

Entre o coaching philosophy e a experiência: a articulação das filosofias de treinadores por territórios de passagem

RESUMO

Em geral, na literatura de formação de treinadores, o uso da palavra experiência tornou-se comum, quase um truísmo. Por outro lado, os usos e os conceitos de experiência costumam ser os mesmos. Mas há um outro lugar, no qual a experiência é vista como *isso que me passa* - algo que forma o sujeito, que transforma o sujeito e que faz do sujeito da experiência o sujeito da formação. Este ensaio pretende estabelecer um vínculo entre essa noção de experiência e a formação de treinadores em geral e, particularmente, um vínculo entre essa noção de experiência com o processo de articulação das filosofias de treinadores.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Filosofias de treinadores; Treinador esportivo

Hudson Rafael Martins Prado

Mestre em Educação Física
Faculdade de Ciências Aplicadas -
FCA/Unicamp - Limeira, São Paulo,
Brasil

hudsonrmp@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6088-626X>

Alcides José Scaglia

Livre Docente em Pedagogia do Esporte
Faculdade de Ciências Aplicadas -
FCA/Unicamp - Limeira, São Paulo,
Brasil

alcides.scaglia@fca.unicamp.br

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

Between coaching philosophy and experience: the articulation of coaches' philosophies by passing territories

ABSTRACT

In general, in the coach education literature, the use of the word experience has become common, almost a truism. On the other hand, the uses and concepts of experience are usually the same. But there is another place, in which experience is seen as *what happens to me* - something that forms the subject, that transforms the subject and that makes the subject of experience the subject of formation. This essay aims to establish a link between this notion of experience and the training of coaches in general and, in particular, a link with the articulation of coaching philosophies.

KEYWORDS: Experience; Coaching philosophy; Sports coaches

Entre el coaching philosophy y la experiencia: la articulación de la filosofía de entrenadores a través de territorios de pasaje

RESUMEN

En general, en la literatura de educación de entrenadores, el uso de la palabra experiencia se ha vuelto común, casi una verdad. Por otro lado, los usos y conceptos de la experiencia suelen ser los mismos. Pero hay otro lugar, en el que la experiencia se ve como lo que me sucede: algo que forma al sujeto, que transforma al sujeto y que hace que el sujeto de la experiencia sea el sujeto de la formación. Este ensayo tiene como objetivo establecer un vínculo entre esta noción de experiencia y la formación de entrenadores en general y, en particular, un vínculo con la articulación de las filosofías de entrenadores.

PALABRAS-CLAVE: Experiencia; Filosofías de entrenadores; Entrenador deportivo

INTRODUÇÃO

Ao *Coaching Philosophy* (cuja tradução precisa ainda é um desafio) coube, no passado recente, um local importante no estudo e no debate na literatura de formação de treinadores (LYLE, 1999, 2002; WILCOX & TRUDEL, 1998; SAURY & DURAND, 1998; McCALLISTER et.al, 2000; CASSIDY, JONES & POTRAC, 2004; VOIGHT & CARROLL, 2006; RENSHAW et.al, 2007; NASH et.al, 2008; BENNIE & O'CONNOR, 2010; CARLESS & DOUGLAS, 2011; KIDMAN & HANRAHAN, 2011; NUNOMURA et.al, 2011; GRAHAM & FLEMING 2014, CUSHION & PARTINGTON, 2016; LARA-MERCIAL & MALLETT, 2016; GOULD et.al, 2017). Em linhas gerais, não apenas porque a articulação de *filosofias* é tida como um elemento importante para a prática, mas porque à articulação de *filosofias* é atribuído um lugar inicial, *a priori*, na prática de treinadores (CASSIDY, JONES & POTRAC, 2004). Por outro lado, a relativa juventude do tema contribui para uma certa falta de clareza conceitual (CUSHION & PARTINGTON, 2016), de modo que interpretações bastante distintas se dissolvam literatura adentro.

Wilcox & Trudel (1998) tratam do *Coaching Philosophy* como um conjunto de valores e comportamentos que servem para guiar as ações de treinadores e treinadoras. Kidman & Hanrahan (1997) dizem se tratar de uma declaração pessoal que é baseada nos valores e crenças que direcionam o ato de treinar de um determinado treinador. Lyle (1999), por sua vez, defende que se trata de uma declaração sobre as crenças que caracterizam a prática de um treinador. Daí, não nos admira que Cassidy, Jones & Potrac (2004) defendam que o *Coaching Philosophy* possa ser visto como *um conjunto de princípios que guiam a prática individual* (atenção à palavra princípios). Em todos os casos, parece haver um sutil entendimento de que a articulação das *filosofias de treinadores* é normalmente anterior à prática - o que, aliás, denota uma importante separação entre o que se chama de *teoria* e o que se chama de *prática* de treinadores. Naquele raciocínio, articular uma filosofia *clara e definitiva* (CASSIDY, JONES & POTRAC, 2004) seria uma condição *a priori* para qualquer treinador e ter uma filosofia clara significaria, dentre outras coisas, ter *princípios, valores e crenças* suficientemente claros e definidos (CARLESS; DOUGLAS, 2011; KIDMAN; HANRAHAN, 2011), geralmente a partir de processos reflexivos igualmente claros e distintos, de modo que se chegue a um local seguro onde treinadores possam ancorar suas empreitadas *práticas*.

Ao menos duas questões suficientemente interessantes, ambas colocadas por Cushion & Partington (2016), podem surgir daqui. Em primeiro lugar, a clareza que se espera na articulação

dessas filosofias não parece haver na própria literatura, mesmo quando nos circunscrevemos ao significado do termo *Coaching Philosophy*. Em alguns casos, como McCallister et.al (2000) e Voight e Carroll (2006), não há precisamente qualquer conceituação do termo, o que os autores acima citados interpretam como uma certa admissão de entendimento comum entre autores e leitores. Dá-se a impressão de que o uso do termo *Coaching Philosophy* está condicionado por um certo conjunto de impressões compartilhadas, que fazem crer que a limpeza do termo seja desnecessária e que o entendimento do que se fala quando se fala de *filosofias de treinadores* é, basicamente, o mesmo dentro de uma dada comunidade.

Em segundo lugar, há um entendimento tácito de que *valores e crenças* ocupam um lugar central na articulação das *filosofias* de treinadores. Mas, da mesma forma, as palavras *valores e crenças* soam como se houvesse um entendimento comum sobre o seu significado. Este é o motivo por que estudos como o de Nash et.al (2008) soam ainda mais interessantes, uma vez que os autores, segundo Cushion & Partington (2016), não trabalham mais detalhadamente tanto o que entendem por *Coaching Philosophy* quanto o que entendem por *valores e crenças*. Este é um problema particularmente interessante, uma vez que a própria literatura, em outras referências, aloca *valores e crenças* de maneiras diferentes. Enquanto há autores que consideram que de fato existe uma relação de mutualismo entre os valores e as crenças (BURTON; RAEDEKE, 2008; LYLE 1999, 2002), outros sugerem que, na verdade, valores e crenças trabalham em lugares independentes e desvinculados um do outro - haveria, na verdade, uma relação hierárquica, na qual os *valores* estariam acima das *crenças*, especialmente quando o debate trata de valores pessoais e sociais (HARDMAN; JONES, 2013; KIDMAN; HANRAHAN, 2011). Isso significa que fundamentar a articulação das *filosofias de treinadores* nos valores e nas crenças também pode ser um caminho arduo, uma vez que exige uma intimidade com termos que ainda não parecem suficientemente iluminados pela literatura.

Daí que faça sentido a observação de Cushion & Partington (2016) com respeito à centralidade do problema, que envolve não apenas a complexidade disso que se chama de *filosofias de treinadores*, mas também de certas incoerências conceituais - cuja limpeza é importante para o debate. Tendo em conta o lugar fundamental das *filosofias de treinadores*, este texto pretende não apenas destacá-las no debate da formação de treinadores, mas também entendê-las por um outro olhar, bastante específico: no caso, um olhar da experiência. E a partir de disso, gostaria de fazer uma articulação que torne possível um entendimento também bastante particular das próprias filosofias, capaz de ir além das crenças e dos valores, ao mesmo tempo em que apresenta alguns

desafios mais palpáveis aos treinadores e treinadoras que desejam articular suas próprias filosofias a partir das experiências que fazem na suas vidas.

O texto está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, faço uma breve apresentação de pelo menos dois usos e conceitos mais comuns do termo experiência no debate da formação de treinadores (e da articulação das suas *filosofias*). Depois, apresento um outro olhar sobre a experiência, a partir do filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa, num rápido percurso dentro do que o autor entende como *dimensões* da experiência. Logo depois, na esteira do referencial teórico, apresento pelo menos três situações importantes neste processo de articulação de filosofias, a saber: *abertura*, *reflexividade* e *passividade*. Na sequência, sendo um pouco mais específico, recupero mais quatro desafios importantes no entendimento da experiência para treinadores e treinadoras ‘modernos’, seguidas de algumas breves aberturas, necessárias para a continuidade do debate.

Usos e conceitos da experiência

Embora não exatamente vinculado ao *Coaching Philosophy*, o termo *experiência* é comumente utilizado na literatura de formação de treinadores e treinadoras (GILBERT & TRUDEL, 2002; CUSHION, ARMOUR & JONES, 2003; WRIGHT, TRUDEL & CULVER, 2007; CARLESS & DOUGLAS, 2011; CUSHION & PARTINGTON, 2016). Em linhas gerais, o uso do termo está normalmente apoiado em duas grandes ilhas, a partir das quais a noção de experiência parece ter se cristalizado. Vamos explorá-las um pouco melhor.

Em primeiro lugar, podemos pensar na experiência como “forma de conhecimento específico, ou de perícia que, adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo” (HOUAISS & SALLES, 2009). Este é um olhar sobre a experiência que, em certa medida, é *aditivo* (quanto mais tempo de *prática*, mais *experiente*) e é também *gradativo*, uma vez que o refinamento da experiência presume a existência de experiências anteriores - e são as superposições entre elas que formam o que se convencionou chamar de *sujeito experiente*. Daí o entendimento, inclusive popular, de que o sujeito deva acumular um determinado número de horas em uma dada atividade para ser considerado *experiente* (GLADWELL, 2008) ou, no caso de treinadores, que caiba ao sujeito acumular experiências em série para postular-se à condição de *inovador* (TRUDEL, GILBERT & RODRIGUE, 2016). A experiência, nestes casos, está associada com a *prática* (ao menos o que se convencionou chamar de *prática*), um sujeito se torna mais experiente com a *prática* e, de alguma forma, tornar-se mais experiente com a *prática* presume um

certo controle do sujeito e das suas deliberações na própria formação. Não admira que o sujeito (no caso, o treinador) seja visto como uma figura central no processo (JARVIS, 2004).

Um segundo olhar da experiência também está bastante presente na literatura, e pode ser encontrado na obra de Jarvis (2004, 2006, 2009, 2015), onde a experiência não está apenas citada - como tipificada. Para o autor, nos termos originais, a experiência deve ser vista como “*the intersection of the person with the life-world*” (JARVIS, 2004). Ou seja, aqui a experiência parece desvincular-se da noção de perícia em uma dada atividade, para aproximar-se da noção de *relação*: acontece na relação entre a pessoa e o mundo. Há inclusive uma passagem, um pouco mais ampla, mas na qual também é perceptível, com uma certa sutileza, o seu entendimento da experiência:

The combination of processes throughout a life time whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (JARVIS, 2006, p.134).

Como uma espécie de subdivisão da experiência, Jarvis ainda trata da chamada *experiência episódica*, cuja diferença para a experiência comum estaria, basicamente, na relação com o tempo: enquanto a experiência se adquire *ao longo do tempo*, a experiência episódica é fruto de um tempo determinado, bastante específico (JARVIS, 2004). Da mesma forma, o autor também desenha uma distinção entre *experiências primárias* e *experiências secundárias*. As *experiências primárias* seriam aquelas vividas pelo próprio sujeito - vividas por mim, sentidas por mim e, portanto, deixariam um rastro em mim e somente em mim. As *experiências secundárias*, por sua vez, seriam aquelas que se fizeram em um determinado sujeito, mas que seriam posteriormente transmitidas, por diversas vias, a terceiros. Seriam, portanto, experiências vividas por alguém, sentidas por alguém, que deixaram um rastro em alguém e que, posteriormente, seriam passadas a mim. Mais adiante, vamos questionar um pouco essa noção.

Mas, se existe uma dimensão relacional (e não apenas cumulativa) na experiência, então é preciso destacar um outro aspecto: também são fundamentais os significados que se dá às experiências que se faz. Pois se a experiência é a relação da pessoa com a vida-mundo (JARVIS, 2006), os saberes não se fazem nem apenas no sujeito, e nem apenas no mundo, mas sim naquilo que medeia a relação entre os dois. E como as relações entre o sujeito e o mundo são particulares, portanto existe um componente singular, único, pessoal, idiossincrático (CALLARY et al, 2012) na

significação dessas experiências. Este componente, o significado que se dá à experiência, nós chamaremos de *sentido* (LARROSA, 2014). Será precisamente no par experiência/sentido que caminharemos daqui em diante.

A experiência como *isso que me passa*

O terceiro sentido para a experiência, no qual nos apoiamos a partir de agora, está registrado na obra do filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa (1994, 1997, 2005, 2011, 2014). A partir dele, talvez seja possível estabelecer um outro tipo de relação com a Pedagogia do Esporte, no geral, e com a articulação do que chamamos de *filosofias de treinadores*, em particular.

Quando falamos de experiência, segundo o autor, falamos do seguinte:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2014, n.p.).

A partir do mesmo Larrosa (2011), vamos falar da experiência como *isso que me passa*. Embora simples na aparência, trata-se de uma conceituação um tanto elaborada, uma vez que cada um dos termos deste *isso que me passa* carrega significados ocultos. Na sequência, gostaria de explicá-los um pouco melhor, para situar mais precisamente o possível lugar da *experiência* na construção das *filosofias* de treinadores.

Começando pela palavra *isso*. Como observa o próprio Larrosa (2011), o termo *isso* presume “*um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu*”. Daí que a experiência, neste sentido, deva ser vista como algo:

(...) que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (LARROSA, 2011, p.5).

Por isso, segundo o mesmo autor, é possível retirar da experiência uma dimensão de *exterioridade*, uma dimensão de *alteridade* e uma dimensão de *alienação*. *Alienação* porque essa experiência, *isso que me passa*, “*tem que ser alheio a mim (...) não pode ser meu, que não pode ser de minha propriedade*” (LARROSA, 2011). *Alteridade* porque essa experiência, segundo o próprio

Larrosa (2011), tem que ser outra coisa que não eu, uma coisa radicalmente outra, que não deve ser outro de mim, que não deve ser outro como eu - e que, portanto, não é uma projeção de mim. Aqui, repare como este deslocamento da noção de experiência também desloca o sujeito do centro do processo.

Por sua vez, na palavra *exterioridade*, há uma semelhança etimológica importante, que deve ser considerada: o prefixo *ex*, de *exterioridade*, também está presente em palavras como *exterior*, *êxtase*, *exílio* e, não por acaso, na própria palavra *experiência*. Por isso é preciso considerar, como aponta Larrosa (2011), a impossibilidade de pensar a experiência sem que apareça alguém, sem que apareça alguma coisa, um acontecimento que me seja exterior, estrangeiro, externo, que não me pertence, nem pertença ao meu lugar, que esteja em outro lugar que não o meu. Ainda do ponto de vista etimológico, Larrosa (2014) observa que experiência vem do latim *experiri* (provar, experimentar), daí que a experiência seja uma “*relação com algo que se experimenta, se prova.*” Ao mesmo tempo, o radical *periri* é o mesmo encontrado no termo em latim *periculum*, o que dá à experiência, portanto, uma noção de *travessia*, de *passagem* e uma noção de *prova* (LARROSA, 2014). De modo que seja preciso considerar este laço tão importante entre a experiência e a existência, uma vez que:

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2014, n.p).

Não admira, portanto, que a noção de experiência esteja recheada das noções de viagem, de passagem, de travessia, de aventura e, portanto, de *perigo*, assim como não deve admirar que uma formação vinculada à experiência não se faça exatamente em terreno conhecido e firme, mas em lugar incerto, fluido, fugaz, contingente.

Em segundo lugar, sendo algo que *me* passa, é preciso olhar para a experiência a partir do pronome *me*. A experiência é algo, é algo que não acontece a partir de mim, mas é algo que acontece *em* mim. Daí que a experiência seja algo que supõe “*(...) um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu.*” (LARROSA, 2011, p.6). Acontecendo em mim, nas minhas ideias, nas minhas palavras, nas minhas vontades, em quem estou, a experiência pode ser vista, segundo o próprio Larrosa (2011), a partir de três princípios: da *subjetividade*, da *reflexividade* e da *transformação*.

Subjetividade porque a experiência tem como lugar o sujeito. Por isso, aliás, que uma experiência é sempre subjetiva, que não haja uma mesma experiência para dois sujeitos diferentes, que uma mesma experiência seja experiência para um dado sujeito e possa não o ser para outro. Mas para isso, é preciso que o próprio sujeito se deixe levar, o que presume que a experiência depende de que este sujeito esteja *aberto, sensível, vulnerável, ex-posto* (LARROSA, 2011). O sujeito da experiência, portanto, é menos um sujeito forte, ativo e dominante do que um sujeito vulnerável, frágil, em perigo - e, exatamente por isso, capaz de fazer experiência. No mesmo sentido, o princípio da subjetividade ainda presume que:

(...) não há experiência em geral, não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio (LARROSA, 2011, p.7).

Reflexividade porque a experiência pode ser vista mesmo sob o ponto de vista semântico - o pronome *me* é pronome reflexivo. Segundo Larrosa (2011), isso caracteriza um *movimento de ida e volta*. De ida porque a experiência presume exteriorização, presume que eu saia de mim mesmo, que eu não me feche em mim, que eu me abra ao mundo, que eu vá ao encontro do acontecimento. Ao mesmo tempo, há um movimento de volta, uma vez que o acontecimento *me* afeta, *me* passa, marca a mim, faz com que eu seja outro além mim mesmo.

Transformação porque estando aberto, exposto e vulnerável, estando em uma grande travessia e em uma grande aventura, o sujeito da experiência é aquele que, segundo Larrosa (2011) faz a experiência de algo, mas faz principalmente a experiência da sua própria transformação. Aqui estão visíveis as relações entre a noção de *experiência* e a noção de *formação*: estando aberto à experiência, o sujeito está diretamente aberto à própria *formação* e, portanto, à própria *trans-formação*. Daqui, decorrem duas coisas importantes, ambas segundo Larrosa (2011): o sujeito da experiência não é o sujeito do saber, do poder ou do querer (mas sim o sujeito da formação e da transformação) e o sujeito da formação não é o sujeito da aprendizagem - outro termo bastante comum no debate de formação de treinadores e no debate pedagógico em geral - mas sim o sujeito da experiência.

Por fim, se temos a experiência como “isso que *me passa*”, falta discutirmos este *território de passagem*. Segundo Larrosa (2011), também podemos pensá-lo a partir de dois princípios: um princípio de *passagem* e um princípio de *paixão*.

Passagem porque, como observamos acima, a experiência tem esse caráter de travessia, de viagem e de aventura, que mora na própria origem da palavra. A experiência presume uma certa

saída de si, uma abertura para alguma outra coisa, uma certa abertura à incerteza e ao risco. *Paixão* porque, estando aberto ao risco, o sujeito da experiência se converte em uma “*superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida*” (LARROSA, 2011). O sujeito da experiência, portanto, não é unicamente o sujeito da ação, mas precisamente o sujeito das paixões, sujeito passional, paciente, que *padece* da experiência. Em outros termos:

Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2014, n.p.).

Ao falarmos da palavra experiência, daqui em diante, sugiro portanto pensarmos nela como *isso que me passa*. Além disso, sugiro lembrarmos da experiência pelas dimensões apresentadas por Larrosa (2011), a saber: *exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade, transformação, passagem e paixão*.

Portanto, a experiência é *isso que me passa, isso que me toca, isso que me forma* - e justamente por isso, a experiência é capaz de *me transformar*, de ultrapassar a minha forma atual, de me fazer outro. Embora incapaz de criar *experiência* e controlar a *experiência*, o sujeito da experiência é precisamente capaz de fazer experiência.

Da experiência às filosofias de treinadores

Considerando a experiência como *isso que me passa*, podemos abrir outros horizontes no processo de articulação da *filosofia de treinadores*. Para tatearmos melhor este tema, gostaria de apontar pelo menos três problemas principais, a partir dos quais podemos caminhar no debate que construímos até agora. Me refiro aos problemas da *abertura*, da *reflexividade* e da *passividade*.

1) Abertura

Um dos caminhos possíveis na articulação das filosofias de treinadores passa certamente por um entendimento primeiro das origens dessas filosofias, daquilo que deveria se considerar inicialmente no processo. Ou, colocado de outra forma: qual é o requisito primeiro ao filosofar?

É precisamente disso que trata Bornheim (1998), que aponta basicamente três requisitos necessários ao filosofar. São eles a *admiração*, a *dúvida metódica* e a *insatisfação moral*. Começando pelo fim, a insatisfação moral é um sentimento de inadequação, um certo tipo de

inconformismo com a realidade ou, como afirma o próprio Bornheim (1998), um certo abandono do mundo exterior. A dúvida metódica, por sua vez, reside no coração disso que se convencionou chamar de método cartesiano, e trata de uma *suspensão provisória de todo o conhecimento* - dado que o racionalismo cartesiano considera possível duvidar de tudo, exceto do próprio pensamento (*cogito, ergo sum*). Na dúvida metódica ainda reside uma espécie de *pedágio intelectual*, uma vez que só é possível exercê-la, na sua plenitude, caso haja uma certo nível de profundidade teórica, ou um certo nível de criticidade, que faça com que não seja possível imaginar e articular outros reais além deste que nos aparece.

O terceiro critério - na verdade o primeiro - está na capacidade de admiração. Para que se possa filosofar, ou ao menos para que se possa flertar com o filosofar, é preciso um senso de admiração, o que significa, em outras palavras, um reconhecimento da própria ignorância e uma abertura ao real para supressão do conhecimento (BORNHEIM, 1998, p.13). Há pelo menos dois motivos que fazem deste critério realmente interessante. Primeiro, porque segundo o mesmo autor, recuperando parte da filosofia grega (especialmente aristotélica), a admiração é de fato o primeiro requisito ao filosofar, dado que não é possível avançar em articulações filosóficas sem que haja um reconhecimento dos próprios limites, uma admissão da própria incapacidade de contemplar e de saber sobre o todo.

É neste sentido que aparece uma subcaracterística do critério da admiração, que é precisamente a faculdade da *abertura*. Não é possível admirar a própria ignorância sem que se esteja aberto, entregue, disponível ao mundo e a si mesmo. É claro que isso nos permite um diálogo com Larrosa (2014), que citamos anteriormente. O saber da experiência é, precisamente, o saber que decorre da abertura, da entrega genuína ao mundo, do sabor das possibilidades da vida vivida, que se nos apresenta ao seu modo. Como diz o próprio autor:

O sujeito da experiência não é, em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. O que não quer dizer que seja passivo, inativo: da paixão também se desprende uma epistemologia e uma ética, talvez inclusive uma política, certamente uma pedagogia. Mas se trata de manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade. (LARROSA, 2014, n.p).

Aqui, consideramos que um caminho muito importante na articulação das filosofias de treinadores esteja precisamente na abertura ao mundo, como terreno para a admiração, que por sua vez inaugura quaisquer articulações filosóficas. Abrir-se, neste caso, não significa apenas uma

abertura à própria modalidade, aos saberes da própria modalidade, mas sim uma abertura à vida - e aos reflexos dela na modalidade. Da mesma forma como um organismo digere um alimento não pela interpretação do alimento em si, mas dos seus nutrientes, o saber da experiência não pode se limitar aos saberes específicos (e especializados) da própria modalidade, mas saberes para além dela e, precisamente por isso, permite o nascimento de reações que nutrem o organismo como um todo. O saber da experiência se faz em conjunto com a própria existência, é abertura ao mundo, interesse nos saberes do mundo para além daquilo que está reduzido às especificidades. Ainda que sejam conduzidos ao saber formal (e muitas vezes seduzidos por ele), treinadores esportivos, na articulação das suas filosofias, precisam reconhecer as próprias limitações, duvidar dos próprios saberes, repensar os próprios saberes, *refletir sobre os saberes disponíveis* (COMTE-SPONVILLE, 2002) - e isso também se faz pela abertura ao mundo.

2) Reflexividade

O termo *reflexão*, e algumas das suas derivações, dentre elas a *reflexividade*, ocupa um lugar destacado no debate da educação de treinadores em geral (NASH et.al, 2008; COTÉ & GILBERT, 2009; MALLETT et.al, 2009; CUSHION et.al, 2010; CARLESS & DOUGLAS, 2011; CALLARY, WERTHNER & TRUDEL, 2012; CUSHION & PARTINGTON, 2016; TRUDEL, GILBERT & RODRIGUE, 2016; HE, TRUDEL & CULVER, 2018; TRUDEL et.al, 2018). Aqui, vamos partir da conceituação de Cushion & Partington (2016), que tratam, de maneira muito interessante, da reflexividade como a *capacidade de observar-se como sujeito e objeto ao mesmo tempo*. O sujeito, quando reflexivo, precisa distanciar-se de si, olhar para si mesmo (como objeto), escanear-se a si próprio e, logo depois, retornar para si como sujeito, agora portando os saberes nascidos da reflexão. O próprio Larrosa (2011), quando trata do pronome *me*, observa que a experiência reflete *no* sujeito, de alguma forma.

Mas há dois pontos importantes, que devem ser citados aqui: o primeiro é que parece haver uma divergência razoável entre a noção de reflexividade apresentada por Larrosa (1994) e a noção média de reflexividade onde parece estar assentada a literatura de formação de treinadores em geral. No primeiro caso, parece bastante claro haver uma preocupação com o duplo caráter da reflexividade, ou seja: tanto a capacidade de dobrar-se em si mesmo (LARROSA, 2011) a partir de dentro, quanto a possibilidade de olhar para si mesmo a partir de uma espécie de espelho, que supostamente nos *refletiria* e, subentende-se, poderia inclusive nos refletir *por inteiro* (LARROSA, 1994) se nos dedicássemos à reflexão o suficiente. Por sua vez, os argumentos da literatura de formação de treinadores parecem mais firmemente assentados apenas na metáfora do espelho,

ignorando a duplicidade da reflexividade, de modo que não apenas dá-se demasiado peso à racionalidade, como também fica subentendido não apenas que a reflexão bem pavimentada permite que sujeitos distintos cheguem ao mesmo lugar (CUSHION & PARTINGTON, 2016), como também que um eventual insucesso de treinadores possa se justificar exatamente uma suposta deficiência nas capacidades reflexivas - como se os treinadores *não tivessem refletido o suficiente*.

O segundo é que a noção de reflexividade, da maneira como aparece no debate sobre a formação de treinadores, respira ares de modernidade, como se estivesse sob uma nova roupagem, que em nada se assemelha ao passado. O problema é que essa mesma noção de reflexividade, sem perceber, por vezes flerta com um certo tipo de racionalismo - que ela mesma pretende criticar. Aqui, gostaria de citar uma brilhante passagem de Cushion & Partington (2016), que apresenta os perigos dessa associação:

Coaching Philosophy ideology has its roots in the epistemological foundations of Cartesian rationality and assumes reflexivity, the ability to see oneself as object, as a defining characteristic where this self-awareness can generate valid knowledge (Fendler, 2003). As Fendler (2003) asserts, Cartesian assumptions are enacted when the practices related to coaching philosophy express an enlightenment-optimism about the potential for human rationality. In a Cartesian scheme of self-awareness, the self plays simultaneously the role of subject-who-reflects and the object that is reflected upon (Nadler, 1989). This notion of self-awareness in coaching philosophy ideology is extended to mean that this reflexive self has agency, has the ability to make rational choices and assumes responsibility for decisions and actions. However, conflating coaching philosophy with rational choice assumes 'coaching philosophy' becomes formalised in instrumental terms where everyone who goes through the steps will arrive at the same place. This construction is problematic (...), while at the same time overemphasising coaches' agency, power, conscious action and reflexivity. The result is the uncritical presentation of a fixed and stable individual, a transcendent, unproblematised, self-aware and reflexive coach with a 'unique' philosophy that explains and underpins their practice. (CUSHION & PARTINGTON, 2016, p.859)

Para que a noção de experiência, de que tratamos aqui até o momento, seja possível de ser tocada, de ser vista na articulação das filosofias de treinadores, é também preciso desvencilhar-se das armadilhas deste racionalismo (que vê nos limites da razão a única e precisa forma de obtenção de conhecimento verdadeiro) e perceber isso que se chama de *reflexividade* não como o único, e talvez nem como o principal caminho para a obtenção de conhecimento verdadeiro, mas sim como um dos recursos acessíveis aos treinadores para que ele possa entender-se a si mesmo e *articular os próprios saberes*. Este entendimento, se visto a partir da noção de experiência (como defendemos aqui), não acontece exatamente de dentro para fora, ou seja, não está sob o controle deliberado do sujeito, mas sim de fora para dentro, do mundo ao sujeito, um acontecimento alheio, cujo controle

lhe escapa. Por isso, neste texto, proponho um outro caminho: pensarmos em formas de atribuir sentidos mais refinados às experiências que nos passam (o que presume abertura ao mundo) do que tratar da razão como um instrumento indubitável para o conhecimento verdadeiro a partir do controle de si (o que, por sua vez, presume fechamento). O sujeito da experiência (leia-se, o treinador esportivo) pode não ser o sujeito do poder, da vontade e da ação consciente (LARROSA, 2014), mas talvez esteja mais próximo do sujeito da abertura, da disponibilidade, da vulnerabilidade, da fragilidade - e, justamente por isso, sujeito capaz de fazer experiência.

3) Passividade

Outro apontamento necessário, que talvez nos ajude a amarrar este recorte sobre a articulação das filosofias de treinadores, está na noção *passividade*. Como discutimos anteriormente, é importante atentar para a noção de admiração (ou seja, suspensão temporária dos próprios saberes), e para a noção de reflexividade (desde que não reflita, ainda que acidentalmente, o racionalismo cartesiano). Pois o terceiro critério, que gostaria de citar agora, vai ao encontro deste último ponto: se a articulação das filosofias for pensada a partir de uma certa idealização da racionalidade humana, também haverá, por arrastamento, uma certa sedução pela *atividade*, uma vertigem da ação, um impulso pelo fazer, inclusive pelo fazer-se a si mesmo, como se o processo de formação de treinadores e a articulação das suas filosofias fossem possíveis somente a partir de uma postura *ativa* que, como observa Larrosa (2014), presume ser possível conformar o mundo à disposição deliberada do sujeito.

As proposições de Larrosa (2011), nos fazem considerar um outro entendimento: a articulação das *filosofias* (e portanto, dos próprios treinadores) pode não ser apenas herdeira da ação, da atividade, do fazer e do poder, mas também da sua contraparte, expressa na noção de *passividade*. Mas aqui, é preciso dar um passo atrás: a passividade não significa necessariamente uma ausência de *atividade* (que poderia ser facilmente confundida com um certo conformismo ou preguiça), embora também falemos disso, pois a hiperatividade, na qual parecemos imersos, não apenas caracteriza uma passividade nela mesma (HAN, 2019), como caracteriza, por outro lado, uma barreira à própria experiência. Quando falamos de passividade, no sentido em que nos propomos aqui, falamos especialmente da importância de olhar para a articulação das filosofias de treinadores a partir das *paixões* - não apenas da razão. Filosofias construídas especialmente sob as bases da razão (daí a crítica à reflexividade, que fizemos acima), muitas vezes entendem como necessário o silenciamento das paixões, uma espécie de narcisismo voluntário, escanteando as paixões, escondendo as paixões e, em casos mais graves, esquecendo-se das paixões, uma vez

aprendido a encará-las como saberes inferiores ou mesmo indignos. Silenciando as paixões, tornando-as dispensáveis e impuras, é provável que a articulação das filosofias de treinadores não apenas esteja limitada, fronteira, como seja presumivelmente menos humana, menos disposta à própria humanidade, restritiva, pela metade, manca. Abrir-se às paixões, ao invés de um entrave, pode ser um impulso - o que depende, em última análise, dos sentidos atribuídos pelo próprio sujeito ao que lhe acontece, como discutimos há pouco.

A abertura à *passividade*, ou seja, a abertura às paixões (atenção à noção de *abertura*), estremece os pedestais da razão, tornando-nos menores, vulneráveis, frágeis, limitados e, portanto, humanizados. Da mesma forma, é precisamente nesta abertura que estão as possibilidades de experiência. Dando-se ao direito de fazer *experiência*, de relacionar-se com o mundo a partir da razão e das paixões, treinadores e treinadoras podem vislumbrar *filosofias* mais refinadas, mais próximas de si, da construção da própria subjetividade e, portanto, *filosofias* mais realistas e mais humanas.

Ainda neste sentido, Larrosa (2014) diz o seguinte:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2014, n.p.).

Portanto, ao menos por ora, três características capazes de nutrir o processo de construção das filosofias de treinadores e treinadoras são, precisamente, a admiração filosófica, a reflexividade criteriosa e a passividade contemplativa. Num outro texto, trato mais detalhadamente das características que permitem avançar na articulação das *filosofias* a partir destes mesmos critérios.

Do lugar da experiência para o treinador ‘moderno’

Como dissemos anteriormente, pensar no sujeito da experiência (ou pensar nos treinadores esportivos) presume pensar em um *território de passagem*. Mas podemos ir além. Há outras circunstâncias que limitam o sujeito da experiência, que fazem dele menor e que, portanto, sejam um empecilho à experiência e, conseqüentemente, à articulação de filosofias de treinadores.

Walter Benjamin, em texto célebre, relata que o pós-guerra causou uma perplexidade tamanha nos sujeitos da época, que eles retornaram da guerra absolutamente vazios, incapazes de experiência. Segundo ele:

Visto que as experiências jamais receberam desmentido tão radical quanto as experiências estratégicas na guerra de posição, as experiências econômicas na inflação, as experiências corpóreas na fome, as experiências morais no despotismo. Uma geração que tinha ido à escola em bonde puxado a cavalo encontrava-se em pé, sob o céu, numa paisagem em que nada permanecia inalterado, salvo as nuvens; e no centro, em um campo de força de correntes destrutivas e explosões, o frágil, minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 2012, p.124).

Este é um trecho importante, pois por ele parece clara a impossibilidade da experiência. O sujeito, antes desejoso e capaz de experiência, agora seria atônito, incrédulo, incapaz de relacionar-se com o mundo e consigo mesmo. Inapto para abrir-se ao mundo e à existência, restaria fechar-se em si mesmo, morar num universo próprio, resignar-se em si ao invés de lançar-se em travessia.

Ao mesmo tempo, o sujeito moderno, outrora sujeito da experiência e cuja capacidade de fazer experiência fora solapada pela guerra, não precisa estar em guerra para sentir-se castrado nas suas possibilidades de experiência. Hoje em dia, a guerra não é uma condição a priori, pelo contrário: a própria banalidade da vida moderna é capaz de anestesiá-la a experiência.

Agamben (2005) ilustra muito bem esta situação:

Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em engarrafamento; não a viagem às regiões íferas nos vagões do metrô nem a manifestação que de repente bloqueia a rua. não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma repartição ou a visita ao país da Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos - divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozes - entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2005, p. 21)

Isso significa que o sujeito moderno (treinador esportivo) não precisa de uma catástrofe para sentir-se incapaz de experiência: basta a existência cotidiana. Ainda que muitas coisas aconteçam, poucas coisas nos acontecem (LARROSA, 2014). E se, de um lado, existe aqui uma incapacidade de se fazer experiência, também existe, por outro, uma enorme dificuldade em nomear, palavrando, narrar as (poucas) experiências que nos acontecem, atribuir sentido aquilo que nos passa.

Ainda há outros fatores capazes de constringer as possibilidades de experiência do sujeito moderno. Larrosa (2014) cita quatro delas. Novamente, considere cada referência ao sujeito moderno como referência aos treinadores esportivos, a quem se destina este texto:

- Em primeiro lugar, o sujeito moderno é o sujeito da informação. O sujeito moderno é superinformado, hiperinformado, estimulado para preencher as próprias lacunas que com mais e mais informação - sob o risco de tornar-se defasado. Para treinadores e treinadoras, este é um fenômeno particularmente presente, especialmente quando o conhecimento que interessa é sempre aquele alheio ao sujeito, externo a ele e que, portanto, deve ser acrescido a ele. O excesso de informação, para Larrosa (ibidem), não apenas conflita com a experiência, mas transforma-se, subitamente, em uma espécie de anti-experiência. Não por acaso, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2014).
- O sujeito moderno tem cada vez mais restritas suas possibilidades de experiência pelo excesso de opinião. Estando informado, sentindo-se informado a ponto de sentir-se numa posição de poder, este sujeito se sente preparado e autorizado a opinar sobre qualquer coisa. Opinando sobre qualquer coisa (ora por desejo, ora por obrigação), este sujeito não pode estar aberto à experiência, dado que este mesmo sujeito deve ter “uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2014). Considere ainda que o impulso da opinião costuma ser imediato, carece de mediação, o que significa que este mesmo sujeito, além de incapaz de fazer experiência, também caminha rumo à incapacidade reflexiva, visto que a reflexão, quando profunda, exige tempo (ibidem, n.p.).
- O sujeito moderno ainda é incapaz de experiência pela falta de tempo. Falta tempo ao sujeito moderno porque tudo é muito rápido, tudo passa muito rápido, os estímulos se sucedem sempre curtos, voláteis, rápidos, fluidos. Sendo o sujeito da instantaneidade, o sujeito do instante (embora não exatamente do presente), este sujeito moderno se torna incapaz de relações saudáveis com pelo menos dois parceiros da experiência: a memória e o silêncio. Não consegue silenciar porque não sabe se acalmar, libertar-se dos estímulos, é dependente deles. E não consegue memorizar porque não há tempo, logo após um acontecimento há outro, e logo em seguida outro, e portanto nada é capaz de atravessá-lo este sujeito, nada pode lhe

acontecer, nada é suficientemente extenso a ponto de lhe deixar um rastro, um vestígio. (LARROSA, 2014)

Para o último caso, quando Larrosa (2014) observa que o sujeito moderno é incapaz de experiência pelo excesso de trabalho, gostaria de fazer uma outra citação, que exemplifica brilhantemente o que falamos. Repare ainda na referência ao excesso de atividade, de que falamos anteriormente:

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo “natural” quanto o mundo “social” e “humano”, tanto a “natureza externa” quanto a “natureza interna”, segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é esta atividade que deriva desta pretensão. O sujeito moderno é animado por portentosa mescla de otimismo, de progressismo e de agressividade: crê que pode fazer tudo o que se propõe (e se hoje não pode, algum dia poderá) e para isso não duvida em destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo (LARROSA, 2014, n.p.).

Para a formação de treinadores (e articulação das suas respectivas filosofias), essa é uma passagem particularmente importante. Na condição de sujeitos modernos, é esperado que treinadores se sintam precisamente neste lugar, de necessária conformação do mundo às suas vontades, de plena concretude das suas ideias a partir da própria racionalidade (ou da reflexividade), de confiança e otimismo superestimados em si e nas suas habilidades de controle - ainda que tudo isso traga no pacote um sentimento de exaustão. Aqui, soa muito pertinente a crítica de Cushion & Partington (2016), que dizem que a ausência de problematização da experiência faz com que treinadores percam senso crítico e, portanto, percam os meios de reinterpretar e reavaliar as próprias experiências. Se você preferir: perdem a capacidade de atribuir sentido ao que lhes acontecem dado que se relacionam mais com a imagem do que com o real.

Treinadores e treinadoras, enquanto sujeitos modernos, estão submetidos a todas as condições que discutimos acima: a banalidade do cotidiano, o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo, o excesso de trabalho. Em condições normais, isso significaria que estes mesmos sujeitos, treinadores e treinadoras, estariam impedidos de fazer experiência, ou seriam, nas palavras de Agamben (2005), expropriados da própria experiência. De modo que não se sustentaria, por exemplo, articular as próprias filosofias a partir do par experiência/sentido. Mas tratarei disso na sequência.

Aberturas

No início, tratamos das possibilidades da experiência. Depois, questionamos o próprio primado da experiência, fizemos tremer as possibilidades que nós mesmos construímos. Se a experiência é isso que me passa, se é formadora e transformadora mas, por outro lado, se a possibilidade da experiência não nos é mais dada, como podemos prosseguir?

O próprio Larrosa (2014), retomando Agamben, oferece um caminho neste sentido:

O texto de Agamben, entre nostálgico e desesperado, tenta abrir um espaço para pensar a experiência de outro modo, não como algo que perdemos ou como algo que não podemos ter, e sim como algo que talvez aconteça agora de outra maneira, de uma maneira para a qual, talvez, ainda não temos palavras. E é aí onde queria terminar essa conferência sobre a experiência e as linguagens da experiência, em que talvez ainda não temos palavras. (LARROSA, 2014, n.p.)

Ou seja, nada disso significa que a experiência nos tenha sido de todo suprimida, mas sim que às (poucas) coisas que nos passam devem suceder outras capacidades de atribuição de significado, outras formas de dar sentido à experiência - e talvez aqui ainda não haja palavras. Treinadores esportivos, quando precisam dizer o que lhes acontecem, também se sentem mudos.

Por isso, para que se pense neste caminho da formação de treinadores a partir da experiência, é preciso lançar-se ao mundo e confiar nele. “No combate entre você e o mundo, escolha o mundo”, disse Kafka, citado por Larrosa (2014). Nesta escolha, não parece que treinadores e treinadoras precisem abrir mão de si, da própria subjetividade, mas precisamente o contrário, que consigam se afirmar na sua subjetividade em relação com o mundo, que façam e eventualmente atribuam sentido às experiências que lhes passam justamente a partir da fragilidade, da fraqueza, da vulnerabilidade que o mundo nos impõe.

Se a formação de treinadores e a articulação das suas filosofias estão vinculadas ao mundo da vida, é preciso questionar mais seriamente as bases que, ao menos por ora, sustentam esses processos formativos. Como apontamos anteriormente, citando Cushion & Partington (2016), ainda resistem importantes traços do pensamento cartesiano na retórica formativa de treinadores e treinadoras, ainda fortemente baseadas pela razão pura, ainda muito condicionadas pela construção e acúmulo de conhecimentos, pelas preocupações com a *aprendizagem*, pela necessidade de reflexão na prática e sobre a prática, por uma espécie de neorracionalismo, que lê o mundo com os

olhos da razão pura, e que espera da razão pura os mais altos benefícios, ainda que à custa do silenciamento das paixões, das consequências do individualismo, da exaustão que se impõe e, de alguma forma, da perda da própria humanidade.

Este ensaio, portanto, também é uma forma de repensar em que medida lidamos com a humanidade de treinadores esportivos, em que medida a humanização dos treinadores é uma condição necessária ao seu aprimoramento e à articulação das suas filosofias, e também como a experiência, como forma de relacionar-se com o mundo, torna-se determinante neste processo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BENNIE, Andrew; O'CONNOR, Donna. Coaching Philosophies: perceptions from professional cricket, rugby league and rugby union players and coaches in australia. **International Journal Of Sports Science & Coaching**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 309-320, jun. 2010. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.5.2.309>.

BORNHEIM, Gerd. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. 9ed. São Paulo: Globo, 1998.

CALLARY, Bettina; WERTHNER, Penny; TRUDEL, Pierre. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n. 1, 2012, p. 420-438.

CARLESS, David; DOUGLAS, Kitrina. Stories as Personal Coaching Philosophy. **International Journal Of Sports Science & Coaching**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 1-12, mar. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.1>.

CASSIDY, Tanya; JONES, Robyn; POTRAC, Paul. **Understanding Sports Coaching**: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. Londres: Routledge, 2004.

COMTE-SPONVILLE, Andre. **Apresentação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, 2009.

CUSHION, Christopher J.; ARMOUR, Kathy M.; JONES, Robyn L.. Coach Education and Continuing Professional Development: experience and learning to coach. **Quest**, [s.l.], v. 55, n. 3, p. 215-230, ago. 2003. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>.

CUSHION, Christopher. Applying game centered approaches in coaching: A critical analysis of the 'dilemmas of practice' impacting change. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2013.

CUSHION, Christopher; PARTINGTON, Mark. A critical analysis of the conceptualisation of 'coaching philosophy'. **Sport, Education And Society**, [s.l.], v. 21, n. 6, p. 851-867, 23 set. 2014. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.958817>.

- GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 16-34, 2001.
- GLADWELL, Malcolm. **Fora de série: Outliers**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008. 288 p.
- GOULD, Daniel; PIERCE, Scott; COWBURN, Ian; DRISKA, Andrew. How Coaching Philosophy Drives Coaching Action: a case study of renowned wrestling coach J Robinson. **International Sport Coaching Journal**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 13-37, jan. 2017. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.1123/iscj.2016-0052>.
- GRAHAM, Laura; FLEMING, Scott. Developing a Coaching Philosophy: Exploring the Experiences of Novice Sport Coaching Students. **Journal of Athlete Centered Coaching**, v. 1, n. 1, p.60-79, 2016.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2019. Tradução de Enio Paulo Giachini.
- HE, Chao; TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 13, n. 4, p. 496-507, 2018.
- HOUAISS, A., SALLES, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- JARVIS, Peter. **Adult education and lifelong learning**. RoutledgeFalmer, 2004.
- JARVIS, Peter. **Towards a comprehensive theory of human learning**. London: Routledge, 2006.
- JARVIS, Peter. **Learning to be a person in society**. New York: Routledge, 2009.
- JARVIS, Peter. Aprendizagem Humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.40, n.3, p.809-825, 2015.
- KIDMAN, Lynn; HANRAHAN, Stéphanie J.. **The Coaching Process**. 3. ed. [s.l.]: Routledge, 2011.
- LARA-BERCIAL, S, MALLETT, Cliff. The Practices and Developmental Pathways of Professional and Olympic Serial Winning Coaches. **International Sports Coaching Journal**. 2016; 3(3): 221-39. Doi: 10.1123/iscj.2016-0083
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga.
- LARROSA, Jorge. Saber y Educación. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, p. 33-55, jan/jun 1997.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Não paginada.
- LYLE, John. Coaching Philosophy and coaching behaviour. **The Coaching Process**, Oxford, p. 25-46, 1999.
- LYLE, John. Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour. **Routledge**, London, 2002.
- MALLETT, Clifford; TRUDEL, Pierre; LYLE, John; RYNNE, Steven. Formal vs Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, 2008.

- MCCALLISTER, Sarah G.; BLINDE, Elaine M.; WEISS, Windee M.. Teaching Values And Implementing Philosophies: dilemmas of the youth sport coach. **The Physical Educator**, [s.l.], v. 57, n. , p. 33-45, 2000.
- NASH, Christine S.; SPROULE, John; HORTON, Peter. Sport Coaches' Perceived Role Frames and Philosophies. **International Journal Of Sports Science & Coaching**, [s.l.], v. 3, n. 4, p. 539-554, dez. 2008. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1260/174795408787186495>.
- NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Mauricio Santos; ROBLE, Odilon José; CARBINATTO, Michele. Ginástica artística competitiva e a filosofia dos técnicos. **Motriz: Revista de Educação Física**, [s.l.], v. 18, n. 4, p. 678-689, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-65742012000400006>.
- RENSHAW, Ian; DAVIDS, Keith; SHUTTLEWORTH, Rick; CHOW, Jia Yi. Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. **International Journal Of Sport Psychology**, [S.l.], p. 580-602, 2007
- SAURY, Jacques; DURAND, Marc. Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. **Research Quaterly For Exercise And Sport**, [s.l.], v. 69, n. 3, p. 254-266, 1998.
- TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; RICHARD, Jean-Paul. Peter Jarvis: lifelong coach learning. In: NELSON, Lee; GROOM, Ryan; POTRAC, Paul. **Learning in sports coaching: theory and application**. Theory and application. [s.l.]: Routledge, 2016. p. 149-157.
- TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade; RODRIGUE, François. The Journey from Competent to Innovator: using appreciative inquiry to enhance high performance coaching. **Ai Practitioner**, [s.l.], p. 40-46, 1 maio 2016. Ai Practitioner Journal. <http://dx.doi.org/10.12781/978-1-907549-27-4-5>.
- VOIGHT, Mike; CARROLL, Pete. Applying sport psychology philosophies, principles, and practices onto the gridiron: An interview with USC football coach Pete Carroll. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, n. 4, p. 321-331, 2006.
- WILCOX, Stéphane; TRUDEL, Pierre. Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey coach. **Avante**, v. 4, n. 3, p. 39-66, 1998.
- WRIGHT, Trevor; TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 12, n. 2, p. 127-144, jun/2007.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)

Número do Processo: 88882.434722/2019-01

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.



CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Rogério Santos Pereira

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

João Caetano Prates Rocha; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Recebido em: 03 de agosto de 2020.

Aprovado em: 20 de outubro de 2020.