



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Vitor Ciampolini

Desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte: da compreensão
conceitual à investigação bioecológica no *rugby*

Florianópolis – SC

2022

Vitor Ciampolini

Desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte: da compreensão conceitual à investigação bioecológica no *rugby*

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

Coorientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Florianópolis – SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ciampolini, Vitor

Desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte : da compreensão conceitual à investigação bioecológica no rugby / Vitor Ciampolini ; orientador, Michel Milistetd, coorientador, Juarez Vieira do Nascimento, 2022.

157 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Física. I. Milistetd, Michel. II. Nascimento, Juarez Vieira do. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Vitor Ciampolini

Desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte: da compreensão conceitual à investigação bioecológica no *rugby*

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Joice Mara Facco Stefanello
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Carine Collet
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Fernando Santos
Instituto Politécnico do Porto

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Prof. Dr. Juliano Dal Pupo
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Michel Milistetd
Orientador

Florianópolis - SC, 2022

Dedico este trabalho às inúmeras pessoas que contribuíram para meu profundo desenvolvimento pessoal e profissional, mas sobretudo às duas pessoas que me ofereceram diariamente todo tipo de suporte nesses últimos anos e estavam de mãos dadas comigo, uma de cada lado, em todos os desafios que enfrentei...

Meu pai, Fábio, e minha esposa, Tayná

AGRADECIMENTOS

Ao longo de meu doutorado, passei por experiências que me permitiram visualizar a importância de compartilhar meus sentimentos de gratidão quando os sentir. Em diversas oportunidades, já pude adiantar presencialmente os agradecimentos que apresentarei abaixo. Por esse motivo, inicio a redação dessa seção com a certeza de que esta é apenas uma das formas de compartilhar meu reconhecimento a todas as pessoas que me ajudaram nesta caminhada de quatro anos de doutorado que totalizam meus 11 anos de UFSC.

Primeiramente, agradeço as agências de fomento do Brasil e do Canadá pela educação gratuita que recebi, pelos múltiplos anos como bolsista e pelos intercâmbios internacionais que pude fazer. No doutorado, particularmente, a bolsa de estudos me permitiu estudar e trabalhar da segurança de meu lar durante um dos momentos mais incertos e críticos para o mundo desde a Segunda Guerra Mundial: a pandemia de COVID-19. Enquanto um número imenso de pessoas era obrigado a trabalhar, eu tive a oportunidade de ficar em casa. Hoje sou fruto do que o contexto educacional me proporcionou e tenho profundo agradecimento pelas experiências incríveis que tive durante esse período.

À minha família, por me oferecer suporte incondicional em todos os dias de minha vida. Aos meus pais, por me desenvolverem profundamente por meio de suas atitudes diárias e por me darem a certeza de que sempre me apoiarão e estarão ao meu lado, aconteça o que acontecer. Minha opção por estudar um tema relacionado a valores e contribuir com a sociedade deve-se muito a educação que recebi de vocês e a visão de mundo que me ajudaram a construir. Em especial, nestes últimos anos, agradeço meu pai por tudo o que fez por mim e por ser um exemplo de múltiplas habilidades para a vida durante todos os dias de sua vida.

Aproveito também para agradecer minha esposa, Tayná, por me acompanhar em todos os dias dessa trajetória de pós-graduação e por me ouvir em todas as experiências, dúvidas, anseios, conquistas e reflexões. Muitas das decisões teóricas, metodológicas e analíticas desta tese são consequência das nossas conversas e foram fundamentais para que eu concluísse essa etapa. Obrigado por me ajudar tanto a aprender a viver de maneira saudável com minhas tarefas diárias e com a minha ansiedade de vê-las finalizadas. Obrigado pela companhia, pelo afeto, pelas aventuras e por caminhar ao meu lado.

Agradeço meus orientadores Michel e Juarez pelas diversas oportunidades em que confiaram no meu potencial e me deram oportunidades únicas de me desafiar e aprender nesses seis anos de mestrado e doutorado. Agradeço por nunca me dizerem que eu não conseguiria ou que eu não poderia fazer algo devido ao estágio em que me encontrava.

Agradeço também por reconhecerem minha personalidade, meus defeitos, minhas qualidades e me guiarem a partir delas. A minha trajetória e minha concepção de qualidade é marcada pela excelência do trabalho que vocês fazem. Obrigado por me mostrarem diariamente que reconhecimento não se ganha, se conquista. Agradeço também pela amizade que desenvolvemos e por terem me dado profundo suporte para que eu alcançasse meus objetivos. Aproveito para agradecer também ao Martin pelas duas vezes que me recebeu no Canadá e por ter me apresentado ao “mundo” do desenvolvimento positivo de jovens e das habilidades para a vida.

Agradeço aos membros desta banca examinadora, Profa. Joice, Profa. Carine e Prof. Fernando, por terem dedicado o tempo para fazer a leitura detalhada desse documento e por terem sido tão assertivos e empáticos em minha banca de qualificação. Agradeço também ao Prof. Júlio por toda a atenção que me deu, mesmo como membro suplente desta banca. Com a incerteza que nos encontrávamos durante a pandemia, vocês foram fundamentais para nos ajudar a traçar um caminho para a condução deste projeto e para a conclusão desta etapa.

Por fim, aproveito para agradecer aos meus amigos, meus alunos de basquetebol e as pessoas que conheci ao longo da minha trajetória no doutorado. Os últimos anos foram intensos em meu desenvolvimento pessoal e profissional, e compartilhá-los diariamente com vocês foi muito mais prazeroso e divertido. Em especial, gostaria de agradecer aos meus amigos Fabrício, Vinícius e Douglas por terem me acompanhado de perto e compartilhado diversas experiências comigo. As conversas com vocês e a nossa amizade foi fundamental para a minha saúde mental e para eu superar os desafios que enfrentei.

É preciso uma vila inteira para educar uma criança
(Autor Desconhecido)

RESUMO

O desenvolvimento humano tem sido um tópico de investigação há décadas devido à complexidade inerente a este processo. Entre as teorias propostas para detalhar os elementos e dimensões envolvidas no desenvolvimento humano está a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Mais recentemente, o conceito de “habilidades para a vida” tem sido utilizado para se referir ao processo em que a pessoa desenvolve competências, valores, atitudes e outros atributos psicossociais e, posteriormente, as transfere para outros contextos. Para a investigação empírica desta temática no contexto esportivo, selecionou-se o *rugby* devido aos discursos históricos vinculados à modalidade quanto a sua contribuição para o desenvolvimento de valores e comportamentos positivos dos praticantes. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa e narrativa, o objetivo geral desta tese foi explorar o processo de desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte. Para a operacionalização desta tese, adotou-se o formato alternativo a partir da elaboração de quatro estudos, sendo dois ensaios teóricos e dois artigos empíricos que foram apresentados alternadamente nesta tese. O primeiro ensaio teórico buscou fornecer entendimentos iniciais à acadêmicos, treinadores e gestores esportivos sobre as concepções que sustentam a perspectiva do desenvolvimento positivo de jovens e as habilidades para a vida e como integrá-las no esporte brasileiro. O primeiro artigo empírico contou com a entrevista de diversos praticantes da modalidade para compreender suas percepções quanto ao potencial do *rugby* para o desenvolvimento de habilidades para a vida. O segundo ensaio teórico, a partir da apropriação da obra de Urie Bronfenbrenner, almejou articular um modelo para ilustrar o desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte a partir da teoria bioecológica. Por fim, no segundo artigo empírico, entrevistou-se uma ex-atleta profissional de *rugby* da seleção brasileira e diversas pessoas próximas a ela para investigar o desenvolvimento de habilidades a partir da teoria bioecológica. Os resultados dos artigos empíricos sugerem que o *rugby* pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades para a vida como disciplina, pontualidade, controle emocional, estabelecimento de metas e trabalho em equipe. Também se identificou que a modalidade possui tanto características que contribuem para o desenvolvimento de habilidades para a vida (como as demandas de coletividade do jogo, a socialização no terceiro tempo e as regras de comunicação com a arbitragem) como práticas que parecem contrapor os princípios éticos e valores da modalidade (como o trote com os novatos e determinadas orientações dos treinadores em treinos e competições). No entanto, a partir da adoção da teoria bioecológica, percebeu-se que o *rugby* é apenas um dos múltiplos contextos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades para a vida. Além disso, se pode identificar os múltiplos processos que influenciaram o desenvolvimento da participante, assim como seu papel ativo no desenvolvimento de outras pessoas que se relacionou ao longo de sua vida. As reflexões teóricas propostas juntamente com os dados dos estudos empíricos conduzidos oferecem suporte preliminar para considerar o desenvolvimento de habilidades para a vida como um processo bioecológico de desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Esporte. Habilidade psicossocial. Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

Human development has been a topic of investigation for decades due to the inherent complexity of this process. The bioecological theory proposed by Urie Bronfenbrenner is one of the several theories elaborated to detail the elements and dimensions involved in human development. More recently, the concept of “life skills” has been used to refer to the process in which a person develops competencies, values, attitudes, and other psychosocial attributes and later transfers them to other contexts. Rugby was selected to operationalize this research due to the historical discourses connected to this sport regarding its contribution to developing values and positive behaviours. Thus, through a qualitative and narrative approach, the overall goal of this thesis was to explore the process of life skills development through sport. This thesis was elaborated through four studies: two position papers and two empirical articles that were presented alternately. The first position paper aimed to provide initial understanding to scholars, coaches, and sport stakeholders on the foundations of positive youth development and life skills and how to integrate them within Brazilian sport contexts. The first empirical article counted with interviews of several individuals involved in the rugby context to understand their perceptions about the potential of rugby for the development of life skills. The second position paper was framed through the work of Urie Bronfenbrenner and aimed to articulate a model to illustrate the development of life skills through sport based on bioecological theory. Lastly, in the second empirical article, interviews were conducted with a former professional rugby player from the Brazilian national team and several people close to her to investigate the development of life skills through the bioecological theory. The results of the empirical articles suggest that rugby can contribute to developing life skills such as discipline, punctuality, emotional control, goal setting, and teamwork. Also, rugby seemed to count with characteristics that can contribute to the development of life skills (such as the collective demands of the game, team gatherings after the game, and the rules of communication with the referee) and practices that seem to contradict the values and ethical principles of the sport (such as hazing newcomers and specific guidance from the coaches training and competitions). From the support of the bioecological theory, this thesis suggests that rugby is only one of the multiple contexts that contribute to the development of life skills. Furthermore, it was possible to identify multiple processes that influenced the participant’s development and her active role in the development of other people with whom she interacted throughout her life. The theoretical reflections and data from empirical studies offer preliminary support to consider the development of life skills as a bioecological process of human development.

Keywords: Human development. Sport. Psychosocial skill. Qualitative research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fundamentação metodológica articulada na pesquisa	34
Figura 2 - Termos em português brasileiro abrangidos pelo conceito de HV ou habilidades para a vida.....	48
Figura 3 - Modelo Bioecológico de Desenvolvimento de Habilidades para a Vida pelo Esporte	86
Figura 4 - QR code para acesso à versão animada do MBDHVE.....	91
Figura 5 - Júlia durante a convocação da seleção brasileira feminina de <i>rugby</i> para os Jogos Olímpicos de 2016.....	108
Figura 6 - Júlia fica em terceiro lugar em uma competição de corrida de rua	117
Figura 7 - Júlia dançando com Jolmerson em sua formatura da graduação	119
Figura 8 - Júlia durante um treinamento físico da seleção brasileira de <i>rugby</i>	121
Figura 9 - Júlia durante uma partida pela seleção brasileira.....	124

PROLEGÔMENO

Ao longo de aproximadamente quatro anos eu me debrucei sobre este documento no intuito de cumprir com o compromisso que firmei com minha universidade, meus orientadores e comigo mesmo de produzir uma tese de doutorado. Foram aproximadamente quatro anos em que pensei, pelo menos uma vez, durante todos os dias, sem exceção para feriados ou datas festivas, sobre como poderia completar tal empreendimento com sucesso. Por um lado, pensar todos os dias sobre a própria tese de doutorado me permitiu alcançar níveis cada vez mais profundos de reflexão sobre a temática que investigava e redigir um documento que me deixasse satisfeito. Por outro lado, as reflexões às vezes surgiam em momentos inesperados ou indesejados, como enquanto dirigia, andava de ônibus, tomava banho, conversava com familiares, ou assistia um filme com minha esposa. Ao terminar esse documento, percebo que ele não retrata apenas o relato dos participantes sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida, mas também o meu desenvolvimento.

Iniciei o empreendimento científico desta tese de doutorado com limitada leitura e aprofundamento sobre a temática de “desenvolvimento humano por meio do esporte”, tendo em vista minha experiência anterior durante o período de mestrado com a área de formação de treinadores esportivos. No entanto, as experiências praticamente que diárias que tive no campo prático, enquanto treinador de basquetebol de crianças e jovens de 10 a 16 anos, foram fundamentais para meu desenvolvimento. Foi no chão da quadra que pude “testar” o que lia no laboratório. Foi a partir da minha relação com eles que percebi a riqueza de acompanhar de perto o desenvolvimento de uma pessoa. Com eles me surpreendi, me irritei, me diverti, me testei, e fui às lágrimas ao ver de longe, pela primeira vez, um de meus alunos ter uma atitude honesta no nervosismo da primeira partida de sua vida. Neste momento, tive a certeza de que o que estava fazendo dentro de quadra estava funcionando e que o caminho para um esporte mais positivo e que contribui, de fato, para atitudes melhores, era esse.

Inicialmente, minhas reflexões estavam em torno do conceito de habilidades para a vida e os processos pedagógicos que poderia adotar para implementar as abordagens implícita e explícita na prática. Além das contínuas tentativas, erros, sucessos e reflexões sobre meus treinos, tive as ricas oportunidades de compartilhar minhas experiências com profissionais de diversas modalidades e realidades. A cada apresentação que fazia, dúvida que respondia e reflexão que tinha, minha tese tomava forma. No meu desenvolvimento, não existia separação entre meus papéis como treinador, pesquisador e palestrante. Todas essas experiências,

juntamente com a leitura de novos textos — sobretudo da obra de Urie Bronfenbrenner — foram fundamentais para que esse documento fosse redigido.

Inclusive, em 2021 tive a oportunidade de ler um texto intitulado “nós precisamos escrever perigosamente” (“*we must write dangerously*”), de autoria de Graham Francis Badley¹. No texto, o autor destaca a necessidade de uma escrita que assume riscos, que é diferente, criativa, emotiva, intuitiva, espontânea e não segue a mesma lógica racional e formalizada, comumente compartilhada no campo científico. Como apreciador de desafios, me dei por convencido com essa leitura e fiquei atento às oportunidades que teria ao longo da redação de minha tese. Ao conduzir as entrevistas com os participantes, me envolver emocionalmente com as histórias que conheci e perceber a riqueza sentimental daquele corpo de dados, não tive dúvidas que não apresentaria os resultados da forma habitual que estava acostumado, que havia me aperfeiçoado nos últimos anos e que me tomariam menos tempo e “nervos científicos”. Recorri às vinhetas e à narrativa criativa não ficcional e acredito ter me aventurado na tal “escrita perigosa”. Quem sabe, inclusive, a própria redação deste prolegômeno seja também uma consequência da minha busca por escrever “perigosamente”.

As influências que tive de meus orientadores e colegas de laboratório me levaram a refletir frequentemente tanto para o processo quanto para o produto dessa etapa de formação. Sobre o processo, busquei encarar as experiências acadêmicas e profissionais como uma oportunidade para meu desenvolvimento pessoal visando o papel que desempenharia na sociedade com este título. Para mim, investigar as habilidades para a vida me trouxe — e continuará me trazendo — a enorme responsabilidade de vivenciá-las diariamente. Quanto ao produto, a pandemia de COVID-19 levou a constantes alterações em meu projeto. Tive que elaborar um projeto que fosse exequível, mesmo que de maneira remota. Mas em todas as vezes que direcionei meu foco para refletir ou escrever algum trecho que deu origem a esse documento, minha conduta se assemelhava às palavras do Professor Clóvis de Barros Filho em uma de suas palestras: “Cada instante da vida é uma oportunidade mágica, irrecuperável, virginal, absolutamente inédita e nunca antes vivida. É este momento que eu tenho para fazer, neste lugar, o melhor que eu puder fazer”². Finalizo com a certeza de ter me dedicado ao máximo durante essa caminhada iniciada em 2018 e que permanecerá ao longo da minha vida... o desenvolvimento contínuo e a busca incansável pelo “tornar-se doutor”.

¹ BADLEY, G. F. We must write dangerously. *Qualitative Inquiry*, v. 27, n. 6, p. 716-722, 2021.

² BARROS FILHO, C. TEDx TALKS. Felicidade é aqui e agora | Clóvis de Barros Filho | TEDxSaoPaulo, 2016. 1 vídeo (16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HsQx02JdZ2Q>. Acesso em: 29 mar 2022.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	23
1.5	ESTRUTURA DA TESE	24
	REFERÊNCIAS	26
2	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
2.1	PARADIGMA INVESTIGATIVO	34
2.2	BASE TEÓRICA.....	35
2.3	BASE CONCEITUAL	35
2.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA	36
2.5	MÉTODOS DE COLETA DE DADOS.....	37
2.6	ASPECTOS ÉTICOS	38
	REFERÊNCIAS	40
3	O QUE SÃO LIFE SKILLS E COMO INTEGRÁ-LAS NO ESPORTE BRASILEIRO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS?	43
3.1	INTRODUÇÃO.....	43
3.2	DPJ E HV: CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES	45
3.3	ABORDAGENS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HV NO ESPORTE.....	48
3.4	PROPOSTA PARA INTEGRAR O DESENVOLVIMENTO DE HV NO ESPORTE BRASILEIRO	50
3.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57
4	O POTENCIAL DO <i>RUGBY</i> PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA.....	62
4.1	INTRODUÇÃO.....	62
4.2	MÉTODOS.....	64
4.3	RESULTADOS	67
4.4	DISCUSSÃO.....	72
4.5	CONCLUSÃO.....	74

REFERÊNCIAS	76
5 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA POR MEIO DO ESPORTE A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA: REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES.....	79
5.1 INTRODUÇÃO.....	79
5.2 A OBRA DE URIE BRONFENBRENNER: DA TEORIA ECOLÓGICA À BIOECOLÓGICA	81
5.3 UM MODELO BIOECOLÓGICO PARA ILUSTRAR O DESENVOLVIMENTO DE HV POR MEIO DO ESPORTE.....	84
5.4 CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA	92
5.5 CONSIDERAÇÕES PARA A PESQUISA	94
5.6 CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS	98
6 A MENINA TÍMIDA QUE SE TORNOU CAPITÃ DA SELEÇÃO: UMA NARRATIVA DO DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO DE HABILIDADES PARA A VIDA.....	103
6.1 INTRODUÇÃO.....	103
6.2 MÉTODOS.....	107
6.3 RESULTADOS	115
6.4 DISCUSSÃO	126
6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
7.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS	136
7.2 AVANÇOS, LIMITAÇÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS.....	138
7.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	141
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES.....	146
ANEXOS	157

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A relação entre o desenvolvimento humano e a influência exercida pelas propriedades do contexto têm sido o foco de investigações há décadas (SANTROCK; MACKENZIE-RIVERS; PANGMAN, 2017). No entanto, foi a partir dos estudos do zoologista alemão Ernest Haeckel que o termo “ecologia” surge para se referir ao estudo dos organismos em seu ambiente (TUDGE; GRAY; HOGAN, 1997). Ao longo do século XX, diversos pesquisadores se engajaram no empreendimento intelectual sobre a ecologia do desenvolvimento humano; entre eles, está Urie Bronfenbrenner (LERNER, 2011b). Bronfenbrenner é reconhecido internacionalmente pela autoria da teoria ecológica dos sistemas (BRONFENBRENNER, 1979) e da teoria bioecológica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006), as quais, em linhas gerais, propõem múltiplos elementos, dimensões e hipóteses acerca do processo de desenvolvimento humano. A teoria bioecológica incorpora a teoria ecológica dos sistemas e propõe o modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT), que representa as quatro dimensões envolvidas no desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Ao fundamentar-se principalmente nas áreas da Psicologia, Sociologia e Biologia, sua obra apresenta demasiada riqueza de detalhes e sistematizações conceituais que contribuem há anos na elaboração de novas propostas teóricas (LERNER, 2011b) e de estudos empíricos nas áreas da Educação Física e Esporte (CARLSON, 1993; STEFANELLO, 1999). Contudo, reflexões acerca da influência da prática esportiva no desenvolvimento humano não surgiram a partir das obras de Urie Bronfenbrenner.

A concepção do esporte como uma atividade que transcende os limites dos locais de prática e possibilita aprendizados para outros contextos da vida pode ser identificada desde Platão, em 400 a.C., o qual destacava as contribuições educacionais da *gymnastikê* para enaltecer a virtude pessoal, a realização intelectual e a harmonia política (REID, 2007). Mais recentemente, no esporte moderno, essa crença tornou-se popular no século XIX ao atribuírem a vitória dos britânicos na Batalha de Waterloo³ ao envolvimento dos soldados na prática de esportes rigorosos, regrados e competitivos no ambiente escolar (COAKLEY,

³ A Batalha de Waterloo foi um confronto ocorrido em 1815 que contou com o triunfo dos exércitos do Reino Unido e da Prússia sobre o exército comandado por Napoleão Bonaparte.

2016). Na década de 1980 e 1990, os estudos sobre as competências sociais e emocionais desenvolvidas por meio da prática esportiva passaram a adotar o conceito de habilidades para a vida (HV) ou *life skills* (DANISH, 1983; DANISH; PETITPAS; HALE, 1993; HODGE; DANISH, 1999).

O conceito de HV refere-se às competências, valores, atitudes e outros atributos psicossociais que a pessoa desenvolve e depois transfere para outros contextos e situações cotidianas (DANISH *et al.*, 2004; GOULD; CARSON, 2008). Exemplos de HV são: controlar as emoções em um momento estressante, ser pontual com os compromissos, respeitar as pessoas que se relaciona, dedicar-se para atingir um objetivo e comunicar-se efetivamente. No que se refere à maneira em que as HV são desenvolvidas, destaca-se o modelo de transferência de HV proposto por Pierce, Gould e Camiré (2017). Ao se embasar nas quatro dimensões do modelo PPCT, os autores sugerem que as HV são desenvolvidas pela pessoa ao longo do tempo a partir de suas características pessoais, de experiências em diferentes ambientes e, posteriormente, são transferidas sob a influência de fatores contextuais e psicológicos (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). De fato, nos últimos anos, diversos estudos empíricos têm corroborado com o modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017) quanto aos fatores determinantes para o desenvolvimento de HV, sobretudo no que diz respeito às relações com treinadores, pares e familiares (MOSSMAN *et al.*, 2021; ZHU *et al.*, 2022), aos processos pedagógicos das sessões de treino (BEAN; FORNERIS, 2016; NEWMAN *et al.*, 2021a) e às experiências positivas e negativas neste contexto (NEWMAN *et al.*, 2021b; NUNES *et al.*, 2021).

Promover o desenvolvimento de HV para o sucesso de indivíduos em diferentes contextos é um dos princípios propostos pela perspectiva do Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ) (DAMON, 2004). O DPJ é uma perspectiva elaborada a partir de diferentes teorias sobre o desenvolvimento humano — entre elas, as teorias de Urie Bronfenbrenner — e parte do pressuposto de que todos os indivíduos têm potencial para um futuro de sucesso (DAMON, 2004; GELDHOF *et al.*, 2013). Diferentemente de outras perspectivas que buscam reduzir comportamentos negativos, o DPJ busca fomentar os talentos, qualidades e interesses de crianças e jovens de modo a evitar com que comportamentos negativos sejam apresentados durante a infância, juventude ou futuramente (LERNER, 2011a). A articulação dos princípios do DPJ em ações práticas tem promovido resultados expressivos em termos de desenvolvimento humano não apenas no esporte, mas em projetos escolares, artísticos, musicais, na natureza, em acampamentos e de mentoria (WAID; UHRICH, 2020).

Nos últimos 15 anos, aproximadamente, houve um aumento exponencial na produção científica em torno do DPJ e das HV na América do Norte, Oceania, China e alguns países da Europa (QI *et al.*, 2020; MCLAREN *et al.*, 2021). Esses esforços permitiram a elaboração de modelos conceituais específicos — como o modelo de transferência de HV de Pierce, Gould e Camiré (2017) —, diretrizes para projetos esportivos (PETITPAS *et al.*, 2005; HODGE; DANISH; MARTIN, 2013) e iniciativas no campo prático (KENDELLEN *et al.*, 2017; SANTOS *et al.*, 2020). Já no Brasil, a tese de doutorado de Mizoguchi (2018), ao que se tem conhecimento, foi a primeira investigação científica brasileira a articular o conceito de HV. O autor elaborou quatro estudos a partir do objetivo geral de investigar as HV desenvolvidas por atletas de alto rendimento de voleibol (MIZOGUCHI, 2018). Nos anos seguintes, dissertações de mestrado (NUNES, 2019; BERGER, 2021) e artigos científicos (FREIRE *et al.*, 2020; PALHETA *et al.*, 2020; QUINAUD *et al.*, 2022) também foram elaborados no país e parecem demonstrar um aumento no interesse acerca dessa temática. Contudo, para o avanço das investigações no Brasil e no mundo sobre o desenvolvimento de HV, é importante que algumas lacunas científicas sejam contempladas.

Primeiramente, devido ao conceito de HV ainda ser pouco difundido no Brasil, destaca-se a necessidade de iniciar um debate etimológico a partir da tradução de *life skills*, para que pesquisadores, gestores, treinadores e demais envolvidos no esporte possam compreender de maneira mais detalhada sua definição. Apesar de no Brasil, Mizoguchi (2018) traduzir o conceito de *life skills* para HV, poucas reflexões foram propostas pelo autor quanto a abrangência deste termo e de que maneira o aprofundamento nesta literatura especializada poderia contribuir para o contexto esportivo no país. Este movimento parece já ter ocorrido em países de língua inglesa a partir das contribuições de Danish *et al.* (2004), Gould e Carson (2008) e Pierce, Gould e Camiré (2017), onde o termo já se encontra estabelecido na agenda investigativa. Mesmo que reflexões neste sentido já tenham iniciado em Portugal, sobretudo quanto ao DPJ (ESPERANÇA *et al.*, 2013; SANTOS *et al.*, 2016), este debate ainda se faz necessário no Brasil.

Em segundo lugar, devido aos exemplos utilizados para se referir às HV normalmente contemplarem valores, habilidades e atitudes positivas, pode-se gerar a falsa impressão de que o contexto esportivo não pode oferecer estímulos para o desenvolvimento de comportamentos negativos. De fato, por consequência de diversos marcos históricos, assim como os supracitados quanto à Platão e à Batalha de Waterloo, há um discurso mundialmente difundido de que o esporte é essencialmente puro e apenas influencia positivamente aqueles que o praticam (COAKLEY, 2015). No entanto, pesquisadores já tem questionado esse

discurso há anos por meio de dados empíricos evidenciando a influência das experiências no contexto esportivo para o envolvimento dos praticantes com drogas, trapaça e o desenvolvimento de comportamentos desrespeitosos e agressivos (ROMAND; PANTALÉON, 2007; KAVUSSANU, 2008; COWAN; TAYLOR, 2016). Sendo assim, é fundamental que se sejam conduzidas investigações que analisem em que medida o esporte pode oferecer estímulos tanto para o desenvolvimento de comportamentos positivos, quanto para os negativos.

Um terceiro aspecto a ser considerado é o distanciamento das investigações atuais sobre as HV com a obra de Urie Bronfenbrenner. Apesar de a origem do conceito de HV passar pelo DPJ e poder ser traçada até os princípios das teorias de Bronfenbrenner (AGANS *et al.*, 2016), a criação de um corpo de conhecimento específico desta área parece estar limitando o número de estudos que reconhecem a contribuição do autor e referenciam sua obra. Esse distanciamento ocorre mesmo em estudos empíricos que investigam a influência de fatores diretamente relacionados ao modelo PPCT, como a participação da pessoa em diferentes contextos (JØRGENSEN; LEMYRE; HOLT, 2019; ZHU *et al.*, 2022), os processos pedagógicos e as relações interpessoais (BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016; MOSSMAN *et al.*, 2021) e o tempo de prática esportiva (FREIRE *et al.*, 2020; SUBIJANA *et al.*, 2020). Até o momento, o estudo de Holt *et al.* (2008) parece ser o único estudo empírico a referenciar de maneira clara a teoria ecológica dos sistemas ao investigar o desenvolvimento de HV de jovens participantes de um projeto escolar de futebol. Portanto, resgatar a aproximação entre a obra de Urie Bronfenbrenner com o conceito de HV parece ser uma iniciativa importante para contribuir com o avanço das investigações na área e evitar análises que não contemplem a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

Por fim, em virtude da conexão teórica entre a perspectiva do DPJ e o conceito de HV, uma grande parte dos estudos empíricos tem se concentrado em crianças e jovens participantes de projetos esportivos (BEAN; KENDELLEN; FORNERIS, 2016; FREIRE *et al.*, 2020; SANTOS *et al.*, 2020; NEWMAN *et al.*, 2021b). No entanto, ao considerar que o processo de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006) e, por consequência, o desenvolvimento de HV (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017) ocorre ao longo do tempo, entende-se que investigações com indivíduos que tiveram longos períodos de exposição ao contexto esportivo — como os ex-atletas de alto rendimento — permitem avanços tanto sobre o processo de desenvolvimento quanto de transferência de HV. Apesar de investigações com ex-atletas já existirem (SUBIJANA *et al.*, 2020; NUNES *et al.*, 2021),

ainda se identifica a carência de estudos que se aprofundem na idiosincrasia⁴ de uma pessoa e em que medida as quatro dimensões do modelo PPCT influenciam o desenvolvimento de HV. Apesar de alguns estudos se aproximarem de atender à esta lacuna (JONES; LAVALLEE, 2009; NUNES; CIAMPOLINI; MILISTETD, 2021), acredita-se que a ausência da utilização da obra de Urie Bronfenbrenner impossibilitou discussões mais profundas com os aspectos teóricos do desenvolvimento humano.

Considerando o cenário apresentado, esta tese de doutorado selecionou o *rugby*⁵ (*union*⁶) como ambiente esportivo para investigação empírica. Esta decisão pauta-se na premissa de que o *rugby* se destaca entre outros esportes por possuir desde sua criação um discurso vinculado a valores morais como respeito, *fair play*, cavalheirismo e autocontrole, os quais repercutem diretamente nas regras e nas práticas sociais da modalidade (DUNNING; SHEARD, 2005). Ao longo de sua história, o *rugby* foi vinculado à coragem e lealdade de um grande número de praticantes que se alistou na Primeira Guerra Mundial, assim como foi utilizado como palco para a mudança social e política da África do Sul após o apartheid (SUGDEN, 2010; RAYNER, 2015). Em 2009, a *World Rugby* (entidade máxima da modalidade) identificou cinco valores como as características que definem o caráter do praticante de *rugby*, sendo eles: disciplina, respeito, integridade, paixão e solidariedade (WORLD RUGBY, 2014). No entanto, existe uma lacuna de investigações científicas que demonstrem de que maneira os valores do *rugby* são articulados no campo prático e em que medida eles — juntamente com os princípios éticos da modalidade — influenciam o desenvolvimento de HV.

A partir da problemática apresentada, as seguintes perguntas nortearam esta pesquisa:

- A que se referem os conceitos de DPJ e HV e de que maneira eles podem contribuir para o esporte brasileiro?
- Em que medida as características do *rugby* influenciam o desenvolvimento de HV?
- De que maneira a teoria bioecológica pode contribuir para o contexto esportivo e para a agenda investigativa das HV?

⁴ Idiosincrasia refere-se ao que é único e particular de uma pessoa ou grupo.

⁵ Apesar de existir uma tradução do termo “*rugby*” para o Português do Brasil, “rúgbi”, esta tese utilizou o termo em inglês enquanto estrangeirismo, tendo em vista que todos os participantes entrevistados nos estudos empíricos se referiram à modalidade desta forma.

⁶ *Rugby union* é uma das duas variações do *rugby*. Devido a interesses opostos dos praticantes de *rugby* no século XIX, foram criadas duas modalidades em 1895, o *rugby league* (profissional) e o *rugby union* (amador até 1995). Nesta tese, o termo “*rugby*” se refere ao *rugby union*, modalidade mais praticada entre as duas.

- Como ocorre o desenvolvimento de HV de uma ex-atleta de *rugby* a partir da teoria bioecológica?

1.2 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Explorar o processo de desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte

Objetivos Específicos

- Fornecer entendimentos iniciais à acadêmicos, treinadores e gestores esportivos sobre as concepções que sustentam a perspectiva do DPJ e as HV e como integrá-las no esporte brasileiro.
- Compreender a percepção de praticantes de *rugby* sobre o potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV.
- Articular um modelo para ilustrar o desenvolvimento de HV por meio do esporte a partir da teoria bioecológica.
- Investigar desenvolvimento de HV de uma ex-atleta de *rugby* a partir da teoria bioecológica.

1.3 JUSTIFICATIVA

O reconhecimento da relevância científica e social tanto do esporte quanto do conceito de HV têm promovido debates não apenas no campo científico, mas também no âmbito de entidades governamentais internacionais. A Organização Mundial da Saúde legitima desde a década de 1990 o desenvolvimento de HV para que cidadãos possam lidar de maneira efetiva com as demandas e desafios da vida diária (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1997). Por consequência, a entidade tem utilizado o conceito de HV para liderar ações para crianças e jovens que fomentam a socialização, o desenvolvimento saudável e a promoção da saúde mental (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1997, 1999). Além disso, as Nações Unidas declararam o ano de 2005 como o Ano Internacional do Esporte e da Educação Física ao

reconhecer o importante papel exercido por ambos para a educação, saúde, desenvolvimento e paz de indivíduos, comunidades e nações (UNITED NATIONS, 2005). Por fim, em 2015, o Comitê Olímpico Internacional publicou uma declaração com o intuito de enaltecer a articulação do esporte para a promoção de jovens atletas saudáveis, competentes e resilientes a partir da prática inclusiva, sustentável e divertida por indivíduos em todos os níveis de desempenho (BERGERON *et al.*, 2015). Entre as justificativas destas entidades para tais iniciativas está, sobretudo, a busca pela diminuição da violência contra crianças e jovens.

Essa preocupação se intensificou quando, em 1996, a Organização Mundial da Saúde declarou a violência como um problema de saúde pública na sociedade contemporânea (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1996, 2014). Além disso, a violência representa a quarta principal causa de morte de jovens de todo o mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2015). No Brasil, especificamente, o número de homicídios por ano aumentou 22,7% em dez anos, de 48.136 em 2005 para 59.080 em 2015 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017). Por consequência, comportamentos violentos também alcançaram a esfera esportiva. Em 2004, dois jovens de 16 e 17 anos faleceram devido a comportamentos agressivos de torcidas rivais no futebol (PAULA, 2005). Neste cenário, a Educação Física e o esporte no contexto escolar podem exercer papel fundamental para conscientizar e educar crianças e jovens sobre seu envolvimento no cenário esportivo e debater comportamentos negativos identificados na sociedade (PAULA, 2005). De fato, Nogueira (2011, p. 112) destaca: “é necessário construir propostas pedagógicas capazes tanto de problematizar o lugar social do esporte, como de fortalecer seu papel como vetor para a construção de uma sociedade justa e igualitária”.

No que se refere à essa demanda, o avanço científico nos últimos anos acerca dos processos pedagógicos que potencializam o desenvolvimento de HV oferece importante suporte. Turnnidge, Côté e Hancock (2014), inicialmente, debateram a diferença entre as abordagens explícita e implícita. A abordagem explícita consiste em ações intencionais de treinadores para implementar atividades voltadas para potencializar o desenvolvimento de HV e, posteriormente, a transferência para outros contextos (WALKER *et al.*, 2005). Já a abordagem implícita baseia-se na convicção do potencial educacional do esporte, mencionada anteriormente, e no pressuposto de que as HV podem ser desenvolvidas pelos praticantes naturalmente por meio do envolvimento do indivíduo no contexto esportivo, independentemente das ações de treinadores (CHINKOV; HOLT, 2016). Ao aprofundarem tal

debate, Bean *et al.* (2018) propuseram um contínuo de seis níveis entre ambas as abordagens, ao invés da dicotomia sugerida anteriormente.

Avanços conceituais como estes possibilitam a estruturação (ou reestruturação) de programas esportivos para contribuir diretamente no desenvolvimento de HV e no DPJ, desde o âmbito nacional e federativo até os pequenos clubes e projetos. Por exemplo, no âmbito federativo, a Confederação Canadense de Golfe reestruturou o próprio programa nacional de esporte para crianças e jovens para incluir uma abordagem explícita a partir da seleção de oito HV: foco, perseverança, estabelecimento de metas, controle emocional, espírito esportivo, honestidade, trabalho em equipe e respeito (KENDELLEN *et al.*, 2017). Já em um projeto de surf escolar em Portugal, a reestruturação do projeto ocorreu para permitir que os objetivos e a missão da organização estivessem alinhados com a intencionalidade pedagógica dos responsáveis, tendo como base as HV: perseverança, trabalho em equipe, controle emocional, foco, liderança e tomada de decisão (SANTOS *et al.*, 2020). De modo geral, ações como estas tem contribuído profundamente para o desenvolvimento de HV de crianças e jovens em diversos locais do mundo (HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019; KRAMERS; CAMIRÉ; BEAN, 2020; WRIGHT *et al.*, 2020).

No entanto, o número reduzido de debates no Brasil acerca das HV e dos aspectos pedagógicos limita tanto os avanços científicos, quanto a articulação no campo prático. Dois exemplos deste distanciamento são o Programa Segundo Tempo e a Base Nacional Comum Curricular. O Programa Segundo Tempo é uma iniciativa do governo brasileiro que tem como objetivo principal promover o acesso à prática esportiva educacional para o desenvolvimento integral de crianças e jovens (BRASIL, 2021). Um dos quatro objetivos específicos do programa é “estimular os valores sociais e culturais inerentes às práticas corporais” (BRASIL, 2021, p. 8). Já a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais para as etapas da educação básica brasileira (BRASIL, 2018). Entre as oito dimensões do conhecimento propostas no documento, uma destina-se à construção de valores, destacando a importância do desenvolvimento psicossocial dos escolares, sobretudo para o combate de preconceitos e exercício da cidadania. Apesar de ambas as iniciativas demonstrarem o interesse de contribuir para o desenvolvimento de conceitos vinculados às HV, seus documentos norteadores não apresentam quaisquer orientações pedagógicas visando auxiliar os profissionais responsáveis a articular tais objetivos na prática.

Sob a ótica da justificativa pessoal, o autor participa de um laboratório de pesquisa na área da Pedagogia do Esporte desde o ano de 2013, se envolvendo em debates e investigações científicas nesta área, principalmente de cunho qualitativo. Além disso, destaca-se como

essencial o período de estágio acadêmico internacional no Canadá, em 2017, no laboratório liderado pelo Prof. Dr. Martin Camiré, referência na área de DPJ e HV, proporcionando ao autor contato profundo com esta literatura. Por fim, ao longo dos quatro anos de doutorado e da contínua apropriação da temática, o autor também pode se envolver em diversas iniciativas formativas para treinadores e professores escolares de diversos locais e contextos de atuação.

Nos anos de 2018 e 2019, o pesquisador se envolveu com a atividade pedagógica de treinamento esportivo de jovens de 10 a 16 anos de idade a partir da articulação do DPJ e do ensino explícito de HV por meio do basquetebol. As experiências positivas vivenciadas quanto a capacidade desta proposta de potencializar o desenvolvimento humano contribuiu para solidificar as crenças do pesquisador acerca da temática e o interesse para extrapolar essas discussões para o âmbito prático e acadêmico no Brasil. Na esfera científica, o autor pode liderar ou contribuir com a elaboração de ensaios teóricos (CIAMPOLINI *et al.*, 2021a; CIAMPOLINI *et al.*, no prelo), estudos empíricos (PALHETA *et al.*, 2020; NUNES; CIAMPOLINI; MILISTETD, 2021; NUNES *et al.*, 2021), questionários (CIAMPOLINI *et al.*, 2021b; KRAMERS *et al.*, 2021), projetos esportivos (CIAMPOLINI *et al.*, 2020) e materiais técnicos (MILISTETD *et al.*, 2020) sobre essa temática. Portanto, o interesse pessoal e o alinhamento da temática com a própria visão de mundo do autor foram propulsores da elaboração desta tese, sobretudo quanto à importância do desenvolvimento pessoal constante para a superação de desafios diários em busca de tornar-se um cidadão mais assertivo na sociedade.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Desenvolvimento humano: Processo contínuo de mudança das características biopsicossociais da pessoa ao longo do tempo a partir de interações e influências recíprocas progressivamente mais complexas com as pessoas, objetos e símbolos presentes em contextos proximais e distais (BRONFENBRENNER; EVANS, 2000; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Habilidades para a vida ou *life skills*: Comportamentos, atributos pessoais, características, atitudes e valores desenvolvidos pela pessoa e, posteriormente, transferidos para outros ambientes (DANISH *et al.*, 2004; GOULD; CARSON, 2008; PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017).

Desenvolvimento de habilidades para a vida: Processo “completo” que integra desde a aquisição de uma habilidade para a vida até sua transferência para outro ambiente.

Transferência de habilidades para a vida: Processo pelo qual a pessoa aplica uma HV em um ambiente diferente daquele em que ocorreu sua aquisição (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017).

Valor: Atributos pessoais fundamentados nos princípios morais, nas metas e motivações da consciência que orientam as ações e as relações interpessoais de uma pessoa na sociedade (PINHEIRO, 2015).

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Considerando a norma 02/2008 do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, esta tese de doutorado está elaborada no formato alternativo a partir de quatro estudos científicos. Por um lado, a adoção deste formato permitiu que o autor, ao longo dos quatro anos de doutoramento, aprofundasse a compreensão e as reflexões sobre a temática investigada mediante a elaboração e disseminação de artigos científicos advindos da tese de doutorado. Por outro lado, o formato alternativo também dificultou, de ser certa forma, a fluidez e conexão entre os estudos em comparação ao formato tradicional (monográfico), tendo em vista que os artigos foram redigidos com direcionamentos específicos e em momentos distintos de amadurecimento científico do autor. Abaixo, os quatro estudos que compõem essa tese de doutorado serão detalhados a partir de seus objetivos, colaboradores, atuais estados de publicação e o papel que exercem neste documento.

O primeiro estudo se caracteriza como um ensaio teórico e tem como papel introduzir ao leitor diversos conceitos utilizados ao longo da tese, tais como o DPJ, as HV e as abordagens implícitas e explícitas. Este estudo objetivou fornecer entendimentos iniciais à acadêmicos, treinadores e gestores esportivos sobre as concepções que sustentam a perspectiva do DPJ e as HV e como integrá-las no esporte brasileiro. O ensaio delimita-se apenas ao debate conceitual e pedagógico sobre como o cenário esportivo pode ser estruturado de maneira mais intencional para potencializar o desenvolvimento de HV. Este ensaio foi publicado no volume 31 da *Journal of Physical Education* (antiga Revista de Educação Física da UEM) nas línguas portuguesa (Apêndice A) e inglesa no ano de 2020 e

contou com a coautoria de Michel Milistetd (Universidade Federal de Santa Catarina), Sara Kramers (Universidade de Ottawa) e Juarez Vieira do Nascimento (Universidade Federal de Santa Catarina).

O segundo estudo, de natureza empírica, permite ao leitor compreender as propriedades contextuais do *rugby* e em que medida a prática da modalidade contribuiu para o desenvolvimento de HV dos praticantes entrevistados. Este estudo delimita-se apenas às discussões sobre o ambiente esportivo, especificamente do *rugby*, sem aprofundar o debate em outras modalidades ou outros sistemas ecológicos (mesossistema, exossistema e macrossistema). O estudo teve como objetivo compreender a percepção de praticantes de *rugby* sobre o potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV. Este estudo foi submetido à Revista Pensar a Prática em 7 de março de 2022 e encontra-se, atualmente, aceito para publicação (Apêndice B). O trabalho conta com a coautoria de Juarez Vieira do Nascimento (Universidade Federal de Santa Catarina) e Michel Milistetd (Universidade Federal de Santa Catarina).

O terceiro estudo, segundo de natureza teórica, desempenha o papel de introduzir ao leitor a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner a partir de seus conceitos, princípios e elementos. Além disso, este ensaio delimita-se a promover debates acerca dos contributos para o campo prático e a agenda investigativa das HV mediante a aproximação com a teoria bioecológica. O objetivo deste estudo foi articular um modelo para ilustrar o desenvolvimento de HV por meio do esporte a partir da teoria bioecológica. Neste momento, o estudo encontra-se em avaliação no periódico *International Journal of Sport and Exercise Psychology* desde 10 de fevereiro de 2022 (Apêndice C). O trabalho conta com a coautoria de Juarez Vieira do Nascimento (Universidade Federal de Santa Catarina) e Michel Milistetd (Universidade Federal de Santa Catarina).

O quarto e último estudo, segundo de natureza empírica, busca demonstrar de maneira aplicada como a teoria bioecológica pode contribuir para o avanço da literatura especializada das HV. O estudo teve como objetivo investigar o desenvolvimento de HV de uma ex-atleta profissional de *rugby* a partir da teoria bioecológica. O trabalho conta com a coautoria de Martin Camiré (Universidade de Ottawa), Sara Kramers (Universidade de Ottawa), Juarez Vieira do Nascimento (Universidade Federal de Santa Catarina) e Michel Milistetd (Universidade Federal de Santa Catarina) e encontra-se em processo de finalização para submissão.

REFERÊNCIAS

- AGANS, J. P. *et al.* Positive youth development through sport: a relational developmental systems approach *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive youth development through sport**. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 3, p. 34-44.
- BEAN, C.; FORNERIS, T. Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 4, p. 410-425, 2016.
- BEAN, C.; KENDELLEN, K.; FORNERIS, T. Moving beyond the gym: exploring life skill transfer within a female physical activity-based life skills program. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 3, p. 274-290, 2016.
- BEAN, C. *et al.* The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. **Quest**, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018.
- BERGER, A. G. **Do esporte para a vida: contribuições da pedagogia do esporte e do desenvolvimento positivo de jovens para a formação do cidadão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- BERGERON, M. F. *et al.* International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British Journal of Sports Medicine**, v. 49, n. 13, p. 843-851, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. Diretrizes do programa segundo tempo 2021. Brasília, DF. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/segundo-tempo/DiretrizesPSTPadro2021.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.

CARLSON, R. The path to the national level in sports in Sweden. **Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports**, v. 3, n. 3, p. 170-177, 1993.

CHINKOV, A. E.; HOLT, N. L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.

CIAMPOLINI, V. *et al.* Ensino de valores na Educação Física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita. **Revista Eletrônica de Educação**, no prelo.

CIAMPOLINI, V. *et al.* Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 10, n. 1, p. 62-85, 2020.

CIAMPOLINI, V. *et al.* Potencializando o componente educacional do tênis por meio do ensino de habilidades para a vida *In*: CORTELA, C. C.; SOUZA, S. P. (ed.). **Tênis com ciência**. Curitiba: CRV, 2021a. p. 329-348.

CIAMPOLINI, V. *et al.* Cross-cultural adaptation and psychometric properties of the Portuguese Coaching Life Skills in Sport Questionnaire. **SAGE Open**, v. 11, n. 2, p. 1-10, 2021b.

COAKLEY, J. Assessing the sociology of sport: on cultural sensibilities and the great sport myth. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, n. 4-5, p. 402-406, 2015.

COAKLEY, J. Positive youth development through sport: myths, beliefs, and realities *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive youth development through sport**. 2 ed. New York: Routledge, 2016. cap. 2, p. 21-33.

COWAN, D.; TAYLOR, I. M. 'I'm proud of what I achieved; I'm also ashamed of what I done': a soccer coach's tale of sport, status, and criminal behaviour. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 8, n. 5, p. 505-518, 2016.

DAMON, W. What is positive youth development? **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 59, n. 1, p. 13-24, 2004.

DANISH, S. Musings about personal competence: the contributions of sport, health, and fitness. **American Journal of Community Psychology**, v. 11, n. 3, p. 221-240, 1983.

DANISH, S. *et al.* Enhancing youth development through sport. **World Leisure Journal**, v. 46, n. 3, p. 38-49, 2004.

DANISH, S. J.; PETITPAS, A. J.; HALE, B. D. Life development intervention for athletes: life skills through sports. **The Counseling Psychologist**, v. 21, n. 3, p. 352-385, 1993.

DUNNING, E.; SHEARD, K. **Barbarians, gentlemen and players**: a sociological study of the development of rugby football. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2005.

ESPERANÇA, J. M. *et al.* Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013.

FREIRE, G. L. M. *et al.* Do age and time of practice predict the development of life skills among youth futsal practitioners? **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 21, n. 1, p. 135-145, 2020.

GELDHOF, G. J. *et al.* Relational developmental systems theories of positive youth development: methodological issues and implications *In*: MOLENAAR, P. C. M., *et al.* (ed.). **Handbook of developmental systems theory and methodology**. New York: The Guilford Press, 2013. p. 66-94.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

HEMPHILL, M. A.; GORDON, B.; WRIGHT, P. M. Sports as a passport to success: life skill integration in a positive youth development program. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 390-401, 2019.

HODGE, K.; DANISH, S. Promoting life skills for adolescent males through sport *In*: HORNE, A. M.; KISELICA, M. S. (ed.). **Handbook of counseling boys and adolescent males: a practitioner's guide**. Thousand Oaks: SAGE, 1999. p. 55-71.

HODGE, K.; DANISH, S.; MARTIN, J. Developing a conceptual framework for life skills interventions. **The Counseling Psychologist**, v. 41, n. 8, p. 1125-1152, 2013.

HOLT, N. L. *et al.* Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. **Canadian Journal of Education**, v. 31, p. 281-304, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. IPEA e FBSP. **Atlas da violência 2017**. CERQUEIRA, D., *et al.* Rio de Janeiro: 68 p. 2017. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf.

Acesso em: 15 abr. 2019.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009.

JØRGENSEN, H.; LEMYRE, P.-N.; HOLT, N. Multiple learning contexts and the development of life skills among Canadian junior national team biathletes. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 32, n. 4, p. 392-415, 2019.

KAVUSSANU, M. Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 2, p. 124-138, 2008.

KENDELLEN, K. *et al.* Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: insights into a successful research to practice partnership. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 8, n. 1, p. 34-46, 2017.

KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; BEAN, C. Examining program quality in a national junior golf development program. **International Sport Coaching Journal**, v. 7, n. 2, p. 139-150, 2020.

KRAMERS, S. *et al.* Development of a life skills self-assessment tool for coaches. **Journal of Sport Psychology in Action**, p. 1-11, 2021.

LERNER, R. M. The positive youth development perspective: theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (ed.). **Oxford handbook of positive psychology**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2011a. cap. 14, p. 149-164.

LERNER, R. M. Prefácio *In*: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011b. p. 19-36.

MCLAREN, C. D. *et al.* Mapping the scientific structure of positive youth development research in sport. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-22, 2021.

MILISTETD, M. *et al.* **Coleção cadernos do treinador: desenvolvimento positivo de jovens**. Florianópolis: 68 p. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343710395_CADERNOS_DO_TREINADOR_-_Desenvolvimento_Positivo_de_Jovens. Acesso em: 10 out. 2020.

MIZOGUCHI, M. V. **Habilidades adquiridas por meio do esporte e sua transferência para o contexto da vida de atletas de Voleibol**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

MOSSMAN, G. J. *et al.* Coaches, parents, or peers: Who has the greatest influence on sports participants' life skills development? **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 21, p. 2475-2484, 2021.

NEWMAN, T. *et al.* Coaching the development and transfer of life skills: a scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-38, 2021a.

NEWMAN, T. J. *et al.* Learning life skills through challenging and negative experiences. **Child and Adolescent Social Work Journal**, p. 1-15, 2021b.

NOGUEIRA, Q. W. C. Esporte, desigualdade, juventude e participação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 1, p. 103-117, 2011.

NUNES, E. L. G. **Desenvolvimento percebido de life skills em ex-atletas de voleibol**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NUNES, E. L. G. *et al.* Composite vignettes of former Brazilian high-performance volleyball athletes' perspective on life skills learning and transfer. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 23, p. 2674-2682, 2021.

- PALHETA, C. E. *et al.* Between intentionality and reality to promote positive youth development in sport-based programs: a case study in Brazil. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 2, p. 197-209, 2020.
- PAULA, A. R. D. Violência das torcidas e racismo no futebol: o que a escola tem com isto? **Revista Urutágua**, v. 7, n. 7, p. 1-9, 2005.
- PETITPAS, A. J. *et al.* A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. **The Sport Psychologist**, v. 19, n. 1, p. 63-80, 2005.
- PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.
- PINHEIRO, L. **Valores evolutivos universais: acervo transdisciplinar**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2015.
- QI, S. *et al.* Trends of Positive Youth Development publications (1995–2020): a scientometric review. **Applied Research in Quality of Life**, v. 17, p. 421-446, 2020.
- QUINAUD, R. T. *et al.* The positive impact of sports participation on life skills' development: a qualitative study with medical students. **Sport in Society**, p. 1-16, 2022.
- RAYNER, M. **The impact of professionalisation on elite level rugby union: players' perspective**. 2015. Tese (*Doctor of Philosophy*) – *Department of Sport and Exercise Science, University of Portsmouth*, 2015.
- REID, H. L. Sport and moral education in Plato's Republic. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 34, n. 2, p. 160-175, 2007.
- ROMAND, P.; PANTALÉON, N. A qualitative study of rugby coaches' opinions about the display of moral character. **The Sport Psychologist**, v. 21, n. 1, p. 58-77, 2007.
- SANTOS, F. *et al.* Moving from an implicit to an explicit approach of life skills development and transfer: the case of surfing in schools. **SAGE Open**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2020.
- SANTOS, F. *et al.* O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: do que sabemos ao que precisamos saber. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 11, n. 2, p. 289-296, 2016.
- SANTROCK, J. W.; MACKENZIE-RIVERS, A.; PANGMAN, V. **Life-span development**. 6th Canadian Edition. Toronto: McGraw-Hill, 2017.
- STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1999.
- SUBIJANA, C. L. *et al.* Life skills from sport: the former elite athlete's perception. **Sport in Society**, p. 1-14, 2020.

SUGDEN, J. Critical left-realism and sport interventions in divided societies. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 45, n. 3, p. 258-272, 2010.

TUDGE, J.; GRAY, J.; HOGAN, D. M. Ecological perspectives in human development: a comparison of Gibson and Bronfenbrenner *In*: TUDGE, J., *et al.* (ed.). **Comparisons in human development: understanding time and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 72-105.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive youth development from sport to life: explicit or implicit transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.

UNITED NATIONS. **Report on the International Year of Sport and Physical Education**. Geneva: Publishing Service, United Nations, 2005. 423 p. Disponível em: https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/14_intl_year_of_sport_and_p_e_2005.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

WAID, J.; UHRICH, M. A scoping review of the theory and practice of positive youth development. **The British Journal of Social Work**, v. 50, n. 1, p. 5-24, 2020.

WALKER, J. *et al.* Designing youth development programs: toward a theory of developmental intentionality *In*: MAHONEY, J. L., *et al.* (ed.). **Organized activities as contexts of development extracurricular activities, afterschool and community programs**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 399-418.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes** Geneva: Organização Mundial da Saúde: 49 p. 1997. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 mar. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Prevention of violence**. Public health priority. Draft resolution, contained in document A49/B/Conf.Paper No.3, as amended by the delegation of South Africa, 1996. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/178977/WHA49_B-Conf.Paper-3_eng.pdf;jsessionid=9609C005E64AD03484CF5FD73F4D90AC?sequence=1. Acesso em: 26 mar. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Partners in life skills education: conclusions from a United Nations inter-agency meeting**. Geneva, 1999. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on violence prevention 2014**. World Health Organization. Geneva: WHO Press: 274 p. 2014. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793>. Acesso em: 25 jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Preventing youth violence: an overview of the evidence**. Luxembourg: World Health Organization, 2015. 84 p. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/181008>. Acesso em: 25 jul. 2020.

WORLD RUGBY. Rugby's values. 2014. Disponível em:
<https://www.world.rugby/news/35282>. Acesso em: 3 fev. 2020.

WRIGHT, P. M. *et al.* Implementation and perceived benefits of an after-school soccer program designed to promote social and emotional learning. **Journal of Amateur Sport**, v. 6, n. 1, p. 125-145, 2020.

ZHU, Q. *et al.* Life skills development and learning contexts among members of China women's national soccer teams. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2022.

CAPÍTULO II

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

No campo acadêmico-científico, os aspectos operacionais de uma pesquisa como os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados representam apenas a parcela “visível” dos diversos princípios e conceitos teóricos norteadores que os revestem. Utilizando a analogia de um iceberg, os questionários, entrevistas e testes científicos representariam a parte visível, enquanto o paradigma investigativo (acompanhado dos conceitos de ontologia⁷, epistemologia⁸, axiologia⁹ e metodologia¹⁰), a base teórica, a base conceitual e a abordagem metodológica estariam submersas. Compreender os elementos submersos dessa analogia e sua coerência na elaboração de um estudo científico tem sido um esforço de pesquisadores nas últimas décadas, sobretudo a partir dos trabalhos acerca da filosofia do conhecimento de Egon Guba, Yvonna Lincoln e Norman Denzin (DENZIN; LINCOLN, 2018). De fato, nos últimos anos, pesquisadores parecem ter passado a destinar uma seção específica nos artigos para detalhar como estes conceitos articulam-se e norteiam o estudo realizado (KRAMERS; CAMIRÉ; BEAN, 2021; NEWMAN *et al.*, 2021; ZHU *et al.*, 2022). Portanto, essa seção tem como objetivo apresentar os aspectos metodológicos supracitados e a maneira em que eles se articulam para fundamentar esta tese de doutorado. Abaixo, a figura 1 ilustra a fundamentação metodológica desta tese a partir da analogia utilizada.

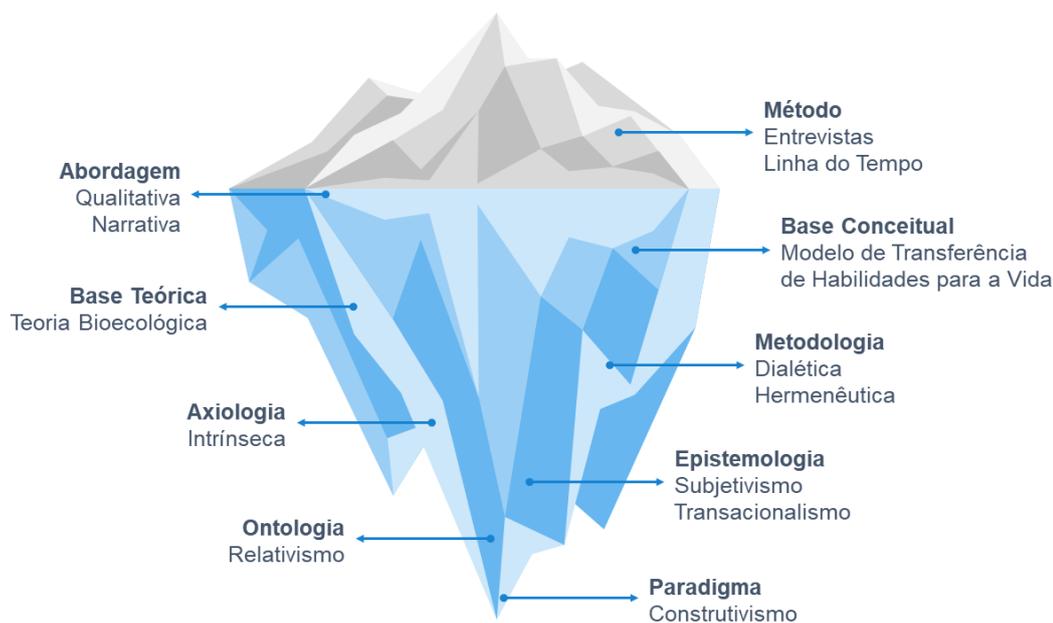
⁷ Ramo da filosofia que se atenta à natureza da realidade.

⁸ Ramo da filosofia investiga a construção do conhecimento a partir da relação entre pesquisador e objeto.

⁹ Ramo da filosofia que lida com o envolvimento de valores (ética, estética, religião, perspectivas e normas sociais-culturais e pessoais) na interpretação de um fenômeno.

¹⁰ Ramo que investiga maneiras de compreender o mundo a partir de processos científicos.

Figura 1 - Fundamentação metodológica articulada na pesquisa



Fonte: O autor (2022)

2.1 PARADIGMA INVESTIGATIVO

Segundo Guba (1990), um paradigma define-se como um conjunto de crenças e construções humanas que revestem as lentes pelas quais pessoas e comunidades interpretam fenômenos e orientam determinadas ações. A partir dos cinco paradigmas propostos por Denzin e Lincoln (2018) — positivismo, pós-positivismo, teoria crítica, construtivismo e participatório —, optou-se pela adoção do paradigma construtivista para esta tese. De maneira sintética, este paradigma orienta-se para a compreensão de construções sociais e interpretações compartilhadas sobre o mundo (DENZIN; LINCOLN, 2018). Neste sentido, assumiu-se uma ontologia relativista (realidades múltiplas), partindo do pressuposto de que a realidade é fruto da interpretação particular de cada pessoa e influenciada diretamente pelas características pessoais, experiências prévias e visão de mundo (DENZIN; LINCOLN, 2018). Além disso, adotou-se uma epistemologia subjetiva e transacional, no sentido de que o conhecimento é construído e negociado de maneira conjunta entre pesquisador e participantes a partir de suas percepções únicas e subjetivas (DENZIN; LINCOLN, 2018). Quanto à axiologia, os valores e perspectivas pessoais do pesquisador foram considerados e intrinsecamente incluídos no processo investigativo e de atribuição de significado (DENZIN; LINCOLN, 2018). Por fim, para alcançar tais princípios deste paradigma, metodologias dialéticas e hermenêuticas permitem a exploração e interpretação profunda de diálogos e textos para a compreensão do objeto de estudo (DENZIN; LINCOLN, 2018).

2.2 BASE TEÓRICA

A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner e sua articulação no modelo PPCT (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006) foram adotados nesta pesquisa para compreender de maneira ampla o desenvolvimento humano e os elementos presentes neste processo. A opção por essa teoria se pautou sobretudo em três aspectos:

- I. Profunda contribuição nas últimas décadas para investigações teóricas e empíricas sobre o desenvolvimento humano em diferentes áreas do conhecimento (SONTAG, 1996; TUDGE *et al.*, 2009);
- II. Amplo conjunto de princípios, conceitos e elementos no detalhamento do processo de desenvolvimento humano (LERNER, 2005);
- III. Influência direta na elaboração de outras propostas teóricas que deram origem ao conceito de HV (GOULD; CARSON, 2008; GELDHOF *et al.*, 2013).

A obra de Urie Bronfenbrenner foi acessada a partir da consulta a dois livros (BRONFENBRENNER, 1979, 2005) na língua inglesa e um livro na língua portuguesa (BRONFENBRENNER, 2011) e diversos artigos redigidos pelo autor acerca do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1974, 1977, 1986, 1988, 1989; BRONFENBRENNER; CECI, 1994; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Sendo assim, compreende-se o desenvolvimento humano como um processo complexo e multifacetado de contínua mudança das características biopsicossociais da pessoa a partir das influências bidirecionais de contextos proximais e distais ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Maior detalhamento da obra de Urie Bronfenbrenner será apresentado no Capítulo V desta tese.

2.3 BASE CONCEITUAL

Apesar de a teoria bioecológica oferecer suporte para investigar o processo de desenvolvimento humano, o modelo proposto por Pierce, Gould e Camiré (2017) foi adotado para permitir maior aprofundamento conceitual sobre os elementos que envolvem o desenvolvimento de HV por meio do esporte. Por estar baseado no modelo PPCT, o modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017) reconhece a influência das características e experiências prévias da pessoa e a maneira em que o aprendizado de diferentes contextos são transferidos ao longo do tempo. Por exemplo, segundo o modelo, o aprendizado no contexto esportivo é

influenciado pelas demandas inerentes do esporte, pela estrutura do programa e pelas características e estratégias de treinadores (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Já para que a transferência de HV ocorra, o modelo propõe quatro fatores contextuais e oito processos psicológicos, entre eles a similaridade do contexto, o suporte para a transferência, as oportunidades para usar HV, a confiança da pessoa e o significado da aprendizagem (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Os componentes do modelo conceitual articulados em cada estudo são detalhados nas respectivas seções de métodos.

2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Optou-se por adotar uma abordagem de pesquisa qualitativa devido a busca pela compreensão dos significados atribuídos por indivíduos ou grupos para determinada experiência ou fenômeno (CRESWELL; CRESWELL, 2018). A abordagem qualitativa é revestida por uma gama de conceitos e princípios que orientam atividades investigativas com foco na interpretação do mundo “real” e sua representação em formatos de palavras, imagens, histórias, conversas, vídeos, entre outros (DENZIN; LINCOLN, 2018). Nestas investigações, normalmente são utilizados modelos teóricos e conceituais para fundamentar a relevância dos problemas de pesquisa, as decisões metodológicas e os métodos de coleta de dados (CRESWELL, 2013). Entre as características de pesquisas qualitativas, destaca-se também o papel fundamental e ativo exercido pelo pesquisador, influenciando diretamente na coleta de dados e exigindo constantes reflexões sobre as próprias crenças e perspectivas acerca do objeto de estudo (CRESWELL, 2013).

Segundo Creswell (2013), apesar das diversas orientações metodológicas utilizadas e debatidas nas últimas décadas, as pesquisas qualitativas das áreas sociológicas, comportamentais e das ciências da saúde parecem ter cinco abordagens mais difundidas, são elas: pesquisa narrativa, fenomenologia, *grounded theory*, etnografia e estudo de caso. Com base nas disciplinas humanistas, a pesquisa narrativa pode tanto orientar as decisões metodológicas para as coletas de dados, assim como pode ser utilizada como forma de análise qualitativa (RIESSMAN, 2008; CRESWELL, 2013). De modo geral, quando utilizada de maneira mais abrangente, como abordagem metodológica, as pesquisas narrativas coletam histórias e experiências individuais de poucos participantes, conduzem um processo analítico e apresentam os resultados de maneira cronológica (CRESWELL, 2013). Considerando os objetivos gerais e específicos propostos para essa tese de doutorado e o interesse central de

compreender experiências e histórias vivenciadas pelos participantes, selecionou-se a pesquisa narrativa como abordagem metodológica norteadora.

2.5 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

De maneira geral, as entrevistas individuais (participante e pesquisador) foram o principal método de coleta de dados para esta tese de doutorado. A entrevista representa a atividade social humana na qual duas ou mais pessoas se engajam para a construção conjunta do conhecimento acerca de determinado tópico (SPARKES; SMITH, 2014) e, atualmente, é o método de coleta de dados qualitativos mais utilizado na ciência do esporte (SMITH; SPARKES, 2016). Apesar de o componente social da entrevista normalmente estar relacionado a uma conversa presencial, entrevistas à distância por meio do telefone e de plataformas online de áudio e vídeo têm sido exploradas nos últimos anos (SMITH; SPARKES, 2016). Além de as entrevistas à distância permitirem o contato não-presencial, as plataformas online de áudio e vídeo, especificamente, possibilitam a visualização entre os indivíduos envolvidos na entrevista, o que é um fator importante para facilitar a qualidade e “realidade” da comunicação (HOLT, 2010). Tendo em vista que as coletas de dados desta tese de doutorado ocorreram durante a pandemia de COVID-19, as entrevistas online surgiram como alternativa para viabilizar a condução da pesquisa.

Na busca por manter a característica “real” da relação humana na construção do conhecimento, as entrevistas do tipo semiestruturada destacam-se por orientar a conversa a partir de um guia de perguntas, bem como por permitir a flexibilidade de adicionar novos questionamentos e esclarecimentos pertinentes ao objetivo do estudo (SPARKES; SMITH, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2018). Neste sentido, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas por meio de uma plataforma online de áudio e vídeo (Google Meet) com os respectivos participantes de cada um dos artigos empíricos conduzidos nesta tese. As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivo dar voz aos participantes acerca dos tópicos investigados e permitir a construção conjunta do conhecimento a partir da interação entre os participantes e o autor. Roteiros específicos para cada entrevista foram elaborados considerando as bases teórica e conceitual adotadas nesta tese e os temas geradores relacionados aos objetivos estipulados para cada estudo (veja na seção de apêndices). Por fim, destaca-se a experiência prévia do autor na elaboração de roteiros e condução de entrevistas em outros projetos e estudos científicos.

De maneira complementar, um dos estudos desta tese utilizou a linha do tempo (*timeline*) como técnica de coleta de dados. Esta técnica consiste na atividade reflexiva e visual em que o participante se engaja para destacar marcos históricos na própria trajetória a partir da relação com a temática investigada. Além de esta técnica ser utilizada nos últimos anos em estudos da Psicologia e Pedagogia do Esporte (DUARTE; CULVER, 2014; GOULD *et al.*, 2017; TOZETTO *et al.*, 2017), o estudo de Kendellen e Camiré (2019) a utilizou para que os participantes indicassem quais HV aprenderam no esporte, quando essa aprendizagem ocorreu e quais pessoas a influenciaram. Este material permitiu com que os autores identificassem HV específicas desenvolvidas por cada participante e, posteriormente, elaborassem questões para aprofundar estas informações durante uma entrevista (KENDELLEN; CAMIRÉ, 2019). Em linhas gerais, o contributo da linha do tempo no estudo de Kendellen e Camiré (2019) inspirou a adoção nesta tese para aproximar o pesquisador da trajetória de vida de uma participante e de suas experiências significativas para o desenvolvimento de HV.

2.6 ASPECTOS ÉTICOS

Para a condução desta pesquisa, redigiu-se um projeto para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, apresentando todos os procedimentos metodológicos a serem empregados e caracterizando os participantes da pesquisa. Mediante a aprovação do projeto por meio do parecer 3.822.901 (Anexo A) de 5 de fevereiro de 2020, deu-se seguimento à sua implementação.

Durante as coletas de dados, todos os participantes foram informados da temática e dos objetivos da pesquisa e, mediante o aceite para participação, receberam um termo de consentimento para assinatura (Apêndice D). Seguiu-se todos os procedimentos cabíveis no estudo apresentado no capítulo IV para manter o anonimato dos participantes. Já no estudo apresentado no capítulo VI, o autor se fundamentou no item IV do parágrafo 3º referente ao artigo 15 da resolução nº 510, de sete de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais para adotar outros procedimentos éticos. O item referido enuncia: “a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 44). Tendo em vista as características idiossincráticas do estudo apresentado no capítulo VI, os participantes foram questionados sobre a possibilidade de identificá-los e

apresentar os nomes e informações pessoais ao longo do manuscrito. Assim, os dados pessoais foram apresentados mediante a aprovação e assinatura de um termo específico (Apêndice E).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em:

http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581.

Acesso em: 4 mar. 2022.

BRONFENBRENNER, U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, n. 1, p. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, n. 7, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Recent advances in research on the ecology of human development *In*: SILBEREISEN, R. K., *et al.* (ed.). **Development as action in context: problem behavior and normal youth development**. New York: Springer-Verlag, 1986. p. 287-309.

BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future *In*: BOLGER, N., *et al.* (ed.). **Persons in context: developmental processes**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 25-49.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory *In*: VASTA, R. (ed.). **Six theories of child development: revised formulations and current issues**. Greenwich: JAI, 1989. p. 185-246.

BRONFENBRENNER, U. (ed). **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. 306 p.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 3 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013. 448 p.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 5 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., (ed). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DUARTE, T.; CULVER, D. M. Becoming a coach in developmental adaptive sailing: a lifelong learning perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, n. 4, p. 441-456, 2014.

GELDHOF, G. J. *et al.* Relational developmental systems theories of positive youth development: methodological issues and implications *In*: MOLENAAR, P. C. M., *et al.* (ed.). **Handbook of developmental systems theory and methodology**. New York: The Guilford Press, 2013. p. 66-94.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

GOULD, D. *et al.* How coaching philosophy drives coaching action: A case study of renowned wrestling coach J Robinson. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 1, p. 13-37, 2017.

GUBA, E. The alternative paradigm dialog *In*: GUBA, E. (ed.). **The paradigm dialog**. Newbury Park: SAGE, 1990. p. 1730.

HOLT, A. Using the telephone for narrative interviewing: a research note. **Qualitative Research**, v. 10, n. 1, p. 113-121, 2010.

KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M. Applying in life the skills learned in sport: a grounded theory. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 40, p. 23-32, 2019.

KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; BEAN, C. Profiling patterns of congruence in youth golf coaches' life skills teaching. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 33, n. 2, p. 218-237, 2021.

LERNER, R. M. Foreword - Urie Bronfenbrenner: career contributions of the consummate developmental scientist *In*: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Making human beings human**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. IX-XXIX.

NEWMAN, T. J. *et al.* Learning life skills through challenging and negative experiences. **Child and Adolescent Social Work Journal**, p. 1-15, 2021.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008.

SMITH, B.; SPARKES, A. C. Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences *In*: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 9, p. 166-195.

SONTAG, J. C. Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. **The Journal of special education**, v. 30, n. 3, p. 319-344, 1996.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. Abingdon: Routledge, 2014.

TOZETTO, A. V. B. *et al.* Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz**, v. 23, n. 3, p. 1-9, 2017.

TUDGE, J. R. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 1, n. 4, p. 198-210, 2009.

ZHU, Q. *et al.* Life skills development and learning contexts among members of China women's national soccer teams. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2022.

CAPÍTULO III

3 O QUE SÃO LIFE SKILLS E COMO INTEGRÁ-LAS NO ESPORTE BRASILEIRO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS?¹¹

3.1 INTRODUÇÃO

No início do século XX, a juventude era percebida como um “período repleto de ameaças” (DAMON, 2004, p. 14) no qual pesquisadores focavam em como reduzir comportamentos de risco, tais como: uso de drogas; ingestão de álcool; envolvimento no crime e comportamentos violentos (LERNER, 2011). Contudo, com o início do movimento da psicologia positiva na década de 1980, uma mudança de paradigma moveu a abordagem baseada na redução de déficits (comportamentos de risco), para uma baseada na promoção das qualidades e virtudes dos indivíduos (DAMON, 2004; LERNER, 2011). Neste cenário, a perspectiva do DPJ foi criada sob a concepção de que todos os indivíduos possuem talentos, qualidades e interesses que os oferece potencial para um futuro de sucesso (DAMON, 2004). Dentre as possibilidades de aplicação desta perspectiva em atividades voltadas ao público jovem, programas esportivos têm sido destacados (DANISH *et al.*, 2004; FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005) e estruturados (BEAN; FORNERIS, 2016; KENDELLEN *et al.*, 2017) para a promoção do DPJ. Ademais, acredita-se que mediante o envolvimento de jovens em um contexto esportivo positivo, promove-se o aprimoramento além das competências físicas, incluindo aspectos sociais, emocionais e psicológicos (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005). Quando essas competências psicossociais são aprendidas e/ou desenvolvidas no esporte e, posteriormente, transferidas para outros contextos da vida, elas são chamadas de HV (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017).

Segundo Danish *et al.* (2004), as HV desenvolvidas ou potencializadas por meio do esporte podem ser interpessoais (trabalhar em equipe, comunicar-se efetivamente) ou intrapessoais (concentrar-se durante uma atividade, tomar decisões assertivas). Contudo, o DPJ e o desenvolvimento de HV por parte dos praticantes é um processo influenciado diretamente pelos objetivos do programa esportivo e, sobretudo, pelas ações dos treinadores (COAKLEY, 2016). Neste sentido, treinadores podem ser explícitos em suas práticas e

¹¹ Uma versão desse capítulo foi publicada na revista *Journal of Physical Education: CIAMPOLINI, V. et al. O que são life skills e como integrá-las no esporte brasileiro para promover o desenvolvimento positivo de jovens? Journal of Physical Education*, v. 31, n. 1, p. 1-12, 2020.

intencionalmente discutir e ministrar atividades orientadas para o ensino de HV; ou podem ser implícitos e não intervir para este fim por considerá-las uma consequência automática e natural do envolvimento dos jovens no esporte (TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Assim, diversas investigações foram realizadas nas últimas duas décadas sobre os fatores que influenciam no DPJ e no desenvolvimento de HV (HOLT *et al.*, 2017).

O corpo de conhecimento publicado na língua inglesa acerca do DPJ e das HV é difundido principalmente na América do Norte, no Reino Unido e na Oceania (HOLT *et al.*, 2017). Nestes locais, articular a perspectiva do DPJ em programas esportivos e integrar estratégias explícitas para potencializar o desenvolvimento de HV já são discussões consolidadas e operacionalizadas no campo prático (LERNER *et al.*, 2005; BEAN; FORNERIS, 2016; KENDELLEN *et al.*, 2017). Este fato se justifica pelo constante relato de participantes destes programas quanto ao aprendizado e transferência de HV como perseverança, respeito, liderança, comunicação e a capacidade de tomar decisões assertivas, resolver problemas, controlar o estresse, estabelecer metas, entre outras (HOLT *et al.*, 2017).

Por sua vez, em países de língua portuguesa, pesquisas nesta área são incipientes (SANTOS *et al.*, 2016; RIGONI; BELÉM; VIEIRA, 2017) e a aplicação no cenário esportivo ainda é escassa (ESPERANÇA *et al.*, 2013). No entanto, a concepção de programas esportivos como uma ferramenta para promover a educação e o desenvolvimento de jovens já é discutida há décadas no Brasil (TUBINO, 2010; MACHADO; GALATTI; PAES, 2012). De fato, o esporte educacional é uma das quatro vias reconhecidas pelo governo brasileiro para a prática esportiva, sendo as demais: participação; rendimento e formação (BRASIL, 1998, 2015). Assim, esporte educacional é definido como:

Praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (BRASIL, 1998).

Iniciativas como o Programa Segundo Tempo, oferecido pelo governo brasileiro (BRASIL, 2014) e o Campeões da Vida, oferecido por uma organização privada (INSTITUTO GUGA KUERTEN, 2015), são exemplos de programas esportivos educacionais no país. O principal objetivo de ambos é oferecer atividades esportivas para jovens em condições de vulnerabilidade social (baixas condições de infraestrutura, desenvolvimento humano e renda) como forma de promover seu desenvolvimento positivo (BRASIL, 2014; INSTITUTO GUGA KUERTEN, 2015). Entretanto, mesmo que essas

iniciativas sejam importantes para atender essa população que inclui uma porcentagem substancial do Brasil (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015), elas parecem não incluir populações que não se encontram em condições de vulnerabilidade social ou não apresentam comportamentos de risco. De fato, o Brasil é um dos países com as maiores taxas de desigualdade social do mundo e jovens de diferentes realidades costumam viver lado a lado (OXFAM, 2018). Logo, estruturar programas esportivos educacionais de abrangência nacional a partir de uma abordagem baseada nas qualidades (ou seja, sustentados no DPJ), é fundamental na realidade brasileira para a inclusão de todos os indivíduos, independente de classe social, gênero, etnia, cultura e comportamentos apresentados (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005). Esta é uma necessidade latente no país especialmente quando se considera que 58,1% dos jovens brasileiros de 10 a 18 anos participam em programas esportivos e/ou de prática de atividade física (SILVA *et al.*, 2018). Apesar de pesquisadores brasileiros terem sugerido a necessidade de discussão e reflexão com jovens sobre valores e comportamentos positivos (HV) em programas esportivos educacionais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2012), contextualizar o ensino destes aspectos com os componentes técnico-táticos parece ser um passo importante a ser dado na literatura nacional. Portanto, este ensaio teórico busca fornecer entendimentos iniciais à acadêmicos, treinadores e gestores esportivos sobre as concepções que sustentam a perspectiva do DPJ e as HV e como integrá-las no esporte brasileiro.

3.2 DPJ E HV: CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES

Como mencionado por Weiss (2016), o DPJ pode ser considerado um “vinho velho em garrafa nova”, uma vez que as discussões e pesquisas em torno do desenvolvimento de jovens por meio do esporte, realizadas há quase um século, foram “redesenhadas” para originar esta perspectiva e as reflexões contemporâneas sobre esse tópico. Por exemplo, discussões prévias na psicologia positiva direcionaram o foco atual de pesquisadores para “o que funciona, o que está certo e o que está melhorando” (SHELDON; KING, 2001, p. 216) em vez das dificuldades e problemas relacionados aos jovens (LERNER, 2011). Para os psicólogos positivos, a “melhor maneira” de prevenir e reduzir comportamentos negativos é promover as qualidades e as virtudes do indivíduo (GABLE; HAIDT, 2005; LERNER, 2011). Embora a aplicação prática da psicologia positiva esteja frequentemente relacionada (de maneira equivocada) a um formato de autoajuda por meio de estratégias individuais e de grupo (BOLIER *et al.*, 2013), as concepções que ainda revestem a perspectiva do DPJ incluem: (a)

fornecer aos participantes um ambiente positivo para desenvolver boas relações com colegas, familiares, professores, treinadores e membros da comunidade; (b) fomentar comportamentos positivos ao invés de apenas remediar comportamentos negativos e de risco e (c) salientar o que está funcionando e melhorando, em vez de se preocupar com o que é insuficiente (LARSON, 2000; DAMON, 2004; LERNER, 2011).

Ademais, devido à fundamentação do DPJ em uma abordagem baseada nas qualidades, trabalhos iniciais começaram a ser conduzidos para fornecer orientações a programas de jovens em termos de quais “qualidades” devem ser almeçadas (LERNER *et al.*, 2005). Os estudos do Professor Richard Lerner sobre o desenvolvimento dos cinco “Cs” (competência, confiança, conexão, caráter e cuidado e compaixão) (LERNER *et al.*, 2005) é uma das concepções mais populares do DPJ e tem suportado estudos teóricos (FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005) e empíricos (JONES *et al.*, 2011). Posteriormente, um sexto C (contribuição) foi sugerido como o resultado do desenvolvimento dos cinco “Cs” ao longo da vida dos jovens, facilitando o retorno positivo a si mesmo, à família, comunidade e sociedade (LERNER, 2004). Entre os diversos ambientes para a aplicação do DPJ em programas de jovens (por exemplo, música, teatro e dança), nas últimas duas décadas, os programas esportivos têm sido considerados como um ambiente promissor para o DPJ devido ao desenvolvimento físico, psicológico e social proporcionado, bem como à motivação intrínseca normalmente relatada pelos participantes (LARSON, 2000; FRASER-THOMAS; CÔTÉ; DEAKIN, 2005).

No processo de expansão das investigações teóricas e aplicações práticas pautadas na perspectiva do DPJ, uma linha de pesquisa voltada ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais usando o conceito de HV (DANISH, 1983; DANISH; PETITPAS; HALE, 1990) foi integrada ao “guarda-chuva” do DPJ (DANISH *et al.*, 2004; GOULD; CARSON, 2008) e forneceu novos direcionamentos para a área. A partir deste fato, pesquisadores passaram a enfatizar a importância de desenvolver HV como forma de promover comportamentos positivos e auxiliar jovens perante os desafios diários da vida (HODGE; DANISH, 1999).

Por consequência, Danish *et al.* (2004) e Gould e Carson (2008) indicaram definições aplicadas ao esporte para o desenvolvimento de HV. Inicialmente, Danish *et al.* (2004, p. 40) propuseram uma definição mais abrangente: “são aquelas habilidades que permitem que os indivíduos tenham sucesso nos diferentes ambientes em que vivem, como escola, casa e em seus bairros”. Posteriormente, Gould e Carson (2008, p. 60) acrescentaram o aspecto da transferência na nova proposta de definição: “Ativos pessoais internos, características e

habilidades, tais como estabelecimento de metas, controle emocional, autoestima e ética que podem ser facilitadas ou desenvolvidas no esporte e transferidas para contextos não esportivos”. Em outras palavras, quando algo novo é aprendido no esporte e apenas utilizado neste contexto (cooperar com um colega de equipe, por exemplo), esse é um exemplo de habilidade para o esporte ou *sport skill* (CAMIRÉ, 2015). Entretanto, quando o indivíduo passa a cooperar em outros contextos (cooperar com os pares na escola e com os familiares nas tarefas de casa), a *sport skill* se torna uma HV ou *life skill* (CAMIRÉ, 2015).

Considerando a importância da transferência de *sport skills* para situações cotidianas, uma definição de transferência foi criada para melhor definir este processo (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). De acordo com Pierce et al. (2017, p. 194), a transferência de HV representa:

O processo contínuo pelo qual um indivíduo desenvolve e internaliza um “bem” pessoal (ou seja, habilidade psicossocial, conhecimento, caráter, construção de identidade ou transformação) no esporte e, posteriormente, experiencia mudanças pessoais por meio da aplicação do “bem” em outro domínio da vida, além daquele em que foi originalmente aprendido”.

Ao analisar as definições propostas, é possível compreender como é ampla a compreensão do que é uma HV (habilidades, ativos pessoais, características, habilidade psicossocial, conhecimento e caráter). Como este trabalho visa fornecer orientações para a implementação de HV em programas esportivos brasileiros, é importante refletir sobre a tradução dos termos (DPJ e HV) para o português brasileiro.

Apesar de a tradução do termo “*Positive Youth Development*” já ter sido realizada e utilizada em estudos recentes na língua portuguesa como “Desenvolvimento Positivo de Jovens” (ESPERANÇA *et al.*, 2013; SANTOS *et al.*, 2016; RIGONI; BELÉM; VIEIRA, 2017), a tradução do termo “*life skills*” encontra certa dificuldade, especialmente quanto à palavra “*skills*”. Na língua inglesa, “*skills*” se traduz à língua portuguesa como habilidade, prática ou destreza (MICHAELIS, 2000). Além dos termos apresentados nas definições mencionadas anteriormente, outros termos que poderiam ser considerados para abranger o conceito são: competências; valores; atitudes; comportamentos, lições ou aprendizagens. Destaca-se que a mesma dificuldade se encontra para a tradução do termo “*coaching*”, o qual continua sendo utilizado (mesmo na língua inglesa) em pesquisas no Brasil (MILISTETD *et al.*, 2017) e em Portugal (MESQUITA, 2013). Ainda que em Portugal, estudos tenham adotado o termo “competências para a vida” para se referir às HV (SANTOS *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2017), acredita-se que a utilização do termo “habilidade”, ao menos no

português brasileiro, esteja em maior conformidade com a tradução do termo “*skill*”. Portanto, após discussões aprofundadas sobre os fundamentos epistemológicos e teóricos das HV e os termos supracitados, sugere-se no momento a utilização do próprio termo em inglês “*life skills*” ou sua tradução para “habilidades para a vida” em pesquisas e práticas conduzidas no Brasil (Figura 2).

Figura 2 - Termos em português brasileiro abrangidos pelo conceito de HV ou habilidades para a vida



Fonte: Ciampolini *et al.* (2020).

3.3 ABORDAGENS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HV NO ESPORTE

Quando se trata da maneira em que as HV podem ser desenvolvidas e ensinadas por meio do esporte, duas abordagens podem ser utilizadas, como mencionado anteriormente: a abordagem implícita e a explícita (TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). A abordagem implícita é considerada uma proposta não intencional para o desenvolvimento de HV, haja vista a ausência de ações deliberadas de treinadores para que jovens as pratiquem no esporte e transfiram-nas para outros ambientes (TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Desta forma, devido ao foco de treinadores apenas no desenvolvimento físico e de habilidades esportivas, o desenvolvimento de HV pode ocorrer, mas é deixado ao acaso (HOLT *et al.*, 2008). No entanto, cabe salientar que as HV também são desenvolvidas por meio da abordagem implícita (JONES; LAVALLEE, 2009; CHINKOV; HOLT, 2016) devido à exposição às demandas inerentes ao esporte (competições) e as questões sociais (interações com treinadores e pares) envolvidas (CAMIRÉ; KENDELLEN, 2016). Neste processo implícito, a maneira como treinadores estruturam o programa esportivo e se relacionam com os atletas (ter comportamentos exemplares positivos) influenciam diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos jovens (BEAN; FORNERIS, 2016; CAMIRÉ; KENDELLEN, 2016).

Por outro lado, a abordagem explícita refere-se a programas e treinadores que

empregam um foco intencional no desenvolvimento de HV de maneira integrada às habilidades esportivas (TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014), em vez de percebê-las como um processo isolado do treinamento técnico-tático e como consequência das características e relações do contexto (PIERCE *et al.*, 2018). Em suma, a abordagem explícita compreende que as HV devem ser intencionalmente ensinadas ao invés de acidentalmente aprendidas (JACOBS *et al.*, 2017). Além disso, estudos teóricos (HOLT *et al.*, 2017) e empíricos (BEAN; FORNERIS, 2016) reconhecem que programas estruturados explicitamente para promover o DPJ e a aprendizagem de HV são propensos a identificar resultados mais positivos em comparação a programas estruturados de forma implícita.

Com o avanço das pesquisas acerca das abordagens e estratégias para desenvolver HV por meio do esporte, atualmente acredita-se que este processo não seja tão dicotômico quanto previamente reconhecido. Assim, Bean *et al.* (2018) criaram um contínuo de intencionalidade das ações de treinadores que é distribuído em seis níveis e almeja “orientar pesquisadores e profissionais na compreensão e enquadramento do desenvolvimento e da transferência de HV” (p. 3). Segundo os autores, os dois níveis iniciais compreendem as estratégias implícitas adotadas por treinadores com o intuito de (1) estruturar o contexto esportivo e (2) facilitar um clima positivo (BEAN *et al.*, 2018). Os quatro níveis seguintes representam estratégias explícitas e incluem (3) discutir HV, (4) praticar HV, (5) discutir transferência e (6) praticar transferência [veja Bean *et al.* (2018) para maior detalhamento do contínuo]. O contínuo é construído de maneira gradativa, de modo que, à medida que treinadores progridem em direção a comportamentos mais explícitos, acrescenta-se às características e comportamentos dos níveis anteriores (BEAN *et al.*, 2018). Além da proposta de Bean *et al.* (2018), os estudos de Camiré *et al.* (2011), Kendellen *et al.* (2017) e Pierce *et al.* (2018) contribuíram para o campo prático e científico a partir da indicação de estratégias baseadas em evidências para orientar treinadores a desenvolver HV de maneira explícita. O detalhamento das estratégias pode ser encontrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Compilado de estratégias explícitas para o desenvolvimento de HV

Camiré <i>et al.</i> (2011)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolva cuidadosamente sua filosofia de treinador. 2. Desenvolva relações significativas com seus atletas. 3. Planeje intencionalmente estratégias de desenvolvimento em seus treinos. 4. Não apenas fale sobre HV, faça seus atletas praticarem HV. 5. Ensine seus atletas como transferir HV para contextos não esportivos.
-----------------------------	---

Kendellen <i>et al.</i> (2017)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foque em uma HV por treino. 2. Introduza a HV no começo do treino. 3. Implemente estratégias para ensinar a HV durante o treino. 4. Discuta a HV ao término do treino.
Pierce <i>et al.</i> (2018)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Priorize o ensino de HV e reconheça a necessidade de promover intencionalmente a transferência. 2. Promova o domínio de HV e reforce a transferência para além do esporte. 3. Mantenha relações positivas entre treinador e atleta. 4. Crie oportunidades para atletas aplicarem HV fora do esporte. 5. Desenvolva parcerias com agentes sociais importantes. 6. Proporcione reforços de HV. 7. Facilite a reflexão dos atletas.

Nota: Consulte os estudos na íntegra para maior detalhamento da operacionalização destas estratégias no campo prático.

Fonte: Ciampolini *et al.* (2020).

3.4 PROPOSTA PARA INTEGRAR O DESENVOLVIMENTO DE HV NO ESPORTE BRASILEIRO

Com o intuito de auxiliar acadêmicos, treinadores e gestores esportivos brasileiros no processo explícito de desenvolvimento de HV pelo esporte, refletiu-se profundamente sobre as estratégias supracitadas (CAMIRÉ *et al.*, 2011; KENDELLEN *et al.*, 2017; PIERCE *et al.*, 2018), o contínuo de HV (BEAN *et al.*, 2018) e sua aplicabilidade no contexto brasileiro. Assim, uma proposta será apresentada com base nestes estudos, em contribuições científicas prévias voltadas aos campos da Pedagogia do Esporte e Psicologia do Esporte (MILISTETD *et al.*, 2014; CIAMPOLINI *et al.*, 2019; KRAMERS; CAMIRÉ; BEAN, 2019), bem como nas experiências práticas aplicadas ao treinamento esportivo de jovens e formação de treinadores brasileiros. A proposta baseia-se em dois componentes principais: princípios e procedimentos. Considerando a proposta do contínuo de HV (BEAN *et al.*, 2018), os princípios servem de alicerce à estruturação do ambiente esportivo e equivalem aos componentes implícitos para auxiliar treinadores a empregar comportamentos positivos e facilitar interações construtivas com atletas na prática profissional. Já os procedimentos representam os níveis explícitos do contínuo (BEAN *et al.*, 2018) e são um passo-a-passo para guiar treinadores na estruturação das sessões de treinamento para o desenvolvimento de HV contextualizado ao desenvolvimento de habilidades esportivas (COAKLEY, 2016). É importante destacar que os princípios e procedimentos devem ser vistos como uma orientação, ao invés de uma diretriz restrita e pré-estabelecida para as sessões de treinamento. Portanto,

treinadores devem ter autonomia para adaptá-lo, incluindo estratégias com as quais se sentem mais à vontade para atender de maneira mais adequada às suas filosofias, contextos, competências e características.

Princípios

Princípio nº 1: Reflita e desenvolva sua filosofia.

A filosofia do treinador é a integração dos princípios, crenças e valores que orientam comportamentos e práticas no treino (JENKINS, 2010). A fim de proporcionar efetivamente o DPJ por meio do esporte, é necessário que treinadores tenham uma compreensão clara de sua própria filosofia e em que medida ela está alinhada com a perspectiva do DPJ (CAMIRÉ *et al.*, 2011). Além disso, o desenvolvimento de uma filosofia clara que priorize o ensino intencional de HV foi indicado por Bean *et al.* (2018) como um aspecto essencial para alcançar níveis cada vez mais explícitos. Exemplos de perguntas que podem auxiliar treinadores a desenvolver ou reconhecer suas filosofias são: a) Qual é o meu maior objetivo como treinador?; b) O que eu quero que meus atletas aprendam por meio das interações comigo?; c) O que eu faria para ganhar? e; d) Como estou promovendo o desenvolvimento pessoal e esportivo de meus atletas? A reflexão crítica para estas perguntas pode contribuir para treinadores compreenderem sobre como se comportam no ambiente esportivo e o que podem fazer para potencializar o DPJ.

Princípio nº 2: Cultive um clima positivo.

Um clima positivo é o resultado de uma série de pequenas ações que resultam na percepção dos atletas de que o ambiente é seguro em termos físicos (ou seja, as instalações não oferecem perigos de lesão) e sociais (ou seja, não há julgamentos, preconceito e bullying) (NEWTON *et al.*, 2007). Treinadores podem fomentar um clima positivo por meio das seguintes estratégias: interagir de maneira positiva (fornecendo feedbacks positivos e motivacionais ao invés de desaprovações e críticas); instigar a participação em discussões de grupo; promover comportamentos positivos com seus pares, familiares e treinadores, etc. Nesse sentido, relacionamentos e comportamentos positivos podem fomentar o desenvolvimento de amizades, bem como de um “código de conduta” aceito pelo grupo. Portanto, a chave deste princípio é direcionar a atenção de treinadores aos próprios comportamentos e relacionamentos estabelecidos no esporte (treinador-atleta e atleta-atleta), ao invés de apenas preocupar-se com os aspectos técnico-táticos do grupo.

Princípio nº 3: Desenvolva relações significativas com seus atletas.

A relação criada entre treinadores e atletas é o resultado da combinação de três dos cinco Cs indicados por Lerner *et al.* (2005), nomeadamente: cuidado e compaixão; conexão e; confiança. Nesse sentido, ressalta-se a importância de estabelecer relações significativas com atletas no intuito de gerar conexão entre ambas as partes. Algumas estratégias podem facilitar o desenvolvimento dessa relação, como: se preocupar com suas vidas pessoais em casa, na escola e com amigos por meio de conversas individuais; demonstrar satisfação pela presença nas sessões de treino; oferecer atenção individual (feedbacks e conversas) ao longo e após o término do treino (enviar mensagens para motivar a presença e participação ativa na equipe) e; elogiar aos familiares a participação e conquistas dos atletas. Além disso, a organização de atividades fora do ambiente de treino pode potencializar essa relação, como viagens de campo, torneios, festivais com participação dos familiares e reuniões da equipe (por exemplo: assistir jogos em grupo, eventos para arrecadar fundos para a equipe e eventos de caridade).

Procedimentos

Abaixo é apresentado um passo-a-passo para orientar treinadores na integração de estratégias explícitas de desenvolvimento de HV em sessões de treinamento. É importante destacar que os procedimentos apontados foram organizados a partir de uma estrutura convencional de sessão de treino, considerando o início, a parte principal e o fechamento. Considerando que os procedimentos apresentados guiarão a intervenção explícita de treinadores, isto significa que não se pode apenas aguardar para que “momentos oportunos de aprendizado” (*teachable moments*) aconteçam (ou seja, situações propícias para intervir e ensinar HV) ou que os participantes aprendam HV naturalmente. Lembre-se: as HV devem ser intencionalmente ensinadas ao invés de acidentalmente aprendidas (JACOBS *et al.*, 2017).

Passo 1: Selecione e discuta a HV do dia.

O primeiro passo inclui selecionar, para cada treino, uma “HV do dia” (KENDELLEN *et al.*, 2017). Ressalta-se que a mesma HV pode e deve ser repetida em outras práticas. Deste modo, esta deve ser introduzida no começo da sessão de treino por meio de questionamentos em uma discussão em grupo, por exemplo: “A HV do dia é trabalho em equipe. O que é trabalhar em equipe para vocês?” A partir dos exemplos e definições indicados pelos atletas, treinadores também podem perguntar sobre possíveis experiências prévias e situações de

aplicação da HV no esporte. Além disso, para facilitar o entendimento dos atletas sobre a importância do desenvolvimento da HV para o próprio benefício na prática esportiva, treinadores devem selecioná-las considerando o objetivo da sessão de treino. Por exemplo, o foco pode ser ensinado em treinos de cobranças de falta, lance livre, ou saque; a cooperação em treinos de defesa e a gestão do tempo e o controle emocional em treinos de situações decisivas de jogo.

Passo 2: Pratique a HV selecionada.

Depois de os atletas compreenderem o significado da HV selecionada e como aplicá-la no esporte, treinadores devem organizar intencionalmente uma atividade para que os participantes a pratiquem no treino. Jogos ou brincadeiras com regras adaptadas podem ser uma opção com caráter lúdico (para trabalho em equipe, por exemplo, uma brincadeira de pega-pega corrente em que a pessoa tocada deve dar as mãos ao pegador para correr atrás dos outros participantes). Atividades contextualizadas à modalidade também podem ser utilizadas. Para perseverança, por exemplo, um mini-jogo de futebol com superioridade numérica para a equipe ofensiva (3x2; 3x1; 4x2; etc.) pode oferecer aos atletas da defesa a oportunidade contextualizada de aprendizado da HV em uma situação comum na modalidade. Até mesmo tarefas simples podem auxiliar neste processo. Para foco, por exemplo, os participantes precisam equilibrar uma bola na parte superior de um cone antes de arremessar/chutar/rebater uma segunda bola. No intuito de potencializar o envolvimento e a diversão dos atletas no processo de ensino de HV, é fundamental que treinadores criem ou adaptem atividades que sejam prazerosas, desafiadoras e estimulantes. Dependendo da atividade selecionada, esta pode servir como uma opção de aquecimento no treino.

Passo 3: Integre a HV com as atividades do treino.

Ao final da atividade inicial, a parte principal do treino contendo os exercícios e atividades para aprimoramento físico, psicológico e técnico-tático também deve ocorrer de maneira contextualizada com as HV. Caso treinadores tenham dificuldades de estruturar sessões de treinos em que todas as atividades remetam às HV, sugere-se a inclusão de feedbacks aos atletas que remetam a HV do dia. Por exemplo, no futebol, em treinamentos de movimentação de bola, atividades que exigem o trabalho em equipe podem ser uma boa opção para permitir melhores condições para marcar um gol. Assim, ao longo da sessão treinadores podem lembrar os atletas sobre a HV do dia: “Lembrem-se, hoje o treino é de trabalho em equipe!” ou fornecer feedbacks positivos relacionados à HV: “Ótimo trabalho em

equipe! Muito bom, pessoal!”. Como tal proposta de integração contextualizada das HV nas atividades do treino ainda não é comum na cultura esportiva brasileira, é importante que treinadores tenham ciência de que este passo pode levar tempo e prática para treinadores se tornarem mais confiantes. Assim, treinadores devem ser pacientes e dedicados em seus esforços para o ensino de HV.

Passo 4: Discuta e reflita a aplicação e transferência da HV para outros contextos.

Ao término da parte principal do treino, é importante discutir com os atletas como a HV foi aplicada durante as atividades, por exemplo: “Como vocês usaram o trabalho em equipe neste treino?” ou “O que aconteceu quando vocês trabalharam bem em equipe com seus colegas?”. Posteriormente, o desafio é facilitar a compreensão dos participantes sobre a transferência da HV para contextos não esportivos, em outras palavras, facilitar a “transformação” da *sport skill* em uma HV. Sugere-se a importância de os jovens refletirem sobre a aplicação em outros contextos e apontar os próprios direcionamentos a partir de perguntas feitas pelos treinadores, por exemplo: “Como podemos usar o trabalho em equipe em nossas vidas?” ou “Vocês podem contar uma história sobre como usaram o trabalho em equipe em uma situação diária?”. Essas discussões fornecem informações valiosas sobre como os atletas estão compreendendo a transferência de HV e se é necessário fazer ajustes nas atividades do treino. Por exemplo, se os atletas não entenderem a relação entre desenvolver HV no esporte e aplicá-las além do esporte, treinadores podem precisar esclarecer novamente as possíveis situações de transferência e conduzir as discussões de maneira diferente.

Passo 5: Crie oportunidades para facilitar a transferência da HV.

A fim de facilitar a transferência para outros contextos, uma estratégia é dar-lhes tarefas para aplicação após o treino, como: “Nos próximos dias vocês terão que tentar usar o trabalho em equipe em casa ou na escola e, no próximo treino, contarão como foi”. Além disso, pode-se entrar em contato com familiares para que sejam dadas oportunidades aos jovens para usar o trabalho em equipe em casa (por exemplo, arrumar a própria cama, lavar a louça, limpar o quarto, etc.) ou com os professores para dar oportunidades na escola (por exemplo, auxiliar os pares nas atividades escolares, organizar trabalhos em grupo, etc.). Outro aspecto importante para o sucesso da transferência de HV é facilitar a compreensão dos jovens sobre os benefícios de transferir as HV para a vida diária. Isto é, a transferência deve fazer sentido e ter significado aos atletas. Por exemplo, a gestão do tempo pode ajudá-los na organização das tarefas diárias para não se atrasarem ou perderem eventos importantes, a

resiliência pode ajudá-los a superar situações difíceis e o foco pode ajudá-los a ter melhor desempenho nas provas escolares. De modo geral, a implementação deste passo pode auxiliar no desenvolvimento do sexto C, de ‘Contribuição’, proposto por Lerner (2004).

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de auxiliar treinadores brasileiros a promover o DPJ e integrar estratégias explícitas nas sessões de treino, este estudo propôs, inicialmente, a utilização do termo “*life skills*” ou sua tradução para “HV” ao português brasileiro. No entanto, esta é uma proposta inicial e salienta-se a importância do debate etimológico contínuo deste termo mediante a publicação de novas investigações sobre a temática e discussões com treinadores, gestores esportivos e atletas jovens. Posteriormente, uma proposta foi apresentada fundamentada em três princípios e cinco procedimentos. As estratégias discutidas neste estudo visam facilitar a operacionalização do ensino de HV de maneira contextualizada com o ensino dos esportes em programas brasileiros voltados ao público jovem. No entanto, ressalta-se que o processo de integração destas estratégias na prática profissional de treinadores não deve ser considerado aos extremos. Em outras palavras, a inclusão de novas ações deve ser feita progressivamente de acordo com a competência, autonomia e confiança de treinadores. Além disso, é importante destacar que treinadores não necessariamente se mantêm em apenas um nível do contínuo de intencionalidade de Bean *et al.* (2018); treinadores podem passar para níveis mais implícitos e mais explícitos dependendo da sessão de treinamento, dos jovens participantes e do contexto em que estão inseridos.

De fato, além dos objetivos, filosofia e experiências anteriores dos treinadores, outros agentes desempenham um papel importante no quão explícitas serão as ações de treinadores, nomeadamente: familiares, atletas, superiores do trabalho, pares, membros da comunidade e gestores esportivos. Por exemplo, se um treinador decide adaptar sua própria filosofia e estrutura de treino para se tornar mais explícito no desenvolvimento de HV, mas os pais dos jovens querem vencer a todo custo, eles serão menos propensos a aprovar o trabalho do treinador e mais propensos a perceber o desenvolvimento de HV como algo desnecessário. No entanto, enfatiza-se que treinadores e programas esportivos orientados para desenvolver HV por meio de uma abordagem explícita não colocam os componentes físicos e técnico-táticos de lado, mas integram-nos em uma perspectiva de desenvolvimento humano para promover o sucesso dos jovens dentro e fora do cenário esportivo. Portanto, os princípios e procedimentos apresentados neste estudo podem ser mais fáceis de incorporar em programas esportivos

educacionais no Brasil, mas não devem se restringir a estes, visto que os benefícios proporcionados aos jovens contribuem tanto no sucesso esportivo quanto na vida fora do esporte. Por fim, a chave é compreender que o esporte no Brasil pode se tornar mais que uma atividade para desenvolver habilidades físicas, mas uma ferramenta social para a mudança desde as etapas iniciais de iniciação esportiva, sendo os treinadores importantes atores para essa formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- BEAN, C.; FORNERIS, T. Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 4, p. 410-425, 2016.
- BEAN, C. *et al.* The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. **Quest**, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018.
- BOLIER, L. *et al.* Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. **BMC Public Health**, v. 13, n. 119, p. 1-20, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.615, de 24 de Março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615compilada.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BRASIL. **Programa Segundo Tempo: diretrizes 2014**. Brasília: Ministério do Esporte: 18 p. 2014. Disponível em: <http://arquivo.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/diretrizesPSTPadrao2014.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.155, de 4 de Agosto de 2015**. Estabelece princípios e práticas de responsabilidade fiscal e financeira e de gestão transparente e democrática para entidades desportivas profissionais de futebol; institui parcelamentos especiais para recuperação de dívidas pela União, cria a Autoridade Pública de Governança do Futebol - APFUT; dispõe sobre a gestão temerária no âmbito das entidades desportivas profissionais; cria a Loteria Exclusiva - LOTEX; altera as Leis nos 9.615, de 24 de março de 1998, 8.212, de 24 de julho de 1991, 10.671, de 15 de maio de 2003, 10.891, de 9 de julho de 2004, 11.345, de 14 de setembro de 2006, e 11.438, de 29 de dezembro de 2006, e os Decretos-Leis nos 3.688, de 3 de outubro de 1941, e 204, de 27 de fevereiro de 1967; revoga a Medida Provisória no 669, de 26 de fevereiro de 2015; cria programa de iniciação esportiva escolar; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113155.htm. Acesso em: 12 jan. 2019.
- CAMIRÉ, M. Reconciling competition and positive youth development in sport. **STAPS**, v. 109, n. 3, p. 25-39, 2015.
- CAMIRÉ, M. *et al.* Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 2, n. 2, p. 92-99, 2011.
- CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K. Coaching for positive youth development in high school sport *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive youth development through sport**. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 10, p. 126-136.
- CHINKOV, A. E.; HOLT, N. L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.

CIAMPOLINI, V. *et al.* Research review on coaches' perceptions regarding the teaching strategies experienced in coach education programs. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 14, n. 2, p. 216-228, 2019.

COAKLEY, J. Positive youth development through sport: myths, beliefs, and realities *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive youth development through sport**. 2 ed. New York: Routledge, 2016. cap. 2, p. 21-33.

DAMON, W. What is positive youth development? **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 59, n. 1, p. 13-24, 2004.

DANISH, S. Musings about personal competence: the contributions of sport, health, and fitness. **American Journal of Community Psychology**, v. 11, n. 3, p. 221-240, 1983.

DANISH, S. *et al.* Enhancing youth development through sport. **World Leisure Journal**, v. 46, n. 3, p. 38-49, 2004.

DANISH, S. J.; PETITPAS, A. J.; HALE, B. D. Sport as a context for developing competence *In*: GULLOTA, T. *et al.* (ed.). **Developing social competency in adolescence**. Newbury Park: Sage, v. 3, 1990. p. 169-194.

ESPERANÇA, J. M. *et al.* Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. **Revista de Psicologia del Deporte**, v. 22, n. 2, p. 481-487, 2013.

FRASER-THOMAS, J.; CÔTÉ, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 19-40, 2005.

GABLE, S. L.; HAIDT, J. What (and why) is positive psychology? **Review of General Psychology**, v. 9, n. 2, p. 103-110, 2005.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

HODGE, K.; DANISH, S. Promoting life skills for adolescent males through sport *In*: HORNE, A. M.; KISELICA, M. S. (ed.). **Handbook of counseling boys and adolescent males: a practitioner's guide**. Thousand Oaks: SAGE, 1999. p. 55-71.

HOLT, N. L. *et al.* A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 1-49, 2017.

HOLT, N. L. *et al.* Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? a case study. **Canadian Journal of Education**, v. 31, p. 281-304, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA. **A nova plataforma da vulnerabilidade social**. Primeiros resultados do índice de vulnerabilidade social para a série histórica da PNAD (2011-2015) e desagregações por sexo, cor e situação de domicílio. MARGUTI, B. O. *et al.* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: 25 p. 2015. Disponível

em:

https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180515_relatorio_institucional_a_nova_plataforma_da_vulnerabilidade_social.pdf. Acesso em: 8 set. 2018.

INSTITUTO GUGA KUERTEN. **Relatório Institucional**. Florianópolis: Instituto Guga Kuerten. 53 p. 2015. Disponível em: http://www.igk.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Relatorio_IGK_Baixa.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

JACOBS, J. M. *et al.* Enhancing the transfer of life skills from sport-based youth development programs to school, family, and community settings. **Journal of Amateur Sport**, v. 3, n. 3, p. 20-43, 2017.

JENKINS, S. Coaching philosophy *In*: LYLE, J.; CUSHION, C. J. (ed.). **Sports coaching: professionalization and practice**. New York: Churchill, 2010. p. 233-242.

JONES, M. I. *et al.* Exploring the ‘5Cs’ of positive youth development in sport. **Journal of Sport Behavior**, v. 34, n. 3, p. 250-267, 2011.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009.

KENDELLEN, K. *et al.* Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: insights into a successful research to practice partnership. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 8, n. 1, p. 34-46, 2017.

KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; BEAN, C. Profiling patterns of congruence in youth golf coaches' life skills teaching. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 33, n. 2, p. 218-237, 2021.

LARSON, R. W. Toward a psychology of positive youth development. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 170-183, 2000.

LERNER, R. M. **Liberty: thriving and civic engagement among American youth**. Thousand Oaks: SAGE, 2004.

LERNER, R. M. The positive youth development perspective: theoretical and empirical bases of a strengths-based approach to adolescent development *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (ed.). **Oxford handbook of positive psychology**. 2 ed. New York: Oxford University Press, 2011. cap. 14, p. 149-164.

LERNER, R. M. *et al.* Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. **The Journal of Early Adolescence**, v. 25, n. 1, p. 17-71, 2005.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, n. 39, p. 164-176, 2012.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto *In*: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V. (ed.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2013. p. 295-318. (Temas em Movimento).

MICHAELIS. **Michaelis**: moderno dicionário inglês-português, português-inglês. Michaelis. WEISZFLOG, W. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MILISTETD, M. *et al.* Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

MILISTETD, M. *et al.* Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

NEWTON, M. *et al.* Psychometric properties of the caring climate scale in a physical activity setting. **Revista de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 1, p. 67-84, 2007.

OXFAM. **País estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: OXFAM Brasil: 69 p. 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pais-estagnado/?_ga=2.53577836.530755992.1642176754-2121187024.1642176754. Acesso em: 23 nov. 2018.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

PIERCE, S. *et al.* Strategies for coaching for life skills transfer. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 9, n. 1, p. 11-20, 2018.

RIGONI, P. A. G.; BELÉM, I. C.; VIEIRA, L. F. Revisão sistemática sobre o impacto do esporte no desenvolvimento positivo de jovens atletas. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

SANTOS, F. *et al.* **O desenvolvimento positivo de jovens na formação de treinadores**. Federação Portuguesa de Hóquei. Porto: Omiserviços: 31 p. 2017. Disponível em: <https://www.esec.ipp.pt/noticias/livropt.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, F. *et al.* O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: do que sabemos ao que precisamos saber. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 11, n. 2, p. 289-296, 2016.

SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 216-217, 2001.

SILVA, D. A. S. *et al.* Results from Brazil's 2018 report card on physical activity for children and youth. **Journal of Physical Activity and Health**, v. 15, n. Supplement 2, p. S323-S325, 2018.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive youth development from sport to life: explicit or implicit transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.

WEISS, M. R. Old wine in a new bottle *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive youth development through sport**. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 1, p. 7-20.

CAPÍTULO IV

4 O POTENCIAL DO *RUGBY* PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA

“Rugby, formando caráter desde 1823”.

World Rugby

4.1 INTRODUÇÃO

A data na epígrafe deste estudo refere-se ao mito do jovem britânico William Webb Ellis que, ao praticar na escola um jogo parecido com o futebol, teria apanhado a bola com as mãos e corrido em direção à meta adversária – ato que não era permitido nas regras daquele jogo que daria origem ao *rugby* (DUNNING; SHEARD, 2005). Desde sua origem e até 1995, o *rugby (union)* foi internacionalmente um esporte amador que não permitia remuneração aos atletas de rendimento e, por consequência, traz consigo um conjunto de princípios éticos¹² e valores que revestem as práticas, tradições e regras da modalidade (RYAN, 2009). De fato, existem diversos marcos históricos vinculados ao *rugby* que representam alguns elementos de seus princípios éticos e valores.

Por exemplo, devido ao grande número de britânicos praticantes de *rugby* que se alistaram na Primeira Guerra Mundial, o *rugby* foi promovido como uma modalidade praticada por homens leais e dispostos a se sacrificar pelo próprio país (RAYNER, 2015). Após o apartheid, Nelson Mandela utilizou a equipe Sul-Africana de *rugby* durante o mundial sediado no próprio país como uma plataforma para promover uma mudança social e política e reconciliar a nação (SUGDEN, 2010). Além disso, o *rugby* conta com uma tradição em que ambas as equipes se juntam para uma confraternização praticamente obrigatória ao término das partidas — chamada de “terceiro tempo” — como forma de celebrar o respeito e a camaradagem entre os jogadores (DUNNING; SHEARD, 2005). Por fim, em 2009, a *World Rugby*, entidade internacional da modalidade, selecionou e institucionalizou cinco valores que representam os princípios éticos do *rugby* e podem contribuir para o desenvolvimento do caráter de seus praticantes, sendo eles: disciplina, respeito, integridade, paixão e solidariedade – chamados de DRIPS (WORLD RUGBY, 2014). Mesmo com os diversos aspectos positivos

¹² Entende-se por princípios éticos as normas escritas (e não escritas) que orientam os costumes, o eixo moral e a cultura de determinado grupo ou sociedade.

supracitados, estudos científicos identificaram práticas no *rugby* que parecem contrapor seus princípios éticos e valores ao apontar para uma direção contrária (SAOUTER, 2003; ROMAND; PANTALÉON, 2007; RIAL, 2011).

Apesar de o terceiro tempo ser uma tradição que representa o respeito e a camaradagem do *rugby*, também foi nele que, por muitas décadas, as mulheres foram privadas de participar devido a algumas práticas que sugerem outro lado da modalidade (CARLE; NAURIGHT, 1999; DUNNING; SHEARD, 2005; RIAL, 2011). Em estudos etnográficos, Saouter (2003) relatou que no terceiro tempo existiam práticas de os jogadores mais velhos juntarem dinheiro para que os novatos pudessem ter relações sexuais com prostitutas. Com os novatos também aconteciam os trotes de ingresso à equipe adulta, onde normalmente precisavam passar por “brincadeiras” que divertiam os mais velhos, como ter a cueca puxada e o pescoço chupado pelos demais para que ficasse marcado (RIAL, 2011), assim como desfilar, encenar e dançar com roupas femininas (ALMEIDA, 2008). Além disso, o estudo de Romand e Pantaléon (2007), realizado com 16 treinadores franceses de *rugby*, indicou que a maioria considerava que a trapaça faz parte da competição e que se não fosse visto pelo árbitro, seus atletas poderiam quebrar as regras e ter comportamentos agressivos com os adversários. Por essas particularidades, não se sabe até que ponto o *rugby* tem contribuído, de fato, para o desenvolvimento do caráter dos praticantes e em que medida os DRIPS são aprendidos e demonstrados em diferentes espaços da sociedade.

Nos últimos anos, pesquisadores têm utilizado o conceito de HV para investigar os valores, comportamentos e atitudes aprendidos no esporte e transferidos para outros contextos, como respeitar as pessoas, ser disciplinado, trabalhar bem em equipe, entre outros (GOULD; CARSON, 2008). Atualmente, o modelo proposto por Pierce, Gould e Camiré (2017) é a principal proposta conceitual elaborada para detalhar o processo de desenvolvimento e transferência de HV. O modelo de transferência de HV parte da teoria bioecológica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006) e propõe que a pessoa traz consigo características biopsicossociais, é influenciada a partir da participação e das influências exercidas por diversos contextos e transfere HV em um processo contínuo ao longo do tempo (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017).

Para Pierce, Gould e Camiré (2017), o esporte, especificamente, influencia o desenvolvimento de HV a partir de três elementos: (a) Demandas inerentes do esporte; (b) Estrutura do programa e; (c) Características e estratégias dos treinadores. As demandas inerentes do esporte referem-se às experiências proporcionadas ao praticante a partir das características específicas das modalidades esportivas, como regras, fundamentos técnico-

táticos, experiências competitivas, interações sociais, entre outras (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). A estrutura do programa contempla a maneira em que projetos esportivos são organizados e em que medida contribuem no processo de desenvolvimento de HV (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Por fim, as características e estratégias de treinadores abrangem a filosofia, a relação interpessoal e as ações pedagógicas de treinadores no ambiente de treino e competição (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017).

No caso do *rugby*, é possível que tanto a retórica promovida pela *World Rugby* quanto a contribuição da modalidade para o desenvolvimento do caráter dos praticantes se enquadre no que Coakley (2015) chama de “grande mito do esporte”. Para o autor, há aproximadamente 150 anos existe uma crença internacionalmente difundida de que o esporte é inerentemente puro, benévolo e inevitavelmente influencia positivamente o praticante e sua comunidade (COAKLEY, 2015). Por estes motivos, não seria necessário analisá-lo de maneira crítica, pois não há o que ser “corrigido” (COAKLEY, 2015). Contudo, a antítese identificada entre os princípios éticos e valores do *rugby* e determinadas práticas da modalidade evidenciam a necessidade de aprofundar investigações sobre até que ponto o *rugby*, enquanto contexto de prática esportiva, contribui para o praticante desenvolver HV. Apesar de já terem sido conduzidos estudos desta natureza sobre outras modalidades como o tênis (JONES; LAVALLEE, 2009), o jiu-jitsu (CHINKOV; HOLT, 2016) e o voleibol (NUNES *et al.*, 2021), ainda existe uma lacuna científica sobre o contributo psicossocial do *rugby*. No intuito de promover reflexões tanto no campo científico quanto no campo prático, este estudo objetiva compreender a percepção de praticantes de *rugby* sobre o potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV.

4.2 MÉTODOS

Este estudo qualitativo adotou uma abordagem narrativa de pesquisa. A abordagem narrativa está enraizada nas áreas humanas e sociais e caracteriza-se pela busca por significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas ao longo de suas vidas sobre determinado tema (CRESWELL, 2013). Entre os tipos de abordagem narrativa, optou-se pelo delineamento de “história oral” (*oral history*), o que implicou na investigação de histórias experienciadas pelos participantes no ambiente do *rugby* e o impacto sustentado por estas em suas vidas (CRESWELL, 2013). Destaca-se que anteriormente à coleta de dados, todos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo haviam sido aprovados pelo comitê de ética responsável (parecer 3.822.901).

Reflexões Paradigmáticas

Sob o ponto de vista paradigmático, este estudo se articula sob a ótica do construtivismo (DENZIN; LINCOLN, 2018). Isso envolve o reconhecimento da existência de realidades múltiplas e a construção compartilhada do conhecimento a partir da percepção de diversos indivíduos que vivenciaram experiências únicas no *rugby* e do próprio pesquisador no processo analítico. Em termos práticos, a seleção dos participantes deste estudo não busca contar com uma amostra representativa da população, muito menos os resultados almejam representar a realidade vivenciada por todos os praticantes de *rugby* no Brasil. Neste sentido, a decisão de contar com a perspectiva de indivíduos que experienciaram o contexto do *rugby* em diferentes papéis se alinha ao paradigma construtivista e contribui para o enriquecimento e ampliação do corpo de dados coletados acerca do fenômeno investigado.

Participantes

Sete pessoas participaram do estudo, sendo duas do sexo feminino e cinco do sexo masculino. A seleção dos participantes contou com uma etapa proposital, na qual foram selecionados quatro participantes que tinham proximidade com o autor e contavam com pelo menos 15 anos de envolvimento intenso no *rugby*. A segunda etapa contou com o procedimento de “bola de neve” (*snowball sampling*) e foram selecionados outros três participantes. O procedimento de “bola de neve” caracteriza-se pela seleção de participantes a partir da indicação dos entrevistados anteriores, que orientam os pesquisadores sobre indivíduos em potencial para contribuir com a pesquisa conduzida (SPARKES; SMITH, 2014). Além de todos os sete participantes terem praticado *rugby* por um período de suas vidas (em média 14,1 anos, $\pm 8,4$) em diversos níveis competitivos (estadual, nacional ou internacional), eles também se envolveram intensamente com a modalidade em diferentes papéis, entre eles estão: atleta, gestor, treinador, pesquisador, pai de atleta, filho de atleta e jornalista. A idade média dos participantes era de 39,9 anos ($\pm 10,7$) e o tempo médio de envolvimento no *rugby*, em pelo menos um dos papéis supracitados, era de 23,1 anos ($\pm 6,3$). No intuito de manter o anonimato dos participantes, não serão apresentadas outras informações para caracterizá-los, tendo em vista o tamanho reduzido da comunidade do *rugby* brasileiro.

Procedimentos de Coleta de Dados

A partir do aceite dos participantes para integrar a pesquisa e assinatura do termo de consentimento (Apêndice D), entrevistas semiestruturadas foram conduzidas por meio de plataformas online de áudio e vídeo (Google Meet) em virtude de a coleta de dados ter ocorrido durante a pandemia de COVID-19. Durante as entrevistas, o termo ‘HV’ não foi utilizado devido ao termo “valores” (adotado pelo pesquisador) já se apresentar difundido na comunidade do *rugby* e possuir determinada similaridade conceitual com o que contemplam as HV (conforme detalhado no Capítulo III desta tese de doutorado). Exemplos de perguntas presentes no roteiro de entrevista são: “O que você destacaria como características do *rugby*?” e “Você acredita ter aprendido os valores do *rugby*?” (Apêndice F). As entrevistas duraram 86 minutos em média ($\pm 25,3$). Todos os processos de coleta e análise dos dados foram conduzidos pelo autor, o qual no momento da coleta estava no quarto ano do curso de doutorado e possuía cinco anos de experiências anteriores com pesquisas qualitativas.

Análise dos Dados

Para análise dos dados, optou-se pela Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2019, 2021) com delineamento indutivo, ou seja, os temas não foram estabelecidos *à priori* e foram gerados a partir do processo analítico. Esta técnica de análise surge como uma ramificação da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006) e acompanha o termo “reflexiva” por compreender que o pesquisador está no cerne do processo analítico e o é exigida profunda competência intrapessoal para buscar padrões de significados além daqueles que se encontram em uma camada superficial e descritiva (BRAUN; CLARKE, 2019). Desse modo, a análise dos dados iniciou-se a partir da transcrição das entrevistas, o que resultou em um documento com 190 páginas (espaçamento simples). Após a transcrição, o autor fez a leitura dos arquivos consecutivas vezes e escreveu notas iniciais que indicavam as primeiras reflexões sobre o corpo de dados. Com uma nova rodada de leitura, essas notas e outras reflexões sobre o texto deram origem aos primeiros códigos analíticos.

Após a codificação das transcrições, o autor buscou gerar temas de acordo com a própria percepção de conexão e coerência entre os códigos. Em sequência, os temas gerados inicialmente foram revisados profundamente e uma nova rodada de leitura das transcrições foi feita para adicionar novas informações pertinentes mantendo a homogeneidade interna (semelhança entre os códigos do mesmo tema) e heterogeneidade externa (dissemelhança com

os códigos dos demais temas) da análise. Ao considerar que os cinco temas criados se demonstravam desenvolvidos e se complementavam para contar uma história sobre o fenômeno investigado, passou-se para a etapa de redação dos resultados. Cabe ressaltar que todo esse processo foi realizado sob suporte do *software* NVivo (Versão 11).

Nesta etapa, o autor optou por adotar as vinhetas compostas, as quais se caracterizam como uma estratégia de redação que se apropria da análise de dados conduzida para apresentar os resultados como uma história única contada em primeira pessoa (SPALDING; PHILLIPS, 2007). Assim, as vinhetas representam a percepção geral dos participantes ao mesmo tempo que usam trechos de suas entrevistas como base da redação (SPALDING; PHILLIPS, 2007). A utilização de vinhetas em estudos sobre a experiência de praticantes esportivos já é uma prática adotada nos últimos anos (EKENGREN *et al.*, 2019; NUNES *et al.*, 2021). Neste estudo, as vinhetas foram adotadas para enriquecer a experiência do leitor e aproximá-la de uma conversa informal com um personagem fictício que passou por experiências múltiplas no *rugby*. Considerando que cinco dos sete participantes deste estudo são do sexo masculino, adotou-se um personagem fictício do sexo masculino.

Rigor Metodológico

Para contribuir no rigor do processo analítico qualitativo, adotou-se as estratégias de *member reflections* (reflexões com participante) e *critical friends* (amigos críticos), propostas por Smith e McGannon (2018). As reflexões com participante se caracterizam como conversas complementares com os entrevistados do estudo após a análise dos dados, nas quais se apresenta os resultados alcançados e se possibilita gerar dados e reflexões adicionais (SMITH; MCGANNON, 2018). Já a estratégia de amigos críticos tem como premissa fomentar a introspecção do pesquisador que lidera o processo analítico por meio de diálogos reflexivos com terceiros sobre o corpo de dados (SMITH; MCGANNON, 2018). Destaca-se que ambas as estratégias se alinham com o paradigma construtivista adotado no estudo por não buscar almejar a “veracidade” dos dados ou alcançar uma “realidade” única, mas potencializar a construção do conhecimento a partir da colaboração entre pesquisadores e participantes para alcançar interpretações que extrapolam o nível superficial.

4.3 RESULTADOS

A Qualidade do Ambiente de Prática do *Rugby*

Quando penso nas minhas primeiras experiências no *rugby*, lembro de ser um ambiente acolhedor que eu sempre me senti bem. Eu tenho a impressão de que as pessoas são sempre bem recebidas no *rugby*, mesmo quem não tem habilidade esportiva e não consegue nem andar em linha reta! Isso é até curioso pensar, porque teve uma época que eu era bem mais novo que os outros meninos da equipe e entrava só nos últimos cinco minutos de jogo. Mesmo assim, o pessoal me incentivava e torcia por mim. Quando eu acertava algo em campo, eles falavam: “Boa! Isso aí!”. Isso foi uma das coisas que mais me cativou muito quando eu comecei. Acho que o convívio no clube é algo bem marcante do *rugby* também, apesar de cada clube ter suas características. Por exemplo, tem clube que preza muito a família e os jogadores levam os seus filhos para brincar com a bola de *rugby* no gramado, na lama e fazem um churrasco no clube até o anoitecer. Mas eu tenho a impressão de são poucos os clubes de *rugby* que realmente proporcionam um espaço de prática esportiva e socialização, não porque o clube não quer, mas porque dificilmente ele tem a estrutura necessária e em uma boa parte dos clubes do Brasil é um punhado de gente querendo jogar *rugby*, né?

Eu acho que isso acontece porque o *rugby* tenta ser construído de uma forma que as pessoas que jogam sejam boas pessoas, não só bons jogadores. Isso eu ouvi até no alto rendimento. Meu treinador falava: “bom jogador eu acho e eu formo, é muito tranquilo, mas o que eu quero mesmo são pessoas boas dentro do grupo”. Mas é claro que não são todas as pessoas nem todas as práticas do *rugby* que são nota 10, como os próprios trotes com os novatos. Eu mesmo tenho foto da minha primeira competição de *rugby* em que fizeram uns cortes bizarros no cabelo meu e de mais três e a gente tinha que ficar andando no hotel daquele jeito. Esses trotes até que são legais para a gente que é mais velho, mas não sei até que ponto é legal para essa nova geração e para os pais desta geração.

As Características e Regras Marcantes do *Rugby*

Quando se fala de *rugby*, a primeira coisa que normalmente vem à cabeça das pessoas é o contato físico. Mas para mim, o *rugby* é um esporte que faz você aprender a lidar com o coletivo. As características do jogo te fazem respeitar o corpo dos outros e reconhecer a importância deles para o sucesso do grupo. O gordinho é super importante. Ele é tão importante quanto o magrinho que corre rápido. No feminino, o talento individual ajuda bastante, mas ele não supera o trabalho coletivo. Não dá para uma menina fazer uma finta e sair correndo sozinha igual no masculino, ela precisa do trabalho coletivo para já pegar a bola

em velocidade e passar pela defesa adversária. No *scrum*¹³ também! Às vezes, um jogador mexe um pé e os oito vão para o chão... É impressionante!

Quando eu entrei no *rugby*, sempre me falaram que ele tinha valores, que deveria respeitar o árbitro... Isso foi a primeira coisa. Como o *rugby* é uma modalidade de bastante contato físico, existem diversos pontos de atrito que podem levar à briga dos jogadores, como o *tackle*¹⁴, o *ruck*¹⁵ e o *scrum*. Assim, cria-se a necessidade de estabelecer regras rígidas que orientem os contatos físicos permitidos e o diálogo entre jogadores e árbitros para o bom andamento da partida. No *rugby*, só o capitão ou o *hooker*¹⁶ durante o *scrum* que podem falar com o árbitro e todo mundo leva isso muito a sério. Você pode ter arrumado quantas brigas você quiser dentro de campo com outros jogadores, mas o dia que você agredir um árbitro, você está banido do esporte para o resto da vida e ninguém vai te respeitar.

O Terceiro Tempo como um Catalisador de Relações

Mesmo que nos 80 minutos de jogo (ou nos 14 minutos do *seven*) está um jogador querendo arrancar a cabeça do outro, no terceiro tempo isso acaba. O terceiro tempo é muito bom para tirar toda a carga de uma derrota, de uma vitória, de uma briga, de um erro e para resolver qualquer problema que aconteceu dentro de campo. Aquele soco, pisão ou cabeçada não é o fim! Aquilo é uma parte de um todo e o todo é você se relacionar bem com as pessoas. Você depende das outras pessoas. O *rugby* é uma comunidade pequena no Brasil, não dá para ninguém passar por cima de ninguém. Quer dizer... Você quer passar por cima do outro, mas dentro de campo¹⁷, depois você precisa que ele esteja ali, até para que você possa passar por cima dele de novo (risos)... Ou para que ele passe por cima de você! E tudo bem, cara, está tudo certo! Essa cultura que se promove no terceiro tempo é um pouco disso: resolve o que tem e *bora* para a próxima!

No final das contas, o terceiro tempo ajuda na socialização e na criação de laços de amizade. Como o *rugby* foi amador por muito tempo, não se tinha ganho material. O que se ganhava, na verdade, eram os contatos, o que levava muita gente até a conseguir emprego por

¹³ Formação entre os jogadores de ambas as equipes para disputar a posse de bola e reiniciar a partida após uma infração.

¹⁴ Ação utilizada pelos jogadores da equipe defensora para levar ao solo o adversário portador da bola, normalmente, abraçando/segurando suas pernas com os dois braços.

¹⁵ Ação normalmente originada após um jogador receber um *tackle* em que se busca manter ou disputar a posse de bola.

¹⁶ Uma das posições dos atacantes no *rugby*. O *hooker* participa do *scrum* e é responsável por chutar a bola para sua equipe.

¹⁷ O participante se referiu a “passar por cima” como o ato de derrubar o adversário defensor que busca “*tacklé-lo*”.

conta do *rugby*. É uma pena que com o profissionalismo do *rugby* o terceiro tempo tenha perdido um pouco dessa essência. Como agora tem jogo que a equipe viaja de ônibus fretado ou de avião, não existe aquela flexibilidade nos horários e as vezes os jogadores precisam ir embora logo depois do jogo. Antes, como cada um ia com seu carro, era mais fácil para o pessoal ficar para o terceiro tempo.

Os Valores do *Rugby* e a Intervenção de Treinadores

Muito se fala que o *rugby* é um esporte de valores né? Bom, eu não sei se é exatamente “um esporte de valores”, mas eu acredito que o *rugby* tem um grande potencial para desenvolver diversos valores que não são só os DRIPS. Até porque os DRIPS são os valores definidos pela *World Rugby* para o jogo, para o período em que soa o apito inicial e o apito final da partida. Para mim, praticar e fazer parte da comunidade do *rugby* ajuda a desenvolver muito mais que cinco valores. Mas, acho também que depende muito da pessoa que está dando treino para você, que muitas das vezes é alguém que nem é formado, né? A gente tem a tendência de tratar os valores da forma que a gente aprendeu, então dificilmente os clubes de *rugby* contam com um treinador que realmente introduz um novato falando: “no *rugby*, nossos valores são esses e acontece isso, isso, isso”. Sabe? Não é dessa forma planejada, explícita, é mais na vivência ali no dia a dia.

Mas assim, como eu disse, o principal fator nesse desenvolvimento de valores vai ser o treinador. Não sei como é em outros países, mas aqui no Brasil você vai ver treinador ensinando a dar soco no *ruck*, dar *tackle* francês¹⁸ de um jeito que possa quebrar o pé, fazendo assédio moral¹⁹... Só que ele não faz com o intuito de ser assédio, porque ele está acostumado a se comunicar daquele jeito, só que hoje não cabe mais! No alto rendimento mesmo, tem algumas coisas que a gente ouve que nossa! (risos)... Aquele mesmo treinador que queria boas pessoas para a equipe, falava: “vai com um *tackle*, vai alguém no joelho, tira esse cara de campo que eu não quero ele incomodando no jogo, ele é um jogador chave da equipe deles”, mas isso dentro da regra, né? Eu tenho a impressão de que isso é algo que acontece mais no masculino. Eu vejo que, no alto rendimento, o *rugby* continua sendo um esporte de valores, mas eu de verdade não sei dizer onde fica o limite do que é íntegro dentro do alto rendimento e o que não é!

¹⁸ O *tackle* francês é uma variação usado normalmente quando o portador da bola está fora do alcance do defensor para que um *tackle* comum seja utilizado. Assim, o *tackle* francês consiste no toque nas pernas do adversário, com apenas um dos braços, para que ele tropece e caia no chão.

¹⁹ O participante se referiu a assédio moral como o ato de agredir verbalmente o praticante.

O Legado dos Praticantes ao *Rugby* e do *Rugby* aos Praticantes

A maneira como o *rugby* acontece no Brasil é diferente de outros países. Aqui, como tudo ainda é muito amador, os jogadores normalmente precisam se envolver com tarefas extracampo do clube para que ele continue existindo e se desenvolva. Então, a gente acaba se envolvendo com diretoria, dando treino para os mais novos, ajudando no terceiro tempo, preparando o campo, organizando festival... E claro, muitas vezes (se não todas) sem receber nada! Pois é, e se ouve frequentemente também que o *rugby* te dá muito e vai chegar o momento que você vai devolver muito para o *rugby*. E é isso mesmo! Acho que todo mundo que joga *rugby* tem esse sentimento de paixão e se envolve, gasta tempo e dinheiro do próprio bolso e dá uma força para que o *rugby* cresça e permaneça vivo.

Uma das principais coisas que o *rugby* te dá são os valores, mas como eu já disse, o *rugby* te ensina mais que cinco valores. Digo isso porque consigo perceber como levo os DRIPS e outros ensinamentos para fora do esporte. Por exemplo, eu aprendi muito no *rugby* a disciplina de fazer as coisas e cumprir minhas tarefas, mesmo que as pessoas não vejam. Por exemplo, eu odiava correr quando eu era atleta, mas eu fazia todos os treinos físicos que o treinador me passava. Ninguém estava lá vendo se eu estava ou não fazendo os treinos e, se eu não fizesse, ninguém ia ficar sabendo... mas eu fazia! Hoje em dia, eu tenho algumas metas diárias que estabeleço para mim mesmo, como ler um pouco de um livro ou assistir uma videoaula enquanto faço *cardio* na academia. Isso é regra minha e eu não durmo até terminar! Outro exemplo é que no *rugby*, a gente também falava: “chegou na hora, está atrasado”. Então, eu aprendi a chegar pelo menos cinco ou 10 minutos antes dos compromissos. Hoje, no meu trabalho, eu sou aquela pessoa pontual que bate ponto no horário todos os dias. Eu gosto de chegar antes dos meus clientes e, inclusive, já até recebi elogios deles por isso!

Outra coisa que o *rugby* me ajudou a desenvolver, e talvez aí tenha um pouco mais de influência das demandas do alto rendimento, é a capacidade de me acalmar em situações estressantes. A minha demanda no trabalho é absurda e às vezes a minha chefe está enlouquecendo e eu estou lá super tranquilo. Mas as situações de estresse no trabalho não estão nem perto do que é jogar um campeonato mundial, né? Eu até tenho preocupações a nível estadual, mas ainda é diferente, não é que eu vou perder uma classificação olímpica porque eu gaguejei em uma apresentação no trabalho (risos)... Eu também aprendi a enxergar o ponto forte das pessoas para trabalhar em equipe. Eu tenho dificuldade em escrever algumas coisas e eu trabalho com uma menina que é ótima na escrita, mas péssima em tabela e números. Então, eu faço os números para ela enquanto ela escreve um texto para mim. É igual no esporte que a gente pega os pontos positivos de cada um da equipe, né?

4.4 DISCUSSÃO

A partir do objetivo deste estudo de compreender a percepção de praticantes de *rugby* sobre o potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV, identificou-se que, de fato, a prática do *rugby* possibilitou o desenvolvimento de HV que extrapolam os DRIPS. Especificamente, foram relatados exemplos de transferência de HV como disciplina, pontualidade, controle emocional, estabelecimento de metas e trabalho em equipe para o ambiente de trabalho atual dos participantes. Estes resultados parecem ir ao encontro da epígrafe deste estudo, assim como de estudos anteriores sobre o desenvolvimento de HV a partir do envolvimento no contexto esportivo (JONES; LAVALLEE, 2009; CHINKOV; HOLT, 2016; NUNES *et al.*, 2021). Contudo, a antítese mais uma vez identificada entre os aspectos positivos e negativos do *rugby* (CARLE; NAURIGHT, 1999; ROMAND; PANTALÉON, 2007; ALMEIDA, 2008) reforça a necessidade de questionar o “grande mito do esporte”, como sugerido por Coakley (2015), e engajar em debates e investigações críticas sobre até que ponto o esporte oferece um ambiente positivo aos seus praticantes e até que ponto necessita ser modificado.

No caso das demandas inerentes do esporte, identificou-se a influência de praticantes com diferentes biotipos, a rigidez de determinadas regras de respeito aos árbitros e a socialização no terceiro tempo. Destas, é possível que o reconhecimento e utilização dos potenciais de diferentes biotipos tenha facilitado o desenvolvimento e transferência do trabalho em equipe. Esses achados fortalecem o estudo de Carle e Nauright (1999), o qual já havia identificado que a dinâmica do jogo de *rugby* exige o suporte contínuo entre os atletas para o sucesso da equipe, sobretudo em situações de *tackle* e *ruck*. Ao mesmo tempo que esta pode ser uma demanda potencializada no *rugby*, estudos anteriores conduzidos no voleibol e basquetebol também reconheceram a contribuição no desenvolvimento e transferência do trabalho em equipe (KENDELLEN; CAMIRÉ, 2019; NUNES *et al.*, 2021). Segundo Gaffney (2015), o trabalho em equipe é um constructo que se manifesta de diferentes formas no esporte, podendo ser representado desde a ação individual e somatória de membros de uma equipe (como nas competições de ginástica artística por equipes) até a ação conjunta por meio de diferentes papéis (como o levantador e o central, no voleibol). Assim, sugere-se que, como outras modalidades, o *rugby* proporciona demandas esportivas que contribuem para o desenvolvimento do trabalho em equipe. Ao mesmo tempo, ressalta-se a necessidade de

avanços científicos acerca da contribuição de diferentes modalidades no desenvolvimento dessa HV.

Apesar de o terceiro tempo contar com um período de privação às mulheres (DUNNING; SHEARD, 2005) e ter sido reportado negativamente nos estudos de Saouter (2003) e Rial (2011) devido aos trotes, os resultados deste estudo se aproximam de Almeida (2008), sobretudo no que diz respeito ao potencial do terceiro tempo como um ambiente de socialização no *rugby*. Contudo, a dificuldade de participação dos atletas devido ao profissionalismo do *rugby* e o deslocamento de avião para as competições podem ser resultado da influência da dimensão de tempo presente no modelo de transferência de HV (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Segundo os autores, esta dimensão pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento de HV e inclui desde a permanência do praticante no ambiente esportivo até as mudanças societárias ao longo das décadas (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). No caso deste estudo, a dimensão de tempo parece contribuir para o desenvolvimento de HV a partir da transformação do terceiro tempo em um ambiente mais positivo e inclusivo. Por outro lado, a mudança no deslocamento dos atletas para as competições pode estar inviabilizando a manutenção do terceiro tempo como um importante componente das tradições do *rugby* e, por consequência, limitando o desenvolvimento de HV basilares da modalidade, como o respeito e a solidariedade.

No que se refere ao elemento da estrutura do programa, identificou-se como aspectos positivos a receptividade e incentivo à novos jogadores e o envolvimento e convívio no clube de *rugby*. Similarmente, Carle e Nauright (1999) haviam identificado que a prática de *rugby* favorecia a formação de amizades e as interações sociais entre os jogadores no ambiente de clube. Se por um lado, o engajamento dos praticantes com as tarefas do clube pode representar um envolvimento cívico e a possibilidade de retribuir ao *rugby* o que lhes foi proporcionado, por outro lado, os poucos recursos dos clubes (físicos e humanos) e a falta de formação dos profissionais é um dado alarmante. Para Petitpas *et al.* (2005), a efetividade de um programa esportivo depende de um ambiente estruturado de maneira apropriada, do suporte de adultos capacitados, de oportunidades para desenvolver HV e de processos claros de avaliação. Assim, programas estruturados adequadamente possuem maiores chances de promover o desenvolvimento esportivo dos praticantes e, sobretudo, de desenvolver HV (KRAMERS; CAMIRÉ; BEAN, 2020). Devido ao posicionamento paradigmático construtivista deste estudo, não se sabe até que ponto os resultados apresentados representam a realidade atual dos clubes brasileiros de *rugby*. De qualquer modo, é importante que as entidades representativas estaduais e nacionais se atentem a estes dados e verifiquem em que

medida os clubes necessitam de suporte para estruturar programas adequados tanto para jovens praticantes quanto para adultos (PALHETA *et al.*, 2020).

Ademais, os resultados que se enquadram no elemento de características e estratégias de treinadores também parecem demonstrar uma relação ambígua. Inicialmente, a intenção dos treinadores de buscar não apenas bons jogadores, mas principalmente boas pessoas, parece ilustrar um dos princípios éticos do *rugby* reportado anteriormente por treinadores da modalidade (ROMAND; PANTALÉON, 2007; BENNIE; O'CONNOR, 2010; MARTIN; CAMIRÉ, 2020). Assim como identificado neste estudo, esse princípio parece alcançar até o esporte de alto rendimento, visto que os treinadores de *rugby* da seleção da Nova Zelândia acreditam que “pessoas melhores dão melhores *All Blacks*²⁰” (KERR, 2016, p. 60). Neste cenário, o fato de o *rugby* contar com os DRIPS poderia somar ao potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV dos praticantes. Contudo, o que parece ocorrer na prática é a ausência da intencionalidade pedagógica para promover o ensino dos DRIPS ou de outras HV (MARTIN; CAMIRÉ, 2020) e a orientação para atitudes agressivas contra os adversários (ROMAND; PANTALÉON, 2007). Mesmo que os participantes deste estudo tenham declarado o desenvolvimento de diversas HV que extrapolam os DRIPS, é fundamental que essa relação ambígua seja debatida pela comunidade do *rugby* para inibir comportamentos que não estejam de acordo com os princípios éticos e valores da modalidade. Por fim, suporte deve ser oferecido pelas entidades representativas do *rugby* brasileiro e internacional de modo a capacitar os treinadores da modalidade a promover o desenvolvimento de HV.

4.5 CONCLUSÃO

Ao mesmo tempo em que os participantes do presente estudo ressaltaram diversos aspectos positivos do *rugby*, os mesmos também destacaram algumas práticas que parecem não estar de acordo com determinados princípios éticos e valores da modalidade. Isto reflete a necessidade do discernimento de que não há nada “mágico” por trás do esporte, pois enquanto prática sociocultural, ele assume a forma e sentido que o é dado pelos que o lhe mediam e praticam, seja uma atividade socioeducativa ou um ambiente de “vitória a qualquer custo”. Assim, o esporte não é um contexto livre de ações imorais ou do fomento a comportamentos negativos. Ao refletir sobre os resultados deste e de outros estudos conduzidos anteriormente, mesmo com algumas condutas controversas, parece que o ambiente proporcionado ao

²⁰ *All Blacks* é o termo utilizado para se referir aos atletas da seleção adulta de *rugby* da Nova Zelândia.

praticante de *rugby* possui elevado potencial para o desenvolvimento de HV, principalmente devido as demandas de coletividade do jogo, a receptividade à novos praticantes, a socialização no terceiro tempo, o convívio no clube e as regras de comunicação com a arbitragem. Portanto, acredita-se que estes resultados retratam, de certo modo, a afirmação apresentada na epígrafe deste estudo acerca do contributo do *rugby* no desenvolvimento do caráter dos praticantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. R. **Fortes, aguerridas e femininas: um olhar etnográfico sobre as mulheres praticantes de rugby em um clube de Porto Alegre**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BENNIE, A.; O'CONNOR, D. Coaching philosophies: perceptions from professional cricket, rugby league and rugby union players and coaches in Australia. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 5, n. 2, p. 309-320, 2010.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. **Counselling and Psychotherapy Research**, v. 21, n. 1, p. 37-47, 2021.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.
- CARLE, A.; NAURIGHT, J. Crossing the line: women playing rugby union *In*: CHANDLER, T. J. L.; NAURIGHT, J. (ed.). **Making the rugby world: race, gender, commerce**. Abingdon: Routledge, 1999. cap. 7, p. 128-148.
- CHINKOV, A. E.; HOLT, N. L. Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 2, p. 139-153, 2016.
- COAKLEY, J. Assessing the sociology of sport: on cultural sensibilities and the great sport myth. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 50, n. 4-5, p. 402-406, 2015.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 3 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., (ed). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.
- DUNNING, E.; SHEARD, K. **Barbarians, gentlemen and players: a sociological study of the development of rugby football**. 2 ed. Abingdon: Routledge, 2005.

EKENGREN, J. *et al.* Composite vignettes of Swedish male and female professional handball players' career paths. **Sport in Society**, v. 23, n. 4, p. 595-612, 2019.

GAFFNEY, P. The nature and meaning of teamwork. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 42, n. 1, p. 1-22, 2015.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009.

KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M. Applying in life the skills learned in sport: a grounded theory. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 40, p. 23-32, 2019.

KERR, J. **Legado: 15 lições sobre liderança que podemos aprender com o time de rugby All Blacks**. 1 ed. São Paulo: Benvirá, 2016.

KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; BEAN, C. Examining program quality in a national junior golf development program. **International Sport Coaching Journal**, v. 7, n. 2, p. 139-150, 2020.

MARTIN, L.; CAMIRÉ, M. Examining coaches' approaches to teaching life skills and their transfer in youth sport. **The Sport Psychologist**, v. 34, n. 4, p. 276-287, 2020.

NUNES, E. L. G. *et al.* Composite vignettes of former Brazilian high-performance volleyball athletes' perspective on life skills learning and transfer. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 23, p. 2674-2682, 2021.

PALHETA, C. E. *et al.* Between intentionality and reality to promote positive youth development in sport-based programs: a case study in Brazil. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 2, p. 197-209, 2020.

PETITPAS, A. J. *et al.* A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. **The Sport Psychologist**, v. 19, n. 1, p. 63-80, 2005.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

RAYNER, M. **The impact of professionalisation on elite level rugby union: players' perspective**. 2015. Tese (*Doctor of Philosophy*) – *Department of Sport and Exercise Science, University of Portsmouth*, 2015.

RIAL, C. S. Rúgbi e judô: Esporte e masculinidade *In*: PENTEADO, F. M.; GATTI, J. (ed.). **Masculinidades, teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011. p. 199-221.

ROMAND, P.; PANTALÉON, N. A qualitative study of rugby coaches' opinions about the display of moral character. **The Sport Psychologist**, v. 21, n. 1, p. 58-77, 2007.

RYAN, G. Introduction *In*: RYAN, G. (ed.). **The changing face of Rugby**: the union game and professionalism since 1995. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

SAOUTER, A. A mamãe e a prostituta: os homens, as mulheres e o rugby. **Movimento**, v. 9, n. 2, p. 37-52, 2003.

SMITH, B.; MCGANNON, K. R. Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 101-121, 2018.

SPALDING, N. J.; PHILLIPS, T. Exploring the use of vignettes: from validity to trustworthiness. **Qualitative Health Research**, v. 17, n. 7, p. 954-962, 2007.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health**: from process to product. Abingdon: Routledge, 2014.

SUGDEN, J. Critical left-realism and sport interventions in divided societies. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 45, n. 3, p. 258-272, 2010.

WORLD RUGBY. **Rugby's values**. 2014. Disponível em: <https://www.world.rugby/news/35282>. Acesso em: 3 fev. 2020.

WORLD RUGBY. **Laws of the game**: rugby union. 2022. Disponível em: <http://www.world.rugby/the-game/laws/home>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CAPÍTULO V

5 O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA POR MEIO DO ESPORTE A PARTIR DA TEORIA BIOECOLÓGICA: REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisadores da Psicologia e Pedagogia do Esporte em todo o mundo direcionaram seus esforços para entender melhor as contribuições educacionais e socioemocionais do esporte (DANISH, 1983; QI *et al.*, 2020). Isso deve-se principalmente à profunda contribuição das experiências e relações interpessoais com colegas de equipe e treinadores no processo de desenvolvimento humano (GOULD; CARSON, 2008; COAKLEY, 2011). Alguns desses pesquisadores têm chamado de HV os valores, competências e atitudes que podem ser aprendidos no esporte e, posteriormente, transferidos para outros ambientes (GOULD; CARSON, 2008). Exemplos de HV são: ser pontual, liderar um grupo de pessoas, perseverar diante de dificuldades e dedicar-se para alcançar um objetivo.

O desenvolvimento de HV é um dos objetivos do DPJ (SILBEREISEN; LERNER, 2007). Diferentemente de perspectivas anteriores do século XX que percebiam os jovens como “problemas a serem geridos”, o DPJ acredita que os jovens são “recursos a serem desenvolvidos” e possuem potencial para um futuro de sucesso (DAMON, 2004; LERNER *et al.*, 2005). O DPJ está ancorado na metateoria dos sistemas de desenvolvimento relacional, a qual define-se como um conjunto de teorias de diversas áreas que propõem como o desenvolvimento humano envolve relações bidirecionais entre indivíduos e contextos em constante mudança (GELDHOF *et al.*, 2013; LERNER *et al.*, 2019). Entre os teóricos que contribuíram para a elaboração dessas teorias, está Urie Bronfenbrenner, o qual liderou pesquisas internacionalmente reconhecidas a partir da década de 1970 sobre o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1974, 1979).

Ao longo de sua jornada científica e das constantes autocríticas, Bronfenbrenner pôde reformular e aprimorar sua obra para detalhar ainda mais as dimensões e fatores presentes no processo de desenvolvimento humano (LERNER, 2011; ROSA; TUDGE, 2013). Começando com seus primeiros estudos sobre a interação entre múltiplos contextos e o desenvolvimento infantil, sua obra evoluiu de uma teoria ecológica para uma teoria bioecológica

(BRONFENBRENNER, 1979, 2011). Na teoria bioecológica, a pessoa é uma entidade ativa e engloba características biopsicossociais que influenciam e interagem diretamente com atividades, pessoas, objetos e símbolos ao seu redor (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Assim, o desenvolvimento ocorre a partir de processos no ambiente em que a pessoa participa presencialmente, que por sua vez, é influenciado por (e também influencia) outros contextos proximais e distais ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Com suas raízes na Psicologia, Sociologia e Biologia, a teoria bioecológica oferece profundo detalhamento das estruturas e conceitos que contribuem há décadas para a investigação do desenvolvimento humano por meio do esporte (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017; DORSCH *et al.*, 2020; DISANTI; ERICKSON, 2021).

Embora a teoria bioecológica ofereça uma compreensão multifacetada do desenvolvimento humano, o número de estudos empíricos que a utilizaram devidamente permanece limitado. Tudge *et al.* (2009, 2016) analisaram 45 estudos empíricos sobre desenvolvimento humano realizados entre 2001 e 2015 e apontaram que apenas seis desses estudos articularam adequadamente a teoria bioecológica. Isso pode ser devido à complexidade dos princípios propostos na teoria, fato reconhecido pelo próprio Bronfenbrenner: “é bastante evidente que poucas investigações terão o momento, os recursos ou, para essa matéria, os ‘nervos’ científicos para realizar um empreendimento tão ambicioso” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 123).

Nos últimos anos, o trabalho de Bronfenbrenner tem sido pouco articulado nas investigações sobre o desenvolvimento de HV, tanto no âmbito teórico quanto no empírico (HOLT *et al.*, 2008; LEE; MARTINEK, 2013; PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). No âmbito teórico, Lee e Martinek (2013) e Pierce, Gould e Camiré (2017) utilizaram alguns dos princípios e dimensões da teoria bioecológica para desenvolver modelos destinados a propor como ocorre o desenvolvimento e a transferência de HV por meio do esporte. No âmbito empírico, Holt *et al.* (2008) articularam a teoria ecológica para investigar o desenvolvimento de HV a partir da prática esportiva de escolares canadenses no ensino médio. Em outras ocasiões, estudos empíricos sobre o desenvolvimento de HV citaram as teorias de Bronfenbrenner, mas não articulam explicitamente seus conceitos ao longo das seções do artigo (JONES; LAVALLEE, 2009; SUBIJANA *et al.*, 2020; NEWMAN *et al.*, 2021). A falta da articulação da teoria bioecológica pode, em certa medida, inibir a compreensão do processo de desenvolvimento de HV em sua totalidade (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017; RONKAINEN *et al.*, 2020).

Com a contínua expansão global das publicações sobre o DPJ (QI *et al.*, 2020) e as HV (MCLAREN *et al.*, 2021) nos últimos anos, parece oportuno reforçar a importância de investigar o desenvolvimento de HV por meio do esporte a partir de uma interpretação articulada com a teoria bioecológica. Portanto, este artigo tem como objetivo articular um modelo bioecológico para ilustrar o desenvolvimento de HV por meio do esporte. Este ensaio pretende auxiliar acadêmicos, treinadores e gestores esportivos com reflexões e recomendações baseadas na teoria bioecológica para a elaboração futura de pesquisas e práticas que articulam o conceito de HV.

5.2 A OBRA DE URIE BRONFENBRENNER: DA TEORIA ECOLÓGICA À BIOECOLÓGICA

De acordo com Rosa e Tudge (2013), a obra de Bronfenbrenner evoluiu em três fases ao longo de algumas décadas. Na primeira fase, Bronfenbrenner criticou grande parte das pesquisas sobre desenvolvimento humano realizada em laboratório e defendeu a necessidade de investigar o desenvolvimento *in situ*²¹ (BRONFENBRENNER, 1974, 1977). Seus estudos ao longo da década de 1970 levaram à elaboração do seu primeiro grande livro, em 1979: “A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados”. Neste livro, Bronfenbrenner (1979) apresentou três importantes princípios da teoria ecológica: (a) a pessoa não é uma entidade passiva e um mero produto das influências exercidas pelo contexto; (b) a relação entre a pessoa e o contexto é um processo de influências bidirecionais; (c) o contexto não se limita apenas ao ambiente em que a pessoa participa presencialmente, mas a uma conexão complexa de sistemas proximais e distais (BRONFENBRENNER, 1979).

Bronfenbrenner propôs quatro sistemas ecológicos que influenciam o desenvolvimento humano: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (BRONFENBRENNER, 1979). O microssistema refere-se ao conjunto de propriedades dos ambientes em que a pessoa participa presencialmente, como família, escola, esporte, comunidade e trabalho. O mesossistema constitui as inter-relações entre dois ou mais microssistemas, formando um sistema escola-esporte ou um sistema escola-esporte-família, por exemplo. O exossistema corresponde a ambientes em que a pessoa não participa presencialmente, mas que a influenciam e podem ser influenciados por ela. Por último, o

²¹ A expressão em latim “*in situ*” significa “no lugar”. Na ecologia do desenvolvimento humano, o termo refere-se à investigação do ser humano em seu próprio contexto natural, evitando-se a descontextualização inerente aos estudos conduzidos em laboratório.

macrossistema diz respeito ao sistema de culturas, subculturas, valores e ideologias de certos grupos, locais ou países. Ao longo de sua obra, Bronfenbrenner apresenta definições, proposições e hipóteses desse paradigma ecológico, ou seja, como os sistemas se relacionam e influenciam o desenvolvimento humano, bem como são influenciados pela pessoa (BRONFENBRENNER, 1979). Apesar das amplas contribuições da teoria ecológica para a agenda investigativa, as autocríticas de Bronfenbrenner e a constante busca por aprimoramento o levaram a continuar reformulando e avançando sua teoria (BRONFENBRENNER, 1986, 1988).

Na segunda fase, Bronfenbrenner identificou lacunas em suas proposições acerca dos papéis exercidos pelas características da pessoa, da qualidade dos processos de desenvolvimento e do tempo (ROSA; TUDGE, 2013). Suas reflexões sobre outros modelos e paradigmas adotados para investigar o desenvolvimento humano (modelo de endereço social, modelo de atributos pessoais e modelo pessoa-contexto) o orientaram a elaborar o modelo processo-pessoa-contexto (BRONFENBRENNER, 1988). Embora Bronfenbrenner não tenha incluído a dimensão de tempo nesse modelo, ele a reconheceu como um componente essencial para a investigação do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1986, 1988).

Ao incorporar a dimensão de tempo na terceira fase e detalhar como as características da pessoa influenciam os processos de desenvolvimento, Bronfenbrenner evoluiu de uma teoria ecológica para uma bioecológica ao criar o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT; (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Ao contrário da teoria ecológica, que se concentra principalmente nos fatores contextuais que influenciam e são influenciados no desenvolvimento humano, o centro do modelo PPCT é a forma, força, conteúdo e direção dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011). As quatro dimensões do modelo PPCT são brevemente descritas a seguir.

Processo

No modelo PPCT, a dimensão de processo concentra-se no conceito de processos proximais, os quais são “os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 795, tradução nossa). Os processos proximais abrangem as atividades e interações que a pessoa se envolve nos microssistemas que participa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Exemplos de processos proximais incluem: mães amamentando seus bebês, crianças brincando, ler um livro, aprender novas habilidades, realizar tarefas complexas, adquirir conhecimento e passar por

experiências. Cabe mencionar que os processos proximais são diretamente influenciados pelas características da pessoa, pela qualidade das relações humanas e pelas atividades nas quais a pessoa se envolve (BRONFENBRENNER, 2011).

Pessoa

A pessoa, de forma mais ampla, engloba aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais que influenciam diretamente o contexto (BRONFENBRENNER, 2011). As características da pessoa aparecem duas vezes no modelo PPCT. Primeiro, como um dos principais fatores que influenciam a forma como a pessoa se envolve no contexto imediato por meio de processos proximais. Segundo, como resultado de tal engajamento na forma de desenvolvimento humano. Portanto, as características da pessoa são tanto uma influência quanto um resultado de processos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006).

Contexto

Desde a criação da teoria ecológica, Bronfenbrenner (1979) atribuiu importância à influência exercida pelo contexto no processo de desenvolvimento humano. Como mencionado anteriormente, Bronfenbrenner entendia que o contexto vai além dos ambientes em que a pessoa participa diretamente e inclui, sobretudo, um “emaranhado” de contextos proximais e distais (BRONFENBRENNER, 1979). Embora o autor não tenha modificado os quatro sistemas ecológicos (ou seja, micro, meso, exo e macro) na teoria bioecológica, ele enfatiza que os processos proximais que ocorrem no microsistema influenciam e são influenciados pelos outros sistemas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006).

Tempo

A dimensão de tempo é caracterizada pela continuidade dos processos proximais (microtempo), a regularidade destes processos ao longo de dias, semanas, meses e anos (mesotempo) e as mudanças sociais que ocorrem nos grupos mais amplos da sociedade (macrotempo; (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Sua inclusão na teoria bioecológica é baseada no entendimento de Bronfenbrenner de que “a preocupação central do estudo do desenvolvimento é a natureza da continuidade e mudança na estrutura biológica e psicológica de cada um dos seres humanos durante o curso de vida” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 116).

5.3 UM MODELO BIOECOLÓGICO PARA ILUSTRAR O DESENVOLVIMENTO DE HV POR MEIO DO ESPORTE

Nos últimos anos, pesquisadores de áreas distintas (ambientes de trabalho e escolar) propuseram modelos visuais para ilustrar as teorias de Urie Bronfenbrenner (BONE, 2015; SANTROCK; MACKENZIE-RIVERS; PANGMAN, 2017; BOND, 2019). Em geral, os modelos adotam estruturas similares a partir de círculos, um dentro do outro, representando os sistemas ecológicos e as influências que exercem. Essa similaridade provavelmente se deve à analogia de Bronfenbrenner de que “o ambiente ecológico é concebido como um conjunto de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 1979, p. 3, tradução nossa). Partindo do mesmo princípio, o modelo apresentado neste estudo também utiliza um conjunto de círculos integrados para ilustrar os sistemas ecológicos. Paralelamente, acredita-se que o modelo inova ao ser o primeiro (ao que se sabe) a incluir os processos proximais e ao propor um formato interativo de visualização da influência entre os elementos para que o desenvolvimento humano ocorra. No entanto, é importante refletir sobre até que ponto este modelo avança em comparação aos propostos em outras áreas (BONE, 2015; SANTROCK; MACKENZIE-RIVERS; PANGMAN, 2017; BOND, 2019), assim como o próprio modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017) para a transferência de HV.

Ao longo da elaboração deste estudo, o autor se questionou continuamente: “em que medida este modelo está promovendo avanços científicos?”. Essa é uma pergunta habitual na comunidade científica, tendo em vista que um dos objetivos da produção do conhecimento é avançar no que sabemos sobre como o “mundo funciona” (NEUMAN, 2014). Neste caso, uma das principais razões para tal questionamento se dá no reconhecimento do trabalho meticuloso de Pierce, Gould e Camiré (2017) na elaboração de um modelo pautado na obra de Urie Bronfenbrenner para detalhar a transferência de HV, ou seja, um modelo que une os dois temas abordados neste estudo. No entanto, após contínuas reflexões, percebeu-se que o modelo aqui apresentado não almeja aprimorar ainda mais as proposições do modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017) e aprofundar nos diversos elementos e conceitos propostos pelos autores. A elaboração deste modelo enquanto uma figura interativa e de fácil compreensão não almeja que os leitores avancem, mas que “rechem”, figurativamente, para observar e compreender de maneira mais ampliada como o desenvolvimento de HV ocorre enquanto processo complexo de desenvolvimento humano. O avanço científico, portanto, será consequência da compreensão e dos *insights* proporcionados por este estudo para a elaboração

de trabalhos futuros dos leitores tanto para a área acadêmica quanto para a área prática do esporte. Em suma, seria como dar um passo para trás, para dar dois passos para frente.

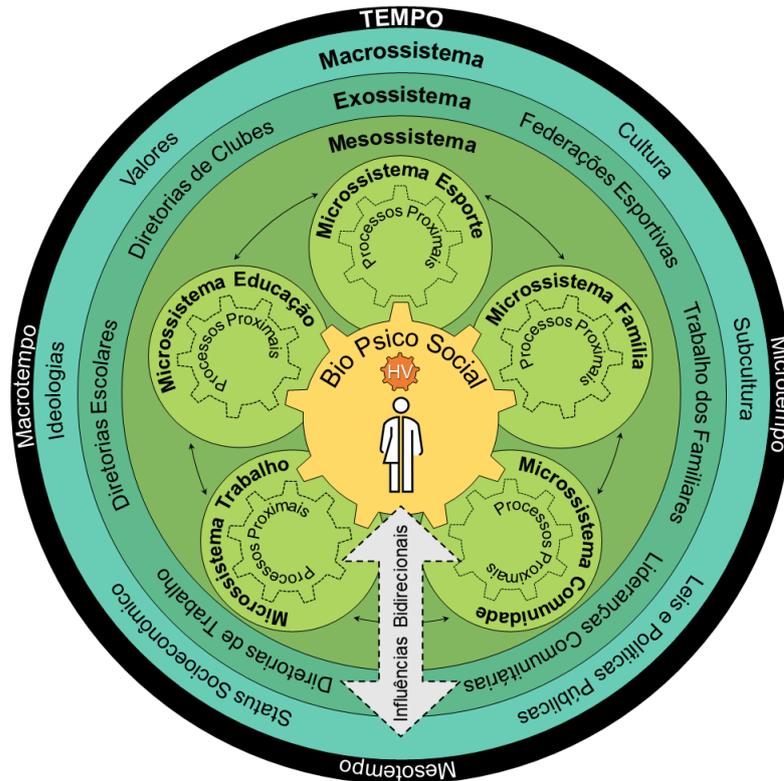
Visão geral do modelo

O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento de Habilidades para a Vida pelo Esporte (MBDHVE; Figura 3) almeja ilustrar como as quatro dimensões do modelo PPCT (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006) interagem e influenciam o desenvolvimento de HV. As engrenagens dentro dos microssistemas representam a dimensão do processo. A pessoa é representada pela engrenagem amarela e a figura de gênero neutro em branco. Os quatro contextos (micro, meso, exo e macrossistemas) são retratados em torno da pessoa e o tempo envolve todos os elementos. Na parte inferior, a seta cinza de duas direções representa as forças recíprocas de influência entre os elementos internos e externos. Apesar deste ensaio e do modelo proposto ter o esporte como objeto de estudo e evidenciar seu microssistema entre os demais, é fundamental compreender o desenvolvimento humano a partir de um paradigma bioecológico e reconhecer outros contextos, processos e elementos que influenciam e são influenciados neste processo (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017; JØRGENSEN; LEMYRE; HOLT, 2019; ZHU *et al.*, 2022).

No MBDHVE, a pequena engrenagem laranja com as iniciais “HV” dentro da engrenagem amarela representa o conceito de HV. Embora HV seja um conceito amplo que inclui outros termos (competências, conhecimentos, valores) e seja o foco deste modelo, deve-se reconhecer que este é apenas um dos múltiplos conceitos relacionados ao desenvolvimento biopsicossocial da pessoa. Exemplos de outros conceitos são: atributos pessoais (BENSON, 2003), habilidades socioemocionais (CIMATTI, 2016) e robustez mental (JONES, 2002). De fato, Ronkainen *et al.* (2020) levantaram questões relevantes sobre investigar as HV como uma “lista” padronizada de valores, competências e atitudes mensuráveis que a pessoa desenvolve no esporte e como tal orientação pode levar a uma falsa percepção de controle sobre o complexo e multifacetado processo de desenvolvimento humano.

Esta seção se concentra em promover uma melhor compreensão do MBDHVE por meio de exemplos concretos e do suporte da obra de Bronfenbrenner e de pesquisas anteriores sobre o desenvolvimento de HV no esporte. Os estudos empíricos de HV citados não necessariamente utilizaram ou citaram a teoria bioecológica, mas os resultados alcançados relacionam-se a diversos de seus princípios. Exemplos são fornecidos abaixo por meio das quatro dimensões do modelo PPCT.

Figura 3 - Modelo Bioecológico de Desenvolvimento de Habilidades para a Vida pelo Esporte



Fonte: O autor (2022)

Processo: Relacionamentos e atividades como processos proximais para o desenvolvimento de HV no esporte

A ilustração dos processos proximais como engrenagens no modelo parte da proposta de Bronfenbrenner e Morris (2006, p. 798, tradução nossa) que “os processos proximais são postulados como os motores primários do desenvolvimento”. No MBDHVE, as engrenagens dos processos proximais se conectam com a engrenagem amarela da pessoa para ilustrar o princípio de reciprocidade, ou seja, quando um gira, o outro passa a girar. Além disso, a força da rotação pode iniciar tanto a partir da engrenagem da pessoa quanto do processo proximal. Assim, as características biopsicossociais da pessoa podem influenciar o processo proximal, como um jovem introspectivo que hesita em conversar com seus pares para aquecer antes de uma partida (JONES; LAVALLEE, 2009); ou o envolvimento no processo proximal pode influenciar a pessoa, como no desenvolvimento de uma HV a partir da prática esportiva (WEISS *et al.*, 2013; JACOBS; WRIGHT, 2019; WRIGHT *et al.*, 2020).

Em termos de processos proximais no cenário esportivo, diversos estudos têm destacado o importante papel desempenhado por treinadores no desenvolvimento de HV a partir da modelação de comportamentos adequados e do estabelecimento de relações significativas (GOULD; CARSON, 2008; HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019;

WRIGHT *et al.*, 2020). Sob as lentes da teoria bioecológica, Bronfenbrenner (2011) relata a importância da presença de uma terceira pessoa que ofereça assistência, incentivo, afeto e passe longos períodos em atividades conjuntas. O desenvolvimento humano (como as HV) que pode derivar das relações significativas estabelecidas entre treinadores e atletas pode ser entendido pelo conceito de “díade”, conhecido como um sistema de dois indivíduos. Além disso, o potencial de desenvolvimento aumenta quando treinadores e atletas estabelecem o que Bronfenbrenner (1979) chama de díade primária. Nesta díade, ambos indivíduos apresentam tal conexão emocional, que mesmo quando fisicamente distantes ainda podem influenciar os pensamentos e ações do outro.

O envolvimento nas atividades dos treinos é outro exemplo de processo proximal significativo do microsistema esporte. Nos últimos anos, pesquisadores têm debatido constantemente sobre até que ponto as atividades dos treinos devem ser intencionalmente estruturadas para o desenvolvimento de HV. Até o momento, as evidências empíricas tendem a indicar que o desenvolvimento de HV pode ocorrer a partir de uma abordagem explícita (BEAN; FORNERIS, 2016; HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019) ou de uma abordagem implícita (JONES; LAVALLEE, 2009; NUNES *et al.*, 2021). No entanto, a estruturação explícita do ambiente e dos treinos esportivos é geralmente considerada mais propícia ao desenvolvimento de HV (BEAN; FORNERIS, 2016; KENDELLEN *et al.*, 2017; HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019). Isto ocorre principalmente porque os treinadores que adotam abordagens explícitas oferecem aos atletas oportunidades para “experimentar” as HV e participar de conversas sobre como as HV podem ser aplicadas no esporte e transferidas para outros contextos da vida (BEAN; FORNERIS, 2016; KENDELLEN *et al.*, 2017).

Pessoa: O papel ativo desempenhado pelas características da pessoa no desenvolvimento de HV

Ao adotar o conceito de HV, estudos empíricos tendem a se concentrar nas características dos projetos esportivos e pouco se atentam às características biopsicossociais dos praticantes (BEAN; FORNERIS, 2016; WRIGHT *et al.*, 2020). Contudo, quando Jones e Lavallee (2009) identificaram que uma tenista percebeu que sua personalidade perfeccionista e dedicada a ajudou a desenvolver HV por meio do esporte, os autores estavam destacando o papel ativo da pessoa no processo de desenvolvimento humano. A atleta descreveu suas disposições psicológicas, que na teoria bioecológica se referem às características que podem ativar processos proximais em um determinado contexto, neste caso, o esporte. Logo, o desenvolvimento de HV não é um processo que se inicia quando a pessoa adentra o contexto

esportivo. Como Gould e Carson (2008) e Pierce, Gould e Camiré (2017) advocaram anteriormente, as pessoas não entram no sistema esportivo desprovidas de experiências autobiográficas, competências e HV. Algumas HV podem ser parte da personalidade da pessoa (comunicação e liderança) ou terem sido desenvolvidas em outros microssistemas antes de ingressar ao esporte (família e comunidade) e devem ser reconhecidas por pesquisadores, treinadores e gestores esportivos.

Mesmo quando se é possível afirmar o desenvolvimento de uma HV, sua transferência para outro ambiente ainda depende das características do contexto de aplicação e da decisão consciente da pessoa para utilizar a HV. No estudo de Kendellen e Camiré (2019), um dos participantes mencionou que decidiu transferir para a escola as habilidades de comunicação que aprendeu no esporte devido a satisfação pessoal de ajudar alguém e por seu colega de classe ser seu amigo. Em contrapartida, Jacobs e Wright (2018) também indicaram que jovens podem optar por não transferir uma HV para não parecerem “chatos” na frente de seus amigos, por exemplo, ao pedir para um amigo não falar palavrões na frente de uma criança mais nova. Esses achados sugerem que, embora diversos processos proximais em diferentes microssistemas possam servir como importantes influências para o desenvolvimento de HV, a pessoa ainda é a principal responsável por dar o último (e mais importante) passo: transferi-las para outros contextos.

A teoria bioecológica também enfatiza como o desenvolvimento humano inclui estímulos objetivos (como as relações e atividades relatadas anteriormente) e a dimensão semiótica, ou seja, como a pessoa vivencia e percebe os significados subjetivos dos processos e contextos em que participa (BRONFENBRENNER, 2011). Devido às características biopsicossociais da pessoa e à subjetividade experiencial, pesquisadores identificaram que os mesmos estímulos oferecidos aos participantes de projetos esportivos levam a resultados diferentes em termos de desenvolvimento humano (MARTINEK; SCHILLING; JOHNSON, 2001; JACOBS; WRIGHT, 2019). No alto rendimento, atletas relataram o desenvolvimento de HV mesmo durante experiências negativas de sua carreira, como lesões, períodos sem contratos, distanciamento familiar e interações sociais limitadas (NUNES *et al.*, 2021). Portanto, ao considerar o desenvolvimento de HV, deve-se atentar para as características biopsicossociais da pessoa e como ela atribui significado aos processos proximais em que se engaja.

Contexto: Os múltiplos sistemas que influenciam o desenvolvimento de HV

Como mencionado anteriormente, apesar de o MBDHVE evidenciar o microsistema esporte, o modelo também reconhece o importante papel desempenhado pelos microsistemas educação (educação básica e superior), família, trabalho e comunidade para o desenvolvimento de HV. Esse princípio sustenta-se nas formulações de Bronfenbrenner (1979) sobre a influência de múltiplos contextos no desenvolvimento humano e em estudos empíricos na área esportiva, os quais identificaram que atletas em diferentes fases de suas carreiras enaltecem a profunda contribuição sustentada por esses microsistemas (JONES; LAVALLEE, 2009; JØRGENSEN; LEMYRE; HOLT, 2019; NUNES *et al.*, 2021; ZHU *et al.*, 2022). De fato, Pierce, Gould e Camiré (2017) propuseram a influência de diversos contextos no desenvolvimento de HV além do esporte, tais como a escola a família, o trabalho e as atividades extracurriculares. Contudo, destaca-se que o grau de influência desses microsistemas será diferente para cada pessoa devido a fatores internos (características biopsicossociais, idade, interesses) e externos (local de residência, cultura, status socioeconômico). Utilizando a idade como exemplo, a pessoa pode ser mais influenciada pelos microsistemas educação, família, esporte e comunidade durante a infância e mais influenciada pelo microsistema trabalho durante a vida adulta devido a fatores como tempo despendido e relevância no cotidiano.

Quando se trata da influência do esporte enquanto microsistema, a crença e o discurso sobre seu potencial para o desenvolvimento humano se mantem há muitas décadas devido à riqueza de valores e significados presentes nesse contexto (COAKLEY, 2011). No entanto, essa premissa tem sido questionada nos últimos anos a partir de pesquisas que reconheceram a influência do esporte para que os praticantes fossem agressivos com os adversários e desrespeitosos com os árbitros (KAVUSSANU, 2008), se envolvessem com drogas e comportamentos violentos (COWAN; TAYLOR, 2016) e que os treinadores incentivassem seus atletas a trapacear durante jogos e competições (ROMAND; PANTALÉON, 2007). Portanto, atualmente adota-se uma visão mais pragmática de que o microsistema esportivo pode promover um desenvolvimento positivo desde que sustentado em relacionamentos, normas e condutas positivas e morais pautadas por princípios éticos (COAKLEY, 2011).

Ao investigar o desenvolvimento humano a partir do envolvimento da pessoa no esporte e em outros contextos como escola e família (ou seja, mesossistema), parece ser essencial alinhar valores, discursos e práticas adequadas para potencializar o desenvolvimento positivo. Para Bronfenbrenner (1979), o potencial de desenvolvimento de um ambiente depende da qualidade das conexões existentes em um mesossistema (ou seja, escola-família ou escola-esporte), principalmente quando a pessoa desenvolve díades primárias em ambos os

contextos. No caso de um professor-treinador escolar do estudo de Martin, Camiré e Kramers (2021), a transferência de HV foi facilitada devido às estratégias explícitas e as relações interpessoais com os alunos-atletas na sala de aula e nas sessões de treino. Quando os treinadores não estão presentes em dois (ou mais) ambientes, a transferência pode ser facilitada ou dificultada por familiares, professores, colegas, companheiros de equipe e irmãos (PIERCE; ERICKSON; SARKAR, 2020).

Acima do mesossistema está o exossistema. Para Bronfenbrenner (1979), mesmo que a pessoa não esteja em contato direto com o exossistema, as ações e decisões de um influenciam no outro. No esporte, o exossistema pode ser representado pelas diretorias de clubes e federações esportivas que, por exemplo, podem estruturar seus projetos para potencializar o desenvolvimento de HV (KENDELLEN *et al.*, 2017; HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019). Uma das principais estratégias utilizadas por essas organizações tem sido a seleção de um grupo de HV específicas que exemplificam os objetivos organizacionais para o desenvolvimento dos atletas (KENDELLEN *et al.*, 2017; HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019). Por consequência, as organizações ofereceram programas de formação de treinadores para ajudá-los a visualizar estratégias pedagógicas a serem implementadas no campo prático (WEISS *et al.*, 2013; FALCÃO; BLOOM; BENNIE, 2017). Como resultado das decisões e capacitações que ocorrem no exossistema, os jovens atletas têm se engajado em treinos (processos proximais) explicitamente estruturados para o desenvolvimento de HV e aprendido a respeitar os outros, controlar emoções, ser responsáveis e ser bons líderes (WEISS *et al.*, 2013; JACOBS; WRIGHT, 2019).

Considerando que o macrossistema compreende os padrões que revestem determinado grupo ou localidade, um estudo com treinadores de *rugby* da Nova Zelândia parece ilustrar um exemplo de influência deste sistema. Hassanin, Light e Macfarlane (2018) indicaram que os treinadores de *rugby* entrevistados percebiam que os valores, princípios e rituais da cultura *Māori*²² influenciavam intensamente a forma como atuavam profissionalmente com o *rugby*. Essa influência os fazia dar mais importância ao desenvolvimento pessoal e moral dos atletas para manter o que acreditavam ser os valores tradicionais e o papel do *rugby* na Nova Zelândia. Além disso, esses treinadores de *rugby* pareciam adotar uma abordagem de treinamento mais humanista (HASSANIN; LIGHT; MACFARLANE, 2018), a qual tem sido identificada como uma alternativa valiosa para auxiliar os atletas a se comunicar melhor, auxiliar os colegas e respeitar o próximo (FALCÃO; BLOOM; BENNIE, 2017).

²² *Māori* são os *tangata whenua*, os povos indígenas da *Aoteaora* Nova Zelândia.

Tempo: A influência do micro, meso e macrotempo no desenvolvimento de HV

No MBDHVE, a dimensão de tempo é responsável por colocar todos os elementos em movimento, permitindo que as engrenagens girem e o desenvolvimento humano ocorra. Para auxiliar na visualização do efeito da dimensão de tempo no modelo, uma versão animada do MBDHVE pode ser encontrada lendo o *QR code* abaixo com um aparelho celular (Figura 4).

Figura 4 - *QR code* para acesso à versão animada do MBDHVE



Fonte: O autor (2022)

É na influência do macrotempo que se concentram os estudos sobre as características psicossociais manifestadas pelas diferentes gerações da sociedade. Para Bronfenbrenner (2011), é devido ao macrotempo que os estímulos para o desenvolvimento humano foram se alterando ao longo do tempo e, nas últimas décadas, isso fez com que a responsabilidade pela educação das crianças fosse transferida de suas próprias famílias para outros contextos sociais. No esporte, Gould, Nalepa e Mignano (2019) identificaram que os treinadores perceberam que a geração de atletas nascidos após 1996 — chamada Geração Z — apresenta dificuldades em se comunicar de forma eficaz, lidar com adversidades e estabelecer metas em longo prazo. Ao mesmo tempo, atletas dessa geração são mais curiosos, abertos ao aprendizado e apresentam melhores habilidades tecnológicas (GOULD; NALEPA; MIGNANO, 2019). Como o processo de desenvolvimento humano é bidirecional (BRONFENBRENNER, 1979, 2011), diferentes características ao longo das gerações levam à necessidade de alteração dos processos pedagógicos para ensinar HV. Treinadores de tênis do estudo de Gould, Nalepa e Mignano (2019) relataram o uso de: perguntas abertas nos feedbacks para estimular a comunicação; situações desafiadoras para ajudá-los a lidar com as adversidades e; estabelecimento de metas diárias para mantê-los focados e motivados nos treinamentos.

O modelo de transferência de HV de Pierce, Gould e Camiré (2017) reconhece que, além de influenciar o desenvolvimento, o tempo é um elemento que pode impedir ou potencializar a transferência de HV para ambientes além do esporte. Em um nível empírico, Freire *et al.* (2020) e Subijana *et al.* (2020) identificaram que indivíduos mais velhos que se envolveram no esporte por mais tempo obtiveram pontuações mais altas em questionários de desenvolvimento de HV em comparação com seus pares mais jovens. Essas descobertas ilustram os conceitos de microtempo e mesotempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Em outras palavras, para que os processos proximais sejam eficazes, eles devem ocorrer “de forma regular por longos períodos de tempo” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 797, tradução nossa). No MBDHVE, o microtempo e o mesotempo são representados pela continuidade do giro das engrenagens dos processos proximais. Assim, quanto mais a pessoa se envolve em processos proximais no microsistema que participa, mais as engrenagens giram e maior é o potencial para o desenvolvimento de HV.

5.4 CONSIDERAÇÕES PARA A PRÁTICA

A partir da compreensão dos princípios centrais do MBDHVE, torna-se relevante enfatizar a necessidade de treinadores e gestores esportivos transitarem de um paradigma ecológico para um bioecológico no campo prático. Isso significa, principalmente, entender o papel central desempenhado pelas características da pessoa, neste caso, dos atletas. Por vezes, treinadores e gestores esportivos elaboram estratégias para promover o desenvolvimento esportivo e pessoal dos atletas sem considerar suas características biopsicossociais (altura, habilidades motoras, trajetórias, interesses e personalidades), as quais influenciam diretamente na eficácia do planejamento. Em outros casos, despendem horas planejando ações para o desenvolvimento de atletas e esquecem de considerar que os próprios atletas podem contribuir para o desenvolvimento uns dos outros. Por exemplo, treinadores podem optar por articular solidariedade em uma sessão de treinamento. Ao invés de liderar a discussão sobre solidariedade, eles podem pedir aos atletas que fazem trabalho voluntário que descrevam para o grupo as ações que participam em outros ambientes e como isso beneficia as suas respectivas comunidades.

Reconhecer esse processo bidirecional de desenvolvimento humano significa entender que o ensino de HV pelos treinadores não deve ser considerado um processo padronizado e unidirecional: dos treinadores aos atletas. Primeiro, treinadores devem reconhecer que também aprendem e se desenvolvem a partir de suas interações com os atletas. Segundo, as

características biopsicossociais dos atletas devem orientar a seleção e os processos pedagógicos para ensino das HV na prática. No caso de projetos esportivos com um conjunto pré-definido de HV a serem desenvolvidas, os treinadores podem promover o desenvolvimento de outras HV com base na modelagem de comportamento, relacionamentos significativos e conversas informais sem alterar a estrutura pré-estabelecida. Além disso, é importante que o planejamento incorpore um componente de flexibilidade que permita mudanças nas atividades ao longo da temporada, reconhecendo as características biopsicossociais dos atletas e o desenvolvimento dos treinadores e gestores esportivos.

Como supracitado, deve-se considerar também que as características dos atletas influenciarão diretamente sua interação com o processo proximal e os resultados em termos de desenvolvimento. Por exemplo, pessoas baixas que praticam um esporte em que a altura é uma vantagem podem enfrentar mais desafios do que pessoas mais altas, como pegar um rebote no basquetebol ou bloquear um ataque no voleibol. Como resultado da constante frustração, dedicação para melhora do desempenho esportivo e superação desses desafios, a pessoa pode desenvolver HV como perseverança e resiliência. Portanto, treinadores e gestores esportivos precisam identificar as características biopsicossociais de seus atletas (habilidades motoras, composição corporal, personalidade, experiências prévias), estar cientes dos possíveis desafios que podem enfrentar na participação esportiva e trabalhar individualmente para facilitar o desenvolvimento e transferência de HV.

Para Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano é um fenômeno de continuidade e mudança das características biopsicológicas do ser humano ao longo do curso da vida. Dito isso, deve-se entender que o desenvolvimento de HV não ocorre repentinamente a partir de uma situação efêmera ou da mera adoção de uma abordagem mais intencional. Não são apenas as experiências da pessoa nas atividades do projeto que influenciam o desenvolvimento humano, mas também as experiências nas competições, as relações com árbitros e adversários, as iniciativas dos clubes esportivos, as regras e cultura de cada esporte, entre outros (DORSCH *et al.*, 2020). Assim, o potencial para o desenvolvimento de HV aumenta quando a pessoa encontra no esporte um alinhamento com outros microssistemas (escola, família e comunidade) e pessoas (pais, irmãos, treinadores, professores e colegas), criando um sistema que catalisa o desenvolvimento humano como fruto da experiência esportiva. Portanto, abordagens “de cima para baixo” (*topdown*) e “de baixo para cima” (*bottom-up*) devem ser adotadas para possibilitar melhorias em todos os sistemas ecológicos propostos por Bronfenbrenner (1979). Programas e cursos de formação voltados para treinadores (FALCÃO; BLOOM; BENNIE, 2017) e pais (CHRISTOFFERSON; STRAND,

2016) promoverem experiências positivas no esporte são exemplos de iniciativas “de cima para baixo” que podem contribuir para mudanças no campo prático.

5.5 CONSIDERAÇÕES PARA A PESQUISA

A complexidade inerente à teoria bioecológica não deve levar pesquisadores a absterem-se de usá-la, especialmente se considerarmos que “um processo complexo requer uma teoria complexa”. É importante destacar que este estudo não defende o uso da teoria bioecológica em investigações sobre HV como a única base teórica compatível. Este ensaio almeja auxiliar pesquisadores a reconhecerem a pertinência da teoria bioecológica e demonstrar que, se usada adequadamente, orienta-se a investigação de HV como um processo complexo e multifacetado. O próprio Bronfenbrenner (2011) reconheceu a dificuldade de investigar o desenvolvimento humano e de articular sua teoria em estudos empíricos. À luz de tais dificuldades, espera-se que este estudo desempenhe importante papel no esclarecimento de determinados conceitos e princípios da teoria bioecológica, fornecendo aos leitores reflexões metodológicas sobre seu potencial uso na pesquisa de HV.

Para Bronfenbrenner (1979), depois que pesquisadores deixaram de conceber a pesquisa sobre o desenvolvimento humano como um empreendimento de laboratório e foram para o campo prático analisar o “desenvolvimento no contexto”, os estudos empíricos deveriam considerar o conceito de “validade desenvolvimentista”. Esse conceito refere-se à demonstração de que uma mudança produzida nas concepções e/ou comportamentos da pessoa não é efêmera e transita para outros ambientes e momentos (BRONFENBRENNER, 1979). Nesse sentido, a análise de elementos isolados do desenvolvimento humano sem articular as quatro dimensões do modelo PPCT pode levar a evidências imprecisas e reducionistas (BRONFENBRENNER, 2011; TUDGE *et al.*, 2009; TUDGE *et al.*, 2016). Mesmo que o estudo não colete dados relacionados a todas as dimensões do modelo PPCT, reconhecer a influência das dimensões durante o complexo processo de analisar o desenvolvimento humano parece ser um passo necessário a ser dado na comunidade que investiga as HV.

Abaixo, são apresentadas quatro recomendações sobre como a teoria bioecológica e os princípios propostos no MBDHVE podem ser articulados na investigação de HV. Pesquisadores devem refletir criticamente sobre essas recomendações para elaborar estudos quantitativos, qualitativos e de métodos mistos para investigar o desenvolvimento de HV em toda a sua complexidade. Embora estudos quantitativos ou de métodos mistos normalmente

exijam tamanhos de amostra maiores do que estudos qualitativos, Bronfenbrenner (1979, p. 39, tradução nossa) aconselha que “não é o tamanho, mas a estrutura do projeto que é crítica”.

a) Descreva detalhadamente o(s) processo(s) proximal(is) investigado(s)

O primeiro passo é incluir uma descrição detalhada das atividades, interações e relacionamentos sob investigação. Por exemplo, se um projeto esportivo estiver sendo estudado, certifique-se que serão incluídos detalhes sobre o envolvimento dos familiares e outros agentes externos, os processos pedagógicos adotados nos treinos, os recursos físicos disponíveis, as características demográficas dos participantes e a localização do projeto. É importante que esses detalhes também incluam propriedades do macrosistema, como informações sobre a cultura local, sistemas de crenças, estilos de vida, opções de curso de vida, entre outros. Ademais, é fundamental incluir as percepções de vários atores, como treinadores, pares, familiares e professores. Isso é necessário para que os pesquisadores possam passar de informações descritivas encontradas em documentos para um sistema semiótico, que inclui percepções de significados, símbolos e linguagens presentes na experiência esportiva.

b) Considere as experiências anteriores, as características biopsicossociais e o papel ativo da pessoa

Cada pessoa carrega características natas e características desenvolvidas por meio dos processos proximais dos quais participou ao longo da vida. Portanto, ao iniciar a prática esportiva, a pessoa já “possuirá” certas HV que foram desenvolvidas anteriormente. Se o objetivo do estudo é verificar a influência da participação esportiva no desenvolvimento de HV, os pesquisadores devem coletar informações sobre os participantes antes de iniciar a prática esportiva. Essas informações podem ser coletadas tanto com o próprio participante quanto com os familiares, treinadores, professores e colegas.

Embora um dos princípios da teoria bioecológica seja a influência bidirecional na relação entre pessoa e contexto, os estudos sobre o desenvolvimento de HV por meio do esporte normalmente se atém à influência unidirecional: do contexto para a pessoa. Um exemplo da outra direção de influência (da pessoa para o contexto esportivo) é um jovem que aprende estratégias para controlar as emoções e se concentrar em um teste escolar e depois ajuda os companheiros de equipe a fazerem o mesmo para converter lances livres decisivos em uma partida de basquetebol. Portanto, à medida que as pesquisas sobre o desenvolvimento

de HV avançam, é importante entender melhor a influência da pessoa no contexto esportivo e até que ponto ela pode contribuir para o desenvolvimento de seus pares.

c) Expanda os sistemas ecológicos que influenciam o desenvolvimento

A teoria ecológica dos sistemas e, posteriormente, a teoria bioecológica, propõem que uma das dimensões do desenvolvimento humano é o contexto a partir das forças exercidas em diferentes níveis, do mais proximal (microssistema) ao mais distal (macrossistema). Embora se espere que as investigações sobre o desenvolvimento de HV por meio do esporte concentrem-se nas propriedades do microssistema esporte, pesquisadores também devem atentar-se às características demográficas das famílias (mesossistema), a influência das entidades esportivas e diretorias escolares (exossistema) e os sistemas de culturas e subculturas da localidade onde o microssistema está localizado (macrossistema).

d) Investigue a transferência de HV para outros ambientes ao longo do tempo

O desenvolvimento humano deve ser investigado como um processo ao longo da vida resultante de experiências e influências de diferentes ambientes (WEISS; RAEDEKE, 2004). Bronfenbrenner (2011, p. 121) afirmou que “a demonstração de um resultado no desenvolvimento humano exige a evidência de padrões de experiência subjetiva e comportamento objetivo que exibem algum grau de continuidade pelo espaço e pelo tempo”. Assim, Bronfenbrenner (2011) sugeriu que estudos empíricos deveriam incluir dados sobre a pessoa em desenvolvimento em dois ou mais momentos de sua vida. Em investigações sobre as HV, isso se traduz em dois aspectos. Primeiro, pesquisadores devem identificar as percepções de outras pessoas (familiares, treinadores, professores da escola e colegas) presentes em diferentes ambientes (lar, escola e comunidade) sobre a transferência de HV dos atletas investigados. Segundo, pesquisadores devem considerar a adoção de procedimentos metodológicos longitudinais e/ou retrospectivos, considerando experiências anteriores dos atletas.

5.6 CONCLUSÃO

Assim como Tudge *et al.* (2009, 2016) salientaram, há muito a aprimorar quando se trata de estudos empíricos sobre o desenvolvimento humano que utilizam a teoria bioecológica. Embora Bronfenbrenner (1979, 2011) apresente diversas hipóteses ao longo de sua obra bem como reflexões sobre possíveis orientações metodológicas, uma grande parcela

das dúvidas de pesquisadores permanecerá sem resposta. Isso porque a teoria bioecológica e o modelo PPCT não são uma metodologia estruturada e não existem etapas concretas a serem seguidas. Espera-se que os apontamentos apresentados neste estudo possam levar pesquisadores, treinadores e gestores esportivos a ampliar a compreensão sobre como a teoria bioecológica e o MBDHVE podem ser utilizados para reconhecer o fenômeno complexo e multifacetado de desenvolvimento de HV. Se este estudo alcançar esta finalidade, assim como Bronfenbrenner (2011, p. 124) mencionou anteriormente: “a maior esperança deste trabalho terá sido atingida”.

REFERÊNCIAS

- BEAN, C.; FORNERIS, T. Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate positive youth development. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 28, n. 4, p. 410-425, 2016.
- BENSON, P. L. Developmental assets and asset-building communities: conceptual and empirical foundations *In*: LERNER, R. M.; BENSON, P. L. (ed.). **Developmental assets and asset building communities: implications for research, policy and practice**. New York: Kluwer, 2003. p. 19-43.
- BOND, M. Flipped learning and parent engagement in secondary schools: a South Australian case study. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 3, p. 1294-1319, 2019.
- BONE, K. D. The bioecological model: applications in holistic workplace well-being management. **International Journal of Workplace Health Management**, v. 8, n. 4, p. 256-271, 2015.
- BRONFENBRENNER, U. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, n. 1, p. 1-5, 1974.
- BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, n. 7, p. 513-531, 1977.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. Recent advances in research on the ecology of human development *In*: SILBEREISEN, R. K., *et al.* (ed.). **Development as action in context: problem behavior and normal youth development**. New York: Springer-Verlag, 1986. p. 287-309.
- BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future *In*: BOLGER, N., *et al.* (ed.). **Persons in context: developmental processes**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 25-49.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.
- CHRISTOFFERSON, J.; STRAND, B. Mandatory parent education programs can create positive youth sport experiences. **Strategies**, v. 29, n. 6, p. 8-14, 2016.

- CIMATTI, B. Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. **International Journal for quality research**, v. 10, n. 1, p. 97-130, 2016.
- COAKLEY, J. Youth sports: What counts as “positive development?”. **Journal of Sport and Social Issues**, v. 35, n. 3, p. 306-324, 2011.
- COWAN, D.; TAYLOR, I. M. ‘I’m proud of what I achieved; I’m also ashamed of what I done’: a soccer coach’s tale of sport, status, and criminal behaviour. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 8, n. 5, p. 505-518, 2016.
- DAMON, W. What is positive youth development? **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 59, n. 1, p. 13-24, 2004.
- DANISH, S. Musings about personal competence: the contributions of sport, health, and fitness. **American Journal of Community Psychology**, v. 11, n. 3, p. 221-240, 1983.
- DISANTI, J. S.; ERICKSON, K. Challenging our understanding of youth sport specialization: an examination and critique of the literature through the lens of Bronfenbrenner’s Person-Process-Context-Time Model. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 14, n. 1, p. 28-50, 2021.
- DORSCH, T. E. *et al.* Toward an integrated understanding of the youth sport system. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, p. 1-15, 2020.
- FALCÃO, W. R.; BLOOM, G. A.; BENNIE, A. Coaches’ experiences learning and applying the content of a humanistic coaching workshop in youth sport settings. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 279-290, 2017.
- FREIRE, G. L. M. *et al.* Do age and time of practice predict the development of life skills among youth futsal practitioners? **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 21, n. 1, p. 135-145, 2020.
- GELDHOF, G. J. *et al.* Relational developmental systems theories of positive youth development: methodological issues and implications *In*: MOLENAAR, P. C. M., *et al.* (ed.). **Handbook of developmental systems theory and methodology**. New York: The Guilford Press, 2013. p. 66-94.
- GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.
- GOULD, D.; NALEPA, J.; MIGNANO, M. Coaching Generation Z athletes. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 32, n. 1, p. 104-120, 2019.
- HASSANIN, R.; LIGHT, R. L.; MACFARLANE, A. Developing ‘good buggers’: global implications of the influence of culture on New Zealand club rugby coaches’ beliefs and practice. **Sport in Society**, v. 21, n. 8, p. 1223-1235, 2018.

HEMPHILL, M. A.; GORDON, B.; WRIGHT, P. M. Sports as a passport to success: life skill integration in a positive youth development program. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 390-401, 2019.

HOLT, N. L. *et al.* Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. **Canadian Journal of Education**, v. 31, p. 281-304, 2008.

JACOBS, J.; WRIGHT, P. Transfer of life skills in sport-based youth development programs: a conceptual framework bridging learning to application. **Quest**, v. 70, n. 1, p. 81-99, 2018.

JACOBS, J. M.; WRIGHT, P. M. Thinking about the transfer of life skills: reflections from youth in a community-based sport programme in an underserved urban setting. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 19, n. 3, p. 380-394, 2019.

JONES, G. What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 14, n. 3, p. 205-218, 2002.

JONES, M. I.; LAVALLEE, D. Exploring perceived life skills development and participation in sport. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 36-50, 2009.

JØRGENSEN, H.; LEMYRE, P.-N.; HOLT, N. Multiple learning contexts and the development of life skills among Canadian junior national team biathletes. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 32, n. 4, p. 392-415, 2019.

KAVUSSANU, M. Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 2, p. 124-138, 2008.

KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M. Applying in life the skills learned in sport: a grounded theory. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 40, p. 23-32, 2019.

KENDELLEN, K. *et al.* Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: insights into a successful research to practice partnership. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 8, n. 1, p. 34-46, 2017.

LEE, O.; MARTINEK, T. Understanding the transfer of values-based youth sport program goals from a bioecological perspective. **Quest**, v. 65, n. 3, p. 300-312, 2013.

LERNER, R. M. Foreword - Urie Bronfenbrenner: career contributions of the consummate developmental scientist *In*: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Making human beings human**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. IX-XXIX.

LERNER, R. M. *et al.* Positive Youth Development: a view of the issues. **Journal of Early Adolescence**, v. 25, n. 1, p. 10-16, 2005.

LERNER, R. M. *et al.* The end of the beginning: evidence and absences studying positive youth development in a global context. **Adolescent Research Review**, v. 4, n. 1, p. 1-14, 2019.

- MARTIN, N.; CAMIRÉ, M.; KRAMERS, S. Facilitating life skills transfer from sport to the classroom: an intervention assisting a high school teacher-coach. **Journal of Applied Sport Psychology**, p. 1-25, 2021.
- MARTINEK, T.; SCHILLING, T.; JOHNSON, D. Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. **The Urban Review**, v. 33, n. 1, p. 29-45, 2001.
- MCLAREN, C. D. *et al.* Mapping the scientific structure of positive youth development research in sport. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-22, 2021.
- NEUMAN, L. W. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. 7 ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2014.
- NEWMAN, T. J. *et al.* Learning life skills through challenging and negative experiences. **Child and Adolescent Social Work Journal**, p. 1-15, 2021.
- NUNES, E. L. G. *et al.* Composite vignettes of former Brazilian high-performance volleyball athletes' perspective on life skills learning and transfer. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 23, p. 2674-2682, 2021.
- PIERCE, S.; ERICKSON, K.; SARKAR, M. High school student-athletes' perceptions and experiences of leadership as a life skill. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 51, p. 1-10, 2020.
- PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.
- QI, S. *et al.* Trends of Positive Youth Development publications (1995–2020): a scientometric review. **Applied Research in Quality of Life**, v. 17, p. 421-446, 2020.
- ROMAND, P.; PANTALÉON, N. A qualitative study of rugby coaches' opinions about the display of moral character. **The Sport Psychologist**, v. 21, n. 1, p. 58-77, 2007.
- RONKAINEN, N. J. *et al.* Learning in sport: from life skills to existential learning. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2020.
- ROSA, E. M.; TUDGE, J. Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, v. 5, n. 4, p. 243-258, 2013.
- SANTROCK, J. W.; MACKENZIE-RIVERS, A.; PANGMAN, V. **Life-span development**. 6th Canadian Edition. Toronto: McGraw-Hill, 2017.
- SILBEREISEN, R. K.; LERNER, R. M. Approaches to Positive Youth Development: a view of the issues *In*: SILBEREISEN, R. K.; LERNER, R. M. (ed.). **Approaches to positive youth development**. London: Sage Publications, 2007. p. 3-30.
- SUBIJANA, C. L. *et al.* Life skills from sport: the former elite athlete's perception. **Sport in Society**, p. 1-14, 2020.

TUDGE, J. R. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 1, n. 4, p. 198-210, 2009.

TUDGE, J. R. *et al.* Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 8, n. 4, p. 427-445, 2016.

WEISS, M. R.; RAEDEKE, T. D. Developmental sport and exercise psychology: research status on youth and directions toward a lifespan perspective *In*: WEISS, M. R. (ed.). **Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective**. Morgantown: Fitness Information Technology, 2004. cap. 1, p. 1-26.

WEISS, M. R. *et al.* 'More than a game': impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and year 1 findings. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 5, n. 2, p. 214-244, 2013.

WRIGHT, P. M. *et al.* Implementation and perceived benefits of an after-school soccer program designed to promote social and emotional learning. **Journal of Amateur Sport**, v. 6, n. 1, p. 125-145, 2020.

ZHU, Q. *et al.* Life skills development and learning contexts among members of China women's national soccer teams. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2022.

CAPÍTULO VI

6 A MENINA TÍMIDA QUE SE TORNOU CAPITÃ DA SELEÇÃO: UMA NARRATIVA DO DESENVOLVIMENTO BIOECOLÓGICO DE HABILIDADES PARA A VIDA

6.1 INTRODUÇÃO

Desde os trabalhos de Sigmund Freud e seus desdobramentos nas teorias psicanalíticas, a investigação sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento humano têm sido uma constante na agenda científica (SANTROCK; MACKENZIE-RIVERS; PANGMAN, 2017). Ao longo do século XX, diversas teorias e modelos surgiram para explicar como este processo ocorre e quais aspectos devem ser considerados (KREBS, 1995). Por exemplo, o modelo de atributos pessoais sugeria que as características psicológicas e sociais (como agressividade, nervosismo, timidez) demonstradas nos primeiros anos de vida seriam carregadas pela pessoa independentemente dos estímulos e da influência que recebesse posteriormente (BRONFENBRENNER, 1988). Com o passar dos anos e com o avanço científico, o modelo de atributos pessoais — assim como outros modelos — foi superado e outras propostas teóricas foram elaboradas para contemplar a complexidade do processo de desenvolvimento humano (KREBS, 1995; LERNER, 2005). Diversos dos princípios, orientações e conceitos que representam a vanguarda da ciência do desenvolvimento humano contemporânea são fruto das “contribuições singularmente criativas, teoricamente elegantes, empiricamente rigorosas e sabiamente humanas e democráticas de Urie Bronfenbrenner” (LERNER, 2011, p. 19, tradução nossa).

Os estudos de Urie Bronfenbrenner concentraram-se em aprofundar a compreensão sobre os fatores presentes na complexa relação entre pessoa e contexto e suas consequências para o desenvolvimento humano (LERNER, 2011; ROSA; TUDGE, 2013). Inicialmente, ao propor a teoria ecológica dos sistemas, o autor destacava que a pessoa se desenvolve a partir de uma relação de influência bidirecional entre as próprias características e as propriedades do contexto, sendo estes, desde os ambientes que participa presencialmente até os aspectos culturais da sociedade (BRONFENBRENNER, 1979). Ao identificar limitações nesta teoria nos anos seguintes, Bronfenbrenner salientou a importância dos processos que ocorrem no contexto imediato, aprofundou o detalhamento sobre as características da pessoa e reconheceu o papel desempenhado pela dimensão do tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998,

2006). Assim, a teoria ecológica dos sistemas foi integrada a uma nova proposta, chamada de teoria bioecológica, a qual conta com o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) que representa as quatro dimensões que devem ser consideradas na compreensão e investigação do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Entre as contribuições da obra de Urie Bronfenbrenner para o avanço dos estudos na Psicologia do Esporte (KREBS, 2009; STRACHAN; FRASER-THOMAS; NELSON-FERGUSON, 2016; DISANTI; ERICKSON, 2021) está o conceito de HV, o qual têm ganhado atenção nos últimos anos (MCLAREN *et al.*, 2021).

HV são atributos psicossociais como comportamentos, atitudes e valores desenvolvidos em um contexto e, posteriormente, transferidos pela pessoa para outros contextos (GOULD; CARSON, 2008). Mesmo que seja evidente que as HV representam um processo de desenvolvimento humano, a articulação completa da obra de Urie Bronfenbrenner para compreender sua ocorrência, ao que se tem conhecimento, ainda é um movimento limitado a dois estudos. No campo teórico, Pierce, Gould e Camiré (2017) utilizaram a teoria bioecológica para propor um modelo de transferência de HV. No campo empírico, Holt *et al.* (2008) utilizaram a teoria ecológica dos sistemas para investigar o desenvolvimento de HV de jovens atletas de futebol no contexto escolar. Acredita-se que a ausência da utilização da teoria bioecológica e, por consequência, a articulação das quatro dimensões do modelo PPCT em investigações empíricas pode estar dificultando compreensões mais ampliadas sobre o processo de desenvolvimento de HV e o avanço desta literatura especializada. Por esse motivo, Pierce, Gould e Camiré (2017) destacaram a necessidade de estudos que abranjam a influência das características pessoais, dos contextos que a pessoa participa e dos processos de transferência no desenvolvimento de HV.

Contudo, conduzir estudos pautados na obra de Urie Bronfenbrenner não é uma tarefa fácil. Tudge *et al.* (2009, 2016) identificaram que dos 45 estudos empíricos publicados entre 2001 e 2015 que indicavam adotá-la, 39 estudos não foram considerados adequados por apenas utilizar conceitos referentes à teoria ecológica dos sistemas — como é o caso do estudo de Holt *et al.* (2008) —, não articular o modelo PPCT ao longo de todas as sessões do estudo, e/ou não “testar” o modelo PPCT a partir dos próprios resultados. Outro aspecto a ser destacado é que apenas seis dos 45 estudos adotaram uma abordagem qualitativa e nenhum foi considerado adequado por Tudge *et al.* (2009, 2016). A predominância de estudos de abordagem quantitativa pode ser reflexo das raízes da ciência do desenvolvimento humano no paradigma positivista, o que fez com que grande parte das discussões de Bronfenbrenner (1979, 2011) — e dos próprios estudos de Tudge *et al.* (2009, 2016) — ocorressem em torno

de técnicas, opções metodológicas e análises quantitativas. Diante dessa lacuna investigativa, este estudo de abordagem qualitativa buscou investigar o desenvolvimento de HV de uma ex-atleta profissional de *rugby* a partir da teoria bioecológica.

A escolha por uma ex-atleta profissional baseia-se na dimensão de tempo proposta por Bronfenbrenner e Morris (1998, 2006) e reverberada por Piece, Gould e Camiré (2017) a partir do pressuposto que as experiências esportivas intensas e duradouras da participante permitiriam identificar de que maneira as HV foram desenvolvidas e transferidas tanto durante quanto após o encerramento da carreira esportiva. Estudos preliminares elaborados nos últimos anos com ex-atletas parecem suportar essa premissa ao identificar que os diferentes desafios enfrentados ao longo da carreira esportiva profissional influenciaram o desenvolvimento de HV e sua transferência para outros contextos (SUBIJANA *et al.*, 2020; NUNES *et al.*, 2021; PANKOW; FRASER; HOLT, 2021). Tendo em vista que nenhum destes estudos se aprofundou na trajetória de uma única participante, acredita-se que essa opção metodológica aliada à articulação da teoria bioecológica permitirá novas reflexões e o avanço científico acerca do processo de desenvolvimento e transferência de HV.

Enquadramento Teórico

De acordo com Varpio *et al.* (2020, p. 990, tradução nossa), o termo “enquadramento teórico” refere-se ao “conjunto de conceitos e premissas logicamente desenvolvidos e conectados — elaborado a partir de uma ou mais teorias — que o pesquisador cria para sustentar um estudo”. A teoria bioecológica foi adotada a partir das quatro dimensões do modelo PPCT como enquadramento teórico deste estudo e guia primário das decisões metodológicas. Abaixo, serão apresentados os conceitos principais da teoria bioecológica a partir do modelo PPCT.

A Teoria Bioecológica a partir do Modelo PPCT

Processo

A dimensão de processo contempla o conceito considerado central no modelo PPCT, chamado: processo proximal. Para Bronfenbrenner e Morris (2006) os processos proximais representam o principal mecanismo pelo qual o desenvolvimento ocorre e são formas particulares de interação entre a pessoa e o contexto em uma relação de influências bidirecionais. São exemplos de processos proximais: a prática de esportes, as relações interpessoais entre indivíduos e as experiências diárias.

Pessoa

A compreensão de pessoa abrange os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais que influenciam diretamente o engajamento em processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011). Esta influência ocorre a partir dos conceitos de disposição, recurso e demanda (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). De maneira geral, as disposições são características comportamentais (curiosidade, determinação, timidez, insegurança), os recursos são as características biopsicológicas da pessoa (altura, peso, conhecimento) e as demandas são as características que favorecem ou dificultam interações sociais do contexto, como a aparência física ou o gênero (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Contexto

O entendimento de contexto contempla quatro conceitos (microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema) que representam os sistemas ecológicos envolvidos no desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). O microsistema é o conjunto de atividades, experiências e papéis sociais que a pessoa desempenha nos ambientes que participa presencialmente, como escola, clube esportivo e lar. O mesossistema são as relações existentes entre os microsistemas, como o envolvimento de pais no contexto esportivo. O exossistema consiste nas conexões e influências com ambientes que a pessoa não participa presencialmente, como o trabalho dos pais de uma criança. Por fim, o macrosistema abrange as propriedades e padrões que podem existir no nível cultural da sociedade (BRONFENBRENNER, 1979; BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006).

Tempo

Para a teoria bioecológica, o desenvolvimento humano é um fenômeno que ocorre ao longo do tempo sob a influência dos conceitos de microtempo, mesotempo e macrotempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006). Microtempo refere-se à continuidade ou descontinuidade do engajamento da pessoa nos processos proximais. Mesotempo refere-se à essa periodicidade ao longo de dias, semanas, meses e anos. Já macrotempo refere-se às mudanças da sociedade ao longo de gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006).

6.2 MÉTODOS

Considerações Paradigmáticas e Desenho do Estudo

O presente estudo foi estruturado a partir de um paradigma construtivista, uma ontologia relativista e uma epistemologia subjetiva e transacional. Isso significa que a realidade é considerada subjetiva e o conhecimento é socialmente construído nas interações dinâmicas entre indivíduos com base em suas experiências e visões de mundo únicas (DENZIN; LINCOLN, 2018). Além disso, uma abordagem qualitativa e narrativa permitiu a investigação das experiências dos entrevistados e a apresentação de uma história cronologicamente estruturada acerca dos dados coletados (CRESWELL, 2013). Por meio dessa abordagem, o autor se concentrou na história de vida de uma pessoa (Júlia) e coletou dados de diversas fontes (própria participante e pessoas próximas a ela) e métodos (entrevistas, fotos, vídeos, notícias).

Participante Principal

No momento do estudo, Júlia Sardá (Figura 5) tinha 38 anos e havia encerrado a carreira de atleta há cinco anos. Júlia nasceu e foi criada no sul do Brasil em uma família de classe média. Ela e o autor se conheceram em 2016 e sua história de vida o interessou após conversas informais que tiveram sobre como ela desenvolveu HV. Por ter sido atleta não apenas de *rugby*, mas também de atletismo, Júlia compartilhou relatos interessantes sobre como percebia o próprio desenvolvimento ao longo da vida a partir das experiências em diferentes microssistemas (família, *rugby*, atletismo, escola, universidade e trabalho) e dos relacionamentos significativos com vários agentes (treinadores, pais, amigos e colegas de equipe). Como atleta de atletismo, Júlia participou de diversas competições locais, estaduais e nacionais ao longo de 12 anos. Como atleta de *rugby*, Júlia representou seu clube (Desterro Rugby Clube) e a seleção brasileira por 12 anos e acumulou duas participações em Copas do Mundo e uma nos Jogos Olímpicos, quatro anos como capitã da seleção brasileira e dois prêmios como melhor atleta de *rugby* do país. Júlia também é bacharela em Educação Física e possui especialização em Educação Física escolar. Após encerrar sua carreira de atleta, Júlia trabalhou como professora de Educação Física, treinadora de *rugby* e gestora. Durante as coletas deste estudo, Júlia trabalhava como analista esportiva para uma organização nacional no Brasil.

Figura 5 - Júlia durante a convocação da seleção brasileira feminina de *rugby* para os Jogos Olímpicos de 2016



Fonte: João Neto/Fotojump

A apresentação (ou não) das informações pessoais de Júlia foi um assunto de profundas reflexões e discussões do autor com seus orientadores. Por um lado, a confidencialidade é um princípio assumido naturalmente por pesquisadores de diferentes áreas como influência do paradigma positivista e das ciências naturais. Por outro lado, pesquisadores das ciências sociais começaram a questionar esse princípio considerando que alguns estudos qualitativos podem perder significado, autenticidade e qualidade ao utilizar procedimentos de confidencialidade sem a reflexão necessária (SPARKES; SMITH, 2014). Neste estudo, considerando que o *rugby* conta com uma comunidade relativamente pequena no Brasil e poucas pessoas competiram pela seleção brasileira e se tornaram capitãs, a quantidade de informações que seria necessária suprimir para não revelar a identidade de Júlia limitaria profundamente o detalhamento sobre suas experiências de vida para o desenvolvimento de HV. É por esse motivo que outros estudos que se aprofundaram nas trajetórias idiossincráticas de seus participantes abordaram essa temática e, mediante o devido aceite, apresentaram suas informações pessoais (MARTIN; COX, 2016; GOULD *et al.*, 2017). Assim, o autor conversou com Júlia e os demais participantes sobre essa temática durante a coleta de dados e, assim que uma versão preliminar dos resultados foi redigida, eles a receberam para leitura e decisão final. Mediante a leitura dos resultados, devidos esclarecimentos com o autor e aceite, todos assinaram um termo de cessão de informações pessoais (Apêndice E).

Procedimentos de Coleta de Dados

Este estudo adotou uma abordagem de métodos integrativos para a coleta de dados. Ao contrário da proposta de triangulação dos métodos que inicialmente visava garantir a veracidade e credibilidade dos dados coletados (GIBSON, 2016), a abordagem de métodos integrativos avança nessa concepção para articular os pontos fortes de diferentes métodos em um processo sinérgico de coleta (KENDELLEN; CAMIRÉ, 2020). Essa abordagem permitiu que o autor e os participantes refletissem de forma progressiva e colaborativa para aprofundar o entendimento sobre o processo particular de desenvolvimento de HV de Júlia. Destaca-se que durante a condução deste estudo, o autor estava no quarto ano de doutorado em Educação Física e tinha experiências anteriores na realização de pesquisas qualitativas nas áreas da Psicologia do Esporte e Pedagogia do Esporte. Embora tenha conduzido sua dissertação de mestrado em torno dos programas de formação de treinadores oferecidos pela Confederação Brasileira de Rugby (CIAMPOLINI; MILISTETD; NASCIMENTO, 2019; CIAMPOLINI *et al.*, 2021), o autor não tinha experiências enquanto praticante, treinador ou expectador de *rugby*.

Após aceitar participar na pesquisa e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D), Júlia foi solicitada para criar uma linha do tempo destacando os momentos significativos de sua vida que mais contribuíram para seu desenvolvimento pessoal. Além disso, Júlia deveria buscar fotografias que ilustrassem esses momentos. Do ponto de vista científico, a linha do tempo é um método visual que se alinha à abordagem narrativa ao desempenhar o papel de estímulo de memória aos participantes para relembrar histórias relevantes para o objetivo do estudo (SHERIDAN, 2014). Depois de alguns dias, Júlia enviou ao autor sua linha do tempo com 30 datas representando um ou mais momentos significativos de sua vida (por exemplo: 1986/1987: divórcio dos pais; 2016: Jogos Olímpicos, lesão no joelho, cirurgia e aposentadoria) juntamente com 24 fotos para ilustrá-los. Além de auxiliar Júlia a relembrar informações valiosas para este estudo, a linha do tempo também ajudou o autor a iniciar o processo de “imersão” em sua história de vida.

Outra estratégia adotada para conhecer melhor a história de vida de Júlia antes das entrevistas foi a busca por materiais online sobre ela. Isso incluiu acessar os perfis de Júlia em redes sociais (Facebook e Instagram), assistir vídeos de suas partidas (YouTube) e pesquisar seu nome em um site de buscas (Google). Como Júlia foi uma atleta profissional de *rugby* e recebeu considerável cobertura midiática ao longo de sua carreira, o autor encontrou diversas entrevistas, fotos, vídeos e notícias. Além de auxiliar o autor a contextualizar alguns

momentos significativos relatados por Júlia na linha do tempo e possibilitar reflexões sobre possíveis perguntas a serem feitas durante as entrevistas, algumas das fotos encontradas foram salvas em um repositório pessoal. Com esse material em mãos, o primeiro roteiro de entrevista foi estruturado a partir de perguntas sobre as datas apresentadas na linha do tempo, para permitir que Júlia descrevesse com mais profundidade sua linha do tempo e para que o autor identificasse algumas de suas características pessoais.

Entrevistas individuais semiestruturadas por meio de uma plataforma online de áudio e vídeo (Google Meet) permitiram que Júlia e o autor desenvolvessem um relacionamento mais próximo para alcançar continuamente níveis mais profundos de reflexão sobre seu desenvolvimento ao longo das entrevistas seguintes. Exemplos de perguntas da primeira entrevista incluem: “Você pode me dizer como você começou a se envolver no esporte?”, “Por que você mudou de escola?” e “Você pode me falar mais sobre sua personalidade quando era mais jovem?”. A primeira entrevista teve duração de 132 minutos. Destaca-se que todas as entrevistas deste estudo foram gravadas a partir de um software de captura de áudio e imagem (OBS Studio), que produziu um arquivo de vídeo da entrevista com a câmera e o áudio dos participantes e do autor.

Nos dias seguintes, o autor transcreveu a entrevista e utilizou uma ferramenta online para a elaboração de mapas conceituais (WiseMapping) para organizar visualmente e refletir sobre os fatores que influenciaram o desenvolvimento de Júlia. De acordo com Kinchin, Streatfield e Hay (2010, p. 54-55, tradução nossa), “mapas conceituais são excelentes ferramentas para obter informações e destacar pontos-chave do ‘ruído’ que geralmente se faz presente nas transcrições das entrevistas”. Assim, o mapa conceitual ajudou o autor a detalhar ainda mais as informações relatadas por Júlia na linha do tempo, identificar possíveis tópicos a serem abordados e criar o segundo roteiro de entrevista (Apêndice G).

A segunda entrevista durou 86 minutos e explorou as experiências de Júlia em diferentes microssistemas (família, atletismo, *rugby*, escola, universidade e trabalho) e os processos proximais mais significativos com os quais se envolveu (relação com a mãe e com o treinador de atletismo, amigos na escola, experiências no posto de capitã da seleção, atividades diárias no trabalho). Exemplos de perguntas incluem: “Na última entrevista, você falou sobre a influência positiva do seu treinador de atletismo. Você pode me falar mais sobre o impacto que ele teve em sua vida?”, “Você acredita que fazer amigos em sua nova escola ajudou a se tornar mais comunicativa?” e “Em que medida a sua função de capitã contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal?”.

Após transcrever a segunda entrevista e incluir mais informações no mapa conceitual, o autor identificou que havia tido poucas discussões sobre as interações entre os microsistemas (ou seja, mesossistema) e como Júlia transferiu as HV ao longo de sua trajetória. Assim, uma terceira entrevista com duração de 77 minutos incluiu questões como: “Você mencionou que seu papel como capitã de equipe te ajudou muito em outros contextos, você pode me dar alguns exemplos?” e “Você acredita que sua experiência no atletismo e no *rugby* ainda influencia seus comportamentos hoje?”. Posteriormente, uma análise preliminar das transcrições das três entrevistas realizadas demonstrou a falta de informações relacionadas aos mecanismos responsáveis pela transferência de HV de Júlia. Deste modo, uma quarta entrevista com duração de 64 minutos incluiu perguntas como: “Talvez uma das primeiras transferências que você fez tenha sido a comunicação do esporte para a escola. Você pode me dizer por que você começou a se comunicar melhor na escola?” e “Você mencionou que agora é capaz de controlar melhor suas emoções em situações estressantes. Você pode me explicar como você faz isso?”.

Inspirado no estudo de Kendellen e Camiré (2019), o autor decidiu expandir a coleta de dados para outros indivíduos (chamados aqui de agentes sociais) que poderiam fornecer informações relevantes sobre os comportamentos de Júlia em diferentes estágios e ambientes de sua vida e perspectivas alternativas sobre a transferência de HV. Além disso, considerando o componente bidirecional do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1979), os agentes sociais também permitiriam investigar até que ponto eles também se desenvolveram a partir da interação com Júlia. Assim, nos minutos finais da terceira entrevista, o autor pediu a Júlia que indicasse três agentes sociais a serem entrevistados para complementar sua história de vida. Apesar de Júlia ter sido solicitada para indicar um agente social para cada um dos principais microsistemas de sua vida (família, esporte e trabalho), ela adicionou um segundo agente social para o microsistema esporte considerando sua trajetória tanto no atletismo quanto no *rugby*. Os quatro agentes sociais selecionados foram: sua mãe, seu treinador de atletismo, sua colega de equipe na seleção brasileira e sua atual colega de trabalho.

Coleta de Dados com os Agentes Sociais

Depois que Júlia colocou em contato o autor e os quatro agentes sociais que havia selecionado, o autor ofereceu esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e os convidou a participar. Após o aceite e assinatura dos termos de consentimento, quatro roteiros de entrevista diferentes foram criados com base em seu relacionamento e interações únicas com

Júlia. Os dados coletados ao longo das entrevistas com Júlia e o mapa conceitual foram fundamentais para auxiliar o autor a identificar questões importantes a serem feitas. Por exemplo, a entrevista do autor com a colega de equipe de Júlia incluiu perguntas como: “A Júlia disse que vocês jogaram juntas por 12 anos, você pode me falar sobre os comportamentos diários dela durante os treinos e competições?” e “Quais foram algumas das características de Júlia como capitã da seleção brasileira durante as competições que estiveram juntas?” (Apêndice H). Todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas online e individualmente por meio da plataforma Google Meet e tiveram duração média de 43 ($\pm 12,53$) minutos. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas.

Os quatro agentes sociais selecionados por Júlia são apresentados abaixo:

- Vânia, mãe de Júlia, tem 69 anos e foi a principal incentivadora do seu envolvimento no esporte desde muito jovem. Vânia esteve profundamente presente em todas as etapas da vida de Júlia e ofereceu suporte tanto em sua vida pessoal quanto profissional.
- Jolmerson tem 64 anos e foi treinador de atletismo de Júlia durante 10 anos (dos 11 aos 21 anos de Júlia). Em função de sua trajetória acadêmica, Jolmerson também interagiu com Júlia enquanto professor e orientador durante a graduação em Educação Física. Jolmerson continuou a interagir com Júlia ao longo de sua vida, mesmo depois de ela se formar e encerrar a carreira no atletismo.
- Paulinha tem 36 anos e foi colega de equipe de Júlia na seleção brasileira feminina de *rugby*. Paulinha e Júlia fizeram parte da primeira seleção feminina de *rugby* no Brasil e permaneceram colegas de equipe até Júlia encerrar sua carreira no *rugby*.
- Daliana tem 27 anos e trabalha com Júlia há dois anos e meio, onde se conheceram. Elas trabalham como analistas na mesma organização, estruturando e supervisionando programas de recreação e esporte.

Análise dos Dados

Para promover alinhamento com o posicionamento paradigmático e metodológico deste estudo e destacar sua natureza idiossincrática, recorreu-se às análises narrativas. Nesta família de métodos analíticos, o pesquisador se concentrou na técnica dialógica de análise que utiliza a linguagem e/ou imagens visuais para comunicar os resultados e enfatiza a interatividade dos diálogos entre os participantes ao posicionar o investigador como membro

ativo da narrativa (RIESSMAN, 2008). Tendo em vista que o autor adotou os pressupostos teóricos da teoria bioecológica (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, 2006), os princípios do modelo PPCT revestiram a narrativa redigida.

Assim, o autor iniciou a análise lendo as transcrições por diversas vezes e acrescentando mais reflexões ao mapa conceitual elaborado durante as entrevistas. Em seguida, utilizando o *software* NVivo para organizar os dados, longos trechos das transcrições foram extraídos e dispostos de acordo com sua ordem cronológica na história de vida de Júlia e sua conexão com o objetivo do estudo. Para evitar perder o significado contextual de toda a história, o autor optou por extrair trechos mais extensos e manter suas perguntas da entrevista, em vez de dividir as citações em pequenas frases e distribuí-las em diferentes grupos no NVivo. Em seguida, foram extraídos trechos das entrevistas com os agentes sociais de Júlia para expandir suas histórias a partir de outra perspectiva e ilustrar a transferência de HV e a influência bidirecional do desenvolvimento. Depois de organizar cronologicamente todos os trechos relevantes em grupos e subgrupos no NVivo, o autor fez numerosas leituras reflexivas da análise para que ela apresentasse fluidez ao apresentar a história de Júlia. Quando a análise foi considerada finalizada, o autor iniciou a redação de uma narrativa criativa não ficcional (*creative non-fiction*) para representar a jornada de desenvolvimento e transferência de HV de Júlia.

Na narrativa criativa não ficcional, ao mesmo tempo que o pesquisador se compromete em manter a história autêntica aos dados coletados, técnicas de escrita são utilizadas para dramatizar e estimular a conexão emocional e a visualização dos leitores (CAULLEY, 2008; CAVALLERIO, 2022). Por exemplo, embora a narrativa esteja permeada por trechos diretamente retirados das entrevistas com os participantes, a maneira como ela é apresentada não representa como os dados foram coletados. Ou seja, apesar de todas as entrevistas terem sido individuais, esta narrativa criativa não ficcional é dramatizada em uma videochamada em grupo como se todos os participantes (Júlia e seus agentes sociais) estivessem sendo entrevistados pelo autor em um único grupo focal. Essa decisão foi tomada para potencializar a fluidez da história e permitir que Júlia e seus agentes sociais interagissem continuamente e expressassem suas percepções sobre o tema de estudo. Além disso, o autor foi incluído como entrevistador e narrador ao longo da narrativa.

A produção da narrativa criativa não ficcional contou com o processo de “camadas” mencionado por Cavallerio (2022), que consiste em “rodadas” progressivas de escrita que aumentam continuamente os detalhes e a dramatização dos personagens, do cenário e dos diálogos. Assim, iniciou-se a primeira etapa a partir da organização de um diálogo entre o

entrevistador (primeiro autor) e os participantes. A segunda etapa compreendeu a adição de uma “camada” de dramatização, descrevendo como todos os personagens (incluindo o primeiro autor) se comportaram e reagiram emocionalmente ao longo da entrevista. Para utilizar algumas das reações autênticas dos participantes e do primeiro autor durante as entrevistas, os arquivos de vídeo das gravações das entrevistas foram reassistidos e anotações foram feitas em um documento separado. Por fim, fotografias foram incorporadas na narrativa para ajudar o leitor a visualizar a história. As figuras 6 e 7 foram selecionadas entre as 24 fotos enviadas por Júlia durante a criação de sua linha do tempo. A figura 8 foi encontrada pelo primeiro autor nas redes sociais de Júlia. As figuras 5 e 9 foram cedidas para este estudo a partir do contato com um fotógrafo. Todas as figuras passaram por processos de anonimização para preservar as identidades das pessoas que não cederam permissão para este estudo. Júlia e seus agentes sociais consentiram com todas as fotos utilizadas ao longo deste estudo. Assim, a narrativa criativa não ficcional inclui quatro partes que representam a jornada de desenvolvimento e transferência de HV de Júlia. As partes são a) As primeiras características e experiências de Júlia nos contextos familiar e esportivo; b) Pessoas e contextos significativos para o desenvolvimento durante a juventude e início da idade adulta; c) Trajetória de aprendizagem como atleta de *rugby* de alto rendimento; d) Trabalho: contexto de desenvolvimento e transferência.

Rigor Metodológico

Ao contrário de procedimentos do paradigma positivista que visavam verificar a correspondência com a “verdade” ou alcançar a confiabilidade dos dados (como a análise intra e interavaliador), este estudo adotou os procedimentos de reflexões com participantes (*member reflections*) e de amigos críticos (*critical friends*) que possuem maior alinhamento com o paradigma construtivista para promover o rigor metodológico (SMITH; MCGANNON, 2018). As reflexões com participantes referem-se a conversas entre o pesquisador e os participantes sobre os resultados do estudo para explorar outras interpretações e promover melhores entendimentos e detalhamentos dos dados (SMITH; MCGANNON, 2018). Assim, em duas ocasiões, o autor enviou à Júlia versões preliminares dos resultados para sua leitura e, durante os encontros, ambos discutiram as interpretações feitas sobre sua história de vida e a dramatização criada em torno do desenvolvimento de HV. Isso permitiu que Júlia refletisse sobre os principais aspectos apresentados nos resultados e detalhasse ainda mais algumas histórias.

Já o procedimento de amigos críticos envolveu diálogos constantes com as pessoas envolvidas na elaboração deste estudo para que o autor, enquanto responsável pelo processo analítico, refletisse constantemente sobre os dados coletados e interpretações feitas. Esse procedimento não busca chegar a um consenso entre os pesquisadores, mas potencializar a construção colaborativa do conhecimento a partir de suas articulações e interpretações para além do nível superficial e convencional (COWAN; TAYLOR, 2016). Assim, o autor contactou regularmente os orientadores e demais colaboradores do estudo (que possuem vasta experiência em pesquisas qualitativas) em busca de feedbacks e diálogos reflexivos, os quais levaram a contínuas mudanças e aprimoramentos na análise conduzida e na escrita dos resultados.

6.3 RESULTADOS

Parte 1.

As Primeiras Características e Experiências de Júlia nos Contextos Familiar e Esportivo

É uma manhã de inverno em Florianópolis e percebo meu coração disparar quando penso que esta é a entrevista mais importante do meu doutorado... As pontas dos meus pés tocam o piso frio do pequeno escritório em minha casa enquanto o vento sul gelado agita as janelas. Após ligar meu *notebook* e acomodar-me na cadeira, ouço um som... *Ding-dong!* Solicitações para entrar na sala virtual em que ocorreria a entrevista saltam na minha tela e eu decido respirar fundo antes de aceitá-las...

— Bom dia pessoal, conseguem me ver e ouvir bem? — digo alegremente esticando um sorriso e tentando esconder meu nervosismo, enquanto eles arrumam o enquadramento das próprias câmeras.

— Sim, Vitor! Oi! Tudo bem por aí? — todos respondem animadamente.

— Tudo ótimo! Bom, para a gente dar início a nossa conversa, Júlia, você pode começar nos contando um pouco sobre seus primeiros anos de vida. Que tal?

— Sim, claro! Eu sempre fui muito tímida, desde bebê! — diz Júlia — Eu não ia no colo de ninguém que não fosse minha mãe e meu pai. No colégio e em outros lugares era a mesma coisa... muito quieta.

Jolmerson, que estava ouvindo com entusiasmo, segue:

— Quando eu conheci ela com uns 12 aninhos, ainda era assim! Quando ela chegava no treino e dava bom dia, eu falava: “não vai me dar um beijo?”, e ela dizia: “não!” — ele se diverte contando, terminando com uma grande risada.

— Na verdade, quando criança, a Júlia era muito alegre — contrapõe a mãe de Júlia —, mas com a separação minha e do pai dela, ela se fechou um pouco.

Júlia acena positivamente com a cabeça e prossegue:

— É, meus pais se separaram quando eu tinha quatro anos. Desde que isso aconteceu até alguns anos atrás, eu não tive uma boa relação com meu pai.

— E a relação com a sua mãe, Júlia? — pergunto em tom curioso.

— Eu digo que eu tenho uma super-mãe! A gente tem uma conexão tão grande que conseguimos nos comunicar só pelo olhar, não é mãe? — Júlia responde animada, buscando sua mãe na tela do computador.

Sua mãe abre um sorriso de orelha a orelha e aproxima o rosto do celular em que falava conosco, parecendo querer ouvi-la atentamente. Vânia chega tão perto da câmera que apenas metade de seu rosto permanece visível para nós da chamada.

— Eu aprendi muito com ela — continua Júlia. — O respeito, a ética... A disciplina dela! Um dia minha mãe decidiu parar de fumar e, da noite *pro* dia, ela nunca mais colocou um cigarro na boca. Ela também tem problema de tireoide, então tem coisas que ela adoraria comer, mas ela não come! As pessoas falam que eu sou sinônimo de disciplina, mas a minha mãe é muito mais...

— E como que o esporte surge na sua vida? — pergunto.

— Eu comecei a treinar atletismo em um primeiro local dos nove até uns 12 ou 13 anos de idade e depois eu comecei a treinar com o Jolmerson — conta Júlia pensativa, buscando lembrar das datas. — Mas eu participava de competições desde os 10 anos! Competições com os adultos mesmo! Uma das fotos que eu te mandei, eu estou no pódio com umas pessoas de 30, 40 anos e eu tinha, sei lá, 11 ou 12 anos... (figura 6)

Figura 6 - Júlia fica em terceiro lugar em uma competição de corrida de rua



Fonte: Arquivo pessoal da participante.

Eu vasculho rapidamente meu computador em busca da foto... *click, click, click...* Devido a sua altura e os braços e pernas compridas, eu não havia notado tal diferença de idade. Um sorriso escapa pelo meu rosto quando a encontro, mas percebo minha desatenção e rapidamente trago meu foco de volta para a entrevista.

— Ela era muito disciplinada e dedicada desde pequenininha — comenta Jolmerson.
— Com 10/11 anos fazer prova de cinco quilômetros... Não é qualquer um que faz isso! As vezes os pés dela sangravam e ela não parava!

Paulinha dá uma boa gargalhada e diz:

— Nossa, isso é muito a sua cara, Júlia! Depois eu conto uma história parecida...

Parte 2.

Pessoas e Contextos Significativos para o Desenvolvimento durante a Juventude e Início da Idade Adulta

— Júlia, vamos falar então do seu período treinando com o Jolmerson? Quais são as suas primeiras lembranças? — eu pergunto para continuar progredindo na trajetória de Júlia.

— Nossa, eu lembro que era muito legal porque ele tinha um grupo de atletas jovens que se tornaram os meus melhores amigos! — responde Júlia com entusiasmo. — O ambiente era tão positivo que a gente chegava antes do treino para jogar baralho, conversar e ia embora um tempo depois de o treino já ter terminado. A amizade com eles me ajudou muito a me

tornar mais comunicativa... O Jolmerson também foi uma influência muito positiva em minha vida. Ele ensinava sem precisar falar. Ele nunca falou explicitamente sobre valores conosco, mas a forma como ele cumprimentava as pessoas, o carinho que ele tinha com as mulheres da limpeza... Eu sempre fui de observar e aprendi muito sobre ética e respeito com ele. Com ele e com a minha mãe, né? Acho que foi assim que eu e ele desenvolvemos essa relação de pai e filha.

“Relação de pai e filha”? Penso comigo mesmo enquanto faço suposições sobre as razões para Júlia ter dito isso. Ao mesmo tempo, vejo Jolmerson e Vânia sorrindo, o que de alguma forma me diz que eles concordam.

— Pai e filha? Como assim? — indago com certa curiosidade.

Júlia ri e esclarece:

— Acho que com uns 14-15 anos, o Jolmerson começou a me chamar de filha, aí eu entrei na brincadeira e, depois de um tempo, a gente realmente desenvolveu uma relação de pai e filha! Eu abraçava e beijava ele sempre que a gente se via. Eu passava alguns finais de semana na casa dele com os outros atletas da equipe... Se eu precisasse conversar com alguém sobre algo pessoal, eu falaria com o Jolmerson ou com a minha mãe. Durante a adolescência e o começo da minha vida adulta, o Jolmerson fez um papel de pai muito mais forte que o meu pai biológico.

Ao olhar para a minha tela, vejo sua mãe acenando positivamente com a cabeça, enquanto os olhos de Jolmerson brilhavam por trás de seus óculos, que relatou com a voz carregada de emoção:

— Ao mesmo tempo que a Júlia diz que aprendeu comigo, ela e os meus outros atletas também me ensinaram muito... Eu tenho dois filhos com a minha esposa e a relação que eu desenvolvi com meus atletas me ajudou muito a entender os meus filhos e me relacionar com eles.

Entusiasmado com as histórias que eles me contavam e sem dar um piscar de olhos, eu pergunto:

— Júlia, tiveram outros contextos ou pessoas na sua juventude que influenciaram o seu desenvolvimento?

— Então, no começo eu disse que era quieta no colégio né? — explica Júlia — Eu era quieta porque não tinha muitos amigos na minha primeira escola. Mas quando eu mudei de colégio no ensino médio, eu fui colocada em uma turma competitiva e que amava esporte. Como eu vinha do atletismo, as pessoas começaram a falar comigo e isso foi um grande estímulo para eu conversar! Pela primeira vez eu me senti em um ambiente positivo na escola,

eu fiz amigos e passei a me comunicar melhor ainda. Depois, quando eu fui para a universidade, eu me senti num ambiente positivo de novo, me dei super bem com pessoas da minha turma e de outras turmas também e fui me tornando uma outra Júlia... uma Júlia mais sarcástica, brincalhona e comunicativa.

— Que legal, Júlia! — disse acenando positivamente com a cabeça e olhando para ela — Quer falar mais alguma coisa desse período na escola e na universidade?

— Sim! — continua ela — O projeto de extensão de atletismo que eu fui professora durante a graduação continuou desenvolvendo a minha comunicação. Conversar com os pais dos alunos, lidar com outros estudantes que trabalhavam comigo e a relação que eu desenvolvi com meus alunos me ensinaram muito. Eu sei que influenciei a vida deles porque alguns me dizem isso até hoje, mas eles também influenciaram a minha... E acho que para terminar as histórias da faculdade, eu preciso falar do Jolmerson de novo. Na minha formatura, teria a dança dos pais e os meus irmãos poderiam dançar comigo, mas eu queria que fosse o Jolmerson. Naquela época, fazia muito mais sentido eu dançar com ele do que com o meu próprio pai. Ali eu não treinava mais com ele, mas a nossa ligação ainda era muito forte e, para mim, uma das fotos mais importantes da minha formatura é aquela minha dançando com ele (Figura 7).

Figura 7 - Júlia dançando com Jolmerson em sua formatura da graduação



Fonte: Arquivo pessoal da participante

Enquanto eu sorrio, a foto vem como um *flash* em minha mente. Júlia havia me enviado a foto na semana anterior. Consigo ver perfeitamente seu vestido vermelho e os dois abraçados e sorrindo na foto. Um sorriso tão grande quanto o de todos que estavam naquela videochamada, sobretudo de Jolmerson, que se emocionava mais uma vez.

— E... vocês... vocês continuaram se falando mesmo depois de você se formar na universidade e parar de treinar atletismo? — eu gaguejo, tentando encontrar uma maneira de continuar a entrevista depois daquele momento.

— Até hoje a gente se liga! — respondeu Júlia imediatamente — Todas as lesões que eu sofri jogando *rugby*, ele que me ajudou na recuperação... Por várias vezes eu fiz preparação física com ele. Ele sempre esteve aberto e continuou como meu pai, no sentido de torcer por mim, e sei que assim que eu precisar, eu ainda posso contar com ele.

Mesmo sabendo da emoção que Jolmerson sentia naquele momento com os relatos de Júlia, eu decidi direcioná-lo uma pergunta:

— Jolmerson, por que você acha que vocês continuaram com essa relação mesmo ela praticando outra modalidade e não treinando mais contigo?

— Não existe “ex-filha” — responde ele. — Ela pode parar de treinar, ela pode casar, o que for, eu vou continuar falando com ela e querendo vê-la feliz fazendo o que ela gosta...

Por um momento, fico sem palavras e não sei como continuar a conversa... O silêncio toma conta da videochamada, ao ponto de eu escutar o som do *cooler* do meu *notebook*... Neste instante eu entendo que a “relação de pai e filha” que eles se referiam não se tratava de uma expressão figurativa, mas de uma relação genuína de afetividade. Eu olho para a linha do tempo que Júlia havia me enviado, em busca de alguma orientação, e decido começar o bloco de perguntas sobre o *rugby*.

Parte 3.

Trajatória de Aprendizagem como Atleta de Rugby de Alto Rendimento

— Uau... E... E como foi sua transição para o *rugby*, Júlia? — eu pergunto, tentando encontrar palavras e uma maneira de continuar a entrevista.

— Eu fui convidada por uma colega da universidade, fui experimentar e foi paixão à primeira vista! Depois de alguns meses, o meu treinador me indicou para uma seletiva e eu comecei a jogar na seleção.

— Eu estava nessa seletiva e a história que eu mencionei antes representa muito quem é a Júlia... — acrescenta Paulinha. — Naquela época, a nossa preparação física não era boa e a parte final da seletiva era um teste físico... E a Júlia vinha do atletismo, né? Eu lembro que

ela tinha machucado o pé durante a seletiva e fez esse último teste descalça e deu pelo menos uma volta em cada uma de nós! Para mim, a Júlia é esse símbolo de determinação e resiliência em tudo!

Uma foto de Júlia fazendo um treino físico que eu havia encontrado em minhas buscas na internet surge imediatamente em meu pensamento como uma ilustração para essa determinação e resiliência que Paulinha mencionava (Figura 8).

Figura 8 - Júlia durante um treinamento físico da seleção brasileira de *rugby*



Fonte: Arquivo pessoal da participante

Eu imediatamente relaciono essa história com as competições de atletismo em que Júlia corria mesmo com os pés sangrando quando era criança. Decido então perguntar:

— Júlia, por que você não desistiu na seletiva ou quando era criança e estava com os pés sangrando?

— Acho que desistir nunca foi uma opção para mim — ela responde pensativa enquanto encolhe os ombros. — E não é porque tinha alguém lá me forçando a fazer essas coisas... não sei... eu acho que é quem eu sou! Minha mãe é igual, sabe? Talvez eu tenha aprendido com ela... Se vai doer agora ou depois, ué... Para mim, isso não justifica. Vou fazer o que? Ficar sentada por que eu machuquei os pés? Se eu posso fazer descalça, por que não vou fazer? Para mim é normal, o estranho seria desistir!

Enquanto meus lábios esticam em um sorriso, também vejo os outros sorrindo ao ver Júlia tentar explicar como essas histórias são comuns para ela.

— E nessa transição do atletismo para o *rugby*, você acredita ter aprendido algo, Júlia?
— eu continuo.

— Como eu comecei a jogar *rugby* com 21 anos, boa parte dos meus valores esportivos vieram do atletismo, principalmente a minha disciplina e dedicação diária. Eu me cobrava mais que qualquer outra pessoa... Eu tinha consciência do meu papel na seleção! Eu não era a mais forte, eu não era a mais veloz, eu tinha muitas lesões e eu não era habilidosa. O meu diferencial era a resistência, era durar os 14 minutos do jogo. Então, eu me dedicava muito para continuar tendo esse diferencial e por 10 anos eu tive o melhor teste físico da seleção — explica ela.

— É verdade, a disciplina da Júlia é impecável! — destaca Paulinha — Nos treinos físicos, ela começava o aquecimento dela uns 20-30 minutos antes de todo mundo começar a aquecer e ela tinha um caderno com todas as jogadas anotadas!

Daliana, que ainda não havia participado, abre um sorriso e comenta:

— Hoje não é um caderno, é uma agenda, e ela continua anotando tudo!

Todos riem enquanto acenam positivamente com a cabeça, incluindo Júlia, dando a entender que ela também concordava com este relato. Paulinha então continua:

— Acho que todo mundo que conviveu com a Júlia na seleção aprendeu o que é ser uma atleta disciplinada de verdade, mas acho que o *rugby* te ensinou algo também, né Júlia?

— Sim, isso que eu ia dizer — responde Júlia. — Por ser um esporte coletivo e por eu jogar com pessoas de corpos completamente diferentes, o *rugby* também contribuiu muito para que eu aprendesse mais sobre trabalho em equipe, respeitar as características dos outros e viver em sociedade. O lado social do *rugby* também era super forte quando eu comecei. Sempre tinha churrasco e cachorro-quente na casa de alguém e não tinha como não ir! Então, isso me ajudou muito na comunicação.

— Júlia... — eu continuo. — Estou vendo aqui na sua linha do tempo que você também foi capitã da seleção brasileira de *rugby*. Você pode me contar sobre a influência desse período no seu desenvolvimento?

— Então, a capacidade de comunicação que eu comecei a desenvolver no atletismo, depois na escola, depois na universidade e depois no começo do *rugby*, eu fui obrigada a desenvolver ainda mais quando me tornei capitã. Antes dos jogos, eu tinha — conta ela com ênfase — que conversar com o grupo. Não tinha opção! Então, eu preparava alguns discursos para aquele momento para dar uma motivação final! O posto de capitã também me trouxe muitos desafios, do tipo, eu ter que lidar com atletas mais velhas e mais novas, lidar com pessoas em posições acima da minha, defender os nossos interesses enquanto atletas... Eu fui

muito testada! Por consequência, eu aprendi muito sobre a maneira de falar, argumentar, cobrar as pessoas e dar um feedback.

Paulinha, que parecia concordar com Júlia ao acenar positivamente com a cabeça, continua:

— Eu observava muito a Júlia como capitã e via que ela tinha a sensibilidade de se comunicar de maneiras diferentes de acordo com a personalidade de cada menina. Eu também gostava dos discursos dela antes dos jogos porque ela pontuava exatamente o que a gente tinha que fazer para vencer ao invés só de dar aqueles discursos motivacionais.

Eu continuo acenando positivamente com a cabeça enquanto reflito que aquela menina tímida tinha se tornado capitã da seleção brasileira e era reconhecida pela capacidade de se comunicar bem nos momentos estressantes antes das partidas.

Parte 4.

Trabalho: Contexto de Desenvolvimento e Transferência

— Júlia, você acredita que utiliza hoje os aprendizados que teve ao longo da sua vida?
— pergunto.

— Nossa, com certeza! E são tantos! — diz Júlia olhando para cima, tentando encontrar exemplos para me contar.

Enquanto isso, Daliana educadamente levanta a mão e diz:

— Acho que eu posso contar algo que acontece no nosso trabalho diário. Como ela entende tudo de números e tabelas, ela me ajuda um monte nos meus projetos. Ao mesmo tempo, quando ela precisa revisar um texto, ela manda para mim e a gente faz essa troca. Então, a gente consegue fortalecer o trabalho uma da outra.

Júlia sorri com a fala da colega e continua:

— Acho que isso eu aprendi no *rugby*, principalmente com uma colega de equipe. Ela podia não entender muito de tática, mas ela era muito forte no *scrum*, o que me ajudava demais (Figura 9). Se não fosse por ela, a gente ia perder todo *scrum* e eu teria que ser substituída. Da mesma forma, eu também ajudava ela em outros aspectos do jogo. Eu só joguei tanto tempo quanto eu joguei por causa dela... O *rugby* me ajudou a ver o potencial do outro... Eu ajudar do meu jeito e ele ajudar do jeito dele. Outra coisa que aprendi no *rugby* é a autofala. Eu costumava ficar super nervosa em todas as competições que participava desde criança!

Figura 9 - Júlia durante uma partida pela seleção brasileira



Fonte: João Neto/Fotojump

— Nervosa? Você, Júlia? Não... — Paulinha ri, parecendo não acreditar. — Eu nunca diria que você ficava nervosa antes das partidas!

— Eu sabia que tu *ia* dizer isso! — exalta Júlia, logo em seguida — Porque mesmo que eu estivesse morrendo por dentro, eu comunicava isso para vocês de forma diferente... Então, por exemplo, quando a gente ia jogar contra as meninas da Inglaterra, que são gigantes, eu falava comigo mesma: “Eu já *tackleei*²³ ela antes, ela, ela...” e isso me acalmava. Hoje, nosso trabalho é extremamente estressante. Quando eu me sinto nervosa, eu falo comigo mesma: “Por que eu estou nervosa? Porque eu não respondi um e-mail... Eu tenho que fazer isso agora? Não... Ok, então vou relaxar agora, e essa vai ser a primeira coisa que eu vou fazer amanhã”.

— E aí? O que acontece? — pergunto em tom curioso.

— Funciona! Eu continuo fazendo isso porque funciona! Às vezes todo mundo está estressado, e eu estou calma! — ela ri ao lembrar da situação.

Daliana, que não conseguia conter o sorriso enquanto Júlia falava, complementa:

— Quando eu comecei a trabalhar com a Júlia, ela vivia tirando sarro de mim dizendo que os meus e-mails eram muito carinhosos. Hoje em dia, quando ela escreve e-mail, ela também escreve com um pouco mais de carinho e cuidado, sabe? Da mesma forma, eu também aprendi com ela a me organizar usando a tal da agenda e trabalhando com metas diárias.

²³ “*Tackleei*” é o termo utilizado pelos praticantes de *rugby* para se referir ao uso do *tackle* no adversário, ou seja, derrubar o portador da bola durante a partida.

— É... A coisa da agenda é uma técnica que eu desenvolvi porque eu tenho um pequeno probleminha de memória de curta duração — explica Júlia. — Se tu me *pedir* uma coisa e eu não anotar, eu esqueço. Como a Paulinha disse antes, eu fiz a mesma coisa no *rugby*. Eu anotava todas as regras, jogadas e dicas que o treinador dava. Foi o jeito que eu encontrei para fazer minhas coisas no *rugby* e que uso hoje no trabalho.

— Mais algum exemplo que você queira dar, Júlia? — pergunto em busca de mais alguma informação pertinente.

— Hmm... — ela fecha ligeiramente os olhos e olha para cima de modo pensativo. — Acho que eu ainda não dei exemplo de respeito e ética, né? Então, é claro que eu continuei desenvolvendo respeito e ética ao longo da minha vida, mas o começo foi com a minha mãe e o Jolmerson. Eu sei que são coisas simples, mas é o respeito de perguntar o nome da pessoa que me atende em um restaurante, de defender o meu ponto de vista sem denegrir o outro e a ética de seguir as regras e fazer o certo. Eu posso perder o meu emprego, mas eu não vou sair dos meus valores para fazer algo errado!

O nervosismo que havia sentido no início da entrevista agora dava espaço para sentimentos positivos de gratidão por ter conhecido histórias tão significativas. A extasia me deixa em dúvidas de passar para a última pergunta, que resultaria no fim da entrevista e daquela oportunidade ímpar. Ainda pensando em mais perguntas a fazer, eu prossigo:

— E... E hoje, Júlia? Depois de encerrar sua carreira no *rugby* e trabalhando como analista? Você acredita que continua se desenvolvendo?

— Com certeza! Eu me desenvolvo até hoje! — responde ela instantaneamente — O esporte salvou a minha vida e todas as pessoas e outros contextos que eu disse também influenciaram muito! Eu sei que fui várias “Júlias” ao longo da minha vida. É interessante porque um colega que conheci na universidade me pediu para falar com a sobrinha dele sobre minha experiência como jogadora de *rugby* porque ela está jogando agora. Ele disse algo do tipo: “Eu sei que tu é tímida, mas...” Sabe? Ele ainda tem uma visão da Júlia de 20 atrás, antes de jogar *rugby* e ser capitã da seleção! Então, sim, eu estou constantemente me desenvolvendo, e sair do *rugby* foi ótimo para eu refletir sobre alguns comportamentos que tinha e como poderia mudá-los. Por exemplo, hoje eu me dou super bem com meu pai!

Percebendo que não havia mais perguntas em meu roteiro de entrevista a serem feitas e que a conversa discorreu sobre os principais pontos destacados por Júlia em sua linha do tempo, eu decido passar para os agradecimentos finais e encerramento. Eu finalizo a entrevista com a sensação de ter conseguido identificar alguns indícios que permeiam o processo complexo de desenvolvimento humano.

6.4 DISCUSSÃO

Em linhas gerais, a narrativa de Júlia parece ilustrar os “processos de interação recíproca, progressivamente, mais complexos de um organismo ativo, biopsicologicamente em evolução, com as pessoas, os objetivos e os símbolos presentes no seu ambiente imediato” do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011, p. 29). Tais interações progressivamente mais complexas parecem ser representadas nos múltiplos fatores que influenciaram o desenvolvimento de HV. Por exemplo, Júlia atribuiu o desenvolvimento de sua comunicação às experiências progressivamente mais complexas que teve em diferentes contextos ao longo de sua vida. O respeito e a ética aparentam ter sido desenvolvidos a partir da observação dos comportamentos de sua mãe e de seu treinador de atletismo, com quem ela estabeleceu relações significativas. O trabalho em equipe parece ter sido desenvolvido a partir das demandas enfrentadas na prática do *rugby*. Já a dedicação e disciplina foram reportados como um desenvolvimento a partir da interação e observação dos comportamentos de sua mãe. Por fim, a capacidade de controlar suas emoções e organizar suas tarefas parece ser um resultado do desenvolvimento de técnicas que ela aprendeu ou criou ao longo de sua vida para superar características pessoais. Esses resultados ilustram de forma empírica determinados princípios da teoria bioecológica e oferecem suporte preliminar para considerar o desenvolvimento de HV como um processo complexo e bioecológico de desenvolvimento humano (como sugerido no Capítulo V desta tese).

Primeiramente, Júlia indicou algumas de suas características psicossociais, como timidez, dificuldade de memorização em curto prazo e ansiedade. Para Bronfenbrenner e Morris (2006), esses são exemplos de disposições disruptivas que podem dificultar o engajamento da pessoa em processos proximais. Posteriormente, a compreensão de Júlia sobre as próprias características físicas e sua busca por manter um condicionamento físico de excelência ilustram como o conceito de recurso (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006) influenciou seu envolvimento no *rugby*. Já o conceito de demanda pôde ser identificado a partir do envolvimento de Júlia no contexto esportivo, o que estimulou interações sociais com seus novos colegas de sala ao mudar de escola. Embora as disposições disruptivas tenham, de fato, impedido Júlia de se engajar em alguns processos proximais no início de sua trajetória (como interagir com os colegas da primeira escola e com seu treinador de atletismo de maneira afetiva), as contínuas influências externas exercidas por diversas pessoas, experiências e contextos ao longo de sua trajetória ajudaram a superar tais disposições, as

quais, posteriormente, tornaram-se HV. No entanto, como Bronfenbrenner (2011, p. 146) mencionou anteriormente: “seria um erro supor, entretanto, que o contexto [fez] todo o trabalho, independentemente do organismo”. Na teoria bioecológica, a pessoa é percebida como um organismo biopsicológico ativo em desenvolvimento que tem a capacidade de se “curar” ao longo do tempo para apresentar diferentes disposições, recursos e demandas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Na agenda investigativa das HV, esse entendimento tem sido sustentado por evidências empíricas que demonstram como jovens que apresentam comportamentos negativos como desrespeito, agressividade e falta de controle emocional são capazes de superá-los por meio da participação em projetos esportivos que promovem o desenvolvimento de HV (HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019; WRIGHT *et al.*, 2020).

No que tange a dimensão processo do modelo PPCT, este estudo revelou inúmeros processos proximais em que Júlia se envolveu, como o relacionamento com outras pessoas (mãe, treinador, colegas de equipe, colega de trabalho), a prática e competição esportiva (atletismo e *rugby*), assim como outras experiências ao longo da vida (ser capitã de equipe, enfrentar as demandas do trabalho). O relacionamento triádico que Júlia estabeleceu com sua mãe e seu treinador de atletismo parece ilustrar o que Bronfenbrenner (1979) chama de “díade primária”, que representa uma conexão afetiva tão significativa entre duas pessoas que o desenvolvimento humano é potencializado. Além disso, como Júlia não teve uma relação positiva com o pai durante a juventude e início da idade adulta, seu treinador de atletismo parece ter desempenhado o papel de “terceiro responsável”²⁴ (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), a ponto de desenvolverem uma relação duradoura e percebida por eles como de “pai e filha”. Bronfenbrenner (1994, p. 118, tradução nossa) mencionou que para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente “alguém tem que ser louco por aquela criança e vice-versa!”, o que parece ser o caso da narrativa de Júlia. Quando essa conexão afetiva recíproca é estabelecida durante a infância, as díades tornam-se modelos para a pessoa em desenvolvimento, as quais irão interpretar e responder às experiências futuras com base nos comportamentos que observaram anteriormente e atribuíram um significado positivo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). De fato, Júlia mencionou as lições significativas que aprendeu observando e interagindo diariamente com sua mãe e seu treinador de atletismo e como essas experiências mais tarde se tornariam HV, como respeito, ética e comunicação.

²⁴ O terceiro responsável é um indivíduo (neste caso, externo às díades com os pais) que continuamente dá suporte, encoraja e expressa admiração e afeto em atividades conjuntas com a pessoa em desenvolvimento.

As influências bidirecionais entre Júlia e as pessoas com quem conviveu e as HV desenvolvidas é um dos aspectos continuamente apresentados na narrativa deste estudo. Para destacar alguns exemplos, Júlia influenciou seu treinador de atletismo a se comunicar melhor com seus filhos, seus colegas do *rugby* a serem mais disciplinados e sua colega de trabalho a ser mais organizada com as tarefas diárias. Embora Bronfenbrenner tenha proposto a natureza bidirecional do desenvolvimento humano na década de 1970 (BRONFENBRENNER, 1979), este parece ser um resultado inédito nos estudos empíricos sobre o desenvolvimento de HV. Conforme mencionado no Capítulo V desta tese, as pesquisas sobre o desenvolvimento de HV normalmente estão estruturadas para investigar a influência do esporte na pessoa, mas não o contrário. Além de contribuir para a compreensão das HV como um processo bioecológico de desenvolvimento humano, esses achados sugerem a necessidade de realizar mais estudos sobre a medida em que atletas influenciam seus companheiros de equipe, treinadores e outros agentes no contexto esportivo.

A narrativa de Júlia parece também ilustrar as “estruturas encaixadas” do ambiente ecológico (BRONFENBRENNER, 1979, p. 3, tradução nossa) a partir da identificação de vários níveis de influências contextuais no desenvolvimento de suas HV. De fato, Júlia identificou importantes contribuições dos microsistemas educação (ensino médio e universidade), esporte (atletismo e *rugby*) e trabalho, bem como suas constantes interações enquanto mesossistemas (BRONFENBRENNER, 1979). A percepção de Júlia de estar em um ambiente positivo ao mudar de escola no ensino médio, na universidade, no atletismo e no *rugby* a ajudou a engajar em diferentes processos proximais relevantes. Para Bronfenbrenner (1979), um componente crítico do microsistema é como a pessoa experiencia o ambiente, o que se estende além das propriedades objetivas e oferece estímulos igualmente importantes para o desenvolvimento humano. Estudos anteriores têm reverberado esse princípio ao se referir constantemente ao clima positivo como a base do desenvolvimento de HV (BEAN *et al.*, 2018; CRONIN *et al.*, 2022). No entanto, o fato de Júlia só se sentir em um ambiente positivo ao se mudar de escola e seus colegas começarem a conversar com ela sugere como essa percepção é subjetiva e diretamente relacionada às relações estabelecidas pela pessoa. Em estudos futuros no âmbito esportivo, mais atenção deve ser dedicada à essa percepção individual, considerando as características idiossincráticas das pessoas para maximizar a oferta de ambientes positivos para os praticantes (LUSTED; KILVINGTON; QURESHI, 2021).

O macrossistema parece ter sustentado uma influência “implícita” significativa nos processos proximais que Júlia se engajou. O fato de Júlia ter nascido e crescido na cultura

brasileira e latino-americana pode ter influenciado alguns aspectos das interações afetivas com seu treinador de atletismo (abraços e beijos como cumprimento e finais de semana juntos) que levaram ao desenvolvimento de HV. Embora a relação afetiva que estabeleceram possa ser “comum” no Brasil, em outras culturas, pesquisadores reconheceram que o cumprimento por meio beijos, abraços, apertos de mão ou até mesmo um “*high-five*” pode causar desconforto (CAVICO *et al.*, 2015; LUSTED; KILVINGTON; QURESHI, 2021). Para Bronfenbrenner (2011, p. 133): “as formas do processo do desenvolvimento humano que ocorrem no seu interior [ambiente], em extensa parte são definidos e limitados pela cultura, subcultura ou outras estruturas do macrosistema em que o microsistema está inserido”. Portanto, além de contribuir com a literatura atual sobre a importância de relações positivas entre treinadores e atletas para o desenvolvimento de HV (STORM *et al.*, 2014; PIERCE *et al.*, 2018), destaca-se a importância de estabelecer tais interações sociais levando em consideração as características da pessoa e os aspectos étnicos e culturais do local (LUSTED; KILVINGTON; QURESHI, 2021).

Ao retratar o desenvolvimento progressivo de HV ao longo de sua trajetória, a narrativa de Júlia ilustra a dimensão do tempo proposta por Bronfenbrenner e Morris (2006). Embora o macrotempo não tenha sido claramente identificado, o micro e o mesotempo foram representados ao longo dos processos proximais cada vez mais complexos em que Júlia se engajou, a ponto de identificar que não possuía mais a disposição disruptiva que seu amigo da universidade se referia (timidez). Ao apresentar o desenvolvimento das HV de Júlia ao longo de sua trajetória (desde suas primeiras interações com sua mãe até suas experiências de trabalho atuais) e as diversas situações em que ela as transferiu (quando participou de um projeto universitário, quando foi capitã da seleção, etc.) este estudo corrobora com a conceituação de transferência de HV como um processo contínuo de desenvolvimento humano (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Isso significa compreender que, embora estudos anteriores tenham conseguido identificar o desenvolvimento de HV de crianças, jovens e jovens adultos (HEMPHILL; GORDON; WRIGHT, 2019; KENDELLEN; CAMIRÉ, 2019; CRONIN *et al.*, 2022), essas podem ser continuamente desenvolvidas ao longo de suas vidas para poder abarcar outras formas mais complexas e permitir a transferência para outros contextos e situações.

Apesar de Bronfenbrenner (1979, p. 14, tradução nossa) propor desde a teoria ecológica dos sistemas que o desenvolvimento “implica [em] mudanças duradouras que transitam para outros lugares em outros momentos”, o autor não propõe detalhamentos sobre como ocorre esse processo, impossibilitando o diálogo entre sua obra e a transferência de HV.

Contudo, o modelo proposto por Pierce, Gould e Camiré (2017) — baseado na teoria bioecológica — avança neste aspecto e pode permitir algumas reflexões importantes. Para os autores, a transferência de HV ocorre a partir da influência de quatro fatores contextuais²⁵ e oito processos psicológicos²⁶ (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017). Por exemplo, ao ter um elevado nível de engajamento (processo psicológico) como capitã da seleção brasileira, Júlia teve a oportunidade de transferir (fator contextual) a comunicação que havia desenvolvido em outros contextos e situações. Além deste ser um dos exemplos presentes na narrativa de Júlia que oferece suporte empírico preliminar ao modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017), os resultados deste estudo parecem contribuir com reflexões sobre como os fatores contextuais interagem para influenciar a transferência.

Um aspecto refere-se às forças conjuntas de dois fatores contextuais para facilitar a transferência de uma mesma HV. Por exemplo, a transferência do trabalho em equipe para o contexto de trabalho pareceu ser influenciada tanto pelo suporte para transferência, oferecido pela colega de trabalho de Júlia — que possuía excelentes habilidades de escrita —, quanto pelas recompensas pela transferência, que seria resultado da finalização das demandas de trabalho de ambas com maior qualidade. Outro aspecto diz respeito a como os fatores contextuais podem contribuir para a transferência da mesma HV para situações diferentes em dois momentos distintos. Por exemplo, a transferência da disciplina e dedicação desenvolvida pela observação dos comportamentos da mãe de Júlia foi relatada pela primeira vez para o atletismo, ao continuar correndo mesmo machucada, o que parece ter sido influenciado por uma oportunidade de usar tal HV. Posteriormente, ela relatou transferir a mesma disciplina e dedicação que já possuía como atleta de atletismo para o contexto do *rugby*, o que pode ter sido influenciado pela similaridade dos contextos. Apesar destas reflexões preliminares quanto aos fatores contextuais e os processos psicológicos para a transferência de HV, é fundamental que estudos futuros se aprofundem em investigações detalhadas sobre como ocorre a transferência de HV e em que medida isso se aproxima do modelo de Pierce, Gould e Camiré (2017).

6.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

²⁵ Os fatores contextuais são: similaridade do contexto; oportunidades para usar HV; suporte para transferência e; recompensas pela transferência.

²⁶ Os processos psicológicos são: reconstruções pessoais inconscientes; cumprimento das necessidades básicas; confiança; nível de engajamento; consciência de possibilidades de transferência; percepção de suporte; percepção de similaridade e; significado da aprendizagem.

A articulação da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner neste estudo sobre o desenvolvimento de HV representa o resgate e a reaproximação desta literatura específica com uma das teorias mais importantes para a área do desenvolvimento humano. Ao identificar a presença das quatro dimensões do modelo PPCT ao longo da trajetória de desenvolvimento de Júlia, reforça-se a importância de compreender o desenvolvimento de HV como um processo complexo e bioecológico de desenvolvimento humano. Por exemplo, apesar de o esporte ser o contexto em que as pesquisas sobre as HV mais têm se concentrado nos últimos anos, ao adotar a teoria bioecológica como enquadramento teórico percebeu-se a influência de diversos outros contextos, como a escola, a universidade e o trabalho. No entanto, acredita-se que o avanço deste estudo não está na ampliação dos contextos ecológicos para o desenvolvimento de HV, mas sobretudo na influência das demais dimensões do modelo PPCT, a partir das características da pessoa, da reciprocidade de múltiplos processos proximais e do desenvolvimento ao longo do tempo.

Como limitações deste estudo, destaca-se, primeiramente, a ausência de coletas de dados observacionais, que poderiam permitir ao autor identificar comportamentos diários que não são conscientes para Júlia e não foram reportados nas entrevistas. Além disso, apesar da adoção de diversas técnicas para estimular a memória de Júlia e a condução de quatro entrevistas, a utilização apenas de dados retrospectivos deve ser reconhecida como uma limitação. Sendo assim, estudos futuros poderiam superar essas limitações a partir de entrevistas semiestruturadas periódicas ao longo da trajetória esportiva de um atleta, assim como do acompanhamento presencial para a investigação comportamento em diversos contextos. Além disso, como este estudo analisou o desenvolvimento de Júlia de maneira geral, diversas HV foram identificadas e pouco se pode aprofundar nos processos específicos de influência de uma HV. Acredita-se que a literatura especializada das HV poderá usufruir de estudos que se concentrem na idiosincrasia do desenvolvimento de uma HV específica e como ela é transferida para diferentes contextos e situações ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- BEAN, C. *et al.* The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. **Quest**, v. 70, n. 4, p. 456-470, 2018.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future *In: BOLGER, N., et al. (ed.). Persons in context: developmental processes.* New York: Cambridge University Press, 1988. p. 25-49.
- BRONFENBRENNER, U. Who cares for children? *In: NUBA, H., et al. (ed.). Resources for early childhood: a handbook.* New York: Garland Publishing, 1994. p. 113-129.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Porto Alegre: Artmed, 2011. 310 p.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development.* 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development.* 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.
- CAULLEY, D. N. Making qualitative research reports less boring: the techniques of writing creative nonfiction. **Qualitative Inquiry**, v. 14, n. 3, p. 424-449, 2008.
- CAVALLERIO, F. (ed). **Creative nonfiction in sport and exercise research.** Qualitative research in sport and physical activity. New York: Routledge, 2022.
- CAVICO, F. J. *et al.* “A kiss is but a kiss”: cultural mores, ethical relativism, and sexual harassment liability. **Open Ethics and Law Journal**, v. 1, n. 1, (Suppl 1: M6), p. 38-50, 2015.
- CIAMPOLINI, V. *et al.* Researcher, coach developer, and coaches’ perspectives on learner-centered teaching in a rugby coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 20-29, 2021.
- CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; NASCIMENTO, J. V. Desenvolvimento de um programa federativo de formação de treinadores baseado em competências: o caso da CBRu. **Pensar a Prática**, v. 22, p. 1-14, 2019.
- COWAN, D.; TAYLOR, I. M. ‘I’m proud of what I achieved; I’m also ashamed of what I done’: a soccer coach’s tale of sport, status, and criminal behaviour. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 8, n. 5, p. 505-518, 2016.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches.** 3 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013.

CRONIN, L. *et al.* A self-determination theory based investigation of life skills development in youth sport. **Journal of Sports Sciences**, p. 1-13, 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., (ed). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2018.

DISANTI, J. S.; ERICKSON, K. Challenging our understanding of youth sport specialization: an examination and critique of the literature through the lens of Bronfenbrenner's Person-Process-Context-Time Model. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 14, n. 1, p. 28-50, 2021.

GIBSON, K. Mixed-methods research in sport and exercise: integrating qualitative research *In*: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. Abingdon: Routledge, 2016. cap. 29, p. 554-574.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.

GOULD, D. *et al.* How coaching philosophy drives coaching action: a case study of renowned wrestling coach J Robinson. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 1, p. 13-37, 2017.

HEMPHILL, M. A.; GORDON, B.; WRIGHT, P. M. Sports as a passport to success: life skill integration in a positive youth development program. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 24, n. 4, p. 390-401, 2019.

HOLT, N. L. *et al.* Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. **Canadian Journal of Education**, v. 31, p. 281-304, 2008.

KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M. Applying in life the skills learned in sport: a grounded theory. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 40, p. 23-32, 2019.

KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M. Going beyond the interview: methodological considerations for "getting at" life skills transfer using a longitudinal integrated qualitative approach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 12, n. 1, p. 91-107, 2020.

KINCHIN, I. M.; STREATFIELD, D.; HAY, D. B. Using concept mapping to enhance the research interview. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 9, n. 1, p. 52-68, 2010.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento humano: teorias e estudos**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS, R. J. Bronfenbrenner's bioecological theory of human development and the process of development of sports talent. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n. 1, p. 108-135, 2009.

LERNER, R. M. Foreword - Urie Bronfenbrenner: career contributions of the consummate developmental scientist *In*: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Making human beings human**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. p. IX-XXIX.

LERNER, R. M. Prefácio *In*: BRONFENBRENNER, U. (ed.). **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 19-36.

LUSTED, J.; KILVINGTON, D.; QURESHI, A. Coaching ethnically diverse participants: 'race', racism, and anti-racist practice in community sport *In*: IVES, B., *et al.* (ed.). **Community sport coaching: policies and practice**. 1 ed. New York: Routledge, 2021. cap. 5, p. 77-96.

MARTIN, J.; COX, D. Positioning steve nash: a theory-driven, social psychological, and biographical case study of creativity in sport. **The Sport Psychologist**, v. 30, n. 4, p. 388-398, 2016.

MCLAREN, C. D. *et al.* Mapping the scientific structure of positive youth development research in sport. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-22, 2021.

NUNES, E. L. G. *et al.* Composite vignettes of former Brazilian high-performance volleyball athletes' perspective on life skills learning and transfer. **Journal of Sports Sciences**, v. 39, n. 23, p. 2674-2682, 2021.

PANKOW, K.; FRASER, S. N.; HOLT, N. L. A retrospective analysis of the development of psychological skills and characteristics among National Hockey League players. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 19, n. 6, p. 988-1004, 2021.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

PIERCE, S. *et al.* Strategies for coaching for life skills transfer. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 9, n. 1, p. 11-20, 2018.

RIESSMAN, C. K. **Narrative methods for the human sciences**. Thousand Oaks: Sage, 2008. 251 p.

ROSA, E. M.; TUDGE, J. Urie Bronfenbrenner's theory of human development: its evolution from ecology to bioecology. **Journal of Family Theory & Review**, v. 5, n. 4, p. 243-258, 2013.

SANTROCK, J. W.; MACKENZIE-RIVERS, A.; PANGMAN, V. **Life-span development**. 6th Canadian Edition. Toronto: McGraw-Hill, 2017.

SHERIDAN, M. P. Could and should sport coaching become a profession? Some sociological reflections: a commentary. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 1, p. 46-49, 2014.

SMITH, B.; MCGANNON, K. R. Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 101-121, 2018.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. Abingdon: Routledge, 2014. 279 p.

STORM, L. K. *et al.* Influential relationships as contexts of learning and becoming elite: Athletes' retrospective interpretations. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 9, n. 6, p. 1341-1356, 2014.

STRACHAN, L.; FRASER-THOMAS, J.; NELSON-FERGUSON, K. An ecological perspective on high performance sport and positive youth development *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive Youth Development through Sport**. Abingdon: Routledge, v. 2, 2016. cap. 5, p. 57-68.

SUBIJANA, C. L. *et al.* Life skills from sport: the former elite athlete's perception. **Sport in Society**, p. 1-14, 2020.

TUDGE, J. R. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 1, n. 4, p. 198-210, 2009.

TUDGE, J. R. *et al.* Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 8, n. 4, p. 427-445, 2016.

VARPIO, L. *et al.* The distinctions between theory, theoretical framework, and conceptual framework. **Academic Medicine**, v. 95, n. 7, p. 989-994, 2020.

WRIGHT, P. M. *et al.* Implementation and perceived benefits of an after-school soccer program designed to promote social and emotional learning. **Journal of Amateur Sport**, v. 6, n. 1, p. 125-145, 2020.

CAPÍTULO VII

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados dos dois estudos empíricos conduzidos nesta tese contribuem para o avanço na compreensão sobre o desenvolvimento de HV tanto numa visão concentrada nas propriedades de um microssistema esportivo, quanto numa visão ampliada para este processo de desenvolvimento humano a partir da teoria bioecológica. No que se refere ao microssistema esportivo, o *rugby*, enquanto modalidade que conta com regras, práticas e uma cultura particular, aparenta contar com elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de HV dos praticantes. No entanto, os relatos dos participantes entrevistados nesta tese revelam uma contínua antítese entre aspectos positivos e negativos da modalidade e requerem atenção e debate de pesquisadores e demais envolvidos na comunidade do *rugby*.

Por exemplo, o ambiente de prática que é criado na modalidade — que contempla as interações sociais no clube, os treinos e competições —, parece conter elementos positivos no que diz respeito à maneira como as pessoas são recebidas na modalidade, a inclusão de pessoas com diversos biotipos, o papel do clube de *rugby* como um local de socialização e a realização do terceiro tempo após as partidas para a interação dos jogadores. Ao mesmo tempo, os trotes com os novatos da equipe podem representar uma prática que contrapõe a construção de um ambiente positivo, sobretudo com as mudanças das gerações e o aumento da preocupação nos últimos anos quanto a práticas hostis desta natureza.

Outra antítese identificada refere-se ao fato de o *rugby* contar com um grupo de valores sugeridos pela *World Rugby* (DRIPS) e determinadas regras para a comunicação cordial dos atletas com a arbitragem. Inicialmente, esses aspectos destacam-se como potenciais para o desenvolvimento de HV. No entanto, os relatos quanto a ausência da intencionalidade de treinadores para tratar os valores já estabelecidos para a modalidade e a orientação para comportamentos agressivos dos atletas durante as partidas parece apontar a uma direção contrária. Os resultados apontam na direção de que, de fato, o *rugby* conta com características positivas que o diferencia de outras modalidades esportivas, mas que parte desse diferencial não tem sido aproveitado ou tem sido distorcido. No entanto, os resultados também revelam que independentemente das antíteses identificadas, o envolvimento dos participantes entrevistados na prática do *rugby* contribuiu para o desenvolvimento de HV. Ao

longo das vinhetas apresentadas, disciplina, pontualidade, controle emocional, estabelecimento de metas e trabalho em equipe foram mencionados como contributos psicossociais advindos da prática de *rugby*.

Se o primeiro estudo empírico identificou em que medida o *rugby* poderia contribuir para o desenvolvimento de HV, o segundo estudo empírico indicou que, para Júlia, os 12 anos de experiências intensas como atleta de alto rendimento de *rugby* representam apenas uma parcela de seu processo de desenvolvimento. De fato, ao adotar uma visão mais ampliada sobre o desenvolvimento humano a partir da teoria bioecológica, os resultados desta tese apresentam indícios sobre a natureza complexa e multifatorial do processo de desenvolvimento de HV. Como sugerido pelo modelo PPCT, o desenvolvimento das HV de Júlia foi o resultado de influências bidirecionais entre suas características pessoais e as diversas relações interpessoais e experiências que teve em diversos contextos ao longo do tempo.

Por exemplo, quanto ao desenvolvimento da comunicação com uma HV, Júlia relatou ser tímida desde sua infância. No entanto, ao longo de sua trajetória, Júlia passou a se comunicar mais na escola ao receber estímulos de seus colegas de sala e ao criar laços afetivos no atletismo com seus colegas de equipe e seu treinador. Posteriormente, na universidade, Júlia continuou a desenvolver sua comunicação a partir das interações com grupos diversos. Mais tarde, ao iniciar a prática do *rugby*, Júlia destacou a influência dos eventos sociais que participava com suas colegas de clube. Ao se tornar capitã da seleção brasileira de *rugby*, Júlia desenvolveu mais sua capacidade de comunicação por meio dos desafios que enfrentou e o papel que exercia no grupo. Por fim, após encerrar sua carreira no *rugby*, Júlia declarou continuar desenvolvendo sua capacidade de comunicação por meio das experiências diárias no contexto de trabalho. É importante destacar que o aprimoramento e a transferência dessa HV ocorreu como um processo contínuo e interativo, ou seja, assim que Júlia participava de um novo contexto, ela tanto transferia os aprendizados anteriores quanto continuava desenvolvendo sua comunicação.

Apesar de comunicação talvez ter sido a HV mais evidenciada na narrativa de Júlia, ela relatou o desenvolvimento de outras HV, como respeito, ética, trabalho em equipe, dedicação, disciplina, controle emocional e organização. Exemplos de transferência dessas HV também foram apresentados por Júlia, como a colaboração com sua colega de trabalho atual para cumprir as demandas de trabalho, o controle emocional durante situações estressantes, a anotação e organização das tarefas em uma agenda e o respeito às regras e princípios éticos no contexto de trabalho. Por fim, além do desenvolvimento pessoal de Júlia,

a bidirecionalidade presente no processo de desenvolvimento humano também foi identificada a partir do desenvolvimento relatado por pessoas que acompanharam sua trajetória, como seu treinador de atletismo, sua colega de equipe e sua colega de trabalho.

7.2 AVANÇOS, LIMITAÇÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

Avanços Conceituais e Teóricos

Primeiramente, em termos de avanços conceituais, esta tese buscou iniciar um debate etimológico na literatura brasileira a partir da tradução do conceito *life skills* para HV, assim como dos termos abrangidos neste conceito. Mesmo que este movimento já tenha sido iniciado em países de língua inglesa (DANISH *et al.*, 2004; GOULD; CARSON, 2008; PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017), no Brasil, esse ainda é um debate incipiente e necessário. Além disso, ao que se tem conhecimento, esta tese é a primeira produção científica brasileira a apresentar as abordagens implícita e explícita, bem como uma proposta para sua implementação no campo prático para favorecer o desenvolvimento de HV por meio do esporte. Esse avanço pedagógico também é benéfico para a área escolar, tendo em vista as constantes preocupações apresentadas por pesquisadores quanto a maneira os aspectos educacionais e psicossociais são marginalizados e tratados implicitamente na Educação Física escolar (IMPOLCETTO *et al.*, 2007; GINCIENE; MATTHIESEN, 2018).

Ao adotar o modelo conceitual de Pierce, Gould e Camiré (2017), o estudo empírico presente no Capítulo IV desta tese parece entrar num *hall* — reduzido no âmbito internacional e inexistente no âmbito nacional — de investigações que articularam explicitamente este modelo para explorar o desenvolvimento de HV (PIERCE; ERICKSON; DINU, 2019; MARTIN; CAMIRÉ; KRAMERS, 2021; ZHU *et al.*, 2022). Apesar de adotar apenas os três elementos presentes no modelo para o microssistema esportivo, esta tese oferece suporte empírico preliminar sobre como estes elementos interagem no *rugby*. Já no estudo empírico presente no Capítulo VI, mesmo que o modelo não tenha sido adotado, as discussões sobre os fatores contextuais e os processos psicológicos contribuem para o avanço da compreensão sobre como o processo de transferência de HV ocorre.

No que se refere ao avanço teórico, não se sabe até que ponto a articulação de uma teoria que conta com princípios elaborados na década de 1970 e que se reformulou constantemente até o início dos anos 2000 representa, literalmente, um avanço. Isso não quer dizer que a utilização da teoria bioecológica seja um retrocesso à ciência do desenvolvimento

humano e das HV, mas talvez ilustre a necessidade desta literatura especializada “dar um passo para trás”. Com o avanço científico nos últimos anos, a teoria bioecológica parece ter se distanciado dos estudos empíricos na área do esporte e ser lembrada apenas para a elaboração de novos modelos conceituais específicos (PIERCE; GOULD; CAMIRÉ, 2017; DORSCH *et al.*, 2020) ou como base para argumentações teóricas (KREBS, 2009; DISANTI; ERICKSON, 2021). Consequentemente, alguns estudos empíricos que buscam investigar o desenvolvimento de HV acabam adotando procedimentos metodológicos e análises que não contemplam a complexidade do desenvolvimento humano proposta na teoria bioecológica e no modelo PPCT. Sendo assim, esta tese contribui com a literatura científica a partir da articulação da teoria bioecológica de duas formas: (1) como fundamentação teórica para elaboração de um modelo conceitual que norteie estudos e práticas futuras e; (2) como enquadramento teórico para a investigação do desenvolvimento de HV.

No que se refere ao ensaio teórico presente no Capítulo V, o avanço se configura na articulação das quatro dimensões do modelo PPCT em um modelo conceitual ilustrativo e interativo para a compreensão do processo de desenvolvimento de HV. Além disso, ao propor orientações para estudos e práticas esportivas futuras, busca-se facilitar o resgate da teoria bioecológica para o estudo e a promoção das HV. Já no que diz respeito ao artigo empírico presente no Capítulo VI, esta tese avança ao elaborar, ao que se tem conhecimento, o primeiro estudo empírico sobre o desenvolvimento de HV que articula as quatro dimensões do modelo PPCT. Como mencionado anteriormente, o estudo de Holt *et al.* (2008), era o único a utilizar a obra de Urie Bronfenbrenner em uma investigação empírica, mas que por utilizar a teoria ecológica dos sistemas, seria considerado inadequado nas revisões de Tudge *et al.* (2009, 2016). Portanto, acredita-se que esta tese representa um marco na agenda investigativa sobre a importância de compreender e explorar o desenvolvimento de HV como um processo bioecológico de desenvolvimento humano.

Limitações e Direcionamentos para Estudos Futuros

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados no primeiro estudo empírico, cabe apontar que mesmo contando com participantes que passaram por diferentes papéis no *rugby*, a ausência de crianças e atletas jovens limita as reflexões quanto ao DPJ. Além disso, observações presenciais poderiam ter contribuído para que o pesquisador, enquanto membro externo à comunidade do *rugby*, pudesse apresentar reflexões pertinentes sobre o contexto e as práticas sociais da modalidade. Sendo assim, para compreender com

maior profundidade o potencial do *rugby* para o desenvolvimento de HV, sugere-se que estudos futuros se atentem à estas limitações e avancem na compreensão da intervenção dos treinadores *in loco* em diversas regiões do Brasil. Identificar a percepção de treinadores, pais e praticantes juntamente com a observação das sessões de treino permitirão agregar reflexões importantes à esta tese sobre o potencial do *rugby* para o desenvolvimento humano.

Já o segundo estudo empírico teve como limitação a coleta de dados apenas por meio de entrevistas semiestruturadas com uma abordagem retrospectiva, sem contar com coletas periódicas ao longo de um período de tempo. Além disso, o fato de o autor não ter conhecido alguns agentes sociais pessoalmente pode ter limitado a própria capacidade de descrição e detalhamento dos comportamentos e da dramatização na narrativa criativa não ficcional.

Tendo em vista que ambos os estudos empíricos desta tese adotaram estratégias alternativas para a apresentação dos resultados, também é necessário reconhecer determinadas limitações. Devido a técnica de vinhetas compostas unir o relato dos participantes em um único personagem fictício, impede-se ao leitor a identificação da singularidade dos relatos dos participantes a partir das próprias características e experiências idiossincráticas. Neste sentido, não se permitiu ao leitor a possibilidade de visualizar, por exemplo, como um praticante de rugby que também é pai de atleta visualiza o potencial da modalidade para o desenvolvimento de HV. No caso da narrativa criativa não-ficcional, a limitação se configura na ausência de comentários analíticos, comumente apresentados em técnicas de redação mais comuns no campo científico. Essa limitação, de certa forma, pode limitar as conexões e reflexões conscientes dos leitores com os aspectos mais teóricos articulados no estudo.

Assim, é importante que estudos futuros reconheçam e superem tais limitações e adotem outras abordagens e procedimentos metodológicos para investigar o desenvolvimento de HV a partir da teoria bioecológica. Acredita-se que o avanço na diversidade metodológica permitirá aprofundar compreensões da comunidade científica acerca do processo de desenvolvimento de HV.

Outros tópicos que merecem a atenção de pesquisadores e podem gerar a elaboração de estudos futuros são:

- Avançar o debate etimológico acerca do conceito de HV e sua tradução para o contexto brasileiro;
- Elaborar estudos teóricos e empíricos em outros contextos que podem usufruir do conceito e da literatura especializada acerca das HV, como a escola, os projetos extracurriculares, as ONGs, entre outros;

- Verificar a aplicabilidade e os desdobramentos da proposta apresentada no Capítulo III acerca dos princípios e procedimentos para a implementação de uma abordagem implícita e explícita no contexto brasileiro;
- Investigar iniciativas de capacitação de professores, treinadores e gestores esportivos brasileiros para a implementação de uma abordagem explícita para o desenvolvimento de HV;
- Acompanhar a experiência de professores, treinadores e gestores esportivos brasileiros na promoção do desenvolvimento de HV em diferentes contextos;
- Analisar o papel exercido pelas díades primárias no desenvolvimento de HV.
- Examinar as características particulares e o potencial de outras modalidades esportivas para o desenvolvimento de HV.

7.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Considerando as reflexões teóricas e os resultados empíricos desta tese, é importante que professores escolares, treinadores, gestores e demais envolvidos no esporte superem a visão ingênua e passional de que o *rugby* (ou qualquer outra modalidade) possui características virtuosas que influenciam apenas o desenvolvimento positivo do praticante. Para isso, é exigida profunda reflexão e análise crítica desses indivíduos para identificar até que ponto a própria intervenção profissional promove tal desenvolvimento. A partir deste ponto, deve-se buscar a implementação de estratégias nas aulas e treinos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento de HV. Essas estratégias podem ser desde as mais espontâneas e informais, como a promoção de um clima acolhedor e de relações positivas, até estratégias mais planejadas e estruturadas, como a inclusão das HV nos planos e nas discussões das aulas e treinos. Mas ao adotar as lentes da teoria bioecológica, destaca-se a necessidade de estes profissionais considerarem a intervenção para além das estratégias no treino esportivo. Abaixo, serão elencadas abaixo quatro orientações para estimular reflexões e debates para o campo prático esportivo:

a) Estimule ao máximo os processos proximais do contexto esportivo

No esporte, os processos proximais podem ser representados pelo envolvimento dos praticantes nas atividades das aulas e treinos, as relações com os demais praticantes, as relações com os professores e treinadores, as experiências em competições, entre outros. São

nesses processos que os profissionais do esporte devem se concentrar majoritariamente, tendo em vista o papel que desempenham neste contexto. Sendo assim, promover um ambiente positivo, estabelecer relações significativas e organizar atividades que fomentem o desenvolvimento de HV são exemplos de estratégias para fazer com que os processos proximais do esporte potencializem as HV. Em linhas gerais, esta orientação refere-se aos princípios e procedimentos destacados no Capítulo III desta tese e busca sugerir que os profissionais do esporte ampliem a consciência e a intencionalidade pedagógica para promover o desenvolvimento de HV.

b) Considere o desenvolvimento humano como uma via de mão dupla

Como mencionado anteriormente, o praticante não se envolve no contexto esportivo desprovido de experiências anteriores — seja ou não na prática de outras modalidades — muito menos de características pessoais, como as disposições, recursos e demandas sugeridas por Bronfenbrenner e Morris (1998, 2006). Sendo assim, o primeiro ponto a considerar é a adaptação e individualização dos processos proximais à tais características pessoais. Isso significa desde a adaptação de uma atividade da aula ou treino para permitir com que o praticante participe efetivamente até a individualização da relação a partir das próprias características e necessidades afetivas. Além disso, deve-se considerar que o praticante esportivo é um agente ativo no processo de desenvolvimento que pode contribuir profundamente para o próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento dos demais envolvidos neste contexto (colegas, pais, professores e treinadores). A abordagem de *coaching* centrado no atleta é um exemplo de proposta aplicada no esporte que avança na consideração das características particulares dos praticantes e oportuniza a influência direta destes nas experiências de treino e competição (DENISON; MILLS; KONOVAL, 2017; BOWLES; O'DWYER, 2020).

c) Considere o “emaranhado” de contextos ecológicos

Ao considerar a analogia das bonecas russas proposta por Bronfenbrenner (1979), percebe-se que o praticante esportivo está revestido de diversos níveis contextuais. No nível dos microssistemas, professores escolares, treinadores, gestores, líderes de comunidade e colegas possuem papéis importantes no desenvolvimento humano. A importância de cada um desses agentes no desenvolvimento do praticante esportivo será consequência das díades estabelecidas nos contextos em que ele participa. Para potencializar o desenvolvimento humano, também é importante que sejam feitas conexões entre os indivíduos desses contextos

para que maiores informações sejam recolhidas sobre o participante e planos de ação sejam elaborados em conjunto, incluindo até o nível da diretoria de escolas e entidades esportivas. Por fim, os processos proximais apresentados anteriormente devem ser contextualizados com a cultura local e os princípios éticos que são pregados pela comunidade em questão. Tendo em vista que o desenvolvimento humano parte profundamente sobre os significados atribuídos pela pessoa, os elementos culturais, religiosos e éticos da modalidade e da localidade são peças fundamentais a serem consideradas para potencializar as HV.

d) Promova o desenvolvimento humano hoje, amanhã... e sempre!

O desenvolvimento humano ocorre a partir de estímulos e experiências contínuas do indivíduo em determinado contexto. A articulação prática de todos os princípios mencionados acima e o envolvimento do praticante em apenas uma ou algumas aulas ou sessões de treino dificilmente resultará no desenvolvimento de HV. É por este motivo que deve se atentar profundamente às estratégias de manutenção e aderência dos praticantes ao contexto esportivo para que os processos proximais destacados anteriormente possam desempenhar o papel de mecanismos do desenvolvimento humano. Ademais, dependendo da relação de afeto estabelecida no contexto esportivo (praticante-praticante e praticante-treinador, por exemplo), os estímulos para o desenvolvimento de HV poderão ser mantidos mesmo que ambos não se envolvam mais nas mesmas atividades ou contextos. Por exemplo, um atleta que se torna mais velho e ingressa em uma categoria acima do mesmo clube ainda pode manter uma relação afetiva com o treinador anterior, o qual pode continuar oferecendo estímulos e orientações positivas para o desenvolvimento ou transferência de HV.

É importante destacar também que esta não é uma “fórmula” da promoção do desenvolvimento bioecológico de HV por meio do esporte. O esporte e os demais contextos que a pessoa participa presencialmente são construções sociais dos indivíduos e das propriedades que integram aquele microssistema. Assim como a epígrafe desta tese sugere: “é preciso de uma aldeia inteira para educar uma criança”. Não serão os estímulos de um único contexto ou indivíduo que serão responsáveis por todo o desenvolvimento da pessoa. Compreender e articular a teoria bioecológica do desenvolvimento humano na prática significa engajar na incerteza contínua do resultado que será apresentado em contrapartida. Desenvolvimento humano não se garante, se estimula. Por este motivo, esta tese de doutorado apresenta definições, reflexões e dados preliminares acerca da complexidade inerente ao processo de desenvolvimento de HV a partir da teoria bioecológica.

REFERÊNCIAS

- BOWLES, R.; O'DWYER, A. Athlete-centred coaching: perspectives from the sideline. **Sports Coaching Review**, v. 9, n. 3, p. 231-252, 2020.
- BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental process *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 5 ed. New York: John Wiley, 1998. p. 993-1028.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: volume 1. Theoretical models of human development**. 6 ed. New York: John Wiley, 2006. p. 793-828.
- DANISH, S. *et al.* Enhancing youth development through sport. **World Leisure Journal**, v. 46, n. 3, p. 38-49, 2004.
- DENISON, J.; MILLS, J. P.; KONOVAL, T. Sports' disciplinary legacy and the challenge of 'coaching differently'. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 6, p. 772-783, 2017.
- DISANTI, J. S.; ERICKSON, K. Challenging our understanding of youth sport specialization: an examination and critique of the literature through the lens of Bronfenbrenner's Person-Process-Context-Time Model. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 14, n. 1, p. 28-50, 2021.
- DORSCH, T. E. *et al.* Toward an integrated understanding of the youth sport system. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, p. 1-15, 2020.
- GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 156-167, 2018.
- GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 58-78, 2008.
- HOLT, N. L. *et al.* Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. **Canadian Journal of Education**, v. 31, p. 281-304, 2008.
- IMPOLCETTO, F. M. *et al.* Educação Física no Ensino Fundamental e Médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007.
- KREBS, R. J. Bronfenbrenner's bioecological theory of human development and the process of development of sports talent. **International Journal of Sport Psychology**, v. 40, n. 1, p. 108-135, 2009.

MARTIN, N.; CAMIRÉ, M.; KRAMERS, S. Facilitating life skills transfer from sport to the classroom: an intervention assisting a high school teacher-coach. **Journal of Applied Sport Psychology**, p. 1-25, 2021.

PIERCE, S.; ERICKSON, K.; DINU, R. Teacher-coaches' perceptions of life skills transfer from high school sport to the classroom. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 31, n. 4, p. 451-473, 2019.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186-211, 2017.

TUDGE, J. R. *et al.* Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 1, n. 4, p. 198-210, 2009.

TUDGE, J. R. *et al.* Still misused after all these years? A reevaluation of the uses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. **Journal of Family Theory & Review**, v. 8, n. 4, p. 427-445, 2016.

ZHU, Q. *et al.* Life skills development and learning contexts among members of China women's national soccer teams. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, p. 1-18, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Publicação do Ensaio Teórico 1 desta Tese de Doutorado

DOI: 10.4025/jphyseduc.v31i1.3150

Artigo de Revisão

O QUE SÃO *LIFE SKILLS* E COMO INTEGRÁ-LAS NO ESPORTE BRASILEIRO PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS?

WHAT ARE LIFE SKILLS AND HOW TO INTEGRATE THEM WITHIN SPORTS IN BRAZIL TO PROMOTE POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT?

Vitor Ciampolini¹, Michel Milistetd¹, Sara Kramers² e Juarez Vieira do Nascimento¹

¹Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

²University of Ottawa, Ottawa, ON, Canada.

RESUMO

O esporte tem sido apontado como uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ). Além disso, o desenvolvimento de *life skills* destaca-se por auxiliar jovens a ter sucesso dentro e fora do contexto esportivo. Devido as discussões limitadas no Brasil acerca do DPJ e das *life skills* tanto no âmbito científico quanto na estruturação de programas esportivos, este ensaio teórico tem como objetivo fornecer entendimentos iniciais a acadêmicos, treinadores e gestores esportivos sobre as concepções que sustentam estas temáticas e como integrá-las no esporte brasileiro. Assim, após explorar as concepções e definições acerca do DPJ e das *life skills* e as abordagens para o desenvolvimento no esporte, os autores apresentam uma proposta baseada em três princípios e cinco procedimentos. Os princípios incluem: (a) reflita e desenvolva sua filosofia; (b) cultive um clima positivo e (c) desenvolva relações significativas com seus atletas. Já os procedimentos são: (1) selecione e discuta a *life skill* do dia; (2) pratique a *life skill* selecionada; (3) integre a *life skill* com as atividades do treino; (4) discuta e reflita a aplicação e transferência da *life skill* para outros contextos e (5) crie oportunidades para facilitar a transferência da *life skill*. Exemplos práticos são fornecidos ao longo da proposta para auxiliar treinadores na aplicação ao esporte.

Palavras-chave: Pedagogia do esporte. Habilidades para a vida. Métodos de ensino. Esporte educacional.

ABSTRACT

Sport has been identified as a favourable tool for promoting positive youth development (PYD). Moreover, the development of life skills is highlighted for supporting youth to thrive in and beyond sport. Due to the limited discussions in Brazil regarding PYD and life skills both in research and in the structuring of sport programs, this paper aims to provide understanding to scholars, coaches, and sport stakeholders on the foundations of PYD and life skills and on how to integrate them within Brazilian sport contexts. Thus, after exploring the foundations and definitions related to PYD and life skills and the approaches to their facilitation in sport, the authors present a proposal based on three principles and five procedures. The principles include: (a) reflect and develop your philosophy, (b) cultivate a positive climate, and (c) develop meaningful relationships with your athletes. Further, the five procedures are: (1) select and discuss the life skill of the day; (2) practice the selected life skill, (3) integrate the life skill during the practice, (4) discuss and reflect on the life skill application and transfer to other contexts, and (5) create opportunities to facilitate life skills transfer. Practical examples are provided throughout the proposal to support coaches in applying these concepts in sport.

Keywords: Sport pedagogy. Life skills. Coaching methods. Education.

Introdução

No início do século XX, a juventude era percebida como um “período repleto de ameaças”^{1:14} no qual pesquisadores focavam em como reduzir comportamentos de risco, tais como: uso de drogas; ingestão de álcool; envolvimento no crime e comportamentos violentos². Contudo, com o início do movimento da psicologia positiva na década de 1980, uma mudança de paradigma moveu a abordagem baseada na redução de déficits (comportamentos de risco), para uma baseada na promoção das qualidades e virtudes dos indivíduos^{1,2}. Neste cenário, a perspectiva do desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) foi criada sob a concepção de que todos indivíduos possuem talentos, qualidades e interesses que os oferece potencial para um futuro de sucesso¹. Dentre as possibilidades de aplicação desta perspectiva em atividades voltadas ao público jovem, programas esportivos têm sido destacados^{3,4} e estruturados^{5,6} para a promoção do DPJ. Ademais, acredita-se que mediante o envolvimento de jovens em um



APÊNDICE B – Aceite do Artigo Empírico 1 desta Tese de Doutorado



Vitor Ciampolini <vciampolini@gmail.com>

[RPP] Decisão editorial

Heitor de Andrade Rodrigues via Portal de Periódicos da UFG
<noreply.bc@sistemas.ufg.br>

10 de maio de 2022
08:52

Responder a: Heitor de Andrade Rodrigues <heitor@ufg.br>

Para: Vitor Ciampolini <vciampolini@gmail.com>, Juarez Vieira do Nascimento <juarez.nascimento@ufsc.br>, Michel Milistetd <michel.milistetd@ufsc.br>

Vitor Ciampolini, Juarez Vieira do Nascimento, Michel Milistetd:

Nós chegamos a uma decisão referente a sua submissão para o periódico Pensar a Prática, "O POTENCIAL DO RUGBY PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA".

Nossa decisão é de: Aceitar a Submissão.

Em breve traremos mais informações sobre o processo editorial.

Att., Heitor Rodrigues

Editoria da Revista Pensar a Prática

APÊNDICE C – Submissão do Ensaio Teórico 2 desta Tese de Doutorado

Submission received for International Journal of Sport and Exercise Psychology
(Submission ID: 223886390)

2 mensagens

journalshelpdesk@taylorandfrancis.com <journalshelpdesk@taylorandfrancis.com> 10 de fevereiro de 2022 17:23
Para: vciampolini@gmail.com



Dear Vitor Ciampolini,

Thank you for your submission.

Submission ID	223886390
Manuscript Title	The Development of Life Skills through Sport from the Bioecological Theory Lens: Insights and Recommendations
Journal	International Journal of Sport and Exercise Psychology

You can check the progress of your submission, and make any requested revisions, on the Author Portal.

Thank you for submitting your work to our journal.
If you have any queries, please get in touch with journalshelpdesk@taylorandfrancis.com.

Kind Regards,
International Journal of Sport and Exercise Psychology Editorial Office

APÊNDICE D – Exemplo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido oferecido aos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEPESH

Prezado(a) participante da pesquisa,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Processo de Ensino e Transferência de Habilidades para a Vida**, referente à Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e transferência de habilidades para a vida por meio do esporte. Especificamente, se investigará em que medida ex-atletas de rugby desenvolvem habilidades para a vida e transferem-nas para contextos externos ao esporte. Espera-se que esta pesquisa esclareça a contribuição social e educacional do esporte para o sucesso de indivíduos ao longo da vida.

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa que coletará dados por meio de entrevistas, fotos, diários e conversas. Sua participação nesta pesquisa se caracterizará por meio de entrevistas com o pesquisador, pelo envio de fotos que representem momentos importantes de sua trajetória, pela realização de um diário sobre suas experiências diárias e pela indicação de pessoas de sua escolha que possam conversar com o pesquisador sobre você. Você receberá toda assistência e acompanhamento necessário durante os procedimentos. Consideramos que os riscos da sua participação neste estudo são mínimos, porém destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo, podendo resultar em cansaço ou constrangimento durante a coleta de dados. Na tentativa de minimizar esses possíveis riscos, salientamos que as entrevistas serão realizadas de modo online em um local de sua preferência e apenas com a sua presença. Também esclareceremos que você poderá se recusar a responder questões que considere desconfortáveis ou constrangedoras. Por fim, a qualquer momento durante a realização do estudo, você poderá receber esclarecimentos adicionais que julgue necessário, seja pessoalmente, por e-mail ou telefone e poderá se recusar a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo.

Entre os benefícios e vantagens em participar do estudo, esclarecemos que do ponto de vista do participante, esses benefícios são mínimos. Contudo, destaca-se a potencial contribuição para o campo prático e científico na área esportiva no que tange o papel educacional e formativo deste contexto. Os pesquisadores envolvidos nesse estudo declaram que a Resolução 466/12 será cumprida integralmente, garantindo que todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico. Destacamos que você terá livre acesso às informações coletadas pela pesquisa. Além disso, sua privacidade e o sigilo das informações serão preservados em todas as fases da pesquisa por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise de dados. Porém, ressaltamos mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa são: Vitor Ciampolini, Carlos Ewerton Palheta, Fabrício João Milan, Michel Milistetd (Orientador) e Juarez Vieira do Nascimento (Coorientador). Por meio deste termo solicitamos autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos científicos. A sua participação não acarretará em despesas a você e também se caracteriza como voluntária, portanto não haverá pagamento de nenhum valor financeiro em troca da participação. No entanto, diante de alguma despesa prevista ou imprevista você será ressarcido ou no caso de eventual dano material ou imaterial comprovado decorrente de sua participação, você poderá ser indenizado pelos pesquisadores. Dessa forma, apesar de os pesquisadores irem ao seu encontro para evitar gastos quanto a deslocamento ou alimentação, colocamo-nos à disposição para assumirmos possíveis danos causados em face a sua participação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelos pesquisadores.

<p>Nome do pesquisador assistente: Vitor Ciampolini Telefone: (48) 99101-2344 E-mail: vciampolini@gmail.com Endereço: Rua Moraes, nº 109, Campeche – Florianópolis/SC</p> <p>Nome do pesquisador responsável: Juarez Vieira do Nascimento Telefone: (48) 3721-6313 E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br Endereço: R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n - Trindade, Florianópolis - SC</p> <p>“O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”</p> <p>Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara) Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48) 3721-6094</p>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a), de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **Processo de Ensino e Transferência de Habilidades para a Vida por meio do Esporte**. Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso do(a) participante: _____

 Assinatura do(a) participante

Local e Data: _____, ____ / ____ / ____



 Vitor Ciampolini (Pesquisador)

APÊNDICE E – Termo de Cessão de Direitos para Uso de Informações Pessoais entregue aos participantes do Capítulo VI desta tese

Página 1 de 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEPESH
CENTRO DE DESPORTOS – CDS
NÚCLEO DE PESQUISA EM PEDAGOGIA DO ESPORTE - NUPPE

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Eu, _____, portador(a) do CPF nº _____ e do RG nº _____, residente e domiciliado(a) no endereço:

declaro que fui informado(a) do item IV do parágrafo 3º referente ao artigo 15 da resolução nº 510, de sete de abril de 2016. Sendo assim, cedo a utilização de meu nome e de demais informações pessoais que apresentei aos pesquisadores para utilização nos trabalhos acadêmicos (artigos científicos, capítulos de livro, relatórios, apresentações, etc.) vinculados ao projeto de pesquisa intitulado “Processo de ensino e transferência de habilidades para a vida por meio do esporte” sob responsabilidade de: Dr. Juarez Vieira do Nascimento (responsável), Dr. Michel Milistedt (assistente) e Me. Vitor Ciampolini (assistente). Declaro, ainda, que essa cessão de direitos para uso de informações pessoais aqui ajustada tem caráter definitivo, autorizando a sua veiculação pelos meios em que os responsáveis por essa pesquisa julgarem necessário. Declaro, por fim, que o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.

Assinatura: _____

Prof. Dr. Juarez Vieira do
Nascimento

Prof. Me. Vitor Ciampolini

Prof. Dr. Michel Milistedt

Local e Data: _____, ____/____/____

APÊNDICE F – Exemplo de roteiro de entrevista utilizado no artigo empírico 1

Dimensão Conceitual	Tema Gerador	n	Questão
<p>Apresentação da pesquisa e seu objetivo Apresentação da natureza confidencial e anônima da coleta, tratamento e divulgação dos dados coletados Justificativa da entrevista e permissão para gravação Salientar a possibilidade de questionamentos adicionais (de ambas as partes) quando houver alguma dúvida</p>			
Quebra gelo			Como iniciou sua relação com o <i>rugby</i> ?
			Quando você começou a se envolver mais no contexto do <i>rugby</i> ?
			De que forma você já se envolveu no contexto do <i>rugby</i> ?
Demandas Inerentes do Esporte	Características do <i>Rugby</i>		Para você, o que é o <i>rugby</i> e o que ele representa?
			O que você destacaria como características do <i>rugby</i> ?
			Você acredita que o <i>rugby</i> possui alguma característica que o diferencia de outras modalidades que conhece?
	Os Valores do <i>Rugby</i> e seus Desdobramentos		O que você pode me dizer sobre os valores do <i>rugby</i> ?
			E de que maneira esses valores estão presentes na modalidade?
			Você acredita que o praticante de <i>rugby</i> desenvolve esses valores?
			Mesmo com os valores, os praticantes de <i>rugby</i> apresentam comportamentos negativos?
Estrutura do Programa	Experiências no Clube de <i>Rugby</i>		Como eram os locais que você praticou <i>rugby</i> e o seu clube?
			Você pode me falar um pouco sobre como era o terceiro tempo no seu clube e o que ele representava?
	Experiências no Projeto		Você pode me contar mais sobre o projeto ou as práticas de <i>rugby</i> que participou?
			Pode me contar as suas primeiras experiências praticando <i>rugby</i> ? Quantos anos você tinha?
Características e Estratégias dos Treinadores	Filosofia e Relação com os Treinadores		De maneira geral, como eram os treinadores que você teve ao longo da sua trajetória esportiva?
			Você saberia me dizer quais eram os principais objetivos deles?

Dimensão Conceitual	Tema Gerador	n	Questão
			Como era sua relação com esses treinadores?
	Intencionalidade dos Treinadores para os Valores		Os valores do <i>rugby</i> se faziam presente nos treinos de alguma forma?
			Como eram os feedbacks e as intervenções deles, normalmente?
			Quais as principais lembranças que você tem dos treinadores de <i>rugby</i> que teve?
Desenvolvimento e Transferência de HV			Você acredita ter aprendido os valores do <i>rugby</i> ?
			Você acredita ter aprendido outros valores ou comportamentos que não são os cinco valores do <i>rugby</i> ?
			Se sim, você acredita que os utiliza hoje em dia em alguma situação fora do contexto do <i>rugby</i> ?

Apêndice G – Roteiro de Entrevista Utilizado na Segunda Entrevista com Júlia

Dimensão Teórica	Tema Gerador	n	Questão
Objetivo dessa entrevista: Identificar momentos, contextos e pessoas importantes para o desenvolvimento de HV			
Microsistema Família e Processos Proximais	Relação e Influência dos Pais para o Desenvolvimento de HV	1.	Você disse algo bastante interessante na sua primeira entrevista sobre a sua “super-mãe”. Pode me contar alguns exemplos de como ela esteve presente na sua trajetória? E hoje em dia?
		2.	Sei que você já falou um pouco sobre ela, mas pode me contar mais sobre como a sua mãe te influenciou no desenvolvimento de seus valores?
		3.	E o seu pai, sei que você tinha uma relação meio distante dele, mas em que medida você acredita que ele te influenciou no seu desenvolvimento enquanto pessoa?
Microsistema Esporte – Atletismo e Processos Proximais	Influência do Atletismo e Relações Estabelecidas	4.	Sua experiência no atletismo parece ter sido bastante rica pra você (9 aos 21 anos)... Se você tivesse que escolher as coisas que mais influenciaram no seu desenvolvimento pessoal no atletismo, o que você diria? Mais alguma coisa? (treinamentos, colegas, competições, experiências)
		5.	Na última entrevista, você falou sobre a influência positiva do seu treinador de atletismo. Você pode me falar mais sobre o impacto que ele teve em sua vida?
		6.	A gente já discutiu em outros momentos sobre a questão da importância de discutir valores no esporte. O Jolmerson fazia isso?
Microsistema Educação e Processos Proximais	Experiências de Desenvolvimento no Contexto Educacional	7.	Você acredita que fazer amigos em sua nova escola ajudou a se tornar mais comunicativa?”
		8.	No seu período na UFSC o que mais te marcou e te influenciou enquanto pessoa?
		9.	Em que medida e de que maneira sua participação como professora no projeto de atletismo te influenciou?
Microsistema Esporte - Rugby e Processos Proximais	Relação e Influência do Rugby e de Pessoas no Rugby para o Desenvolvimento de HV	10.	Quando você ouviu “rugby é um esporte de valores”, o que você pensa? Por quê?
		11.	Você acredita que os cinco valores pregados pela <i>World Rugby</i> representam as suas experiências na modalidade?
		12.	Como esses e outros valores se faziam presente no rugby?
		13.	Os valores eram discutidos nos treinos?
		14.	Em que medida a relação com outras pessoas no rugby te ajudou a se desenvolver enquanto pessoa?
		15.	No rugby você teve alguém que te marcou e te influenciou muito no seu desenvolvimento?
		16.	Os treinadores de rugby que você teve, tiveram um papel importante no seu desenvolvimento pessoal?
17.	Você comentou sobre alguns relacionamentos difíceis com treinadores e gestores da seleção. Em que medida essas pessoas te influenciaram no desenvolvimento pessoal?		

Dimensão Teórica	Tema Gerador	n	Questão
Objetivo dessa entrevista: Identificar momentos, contextos e pessoas importantes para o desenvolvimento de HV			
		18.	Como o contexto de alto rendimento influenciou no seu desenvolvimento enquanto pessoa?
		19.	Em que medida a sua função de capitã contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal?
		20.	O terceiro tempo é algo característico do <i>rugby</i> . Você acredita que ele contribui de alguma maneira?
Microsistema Trabalho	Influência do Contexto de Trabalho	21.	E desde o encerramento da sua carreira no <i>rugby</i> e ingresso no mercado de trabalho sem a carreira dupla com o esporte, você acredita que algo tem lhe influenciado no seu desenvolvimento pessoal?
		22.	Você acredita que existe algo que tenha aprendido no trabalho?

Apêndice H – Exemplo de Roteiro de Entrevista Utilizado com os Agentes Sociais

Dimensão Teórica	Tema Gerador	n	Questão	
Objetivo dessa entrevista: Identificar a percepção da agente social sobre os comportamentos diários de Júlia e seus desdobramentos				
Quebra-Gelo e Introdução		1.	Como você começou a jogar <i>rugby</i> ?	
		2.	Qual a primeira lembrança que você tem da Júlia?	
Microsistema <i>Rugby</i> , Processos Proximais e Díade	Comportamentos e Personalidade de Júlia	3.	A Júlia disse que vocês jogaram juntas por 12 anos, você pode me falar sobre os comportamentos diários dela durante os treinos e competições?	
		4.	Como eram os comportamentos dela nos treinos e na preparação física?	
		5.	E dentro de campo? Quais eram as características marcantes da Júlia durante o jogo?	
		6.	A Júlia comentou que ficava nervosa nas competições. Você percebia isso também? Como era?	
		7.	Quais foram algumas das características de Júlia como capitã da seleção brasileira durante as competições que estiveram juntas?	
		8.	Você acredita que o <i>rugby</i> pode ter influenciado o desenvolvimento da Júlia de alguma forma?	
	Relação e Proximidade com Júlia	9.	Como vocês começaram a se aproximar e desenvolver uma amizade?	
		10.	Como foi ser vice-capitã da Júlia?	
		11.	Como era a relação e a interação de vocês durante as partidas e campeonatos?	
	Influência Bidirecional	Transferência e Influências Pessoais	12.	Se você tivesse que descrever a personalidade e os comportamentos diários da Júlia agora, como você descreveria?
			13.	Com relação a algumas coisas que te perguntei (capitã, comportamentos diários), você acredita que você e as outras meninas da seleção aprenderam algo com a Júlia?
14.			Com relação ao meu tema de pesquisa, que é como a Júlia pode ter aprendido valores e comportamentos no esporte para depois usar fora do esporte, você acha que tem algo que você ainda não tenha falado que é importante eu saber?	

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processo de ensino e transferência de habilidades para a vida por meio do esporte

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25511719.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.822.901

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada, "Processo de ensino e transferência de habilidades para a vida por meio do esporte", busca analisar o processo de ensino e transferência de HV por meio do esporte. Especificamente, investigaremos esse processo na modalidade de Rugby. Métodos mistos serão adotados para a investigação do problema. Assim, questionários, instrumentos de observação, entrevistas semiestruturadas e diários reflexivos serão adotados. Os participantes serão treinadores esportivos de categorias de base, atletas jovens (de 10 a 19 anos de idade), atletas profissionais, ex-atletas de Rugby e agentes externos aos atletas, ou seja, colegas, familiares, ou cônjuges dos atletas, os quais serão indicados pelos próprios para participação neste estudo. Os procedimentos de operacionalização deste projeto compreenderão: a) Validação e aplicação de questionários; b) Condução de entrevistas semiestruturadas e; c) Observação de sessões de treino. Os dados quantitativos serão analisados por meio de estatística descritiva e inferencial e os dados qualitativos serão analisados por meio da técnica de análise temática. O software SPSS será utilizado para o tratamento dos dados quantitativos e o software QSR Nvivo será utilizado como suporte para a etapa de análise dos dados qualitativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de ensino e transferência de Habilidades para a Vida por meio do esporte.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br