

A DIMENSÃO EDUCATIVA DO ESPORTE DE RENDIMENTO: DIÁLOGO, AUTONOMIA E FORMAÇÃO HUMANA À LUZ DE PAULO FREIRE

THE EDUCATIONAL DIMENSION OF HIGH-PERFORMANCE SPORT:
DIALOGUE, AUTONOMY, AND HUMAN DEVELOPMENT IN LIGHT OF PAULO
FREIRE

Ciências da Saúde • 26/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792991996](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792991996)

André Luís Donegá¹

Antonio José Müller²

RESUMO

Separar, na lei e nas instituições, o esporte educacional do esporte de rendimento ajuda a organizar políticas públicas, mas não explica o que se aprende dentro das relações de treinamento. Este artigo examina, à luz da pedagogia de Paulo Freire, em que condições as relações entre atletas, treinadores, preparadores físicos e demais profissionais do rendimento podem constituir experiências de diálogo, autonomia, reflexão crítica e formação humana. Trata-se de revisão bibliográfica narrativa, de caráter teórico-interpretativo, que articula obras freireanas, a legislação esportiva brasileira e estudos sobre pedagogia do esporte, treinamento como processo social, relação treinador-atleta, apoio à autonomia e desenvolvimento integral de atletas. A síntese distingue as pesquisas que empregam expressamente o referencial freireano daquelas que oferecem fundamentos complementares. A literatura registra vínculos significativos e oportunidades formativas em ambientes competitivos, mas também controle, pressão, abuso e consequências psicossociais negativas. Com base nesse quadro, propõe-se a Matriz de Relações Educativas no Esporte de Rendimento (MREER), com seis dimensões: reconhecimento do atleta como sujeito, diálogo, autoridade e poder, autonomia, práxis e responsabilidade institucional. Sustenta-se que rendimento e educação não se excluem, sem tomar a convivência prolongada, a disciplina ou o desempenho como sinais de emancipação. A aproximação freireana depende da participação substantiva dos atletas e da reflexão crítica sobre as relações e as condições da prática. Conclui-se que o esporte de rendimento é objeto legítimo de pesquisa em Educação e que a matriz proposta precisa ser posta à prova em investigação empírica.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; esporte de rendimento; relações pedagógicas; autonomia; formação humana.

ABSTRACT

Separating educational sport from high-performance sport in law and in institutions helps to organise public policy, but it does not explain what is learned within training relationships. This article examines, through Paulo Freire's pedagogy, the conditions under which relationships between athletes, coaches, strength and conditioning specialists and other high-performance practitioners may become experiences of dialogue, autonomy, critical reflection and human development. It is a narrative, theoretical-interpretive literature review that brings together Freire's works, Brazilian sport legislation and studies on sport pedagogy, coaching as a social process, the coach-athlete relationship, autonomy support and holistic athlete development. The synthesis distinguishes research that explicitly adopts a Freirean framework from research that offers complementary foundations. The literature reports meaningful relationships and formative opportunities in competitive settings, but also control, pressure, abuse and negative psychosocial consequences. On this basis, the article proposes the Matrix of Educational Relationships in High-Performance Sport (MREER), with six dimensions: recognition of the athlete as a subject, dialogue, authority and power, autonomy, praxis and institutional responsibility. It argues that performance and education are not mutually exclusive, without treating prolonged contact, discipline or performance as signs of emancipation. A Freirean approach depends on substantive athlete participation and on critical reflection about the relations and conditions of practice. The article concludes that high-performance sport is a legitimate object of research in Education and that the proposed matrix must be tested through empirical investigation.

Keywords: Paulo Freire; Education; high-performance sport; pedagogical relationships; autonomy; human development.

1. INTRODUÇÃO

A educação não cabe inteira na escola. Pessoas aprendem modos de agir, de julgar e de se relacionar no trabalho, na vida comunitária e nas práticas culturais, e o esporte é uma delas. O próprio Freire (1967) construiu sua proposta de alfabetização em círculos de cultura organizados fora da escola formal, onde a palavra dos participantes era o ponto de partida. Reconhecer que se aprende em toda parte, porém, não autoriza dizer que toda experiência social seja humanizadora, democrática ou emancipadora. O trabalho da pesquisa educacional é justamente examinar as condições concretas em que os sujeitos aprendem e participam.

No Brasil, a separação entre manifestações esportivas tem forma de lei. A Lei nº 9.615/1998 definiu o desporto educacional como aquele praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, voltado ao desenvolvimento integral e à cidadania e avesso à seletividade e à hipercompetitividade; o desporto de rendimento, por sua vez, foi definido pela finalidade de obter resultados (BRASIL, 1998, art. 3º). A Lei Geral do Esporte reorganizou essa classificação em três níveis de prática, a formação esportiva, a excelência esportiva e o esporte para toda a vida, tratados como integrados e sem hierarquia entre si (BRASIL, 2023, art. 4º). A distinção serve à organização institucional, mas induz uma oposição conceitual que merece ser problematizada: a de que somente uma dessas manifestações comporta processos educativos.

A rotina do alto rendimento sugere o contrário. Atletas convivem diariamente com treinadores, preparadores físicos, fisioterapeutas, médicos e companheiros de equipe, muitas vezes durante anos. Muita coisa se aprende aí: técnica, tática, gestão do esforço,

recuperação, convivência. A mesma intensidade que abre espaço para a formação, contudo, cria terreno para assimetrias de poder, silenciamento e dependência. O consenso do Comitê Olímpico Internacional sobre assédio e abuso no esporte aponta os atletas de elite entre os grupos de maior risco e associa esses episódios às diferenças de poder presentes no ambiente esportivo (Mountjoy et al., 2016).

Há mais de vinte anos, Jones, Armour e Potrac (2002) argumentaram que o treinamento precisa ser compreendido como processo social e cultural, e não como simples aplicação de procedimentos técnicos. Mais recentemente, Macdonald, Allen e Chapman (2025) empregaram conceitos freireanos para acompanhar a formação da filosofia de treinamento de um treinador olímpico e suas manifestações pedagógicas. Esses trabalhos mostram que o referencial é pertinente, mas não demonstram que a educação emancipatória esteja presente nos ambientes de alto rendimento. Na Educação Física brasileira, a produção apoiada em Freire ainda é pouco numerosa e se concentra na escola (Nogueira et al., 2018). O rendimento, onde as relações pedagógicas são mais intensas e mais tensionadas, permanece pouco examinado por esse prisma.

Este artigo pergunta: em quais condições as relações entre atletas e profissionais do esporte de rendimento podem constituir práticas educativas aproximáveis ao pensamento de Paulo Freire? O objetivo geral é analisar criticamente esse potencial. Para isso, busca-se recuperar as categorias freireanas mais pertinentes ao problema, examinar o que a literatura sobre treinamento, relação treinador-atleta e desenvolvimento integral permite afirmar e o que não permite, e propor uma matriz de categorias que oriente

investigações empíricas futuras. A contribuição pretendida é para o campo da Educação, no qual o esporte figura como contexto social de práticas pedagógicas, e não como fim de comparação entre performances.

O texto está organizado em nove seções. Depois desta introdução, apresenta-se o percurso metodológico. A terceira seção expõe as categorias freireanas de educação, autoridade e poder, e a quarta trata o treinamento como processo social e pedagógico. A quinta revisa criticamente as evidências, separando os estudos por proximidade com Freire e por nível de inferência. As seções seguintes discutem semelhanças e tensões entre esporte educacional e rendimento, propõem a matriz analítica e discutem o que pode ser chamado de resultado freireano, antes das considerações finais.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO

O delineamento une revisão narrativa de literatura e ensaio teórico-interpretativo. Não há aqui protocolo sistemático, metanálise nem coleta de dados em campo, e a ambição não é esgotar o que já se publicou sobre o tema. O critério de seleção das obras foi a relevância conceitual para as relações entre educação, esporte competitivo, autoridade profissional, autonomia e formação humana, somado à possibilidade de confirmar cada publicação em sua fonte.

A consulta foi realizada em outubro de 2026 em portais de periódicos científicos, na SciELO, na Redalyc, no PubMed Central, em repositórios institucionais e em registros editoriais e catálogos de bibliotecas. Foram usadas combinações de termos em português e

em inglês, como “Paulo Freire” associado a “esporte”, “Educação Física” e “treinamento esportivo”, além de “pedagogia do esporte”, “coach-athlete relationship”, “coaching process” e “holistic athlete development”. Os textos da Lei nº 9.615/1998 e da Lei nº 14.597/2023 vieram dos portais oficiais do Congresso Nacional. Cada obra incluída teve autoria, título, veículo e ano conferidos na página do editor, do periódico ou de repositório acadêmico. O corpus final reúne 28 documentos, entre livros, artigos e textos legais.

O referencial principal é formado por cinco obras de Paulo Freire: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. A literatura complementar foi organizada em três núcleos: (a) estudos que utilizam explicitamente categorias freireanas em práticas esportivas ou corporais; (b) trabalhos sociopedagógicos sobre treinamento, relações de poder e pedagogia do esporte, com atenção à produção brasileira; e (c) estudos empíricos e revisões sobre relação treinador-atleta, preparadores físicos, apoio à autonomia, desenvolvimento integral e violência no esporte. A síntese compara contribuições, limites de inferência e lacunas, sem tratar como equivalentes referenciais teóricos distintos.

Todo dado empírico mencionado no texto vem dos estudos de origem, com a devida atribuição. Este trabalho não recalculou efeitos, não reuniu amostras próprias e não extrai conclusões causais de pesquisas que foram desenhadas apenas para observar. Quando a análise qualifica uma prática como “compatível com princípios freireanos”, aponta uma afinidade conceitual a ser verificada em campo, e não uma constatação de que a pedagogia de Freire esteja em uso.

O recorte tem limites, e eles são assumidos. Se o estudo vier a ser convertido em revisão de escopo ou sistemática, precisará de protocolo registrado, com bases definidas, estratégia de busca, período, critérios de elegibilidade, etapas de triagem e avaliação da qualidade dos estudos. Como o objetivo aqui é argumentar teoricamente e chegar a hipóteses que possam ser testadas, a revisão narrativa atende ao propósito.

3. EDUCAÇÃO FREIREANA, AUTORIDADE E RELAÇÕES DE PODER

3.1. Da Educação Bancária à Educação Problematicadora

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) critica a concepção bancária de educação, na qual ensinar equivale a depositar conteúdos e aprender equivale a recebê-los e arquivá-los. Nessa lógica, quem sabe é sempre o educador, e o educando é tratado como recipiente. A alternativa problematicadora entende educador e educando como sujeitos que se relacionam mediados pelo mundo, por objetos de conhecimento e por uma realidade histórica que pode ser interrogada e transformada. O diálogo, aqui, não é técnica de ensino, mas condição do próprio ato de conhecer.

A crítica tem tradução imediata no treinamento. Uma planilha de cargas entregue ao atleta sem explicação, cumprida sem que ele saiba por que treina o que treina, reproduz a relação bancária mesmo quando o conteúdo é cientificamente correto. O problema não está no conhecimento especializado da comissão técnica, e sim na forma como ele circula: como depósito, ou como objeto que pode ser compreendido, questionado e reelaborado por quem treina.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (1967) distingue a consciência ingênua, que tende a explicações simplistas e fatalistas

da realidade, da consciência crítica, que indaga as causas, testa as próprias conclusões e se abre à revisão. A passagem de uma à outra não acontece por instrução, mas pela participação ativa em situações nas quais o sujeito discute sua própria condição. O esporte de rendimento oferece muitas dessas situações, como a derrota, a lesão, a reserva, a renovação de contrato e a convocação, mas a oportunidade só se torna formativa quando há espaço para que o atleta as interprete, e não apenas as suporte.

Freire (1983) aprofunda o ponto ao examinar o trabalho do agrônomo junto aos camponeses. Ele recusa o termo “extensão” porque o termo supõe alguém que leva um saber pronto a quem nada saberia, numa forma de invasão cultural, e defende a comunicação, entendida como coparticipação de sujeitos no ato de pensar. A analogia com o alto rendimento é direta. O treinador, o preparador físico e o fisioterapeuta são, como o agrônomo, especialistas cujo conhecimento técnico é real e necessário. A questão freireana é se esse conhecimento chega ao atleta como extensão ou como comunicação, isto é, se o atleta é tratado como destinatário de prescrições ou como interlocutor que também sabe algo sobre o próprio corpo e sobre o jogo.

3.2. Autoridade Sem Autoritarismo

Transpor o pensamento freireano ao esporte de rendimento não exige negar o conhecimento especializado, a repetição técnica ou a liderança do treinador. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) insiste que ensinar exige rigor, competência profissional e comprometimento, ao lado de saber escutar, de respeitar a autonomia do educando e de manter disponibilidade para o diálogo. A autoridade fundada na competência e na coerência é legítima e

necessária. O que o autor recusa são os dois desvios que a cercam: o autoritarismo, que sufoca a liberdade do educando, e a licenciosidade, que abandona a responsabilidade de orientar.

No rendimento, onde a autoridade do treinador raramente é posta em questão, a distinção ganha peso. Pense-se numa equipe de voleibol em preparação para um campeonato. Alguém precisa definir o volume de saltos da semana, montar as sessões e interromper o treino quando uma atleta sente o joelho. Essa responsabilidade não impede a comissão de explicar por que a carga foi aquela, de levar a sério quem diz estar exausta, de discutir o plano de jogo com o grupo ou de aproveitar o que as atletas sabem sobre o próprio corpo e sobre o adversário. Dar voz não é colocar tudo em votação. É garantir que as atletas possam falar e que sua fala tenha efeito real sobre o que se decide.

3.3. Diálogo, Conscientização e Práxis

Convém distinguir diálogo instrumental de diálogo educativo. Quando o treinador pede opiniões apenas para obter maior adesão a uma carga já decidida, a conversa pode ser útil à gestão do grupo, mas não transforma as relações de poder. Uma interação freireanamente orientada inclui abertura real ao contraditório, justificação das decisões e reconhecimento dos limites institucionais e éticos que pesam sobre todos. Em *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) lembra que o diálogo não apaga a diferença entre educador e educando; ele a torna explícita e a coloca a serviço da aprendizagem, sem convertê-la em dominação.

A consciência crítica, por sua vez, não se confunde com inteligência tática. Um atleta pode ler o jogo com precisão notável e, ainda

assim, não ter espaço para examinar como regras, posições, critérios de seleção, incentivos financeiros e assimetrias estruturam sua experiência. A práxis, no sentido de Freire (1987), é a unidade entre reflexão e ação voltada à transformação da realidade. No esporte, ela não se esgota em repetir uma estratégia bem-sucedida; envolve compreender as condições em que se treina e se compete e agir sobre elas.

A mesma obra de 1992 oferece uma última chave. Freire (1992) recusa o fatalismo, a ideia de que a realidade é assim e não pode ser outra. No alto rendimento, frases como “é assim que funciona”, “quem reclama perde a vaga” ou “o atleta tem de aguentar” funcionam como fatalismos que naturalizam relações historicamente construídas. A pergunta educativa, nesse quadro, é se a cultura de uma equipe permite tratar essas frases como problemas a examinar, e não como leis da natureza. É essa pergunta que orienta a análise do treinamento na seção seguinte.

4. O TREINAMENTO COMO PROCESSO SOCIAL E PEDAGÓGICO

4.1. O Que a Legislação Separa e o Que a Pedagogia do Esporte Reúne

A definição legal de desporto educacional como prática que evita seletividade e hipercompetitividade (BRASIL, 1998) tem uma consequência pouco notada: por exclusão, ela sugere que o rendimento seria o lugar da seleção e da competição sem finalidade formativa. A Lei Geral do Esporte desloca a classificação para níveis de prática que se integram ao longo da trajetória esportiva, da formação esportiva à excelência esportiva e ao esporte para toda a vida, sem hierarquia entre eles (BRASIL, 2023). A mudança não

resolve a questão pedagógica, mas desfaz a ideia de compartimentos estanques e reforça que o mesmo sujeito atravessa contextos diferentes carregando o que aprendeu em cada um.

A Educação Física brasileira discute o tema há décadas, quase sempre a partir da escola. Kunz (1994), em *Transformação didático-pedagógica do esporte*, criticou a transferência do modelo do esporte de rendimento para as aulas e propôs uma abordagem crítico-emancipatória, na qual o ensino do esporte se abre à reflexão sobre seus sentidos e suas regras. A crítica foi decisiva para a escola. Este artigo inverte a direção da pergunta: em vez de proteger a escola do rendimento, interroga se dentro do próprio rendimento existem, ou podem existir, relações educativas no sentido crítico.

A pedagogia do esporte oferece apoio para essa inversão. A obra organizada por Paes e Balbino (2005) reúne contribuições que tratam a pedagogia do esporte como campo de investigação dos processos de ensino, vivência e aprendizagem esportiva em seus contextos sociais, e não apenas como didática da iniciação. Se o campo se define pelo processo pedagógico, e não pelo tipo de instituição, o treinamento de alto nível passa a ser um de seus objetos legítimos.

4.2. Treinar é Interpretar Pessoas

Jones, Armour e Potrac (2002) propõem uma abordagem social do treinamento ancorada em três conceitos articulados: papel, interação e poder. A contribuição rompe com a imagem do treinador como executor de técnicas de desenvolvimento físico ou competitivo. Treinar envolve interpretar pessoas, negociar significados, administrar conflitos e atuar em culturas

organizacionais específicas. Cassidy, Jones e Potrac (2016) desenvolvem a perspectiva ao reunir os fundamentos pedagógicos, sociais e culturais da prática de treinamento, tratando a aprendizagem do atleta, sua identidade, as emoções, a ética e a dimensão micropolítica do trabalho como partes do ofício, e não como acessórios.

Mesmo as definições de eficácia formuladas a partir do desempenho incorporam dimensões formativas. Para Côté e Gilbert (2009), o treinador eficaz é aquele que mobiliza, de forma integrada, saberes profissionais, interpessoais e intrapessoais para que o atleta cresça em competência, confiança, conexão e caráter, sempre dentro de um contexto concreto. Não se trata de uma definição freireana, e seria um erro lê-la assim. O dado relevante é outro: a literatura de treinamento, por conta própria, já reconhece que o desenvolvimento do atleta inclui relações e valores, o que abre uma porta para o diálogo com a Educação.

No dia a dia do alto rendimento, a comissão acompanha bem mais que o treino. A explicação de uma carga, a correção de um movimento, a negociação de um descanso, a escolha de uma função tática ou a conversa depois de uma derrota podem mobilizar conhecimentos e produzir experiências formativas. Daí não decorre, contudo, que todos os profissionais do rendimento mereçam o título de “educadores freireanos”. A natureza educativa de uma relação depende de práticas observáveis e da maneira como os atletas a vivem.

4.3. A Relação Treinador-Atleta e o Apoio à Autonomia

Boa parte do que se sabe sobre a relação treinador-atleta vem da psicologia do esporte. Jowett e Cockerill (2003), ao entrevistarem medalhistas olímpicos, descreveram essa relação em termos de proximidade, co-orientação e complementaridade, mostrando que os atletas atribuem ao vínculo com o treinador um peso importante em sua trajetória. Mageau e Vallerand (2003) propuseram um modelo motivacional no qual comportamentos de apoio à autonomia do treinador, como oferecer escolhas dentro de limites, justificar tarefas e regras, reconhecer os sentimentos do atleta, abrir espaço para iniciativa e evitar formas de controle, favorecem a motivação autodeterminada.

Esses achados dialogam com Freire, mas não coincidem com ele. Na teoria da autodeterminação, em que se apoia o modelo de Mageau e Vallerand (2003), a autonomia é uma necessidade psicológica cujo atendimento melhora motivação, bem-estar e, frequentemente, desempenho. Em Freire (1996), a autonomia é uma conquista ético-política, construída em experiências de decisão e responsabilidade, que inclui a capacidade de ler criticamente as próprias condições de existência. Um atleta pode sentir-se autônomo, no primeiro sentido, sem jamais ter discutido os critérios que regem sua carreira. A distinção será retomada na matriz proposta adiante.

A relação pedagógica também não se restringe ao treinador principal. Foulds et al. (2019) entrevistaram 12 atletas de alto rendimento de modalidades variadas para compreender como percebem seus preparadores físicos e identificaram qualidades relacionais e comportamentos profissionais valorizados por eles. A contribuição para o presente problema é mostrar que a preparação física tem dimensões interpessoais, e não apenas fisiológicas. Como

pesquisa qualitativa, o estudo não demonstra que essas relações tenham produzido consciência crítica ou autonomia emancipatória.

O departamento médico e a fisioterapia completam o quadro. Quando explica ao atleta como funciona a recuperação de uma lesão ou por que determinado cuidado diário importa, o fisioterapeuta também ensina. Há um limite, porém: a decisão clínica responde à competência técnica e ao dever de proteger a saúde do atleta, e não pode ser negociada como uma escolha tática. A ética do cuidado, a educação em saúde e a pedagogia crítica conversam entre si sem se confundir, e cabe à pesquisa em Educação estudar esses pontos de contato respeitando o que é próprio de cada profissão.

5. REVISÃO CRÍTICA DAS EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS

5.1. Estudos Diretamente Articulados a Paulo Freire

Spaaij e Jeanes (2013) elaboram uma crítica freireana aos programas de esporte para o desenvolvimento e a paz, contestando a ideia de que o simples acesso à prática esportiva produz transformação social. Os autores destacam a necessidade de examinar as estratégias pedagógicas efetivamente empregadas, a participação dos jovens e as relações de poder entre educadores e participantes. Embora o objeto não seja o rendimento olímpico, a contribuição teórica é relevante: finalidades declaradas não substituem a análise das práticas. Um programa denominado educacional pode permanecer diretivo, e um programa competitivo pode desenvolver experiências dialogadas.

Macdonald, Allen e Chapman (2025) oferecem a aproximação mais direta com o rendimento. Com entrevistas e observações de treinos

conduzidas ao longo de seis meses antes dos Jogos de Tóquio, envolvendo um treinador olímpico e seus três atletas, os autores usam conceitos freireanos para analisar como se construiu a filosofia de treinamento desse profissional e como ela se manifestou em sua prática pedagógica. O estudo mostra a utilidade do referencial para compreender uma prática de alta exigência competitiva. O desenho de caso único e a amostra restrita, porém, impedem generalizações sobre treinadores olímpicos. É evidência de possibilidade analítica, não de prevalência nem de efeito.

No Brasil, Nogueira et al. (2018) revisaram a produção sobre práticas corporais fundamentada em Freire e constataram que esses estudos são raros na Educação Física, embora os existentes indiquem contribuições para um campo mais crítico e democrático. O levantamento reforça a lacuna que motiva este artigo: o pensamento freireano chegou à Educação Física sobretudo pela escola e pela formação de professores, e quase nada pelo treinamento de alto nível.

5.2. Relações de Confiança e Qualidade Interpessoal

O estudo de Foulds et al. (2019), já apresentado, amplia a discussão pedagógica para profissionais habitualmente descritos apenas como especialistas do condicionamento. Isoladamente, não permite estabelecer causalidade entre vínculo e formação humana, mas justifica incluir o preparador físico entre os participantes de qualquer investigação educacional no rendimento.

Bengtsson et al. (2024) realizaram revisão sistemática e metanálise sobre programas de desenvolvimento interpessoal dirigidos a treinadores e a pais no esporte juvenil. Dos 33 estudos incluídos na

revisão, 27 entraram na metanálise, a maioria com delineamento quase-experimental e em esportes coletivos. Os autores encontraram efeitos pequenos a médios em parte dos desfechos avaliados nos jovens atletas. Esses achados sustentam a relevância de intervenções sobre as relações humanas, mas não constituem teste empírico da pedagogia freireana nem autorizam generalizar os efeitos para o alto rendimento adulto.

5.3. Desenvolvimento Integral, Ambivalência e Risco

Thompson et al. (2022) sintetizaram 46 estudos sobre escolas esportivas que combinam preparação intensiva e escolarização, a partir de busca em oito bases de dados. Os autores observaram efeitos positivos e negativos nos domínios acadêmico, esportivo, psicossocial e psicológico, além de grande heterogeneidade de métodos e resultados. A população estudada não representa atletas profissionais adultos, mas o conjunto é uma evidência importante contra leituras que tratam o esporte intensivo como inerentemente benéfico ou inerentemente nocivo.

A ambivalência tem um extremo que não pode ser omitido. O consenso do Comitê Olímpico Internacional sobre assédio e abuso no esporte descreve formas psicológicas, físicas e sexuais de violência, além da negligência, e afirma que elas se enraízam em diferenças de poder. O documento aponta ainda que muitas organizações esportivas tratam o tema como ponto cego, por medo de dano à reputação, desconhecimento, silêncio ou conivência (Mountjoy et al., 2016). Para uma leitura freireana, esse dado é central: as mesmas condições que tornam o rendimento um espaço de convivência intensa, como a dependência do treinador para a

convocação, a distância da família e a pressão por resultado, também tornam o silenciamento mais provável.

5.4. Síntese dos Níveis de Evidência

Colocados lado a lado, esses trabalhos não respondem à mesma pergunta. Quem parte de Freire interroga o valor ético e político das relações; a sociologia do treinamento descreve como poder e interação se organizam; a psicologia do esporte mede percepções, vínculos e motivação; as revisões sobre desenvolvimento integral mapeiam efeitos em várias esferas da vida do jovem atleta; e o consenso sobre violência marca onde estão os riscos. Que esses resultados apontem na mesma direção ajuda a formular hipóteses, mas não autoriza fundir as teorias. Um atleta pode relatar alta satisfação, vínculo forte e motivação elevada sem que isso diga algo sobre sua capacidade de ler criticamente as próprias condições. Tais medidas servem como pistas, e não como prova de conscientização. O Quadro 1 reúne os estudos centrais.

Quadro 1. Estudos centrais da revisão bibliográfica

Estudo	Desenho ou objeto	Contribuição e limite
Macdonald, Allen e Chapman (2025)	Caso qualitativo: um treinador olímpico e três atletas	Usa Freire diretamente no rendimento; caso único, não generalizável
Spaaij e Jeanes (2013)	Crítica freireana do esporte para o desenvolvimento	Questiona o automatismo dos ganhos sociais; contexto distinto do alto rendimento
Nogueira et al. (2018)	Revisão sobre práticas corporais e Paulo Freire	Mostra a escassez de estudos freireanos na Educação Física; foco escolar

Jones, Armour e Potrac (2002)	Ensaio sociopedagógico	Papel, interação e poder no treinamento; referencial analítico, sem dados próprios
Jowett e Cockerill (2003)	Entrevistas com medalhistas olímpicos	Proximidade, co-orientação e complementaridade na relação; não trata de emancipação
Foulds et al. (2019)	Entrevistas com 12 atletas de alto rendimento	Dimensões relacionais do preparador físico; não mede autonomia crítica
Bengtsson et al. (2024)	Revisão sistemática e metanálise	Efeitos de programas interpessoais em jovens; não testa Freire
Thompson et al. (2022)	Revisão sistemática de 46 estudos	Impactos positivos e negativos em escolas esportivas; contexto específico
Mountjoy et al. (2016)	Consenso do Comitê Olímpico Internacional	Violência ligada a diferenças de poder; delimita riscos, não práticas educativas

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

5.5. Contribuições Brasileiras para uma Pedagogia Educativa do Esporte

É na pedagogia do esporte produzida no Brasil que a falsa escolha entre técnica e formação humana encontra suas respostas mais elaboradas. Leonardi et al. (2014) associam o desenvolvimento integral a três aspectos, o movimento, o pensamento e o sentimento, e cruzam esses aspectos com os referenciais técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural. Para o argumento deste artigo, a implicação é clara: o atleta aprende mais do que o gesto. Aprende a interpretar o que fez, a tomar parte em decisões e a situar

o esporte numa cultura. Não se trata ainda de pedagogia freireana, mas há aí um ponto de encontro com Freire, que é a recusa em separar o fazer do pensar.

Galatti et al. (2014) discutem a tensão entre a ciência tradicional e o ensino dos jogos esportivos coletivos e identificam a persistência de métodos herdados de paradigmas que a própria ciência já pôs em crise. A perspectiva ajuda a questionar a identificação automática do rendimento com uma atividade exclusivamente instrumental. Ter metas competitivas define parte da finalidade de um programa, mas não determina integralmente a natureza das relações pedagógicas que ocorrem nele. O mesmo exercício pode ser conduzido como imposição unilateral ou como experiência em que a orientação técnica vem acompanhada de análise, diálogo e participação, e essa diferença pode ser investigada nas interações concretas.

Ao tratar dos procedimentos pedagógicos nos jogos esportivos coletivos, Galatti et al. (2008) defendem um ensino que considere a complexidade das situações de jogo e valorize os conteúdos socioeducativos ao lado dos técnico-táticos. O argumento favorece uma leitura educativa do treinamento: o atleta não é um corpo que repete gestos, mas um sujeito que percebe, decide, se comunica e age em condições sociais. Participar da solução de problemas técnico-táticos, no entanto, não se confunde com emancipação política. A aproximação propriamente freireana exige perguntar se o sujeito pode examinar também as regras institucionais, os critérios de seleção, as assimetrias de poder e os significados de sua trajetória esportiva.

Um debate de outro contexto, o das competições escolares, traz uma lição útil. Reverdito et al. (2008) recusam a polarização entre

defensores e críticos da competição, tratam-na como elemento constitutivo do esporte e propõem usá-la como oportunidade de participação democrática, com mais atenção ao processo vivido do que ao placar. Não se pretende igualar o campeonato escolar a uma final olímpica. O que se aproveita é a constatação de que a mesma competição pode servir a intenções pedagógicas muito diferentes. No rendimento, isso se traduz em observar como a comissão ajuda o atleta a interpretar a vitória, a derrota, o banco de reservas, a titularidade e o erro.

5.6. O Treinador Como Educador e Como Sujeito em Formação

A formação de quem conduz o treinamento é outra dimensão decisiva. Tozetto, Galatti e Milistetd (2018) apoiam-se na teoria da aprendizagem ao longo da vida para compreender o desenvolvimento profissional de treinadores no Brasil como processo aberto, em que episódios individuais e sociais de aprendizagem se acumulam ao longo da carreira. Nessa abordagem, o treinador também é sujeito que aprende no encontro com atletas e colegas. A ideia é compatível com a reciprocidade educativa defendida por Freire (1996), segundo a qual quem ensina também aprende ao ensinar, desde que não se apaguem as diferenças de responsabilidade entre as funções.

O tema voltou com força à pesquisa recente. Goi, Santos e Galatti (2026) mapearam, em revisão de escopo, como aprendem os treinadores de alto rendimento em modalidades coletivas e chamaram atenção para o peso da trajetória profissional e dos ambientes em que o saber pedagógico do treinador se forma. A lição para este artigo é concreta. Saber periodizar uma temporada não ensina ninguém a escutar um atleta, a mediar uma briga no

vestiário, a perceber que atletas de origens sociais diferentes vivem o mesmo ambiente de formas distintas, ou a abrir espaço para que o grupo decida junto. Essas competências exigem formação própria, e anos de competição não as entregam por si.

É razoável supor que o mesmo valha para o preparador físico, o fisioterapeuta, o analista de desempenho e os demais membros da comissão. Isso não faz deles professores no sentido escolar, nem torna emancipadora cada orientação técnica que dão. A afirmação é mais modesta e, por isso, mais defensável: há momentos em que esses profissionais ensinam, justificam o que decidiram e acompanham a trajetória de alguém, e nesses momentos uma relação pedagógica está em curso. Saber se ela é educativa no sentido freireano depende de olhar o que fazem, ouvir o que os atletas contam e conhecer as regras da instituição. O tempo de convivência, sozinho, não responde à pergunta.

5.7. Avaliação Formativa e Evidências da Dimensão Educativa

Leonardi et al. (2017) observam que os instrumentos disponíveis em pedagogia do esporte são usados majoritariamente com finalidade somativa e defendem instrumentos de avaliação formativa e autêntica, centrados na pessoa que joga, e não apenas nas competências de jogo. A contribuição permite deslocar o acompanhamento do atleta de uma lógica restrita aos números de desempenho para a investigação de processos de aprendizagem. Os indicadores do rendimento, como desempenho técnico, carga física e resultados competitivos, continuam pertinentes, mas não descrevem diálogo, autonomia crítica ou reconhecimento do outro. Uma agenda de pesquisa educacional precisa combinar observação de interações, análise documental e narrativas dos envolvidos.

Transformada em roteiro de campo, essa agenda gera perguntas bem concretas. O atleta sabe por que foi escalado, poupado ou cortado, e conhece os critérios usados? Já discordou de uma decisão e, se discordou, o que aconteceu depois? Que margem existe para propor uma mudança de estratégia sem pôr em risco a segurança do grupo? Quando o preparador físico ajusta a carga, explica o motivo e leva em conta o que o atleta relatou sentir? Houve alguma decisão revista porque um atleta trouxe um argumento consistente? Nenhuma dessas perguntas se responde com o regimento do clube ou com a carta de valores pendurada no vestiário; elas pedem observação e escuta.

É preciso reconhecer até onde vai a produção brasileira revisada. Ela dá fundamento pedagógico e indica rotas de pesquisa, mas foi construída, em grande parte, sobre a iniciação esportiva, a competição escolar e a formação de treinadores. Usá-la como prova de que atletas adultos de alto rendimento se emancipam seria um erro de método. O que esses estudos oferecem de mais sólido é uma ponte entre a pedagogia do esporte e a Educação, por onde passam as perguntas que a pesquisa de campo terá de responder.

6. SEMELHANÇAS E TENSÕES ENTRE ESPORTE EDUCACIONAL E RENDIMENTO

Escola e clube de alto rendimento não existem para a mesma coisa, e seria ingênuo fingir o contrário. A primeira tem o dever explícito de formar; o segundo responde por preparar atletas e entregar resultados a quem o financia. Essa diferença pesa na hora de definir normas, distribuir recursos e avaliar o trabalho. O que ela não estabelece é que a educação pertença com exclusividade a um dos lados.

Basta observar a rotina para notar o que os dois ambientes compartilham. Nos dois alguém ensina e alguém aprende, saberes são trocados, desempenhos são avaliados e regras de convivência são incorporadas. Nos dois, também, o diálogo pode dar lugar ao silêncio, a autonomia à dependência e a participação à exclusão. A diferença entre uma experiência formativa e outra está menos no rótulo da instituição do que no encontro entre o que se pretende, o que se faz no dia a dia e o que os sujeitos de fato vivem. O rendimento acrescenta a esse encontro pressões próprias, como processos seletivos, contratos, patrocínios e cobrança por vitória, que tornam as relações de poder mais arriscadas, e o consenso internacional sobre violência no esporte mostra que esse risco é concreto (Mountjoy et al., 2016).

A disciplina é o melhor exemplo dessa ambivalência. Cumprir uma programação exigente pode expressar uma responsabilidade construída e assumida pelo atleta, mas também uma obediência induzida pelo medo de perder espaço na equipe. O comportamento observável é o mesmo; as explicações pedagógicas são opostas. Por isso, estudos que pretendam reconhecer experiências freireanas precisam ouvir atletas, observar interações e investigar se a discordância é realmente possível.

A convivência de cinco ou seis horas diárias torna as relações mais frequentes, não necessariamente mais humanizadoras. Uma rotina intensa pode permitir acompanhamento individualizado e confiança, mas também ampliar a vulnerabilidade diante da autoridade institucional. A análise precisa considerar idade, gênero, condição contratual, modalidade, suporte familiar, histórico de lesões e os recursos de que o atleta dispõe para comunicar críticas sem represálias. Um atleta de 15 anos alojado longe da família e um

profissional de 30 anos com contrato e representação sindical não vivem a mesma relação de poder, ainda que treinem com a mesma comissão.

7. MATRIZ TEÓRICA PARA INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Para levar a discussão ao campo, este artigo propõe a Matriz de Relações Educativas no Esporte de Rendimento (MREER). É um esboço, apoiado em Freire, para quem vai a campo observar treinos e ouvir atletas e profissionais. Não se trata de instrumento validado, e usá-la para dar nota de “freireanidade” a um treinador ou a um clube seria um equívoco. A intenção é outra: transformar em perguntas pesquisáveis a existência, a força e os limites das oportunidades educativas que o rendimento oferece.

A matriz se organiza em seis dimensões. A do sujeito pergunta se o que o atleta traz, sua história, seus objetivos e suas necessidades, chega a mudar alguma coisa no planejamento. A do diálogo verifica se é possível perguntar, discordar e receber explicação. A de autoridade e poder examina quem decide, por quais caminhos e como os conflitos se resolvem. A de autonomia observa quais escolhas são de fato divididas com o atleta e se essa partilha cresce com a idade e a experiência. A de práxis indaga se a reflexão se limita a tornar o treino mais eficiente ou se chega às condições e aos efeitos humanos da preparação. A de responsabilidade institucional, por fim, procura saber se há proteção contra abusos, canais seguros de denúncia, encaminhamentos e cuidado com o desenvolvimento integral.

Cada dimensão tem raiz em uma categoria freireana e encontra apoio, ou contraponto, na literatura revisada. O reconhecimento do

sujeito e o diálogo vêm da crítica à educação bancária e da noção de comunicação (Freire, 1983, 1987). A dimensão de autoridade e poder retoma a distinção entre autoridade e autoritarismo (Freire, 1996) e o modelo de papel, interação e poder de Jones, Armour e Potrac (2002). A autonomia dialoga com o apoio à autonomia descrito por Mageau e Vallerand (2003), mantendo a diferença entre autonomia percebida e autonomia crítica. A práxis remete à unidade entre reflexão e ação (Freire, 1987). A responsabilidade institucional incorpora o alerta do consenso sobre violência no esporte (Mountjoy et al., 2016). O Quadro 2 sintetiza a matriz.

Quadro 2. Dimensões analíticas da MREER, fundamentos e perguntas orientadoras

Dimensão	Fundamento principal	Questão observável
Sujeito	Crítica à educação bancária (Freire, 1987)	Histórias, necessidades e conhecimentos do atleta alteram escolhas do planejamento?
Diálogo	Comunicação como coparticipação (Freire, 1983)	Dúvidas e discordâncias podem ser expressas e consideradas sem punição?
Autoridade e poder	Autoridade sem autoritarismo (Freire, 1996); papel, interação e poder (Jones; Armour; Potrac, 2002)	Decisões, hierarquias e critérios de seleção são explicados e discutidos?
Autonomia	Autonomia como conquista (Freire, 1996); apoio à autonomia (Mageau; Vallerand, 2003)	Há decisões substantivas compartilhadas, conforme capacidades e riscos?

Práxis	Unidade entre reflexão e ação (Freire, 1987)	A reflexão modifica práticas e alcança os efeitos humanos da preparação?
Responsabilidade institucional	Violência ligada a diferenças de poder (Mountjoy et al., 2016)	Há canais seguros, proteção e acompanhamento da formação e do bem-estar?

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A matriz precisa de triangulação. Entrevistas isoladas sofrem a influência das relações hierárquicas e das expectativas de desempenho: um atleta pode não se sentir seguro para criticar a comissão diante de um pesquisador apresentado pelo clube. Observações, documentos, relatos de diferentes atores e diários de campo oferecem evidências mais consistentes. Um estudo longitudinal ao longo de uma temporada permitiria investigar transformações e contradições que não aparecem numa entrevista pontual, como a mudança na qualidade do diálogo depois de uma sequência de derrotas ou de uma troca de treinador.

8. DISCUSSÃO: O QUE PODE SER CHAMADO DE RESULTADO FREIREANO?

Falar em “resultado freireano” seduz, porque parece oferecer um critério para avaliar equipes e treinadores. O problema é que Freire não deixou uma escala de resultados, e sim uma teoria ético-política da educação. Em vez de procurar um produto mensurável, o pesquisador ganha mais ao acompanhar experiências formativas afinadas com os princípios freireanos, registrando como acontecem, que sentido têm para quem as vive e em que pontos se

contradizem. Sem esse cuidado, qualquer conduta bem vista no ambiente esportivo, como a disciplina, a lealdade ao grupo ou a capacidade de suportar dor, acaba apresentada como sinal de emancipação.

Com essa ressalva, algumas evidências são mais promissoras que outras. A autonomia crítica pode ser identificada em narrativas de participação real nas decisões e na capacidade de discutir, com argumentos, práticas consideradas injustas. O diálogo requer reciprocidade e uma escuta capaz de alterar decisões ou, ao menos, de produzir explicações transparentes. A práxis envolve interpretar as condições de existência e orientar a ação para transformá-las, o que vai além de repetir uma estratégia que deu certo. A humanização exige reconhecer a dignidade do atleta também quando sua performance diminui, quando se lesiona ou quando deixa de ser útil ao projeto competitivo.

Nada disso é incompatível com treinos duros, alto nível técnico ou a vontade legítima de vencer. Essa coexistência, porém, não está garantida, e a lógica seletiva do rendimento frequentemente empurra no sentido oposto. A tarefa da pesquisa não é esconder essas contradições, e sim estudá-las. Há treinadores afetuosos que decidem tudo sozinhos; há equipes muito solidárias por dentro que excluem sem discussão quem não se encaixa no padrão. Com Freire (1992), esses casos podem ser lidos sem fatalismo e sem idealização: as relações foram construídas historicamente e, justamente por isso, podem mudar.

A contribuição original deste artigo está em deslocar a pergunta “o rendimento educa?” para outra, mais precisa: que relações, condições e práticas do rendimento produzem experiências

educativas, para quem e a que custo? A mudança permite pesquisas comparativas entre modalidades, níveis de experiência e momentos da carreira, sem opor de maneira abstrata o esporte da escola ao esporte competitivo. Ela também conversa com a reorganização legal recente, que trata a formação esportiva e a excelência esportiva como níveis integrados de uma mesma trajetória (BRASIL, 2023): se os níveis se integram, a pergunta pela qualidade educativa das relações acompanha o atleta em todos eles.

A produção brasileira acrescenta uma exigência prática. Intenção pedagógica que não vira procedimento fica no discurso: é preciso organizar situações de aprendizagem, comunicar critérios, escutar os envolvidos e avaliar de forma formativa (Leonardi et al., 2014; Leonardi et al., 2017). Lida com Freire, essa exigência fica mais rigorosa. Uma comissão técnica que diz se importar com a pessoa do atleta precisa mostrar isso em práticas que ampliem a leitura crítica e a participação responsável, sobretudo nas semanas em que o resultado aperta e a tentação de decidir sem conversar é maior.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo perguntou em quais condições as relações entre atletas e profissionais do esporte de rendimento podem constituir práticas educativas aproximáveis ao pensamento de Paulo Freire. A resposta construída é condicional. Essas relações se aproximam de Freire quando o conhecimento técnico circula como comunicação, e não como depósito; quando a autoridade se apoia na competência e se expõe à justificação; quando os atletas participam de decisões substantivas e podem discordar sem punição; e quando a reflexão alcança as condições da prática, e não apenas a eficiência.

As categorias freireanas de educação bancária e problematizadora, comunicação, autoridade, autonomia, conscientização e práxis mostraram-se capazes de qualificar as perguntas sobre o treinamento: quem decide, quem pode falar, quais conhecimentos são reconhecidos, como se exerce a autoridade e se a reflexão chega às relações de poder. A revisão das evidências, por sua vez, permite reconhecer o esporte de rendimento como contexto legítimo de pesquisa em Educação, pois treinadores e preparadores físicos estabelecem relações sociais e participam de aprendizagens percebidas pelos atletas. A mesma literatura, porém, registra controle, pressão e violência, e não comprova que toda experiência esportiva seja libertadora. A finalidade competitiva não exclui práticas dialógicas, mas tampouco as assegura. Longas jornadas e vínculos intensos são condições de possibilidade, e não evidências suficientes de formação crítica.

A MREER, por fim, está pronta para ser usada como ponto de partida em estudos qualitativos e longitudinais, mas ainda precisa passar por validação. Num projeto de doutorado em Educação, o caminho mais promissor é dar centralidade ao que os atletas contam de suas experiências e observar de perto como treinadores e preparadores físicos intervêm, tratando o esporte como o campo da pesquisa e os processos educativos como seu objeto. O que se defende aqui não é que o rendimento equivalha ao esporte educacional. Defende-se que a educação pode acontecer nos dois, desde que certas condições pedagógicas estejam presentes, e que essas condições precisam ser demonstradas, e não presumidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENGTSSON, Dennis; STENLING, Andreas; NYGREN, Jens; NTOUMANIS, Nikos; IVARSSON, Andreas. The effects of interpersonal development programmes with sport coaches and parents on youth athlete outcomes: a systematic review and meta-analysis. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 70, 102558, 2024. DOI: 10.1016/j.psychsport.2023.102558.

BRASIL. **Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023**. Institui a Lei Geral do Esporte. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/37151189/publicacao/37161122>. Acesso em: 11 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9615-24-marco-1998-351240-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 out. 2026.

CASSIDY, Tania; JONES, Robyn L.; POTRAC, Paul. **Understanding sports coaching**: the pedagogical, social and cultural foundations of coaching practice. 3rd ed. London: Routledge, 2016.

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. DOI: 10.1260/174795409789623892.

FOULDS, Steven J.; HOFFMANN, Samantha M.; HINCK, Kris; CARSON, Fraser. The coach–athlete relationship in strength and conditioning: high performance athletes' perceptions. **Sports**, v. 7, n. 12, 244, 2019. DOI: 10.3390/sports7120244.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALATTI, Larissa Rafaela; FERREIRA, Henrique Barcelos; SILVA, Ylane Pinheiro Gonçalves da; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 397-408, 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i0.8637843.

GALATTI, Larissa Rafaela; REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Montero. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i1.21088.

GOI, Cauê Peixoto Pacheco; SANTOS, Yura Yuka Sato dos; GALATTI, Larissa Rafaela. Trajetória de aprendizagem de treinadores/as de alto rendimento em modalidades esportivas coletivas: uma revisão de escopo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 24, e36302, 2026. DOI: 10.36453/cefe.2026.36302.

JONES, Robyn L.; ARMOUR, Kathleen M.; POTRAC, Paul. Understanding the coaching process: a framework for social analysis. **Quest**, v. 54, n. 1, p. 34-48, 2002. DOI: 10.1080/00336297.2002.10491765.

JOWETT, Sophia; COCKERILL, Ian M. Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 4, p. 313-331, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antonio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 41-58, 2014.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; SCAGLIA, Alcides José; DE MARCO, Ademir; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 20-33, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.36744.

MACDONALD, Stephen; ALLEN, Justine; CHAPMAN, Reece. "I am different now ... I've come to understand what coaching is": an exploration of an Olympic coach's beliefs and pedagogical practice. **Sports Coaching Review**, 2025. Publicação antecipada. DOI: 10.1080/21640629.2025.2575652.

MAGEAU, Geneviève A.; VALLERAND, Robert J. The coach-athlete relationship: a motivational model. **Journal of Sports Sciences**, v. 21, p. 883-904, 2003.

MOUNTJOY, Margo et al. International Olympic Committee consensus statement: harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. **British Journal of Sports Medicine**, v. 50, n. 17, p. 1019-1029, 2016. DOI: 10.1136/bjsports-2016-096121.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.85020.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (org.). **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; SILVA, Sidney Aparecido Dias da; GOMES, Thales Marcel Ribeiro; PESUTO, Claudinei de Lima; BACCARELLI, Walter. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, 2008. DOI: 10.5216/rpp.v11i1.1207.

SPAALJ, Ramón; JEANES, Ruth. Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 4, p. 442-457, 2013. DOI: 10.1080/17408989.2012.690378.

THOMPSON, Ffion; RONGEN, Fieke; COWBURN, Ian; TILL, Kevin. The impacts of sports schools on holistic athlete development: a mixed methods systematic review. **Sports Medicine**, v. 52, n. 8, p. 1879-1917, 2022. DOI: 10.1007/s40279-022-01664-5.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i1.45153.

¹ Autor. Mestre em Educação Física, na subárea de Prática Pedagógica, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Coautor. Doutor em Educação. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (FURB).