas de Esporte e Culturas de Movimento* em cooperação com o “Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e de

Lazer da Rede Cedex” do Estado de Mato Grosso, que teve como objetivo compreender as ações de futebolistas e captar nas relações dos praticantes e envolvidos a plasticidade de seus processos sociais, sua criação e inovação constante de mapas mentais, não dados à regulação central que contemplam a instabilidade, a transitoriedade e as manobras dos envolvidos para sua sobrevivência e das agremiações.

Embora seja uma investigação que busca nas atividades desenvolvidas neste espaço/lugar⁴² as ações de futebolistas para captar nas relações interpessoais dos envolvidos a plasticidade de processos sociais, permite-se ainda, realizar uma leitura das atividades do final de semana, contempladas na investigação, como um antídoto à rotina de trabalho dos dias da semana.

Nesse sentido, nos aproximamos do referencial de Norbert Elias, explicitado por Éric Dunning, no prefácio da obra *A busca da excitação* (ELIAS; DUNNING, 1992). De um lado, motivou-nos a sugestão de Dunning, que Elias teria conseguido abandonar as limitações impostas pelas análises convencionais envolvendo a teorização e as investigações do lazer, quais sejam: 1. A tradicional dicotomia entre trabalho e lazer; 2. A tendência dominante para compreender as tensões como unicamente negativas, como algo, inteiramente “mau”. Por outro lado, que

42 Sentido atribuído por Vinão Frago e Escolano (2001).

[...] constituem exemplos dessa forma de abordagem, no sentido em que lançam as bases de uma adequada teoria do lazer, na medida em que procuram subtrair-se às restrições impostas pela actual divisão do trabalho académico e, em particular, libertar-se das propensões para a compartimentalização do estudo dos seres humanos que resulta dos inúmeros e descoordenados inquéritos efectuados sobre esta matéria e problemas relacionados com ela, por sociólogos, psicólogos e biólogos. O problema do lazer, diz-se, só pode ser abordado de forma adequada se tais limitações foram abandonadas e se os seres humanos envolvidos no problema forem estudados 'de modo global'. Ou seja, as características e as funções específicas das actividades de lazer de diversos tipos só podem compreender-se se forem consideradas em relação não só com a ocupação profissional, mas também, com as rotinas do tempo livre (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 33-34).

Nesse aspecto, as relações com a ocupação profissional e com as rotinas do tempo livre ganham limites muito tênues, de modo que as últimas, assumem a função de ativar formas de excitação agradáveis, que não podem ser compreendidas por abordagens sociológicas que ignorem as dimensões psicológicas e fisiológicas, bases para uma teoria multidisciplinar das emoções (ELIAS; DUNNING, 1992).

Em vista da relação do trabalho e do tempo livre, analisada por uma abordagem processual, entende-se que a problemática dos percalços que prendem os homens às preocupações afetas com às necessidades do mundo cotidiano ainda é recorrente. Olhemos para a década de 1970, ocasião em que Wright Mills em seu clássico *A imaginação*

sociológica, caracterizava àquele tempo e os seus dias, como se os homens sentissem com frequência em suas vidas privadas uma série de armadilhas. Como se estivessem presos ao seu mundo cotidiano, não seria possível superar suas preocupações e, isto tudo sempre com justificação, pois tudo aquilo de que os homens comuns têm consciência direta e tudo que tentam fazer está amarrado pelas órbitas privadas em que vivem. De modo que:

Sua visão, sua capacidade estão limitadas pelo cenário próximo: o emprego, a família, os vizinhos; em outros ambientes, movimentam-se como estranhos, e permanecem espectadores. E quanto mais consciência têm, mesmo vagamente, das ambições e ameaças que transcendem seus cenários imediatos, mais encurralados parecem sentir-se (MILLS, 1970, p. 9).

A tal caracterização da vida privada dos homens de Mills, em que predominam os limitadores das capacidades humanas pelo cenário próximo, averiguou-se junto à realidade vivida por um grupo de homens que se reúne todo o sábado para jogar futebol no Clube do Sindicato dos Funcionários da Saúde de Mato Grosso (SISMA). São homens, de distintas faixas etárias, diversos níveis socioeconômicos e, grande heterogeneidade de condições físicas e de habilidades específicas para a prática do futebol e, quiçá, atribuem sentidos diferenciados a essa relação no seu envolvimento com os outros. Pressupõe-se que esse cenário do SISMA-MT, pudesse ser uma expressão emblemática que caracteriza o impulso dos homens de se desvencilharem das armadilhas e preocupações decorrentes do mundo cotidiano. Daí dizer que estes homens

se reúnem para jogar futebol, sendo que nessa relação de interdependência com outros sujeitos é possível amenizar os problemas que tendem amarrá-los ao cenário próximo, ou do mundo cotidiano e, assim, possam liberar e renovar tensões agradáveis, a exemplo da tese de Norbert Elias (1992) acerca do esporte e do lazer.

Dessa forma, o presente texto tem como intuito identificar os sentidos atribuídos à atividade de lazer do futebol praticada aos sábados pelos trabalhadores do SISMA-MT.

9.2. ENTRE A TENSÃO E A EXCITAÇÃO

Decorridos 33 anos desde que fora publicado pela primeira vez em tom de provocação, o texto de Eric Dunning – *O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e as suas transformações*, o autor argumenta que poucos sociólogos haveriam de discordar de que a transformação das relações entre os sexos se apresenta como uma das questões sociais mais importantes do tempo no qual redigia o artigo e que, provavelmente, ainda continua sendo, sem desconsiderar decerto que, grande parte dos autores considera este problema de menor relevância comparado ao da pobreza, à fome, ao desemprego e aos conflitos raciais e, certamente, hodiernamente o caso fortuito da Covid-19, que foca a quase totalidade dos esforços mundiais no sentido de amenizar os

efeitos dessa pandemia e, o mais recente desafio dos povos, que é como responder e contornar os efeitos da destruição que à invasão da Rússia vem causando à Ucrânia e suas consequências globais.

No desfecho do texto, o autor assevera, que seria inútil especular sobre a hipótese de os desportos de confronto continuarem ou não a existir numa sociedade “civilizada” e mais avançada que essa em que vivemos. Contudo, destaca que uma coisa parece estar assegurada, ainda que o equilíbrio pode originar, a curto e a médio prazos, conflitos, mas tal sociedade irá integrar, em longo prazo em grau mais intensificado que no presente, a igualdade entre os sexos, as classes e as “raças”.

Não obstante à tendência descrita por Elias e Dunning (1992) rumo ao equilíbrio e a igualdade entre os sexos, parece emblemática a opinião expressa na epígrafe do tópico quatro desse texto, acerca da necessidade de os homens terem um espaço para superar suas preocupações do mundo cotidiano. Posto isso, nos parece, valer a pena lembrar Elias e Dunning (1992, p. 391) que utilizando em particular dados britânicos nos instiga “[...] analisar o desporto como uma área masculina reservada, considerando o papel que ele representa, a par de outros factores, na produção e na reprodução da identidade masculina” (sic).

Pressupõe-se que seja necessário atentar para a releitura de Elias e Dunning (1992) acerca aos problemas da excitação agradável e, abordá-los com cuidado. De modo que,

[...] ver como Aristóteles considerou tão seriamente o efeito restaurador da satisfação do lazer. Dado o fundo muito maior do conhecimento factual disponível hoje em dia, não surpreende que possamos avançar. Mas, como ponto de partida, a sua abordagem é sugestiva. É difícil acreditar que seja possível desenvolver uma adequada teoria do lazer sem prestar atenção aos aspectos agradáveis das atividades de lazer (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 123).

Tendo em vista as elaborações teóricas de Elias e Dunning (1992), pode-se dizer que uma unidade estrutural se tornou mais visível por trás da variedade das ocupações do lazer. Contudo, é possível de se acreditar que em seu centro, permanece uma separação rígida imposta aos membros das sociedades muito diferenciadas, entre uma esfera da vida social onde predominam as atividades e experiências dirigidas para objetivos não pessoais – onde são priorizadas às funções de tudo o que se realiza para com os outros em relação das que se realizam para si próprio, onde as satisfações emocionais são subordinadas a fria reflexão e numa esfera em que predomina a ordem oposta de prioridades, senão vejamos:

[...] os processos de pensamento relativamente desprovidos de emoções e de natureza impessoal estão enfraquecidos, os processos emocionais estão fortalecidos, dando-se maior peso ao que se realiza para si próprio do que ao que se faz para os outros. As atividades de lazer preenchem estas funções através de uma diversidade de meios. Por carência de uma palavra melhor chamar-lhe-emos ‘elementos de lazer’ (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 178).

São três os termos que os autores mobilizam e que configuram os “elementos de lazer”: a sociabilidade, a mobilidade e a imaginação. Justificam tal escolha, pois ao observar as categorias de atividades de lazer indicadas no espectro do tempo livre, elas se sobressaem. Ou seja, de imediato se percebe que em nenhuma atividade elas se encontram ausentes.

Aqui ganha ênfase a esfera da sociabilidade como um dos elementos do lazer, tendo em vista se tratar de uma característica permanente na vida das pessoas e que ainda poderá servir com um antídoto quanto a uma das principais funções das atividades de lazer na sociedade, em específico àquelas que ajudam a moderar a severidade consciente ou inconsciente que se exige das atividades de não lazer em que temos de nos acomodar aos anseios de conduta de uma sociedade adulta. Na esfera do lazer, os psicanalistas sugerem que é possível a “regressão socialmente autorizada” de atitudes e comportamentos infantis também possíveis aos adultos, contrapondo-se a ideia de que no mundo adulto o comportamento segue em bloco o mesmo padrão em todas as atividades.

De facto, por meio da instituição do lazer, o próprio desenvolvimento social permitiu um campo de acção para a diminuição dos controlos do adulto, uma ténue ‘destruição dos controlos’ dos indivíduos, por meio de uma excitação igualmente moderada – um despertar emocional equilibrado, que pode ajudar a contrariar o efeito sufocante que os controlos facilmente podem ter na ausência de tais instituições sociais (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 172).

A citação nos possibilita levantar uma problematização acerca do lazer como uma atividade social em sociedades diferenciadas, como em sociedades simples, de modo que esse quadro se caracterize emblemático, uma tensão sendo combatida por outra forma de tensão mais agradável, como se fosse à procura de excitação. Com efeito, sustentado por essa situação paradoxal, é que se levanta um questionamento: que gênero de tensão é este que é contrabalançado a partir de outro gênero de tensão e encontra uma resolução através dela, que é motivada e talvez agradavelmente solucionada pelas atividades de lazer?

Ao estabelecerem como elementos do lazer a sociabilidade, mobilidade e a imaginação, Elias e Dunning (1992) asseveram o elemento sociabilidade em relação aos outros dois elementos. Com efeito, pode-se assentir que a sociabilidade como um elemento básico do lazer, “desempenha um papel na maioria das atividades de lazer, senão em todas”. E, isso implica: “[...] dizer que um elemento do prazer é o sentimento agradável vivido pelo facto de se estar na companhia dos outros sem qualquer obrigação ou dever para com eles, para além daqueles que se têm voluntariamente” (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 179).

Isto posto, a realização da investigação faz sentido quando respaldada pela passagem que segue:

[...] ninguém pode dizer que possuímos já um razoável conhecimento adequado sobre as necessidades a que respondem as atividades de lazer. Tentámos assinalar, a este respeito, o que

nos parece ser o problema central e fizemos uma proposta inicial mostrando a direção a partir da qual se pode encontrar uma resposta. Mesmo que esta seja insuficiente, parece útil como um meio de colocar o problema numa perspectiva mais clara. Reunimos vários exemplos de diferentes tipos miméticos, indicando como característica comum não a liberação de tensão, mas antes, a produção de tensões de um tipo particular, o desenvolvimento de uma agradável tensão-excitação, como a peça fundamental de satisfação no lazer (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 136).

Frente o exposto, questionamos: será possível, as pessoas no seu envolvimento, na interação com outros sujeitos estabelecendo uma relação de interdependência terem a capacidade de desenvolver e produzir tensões-excitações agradáveis com intuito de satisfação de suas necessidades de lazer?

Com efeito, escrever um texto que tem como pano de fundo sujeitos que se preparam durante a semana, para jogar futebol aos sábados, configurando-se numa cena de um grupo de homens que gostam do que fazem, caso contrário não voltariam sábado após sábado, ao mesmo encontro para jogar bola, deve ser encarado a partir de um olhar distinto com que se olha para os envolvimento destes nas relações com seus empregos, com a família, com os vizinhos, em que predominantemente, o outro é a referência quando das decisões e das responsabilidades que se lhes impõem.

Procurando desvencilhar-nos de caminhos metodológicos já consagrados e seguros, procurou-se a partir do texto denominado: *O lazer no espectro do tempo livre* (ELIAS; DUNNING, 1992) trilhar um caminho em que se pretendeu defender, alavancados na tônica do artigo mencionado, que as decisões humanas, provavelmente, não se entrelaçam. De modo que, esse texto defende que a maneira pela qual as pessoas tomam decisões e se envolvem no trabalho profissional é diferente da maneira como se envolvem com as atividades do tempo livre. Como corolário dessa máxima, os autores salientam que nessa esfera, todas as atividades de um indivíduo têm outros indivíduos como quadro de referência. Em contraste com a primeira assertiva, alegam haver atividades em que o quadro de referência para o envolvimento é o próprio agente, a exemplo das atividades do tempo livre.

Para chegar a tais afirmações, os autores desenvolveram leituras e críticas à teoria convencional acerca das relações do binômio trabalho e lazer, além das observações a partir de um lastro empírico que decorreu das teorizações em torno do trabalho e do lazer. Elias e Dunning (1992) admitem que no caso do envolvimento do sujeito no trabalho, o equilíbrio entre as decisões está tensionado nos outros e não em si próprio, portanto pende para os outros indivíduos. No entanto, quando se trata do envolvimento com atividades de lazer, a ênfase tende a ser colocada no próprio agente. Os autores enfatizam que:

A diferença entre os dois tipos de atividades a que nos referimos, para dizer de uma maneira resumida, é a seguinte: nas atividades de não

lazer, a função para si próprio é subordinada à função que ela tem para os outros; nas atividades de lazer, a função para os outros é subordinada à função que ela possui para si próprio (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 168)

De certo modo, essa questão já havia sido discutida por Sigmund Freud em 1929, quando fazia alusão ao “processo da civilização da espécie humana”, dizendo tratar-se de “uma abstração de ordem mais elevada do que a do desenvolvimento do indivíduo” (FREUD, 1997, p. 104), por isso mais difícil de apreensão em termos concretos.

Ao tempo da escrita da obra de Freud, situado nas circunstâncias daquele tempo, lembrava esse que em vista da excepcional importância, não se poderia mais adiar a menção que distingue os dois processos, pois:

No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer, que consiste em encontrar a satisfação da felicidade, é mantido como objetivo principal. A integração numa comunidade humana, ou a adaptação a ele, aparece como uma condição dificilmente evitável, que tem de ser preenchida antes que esse objetivo de felicidade possa ser alcançado. Talvez fosse preferível que isso pudesse ser feito sem essa condição. Em outras palavras, o desenvolvimento do indivíduo nos parece ser um produto da interação entre duas premências, a premência no sentido da felicidade, que geralmente chamamos de ‘egoísta’, e a premência no sentido da união com os outros da comunidade, que chamamos de ‘altruísta’ (FREUD, 1997, p. 104-105).

Freud nos faz entender que no processo civilizatório as coisas se dão de modo diverso, visto que entendia que o que

mais importava era criar uma unidade partindo-se dos seres humanos individuais. Ainda se objetivava à felicidade sua e presença de vestígios dela. Contudo, já relegada ao segundo plano. Assim, no contexto do processo civilizador, “quase que a criação de uma grande comunidade humana seria, mais bem sucedida, se não tivesse de prestar atenção à felicidade do indivíduo” (sic) (FREUD, 1997, p. 105).

Nesse escopo traçado, quando da escrita da obra de Freud em 1929, o bem-estar do indivíduo deveria ser controlado em favor dos objetivos do desenvolvimento coletivo, “a grande comunidade humana”.

Importante questionar: no contexto de Freud, as pulsões agradáveis que se identificavam com o princípio do prazer, para satisfação da felicidade, eram nocivas? Pelo visto, sim, pois eram decorrentes do preço que pagamos para nosso avanço civilizacional. Abria-se mão da felicidade pela intensificação do sentimento de culpa.

Contudo, isso tem-se modificado com o decorrer dos anos, é o que poderemos ver com os dados das respostas dos sujeitos da pesquisa, mais adiante.

Contemporaneamente, e de volta com as análises propostas por Elias e Dunning (1992), a relação civilização e perda de felicidade é mais complexa. Por certo, essa relação não se desencadeia de modo linear e nem é tão simples assim. Na verdade, os autores desenvolvem a ideia de que os nexos entre às atividades de não lazer e às atividades de

lazer podem ser mais bem compreendidas, como um equilíbrio de tensão dinâmica. E, é nesse sentido, que os aspectos teóricos e metodológicos precisam estar em consonância, tendo em vista que uma teoria se valida na medida em que as evidências do mundo factual as confirmam. E, procedendo dessa forma, acerca das funções do lazer na sociedade contemporânea e, ao articular a teoria com a metodologia, é que foi possível desenvolver a pesquisa de campo. Nessa busca de aproximação entre o referencial teórico do lazer no espectro do tempo livre e evidências concretas de pessoas que se envolvem com experiências agradáveis é que esta pesquisa se fundamentou.

Tendo em vista tal contextualização, a pesquisa se moveu a partir da seguinte pergunta: que sentidos são atribuídos às atividades de lazer pelos homens que jogam futebol aos sábados no SISMA-MT?

A partir do escopo teórico de *O lazer no espectro do tempo livre*, faz sentido averiguar na realidade factual dos homens que jogam futebol aos sábados no SISMA-MT e responder à pergunta: encontrar-se com os amigos para jogar futebol vai além de liberar tensões que recuperam as energias e recompõem a sua capacidade de trabalho para a semana vindoura?

Na nossa sociedade [...] faz-se sentir uma necessidade corrente de motivação de fortes emoções que aparecem e, se encontram satisfação, desaparecem, para só voltarem a manifestar-se algum tempo depois (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 136)

Parece ser possível o desenvolvimento de uma agradável tensão-excitação, enquanto elemento fundamental de satisfação no lazer, caso o predomínio da abordagem dos problemas do lazer, centrado meramente no trabalho, seja questionado ou ampliado. Aí reside, ainda que injustificável, a consistência de uma ideologia do lazer. Em sua essência hodierna, as coisas boas e válidas na vida das pessoas, que parecem ser sua própria essência, se resumem no trabalho que a pessoa realiza. Vejamos como esse modo convencional, ou seja, ideológico, opera.

Durante as horas em que não precisam de trabalhar, as pessoas fazem coisas que são de menor valor ou, por inerência, sem valor, e a sociedade é tolerante face às suas inclinações para os prazeres da ociosidade. No fundamental, diz-se que isto é uma mera forma de atenuar a fadiga e a tensão do trabalho. De acordo com essa ideologia do lazer, a principal função das atividades de lazer é a relaxação dessas tensões (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 141).

Acerca das necessidades que possuímos de envolvimento com o lazer e as motivações para nosso envolvimento com ele, certamente temos ainda muitas questões a serem compreendidas e, estas precisam de evidências junto à realidade factual dos sujeitos. Mas, de qualquer maneira:

Seja qual for a relação que esta necessidade possa ter com outras necessidades mais elementares como a fome, a sede, o sexo – todos os dados acentuam o facto de que esta representa um fenómeno muito mais complexo, um fenómeno muito menos puramente biológico –, pode bem considerar-se que o desprezo

quanto à atenção dedicada a esta necessidade constitui uma das maiores lacunas na abordagem dos problemas da saúde mental (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 136-7).

Certamente, “produzir e liberar tensões agradáveis”, que agem no âmbito das emoções dos seres humanos, faz-se na relação com os “outros seres”, em consonância ao que Norbert Elias afirma “[...] as emoções e os movimentos a elas relacionados têm uma função dentro do contexto de relacionamento entre as pessoas, e num sentido mais vasto entre uma pessoa e a natureza” (ELIAS, 2009, p. 46).

Assim, parte dos problemas da saúde mental, são decorrentes de aspectos das relações emocionais dos seres humanos, podem ser abordados a luz do entendimento de que os “seres humanos são por natureza constituídos para viver em companhia de outros, para a vida em sociedade” (ELIAS, 2009, p. 46).

O problema da transição da libertação da tensão para “a produção de tensões de um tipo particular, o desenvolvimento de uma agradável tensão-excitação, como a peça fundamental de satisfação no lazer” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 136) é, em certa medida, obscurecido por ser interpretado em seu sentido negativo, pelo qual a tensão é analisada, quer pelo discurso sociológico quer pelo psicológico. A exemplo disso, tem-se o jogo de futebol, que pode se constituir, por si mesmo, em uma forma de dinâmica de grupo com um certo grau de produção de tensão. Caso a tensão, ou a tônus se tornar muito fraca, seu ingrediente como fato de lazer diminui. Mas, caso a tensão se

eleve, pode proporcionar bastante excitação aos espectadores, podendo passar da esfera mimética para a não mimética, e ocasionar bastante excitação aos expectadores, como também, ocasionar de modo idêntico, graves riscos para jogadores e expectadores. Nesse aspecto, os autores sugerem que:

Já neste contexto há que abandonar-se o sentido negativo do conceito convencional de tensão e substituí-lo por outro que permita uma tensão óptima normal que pode, no decurso da configuração dinâmica, tornar-se demasiado alta ou demasiado baixa. (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 127).

Contudo, deve-se ter em emente, que na sociedade apresentada por Freud (1997), assim como na nossa, ocorre a exigência de disciplina emocional global e circunspecção, em que uma série de sentimentos agradáveis fortes e expressos é severamente desestimulada.

No entanto, para grande parte da população não só na sua vida profissional, mas também nas suas vidas privadas, os dias que se seguem nada mais são, que iguais aos outros. Nada de novo, nada de excitante acontece, sua tensão, seu tônus e sua vitalidade ou como se queira chamar, é antes do mais, baixo. Como contraponto dessa situação,

[...] as atividades de lazer proporcionam, por um breve tempo, a erupção de sentimentos agradáveis fortes que, com frequência, estão ausentes nas suas rotinas habituais da vida. A sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação das tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde mental (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 137-138).

De modo que nesse movimento, o caráter essencial do seu efeito catártico deve ser a restauração do tônus mental normal por meio de uma perturbação passageira, mas demarcada de excitação agradável.

9.3. O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tecer algumas considerações acerca do caminho metodológico da construção desse texto, não se faz dissociado dos preparativos que se configuram para os praticantes de futebol do SISMA-MT, quando criam durante a semana a expectativa, ou seja, “esperando o fim de semana” (RYBCZYNSKI, 2000).

Durante a semana esses futebolistas de “final de semana”, se comunicam por meio de grupos de *WhatsApp*, mas as mensagens começam a se intensificar na sexta-feira, com menções ao encontro do sábado vindouro. No sábado cedo, alguém, mesmo sem possuir a expertise do meteorologista, já assegura que o tempo vai estar bom, e que vai dar sol e não fará frio. Por que afinal, é um dia para deixar as formalidades, inclusive da vestimenta habitual de lado rumo ao futebol.

Contudo, para atender ao propósito metodológico algumas provocações advindas da leitura de “esperando o fim de semana”, nos ocorreram. Para apreender os dados da realidade dos sujeitos e, buscando organizar os instrumentos de pesquisa, principalmente o questionário, algo era inevitável:

o que representa o sábado do futebol? Seriam dias livres ou dias livres para? Nesse espaço do futebol, nos livramos das obrigações, descansamos do trabalho ou nos envolvemos intensamente que nem nos damos conta desse envolvimento?

Como provocação vale testar a hipótese de Rybczynski (2000), esse sábado considerado como nosso, nos quais podemos ser diferentes, se transformaram em uma nova tarefa, com o descanso dando lugar a uma intensa agenda de envolvimento com o lazer? A minha liberdade de fazer nada transformou-se na obrigação de fazer algo? Ou ainda, como Bracht (2005) apresenta em sua obra “Sociologia Crítica do Esporte”, ao estabelecer relações entre o esporte de rendimento e de lazer, o que leva indivíduos em atividade de lazer mudarem o conceito do esporte para inserir-se no esporte de rendimento? Ou ainda, por que o indivíduo que pratica esporte por lazer descobre-se atleta? Por que muda o interesse pela prática?

Ainda na seara da provocação, parece oportuna a contribuição de Costa e Kunz (2013) e olhar para o esporte/futebol com a lente da ludicidade e valores educacionais mais amplos, em que se privilegiam os sentimentos de humanidade, cooperação, solidariedade, reverência e amizade que o esporte pode proporcionar. Contudo, deve-se ter muito cuidado, pois esses atores assim como as crianças, têm suas representações configuradas pela constante presença dos grandes eventos esportivos em que se reverencia a competitividade, as vitórias e a imagem dos ídolos, que veiculado pela mídia esportiva,

podem “fazer a cabeça”, não só das crianças, mas dos adultos que podem se autorrepresentar como atletas, ou melhor, como pseudo atletas e, algo que supostamente poderia ter função catártica, se torna rotineira e enfadonha.

Assim, utilizou-se como um dos instrumentos de coleta de dados um questionário com 20 (vinte) questões, tendo em vista que Gil (1999) afirma que o questionário é aconselhado para quando se tem um número acentuado de sujeitos de pesquisa e, no caso em questão foram aplicados 21 (vinte e um) questionários na Sede Esportivo-Recreativa do SISMA-MT.

Realizamos ainda, uma entrevista com 2 (dois) sujeitos, pioneiros e/ ou fundadores do Futebol do SISMA-MT, num sábado, no intervalo que ocorre quando um time perde, pois sai do campo para dar lugar a outro time, quando do encontro nos quais se realizavam as contendas futebolísticas.

9.4. MAS AFINAL, POR QUE O FUTEBOL AOS SÁBADOS É EXCITANTE?

Esse grupo nosso é muito unido, a gente se dá muito bem, porque homem também é muito importante na nossa vida, senão você não joga futebol. A amizade é muito boa, nunca brigamos por aqui. (Praticante de futebol no SISMA – Sindicato dos Trabalhadores da Saúde de Mato Grosso, 2019)

Quando, inicialmente, se pensou em levantar a hipótese de que os sujeitos da pesquisa se envolviam com o futebol no final da semana para quebrar a rotina semanal que é enfadonha, envolta de circunstâncias racionalizadoras em que se reprimem e não se liberem as tensões agradáveis (ELIAS; DUNNING, 1992), se pressupunha que iriam no futebol de sábado para contemplar-se de momentos de felicidade e /ou liberar e renovar tensões agradáveis e, portanto, não nos havíamos atentado de que as atitudes de alguns eram tomadas pela seriedade com que se envolvem mais afeta ao mudo do trabalho/ esporte rendimento do que para o lazer. Evidência disso que não se pode taxativamente usar o pressuposto eliasiano acerca do envolvimento das pessoas em seu tempo livre.

Ainda não se havia pensado na seriedade do envolvimento que as pessoas-sujeitos da pesquisa se empenham, no sentido de não faltar aos encontros dos sábados, ao que Rybczynski (2000) denominou “uma intensa agenda de lazer” em que a “liberdade de não fazer nada se transformou na obrigação de fazer algo” ou ainda, como Bracht (2005) sugere, o indivíduo em atividade de lazer muda o conceito do esporte para inserir-se no esporte de rendimento, descobre-se atleta e muda o interesse pela prática, “mascarando-se” como atleta, inclusive com dificuldades para compreender que nesse grupo de futebolistas as regras podem ser modificadas de acordo com as necessidades/dificuldades dos participantes.

Mas, antes de quaisquer apreensões apriorísticas, devemos dar vasão às respostas dos sujeitos da pesquisa.

Nesse diagnóstico acerca dos sentidos da prática do futebol para os praticantes não profissionais aos sábados do SISMA-MT, as respostas foram emblemáticas. Quando provocados para que respondessem o que os leva todo sábado a marcar encontro com os amigos do trabalho para jogar futebol, observa-se que nem sempre a teoria está em consonância com a prática. Mas, vejamos o que move as representações dos sujeitos sobre o futebol dos sábados pela manhã.

9.4.1. Quando se reunir e se movimentar estão relacionados a ter saúde

Ao solicitar que os sujeitos indicassem cinco palavras que representavam para elas jogar futebol, tivemos um manancial bastante diverso de respostas. Dos vinte respondentes, dez (10) responderam que jogar futebol representa saúde.

Certamente, essa resposta acerca do envolvimento com o futebol não está relacionada *tout court* à saúde estética ou física, mas sim a uma renovação de tensões que podem ser mais afetas e se fazem mais como ingredientes de complemento da saúde mental dos sujeitos (ELIAS; DUNNING, 1992).

A saúde ou saúde ‘mental’, aqui mencionada como alternativa de maior incidência entre as respostas, por certo, não está relacionada, tão só ao rigor e ao cuidado alimentar, horário das refeições, mas envolve à liberdade de tomar uma cervejinha e, mais, poder dizer e falar o que no ambiente de trabalho está cerceado a dizer, porque lugar de trabalho

é ambiente de seriedade. Por certo, a saúde ganha uma conotação que faz sentido na relação entre o fazer algo e que se faz ou envolve os elementos do lazer, diga-se a sociabilidade.

Com efeito, dentre as atividades do tempo livre, na “classificação preliminar” proposta por Elias e Dunning (1992), um dos elementos destacados é a sociabilidade, e que ainda não sendo trabalho, pode envolver esforços consideráveis, evoluindo “desde uma sociabilidade muito formal até uma sociabilidade bastante informal”, envolvendo escalas intermediárias. Os autores ao abordar *O lazer no espectro do tempo livre*, conferem a sociabilidade uma ênfase para caracterizar essa relação.

De facto, por meio da instituição do lazer, o próprio desenvolvimento social permitiu um campo de ação para a diminuição dos controlos do adulto, uma tênue ‘destruição dos controlos’ dos indivíduos, por meio de uma excitação igualmente moderada – um despertar emocional equilibrado, que pode ajudar a contrariar o efeito sufocante que os controlos facilmente podem ter na ausência de tais instituições sociais (sic) (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 172).

Diante disso, veio-nos à mente a sugestiva provocação de Rubem Alves (1933-2014), ocasião em que fora convidado a fazer uma prelação sobre saúde mental e, alegando que de início vieram-lhe os nomes os quais entendia que certamente gozavam de saúde mental “rica e excitante”, pois eram “pessoas cujos livros e obras são alimento para a minha alma” (ALVES, 1994). Nietzsche, Fernando Pessoa, Van Gogh, Wittgenstein, Cecília Meireles, Maiakovski.

Essas eram pessoas lúcidas e profundas que continuarão a ser pão para os vivos muito depois de nós termos sido completamente esquecidos. Mas será que tinham saúde mental? Saúde mental, essa condição em que as ideias comportam-se bem, sempre iguais, previsíveis, sem surpresas, obedientes ao comando do dever, todas as coisas nos seus lugares, como soldados em ordem unida, jamais permitindo que o corpo falte ao trabalho, ou que faça algo inesperado; nem é preciso dar uma volta ao mundo num barco a vela, basta fazer o que fez a Shirley Valentine (se ainda não viu, veja o filme) ou ter um amor proibido ou, mais perigoso que tudo isso, a coragem de pensar o que nunca pensou (sic) (ALVES, 1994, s/p).

De certo a saúde mencionada pelos sujeitos da pesquisa, é a oportunidade de fuga da rotina do dia a dia semanal e o final de semana pode ter a surpresa, o desigual, a desobediência ao dever ou ao entendimento de todas as coisas estarem nos seus devidos lugares, e até é permitido que se falte à pelada para fazer outra coisa qualquer que também não tem orientação cogente de seu chefe da hierarquia administrativa da relação do trabalho.

9.4.2. Encontro de alegria

Desses futebolistas do final de semana inquiridos, nove (9) responderam que jogar futebol e estar no espaço do futebol dos sábados, representa alegria.

A rotina do dia a dia da semana, por si só, já se quebra com a chegada do final de semana, mas não o final de semana

que também requer das pessoas o seu envolvimento para compensar algo da necessidade material da pessoa ou da família, do tipo dar conta de afazeres da casa, do jardim, do quintal, ou mesmo asseio do automóvel etc. Assim, o jogar futebol dos trabalhadores da saúde SISMA-MT, se faz jogando, convivendo com os outros, mas que implica em uma satisfação própria, primeiramente, que acontece no envolvimento com o outro, diferentemente do mundo/ambiente do trabalho cotidiano em que uns são subordinados hierarquicamente aos outros.

Se perguntarem às pessoas para responderem *incontinenti*, sobre o que é alegria, pressupõe-se que grande parte dos inquiridos terá dificuldade de responder, tendo em vista que a alegria como resposta, certamente, decorrerá de um “estar em relação com algo” e dessa relação ocorrerá à alegria. Mas, de qualquer modo, ao recorrer ao Dicionário Houaiss, este nos apresenta algumas definições: “1. estado de viva satisfação, de vivo contentamento; regozijo, júbilo, prazer; 2. acontecimento feliz; 3. tudo o que alegra e contenta; 4. festa, divertimento, folguedo” (DICIONÁRIO HOUAISS 3.0).

Veja-se que pela conceituação anterior, a alegria comparece como algo peremptório, o que se observa nas quatro possibilidades de leitura. Contudo, admitimos que a riqueza da escolha do termo por parte dos inquiridos está na capacidade de produzir alegria na relação da rede de sociabilidade construída com seus pares no espaço do futebol do SISMA-MT. Emblemático dessa construção está na posição de dois sujeitos, quando respondem à indagação de que na

duração dos jogos de futebol, o que lhe dá mais satisfação e o que mais lhe aborrece, ambos confirmam a hipótese de que que a excitação no lazer não envolve tão somente a alegria, mas que a alegria e aborrecimento configuram a “grande saúde”.

Quiçá, por si só a atividade física (jogar futebol aos sábados) não produz saúde, seja uma afirmação demasiado precoce. E, nesse sentido, parece-nos valer apenas, trazer uma contundente provocação, mas salutar para o desenvolvimento do tema.

Para sustentar este deslocamento, buscamos respaldo no conceito de Grande Saúde forjado na filosofia de Nietzsche e deste *âmbito* lançamos considerações sobre as práticas corporais, para discutirmos o cuidado a partir de imperativos fisiológicos, preocupados com as necessidades vitais do corpo. Tais possibilidades só emergem quando se potencializa o encontro do sujeito consigo e com o outro – tal como operado no contexto das práticas corporais. *É* a qualidade deste encontro que permite experimentar a Grande Saúde (ALVES; CARVALHO, 2010, p. 229).

Os autores defendem que é na dinâmica relacional de encontro que se assegura a “atuação do espírito criativo em nós”, sem o qual não temos acesso à grande saúde. Nesta dinâmica do olhar interessam muito mais as relações traçadas no movimento de se buscar uma prática corporal, do que a prática propriamente dita em seus mecanismos internos e procedimentais de efetuação, ou seja, o outro tem papel importante na dinâmica.

Para se apropriar do conhecimento que as práticas corporais suscitam, ou seja, corporificá-lo ao sabor de um movimento fisiológico – para utilizar um termo Nietzscheano – e não ideológico, é preciso pensar nesse momento potencial para o estabelecimento de redes de encontro: seja com o outro, ou consigo mesmo (ALVES; CARVALHO, 2010), eis aí a resultante de alegria, a qual não é possível de se materializar sem a presença contraditória, situacional que envolve a alegria e também o aborrecimento produzidos na relação consigo mesmo e com os outros.

9.4.3. Estar com os amigos do trabalho nas contendas do futebol pode surtir prazer

O prazer, necessariamente, não se configura apenas dentro das quatro linhas em que os homens se movem em relacionamento de tensão permanente, que envolve a competição e a cooperação, visto que em um jogo de futebol, ambos os substantivos alicerçam a configuração dinâmica do jogo. Elias e Dunning (1992) partem de um olhar crítico às análises que percebem o processo social como cooperação e competição, harmonia e conflito, como termos que se assumem com posição dicotômica na relação do jogo-futebol. Em vista desse olhar crítico, defendem a ideia e conceituam os grupos esportivos como “grupos em tensão controlada nos quais o equilíbrio de tensão tem de ser atingido entre opostos, num complexo de polaridades interdependentes” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 35).

Do total de participantes, cinco (5) destacam o prazer em estar/ conviver com os amigos, ou seja, não é a prática do futebol em si que desperta satisfação, mas estar em contato com os demais participantes e, vejamos o entendimento de nosso entrevistado a respeito, já quando perguntado se havia algo mais a responder e a entrevista caminhava para o seu ocaso. Ele foi enfático: “Esse grupo nosso é muito [...], porque homem também é muito importante na nossa vida, senão você não joga futebol” (ENTREVISTADO 1).

Não passou despercebido nas respostas que o espaço/lugar instiga a tensão pela própria contenda que é a peleja esportiva. E, isso se confirma quando doze (12) participantes destacam que o que mais os aborrece quando estão no SISMA-MT, isto é, o atrito/ discussão/ falta de respeito, que por vezes acontece durante a prática do futebol, indicando que não é isso que esperam desse momento, mas dado que esse espaço é de liberdade, a discussão e as controvérsias, fazem-se conteúdo desse processo.

Flusser (1998) em *Fenomenologia do brasileiro*, percebe o envolvimento com o futebol do brasileiro como uma espécie de choque com a realidade, mas entende o futebol como sendo bem estruturado, envolto de acontecimentos previsíveis, tendo a participação emocional forte, contudo sem engajamentos e riscos.

Assim, esses trabalhadores/proletários fogem no final de semana para o mundo do futebol, pois nele se abrigam

e estabelecem laços concretamente humanos com o seu próximo, “laços de conhecimento, emoção e valores”. De modo que “permite estabelecer esses laços com intensidade e autenticidade não alcançável em não importa que outro mundo” (FLUSSER, 1998, p. 99).

9.4.4. A vitória satisfaz, a derrota aborrece!

Essa expressão, acunhada de uma manifestação de dois participantes, se apresenta como a personificação do que uma prática esportiva pode representar na vida de seus praticantes.

Nesse sentido, Elias e Dunning (1992) destacam que o desenvolvimento da tensão-excitação, enquanto elemento de satisfação no lazer, permite que as pessoas façam algo, supostamente, de menor valor ou sem valor para a “sociedade produtiva”. Contudo, algumas manifestações dos participantes nos levam a pensar que por menor que seja o valor a esta atividade, ela se faz muito importante para os indivíduos que dela participam. Do total de participantes, sete (7) manifestaram satisfação em vencer, em competir, acrescentada da insatisfação em perder, em ser derrotado.

A prática e a satisfação em estar com outras pessoas com o mesmo interesse, como espaço de satisfação e prazer cede lugar para a disputa, a competição, mudando o sentido original de sua existência. Isto posto, a prática livre de tensões se configura como uma prática de excitação que leva a outras

tensões, ou como Bracht (2005) já indicara o lazer transforma-se em rendimento.

Contudo, mesmo com a “vitória que satisfaz e a derrota que aborrece”, esses sujeitos se mantêm dispostos a continuar sua trajetória de encontros, vitórias e derrotas por sábados, sábados e sábados. De modo que, para a perspectiva da sociologia de processos de Elias (2009), a busca pela excitação agradável se faz ou se constrói na relação de situações que quebram a rotina semanal, pois as emoções e os movimentos ou “afazeres” a ela relacionada apresenta uma função interna do contexto do relacionamento entre as pessoas e, mais amplamente, entre uma pessoa e a natureza. Desse modo, salienta-se que: “as emoções e os referidos movimentos ou ‘expressões’ são, em resumo, uma das indicações que os seres humanos são por natureza constituídos para viver na companhia de outros, para a vida em sociedade” (ELIAS, 2009, p. 46, grifo do autor).

9.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção do presente texto procuramos não seguir caminhos metodológicos já dados como seguros. Razão pela qual, partiu-se do texto *O lazer no espectro do tempo livre* (ELIAS; DUNNING, 1992), trilhando um caminho no qual se defende, alavancados na tônica do artigo mencionado, que as decisões humanas, provavelmente, não se entrelaçam. De

modo que, esse texto defende que a maneira pela qual as pessoas tomam decisões e se envolvem no trabalho profissional é diferente da maneira como se envolvem com as atividades do tempo livre. Como corolário dessa máxima, os autores de base mencionados salientam que nessa esfera, todas as atividades de um indivíduo têm outros indivíduos como quadro de referência. Em contraste com essa assertiva, os autores alegam haver atividades em que o quadro de referência para o envolvimento é o próprio agente, a exemplo das atividades do tempo livre, das quais trata o artigo.

No escopo e no teor dessa incipiente apresentação às considerações, é que se deve atentar para não subsumir às pretensões, os sentidos e as emoções dos sujeitos inquiridos da pesquisa ao “referencial normativo” que não respeita o entendimento de que quando as pessoas tomam decisões e se envolvem no trabalho profissional o fazem de maneira diferente de quando se envolvem com as atividades do tempo livre.

Chegando-se ao ocaso do trabalho de construção e da escrita do artigo, tem de se estar ciente e atento não somente à prática, mas ao campo de relações e figurações que ela promove. Da configuração deste entorno, sempre particular e eventual, que atento às necessidades de cada sujeito praticante do futebol dos sábados, nasce a vontade de criar ou reinventar os seus próprios percursos e firmar os modos de ser através deste exercício semanal de colocar-se em movimento.

Mas, qual identificação e similaridades têm as categorias *“Quando se reunir e se movimentar estão relacionados a ter saúde”, “Encontro de alegria”, “Estar com os amigos do trabalho nas contendas do futebol pode surtir prazer”* e *“A vitória satisfaz, a derrota aborrece!”*?

Ao se captar as noções de como percebem e como leem a realidade, percebe-se que se foi além da reprodução da representação do esporte de excelência ou rendimento. Ficou evidenciado nas respostas, ainda que nem de todo explicitado, que as limitações biológicas e fisiológicas que o envelhecimento ocasiona, até as mais elementares, que acompanham o sujeito desde quando era garoto, como o baixo nível de desenvolvimento das habilidades físicas relacionadas à prática do futebol, são reconhecidas. No entanto, as atitudes no envolvimento com a prática do futebol, demonstraram que nem mesmo tais condições adversas tenham sido fatores desestimuladores de praticar o futebol.

Saúde, alegria, prazer e vitórias que satisfazem e derrotas que aborrecem, ensejam uma assertiva de que se trata de um esforço individual que reflete na coletividade de grupo, mas que para alcançá-la é preciso um saber efetivamente que cria e recria a vida na prática do futebol como exercício de colocar-se em prática no curso da vida. Para tal, foi necessário aos praticantes futebolistas, olhar não para a atividade do futebol em si, mas para a prática da criação deste, tendo em vista o encontro que ela pode favorecer/oportunizar.

Ademais, é neste movimento de encontro que se assegura a atuação do espírito criativo desse grupo, sem o qual não seria oportuno este manancial de possibilidades de atribuição de sentido ao futebol, jogado naquele recinto aos sábados pela manhã.

A sociabilidade como um dos elementos do lazer, abarca as próprias práticas corporais, pois estas se encontram predispostas e abertas ao movimento relacional e, se estruturam a partir deste movimento de promoção do encontro, seja no âmbito da personalidade – atenta à consciência primeira que tonifica a expressão do ser próprio (o corpo enquanto condição da existência) – ou no âmbito das relações com os outros, onde os laços sociais são ressignificados à luz de outros domínios não restritivos (os imperativos morais), mas potenciais ALVES; CARVALHO, 2010).

Constatou-se também, que os comportamentos dos futebolistas quebram com a tendência que considera o lazer como um acessório do trabalho, bem como quebram a ideia de que a satisfação agradável que as atividades de lazer proporcionam tende a ser considerada como meio para atingir fins que permitem aliviar tensões e melhorar as capacidades das pessoas para o trabalho. Assim, atividades de lazer apresentam funções internas às pessoas e tais encontros dos sábados fizeram-se o *motus* dos sujeitos.

9.6. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Saúde mental**. Disponível em: <<https://www.existo.com/2018/12/saude-mental-rubem-alves.html>>. Acesso 25 de jun. 2023.

ALVES Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria de. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 229-244, out./ dez., 2010.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

COSTA, Andrize Ramires; KUNZ, Elenor. Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, p. 119-129, jan./ jun., 2013.

DICIONÁRIO HOUAISS. Dicionário eletrônico Houais da língua portuguesa 3.0.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Éric. **A busca da excitação**. Lisboa, Portugal: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos. In: GEBARA, Ademir; WOUTERS, Cas. (Orgs.). **O controle das emoções**. João Pessoa, PB: UFPB, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Fenomenologia do brasileiro**: em busca de um homem novo. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A dança dos deuses**: futebol, sociedade, cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

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

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RYBCZYNSKI, Witold. **Esperando o fim de semana**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ORGANIZADORES DA OBRA



Evando Carlos Moreira

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-doutorado em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é Professor Associado IV da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso.

É Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional com polo na Faculdade de Educação Física, com coordenação nacional da UNESP, ambos da Universidade Federal de Mato Grosso. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas (GEEFE), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso-MT. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação Profissional e Educação Física Escolar. Atualmente dedica-se aos estudos das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino para Educação Física Escolar e história e memória da Educação Física e do Esporte.



Riller Silva Reverdito

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte, e Pós-doutorado pela Universidade de Coimbra. Atualmente é docente da Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do

Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEF/UFMT). Atua na área de Educação Física e Esporte, na linha de pesquisa Movimento Humano, Esporte e Educação, com ênfase em Pedagogia do Esporte, Educação Física Escolar, Desenvolvimento dos Jovens no Esporte e Avaliação de Impacto Social.

A presente obra, construída a muitas mãos, tematiza uma das práticas corporais mais instigantes que a cultura humana já produziu, mas não o faz a partir de uma concepção clubística ou mesmo a partir de um viés do rendimento, muito menos o faz de forma ingênua, desconsiderando as nuances sociais e históricas que a envolvem, mas busca despertar a consciência de todos e todas que atuam com o futebol/futsal, em diferentes esferas de intervenção e possibilidade de ressignificar de suas práticas. Cabe informar ainda que, a referida produção acadêmica só foi possível graças ao incentivo e investimento público, através do programa Academia e Futebol do Ministério do Esporte, por meio de convênio com a Universidade do Estado de Mato Grosso e Universidade Federal de Mato Grosso, destinando recursos financeiros que permitiram a elaboração da presente obra, bem como da contribuição de pesquisadoras e pesquisadores que dedicaram tempo de suas vidas nesta empreitada.

