

VINICIUS ZEILMANN BRASIL

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO UM
PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO
COM UMA TREINADORA DE SURF**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Co-Orientador: Prof. Dr. Valmor Ramos

Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física

**FLORIANÓPOLIS/SC
2019**

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

Brasil, Vinicius

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO UM PROCESSO DE
PARTICIPÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM UMA
TREINADORA DE SURF / Vinicius Brasil ; orientador,
Juarez Nascimento, coorientador, Valmor Ramos, 2019.
417 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física. 3. Esportes
de Aventura. 4. Surf. 5. Treinamento esportivo. I.
Nascimento, Juarez. II. Ramos, Valmor. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Vinicius Zeilmann Brasil

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO UM PROCESSO DE
PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM UMA TREINADORA
DE SURF

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de “Doutor em Educação Física” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de junho de 2019.

Prof.^a Kelly Samara da Silva
Coordenadora do PPGEF/UFSC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Valmor Ramos (Coorientador)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Sandro Carnicelli Filho
University of the West of Scotland – UWS

Prof. Dr. Michel Milistetd
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Alcyane Marinho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Dr. Rui Resende
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dedico este trabalho a todas as
pessoas, com as quais convivi durante
o processo de doutoramento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores, Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento e Prof. Dr. Valmor Ramos, por terem acreditado, confiado e investido, nesta parceria; por terem me encorajado e orientado à autonomia de pensamentos, de posicionamentos e de escolhas. Estendo o agradecimento a todos os demais orientadores, aos quais busquei esclarecimento, discernimento e inspiração.

Agradeço a instituição (UFSC/CDS/PPGEF) pela estrutura e recursos disponibilizados, viabilizando um ambiente próspero ao curso de doutoramento. A CAPES por ter concedido apoio financeiro durante todo o curso de doutorado. A todos os profissionais que mantiveram esta estrutura apta ao meu trabalho diário. Agradeço, também, a UDESC pela oportunidade de trabalho em conjunto.

Aos professores membros da banca, por aceitarem o convite e se mostrarem entusiasmados para avaliação da pesquisa realizada.

Agradeço a todos os colegas do LAPE/UFSC e do LAPEF/CEFID, pelo convívio diário, pelo carinho, pela confiança, e pela cumplicidade no dia-a-dia dos laboratórios.

Agradeço a treinadora de surf, participante do presente estudo, pela confiança em “abrir” a sua vida para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Agradeço a minha família, pelo carinho, pelo respeito e pela compreensão, de sempre. Em especial à minha mãe Rejane, que foi uma companheira e orientadora, incansável.

O meu absoluto agradecimento, a todos.

RESUMO

A construção dos conhecimentos do treinador esportivo pode ser entendida como um processo de tornar-se treinador a partir da participação em contextos e práticas sociais ligados a determinada cultura esportiva, ao longo de sua trajetória de vida, resultando na obtenção de crenças, habilidades, competências, conhecimentos e valores. O caráter dinâmico e adaptativo da intervenção pedagógica do treinador de esportes de aventura, especialmente, pela imprevisibilidade do ambiente natural, sugere maior valorização dos treinadores a aprendizagem por meio das experiências de prática pessoal e profissional. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar o processo de construção dos conhecimentos de uma treinadora de surf para a sua intervenção profissional mediante a análise das suas experiências, do seu contexto profissional, dos princípios que fundamentam a sua intervenção, dos seus pensamentos pedagógicos para o ensino/treino do surf e ainda, das suas fontes de conhecimentos. Realizou-se um estudo qualitativo por meio de estratégia de Estudo de Caso, envolvendo uma treinadora de surf experiente atuante no município de Florianópolis, Santa Catarina. Para a obtenção dos dados utilizou-se: um roteiro de entrevista estruturado para caracterização da treinadora; cinco roteiros de entrevista semiestruturada contemplando, respectivamente, suas experiências pessoais e profissionais, as características do contexto profissional, os princípios que fundamentam a intervenção enquanto treinadora, os pensamentos pedagógicos para o ensino/treino do surf e ainda, as suas fontes de conhecimentos. Além disso, procedimentos de observação participante foram utilizados para a obtenção de informações sobre a realidade de intervenção da treinadora a serem exploradas nas entrevistas; e de elaboração do *Rappaport Time Line* para se alcançar maior detalhamento dos dados referentes as experiências da treinadora de surf. Tais procedimentos ocorreram durante um período aproximado de quatro meses, em momentos previamente agendados e em conveniência com a disponibilidade e motivação da treinadora de surf. Os dados foram analisados mediante a técnica de Análise Temática para a verificação indutiva de padrões temáticos nos mesmos, considerando a perspectiva teórica adotada no presente estudo. Adotaram-se estratégias para garantia científica dos dados referente a credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e confiabilidade. Os resultados evidenciaram que as experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf constituíram uma trajetória de participação social em que o seu engajamento em diferentes contextos e práticas sociais ligadas ao surf, desde a infância,

permitiram a aquisição de competências, o estabelecimento de diferentes interações sociais, a negociação dos significados de suas experiências e a constituição de identidade. Os princípios que fundamentavam a sua intervenção profissional estavam vinculados ao seu envolvimento no esporte e no surf, desde a infância, traduzidos nos significados e competências da treinadora para a prática pessoal do surf e profissional enquanto treinadora. O seu contexto profissional revelou algumas características normativas e formativas, sendo que suas funções e atividades abrangeram para além do ensino/treino do surf. Sua intervenção transitava entre os focos de turismo e iniciação esportiva, porém com o propósito comum de compartilhar seu estilo de vida ligado a essa modalidade. Os pensamentos pedagógicos da treinadora caracterizaram uma estrutura epistemológica complexa/sofisticada balizada por um conjunto de restrições relacionadas aos alunos/atletas e a imprevisibilidade do ambiente de prática do surf, buscando promover um ambiente seguro e ajustado as demandas de aprendizagem do aluno/atleta. A análise das fontes de conhecimentos da treinadora revelou a valorização da aprendizagem por meio da participação no dia-a-dia de intervenção e no contexto esportivo do surf (prática esportiva, prática profissional, interações sociais, observação). A prática esportiva dessa modalidade e as viagens realizadas (*surf trips*) também foram destacadas pela treinadora. Conclui-se que a construção dos conhecimentos da treinadora de surf investigada corresponde a um processo contínuo de participação em práticas sociais em função do contexto amplo do surf. Os significados, as competências e a identidade foram constituintes do processo de tornar-se treinadora, com implicações nos seus princípios e perspectivas de intervenção profissional. A participação ampla no seu contexto profissional e a sua própria intervenção de ensino/treino do surf revelaram a construção de conhecimentos por meio do engajamento da treinadora em interações sociais e mediante um processo contínuo de reflexão sobre sua prática profissional.

Palavras-chave: Esportes de Aventura. Surf. Treinador Esportivo. Aprendizagem Profissional.

ABSTRACT

The constructing knowledge for sports coaching can be understood as a process of become a coach supported by the social participation in contexts and social practices into a specific sports culture, resulting in coaches' acquisition of certain beliefs, skills, knowledge and values. The dynamic and adaptive characteristic typical in adventure sports coaching due the natural environment unpredictability, suggests a greater value for the coaches' learning through sport participation and coaching experiences. The purpose of this study was to explore the process in which one surf coach constructing her knowledge to surfing coaching by analyzing her experiences, professional context, the principles underlying her coaching perspectives, pedagogical approach to teach surfing and, her sources of knowledge. A qualitative study was adopted through a case study strategy with an experienced surf coach from Florianópolis city, Santa Catarina. The data were obtained using: a structured interview to obtain information about the coach profile; five semi-structured interviews to obtain data about her life experiences, professional context characteristics, the principles underlying her coaching perspectives, her pedagogical approach to teach surfing and, her sources of knowledge. In addition, was used participant observation to identify any relevant information about the coach workplace to be explored in the interviews; and *Rappaport Time Line* in order to achieve more detail on the coach's life experiences. The data collection occurred during approximately four months considering the coach's convenience and motivation. A thematic analysis procedures was inductively conducted to verify thematic patterns over the data regarding the conceptual perspective adopted. Trustworthiness was enhanced through strategies regarding credibility, transferability, confirmability and consistency. The results revealed that coach's live experiences constituted a trajectory of social participation in which her engagement in different contexts and social practices linked to the surfing culture allowed acquisition of skills, the establishment of interactions, the negotiation of meanings of her experiences and, the constitution of identity. The principles underlying her coaching perspectives revealed meanings and competencies for the practice as a surfer and, as a coach that were developed by her life experiences. The surf coach's professional context indicated particular normative and formative characteristics in which her roles and activities covered beyond surfing coaching. Her coaching focus transited between the foci of tourism and sports training. Moreover, the coach surf was full time coach sharing

more than sports, but a surfing lifestyle. The surf coach's pedagogical approach to coaching revealed a sophisticated epistemological chain regarding an athlete-related constraints and the natural environment unpredictability in order to promote a safe environment for athlete's individual demands of learning. About the surfing coach's sources of knowledge the results revealed the great value of learning experiences through the participation in the workplace and, the surfing context (surfing practice, surfing coaching, social interactions, and observation). The practice as a surfer and the travels (surf trips) were also valued for the surfing coach. The ways in which the surfing coach has constructed, and continues to construct her knowledge involve a continuous process of participation in social practices aligned with the broad context of surfing. Through her previous life experiences the coach's meanings, competencies and identities, were constituents of the process of becoming coach supporting her coaching principles and perspectives. The participation in her professional context and her coaching practice were the way in which the construction of knowledge occurred through her engagement in social interactions and the continuous process of reflection on her coaching approach.

Keywords: Adventure Sports. Surfing. Sport Coach. Professional Learning

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	408
ANEXO B – <i>RAPPAPORT TIME LINE</i> (RTL) ELABORADO COM A TREINADORA DE SURF	410
ANEXO C – ENSAIO TEÓRICO PUBLICADO EM REVISTA CIENTÍFICA	411

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA .	388
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I	392
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II	394
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA III	396
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA IV	398
APÊNDICE F - GUIA PARA ELABORAÇÃO DO <i>RAPPAPORT TIME LINE</i> (RTL) DA TREINADORA DE SURF	399
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA V	400
APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.	402
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	404

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Conceptualizing the adventure sports coach model</i>54
Figura 2 – Processo de Participação Legítima Periférica (PLP).72
Figura 3 – Componentes da teoria social da aprendizagem.75
Figura 4 – As dimensões da prática como propriedade de uma CdP.82
Figura 5 – Mapa conceitual dos componentes metodológicos do estudo.100
Figura 6 – <i>Interactive model</i> adotado como <i>design</i> metodológico.102
Figura 7 – A trajetória de participação social da treinadora de surf. .	..155
Figura 8 – Mapa conceitual referente aos princípios que fundamentam a intervenção profissional da treinadora de surf.198
Figura 9 – Mapa conceitual referente ao contexto profissional da treinadora de surf.217
Figura 10 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf na de preparação da aula/sessão.....	..232
Figura 11 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf para a condução da aula/sessão.....	..242
Figura 12 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf referente a análise da aula/sessão.....	..254
Figura 13 – Os princípios que fundamentam a intervenção da treinadora de surf desenvolvidos durante sua trajetória de participação.....	..308

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da estrutura epistemológica do TEA.	58
Quadro 2 – Pressupostos paradigmáticos empregados no estudo.....	104
Quadro 3 – Etapas da coleta dos dados realizada no estudo com a treinadora de surf – “continua”.	123
Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continua”.	136
Quadro 5 - Critérios e estratégias adotados para a garantia científica do estudo com a treinadora de surf.	145
Quadro 6 – Componentes da trajetória de participação da treinadora de surf.	278

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA	25
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	32
1.2.1 Objetivo Geral.....	32
1.2.2 Objetivos Específicos	32
1.3 JUSTIFICATIVA	32
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	38
1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	42
1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	44
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	47
2.1 INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPORTES DE AVENTURA: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL À FORMAÇÃO E À INVESTIGAÇÃO	47
2.1.1 A intervenção profissional nos esportes de aventura.....	49
2.1.2 Os componentes conceituais da intervenção profissional do Treinador de Esportes de Aventura (TEA)	52
2.1.3 Direcionamentos ao desenvolvimento profissional e investigação sobre o TEA	60
2.2 APRENDIZAGEM DO TREINADOR ESPORTIVO COMO UMA TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS À INVESTIGAÇÃO.....	63
2.2.1 Situando a aprendizagem do treinador em uma perspectiva teórica.....	67
2.2.2 O processo de tornar-se treinador enquanto uma trajetória de participação em práticas sociais..	69
2.2.3 Aprendizagem situada	70
2.2.4 Teoria social da aprendizagem	74
2.2.5 Aprendizagem por meio da participação em práticas sociais: implicações na agenda investigativa sobre a aprendizagem do treinador	93
3 METODOLOGIA	99
3.1 COMPONENTES METODOLÓGICOS DO ESTUDO	99
3.1.1 O design metodológico adotado	100
3.2 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO	103
3.3 ABORDAGEM DO ESTUDO	107
3.4 ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE CASO	108
3.5 PARTICIPANTE DA PESQUISA	109
3.5.1 A treinadora de surf investigada: Khloe.....	112
3.6 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS	114

3.6.1 Entrevistas com a treinadora de surf.....	115
3.6.2 Observação participante	121
3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	123
3.7.1 Procedimentos de observação participante ao contexto da treinadora de surf	125
3.7.2 Procedimentos de entrevista estruturada.....	128
3.7.3 Procedimentos de entrevista semiestruturada individual.....	129
3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	133
3.8.1 Técnica de Análise Temática	134
3.9 GARANTIA CIENTÍFICA DOS DADOS	144
3.9.1 Generalização dos resultados obtidos no estudo de caso com a treinadora de surf.....	149
3.10 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	150
4 RESULTADOS.....	153
4.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA TREINADORA DE SURF	153
4.1.1 O ambiente promovido pela família	154
4.1.2 Participação no esporte: entre a escola e a praia.....	161
4.1.3 Participação em práticas ligadas ao surf: do estilo de vida à profissão	169
4.1.4 A busca pelos conhecimentos profissionais	177
4.1.5 O engajamento em práticas enquanto atleta e treinadora de surf.....	186
4.1.6 O momento da “colheita”	192
4.2 OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF.....	196
4.2.1 Ser surfista	196
4.2.2 Vocação para ensinar	202
4.2.3 Competência para o ensino/treino do surf	203
4.2.4 Realização pessoal em ser treinadora	207
4.2.5 Perspectiva pessoal de intervenção	212
4.3 O CONTEXTO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF	215
4.3.1 Características do contexto de intervenção.....	215
4.3.2 Características da intervenção de ensino/treino do surf.....	220
4.3.3 Envolvimento da treinadora com o seu local de intervenção profissional.....	223
4.4 OS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DA TREINADORA KHLOE PARA O ENSINO/TREINO DO SURF.....	230
4.4.1 Preparação da aula/sessão	230
4.4.2 Condução da aula/sessão	241

4.4.3 Análise da aula/sessão.....	253
4.4.4 Critérios para sua segurança durante a aula/sessão	257
4.5 AS FONTES DE CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL.....	259
4.5.1 Aprendizagem em experiências prévias	259
4.5.2 Aprendizagem no contexto de intervenção profissional	263
4.5.3 Motivações para a aprendizagem	270
5 DISCUSSÃO.....	275
5.1 O PROCESSO DE TORNAR-SE TREINADORA DE SURF ENQUANTO UMA TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS.....	275
5.1.1 Os componentes da trajetória de participação da treinadora de surf.....	276
5.1.2 A construção de conhecimentos como um processo de negociação de significados e constituição de identidades	288
5.1.3 Os princípios de intervenção profissional da treinadora de surf desenvolvidos por meio da trajetória de participação social.....	306
5.2 DEMARCANDO O CONTEXTO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF	310
5.3 A ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA DA TREINADORA KHLOE PARA O ENSINO/TREINO DO SURF	316
5.4 AS FONTES DE CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF	329
6 CONCLUSÕES.....	341
6.1 OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF.....	341
6.2 LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	354
6.2.1 Implicações no âmbito da investigação científica.....	355
6.2.2 Implicações à formação profissional	356
6.2.3 Implicações para a treinadora investigada e à entidade promotora do estudo (PPGEF/UFSC).....	357
6.3 DIRECIONAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS.....	358
REFERÊNCIAS.....	361
APÊNDICES	387
ANEXOS.....	407

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

Os esportes de aventura se destacam como uma tendência emergente de prática esportiva, sobretudo, no Reino Unido, Nova Zelândia, e Austrália (BREIVIK, 2010; COLLINS; COLLINS, 2012; 2015). Além do risco como elemento constante, estas modalidades são caracterizadas pela instabilidade e imprevisibilidade do ambiente natural, bem como, pela utilização de equipamentos altamente especializados (BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015). Os esportes de aventura também têm sido identificados como *lifestyle sports*, pois atribuem como significado um tipo de contracultura, marcada expressão coletiva, pela identidade, por comportamentos e por uma trajetória de desenvolvimento distinta dos esportes convencionais (WHEATON, 2004).

A denominação de esporte de aventura adotada no presente estudo, portanto, faz referência a um conjunto de práticas esportivas que trazem consigo elementos histórico-culturais, com implicações nos hábitos, crenças e atitudes dos praticantes. A busca por sensações de desafio e imprevisibilidade, no contato com o ambiente natural (MARINHO, 2008; BRUHNS, 2009), o avanço tecnológico dos equipamentos, a visualização midiática (DIAS; MELO; JÚNIOR, 2007), assim como, o elevado nível de comercialização e institucionalização de modalidades como o surf, *skateboard*, escalada e *kitesurf*, tem marcado o aumento da popularidade dos esportes de aventura no cenário mundial (THORPE; WHEATON, 2011; THORPE; DUMONT, 2018).

No Brasil, os esportes de aventura se configuraram como uma demanda de intervenção profissional, predominantemente, ligada à orientação da prática esportiva para o lazer, para a iniciação esportiva (em todas as idades) (SCHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006; PAIXÃO, 2013; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015) e mais recentemente, no contexto do esporte de alto rendimento. Embora não se verifique uma delimitação profissional clara, a intervenção em muitas dessas modalidades, é caracterizada a partir de duas perspectivas distintas, nomeadamente, o turismo de aventura, que faz referência à prática em meio natural com fins comerciais e caráter não competitivo; e o esporte de aventura, que diz respeito às práticas esportivas na natureza, onde o esportista participa de forma voluntária no lazer, recreação ou competição (MARINHO; UVINHA, 2009).

Os indivíduos que orientam estas práticas, no contexto brasileiro, ainda não recebem uma denominação consensual, sendo, frequentemente, identificados como instrutores, professores, guias, treinadores, orientadores ou monitores. Já no cenário internacional, o termo treinador esportivo (*sport coach*) abrange todo indivíduo que intervém na instrução da prática esportiva (*sport coaching*), seja ela com ênfase no “esporte de participação” (para pessoas de todas as idades) ou no “esporte de rendimento” (desempenho de atletas, desde a formação até o alto rendimento) (TRUDEL; GILBERT, 2006; CÔTÉ; GILBERT, 2009). A designação de treinador de esporte de aventura (TEA) (*adventure sport coach*) (COLLINS; COLLINS, 2012; BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015) emerge como um subgrupo dentro do contexto amplo do treinador esportivo, que faz referência a intervenção nos esportes de aventura.

A demanda por determinado nível de desempenho físico e esportivo, bem como, a presença do componente pedagógico no ensino dos esportes de aventura, permitem a análise da intervenção profissional nessas modalidades a partir de orientações teóricas e metodológicas que têm delimitado os objetos de estudo e a base de conhecimentos no âmbito do ensino e do treino esportivo. Assim sendo, as denominações de “treinador de esporte de aventura” (TEA) e “treinador de surf”, adotadas neste estudo, indicam uma abordagem conceitual que situa a prática dos esportes de aventura como parte de um fenômeno sociocultural esportivo amplo, e que permite o debate científico acerca da intervenção pedagógica e aprendizagem profissional dos indivíduos que atuam nessas modalidades.

O treinador esportivo é considerado um indivíduo social, cuja complexidade da sua intervenção (*coaching*) reside no caráter dinâmico, social e holístico das interações e decisões inerentes ao contexto de prática esportiva (LYLE, 2002; BOWES; JONES, 2006; CUSHION, 2007). No caso do TEA, a imprevisibilidade do ambiente natural de prática (mar, rio, ar, neve, montanha, entre outros) acentua o caráter circunstancial e adaptativo das suas decisões e ações (COLLINS; COLLINS, 2015). O contexto de intervenção e a trajetória pessoal do próprio treinador compreendem dois importantes balizadores de suas escolhas, decisões e perspectivas de intervenção (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; BARSON, 2014). Os seus objetivos, o modo de instruir e de se relacionar com seus atletas, enquanto treinador, são influenciados consciente ou inconscientemente, pelos seus valores e crenças pessoais (WILCOX; TRUDEL, 1998; GRECIC; COLLINS, 2013). Assim, a análise das experiências do treinador, desde a infância,

pode revelar indícios esclarecedores acerca do desenvolvimento dos valores que fundamentam sua intervenção, das suas perspectivas e sobre seus conhecimentos enquanto treinador (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013).

A agenda investigativa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de treinadores evidencia a valorização da aprendizagem por meio das experiências esportivas como atleta ou praticante (GILBERT; CÔTÉ; MALLETT, 2006), as experiências cotidianas como treinador (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; GILBERT; TRUDEL, 2005), e também, por meio das interações sociais com os atletas (GALIPEAU; TRUDEL, 2006) e com os pares (CULVER; TRUDEL, 2006; OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2012). Particularmente no contexto dos esportes de aventura, alguns estudos com treinadores de surf (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018), de escalada/canoagem (LORIMER; HOLLANDSMITH, 2012), parkour (GREENBERG; CULVER, 2019) e rafting (SCHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006), indicam, igualmente, a valorização destas oportunidades de aprendizagem. De fato, a recente inserção do TEA num cenário esportivo mais amplo e, conseqüentemente, a dispersão das oportunidades de aprendizagem ligadas aos sistemas formais parecem acentuar a relevância da aprendizagem em contextos e situações não institucionalizadas (PAIXÃO, 2013; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015).

A valorização das oportunidades de aprendizagem ligadas às experiências pessoais e profissionais do treinador, bem como, ao seu contexto de atuação, sugerem uma ampliação da concepção de aprendizagem e desenvolvimento profissional (MESQUITA, 2012). De acordo com Mallett (2010), as razões e as formas como o treinador se engajou (experiências prévias) e se engaja em situações de aprendizagem, determinam o seu percurso como treinador e sua competência para desempenhar as atividades profissionais. A perspectiva, portanto, é de que tornar-se treinador esportivo compreende um processo contínuo de socialização em uma determinada cultura esportiva ao longo da vida (TRUDEL; GILBERT, 2006).

O foco das pesquisas no engajamento do treinador em diferentes práticas e contextos, nas interações sociais, bem como, a possibilidade de se obter detalhes sobre a aprendizagem incidental, posicionam as propostas da Aprendizagem Situada (*Situated Learning*), de Lave e Wenger (1991), a Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), proposta por Wenger (1998) e a teoria da Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning*), formulada por Jarvis (2006), como

matrizes conceituais úteis às investigações sobre a aprendizagem do treinador esportivo (TRUDEL; GILBERT, 2006; CULVER; TRUDEL, 2008; MALLETT, 2010; CUSHION; TOWNSEND, 2016; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016).

Consensualmente, a perspectiva é de que a aprendizagem compreende um aspecto inseparável da vida cotidiana, que envolve a pessoa como um todo e também, os tipos de compromissos ou engajamentos sociais que fornecem o contexto apropriado para que a aprendizagem ocorra (LAVE; WENGER, 1991). Ao longo da trajetória de vida, isso implica na participação do indivíduo em diferentes contextos sociais, cujos conhecimentos, competências, relacionamentos, identidade e aspirações futuras, refletem a sua trajetória de participação nestes contextos (WENGER, 1998). Neste caso, a construção de conhecimentos está vinculada à participação em práticas e contextos que requerem e legitimam o domínio de tais conhecimentos.

Particularmente, a Teoria Social da Aprendizagem tem recebido destacada atenção, sobretudo, pela relevância do conceito de comunidades de prática (CdP) (*Communities of Practice* - CoPs) (WENGER, 1998). Conforme proposições recentes, Wenger (2010) reconhece que as CdP compreendem uma estrutura social simples de aprendizagem, enquanto que, o que ele denominou de *Landscape of Practice* (LoP), traduz as inter-relações de múltiplos espaços ou estruturas sociais de aprendizagem, como CdP e redes de trabalho (*networks*). Segundo Wenger (2010, p. 178), “CdP e LoP compõem um amplo quadro teórico que reflete uma perspectiva que posiciona a aprendizagem, nem na cabeça [do aprendiz] nem fora dela, mas na relação entre a pessoa e o mundo”¹ (Tradução nossa). Nesta perspectiva, um corpo de conhecimentos não corresponde apenas ao currículo de uma determinada profissão, mas à capacidade do indivíduo de acessar o conhecimento produzido na prática e de ressignificá-lo por meio da participação em uma “paisagem de prática” (WENGER, 2010).

Apesar das evidências obtidas até o momento possibilitarem uma compreensão ampliada do processo de tornar-se treinador, com importantes implicações na teorização deste fenômeno (*coach learning*) e também, no fornecimento de direcionamentos à formação e qualificação profissional nesta área, a aprendizagem de treinadores de

¹ “CoPs and LoPs form a broader conceptual framework reflecting “a perspective that locates learning, not in the head [of the learner] or outside it, but in the relationship between the person and the world.” (WENGER, 2010, p.178).

esportes de aventura (TEA) parece ainda ser um objeto de estudo pouco explorado na agenda investigativa sobre o treinador esportivo. Algumas iniciativas isoladas analisaram as fontes de conhecimentos (*sources of knowledge/learning*) de treinadores de *surf* (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018) e de parkour (GREENBERG; CULVER, 2019). Referente às pesquisas com foco na trajetória de treinadores (*coaches' pathway*), o estudo de caso com um treinador de escalada/canoagem analisou a percepção sua sobre os fatores que lhe influenciaram antes e durante a carreira de treinador (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012). No surf, um estudo com treinadores dessa modalidade analisou os significados de prática pessoal e profissional, ao longo da trajetória de vida destes indivíduos (RAMOS et al., 2014). Para mais, uma investigação com formadores de treinadores de surf (*surf coach developers*) explorou a trajetória de aprendizagem destes profissionais, a fim de compreender como eles se tornaram formadores (BRASIL et al., 2018).

Consensualmente, os resultados destes estudos indicaram que embora os treinadores tenham reconhecido a importância dos cursos de certificação e qualificação profissional, a aprendizagem ocorre, predominantemente, em situações fora do contexto formal, destacadamente, por meio das experiências de prática, como atleta e treinador, da observação e das interações sociais (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018; GREENBERG; CULVER, 2019). No surf, em particular, apesar de nos últimos anos terem aumentado as oportunidades formais de certificação, os treinadores ainda parecem atribuir maior credibilidade as situações informais e a própria experiência (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018). Os estudos com foco na trajetória de TEA evidenciaram que a exposição destes treinadores a ambientes naturais e a prática esportiva, desde a infância, levaram estes indivíduos a escolha pela carreira de treinador. Além do mais, os significados de realização e a satisfação pessoal destes treinadores parece estar relacionado ao fato de compartilharem o seu conhecimento e estilo de vida (*lifestyle*) com seus alunos/atletas.

No contexto brasileiro, verificam-se poucas contribuições diretas dos resultados das investigações sobre o treinador esportivo em situações formativas implementadas pelos cursos universitários e federativos (GALATTI et al., 2016), incluindo a intervenção profissional nos esportes de aventura. No âmbito universitário, as definições dos conhecimentos, competências e das estratégias para formação de futuros treinadores, por meio dos cursos de Educação

Física, têm contemplado apenas aspectos gerais da intervenção no esporte (MILISTETDT *et al.*, 2014). No contexto federativo, as iniciativas das entidades esportivas têm buscado atender a especificidade de cada modalidade, bem como, a necessidade de delimitação do campo profissional por meio da reestruturação de cursos qualificação (MILISTETDT *et al.*, 2016). O desafio recorrente é atender a complexidade e diversidade contextual da atuação do treinador esportivo no território brasileiro (MARQUES; NUNOMURA; MENEZES, 2016; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), as quais, no contexto de intervenção pedagógica nos esportes de aventura, parecem possuir caráter acentuado.

Embora se verifique iniciativas que buscam atender a demanda intervenção do TEA, como, por exemplo, a inserção de conhecimentos referentes aos esportes de aventura nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Física, o aumento na oferta de cursos de pós-graduação em nível de especialização e também, a ampliação da produção de conhecimentos científicos na área, as evidências ainda indicam a informalidade e a ausência de um consenso normativo para a formação e atuação profissional nesta área (PAIXÃO; TUCHER, 2010; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; VAZ *et al.*, 2017; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018). Uma necessidade emergente compreende, portanto, a obtenção de um conjunto de conhecimentos que possibilitem a compreensão sobre a intervenção pedagógica nos esportes de aventura, assim como, dos elementos que fundamentam a prática destes profissionais.

Diante deste cenário, acredita-se que a teoria social da aprendizagem, proposta por Wenger (1998), corresponde a uma importante matriz analítica para se analisar as estruturas e os processos, os contextos e as situações de aprendizagem dos TEA. A exploração das experiências e da intervenção profissional destes treinadores, a partir desta perspectiva teórica, pode revelar informações acerca da influência da exposição destes treinadores a ambientes naturais e à prática esportiva, desde a infância, na construção dos significados sobre seus e conhecimentos enquanto treinador; as implicações destas experiências no direcionamento de sua carreira e de sua abordagem enquanto treinador; analisar a estabilidade de significados e valores em função do engajamento dos treinadores em um estilo de vida *outdoor (lifestyle sports)*. Deste modo, evidências acerca destes direcionamentos são relevantes para se discutir, efetivamente, elementos da intervenção e da formação profissional de treinadores de surf, no âmbito científico, dos cursos federativos e da formação inicial em Educação Física.

Neste sentido, o problema ao qual o presente estudo buscou evidências para contribuir no esclarecimento, compreende: Como treinadores de esportes de aventura (TEA) constroem os conhecimentos para a intervenção profissional? De modo a contribuir com a compreensão acerca desse fenômeno, objetivamente, buscou-se analisar o processo de construção dos conhecimentos de uma treinadora de surf, a partir das seguintes questões norteadoras: Quais as experiências da treinadora de surf relevantes a sua intervenção profissional? Quais as características tipificam o contexto de intervenção profissional da treinadora de surf? Quais os aspectos fundamentam sua intervenção profissional enquanto treinadora? Quais as características da sua intervenção pedagógica para o ensino/treino do surf? Quais as suas formas particulares de obter conhecimentos para a intervenção profissional?

Neste estudo, delimitar e caracterizar aspectos da intervenção profissional e da aprendizagem da treinadora de surf compreenderam iniciativas investigativas para se obter evidências que contribuíssem na compreensão de cada um destes objetos de estudo (intervenção e aprendizagem), e também, acerca das implicações das experiências e do contexto de atuação desta treinadora nas suas perspectivas pessoais de intervenção e no seu modo particular de obter conhecimentos.

Portanto, a tese a ser compreendida por meio dessa investigação é de que a construção dos conhecimentos para intervenção profissional nos esportes de aventura fundamenta-se em uma trajetória de participação em práticas sociais, ligadas a estas modalidades. A noção de “construção de conhecimentos”, neste estudo, traduz o pressuposto fundamental da Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), proposta por Wenger (1998): “o engajamento na prática social é o processo fundamental pelo qual aprendemos e nos tornamos quem somos”² (Prefácio). Nesta perspectiva, a participação compreende: “[...] um processo mais abrangente de participação ativa nas práticas de comunidades sociais e construção de identidades em função dessas comunidades”³ (WENGER, 1998, p. 4).

² “[...] *engagement in social practice is the fundamental process by which we learn and so become who we are.*” (WENGER, 1998, Prefácio).

³ “[...] *a more encompassing process of being active participants in the practices of a social communities and constructing identities in relations to these Communities.*” (WENGER, 1998, p. 4).

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO.

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar o processo de construção de conhecimentos de uma treinadora de surf para a sua intervenção profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar as experiências da treinadora de surf relevantes à construção dos conhecimentos à sua intervenção profissional;
- Examinar os princípios que fundamentam a sua intervenção profissional como treinadora;
- Identificar as características do contexto de intervenção profissional da treinadora de surf;
- Averiguar os pensamentos pedagógicos da treinadora para o ensino/treino do surf;
- Verificar as fontes de conhecimentos da treinadora de surf.

1.3 JUSTIFICATIVA

O esporte contemporâneo é considerado um fenômeno sociocultural de múltiplas manifestações e abrangendo diferentes contextos sociais, finalidades e significados (GALATTI, 2010). Para além do rendimento esportivo em contexto competitivo, as tendências para a prática esportiva incluem a busca de práticas que proporcionem qualidade de vida, saúde, socialização e a incorporação de hábitos, comportamentos e valores, ligados a uma determinada cultura esportiva (GALATTI *et al.*, 2018). No cenário amplo, os praticantes (esportistas/atletas) e espectadores do esporte, constituem-se de modo relacional, em termos, da própria prática esportiva e de outras práticas sociais (moda, lazer, estética corporal, etc) as quais estão vinculadas (GALATTI *et al.*, 2018).

Os esportes de aventura, em particular, configuram-se como uma tendência emergente para práticas esportivas, ligadas a uma cultura *outdoor* (ar livre) e um *lifestyle* (estilo de vida), dotadas de formas de expressão coletiva, estilos, conhecimentos técnicos, valores e identidade (MELO, 2009; WHEATON, 2004; DIAS; MELO; JÚNIOR, 2007; BREIVIK, 2010). O risco como elemento inerente a prática, a interação do praticante com o ambiente natural (BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015) e as sensações proporcionadas (MARINHO, 2008), são algumas

das características dos esportes de aventura que impulsionam a inserção destas modalidades esportivas no contexto social recente, sobretudo, no âmbito da participação esportiva para o lazer, no Brasil.

No âmbito do alto rendimento, essas modalidades passaram por um rápido crescimento, comercialização e institucionalização nas últimas cinco décadas (ELLMER; RYNNE, 2018; BOOTH; THORPE, 2007; THORPE; WHEATON, 2013). A inclusão do surf, do skate, da escalada esportiva e BMX (*freestyle*), nos Jogos Olímpicos de Tóquio 2020, bem como as políticas em curso sobre a possível inclusão futura de outros esportes de aventura (THORPE; WHEATON, 2011) traduzem as significativas mudanças estruturais, dessas modalidades, em nível global (THORPE; DUMONT, 2018). O surf competitivo tornou-se conteúdo de espectadores e seguidores ao redor do mundo, por meio do sistema de transmissão em tempo real (*webcast*), telefones, *laptops* e TVs. No Brasil, o elevado número de atletas que integram a elite mundial, os três títulos mundiais obtidos nos últimos cinco anos, e a composição da equipe brasileira olímpica, são fatores que contribuíram para ascensão do surf na vanguarda de popularização esportiva ao longo de todo território nacional (STAB, 2019; WAVES, 2018).

O estado Santa Catarina, em particular, que possui um litoral de 560 quilômetros de extensão, se destaca como destino para a prática de inúmeros esportes de aventura, durante todo o ano, sendo que a ilha de Santa Catarina, Florianópolis, é um dos destinos mais procurados para a prática do surf, *windsurf* e *kitesurf* (SANTUR, 2017). As mais de 130 praias indicadas para a prática do surf, algumas delas, palcos do desenvolvimento do surf competitivo brasileiro desde a década de 80, atraem adeptos a essa modalidade e surfistas atletas, amadores e profissionais do mundo inteiro, para atividades ligadas a esse esporte e ao estilo de vida típico da cultura surf.

No âmbito da atuação profissional, a intervenção pedagógica nestas modalidades tem sido marcada pela ampliação de oportunidades de atuação, com foco no lazer (turismo) e na iniciação esportiva, em todas as faixas etárias e, mais recentemente, no treinamento esportivo para competições (PAIXÃO; TUCHER, 2010; VAZ *et al.*, 2017). Embora haja um debate referente à legitimidade do papel do treinador nos esportes de aventura, sobretudo, no âmbito do alto rendimento (OJALA; THORPE, 2015; COLLINS; COLLINS; WILLMOTT, 2016), o aumento do número de praticantes, o interesse em alcançar níveis mais elevados de habilidade, a formação de jovens atletas, a obtenção de orientação e acompanhamento em expedições e viagens para locais específicos de prática, compreendem algumas demandas atuais que

justificam a relevância da intervenção do treinador de esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2015).

No Brasil, a demanda de intervenção do treinador de surf emerge de diferentes contextos de prática esportiva, podendo estar vinculada a uma multiplicidade de intenções e propósitos. Apesar do advento de novas possibilidades de intervenção nos últimos anos, sobretudo no âmbito do esporte de rendimento, a atuação do treinador de surf ainda está fortemente ligada à orientação no âmbito do lazer e também da iniciação esportiva sistemática, em todas as idades. Estas atividades têm sido oferecidas em escolas especializadas, clubes, hotéis, projetos sociais, e também de forma autônoma pelo treinador, como um tipo de “*personal surf*”.

Por certo, o processo de formação e a atuação profissional nesta área devem ser fontes de discussões no âmbito acadêmico e científico, na medida em que a qualidade da intervenção pedagógica do TEA possui importantes implicações no desenvolvimento de uma renovada cultura de prática esportiva, na organização e reconhecimento da área, bem como na preparação de novos profissionais. Além do mais, a especificidade dos gestos técnicos, dos equipamentos utilizados e o risco como um componente inerente destes esportes, parece acrescentar maior responsabilidade à intervenção do TEA.

Particularmente, no estado de Santa Catarina, a intervenção do treinador de surf está vinculada a área da Educação Física, sob responsabilidade de três entidades: Federação Catarinense de Especialistas e Escolas de Surf e *Stand Up Paddle* (FCEESS) / Associação Catarinense das Escolas de Surf (ACES); Federação Catarinense de Surf (FECASURF); e o Conselho Regional de Educação Física de Santa Catarina (CREF3-SC). Neste contexto, acredita-se que a Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do curso de Educação Física (graduação e pós-graduação), deva assumir certa responsabilidade pelo desenvolvimento desta cultura esportiva, criando oportunidades de formação profissional, que incentivem a produção de conhecimentos científicos, bem como, iniciativas que atendam as demandas locais para a prática do surf, com diferentes finalidades.

De modo geral, a intervenção e formação profissional nos esportes de aventura não estão claramente vinculadas a uma área profissional específica (SCHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; PAIXÃO; TUCHER, 2010; VAZ *et al.*, 2017; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018). Isso parece refletir, no âmbito científico, as indefinições conceituais acerca da denominação dos indivíduos que atuam nos esportes de aventura, bem como a ausência de

delimitação das possibilidades de intervenção e suas respectivas demandas (rendimento, lazer e participação) (COLLINS; COLLINS, 2012). Esses, portanto, são alguns dos aspectos que dificultam um debate científico robusto com possibilidades de gerar implicações na operacionalização de iniciativas formais para certificação e qualificação do TEA.

A ausência de uma delimitação conceitual sobre a intervenção nesta área, a informalidade da atuação e dos processos formativos do TEA, e o caráter contextual do conhecimento do TEA, podem ser alguns dos aspectos que desafiam o desenvolvimento de investigações a partir de matrizes conceituais das ciências do esporte. No presente estudo, utilizou-se a perspectiva conceitual referente ao treinador de esporte de aventura (TEA) (*adventure sport coach*) com a intenção de investigar a intervenção e a aprendizagem profissional nestas modalidades, para a obtenção de evidências sobre o cenário brasileiro com vista, ao debate científico internacional sobre o *coach* e *coaching* esportivo, incluindo os esportes de aventura.

A agenda atual de pesquisas sobre o *coaching* esportivo tem destacado o caráter contextual da intervenção (COTÉ *et al.*, 1995; SAURY; DURAND, 1998; BOWES; JONES, 2006; CUSHION, 2007) e social da aprendizagem do treinador esportivo (CASSIDY; ROSSI, 2006; CULVER; TRUDEL, 2008; CUSHION; TOWNSEND, 2016; WATTS; CUSHION, 2017). O desafio para os investigadores têm sido explorar o caráter subjetivo dos valores, princípios e pensamentos, que fundamentam as ações do treinador, assim como, compreender as implicações dos aspectos sociais (significados, relações, o engajamento em práticas esportivas e profissionais, entre outros) das experiências deste profissional, na sua aprendizagem.

Estes investimentos parecem não refletir, diretamente, na produção científica acerca do treinador de esportes de aventura (TEA). O que se verifica, por um lado, é a existência de um debate, emergente do Reino Unido, acerca da intervenção nessas modalidades, a partir do conceito de *adventure sports coach* (COLLINS; COLLINS, 2015), envolvendo estudos que investigam diferentes modalidades, simultaneamente. Por outro lado, há um conjunto de iniciativas, dispersas, com foco na aprendizagem de treinadores de modalidades como escalada/canoagem (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012), surf (CORREIA; BERTRAM, 2018) e parkour (GREENBERG; CULVER, 2019).

Diante da configuração atual do campo de intervenção nos esportes de aventura no Brasil, destacando o surf, é relevante a

realização de investigações que forneçam evidências e direcionamentos, objetivos, sobre os conhecimentos para esta atividade profissional e também, a respeito dos processos pelos quais são desenvolvidos. Neste caso, um ponto crucial é saber quais os conhecimentos fundamentam a intervenção pedagógica do TEA em um ambiente complexo e dinâmico (ambiente natural), garantindo a aprendizagem e segurança de seu aprendiz/atleta. Para mais, evidências sobre os contextos, as situações e as circunstâncias em que o TEA constrói estes conhecimentos, podem auxiliar no esclarecimento sobre como estes profissionais aprendem, efetivamente, e sobre o caráter dos conhecimentos desenvolvidos.

Portanto, do ponto de vista acadêmico e científico, este estudo justifica-se na necessidade de se refletir sobre a formação e atuação nos esportes de aventura, em particular, o surf, tendo como referência as delimitações profissionais e científica ligadas à área da Educação Física e do esporte. A possibilidade é de sistematizar um conjunto de evidências sobre a intervenção e a aprendizagem do treinador de surf, fornecendo direcionamentos para: estruturação de oportunidades formativas (ensino) nos cursos de formação inicial em Educação Física e em programas de qualificação promovidos pelas entidades esportivas; assim como, contribuir com a promoção da prática acadêmica (pesquisa e extensão) relacionada aos esportes de aventura nos cursos de formação inicial em Educação Física, direcionando futuros profissionais para um campo de intervenção de consolidada demanda social e científica.

A trajetória de prática pessoal, desde a infância, e de ensino do surf tem direcionado as escolhas de formação e atuação profissional do pesquisador, bem como o seu engajamento na produção e na divulgação científica sobre essa modalidade esportiva. Particularmente, a definição do foco deste estudo foi delineada pelo desenvolvimento de uma série de pesquisas a respeito da intervenção pedagógica e formação profissional no âmbito esportivo, desenvolvidos no Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE/UFESC) e no Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física (LAPEF/UDESC). As incursões investigativas nas quais o pesquisador tem se engajado, abrangem os conhecimentos para intervenção pedagógica e a aprendizagem de treinadores de surf e de formadores de treinadores desta mesma modalidade.

Ao demarcar a trajetória de produção científica do pesquisador, indica-se, inicialmente, a elaboração de dois estudos teóricos, os quais possibilitaram alcançar um entendimento conceitual sobre o surf e um panorama sobre esta modalidade esportiva como objeto de investigação científica. Um deles enfatizou a compreensão dos elementos da estrutura

da prática do surf, a sua dinâmica interna e os termos específicos que representam estes aspectos (BRASIL; RAMOS; TERME, 2010). No estudo seguinte, realizou-se uma análise da produção científica sobre esta modalidade, no qual, pôde-se identificar, objetivamente, uma lacuna de estudos pedagógicos envolvendo o surf, no cenário nacional e internacional (BRASIL; RAMOS; GODA, 2013). De fato, ambas as publicações levaram o pesquisador à constatação deste esporte enquanto objeto de ensino e de investigação, e também, da necessidade de estudos com foco nos treinadores, em vista de obter esclarecimentos sobre o ensino e o treino dessa modalidade.

Diante deste panorama, desenvolveu-se um estudo com profissionais de reconhecida competência no ensino do surf, na ilha de Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que a construção dos conhecimentos destes indivíduos ocorria, destacadamente, pelo compartilhamento de conhecimentos, pela prática de ensino diária e por meio da observação de outros treinadores (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012). Ademais, o engajamento espontâneo na prática do surf e em um contexto sociocultural ligado a este esporte, foram fundamentais para que estes indivíduos se tornassem treinadores, indicando inclusive, que alguns significados pessoais de prática permaneceram estáveis ao longo da vida influenciando a escolha e a permanência na carreira de treinador (RAMOS *et al.*, 2014). A respeito dos conhecimentos pedagógicos destes profissionais, constatou-se a valorização do domínio dos fundamentos técnicos desse esporte, o conhecimento sobre o contexto de prática, os equipamentos, o planejamento, a instrução e sobre os aprendizes (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013).

Este conjunto de publicações sobre o surf, impulsionou a realização de uma dissertação de mestrado abrangendo os conhecimentos e o processo de aprendizagem de profissionais com reconhecida competência, em âmbito nacional, no ensino do surf e na formação de treinadores desta mesma modalidade. Conceitualmente, neste estudo realizou-se um aprofundamento interpretativo dos modelos conceituais sobre o conhecimento do treinador esportivo (BRASIL; RAMOS; NASCIMENTO, 2015) e também sobre as perspectivas de aprendizagem evidenciadas nos estudos sobre o treinador esportivo (*coach learning*) (BRASIL *et al.*, 2015). Relativo ao contexto do surf, delimitou-se o sistema federativo e de certificação profissional, no Brasil, no qual os treinadores e formadores estavam vinculados (BRASIL *et al.*, 2015). Os dados empíricos obtidos a partir da percepção dos formadores forneceram indicações relevantes acerca dos conhecimentos de base (BRASIL *et al.*, 2017) e as ações pedagógicas

(BRASIL *et al.*, 2016) para a intervenção profissional nesta área. Além disso, a partir da análise da trajetória de aprendizagem dos formadores, verificou-se um processo de socialização destes indivíduos no contexto do surf, desde a infância até se tornarem formadores (BRASIL *et al.*, 2018a).

O que se propôs nesta tese, objetivamente, foi o esclarecimento de dois aspectos que, conforme a literatura especializada e as evidências obtidas em estudos anteriores no surf, caracterizam a aprendizagem e intervenção nos esportes de aventura: o caráter social da aprendizagem e contextual da intervenção profissional nesta área. A interpretação das propostas conceituais sobre os conhecimentos do treinador esportivo (BRASIL; RAMOS; NASCIMENTO, 2015), o levantamento da literatura atual sobre o treinador de esporte de aventura, as evidências acerca dos conhecimentos de base (BRASIL *et al.*, 2017) e das ações pedagógicas (BRASIL *et al.*, 2016) de treinadores de surf, verificadas em estudo com os formadores, foram consideradas, nesta tese, para constatar lacunas, baseadas em evidências, a serem exploradas no estudo com a treinadora de surf. O propósito foi compreender o caráter contextual e subjetivo da intervenção profissional dessa treinadora.

Referente a aprendizagem da treinadora de surf investigada, considerou-se os direcionamentos empíricos e conceituais indicados na agenda de pesquisa sobre a aprendizagem do treinador (BRASIL *et al.*, 2015), bem como as evidências obtidas nos estudos anteriores com treinadores (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RAMOS *et al.*, 2014) e formadores (BRASIL *et al.*, 2017) no surf. A intenção foi demarcar os aspectos sociais envolvidos na aprendizagem da treinadora de surf, sob a perspectiva de que, a análise das experiências desta treinadora, em termos de engajamento em práticas, significados e interações sociais, em diferentes contextos, possui implicações relevantes nos seus conhecimentos para atuar como treinadora.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Participação social: “A participação aqui não se refere apenas a eventos locais de envolvimento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de sermos participantes ativos nas práticas de comunidades sociais e na construção de identidades em função dessas comunidades”⁴. (WENGER, 1998, p. 4).

⁴ (Social participation) “Participation here refers not just to a local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more

Prática social: “O conceito de prática implica fazer, mas não apenas fazer em si mesmo. Está fazendo em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que fazemos. Nesse sentido, a prática é sempre prática social. Tal conceito de prática inclui tanto o explícito quanto o tácito. Inclui o que é dito e o que não é dito; o que é representado e o que é assumido. Inclui a linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios especificados, procedimentos codificados, regulamentos e contratos que várias práticas explicitam para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, convenções tácitas, sinais sutis, regras incalculáveis, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades bem ajustadas, compreensões incorporadas, suposições subjacentes e visões de mundo compartilhadas.” (WENGER, 1998, p. 47). “A prática é, em primeiro lugar, um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e o nosso envolvimento com ele como significativo”⁵ (WENGER, 1998, p. 51).

Comunidade de prática: “Estar vivo como seres humanos significa estar constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir a nossa sobrevivência física até a busca dos mais elevados prazeres. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca conjuntamente, interagimos uns com os outros e com o mundo e sintonizamos nossas relações entre si e de

encompassing process of being active participants in the practices of a social communities and constructing identities in relations to these Communities.” (WENGER, 1998, p. 4).

⁵ *(Social practice) “The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice. Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practice make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views.”* (WENGER, 1998, p. 47).

“Practice is first and foremost, a process by which we can experience the world and our engagement with it as meaningful.” (WENGER, 1998, p. 51).

acordo com o mundo. Em outras palavras, aprendemos. Com o tempo, esse coletivo resulta em práticas que refletem tanto a busca quanto os empreendimentos e as relações sociais associadas. Essas práticas são, portanto, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidades - comunidades de prática ”⁶. (WENGER, 1998, p. 45).

Experiência de significado: “A prática é sobre o significado e a experiência da vida cotidiana... Nosso envolvimento na prática pode ter padrões, mas é a produção renovada de tais padrões que dá origem a uma experiência de significado... Tudo o que fazemos e dizemos pode se referir ao que foi feito e dito no passado, e ainda assim produzimos novamente uma nova situação, uma impressão, uma experiência: produzimos significados que ampliam, redirecionam, rejeitam, reinterpretam, modificam ou confirmam - em uma palavra, negociam de novo - as histórias de significados de significados dos quais eles são parte. Nesse sentido, viver é um constante processo de negociação de significado ”⁷. (WENGER, 1998, p. 137).

⁶ (*Communities of practice*)“*Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words, we learn. Over time, this collective results in practices that reflect both pursuit and enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities – communities of practice*”. (WENGER, 1998, p. 45).

⁷ (*Experience of meaning*) “*Practice is about meaning as and experience of everyday life...Our engagement in practice may have patterns, but it is the production of such patterns anew that gives rise to an experience of meaning... All that we do and say may refer to what has been done and said in the past, and yet we produce again a new situation, an impression, an experience: we produce meanings that extend, redirect, dismiss, reinterpret, modify or confirm – in a word, negotiate anew – the histories of meanings of meanings of which they are part. In this sense, living is a constant process of negotiation of meaning.*” (WENGER, 1998, p. 137).

Regime de competência: “A competência não é meramente a capacidade de executar certas ações, a posse de certas informações ou o domínio de uma comunidade de prática... a participação competente inclui: reciprocidade de compromisso, responsabilidade com o empreendimento e negociabilidade do repertório... é por sua própria prática - não por outros critérios - que uma comunidade estabelece o que é ser um participante competente, um forasteiro ou algo entre os dois. Nesse sentido, uma comunidade de prática atua como um regime de competência negociado localmente. Dentro de tal regime, o conhecimento não é mais indefinido. Pode ser definido como o que seria reconhecido como participação competente na prática. Isso não significa que se possa saber apenas o que já é conhecido. O regime de competência de uma comunidade não é estático”⁸ (WENGER, 1998, p. 137).

Conhecimento: “Até agora me abstive de falar sobre conhecimento, restringindo-me a termos como experiência, competência e conhecimento na prática. Isso ocorre porque “conhecimento” é uma palavra complicada. Como um regime de competência, toda prática é, em certo sentido, uma forma de conhecimento, e conhecimento na prática é estar participando dessa prática.” “O que pode ser chamado de conhecimento, portanto, não é apenas uma questão de regimes locais de competência; depende também da orientação dessas práticas dentro de constelações (contextos) mais amplas”⁹. (WENGER, 1998, p. 141).

⁸ (*Regimes of competence*) “*The competence is not merely the ability to perform certain actions, the possession of certain pieces of information, or the mastery of a community of practice...competent membership would include: mutuality of engagement, accountability to the enterprise and, negotiability of the repertoire...it is by its very practice – not by other criteria – that a community establishes what it is to be a competent participant, an outsider, or somewhere in between. In this regard, a community of practice acts as a locally negotiated regime of competence. Within such a regime, knowing is no longer undefined. It can be defined as what would be recognized as competent participation in the practice. That does not mean that one can know only what is already know. A community’s regime of competence is not static.*” (WENGER, 1998, p. 137).

⁹ (*Knowledge*) “*I have so far abstained from talking about knowledge, restricting myself to terms like experience, competence, and knowing in practice. This is because “knowledge” is a tricky word. As a regime of competence, every practice is in some sense a form of knowledge, and knowing is participating in that practice.*”... “*What can be called knowledge, therefore, is not just a matter of local regimes of competence; it depends also on the*

Construção de conhecimento: o termo “construção de conhecimento”, no presente estudo, traduz o processo de aprendizagem, em uma perspectiva construtivista que considera o caráter relacional entre o indivíduo e o meio (PRAWAT, 1996). O “conhecimento” como “produto” deste processo, compreende tudo aquilo que habilita a participação do indivíduo em práticas e contextos sociais particulares (WENGER, 1998).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O problema de estudo apresentado nesta investigação delimita-se em função de dois contextos principais: um deles, o contexto científico, com foco na intervenção pedagógica e na formação profissional no âmbito do esporte, incluindo, os esportes de aventura. Isso compreende, um desdobramento das discussões sobre a aprendizagem profissional, em particular, no campo educacional, que tem sido amplamente difundindo no cenário científico internacional. O outro contexto, abrange a demanda atual para a prática de esportes de aventura e de intervenção profissional para o ensino e o treino nessas modalidades esportivas. Portanto, o foco investigativo deste estudo recai sobre a intervenção e aprendizagem profissional no surf, com o propósito de contribuir no processo científico de construção do conhecimento acerca da intervenção pedagógica nos esportes de aventura, com implicações potencias na formação profissional nesta área.

No que concerne à realidade a ser investigada, este estudo investigou o caso de uma treinadora de surf experiente que, no período do estudo, atuava na cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Esta profissional desenvolvia atividades de ensino e treino do surf, com foco predominante na prática esportiva com caráter de participação (lazer e iniciação esportiva). O objeto de estudo compreendeu, portanto, o contexto de intervenção dessa treinadora, suas perspectivas de intervenção pedagógica (princípios e pensamentos pedagógicos), bem como as suas experiências pessoais e profissionais, relevantes para a sua atuação (aprendizagem profissional).

Em sua dimensão paradigmática, o estudo realizado com a treinadora de surf delimitou-se em investigar a os conhecimentos para a intervenção profissional (princípios e pensamentos pedagógicos) a partir

orientation of these practices within broader constellations.” (WENGER, 1998, p. 141).

dos pressupostos do paradigma investigativo do “Pensamento e Ação do Professor” (CLARK; PETERSON, 1986; JANUÁRIO, 1996; GRAÇA, 1999; RAMOS *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, considerou-se que a treinadora de surf, é uma profissional que toma decisões, emite juízos, possui crenças e elabora rotinas de intervenção pedagógica; que seus pensamentos e princípios pessoais influenciam suas ações pedagógicas enquanto treinadora (CÔTÉ *et al.*, 1995; WILCOX; TRUDEL, 1998; GRECIC; COLLINS, 2013); e que a construção dos conhecimentos, para desenvolver as atividades profissionais, resultam do seu engajamento contínuo em experiências de aprendizagem, com implicações na sua identidade (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; MCMASTER; CULVER; WERTHNER, 2012; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013; DUARTE; CULVER, 2014; WATTS; CUSHION, 2017).

Do ponto de vista teórico, a concepção adotada para este estudo é de que a aprendizagem corresponde a um processo de participação social, ao longo da vida, em práticas cotidianas ligadas a diferentes contextos socioculturais (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998), em que buscou-se enfatizar as suas experiências, ligadas aos diferentes contextos prática pessoal e profissional. Nesta perspectiva, os conhecimentos para a intervenção pedagógica resultam das práticas que essa treinadora se engajou e se engaja, desenvolvendo um regime de competências orientado para contextos locais (grupo de pessoas, um time, uma turma), e também, alinhado com estruturas sociais mais amplas (empresa, instituição, profissão, cultura) (WENGER, 1998). Assim sendo, faz sentido considerar o processo de construção de conhecimentos como uma trajetória de engajamento contínuo da treinadora em diferentes práticas sociais, ligadas a diferentes contextos.

Para uma organização conceitual dos dados empíricos, de modo a possibilitar um debate científico atual, consideraram-se duas agendas investigativas: uma delas, referente aos estudos com foco na aprendizagem do treinador esportivo (*coach learning*), em seus diferentes direcionamentos (*coach development, coach education, sources of knowledge, learning pathway*); e a outra, relativa aos conceitos e evidências acerca da intervenção do TEA (*adventure sports coach*) (BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015). Neste caso, a expectativa foi contemplar os aspectos específicos dos esportes de aventura e dos profissionais que atuam nesse cenário.

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo, orientada por um paradigma construtivista. Por meio de procedimentos de Estudo de

Caso, estabeleceu-se um processo interativo com a treinadora de surf, durante um período de tempo considerável, com a finalidade de co-construção de um relato analítico da intervenção, das experiências e dos significados destes, a partir da realidade dessa treinadora. Assim sendo, buscou-se: preservar as particularidades da realidade investigada; considerar as características do contexto em que a treinadora e o investigador estavam inseridos; delimitar o contexto ao qual a atividade profissional da treinadora estava vinculada, assim como, o aporte teórico e conceitual escolhido para a análise do fenômeno.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A presente pesquisa apresenta-se de acordo com as normas e orientações indicadas na Norma PPGEF 02/2008 do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC). A estrutura dessa tese segue o formato denominado de modelo tradicional (monografia). A escolha por este formato proporcionou ao doutorando a delimitação e o desenvolvimento dos constructos teóricos que fundamentaram o processo investigativo, atendendo a cada objetivo proposto, e também, contemplando a articulação entre eles no sentido de obter evidências para o esclarecimento do problema do estudo.

Os elementos textuais (internos) da estrutura desta pesquisa de tese (NBR 14724/2011) abrangem: Capítulo 1 (Introdução), tratou-se da apresentação do problema do estudo, objetivos, justificativa, definição de termos, delimitação do estudo e organização da tese. Capítulo 2 (Referencial teórico), utilizou-se a literatura especializada, abordando inicialmente os aspectos conceituais relativos a proposta do Treinador de Esportes de Aventura (*adventure sports coach*) e as principais evidências desta linha de investigação (Subcapítulo 2.1); seguido apresentação de uma perspectiva teórica e conceitual para a aprendizagem do treinador esportivo, a partir dos direcionamentos científicos da agenda investigativa especializada (*coach learning*) e da perspectiva sócioconstrutivista da aprendizagem por meio das propostas de Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991) e da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998). (Subcapítulo 2.2). Capítulo 3 (Método), explanaram-se os procedimentos metodológicos adotados para este estudo, considerando o paradigma investigativo, a abordagem da pesquisa, as estratégias e procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como a garantia científica dos mesmos. Capítulo 4 (Resultados), apresentou-se a descrição analítica dos dados obtidos no

estudo de caso com a treinadora de surf. Capítulo 5 (Discussão), as evidências verificadas foram discutidas à luz da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998), da literatura sobre o Treinador de Esportes de Aventura (*adventure sports coach*) e também, considerando a agenda investigativa sobre o treinador esportivo. Capítulo 6 (Conclusões), explanaram-se as conclusões do estudo no sentido de responder aos objetivos propostos, assim como as limitações e implicações do estudo e também, indicaram-se direcionamentos para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o referencial teórico que ofereceu suporte conceitual para a análise do processo de construção dos conhecimentos da treinadora de surf. Para tanto, estruturaram-se dois subcapítulos em formato de ensaio teórico. O primeiro subcapítulo (2.1) abrange uma proposta conceitual a respeito da intervenção do Treinador de Esportes de Aventura (*Adventure Sports Coach*) e as principais evidências desta linha de investigação. O propósito principal deste subcapítulo foi apresentar e discutir um conjunto de conceitos para uma compreensão abrangente da intervenção profissional nos esportes de aventura, no sentido de fornecer uma perspectiva conceitual para análise da intervenção da treinadora de surf investigada. Este subcapítulo foi publicado na Revista Movimento (v. 25, e25005, 2019) (ANEXO C).

O segundo subcapítulo (2.2) contemplou a apresentação de uma perspectiva teórica e conceitual para a aprendizagem do treinador esportivo a partir dos direcionamentos científicos da agenda investigativa especializada (*coach learning*) e da perspectiva sócioconstrutivista da aprendizagem por meio das propostas de Aprendizagem Situada (LAVE; WENGER, 1991) e da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998). O propósito foi apresentar uma perspectiva teórica e conceitual, fornecendo direcionamentos à investigação com foco na aprendizagem do treinador, particularmente, a respeito dos aspectos sociais e contextuais do processo de construção de conhecimentos para intervenção profissional nessa área. O quadro conceitual abordado neste subcapítulo fundamentou a obtenção, a descrição e a interpretação dos dados referentes as experiências (pessoais e profissionais), as fontes de conhecimentos e as implicações destas experiências na construção dos conhecimentos da treinadora de surf.

2.1 INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPORTES DE AVENTURA: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL À FORMAÇÃO E À INVESTIGAÇÃO

A intervenção profissional nos esportes de aventura tem ocorrido, com predomínio, no campo do lazer, turismo, e mais recentemente, em contextos de prática esportiva para a iniciação e rendimento esportivo. No contexto brasileiro, estudos com instrutores de surf, *rafting*, parapente, condutores de trilhas, entre outras modalidades, evidenciam a valorização do domínio das habilidades esportivas (PAIXÃO et al.,

2011; RAMOS; BRASIL; GODA, 2013; SCHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006), do conhecimento detalhado acerca do ambiente natural (PAIXÃO; SILVA, 2017), e da capacidade para gerir o risco inerente a essas modalidades (BRASIL *et al.*, 2016; PAIXÃO; GEIDEL, 2018). Isso se traduz na capacidade de o profissional criar situações de prática esportiva prazerosas que garantam integridade física e emocional dos praticantes, assegurando a preservação do meio natural em que atua (CARVALHINHO *et al.*, 2010; PAIXÃO, 2012).

A informalidade das vias de inserção social dos esportes de aventura e o caráter multidisciplinar da orientação e do ensino dessas modalidades dificultam a definição da área profissional à qual tais práticas esportivas estariam vinculadas e, conseqüentemente, das oportunidades formativas e de certificação profissional para intervir nesses esportes (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; VAZ *et al.*, 2017). Esse quadro tem sido um desafio para a produção e o debate científico, bem como para definição de um conjunto de conhecimentos e procedimentos, validados cientificamente, que oriente a atuação profissional nos esportes de aventura, com implicações na formação de futuros profissionais e na legitimação dessa atividade.

A perspectiva que se apresenta nesse ensaio teórico situa a prática dos esportes de aventura como parte de um fenômeno sociocultural esportivo amplo, abrangendo um campo de intervenção emergente aos profissionais da área de Educação Física e Esporte. Acredita-se que a demanda por determinado nível de desempenho físico e esportivo e a presença do componente pedagógico na orientação e no ensino dos esportes de aventura permitem a análise da intervenção profissional nessas modalidades a partir de orientações teóricas e metodológicas que têm delimitado objetos de estudo e a base de conhecimentos para a intervenção profissional no âmbito do ensino e do treino esportivo em geral.

Assim sendo, a intervenção profissional nos esportes de aventura é analisada a partir da proposta conceitual de Collins e Collins (2012; 2015) sobre o Treinador de Esportes de Aventura (TEA) (*Adventure sports coach model*), como um subgrupo emergente no contexto de intervenção do treinador esportivo. Sob essa perspectiva, estudos recentes, com treinadores de *paddle sports*, *surf*, *kayaking*, *canoeing*, *mountaineering*, escalada, *mountain biking*, evidenciam que para explorar os benefícios pedagógicos dos ambientes desafiadores (natureza) os treinadores necessitam um desempenho técnico na modalidade, competências de *coaching*, uma estrutura epistemológica sofisticada (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017; COLLINS;

COLLINS; GRECIC, 2015) e uma capacidade para tomada de decisão precisa (COLLINS; COLLINS, 2013; 2015a; 2016; 2017).

Essa proposta, no âmbito internacional, é uma possibilidade de análise e discussão, acenando a necessidade de ampliação das evidências científicas com implicações na sistematização de um conjunto de conhecimentos a respeito da intervenção do TEA. Enquanto objeto de investigação, no contexto brasileiro, a intervenção nos esportes de aventura não demonstra uma perspectiva conceitual clara para se analisar o componente pedagógico presente nessa atividade profissional. O que há, ainda, é uma atuação profissional fundamentada nas experiências de prática esportiva (PAIXÃO; GEIDEL, 2018; PAIXÃO; TUCHER, 2010) e o predomínio da qualificação técnica oferecida por agências de turismo e entidades esportivas (AURICCHIO, 2017; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015).

Desta forma, pretende-se por meio desse ensaio teórico apresentar e discutir um conjunto de conceitos que possibilitem uma compreensão abrangente da intervenção profissional nos esportes de aventura, no sentido de fornecer uma perspectiva conceitual que possa estimular o debate, a produção científica e a formação profissional na área. Para tanto, serão apresentadas uma delimitação conceitual para os esportes de aventura e as possibilidades de intervenção profissional nessa área; a definição de Treinador de Esportes de Aventura (TEA) e os componentes de sua intervenção profissional a partir da proposta *Conceptualizing the adventure sports coach model* (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015); e as implicações da perspectiva conceitual apresentada para o desenvolvimento profissional e para a investigação científica acerca do TEA.

2.1.1 A intervenção profissional nos esportes de aventura

A busca pela prática de esportes de aventura, sobretudo em ambientes naturais, integra uma dinâmica evolutiva social e esportiva, com implicações na relação do homem com a natureza, equivalente ao processo de gênese de identidades vinculadas a essas práticas (THORPE; WHEATON, 2011; WHEATON, 2004). A influência de diferentes técnicas e tradições esportivas caracteriza a inserção social dessas modalidades, abrangendo também a produção de símbolos de identificação coletiva, no fluxo de ideias, imagens e produtos compartilhados pelos praticantes (DIAS, MELO; ALVES JÚNIOR, 2007). Além disso, a convivência entre o esportista e a natureza institui a busca de novos valores e significados para a prática esportiva, marcada

por sentimentos de autorrealização, autoexpressão e liberdade (MARINHO, 2008).

Essas manifestações esportivas se caracterizam por apresentar um caráter distinto das concepções tradicionais de prática esportiva, sendo designadas a partir de diversas terminologias, a saber: Atividades Físicas de Aventura na Natureza (BETRÁN; BETRÁN, 1995); Atividades Esportivas em Meio Natural (FUNOLLET, 1995); Esportes Radicais (UVINHA, 2001); Esportes na Natureza (DIAS, 2007); Atividades de Aventura (PIMENTEL, 2013); Práticas Corporais de Aventura na Natureza (INÁCIO, 2014); *Extreme Sports* (BRYMER, 2013); *Lifestyle Sports* (WHEATON, 2004); e *Adventure Sports* (BREIVIKI, 2010).

A denominação Esportes de Aventura (*Adventure Sports*) abrange duas orientações conceituais emergentes. Uma que enfatiza a ação motriz do praticante em atividades esportivas que apresentam um nível de desafio estabelecido pelo próprio esportista e que ocorrem em ambientes exigentes (naturais ou artificiais), e também, o risco como um elemento constante e crítico da prática gerenciado pelo praticante, a independência e autonomia de prática e a ausência de regras arbitrárias. A outra orientação integrante diz respeito ao conceito de *Lifestyle Sports*, que compreende atividades individualistas, mas tendentes a criarem grupos e subculturas em torno da prática esportiva, promovendo valores e atitudes que priorizam a liberdade de expressão pessoal. Esse conceito foi proposto por Wheaton (2004), ao analisar práticas esportivas que congregam histórias e ideologias distintas da cultura esportiva tradicional (ao menos, em suas fases iniciais de desenvolvimento).

O termo Esportes de Aventura, portanto, faz referência a um amplo conjunto de modalidades esportivas, tendo, como exemplo, o *skateboard*, o *windsurf*, o surf, o *parkour*, o montanhismo, o *snowboard*, a escalada e o *kitesurf*, que trazem, em seu curso de desenvolvimento, elementos histórico-culturais presentes nos hábitos, crenças, atitudes e comportamentos dos praticantes. E embora cada uma dessas modalidades evidencie particularidades em termos de história, formas de inserção social e institucionalização, padrões de expressão e identidade, muitas delas compartilham um conjunto de atributos morais, sociais e afetivos (*ethos*) que as distinguem dos esportes tradicionais (BREIVIK, 2010).

As possibilidades de intervenção profissional nos esportes de aventura têm ocorrido com foco no lazer, no turismo e na iniciação esportiva de crianças, jovens e adultos. Particularmente, o surf, o

skateboard, o *snowboard*, o *kitesurf*, o *windsurf* e a escalada esportiva são alguns exemplos de modalidades que já apresentam demanda para uma intervenção no âmbito da formação e do treinamento esportivo para competições de alto rendimento (ELLMER; RYNNE, 2018; TAYLOR; MCEWAN, 2015). No Brasil, a atuação profissional nestas práticas esportivas tem se caracterizado a partir de duas perspectivas distintas, o Turismo de Aventura e os Esportes de Aventura (MARINHO; UVINHA, 2009).

A primeira corresponde ao conceito difundido pelo Ministério do Turismo, fazendo referência às atividades turísticas que envolvem a prática de esportes de aventura em meio natural, as quais possuem fins comerciais e de caráter não competitivo, ofertadas por empresas ou agências de turismo. A intervenção profissional, neste caso, compreende o acompanhamento e orientação do turista nas atividades de aventura oportunizando novas experiências, sensações, iniciativas e a interação com o ambiente. Há, neste contexto, um conjunto de normas técnicas oficiais que estabelecem aos profissionais uma série de orientações referentes a qualidade, funcionalidade e segurança do serviço prestado (MARINHO; UVINHA, 2009).

A perspectiva dos Esportes de Aventura abrange as práticas esportivas, geralmente na natureza, nas quais o esportista participa como agente ativo, sendo conhecedor ou não da atividade, praticada de forma espontânea em situações lazer, recreação ou competição (MARINHO; UVINHA, 2009). A intervenção, neste caso, está vinculada às iniciativas de profissionais autônomos ou a centros de treinamento esportivo e escolas especializadas (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015). Mais recentemente, a iniciação de jovens esportistas e o treinamento para competições, por meio de programas de prática esportiva sistematizada, emergem como uma nova possibilidade de intervenção profissional nos esportes de aventura. Nesse contexto o profissional possui como finalidade maximizar experiências esportivas, desenvolver habilidades e formar esportistas autônomos (COLLINS; COLLINS, 2015; OJALA; THORPE, 2015).

Considerando o itinerário conceitual delineado para o presente estudo assume-se, portanto, a intervenção profissional nos esportes de aventura sob a perspectiva que se tem analisado e conceituado o processo de treino ou *coaching* esportivo, a partir das matrizes teóricas e das investigações que possuem aporte nas ciências do esporte. O interesse recai na tentativa de articular uma demanda atual de intervenção pedagógica nos esportes de aventura e uma perspectiva conceitual que possibilite incursões nessa temática.

2.1.2 Os componentes conceituais da intervenção profissional do Treinador de Esportes de Aventura (TEA)

Embora se reconheça a indefinição a respeito da denominação do profissional que intervém no âmbito dos esportes de aventura, sendo identificado, frequentemente, como instrutor, professor, guia, orientador ou monitor, o termo Treinador de Esportes de Aventura (TEA) ou *Adventure Sports Coach*, proposto por Collins e Collins (2012), corresponde a uma possibilidade de delimitação conceitual dessa atividade profissional emergente no contexto esportivo atual. Em essência, o TEA é o profissional que tem o papel de desenvolver praticantes capazes de participar, de maneira autônoma, em suas próprias experiências esportivas de aventura, sejam elas voltadas ao lazer, como estilo de vida ou para o alto rendimento (COLLINS; COLLINS, 2015).

A intervenção do TAE caracteriza-se pela complexidade e pela instabilidade do meio em que a prática esportiva ocorre (na natureza), e também, da especificidade dos equipamentos utilizados e das habilidades esportivas exigidas. O risco inerente à essas modalidades, opera como um elemento pedagógico determinante na intervenção do TEA e na aprendizagem dos praticantes, de modo que o estabelecimento de níveis adequados de risco apresenta implicações claras na motivação, aquisição das habilidades e segurança dos aprendizes (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015).

A iniciativa conceitual de Collins e Collins (2012) de considerar a intervenção do TEA como um subgrupo do *coaching* esportivo implica, necessariamente, reconhecer um conjunto de crenças, pensamentos e procedimentos típicos da intervenção pedagógica do treinador esportivo, já analisados e conceituados nos esportes tradicionais, acrescido dos elementos específicos da atuação nos esportes de aventura. Portanto, essa perspectiva conceitual é uma possibilidade para estabelecer uma linguagem consensual e uma série de pressupostos que preenchem uma lacuna de estudos e conceituação sobre a intervenção profissional nessa área.

Por definição, o *coaching* esportivo compreende um sistema complexo que envolve uma atividade social dinâmica, caracterizada pelo engajamento do treinador e do atleta em situações ligadas a uma determinada modalidade esportiva, com implicações na construção de identidade desses indivíduos (BOWES; JONES, 2006; CUSHION, 2007; LYLE, 2002). Nesta perspectiva, há o reconhecimento da natureza

circunstancial e espontânea das ações do treinador esportivo e do esporte como espaço social onde sua intervenção se situa (LYLE, 2018).

Diversas investigações (ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006; BARNSON, 2014; CÔTÉ *et al.*, 1995) sob a perspectiva dos “*models of coaching*”, propuseram modelos que representam a intervenção do treinador esportivo, especialmente aqueles elaborados a partir da análise da própria intervenção de treinadores *experts* (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006). As evidências empíricas obtidas nesses estudos contribuíram, de fato, para o entendimento sobre a natureza do *coaching* e da intervenção do treinador (*coaching process*), revelando parte da complexidade dessa atividade profissional, sobretudo, pela adoção de abordagens mais qualitativas.

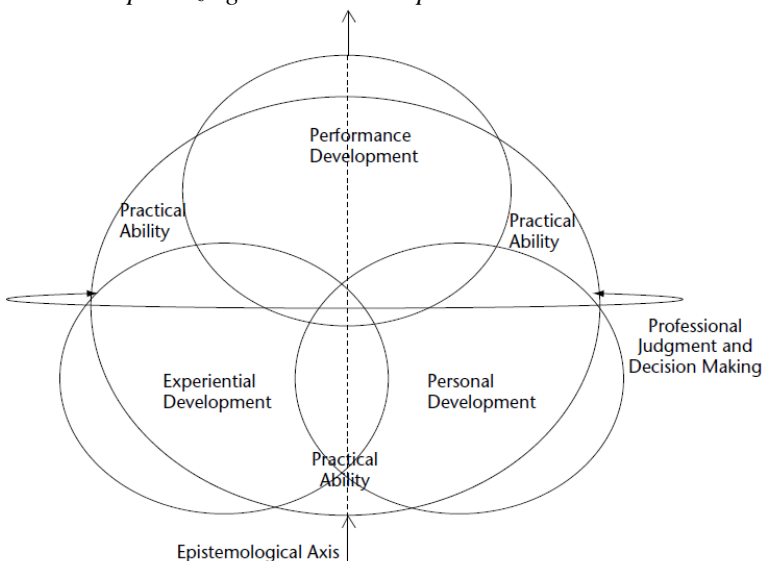
Embora reconheçam as importantes contribuições das investigações sob essa perspectiva, Jones e Wallace (2005) destacam a necessidade de analisar a relação interdependente entre o treinador, o atleta e o contexto de treinamento, a fim de fornecer uma perspectiva mais realista e sofisticada do que realmente há na intervenção do treinador. A noção de interdependência consiste em um ponto importante para se compreender que nenhum elemento de sua intervenção pode determinar unilateralmente suas ações. Ou seja, as demandas contextuais, as particularidades e as subjetividades de sua intervenção estão inseridas em contextos sociais e culturais específicos.

Apesar dos quadros conceituais propostos ainda não contemplarem as especificidades da intervenção nos esportes de aventura, verificam-se alguns componentes comuns na atividade desses profissionais, como o estabelecimento de metas para os atletas, a gestão do ambiente de treino, a avaliação da aprendizagem dos atletas e a presença de uma filosofia pessoal para fundamentar as próprias ações (COLLINS; COLLINS, 2012). Ao assumir a complexidade e o dinamismo da intervenção do treinador, independentemente da modalidade e do contexto esportivo, é possível presumir que a natureza da intervenção do TEA sugere demandas adicionais e particulares (BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015).

As implicações da imprevisibilidade do ambiente natural de prática esportiva (a natureza) nos pensamentos do TEA, a necessidade de se manter nesse ambiente durante a intervenção, a especificidade das habilidades esportivas e o caráter individual das motivações dos atletas, são demandas que tipificam a sua intervenção e que suscitam o debate conceitual (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017; COLLINS; COLLINS, 2012). Dessa forma, algumas iniciativas de pesquisadores da

School of Sport, Tourism and The Outdoors, da *University of Central Lancashire*, no Reino Unido, têm buscado a definição de componentes conceituais que possam representar e direcionar o *coaching* nos esportes de aventura, conforme recentemente proposto pelo modelo *Conceptualizing the adventure sports coach model* (COLLINS; COLLINS, 2015) (FIGURA 1).

Figura 1 – *Conceptualizing the adventure sports coach model*.



Fonte: Collins e Collins (2015, p. 22).

Na estruturação dessa proposta foram consideradas três prerrogativas emergentes do contexto de intervenção do TEA: a necessidade de habilidades e competências comuns entre ele e os treinadores de esportes tradicionais, e também aquelas que legitimam a sua atividade; as motivações para a prática de esportes de aventura; e os possíveis papéis assumidos pelo TEA (COLLINS; COLLINS, 2015). Essas indicações estão conceitualmente orientadas a aspectos contextuais relacionados ao foco da atividade do TEA, a processos de pensamento e à ação que fundamenta a intervenção do treinador, além da inter-relação entre esses vieses.

Por definição, os componentes do modelo compreendem: os focos da intervenção do TEA (*Performance Development*, *Experiential Development* e *Personal Development*) que podem também considerar

domínios de resultados esperados aos praticantes; o julgamento profissional e a tomada de decisão (*Professional Judgment e Decision Making* - PJDM), que compreendem a amálgama que articula as três funções possíveis e o domínio das habilidades práticas específicas da modalidade esportiva (*Practical Ability*); e o eixo epistemológico (*Epistemological Axis*) como elemento determinante à intervenção do TEA.

2.1.2.1 O foco da intervenção e as habilidades esportivas do TEA

A respeito do componente foco da intervenção, o TEA pode assumir, de acordo com Collins e Collins (2012), três possíveis funções com ênfases e objetivos distintos. A função de “Treinador” compreende a intervenção que enfatiza o desenvolvimento de habilidades esportivas, em que o TEA desenvolve situações de ensino/treino para favorecer o praticante a se tornar, gradativamente, mais autônomo e proficiente (*Performance Development*). Já na função de “Guia”, o foco está na condução dos praticantes em ambientes naturais de aventura, proporcionando uma experiência pessoal de prática esportiva desejada às próprias expectativas e fins (*Experiential Development*). E, por último, a função de “Professor”, que ocorre quando o TEA prioriza uma abordagem em que a situação de prática esportiva de aventura na natureza opera como um instrumento pedagógico para o desenvolvimento de competências, valores e atitudes do praticante, aplicáveis para além do contexto esportivo (*Personal Development*).

Embora possa haver sobreposições entre essas funções, cada uma delas implica em abordagens de intervenção distintas, em que determinada função enfatizada pelo TEA não se dará em detrimento das demais. O que ocorre é que, geralmente, ele ocupa uma posição centralizada no modelo (ilustrado pelas áreas sobrepostas na Figura 1), deslocando-se para uma mais específica em função das motivações e expectativas do praticante, assim como das condições do ambiente natural de prática da modalidade, resultando na priorização de determinados conteúdos e procedimentos (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015).

Apesar de as funções de guia ou professor sugerirem diferentes posturas epistemológicas (padrões de pensamento), elas exigem habilidades comuns às de treinador. Ao enfatizar qualquer uma das três funções, o TEA tem, de fato, como foco fundamental, o desenvolvimento das habilidades esportivas, o que lhe permite assumir uma abordagem que, externamente, e em circunstâncias distintas, pode

aparentar estar atuando como guia, professor ou treinador. Portanto, a interface entre essas funções permite delimitar e conceituar a atividade do TEA mediante uma perspectiva mais ampla, na qual o que sustenta a oscilação entre tais funções é a prática esportiva de aventura na natureza como campo de intervenção.

Alguns estudos recentes (BRASIL *et al.*, 2016; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017; COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2015) evidenciam que os principais indicadores comuns à intervenção do TEA, em distintas modalidades são a variedade de funções que ele desempenha (guia, treinador e professor), os diferentes focos da intervenção (lazer, saúde e treinamento esportivo) e também a ampla gama de motivações, faixas etárias e níveis de habilidade dos praticantes. Essas evidências contrastam com a intervenção nos esportes convencionais, nos quais o treinador está potencialmente suscetível a intervir em um contexto mais delimitado.

As nuances entre uma função e outra, enfatizadas pelo treinador, expressam, particularmente, os papéis assumidos por ele e as fronteiras entre as ações envolvidas em cada um desses papéis. Lyle (2018) sugere a noção “família de papéis” como um espaço social onde a intervenção do treinador está situada, esclarecendo assim o frequente equívoco de se considerar os papéis, a *expertise*, a certificação e a atividade profissional dentro de um espaço externamente delimitado.

No caso dos esportes de aventura, os papéis de guia, professor e treinador demandam do TEA a capacidade de manter-se no ambiente onde são desenvolvidas as atividades de *coaching* (mar, rio, montanha, neve, entre outros). Essa capacidade procedimental (*Practical Ability*) é componente da intervenção que tem relação direta com o gerenciamento do risco e com a competência pedagógica para instruir e avaliar constantemente os praticantes (COLLINS; COLLINS, 2013). O requisito é que o TEA seja autônomo no contexto de prática da modalidade, realizando a interpretação constante das circunstâncias do ambiente, tomando decisões adequadas e proporcionando um ambiente seguro ao praticante e a si próprio. Neste caso, o domínio das habilidades esportivas é um atributo fundamental à intervenção, em vez de corresponder apenas a um *status* acerca do que se é “esperado e admirado” em um treinador esportivo (COLLINS; COLLINS, 2015).

2.1.2.1 A estrutura epistemológica do TEA

Além de adaptar sua intervenção à complexidade e ao dinamismo característico do *coaching* esportivo, o treinador dispõe de um forte

quadro de referência edificado sobre seus objetivos e idealização de suas ações. Isso envolve uma organização cognitiva e uma série de decisões que o permitem conduzir/operacionalizar sua intervenção e as relações sociais entre os atores envolvidos (significados associados), momento-a-momento, a partir de uma base de pensamentos mais estáveis (LYLE, 2018).

Essa estrutura cognitiva, que abrange uma “rede” de pensamentos e decisões, tem origem nas crenças pessoais do treinador. No modelo proposto por Collins e Collins (2015), esse constructo está representado no eixo epistemológico (*Epistemological Axis*), também denominado, por Grecic e Collins (2013), de cadeia epistemológica (*Epistemological Chain*) ou crença epistemológica. Consiste em uma das dimensões da filosofia do TEA acerca de sua perspectiva de como o conhecimento é criado, construído, adquirido e desenvolvido, com importantes efeitos sobre o seu desempenho intelectual, interpretativo e compreensivo, no intuito de analisar e solucionar problemas.

Embora essa estrutura da filosofia do TEA apresente um caráter subjetivo e abrangente, ela tem implicações claras na abordagem do processo de *coaching*. Segundo Grecic e Collins (2013), há uma consistente relação entre a crença epistemológica do treinador, o seu *modus operandi* (suas ações, rotinas e as suas idealizações) e as metas que estabelece aos praticantes. De fato, o planejamento ou idealização da sessão, a criação do ambiente de aprendizagem, as instruções fornecidas e o modo de avaliar o desempenho dos praticantes são manifestações da filosofia do TEA e, de certa forma, de suas experiências e conhecimentos.

No modelo apresentado, a interação entre o eixo epistemológico (*Epistemological Axis*), o processo de julgamento e a tomada de decisão do TEA sustentam as diferentes funções (guia, professor e treinador) que sua intervenção perpassa (COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2015). Quanto mais consciente de seus pensamentos, escolhas e decisões, mais facilmente o TEA será capaz de mover a abordagem de sua intervenção entre as diferentes funções, sem perder a coerência e o foco em sua meta principal. Deste modo, ele poderá orientar os praticantes como um guia, sobretudo em situações de risco elevado, mantendo, simultaneamente, o foco no desenvolvimento das habilidades esportivas e caracterizando sua função como treinador (BERRY; LOMAX; HODGSON, 2015).

A estrutura epistemológica do TEA, segundo Grecic e Collins (2013), pode estar posicionada em um contínuo que varia de uma estrutura mais elementar ou “ingênua” para uma mais complexa e sofisticada (Quadro 1). Um treinador com uma estrutura “ingênua”

acredita que o conhecimento é simples, claro e específico; utiliza abordagens com demonstrações prescritivas e *feedback* excessivo; demonstra autoridade em suas relações e pensa que sua intervenção pedagógica é imutável. Já o treinador que possui uma estrutura epistemológica sofisticada acredita que o conhecimento é complexo, incerto e provisório; que pode ser construído gradualmente pelo próprio aprendiz por meio de processos de raciocínio. Neste caso, sua abordagem é mais centrada no praticante, com situações de prática esportiva espontâneas (experimentação) e perguntas de sondagem, com vistas a uma aprendizagem que dê autonomia.

Quadro 1 – Características da estrutura epistemológica do TEA.

Estrutura epistemológica do TEA	
Elementar	Sofisticada
Epistemologia	
O conhecimento para intervenção é passado de treinador para treinador a partir de treinadores experts. O treinador é o detentor do conhecimento.	O conhecimento para intervenção é adquirido em diferentes lugares e situações (viagem constante de descoberta). Experimentação e reflexão são mecanismos importantes para criar novos conhecimentos. A perspectiva é que o conhecimento seja criado e incorporado pelo praticante.
Ambiente de aprendizagem	
Mestre e discípulo, regras a seguir, autocrático, disciplinado, relacionamento de poder, determinado pelo treinador, atleta complacente, o erro é enfatizado pelo treinador.	Ambiente de aprendizagem que favorece o atleta experimentar com segurança e sem ser ridicularizado. Ênfase na discussão e fluxo de idéias.
Relações sociais	
Momentâneas, desequilíbrio de poder, o treinador dita os comportamentos desejados.	Confiança, cuidado, duradouras, comportamentos de autonomia-suportada são demonstrados pelo treinador.
Definição de metas e objetivos	
São prescritas pelo treinador, subjetivas às suas próprias crenças, e com dependência constante do treinador.	São definidos em discussão e negociação entre treinador e atleta.
Métodos e estratégias	
Baseado na realização de tarefas de aprendizagem pré-definidas. O atleta cumpre uma série organizada de tarefas.	O treinador propõe episódios de aprendizagem o atleta com diferentes níveis de desafio e complexidade.
Julgamentos e decisões	
O sucesso ou fracasso é identificado por meio de marcadores tangíveis ou resultados de desempenho do atleta (alterações no desempenho técnico do atleta, melhoria das medidas/estatísticas realizadas pelo treinador).	Depende de como o praticante se desenvolve como um atleta e como pessoa com competências para sua própria vida. O treinador toma decisões considerando o seguinte questionamento: "O atleta é autônomo e confiante na sua capacidade para tomar suas próprias decisões?"
Direcionamentos futuro	
O treinador revisa constantemente os objetivos, desempenho técnico e os resultados do atleta. O treinador propõe modificações para serem praticadas, reaprendidas e incorporadas pelo atleta.	O "caminho" futuro é determinado por quão autônomo e autoconfiante o atleta se sente. O treinador identifica a necessidade de orientação futura ao atleta ou até a remoção de sua intervenção se não for mais necessária.

Fonte: adaptado de Grecic e Collins (2013, p. 155).

A regularidade do uso de abordagens sofisticadas tem sido identificada em estudos com TEA de *paddle sports*, vela esportiva, *surf*, *moutain bike*, escalada, alpinismo e esqui (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017; COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2015), cujas evidências têm justificado a suposição de que a complexidade dos pensamentos e decisões do TEA está associada a uma identidade com esse tipo de cultura esportiva (*lifestyle sports*) e às circunstâncias de sua atividade como *coaching*. Entretanto, a seleção de indivíduos com certificação em programas ou cursos de entidades esportivas pode influenciar na homogeneidade da estrutura epistemológica desses indivíduos (GRECIC; COLLINS, 2013).

A estrutura epistemológica do TEA, portanto, apresenta implicações diretas em sua capacidade cognitiva para: reconhecer e integrar pistas sobre o ambiente; analisar circunstâncias e opções situacionais; e elaborar, mentalmente, antecipações (COLLINS; COLLINS, 2015a). De fato, isso lhe possibilita analisar contextualmente (considerando o risco inerente à atividade) o potencial do praticante e o que se busca desenvolver em cada situação de prática esportiva proposta, possibilitando maior precisão às estratégias de treino (COLLINS; COLLINS, 2013; 2017).

Essas estruturas de pensamento, que abrangem um conjunto de crenças pessoais do treinador, integradas a uma série de demandas impostas pelo contexto em que ele desenvolve sua atividade profissional, compõem a sua filosofia do treinador (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009). Isso denota que os valores pessoais que postula à sua própria vida, assim como os valores ligados à determinada cultura esportiva, conferem características específicas ao modo como ele desenvolve seu trabalho (BARNSON, 2014). Embora este “sistema de prioridades” se altere ao longo de sua trajetória, geralmente ele apresenta determinada regularidade em termos de valores como confiança, cooperação, compreensão e expectativa, e também, disciplina, em relação ao trabalho em equipe e comunicação, presentes no processo de *coaching* (CARLESS; DOUGLAS, 2011).

A estrutura conceitual proposta por Collins e Collins (2015) compreende um estágio inicial de mapeamento dos aspectos que caracterizam a intervenção profissional nos esportes de aventura. Os componentes constituintes da proposta correspondem objetos de investigação que podem conduzir a esclarecimentos mais objetivos sobre a atividade do TEA. De fato, a análise e o debate científico, sobre esses componentes tem potencial para fornecer direcionamentos à intervenção e à formação nessa área.

2.1.3 Direcionamentos ao desenvolvimento profissional e investigação sobre o TEA

Alguns países, como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido e Portugal, já apresentam uma estrutura formal para a certificação e o desenvolvimento de profissionais que intervêm nos esportes de aventura. No Brasil, a certificação e a qualificação deles, na maioria das modalidades, estão vinculadas às suas respectivas entidades esportivas (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; PAIXÃO; TUCHER, 2010; VAZ *et al.*, 2017). Embora tenha havido uma expansão global da oferta de prática esportiva e de atuação profissional no ensino e treino dos esportes de aventura, pouco se conhece sobre a intervenção e o desenvolvimento do TEA (ELLMER; RYNNE, 2018). Além disso, a consolidação desse conjunto de práticas esportivas implica na busca de níveis adequados de qualificação profissional.

A agenda investigativa evidencia que a filosofia dos treinadores se relaciona mais com suas experiências pessoais e as características da sua intervenção, do que propriamente com suas experiências formativas em contextos educacionais formais (GILBERT; TRUDEL, 2001). A análise do elo entre a estrutura epistemológica (pensamentos e idealizações) e as ações pedagógicas do treinador é um aspecto proeminente nos programas e cursos de formação na área. Entretanto, a natureza subjetiva e complexa dessa temática parece contribuir para sua ausência nesse contexto (CARLESS; DOUGLAS, 2011; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009).

A promoção de estratégias formativas, que conduzam os próprios treinadores a apreciar como seus valores e crenças manifestam-se em seus comportamentos, pode contribuir de modo efetivo na superação de um tipo de “vazio” epistemológico, no qual o conhecimento tácito é hegemônico para a eficácia do treinador (GRECIC; COLLINS, 2013). Para desenvolver a sua intervenção profissional, o treinador necessita estar ciente de seus próprios valores pessoais e crenças epistemológicas. Assim, ao confrontar, refletir, discutir e refinar suas convicções e pensamentos, pode alcançar níveis mais elevados de *coaching* e estar mais propenso à escolha de situações de aprendizagem profissional que estejam em conformidade com suas motivações pessoais (GILBERT; TRUDEL, 2001).

Uma compreensão detalhada sobre a epistemologia do TEA pode fornecer importantes orientações aos formadores de treinadores para identificar padrões de crenças epistemológicas a serem reestruturadas e reconhecer experiências dos próprios treinadores que sirvam de estímulo

para seu engajamento deles nesse processo. Em situações formais de qualificação, explorar o que não sabe daquilo que realmente faz pode levar um treinador experiente a contextualizar novos episódios significativos de aprendizagem (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009).

No caso do TEA, de uma mesma modalidade ou entidade esportiva, a utilização de conceitos e vocabulário comuns possibilita compartilhar experiências e a reflexão sobre a própria intervenção pedagógica e a dos pares. A comunicação habitual entre os treinadores tem sido considerada um dos principais recursos da aprendizagem social em comunidades de prática de treinadores (CULVER; TRUDEL, 2008) e, também, no desenvolvimento de ambientes colaborativos de aprendizagem (BERTRAM; CULVER; GILBERT, 2016).

No âmbito investigativo, a realização de estudos de caráter exploratório e descritivo é recomendada, com foco em diferentes modalidades, países e realidades de intervenção, para identificar possíveis interferências contextuais na estrutura epistemológica e na abordagem de intervenção do TEA (GRECIC; COLLINS, 2013). Particularmente, os procedimentos para o gerenciamento do risco e do potencial de danos, assim como o perfil dos praticantes, são indicadores potenciais para questionar o TEA, com o objetivo de acessar as justificativas de suas prioridades e escolhas.

A iniciativa de preservar a complexidade e as características contextuais da intervenção do TEA, de acordo com Lyle (2018), aporta implicações importantes na validade e utilidade das pesquisas na área. Para isso, há a necessidade de se ter como referência a intervenção pedagógica desses profissionais, porém, sempre vislumbrando as circunstâncias nas quais ela ocorre, e não apenas em episódios isolados da atividade do treinador. O desafio é articular aspectos da intervenção do treinador (instrução, objetivos, decisões, entre outros) com a sua experiência e pensamentos. Neste caso, recomenda-se a adoção de metodologias etnográficas e de observação da intervenção do TEA (FRENCH, 2016).

O estudo das características da estrutura epistemológica do TEA, a partir da análise do que o próprio treinador declara, pensa e faz, é viável, considerando as proposições de Pajares (1992), utilizadas nas investigações das crenças de professores. Nesta perspectiva, a indicação é analisar o engajamento do TEA no contexto esportivo, os valores que estão ligados à determinada prática esportiva, e também, suas razões e significados pessoais para exercer a atividade de treinador, por meio de um paradigma interpretativista, orientado por uma epistemologia subjetiva e interacionista. O propósito é obter uma descrição coerente da

estrutura epistemológica dos TEA, elucidando como determinada cultura esportiva pode balizar o desenvolvimento dessas estruturas de pensamento. E ainda, de que modo as características do contexto de intervenção desses profissionais influenciam em sua abordagem de *coaching*.

A investigação com foco na componente estrutura epistemológica do TEA pode fornecer evidências científicas sobre os constructos fundamentais para a sua intervenção pedagógica, já consolidados na agenda investigativa sobre o professor e o treinador esportivo. Considerar o conjunto de pensamentos e decisões do TEA e suas justificativas pessoais sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem, compreende uma importante alternativa conceitual para superar a perspectiva da intervenção profissional nos esportes de aventura fundamentada, exclusivamente, no domínio do aparato tecnológico, na instrução técnica especializada e no gerenciamento do risco. Além de auxiliar na delimitação conceitual e legitimação dessa atividade profissional, as evidências sobre essa temática podem indicar quais aspectos desse processo que podem ser influenciados deliberadamente contribuindo para a estruturação e implementação de situações formativas que atendam as demandas da intervenção nessa área (TAYLOR; MCEWAN, 2015).

A perspectiva conceitual apresentada para a análise e discussão, a respeito da intervenção nos esportes de aventura, integra um cenário atual de debate científico sobre a intervenção e formação profissional do treinador esportivo. A delimitação apresentada acerca dos esportes de aventura abrange as modalidades esportivas, que se distinguem dos esportes tradicionais, e que já apresentam demanda de intervenção pedagógica com ênfase na participação, iniciação e no rendimento esportivo.

O modelo conceitual sobre o Treinador de Esportes de Aventura (TEA), proposto por Collins e Collins (2015), emerge de um contexto dinâmico, no qual a diversidade de conceitos e nomenclaturas tem dificultado o esclarecimento e o avanço consensual para favorecer uma legitimidade profissional aos indivíduos que atuam na área. Os componentes integrantes do modelo abrangem: os focos da intervenção do TEA indicando o caráter híbrido de sua atividade profissional; a capacidade pessoal necessária para se manter, de modo seguro, no ambiente natural de prática esportiva; o complexo processo de gestão do risco e tomada de decisão do TEA diante da imprevisibilidade do ambiente natural; e também, uma estrutura epistemológica pessoal que

exerce papel fundamental nos seus pensamentos, decisões e ações pedagógicas.

Diante das polêmicas e divergências conceituais que têm alimentado o debate científico no âmbito dos esportes de aventura e de intervenção nessa área, o itinerário conceitual apresentado nesse ensaio teórico acena um potencial investigativo, sobretudo, das crenças que fundamentam intervenção pedagógica do TEA. Demarcar, conceitualmente, os aspectos da atividade profissional nessa área, preservando as particularidades do campo de intervenção, compreende uma demanda para investigações futuras, em particular, no contexto brasileiro. A possibilidade de produção de conhecimento e de diálogo entre os pesquisadores da área, podem fornecer evidências acerca dessa atividade profissional com importantes implicações na qualificação e reconhecimento social dessa área de intervenção.

Embora se considere que os temas foram abordados de modo suficiente, e sem pretensão de ser uma análise exaustiva e conclusiva nas discussões efetuadas, o presente ensaio limitou-se a apresentar um percurso de conceituação e investigação, referente a intervenção nos esportes de aventura, sob determinada perspectiva conceitual que demanda verificação empírica ampla. Ademais, o itinerário proposto compreende um entendimento presente, passível de novos questionamentos e interpretações.

2.2 APRENDIZAGEM DO TREINADOR ESPORTIVO COMO UMA TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVAS À INVESTIGAÇÃO

A aprendizagem é reconhecida como um elemento central na busca da qualidade da intervenção do treinador esportivo, sendo analisada sob diferentes perspectivas acadêmicas, as quais, tem buscado, de modo resiliente, compreender os processos que fundamentam a construção de conhecimentos e competências de treinadores (NELSON; GROOM; POTRAC, 2016). Apesar disso, as evidências obtidas até o momento parecem não garantir a promoção de oportunidades formativas em que os treinadores se engajem, efetivamente, a ponto de reformularem suas perspectivas pessoais de intervenção (LYLE, 2018). A falta de profundidade e coerência teórica, ainda tem sido um dos principais desafios à investigação com foco na aprendizagem do treinador, em seus diferentes direcionamentos investigativos (*coach career development, coach education, sources of knowledge, learning*

pathway and biography) (CUSHION *et al.*, 2010; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018).

Referente aos estudos sobre as fontes de conhecimentos (*sources of knowledge* ou *sources of learning*), envolvendo treinadores esportivos de diferentes países, níveis de experiência e contextos de intervenção (rendimento, participação e desenvolvimento), as evidências apontam para a valorização das experiências como atleta, as experiências de prática como treinador no dia-a-dia de intervenção, das interações sociais com os pares, da observação e do *mentoring* informal (CUSHION *et al.*, 2010; CUSHION; NELSON, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). Em termos gerais, a constatação é de que os treinadores aprendem, informalmente, em função de suas relações sociais e dos contextos que participaram e que participam (enquanto atleta e treinador). Portanto, estes estudos têm confirmado que os treinadores constroem seus conhecimentos para a intervenção profissional a partir de um conjunto de situações e contextos.

A influência das diferentes fontes de conhecimentos do treinador, ao longo de sua carreira (DOUGLAS; FALCÃO; BLOOM, 2018), tem sido explorada por estudos que adotam modelos baseados em etapas, para análise da carreira do treinador esportivo (*stage-based career models*) (CREGAN; BLOOM; REID, 2007; ERICKSON; CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007; KOH; MALLETT; WANG, 2011; SCHINKE; BLOOM, SALMELA, 1995). Apesar destas evidências sustentarem a suposição de que, a efetividade e o sucesso da intervenção do treinador refletem o desenvolvimento linear e progressivo da sua carreira, por outro lado, algumas investigações (CHRISTENSEN, 2013; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; NASH; SPROULE, 2009) destacam que a abordagem de modelos baseados em etapas não abrange os *backgrounds* individuais, as particularidades socioculturais e contextuais, bem como, os eventos significativos, presentes na trajetória dos treinadores (CHRISTENSEN, 2013).

A noção de “biografia” (*biography*) e “caminho de aprendizagem” (*learning pathway*), adotadas por um conjunto particular de estudos, investem nos processos subjetivos (componentes) que atribuem caráter idiossincrático e holístico à aprendizagem do treinador ao longo de sua trajetória. Neste sentido, a utilização da perspectiva da “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) (*constructivist psychosocial epistemology*) (CUSHION; NELSON, 2013; TRUDEL, CULVER, RICHARD, 2016; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013), tem fornecido os seguintes direcionamentos: o que os treinadores

aprendem durante a infância e juventude, dentro e fora do contexto esportivo, direcionam seu ingresso na carreira de treinador e suas formas particulares de aprendizagem (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; TAYLOR; WERTHNER; TRUDEL, 2014); o que e como os treinadores aprenderam, por meio de experiências episódicas prévias, influenciam o que é percebido e aprendido por eles em novas experiências, com implicações na sua abordagem de intervenção (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012); em diferentes fases de sua trajetória, o treinador interage com diferentes indivíduos (mentores, professores, colegas e atletas) que lhe auxiliam no desenvolvimento de determinados conhecimentos e competências (DUARTE; CULVER, 2014).

No Brasil, as investigações com foco na aprendizagem de treinadores esportivos, embora sejam recentes, têm seguido os direcionamentos investigativos dos estudos internacionais sobre esta temática (GALATTI *et al.*, 2016). Pesquisas com treinadores de basquetebol (RAMOS *et al.*, 2011; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), de ginástica (BARROS *et al.*, 2017; BRASIL *et al.*, 2018), de futebol (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; TOZZETTO *et al.*, 2017) e de surf (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RAMOS *et al.*, 2014), destacam a valorização das experiências (como atleta e treinador) e das interações sociais, na construção dos conhecimentos para a intervenção profissional. Uma particularidade do contexto brasileiro, evidenciado nestes estudos, corresponde à obrigatoriedade da certificação profissional em Educação Física aos treinadores, configurando-se como um elemento da trajetória de aprendizagem destes profissionais (MILISTEDT *et al.*, 2014).

Embora as evidências científicas sobre a aprendizagem do treinador, em seus diferentes direcionamentos, tenham contribuído para a compreensão acerca deste fenômeno, a questão central que ainda permanece a impulsionar as iniciativas nesta área é: “como o treinador aprende e desenvolve seu conhecimento no decorrer de sua trajetória?” Há, ainda, a necessidade de esclarecimentos sobre as interconexões entre as experiências dos treinadores e sua intervenção profissional (BARSON, 2014; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013). Por certo, não se tratam de questões inovadoras e particulares à área de formação para intervenção pedagógica no esporte, contudo, tem sido questões recorrentes na agenda investigativa do *coaching science* nas últimas décadas (ABRAHAM; COLLINS, 1998; GILBERT; TRUDEL, 2004; CUSHION *et al.*, 2010; GILBERT; RANGEON, 2012; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). O reconhecimento do caráter

social e contextual da aprendizagem (TRUDEL; GILBERT, 2006; CULVER; TRUDEL, 2008) e da intervenção (SAURY; DURAND, 1998; BOWES; JONES, 2006) do treinador, as críticas à efetividade dos programas de formação profissional (MALLET *et al.*, 2009), bem como, o advento das tecnologias de informação (CUSHION *et al.*, 2010), são demandas que têm exigido renovados patamares à investigação científica com foco na aprendizagem do treinador.

A perspectiva emergente é de que tornar-se treinador corresponde a um processo de socialização, em determinada cultura esportiva, ao longo da vida (SAGE, 1989; TRUDEL; GILBERT, 2006; MALLET, 2010; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016), sendo que a participação em práticas socialmente estruturadas constitui a base deste processo (CUSHION; NELSON, 2013; NELSON; GROOM; POTRAC, 2016). O treinador se engaja, espontaneamente, num processo dinâmico, interativo, socialmente situado e que envolve a co-construção de conhecimentos e significados (TRUDEL; GILBERT, 2006; ARMOUR, 2010; MALLET, 2010). Este entendimento expressa uma concepção social da aprendizagem, que possui foco o engajamento em práticas sociais (LAVE; WENGER, 1991), e o papel da prática e das interações na atribuição de significados e constituição da identidade (WENGER, 1998).

Assim sendo, buscou-se por meio deste ensaio apresentar uma perspectiva teórica e conceitual, fornecendo direcionamentos à investigação com foco na aprendizagem do treinador, particularmente, a respeito dos aspectos sociais e contextuais do processo de construção de conhecimentos para intervenção profissional nessa área. Para tanto, foi indicada a perspectiva teórica e epistemológica, na qual, se situa a concepção de aprendizagem apresentada (aprendizagem social); foram apresentados os pressupostos da Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*) e a estrutura conceitual adjacente, proposto por Wenger (1998); o modo como tal teoria tem sido utilizadas nos estudos sobre a aprendizagem do treinador; e as implicações da perspectiva conceitual apresentada à investigação científica acerca aprendizagem do treinador.

É importante ressaltar que as evidências indicadas na agenda investigativa sobre a aprendizagem do treinador (*coach career development, sources of knowledge, learning pathway and biography*), auxiliaram na justificação dos posicionamentos conceituais e também, na identificação da utilidade da estrutura de análise da aprendizagem, proposta por Wenger (1998), aos diferentes direcionamentos dos estudos sobre o treinador.

2.2.1 Situando a aprendizagem do treinador em uma perspectiva teórica

As incursões teóricas, sobretudo, sob influência da psicologia e da psicologia social, têm suscitado uma concepção construtivista da aprendizagem humana, a qual, reconhece o papel ativo do indivíduo no processo de construção dos significados de suas próprias experiências (PACKER; GOICOECHEA, 2000). A ênfase dessa perspectiva é na natureza dinâmica da construção de conhecimentos e de como os indivíduos atribuem significado pessoal a esse processo (PRAWAT, 1996). Sob este enunciado, há um amplo rol de intelectuais (Immanuel Kant, Thomas Kuhn, John Dewey, William James, Jean Piaget e Lev Vygotsky), munidos de diferentes suposições e teorizações sobre a aprendizagem que em algum sentido são considerados construtivistas (PHILLIPS, 1995).

A visão construtivista da aprendizagem configurou-se em um “selo” para inúmeros quadros teóricos, com os seguintes interesses deliberados: no processo de construção do conhecimento; nas interações sociais como mecanismo primário para a aprendizagem; na forma que o conhecimento é representado culturalmente; e no modo como os indivíduos incorporam práticas socioculturais (PACKER; GOICOECHEA, 2000). Embora haja um debate filosófico (sobre a natureza do conhecimento, do conhecer e dos conhecedores) sobre o significado do construtivismo, a partir de diferentes matrizes teóricas, a noção de interação entre o indivíduo e o ambiente social, de fato, constitui-se uma premissa que aproxima as diferentes vertentes do construtivismo, o construtivismo psicológico (cognitivo, processamento da informação - Jean Piaget e Von Glasersfeld) e o construtivismo social (sociocultural - Lev Vygotsky e Jerome Bruner) (PALINCSAR, 1998; PHILLIPS, 1995).

O construtivismo social (PALINCSAR, 1998) ou construtivismo pós-moderno (PRAWAT, 1996), influenciado, principalmente, pelas proposições de Lev Semionovich Vygotsky, enfatiza a influência do contexto sociocultural no processo de co-construção do conhecimento, mediado pelas interações sociais. Isso, fundamentalmente, reflete as suposições do filósofo educacional John Dewey, que atribuiu igual prioridade ao indivíduo (experiência) e ao contexto (ambiente), no processo de aprendizagem. O ambiente (físico e sociocultural) é inseparável da experiência humana e da aprendizagem, nas palavras de Dewey (1933, p. 246) “*experience is a matter of interaction of organism with its environment*”. Nesta perspectiva, o ambiente não compreende,

somente, o que rodeia o aprendiz/agente, mas aquilo com que o indivíduo interage, atribuindo significado a suas experiências. Portanto, o ambiente diz respeito ao processo relacional estabelecido entre o aprendiz/agente e o seu contexto (LIGHT; EVANS, 2018).

Sob este enunciado, as perspectivas situadas (*theories of situated experience*), a partir da influência de matrizes teóricas da antropologia e sociologia, grifam o caráter contextual e relacional da aprendizagem (LAVE, 1982; FOX, 1997). A visão antropológica de Lave (1982; 1984) sobre este fenômeno (*apprenticeship*), preservando a indivisibilidade entre o corpo, a cognição, o sentimento e o mundo sociocultural, bem como, a combinação entre princípios sociais e modelos cognitivos de aprendizagem (*everyday cognition* e *cognition in practice*) (ROGOFF; LAVE, 1984; LAVE, 1988), resultaram em relevantes implicações no debate científico educacional (*situated cognition*) (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989). Neste cenário, desenvolveram-se importantes quadros conceituais sobre a aprendizagem, destacando, os conceitos de Aprendizagem Situada (*Situated Learning*) e Participação Legítima Periférica, propostos por Lave e Wenger (1991), e a Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), desenvolvida por Wenger (1998).

Por trazer a frente questões epistemológicas nas discussões sobre o currículo, o desenvolvimento e a aprendizagem profissional de professores, a noção de construtivismo atribuiu certo nível de sofisticação aos debates científicos no âmbito da educação (PHILLIPS, 1995), com implicações nos direcionamentos, epistemológicos e conceituais, dos estudos no âmbito da educação física e do esporte (LIGHT, 2008; 2011; KIRK; MCDONALD, 1998; ROVEGNO; DOLLY, 2006), e, mais recentemente, na agenda investigativa como foco no treinador esportivo (ARMOUR, 2010; MALLETT, 2010; TRUDEL; GILBERT, 2006).

A perspectiva epistemológica e teórica da aprendizagem, apresentada neste ensaio, indica, portanto, uma concepção sócioconstrutivista da aprendizagem do treinador esportivo, na medida em que se delimita um interesse em temáticas, como: a centralidade das práticas em que o treinador se engaja, assim como, a relevância das interações sociais, para a construção de conhecimentos e para a interpretação das experiências de aprendizagem atribuindo significado a elas. Particularmente, a Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), desenvolvida por Wenger (1998), compreende o campo conceitual considerado para análises mais específicas e deliberadas, referente a tais temáticas.

2.2.2 O processo de tornar-se treinador enquanto uma trajetória de participação em práticas sociais

Tornar-se treinador abrange um processo de socialização em uma determinada cultura esportiva, envolvendo a mudança contínua em termos de competências, significados e identidade (SAGE, 1989; TRUDEL; GILBERT, 2006; MALLETT, 2010). Fundamentalmente, isso envolve a participação ativa em práticas e contextos sociais, observando, fazendo (praticando), interagindo, sentindo e pensando. A sucessiva ocorrência destes processos, no decorrer da vida do treinador, constitui uma trajetória de participação (WATTS; CUSHION, 2017) ou uma biografia pessoal (dimensões física, cognitiva e emocional) (TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016). Trata-se de um “caminho” idiossincrático (WERTHNER; TRUDEL, 2009), em função do modo particular como cada indivíduo participa em uma multiplicidade de contextos e práticas sociais (NELSON; POTRAC; GROOM, 2016) e de como interage com diferentes indivíduos (CULVER; TRUDEL, 2006; 2008).

A construção dos conhecimentos do treinador, nesta perspectiva, compreende um processo contínuo de tornar-se um tipo específico de pessoa, no decorrer da vida que, essencialmente, é balizado pelas experiências obtidas em práticas sociais, não se restringindo apenas às experiências em ambientes educacionais formalizados. De modo contínuo, isso abrange a incorporação de valores (crenças), o desenvolvimento de perspectivas pessoais sobre a vida, assim como, a aquisição de competências e habilidades para a profissão (MALLETT, 2010; CUSHION; TOWNSEND, 2016; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016).

Nessa direção, as proposições de Lave e Wenger (1991), sobre aprendizagem situada, oferecem uma possibilidade de análise da aprendizagem que “localiza” este fenômeno como parte integrante da prática social em um certo tipo de comunidade. O processo de se tornar membro de uma comunidade exige e permite que o aprendizado ocorra, sendo que o caráter situado deste processo está no fato que as pessoas aprendem mediante o envolvimento em determinada comunidade ou cultura, ao interagirem “com” e “na” comunidade, aprendendo acerca de sua história, suposições, perspectivas, valores culturais e regras implícitas (LAVE; WENGER, 1991).

O termo “comunidades de prática” (CdP) surgiu, inicialmente, pela necessidade de Lave e Wenger (1991) nomearem o tipo de estrutura ou arranjo social em que ocorre o percurso de participação das pessoas

dentro de uma comunidade. Em momento posterior, a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Wenger (1998), apresenta a estruturação conceitual da noção de CdP, explorando os mecanismos adjacentes a esta estrutura, pelos quais seus membros aprendem. O papel do engajamento em práticas sociais e das interações na construção de significados e da identidade, por meio da participação em CdP, configuram-se o cerne do campo analítico da proposta de Wenger (1998).

Para a perspectiva que se apresenta neste ensaio teórico, os pressupostos formulados por Lave e Wenger (1991) oferecem base para se abordar a dimensão social e contextual da aprendizagem em práticas sociais e também, para fundamentar o foco analítico no processo de negociação de significado e de constituição da identidade, por meio da Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), proposta por Wenger (1998). A integração dessas matrizes teóricas constitui um arranjo conceitual, epistemologicamente, coerente, para a análise da aprendizagem do treinador como um processo de participação em práticas sociais.

2.2.3 Aprendizagem situada

Os conceitos de aprendizagem situada, CdP e participação legítima periférica (PLP), propostos por Lave e Wenger (1991), enfatizam a aprendizagem como um processo, fundamentalmente, social e balizado pelo contexto sociocultural. Este pressuposto compreende um importante marco de reformulação da concepção de que aprender envolve, exclusivamente, mecanismos cognitivos que ocorrem na mente dos indivíduos (LAVE, 2009). Na perspectiva de Lave e Wenger (1991), a aprendizagem corresponde a uma atividade situada que possui como característica principal o que eles denominaram de participação legítima periférica (PLP) dentro de comunidades de prática (CdP).

A ênfase desta proposta reside na dinâmica relacional entre conhecimento e aprendizagem; no caráter negociado da construção de significados; bem como, na natureza engajada e concreta do aprender fazendo na prática (LAVE; WENGER, 1991). A ideia de participação, neste caso, minimiza as dicotomias entre atividades cerebrais e corporais (*embodied*), contemplação e envolvimento, abstração e experiência, passando-se a considerar as pessoas, as ações, e o mundo, como elementos presentes em todo tipo de conhecimento e aprendizagem (CLANCEY, 1995).

A conotação de aprendizagem, enquanto resultado da relação entre “mestre e aluno” ou “mentor e aprendiz” (*apprenticeship*) é ampliada para a noção de uma trajetória de participação e de transformação de identidade, em função de uma comunidade que desenvolve uma determinada prática. O interesse de Lave e Wenger (1991), incide na relação entre a aprendizagem e as situações sociais (formas de organização social) em que ela ocorre. O caráter informal (espontâneo) da aprendizagem está presente em todas as situações da vida cotidiana, mesmo quando vinculadas à contextos educativos formalizados. A espontaneidade e a subjetividade do que cada indivíduo “é” e “se torna” como pessoa, assim como, as relações que ele estabelece com outros indivíduos, com os recursos e com as atividades nas quais se envolve, são aspectos constantes na sua trajetória de participação (LAVE; WENGER, 1991).

Enquanto constructo teórico, a aprendizagem situada compreende um descritor analítico da participação e do engajamento dos indivíduos em práticas sociais. Deste modo, analisar a aprendizagem implica em uma tarefa multifocal em que o objeto de análise é o processo pelo qual o indivíduo (“inteiro”): se engaja em ações da vida cotidiana, por diferentes motivos e em atividades realizadas em diferentes situações e contextos; desempenha novas tarefas e funções; e que passa a dominar a atribuição de significados e compreensões típicas de um determinado grupo social (LAVE; WENGER, 1991).

A capacidade de construir conhecimentos é parte de formas específicas de organização social e das relações estabelecidas em função do modo organização, sendo que, o significado da aprendizagem não está apenas na natureza do conhecimento incorporado, mas na relação entre ele e a vida dos indivíduos como um todo (LAVE; WENGER, 1991). Assim, o engajamento em práticas de uma comunidade é o meio de o indivíduo aprender os entendimentos e habilidades necessárias para se manter como membro desta comunidade. Ao relacionar-se e atuar em conjunto com indivíduos mais experientes ou veteranos (*oldtimers*) os aprendizes ou novatos (*newcomers*) aprendem a pensar, a argumentar, a atuar e a interagir de forma cada vez mais competente (*knowledgeable*) no interior da comunidade (PATEL, 2018).

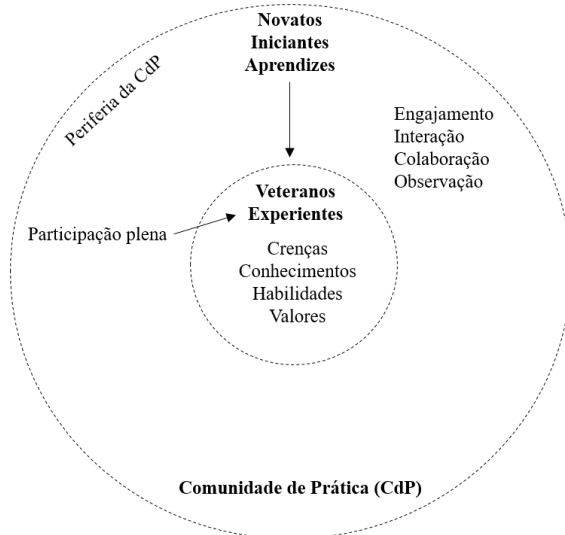
2.2.3.1 Participação Legítima Periférica (PLP)

A dinâmica de engajamento do indivíduo para tornar-se, progressivamente, mais competente em uma atividade de determinada comunidade é conceitualmente definida por Lave e Wenger (1991, p.29)

de participação legítima periférica (PLP). PLP compreende uma característica fundamental da aprendizagem situada em CdP, abrangendo dois pressupostos fundamentais: primeiro, que os aprendizes participam, inevitavelmente, nesse tipo de comunidade; e segundo, que a participação progressiva em práticas nessas comunidades, com vista a uma participação plena, requer dos participantes novatos (*newcomers*) o domínio de conhecimentos e competências.

O conceito de PLP foi proposto por Lave e Wenger (1991) como um tipo de descritor da participação dos indivíduos em práticas cotidianas, permitindo a análise das relações entre novatos (*newcomers*) e veteranos (*oldtimers*); dos modos de participação dos aprendizes nas atividades de uma CdP; das identidades desenvolvidas em função da prática; e dos instrumentos (artefatos) compartilhados na CdP. O interesse recai na análise dos tipos de compromissos ou engajamentos sociais do indivíduo que fornecem o contexto apropriado para que a aprendizagem ocorra.

Figura 2 – Processo de Participação Legítima Periférica (PLP).



Fonte: O autor (2019).

A expressão “participação periférica” refere-se aos modos de engajamento em atividades em termos de localização em uma estrutura

social (CdP). Isto não significa o oposto de “participação central”, mas sugere uma variedade de formas de participação existentes numa CdP, de maior ou menor engajamento e com diferentes localizações nos domínios de participação na comunidade. Particularmente, o termo “periférica” sugere um modo de ter acesso a recursos que facilitam a compreensão progressiva sobre alguma prática por meio do envolvimento crescente na CdP (LAVE; WENGER, 1991).

Por sua vez, a “legitimidade” da participação diz respeito ao reconhecimento pela CdP, explícito ou implícito, da posição do novato no grupo social (certificação, trajetória familiar, filiação, etnia etc.) e que define seus modos de pertencimento à CdP. Assim a expressão “perifericidade legítima” compreende uma noção complexa presente nas estruturas de organização sociais e que envolve relações de poder, podendo conduzir um novato a uma participação mais plena (poderosa) ou, por outro, impedindo-o de progredir em participação (reduzida) na CdP (LAVE; WENGER, 1991).

Lave e Wenger (1991) destacam que nas CdP não há um local central e nem um caminho linear de aquisição de conhecimentos, que conduza a este centro. A progressão ocorre em termos de níveis de engajamento nas atividades da comunidade, bem como, de tornar-se mais proficiente (competente) nestas atividades ou práticas. Alterar a localização e perspectivas, portanto, resultam no desenvolvimento de trajetórias de aprendizagem, de identidades, bem como, das formas de pertencimento e de envolvimento na CdP. Embora a “periferia” e o “centro” ou “pleno” compreendam um parâmetro para o nível de engajamento na CdP, as trajetórias de aprendizagem não conduzem, necessariamente, a uma participação plena idealizada, pois nem todos os indivíduos aspiram ou possuem acesso a participação plena.

A aprendizagem em termos de PLP, portanto, significa que o indivíduo seja capaz de estar engajado em novas atividades, de executar novas tarefas e de dominar novas compreensões, as quais, fazem parte de um sistema mais amplo de relações e interações sociais (LAVE; WENGER, 1991). A identificação das mudanças nas formas de participação e na identidade dos indivíduos pode evidenciar os “lugares” de adaptação pelos quais passam os aprendizes em uma prática social e que, gradualmente, os conduzem a tornarem-se membros de uma CdP. Estes lugares ou posições não correspondem, simplesmente, espaços de observação, mas o processo de integrar-se e ser integrado à “cultura” da prática de uma comunidade (LAVE; WENGER, 1991).

A hipótese central formulada por Lave e Wenger (1991, p. 1) é que a aprendizagem se dá de forma situada como um processo de

participação em CdP, de início como uma participação legítima periférica, progredindo gradualmente em engajamento e complexidade. Assim sendo, a construção de conhecimentos e competências implica em formas de participação em práticas sociais, de pertencimento a uma comunidade, bem como de “estar” nesta comunidade.

2.2.4 Teoria social da aprendizagem

Diferentes teorias da aprendizagem enfatizam aspectos distintos deste fenômeno multidimensional, refletindo um foco deliberado em aspectos específicos do mesmo. Com efeito, há também diferenças fundamentais em suposições sobre: a natureza do conhecimento, do processo de “conhecer” (*knowing*), dos aprendizes (*knowers*) e, conseqüentemente, do que se trata a aprendizagem. Nesta perspectiva, a Teoria Social da Aprendizagem (*Social Theory of Learning*), proposta por Wenger (1998), não visa substituir outras que investem em aspectos distintos, mas propõem o seu próprio conjunto de suposições e interesses, um nível coerente de análise e também, um quadro conceitual que indica uma série de princípios e recomendações para se compreender e promover a aprendizagem.

O pressuposto fundamental da Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Wenger (1998) é que: “o engajamento na prática social é o processo fundamental pelo qual aprendemos e nos tornamos quem somos”¹⁰ (Prefácio). A unidade primária de análise não é nem o indivíduo nem a instituição social, mas as comunidades de prática (CdP) informais que as pessoas formam enquanto investem em iniciativas compartilhadas ao longo do tempo.

As suposições de Wenger (1998) sobre o que corresponde a aprendizagem, a natureza do conhecimento, o processo de “conhecer” (*knowing*) e os aprendizes (*knowers*), estão sintetizadas em quatro premissas fundamentais: 1) Somos seres sociais, distante de ser uma verdade trivial, este fato é um aspecto central da aprendizagem; 2) O conhecimento é uma questão de competência no que diz respeito a iniciativas/empreendimentos aos quais se dá valor, tal como cantar afinado, descobrir fatos científicos, consertar máquinas, escrever poesia, ser agradável ao convívio, crescer como menino ou menina, e assim por diante; 3) O conhecer (*knowing*) é uma questão de participação na busca de certas iniciativas/empreendimentos, ou seja, de um engajamento ativo

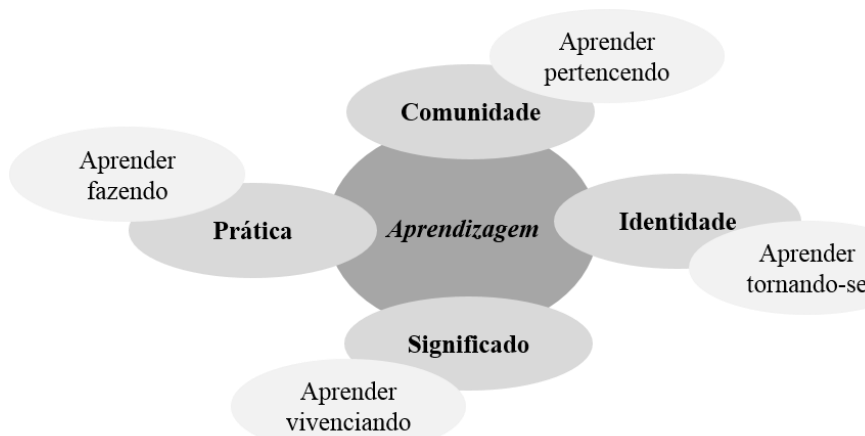
¹⁰ “[...] *engagement in social practice is the fundamental process by which we learn and so become who we are.*” (WENGER, 1998, Prefácio).

no mundo; 4) Significado é a nossa habilidade de experienciar o mundo e nosso engajamento com isto como significativo – é o que, afinal de contas, a aprendizagem deve produzir (1998, p. 4, tradução nossa).

O foco primário de Wenger (1998) é sobre a aprendizagem como participação social. A participação, neste caso, faz referência: “[...] não apenas a eventos locais de envolvimento em certas atividades com certas pessoas, mas um processo mais abrangente de participação ativa nas práticas de comunidades sociais e construção de identidades em função dessas comunidades”¹¹ (WENGER, 1998, p. 4, tradução nossa). Portanto, a participação define não somente o que o indivíduo faz (ações), mas também, quem ele é e como interpreta o que faz.

Conceitualmente, a aprendizagem como parte de um processo amplo que coloca os indivíduos como participantes ativos em práticas de comunidades sociais, apresenta componentes que são necessários para caracterizar a participação social como processo de aprendizagem, nomeadamente: Significado, Prática, Comunidade e Identidade (FIGURA 3).

Figura 3 – Componentes da teoria social da aprendizagem.



Fonte: Conforme Wenger (1998, p. 5, tradução nossa).

¹¹ “[...] a more encompassing process of being active participants in the practices of a social communities and constructing identities in relations to these Communities.” (WENGER, 1998, p. 4).

O Significado diz respeito ao modo de falar sobre a capacidade de mudança (competências), individual e coletiva, para experimentar a vida e o mundo com significado. A Prática corresponde a forma como se compartilham os recursos históricos e sociais, assim como, as perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo numa determinada ação. A componente Comunidade se refere ao modo de se descrever as configurações sociais, nas quais as iniciativas (os projetos ou as tarefas) são consideradas como adequadas e, em que a participação é reconhecida como competente. A Identidade, por sua vez, é a componente para se descrever o modo como a aprendizagem modifica os indivíduos e cria histórias pessoais de transformação, no contexto das comunidades.

Para Wenger (1998), apesar do termo aprendizagem possuir uma posição central, se alterar sua posição com qualquer um dos outros componentes, a figura continua fazendo sentido. Isso demonstra que os elementos estão interligados e se definem mutuamente. Do mesmo modo, o conceito de CdP compreende um ponto de entrada para um amplo quadro conceitual em que ele próprio (CdP) é um elemento constituinte. O caráter interrelacional destes componentes expressa a perspectiva de que aprender ocorre no contexto da experiência cotidiana de participação do indivíduo no mundo, onde o agente (pessoa que age), a atividade (a prática) e o ambiente, são elementos que se constituem mutuamente (WENGER, 1998). Isto implica considerar os grupos sociais em que as pessoas se envolvem, as relações que estabelecem, as atividades que são realizadas no interior destes grupos, os recursos que são utilizados, bem como, as histórias que são partilhadas e construídas.

2.2.4.1 O conceito de prática social

O conceito de prática sugere “fazendo”, mas não apenas fazendo em si mesmo. Isto significa “fazendo” em um contexto histórico e social que atribui estrutura e significado ao que o indivíduo faz. Neste sentido, a prática é sempre uma prática social (WENGER, 1998, p. 47). Essa noção de prática inclui o que é explícito e o que é implícito, ou seja, o que é falado e o que é deixado por dizer, o que é representado e o que é assumido. Em sua dimensão explícita, isso abrange linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios especificados, procedimentos codificados, regulações e contratos que várias práticas as tornam explícitas. Por outro lado, a prática inclui também, relações implícitas, convenções tácitas, sugestões sutis, regras incalculáveis, intuições reconhecíveis, percepções

específicas, sensibilidade bem ajustada, compreensões incorporadas, suposições subjacentes e visões de mundo compartilhadas (WENGER, 1998).

Na perspectiva de Wenger (1998) o processo de engajamento na prática sempre envolve a pessoa como um todo, agindo e conhecendo, em um processo simultâneo e inseparável. Isto é dizer que a chamada atividade manual não é impensada, assim como a atividade mental não é desincorporada ou independente de uma ação corporal. Como exemplo, até mesmo quando uma prática possui a finalidade de produzir uma teoria, a prática é prática. Ou seja, Coisas são realizadas, relações são estabelecidas, processos inventados, situações interpretadas, artefatos produzidos, conflitos resolvidos, experiências de aprendizagem compartilhadas. Apesar de diferentes empreendimentos ou iniciativas atribuírem diferentes características para as práticas em que as pessoas se engajam, certamente, a busca de empreendimentos sempre envolve o mesmo tipo de incorporado, ativo, social, negociado e complexo, processo de participação. O conceito de prática, portanto, enfatiza a característica social e negociada do explícito e do implícito/tácito, na vida dos indivíduos (WENGER, 1998).

A produção social do significado: um relevante nível de análise do engajamento em práticas sociais

Na perspectiva de Wenger (1998), o conceito de prática é útil para se compreender um aspecto específico da vida humana, nomeadamente, a experiência de significado (*experience of meaningfulness*). Neste sentido, a prática é, acima de tudo, “um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e nosso envolvimento com ele como significativo” (WENGER, 1998, p. 51, tradução nossa). Pode-se dizer, portanto, que prática é aquilo que dá sentido/significado aos movimentos do corpo e ao funcionamento do cérebro. O enfoque dado ao significado não se centra simplesmente nas definições do dicionário ou em discussões filosóficas, mas na experiência da vida cotidiana por meio do engajamento na prática. Assim, por tratar o significado como uma “experiência”, Wenger (1998) o situa em um processo que denomina de “negociação de significado”.

O Processo de negociação de significados

Em atividades rotineiras, aquilo que fazemos e dizemos pode estar relacionado às coisas que já fizemos e dissemos no passado e,

ainda assim, sempre produzimos uma nova situação, uma nova experiência. Isto é, “produzimos significados que ampliam, redirecionam, rejeitam, reinterpretam, modificam ou confirmam – em outras palavras, que voltam a negociar – as histórias de significado de que são parte. Neste sentido, viver é um processo constante de negociação de significados” (WENGER, 1998, p. 52-53, tradução nossa). O termo negociação atribui um caráter de intervenção contínua em um processo de dar e de receber, de influenciar e de ser influenciado, assim como a intervenção de diversos fatores e de diversas perspectivas. Para Wenger (1998), o “significado negociado é ao mesmo tempo dinâmico e histórico, contextual e único” (p. 54) e, portanto, existe na relação de um indivíduo com os outros e com o mundo.

O processo de negociação de significados constitui-se da interação entre outros dois processos: a participação e a reificação. A participação não envolve somente o fato de o indivíduo tomar parte das ações, estabelecer relações e conexões com outros membros da comunidade, ou seja, um mero engajamento na prática. Devem ser considerados o seu desejo de pertencer à comunidade, a compreensão mútua alcançada por ele e também, o “progresso” ao longo de toda a trajetória de participação (CYRINO, 2009). Compreende um modo de partilhar histórias e recursos sociais, estruturas e perspectivas, que sustentam o engajamento mútuo na ação. Além do mais, o termo participação designa uma “atividade” significativa em que o significado é estabelecido por meio de relações e identidades compartilhadas, possibilitando o desenvolvimento de uma “identidade de participação” (WENGER, 1998).

Conforme Wenger (1998), a participação em comunidades sociais constitui as comunidades de que fazemos parte e também molda nossas experiências, assim, transformamos e somos transformados por nossas comunidades. Adicionalmente, os efeitos de nossa experiência não se limitam a contextos específicos de participação, pois eles são parte de quem somos, colocam a negociação de significado no contexto de nossas formas de afiliação a várias comunidades e, assim, são componentes de nossas identidades.

A reificação consiste num processo de manifestação de nossas experiências ao converte-las em “coisas” (objeto material ou concreto), servindo também como um atalho para a comunicação entre os membros de uma CdP. Isso abrange mecanismos como “fazer, desenhar, representar, nomear, codificar e descrever, tanto como perceber, interpretar, utilizar, reutilizar, decodificar e reestruturar” (WENGER, 1998, p. 59). Assim sendo, reificação faz referência a um processo ou a

um produto, pelo qual formamos nossa experiência. Wenger (1998) destaca que uma CdP produz “abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam (“coisificam”) algo da prática em uma forma congelada” (p. 59). No entanto, o que é reificado não capta realmente, em sua forma, a experiência dos significados negociados nas práticas.

Por um lado, a reificação apresenta concisão, transportabilidade e efeito concentrador (como, por exemplo, um procedimento que reifica um conceito para que sua aplicação seja automática). Em contrapartida, este processo pode ocultar significados mais amplos (como na execução cega de uma série de operações em um dado procedimento). A maioria das atividades humanas deixa marcas no mundo físico e, independentemente de serem produzidas de forma intencional ou não, mais adiante podem se reintegrar como reificação em novos momentos de negociação de significados, podendo adotar uma grande variedade de formas. É importante destacar que apesar de sua origem poder ser fora de uma CdP, os produtos da reificação são reflexos da prática local de uma CdP, extensões dos significados negociados.

A dualidade da participação e da reificação possui papel fundamental na experiência de negociar significados por meio do engajamento na prática. Por certo, isso não compreende apenas a distinção entre pessoas e coisas, a participação é algo que fazemos como pessoa, sendo que a reificação tem a ver com objetos, mas a dualidade sugere precisamente que, em termos de significado, pessoas e coisas não podem ser definidas independentemente uma da outra. A participação é claramente um processo social, mas isso também compreende uma experiência pessoal. Por sua vez, a reificação possibilita o indivíduo coordenar suas ações e isso, portanto, é de um caráter coletivo, mas direciona a sua própria percepção sobre o mundo e sobre ele mesmo. É considerando esses processos que uma CdP se constitui como um espaço no qual é possível explorar a negociação de significados como mecanismos de aprendizagem (CYRINO, 2009). De fato, o significado não existe no indivíduo nem no mundo, mas na relação dinâmica de viver no mundo. Ou seja, o caráter significativo do nosso engajamento no mundo resulta de um processo contínuo de negociação renovada (WENGER, 1998).

Comunidades de prática (CdP): o tipo de comunidade que a prática define

A segunda delimitação necessária para se compreender o conceito de prática numa perspectiva social da aprendizagem é associar a prática à formação de comunidades, levando assim, a dois direcionamentos fundamentais: 1) a possibilidade de uma caracterização mais maleável do conceito de prática, distinguindo-a de termos menos tratáveis como cultura, atividade ou estrutura; 2) a definição de um tipo particular de comunidade, nomeadamente, uma comunidade de prática (CdP) (WENGER, 1998).

Conforme propõem Wenger (1998, p. 45, tradução nossa), “estar vivo como seres humanos significa estar constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir a nossa sobrevivência física até a busca dos mais elevados prazeres. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca conjuntamente, interagimos uns com os outros e com o mundo e sintonizamos nossas relações entre si e de acordo com o mundo. Em outras palavras, aprendemos. Com o tempo, esse coletivo resulta em práticas que refletem tanto a busca quanto os empreendimentos e as relações sociais associadas. Essas práticas são, portanto, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidades - comunidades de prática”.

De modo complementar, define-se CdP como um grupo de pessoas que compartilham um interesse em comum, um conjunto de problemas ou uma paixão por um determinado assunto/tópico, as quais aprofundam seu conhecimento e experiência nessa área, interagindo de forma contínua (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 4, tradução nossa). Geralmente, este grupo de pessoas compartilha um desafio prático e no contexto de interagir regularmente, aprendem “a partir de” e “com” os outros, como lidar com o desafio que enfrentam, ou seja, eles desenvolvem uma prática compartilhada. Inevitavelmente, os membros de uma CdP compartilham experiências e conhecimento, incentivando novas abordagens e perspectivas para os desafios enfrentados.

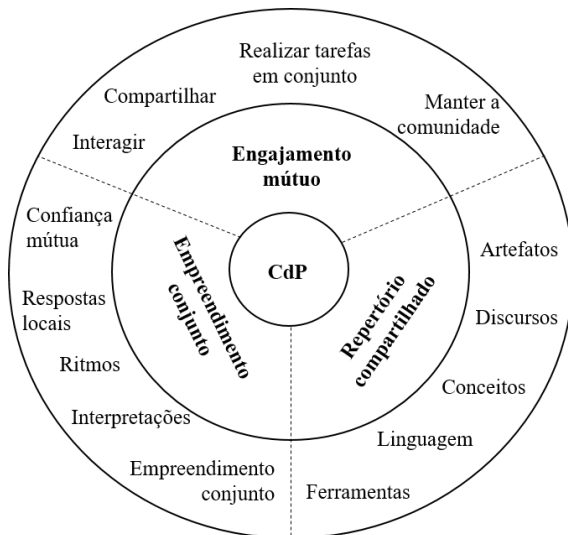
De acordo com Wenger (1998) as pessoas vivem integradas à diversas CdP simultaneamente, sejam elas com caráter mais formal (universidade, trabalho) ou informal (família, amigos do bairro), sendo que a participação em cada uma delas varia em termos de engajamento nas atividades compartilhadas na CdP. Este tipo de comunidade

corresponde a um “espaço” de participação, em que os membros compartilham um entendimento relativo ao que fazem ou ao que conhecem, atribuindo uma significação e/ou ressignificação para as vidas particulares e para a própria comunidade. Isso implica, simultaneamente, em modificações de competências, habilidades/aptidões e conhecimentos que podem interferir nos modos de pertencimento do indivíduo a CdP.

Estruturalmente, uma CdP define-se a partir da existência de três dimensões fundamentais: o *domínio*, a *comunidade* e a *prática*. O *domínio* está relacionado ao estabelecimento das fronteiras e da identidade do grupo, indicando a delimitação de quais temas ou assuntos são de interesse da CdP. É o motivo pelo qual as pessoas se reúnem, expressando o interesse compartilhado pelos membros, com implicações no compromisso destes com o grupo e na definição da identidade dos membros e da própria CdP. A *comunidade* constitui o “espaço” favorável à aprendizagem, pois proporciona interações entre os seus membros e encoraja o compartilhamento de experiências. Ela permite que seus integrantes exponham suas questões independentemente do nível de conhecimento e as tratem com atenção, criando um clima de confiança e desafiador para alcançar níveis de compreensão mais complexos. A *prática* diz respeito ao conjunto de estruturas de trabalho, idéias, ferramentas, informações, estilos, linguagem, histórias e documentos que os membros da CdP compartilham. Enquanto o Domínio determina o foco de interesse da CdP, a Prática representa o conhecimento que é desenvolvido, compartilhado e mantido. Isso se traduz no repertório de experiências, histórias e ferramentas, as quais qualificam os membros para enfrentar certas situações que se tornem recorrentes.

Ao associar prática e comunidade, Wenger (1998) propõem três dimensões da prática como uma propriedade da comunidade (FIGURA 4). Assim, a dinâmica funcional de uma CdP se dá na relação de três dimensões por meio da prática, as quais estão presentes, permanentemente, atribuindo coerência às atividades da CdP.

Figura 4 – As dimensões da prática como propriedade de uma CdP.



Fonte: Adaptado de Wenger (1998, p. 73, tradução nossa).

Empreendimento, iniciativa ou atividade em conjunto: corresponde a respectiva negociação, as responsabilidades que se assumem em conjunto, pela semelhança das interpretações realizadas, dos ritmos encontrados e das respostas locais construídas; Engajamento mútuo ou recíproco: os membros da CdP assumem, naturalmente, formas diversas que permitem realizar iniciativas em conjunto, em que as relações interpessoais, a complexidade social e a manutenção da CdP são aspectos balizadores; Repertório compartilhado: diz respeito ao que se vai consolidando e produzindo ao longo do tempo, na CdP, por meio das histórias que se vivem e relatam, dos estilos que se vão identificando, dos artefatos e instrumentos comuns elaborados e utilizados, das ações, dos acontecimentos históricos partilhados e interpretados conjuntamente, assim como os discursos e conceitos partilhados e reconhecidos como pertencendo a uma comunidade específica (WENGER, 1998).

A CdP fornece um ambiente “catalizador” da aprendizagem, sobretudo, pela interação e pelos relacionamentos estabelecidos entre os membros no engajamento em compartilhar ideias, expor limitações, realizar questionamentos, escutar e observar com atenção. Para tanto, os membros necessitam ser reconhecidos pela própria CdP, de incentivo

para definir seus papéis, frequência nos encontros, diferentes formas de interação, atividades que produzem energia e confiança e ainda, equilíbrio entre os vários interesses associados (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Como um “local” de engajamento em ação, relações interpessoais, conhecimento compartilhado e negociação de empreendimentos/iniciativas, as CdP detêm a chave para uma transformação com efeitos reais na vida das pessoas. A importância das várias CdP que um indivíduo participa ao longo de sua vida pode ser manifestada de duas maneiras, nomeadamente, na sua capacidade de dar origem a uma experiência de significado e, por outro lado, de manter o indivíduo refém dessa experiência (WENGER, 2013).

Experiência e competência em CdP

A interação entre participação e reificação constitui uma história social do significado negociado, segundo a qual os membros da comunidade definem um “regime de competência”. Wenger (2010, p. 180) define “regime de competência” como um conjunto de critérios e expectativas pelo qual os membros de uma comunidade reconhecem os seus modos de pertença e reconhecem uns aos outros como competente. Neste sentido, as comunidades são vistas como configurações sociais onde os empreendimentos de seus membros são valorizados e a sua participação é reconhecida como competência. Assim, portanto, não faz sentido falar em competência desvinculada de uma determinada prática social, pois o que é entendido como competência é definido, criado e validado no seio da mesma (WENGER, 1998).

A competência inclui aspetos relacionados com a compreensão do que é importante para a CdP, traduzindo a responsabilização dos membros para com o empreendimento compartilhado. Significa ser capaz (estar autorizado) de se envolver, produtivamente, com os outros na comunidade e usar de modo apropriado o repertório de recursos que a comunidade acumulou ao longo da sua história de aprendizagem (WENGER, 2010, p.180).

Segundo Wenger (1998) a competência não se refere apenas à capacidade de executar determinadas ações, à posse de determinadas informações ou ao domínio de certas habilidades no abstrato. Ser membro competente inclui: a “mutualidade de engajamento”, como habilidade para se envolver com outros membros e responder às suas ações, assim como, para estabelecer relações nas quais essa mutualidade seja a base para uma identidade de participação; a “responsabilidade para com o empreendimento”, como habilidade para entender o

empreendimento da comunidade de maneira profunda o suficiente para ser responsável de alguma maneira por ele e contribuir para sua definição e constante negociação na comunidade; e a “negociabilidade do repertório”, como habilidade para, através do engajamento, usar o repertório da prática. Requer participação suficiente na história da prática para reconhecer nos elementos do seu repertório, além de capacidade e legitimidade para tornar essa história novamente significativa.

A interação entre um regime de competência e uma experiência de significado torna possível a aprendizagem pela prática. Segundo Wenger (1998), existem momentos em que a competência orienta a experiência e outros, em que se verifica o oposto. A competência orienta a experiência quando, por exemplo, um novo membro, que precisa alinhar-se com um regime de competência, vai transformando a sua experiência até que se ajuste ao regime da comunidade. Membros mais antigos também precisam atualizar-se, transformar ou incrementar a sua experiência. Contudo, novas experiências podem exigir redefinição do empreendimento e a inclusão de novos elementos ao repertório. Por outro lado, quando um ou mais membros experimentam algo que vai além do regime de competência da comunidade, tendem a buscar mudanças nesse regime para incluir na sua experiência, negociando o seu significado com a comunidade. Podem convidar outros membros para participar da sua experiência, e procuram reificá-la para os demais. Se tiverem legitimidade suficiente, podem contribuir para alterar o regime de competência e criar novos conhecimentos no processo (WENGER, 1998).

Assim sendo, a aprendizagem pode ser vista como um processo contínuo de realinhamento entre experiência e competência, sendo que, a tensão existente entre elas é o que, de fato, impulsiona a aprendizagem (WENGER, 1998). As interações entre experiência e competência são cruciais na evolução de uma prática, com potencial para transformar tanto uma quanto a outra, ou ambas. Se a aprendizagem for entendida como uma transformação do que se conhece, pode ser considerada como uma mudança no alinhamento entre experiência e competência, independentemente de qual delas conduz o processo de realinhamento num determinado momento.

2.2.4.2 A constituição da identidade em uma perspectiva social da aprendizagem

A identidade corresponde a um aspecto inerente a teoria social da aprendizagem proposta por Wenger (1998) e, portanto, inseparável de questões relacionadas a prática, a comunidade e ao significado. Dentro deste contexto, o interesse no processo de constituição da identidade amplia a estrutura conceitual em duas direções: restringindo o foco de análise para a pessoa, mas a partir de uma perspectiva social; e expandindo o foco para além das CdP, destacando um processo mais amplo de identificação e de estruturas sociais. Assim, “o conceito de identidade atua como um pivô entre o social e o individual, de modo que se pode falar de um em função do outro” (WENGER, 1998, p. 145), evitando assim uma dicotomia entre essas dimensões, sem anular a distinção entre elas.

Na perspectiva de Wenger (1998, p. 145, tradução nossa) “nossa identidade inclui nossa capacidade e incapacidade de moldar os significados que definem nossas comunidades e as formas de pertencimento a elas”. Tratar da identidade em termos sociais não supõe negar a individualidade, mas significa dizer que somos reflexos da participação contínua nas CdP a que pertencemos ou nos afiliamos (WENGER, 1998). Portanto, construir uma identidade consiste em negociar os significados de nossa experiência de participação em comunidades sociais (HANDLEY et al., 2006).

Essa reciprocidade entre a pessoa e a comunidade, ou o individual e o social, traduz o paralelo entre prática e identidade, proposto por Wenger (1998). O desenvolvimento de uma prática exige a formação de uma comunidade, na qual os membros podem se envolver mutuamente e, como consequência, se reconhecerem mutuamente como participantes da CdP. Dessa forma, a identidade está relacionada ao reconhecimento e à participação, assim como a noção de negociação quanto às formas de ser ou tornar-se dos membros envolvidos na CdP (WENGER, 1998).

O foco analítico de Wenger (1998), referente a identidade, recai sobre o processo de sua constituição mútua, entre o indivíduo e as comunidades as quais pertence. Cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais privado, reflete a constituição mútua entre indivíduos e coletividades. As práticas, as linguagens, os artefatos e as visões de mundo do indivíduo refletem suas relações sociais e, até mesmo, em seus pensamentos mais privados ele faz uso de conceitos, imagens e perspectivas que adquiriu por meio da sua participação em

comunidades sociais (HANDLEY et al., 2006). Deste modo, as identidades do indivíduo, mesmo no contexto de uma prática específica, não compreendem apenas uma questão interna a essa prática, mas também uma questão de sua posição e a posição de suas comunidades dentro de estruturas sociais mais amplas (WENGER, 1998).

A relação entre a identidade e a prática

Desenvolver uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam se envolver uns com os outros e assim, reconhecer uns aos outros como participantes de tal comunidade. Como consequência, a prática implica na negociação de formas de ser uma determinada pessoa nesse contexto. Independentemente de abordarem ou não, de forma explícita, essa negociação, os membros de uma comunidade lidam com isso pela maneira como se engajam em ações uns com os outros e se relacionam uns com os outros. Neste sentido, Wenger (1998) destaca que, a relação entre prática e identidade constitui um nível de análise que as apresenta como imagens espelhadas entre si. Portanto, explorar o processo de constituição da identidade implica tratar de aspectos específicos da participação em práticas sociais (WENGER, 1998).

Identidade como experiência negociada: segundo Wenger (1998, p. 149, tradução nossa), “nós definimos quem somos pelas formas em que nós percebemos através da participação, bem como pelas formas as quais nós e os outros nos reificamos” (codificamos). Por exemplo, conforme participamos dos afazeres de uma CdP, negociamos significados que refletem experiências cotidianas ou novas interpretações da prática. O paralelo entre a prática e a identidade acarreta a substituição do significado pela experiência do eu. Para Wenger (1998), tal substituição possibilita a um membro reificar uma pessoa como participante ou não, no sentido de que a identidade evidencia “[...] quem sabe o quê, quem é bom em que, quem é legal, quem é engraçado, quem é amigável, quem é central e quem é periférico” (WENGER, 1998, p. 150). Por meio desse processo de experiência negociada de si mesmo “[...] que constituímos quem somos” (WENGER, 1998, p. 151), pois a identidade expressa nossa maneira de ser e viver no mundo.

Identidade como filiação às comunidades: a relação entre a prática e a identidade abrange a questão de “tornar-se membro”, isto é, pertencer ou afiliar-se à CdP. Wenger (1998) afirma que essa afiliação se refere ao desenvolvimento e reconhecimento de competências, as

quais permitem o indivíduo desempenhar determinados papéis na CdP. Tais competências são manifestadas por meio da familiaridade que ele experimenta na CdP, bem como são desenvolvidas e reconhecidas à medida que os demais participantes lhe conferem determinada legitimidade ou validade. Isso implica assumir que a constituição da identidade se dá por meio das competências promovidas pelas diferentes formas de filiação às CdP (engajamento, imaginação e alinhamento). Sendo assim, ser membro de uma CdP se traduz em uma identidade como uma forma de competência.

Identidade como uma trajetória de aprendizagem: segundo Wenger (1998, p. 149, tradução nossa), “nós definimos quem somos em função de onde estivemos e para onde estamos indo”. À medida que o indivíduo passa por uma sucessão de formas de participação suas identidades constituem trajetórias, dentro e entre as comunidades a que pertence. Isso é considerar que a identidade não é um objeto estático ou linear, mas sim algo contínuo e temporal, na medida em que a interação entre múltiplas trajetórias conecta o presente, o passado e o futuro. É relevante mencionar que essa noção de continuidade não está associada a uma perspectiva linear de tempo, mas à complexidade e a constância da renegociação de significados durante o curso de nossas vidas (WENGER, 1998). O passado, o presente e o futuro não constituem uma linha reta e simples, mas estão incorporados em trajetórias interligadas. Esta compreende uma forma social de temporalidade que caracteriza a identidade como incorporando o passado e o futuro a partir da experiência do presente (HANDLEY et al., 2006).

Identidade como nexos de filiação múltipla: todos nós pertencemos a diversas CdP, algumas no passado, algumas atuais, em algumas delas como membros plenos, em outras com participação mais periférica, ainda, algumas com implicações mais centrais para nossas identidades, enquanto outras são mais incidentalmente influentes. Todos esses diferentes modos de participação contribuem de alguma forma para a produção de nossas identidades, de modo que, definimos quem somos pela maneira como reconciliamos (harmonizamos) nossas várias formas de filiação em uma única identidade, ou seja, nossa filiação em qualquer CdP é somente parte da nossa identidade (WENGER, 1998).

As várias formas de participação de um indivíduo em diferentes CdP não são meras seqüências no tempo, mas elas delineiam “peças de um quebra-cabeça” que se integram, em vez de, simplesmente, indicarem limites nítidos entre partes desconectadas deste indivíduo. A identidade é, portanto, mais do que apenas uma única trajetória,

compreende um nexo das filiações à diferentes CdP (HANDLEY et al., 2006).

A noção de nexo acrescenta multiplicidade à essa trajetória, em que múltiplas trajetórias se tornam parte uma da outra. Uma vez que as práticas possuem fronteiras e territórios divergentes e convergentes, estabelecemos conexões ou reconciliação sobre as experiências e formas de afiliação, transformando quem somos e nossas histórias. O processo de reconciliar diferentes formas de filiação é mais profundo do que redirecionar escolhas, crenças distintas ou apropriar-se de novas informações. O trabalho de reconciliação é entendido como um processo negociação de uma identidade, podendo ser o desafio mais significativo enfrentado pelos indivíduos que se deslocam de uma CdP para outra (WENEGR, 1998).

Definimos quem “somos” negociando formas locais de pertencer a “constelações” mais amplas e de manifestar perspectivas e discursos mais abrangentes. As constelações podem ser entendidas como conexões de práticas consideradas comuns nas diversas CdP em que o indivíduo participa. No âmbito das identidades, essas constelações são substituídas por interações locais que possibilitam conexões ou por interações globais, e vice-versa, como um tipo de multiafiliação (WENEGR, 1998).

Um aspecto importante da função de qualquer CdP é criar uma imagem do contexto mais amplo em que sua prática está localizada, isto é, a energia depositada em engajamentos locais é direcionada para questões e relacionamentos mais globais. Da mesma forma que uma prática não é apenas local, mas está conectada a constelações mais amplas, uma identidade não é apenas local para uma determinada CdP. Ao participar em CdP, os membros se reúnem não só para se engajar na busca de algum empreendimento, mas também para descobrir como o engajamento se integra no esquema mais amplo no qual tal CdP está posicionado. A identidade na prática é, portanto, sempre uma interação entre o local e o global (HANDLEY et al., 2006).

Os modos de pertencimento a diferentes tipos de comunidades

Ao mencionar a aprendizagem como um processo de constituição da identidade em termos de pertença a CdP, Wenger (1998) considera três distintos modos de pertencimento: o *engajamento* (envolvimento ativo em processos mútuos de negociação do sentido), a *imaginação* (criando imagens do mundo e vendo relações através do tempo e do espaço por extrapolação da própria experiência), e o *alinhamento*

(coordenar a energia e atividades de modo a integrar estruturas sociais mais alargadas).

O *engajamento* diz respeito ao envolvimento ativo do indivíduo no processo mútuo de negociação de significado, incluindo a junção de três processos constituintes: a negociação de significado em curso, a formação de trajetórias e ainda, o conhecer e compreender histórias da prática. É na junção destes processos que o engajamento se torna um modo de pertencimento e uma fonte de identidade (WENGER, 1998). O engajamento possui constrangimentos que o definem no tempo, no espaço, na capacidade das pessoas e nos seus limites, isto é, as pessoas só conseguem estar em um lugar ao mesmo tempo e dispor de um número finito de horas por dia ou período; existem limites fisiológicos para a complexidade com que cada indivíduo consegue estar diretamente envolvido em uma determinada atividade, com o número de pessoas e artefatos com os quais conseguimos manter relações significativas de engajamento. Assim, Wenger (1998) esclarece que o engajamento se caracteriza pelas histórias compartilhadas, pelas interações que os membros desenvolvem uns com os outros, pelos relacionamentos que são formados, pelas trajetórias que se entrecruzam, pelos significados negociados e pelos sentimentos de pertencimentos que são construídos pelo próprio indivíduo e com os outros.

A *imaginação* é um relevante componente da experiência no mundo e do sentido que se lhe é atribuída, possibilitando a ampliação das experiências de identidade e, conseqüentemente, o potencial de aprendizagem em nossas atividades. Criar imagens do mundo e visualizar conexões, através do tempo e do espaço, extrapolam a própria experiência de engajamento local do indivíduo. O conceito de imaginação, usado por Wenger (1998), se refere a um processo de expandir o próprio “eu” (*self*), transcendendo tempo e o espaço, e criando novas imagens do mundo e de si mesmo (WENGER, 1998). A imaginação atua como uma expansão da realidade, de maneira fantasiosa ou não, dando-nos a oportunidade de estabelecer ligações entre o que já sabemos ou não, conectando o presente, o passado e o futuro. O caráter criativo da imaginação está ancorado nas interações sociais e nas experiências compartilhadas, do indivíduo, assim, portanto, compreendendo um modo de pertença que sempre envolve o mundo social para ampliar o alcance da realidade e da identidade (WENGER, 1998).

O *alinhamento* é um modo de pertencimento em que se constrói elos, por meio do espaço e do tempo, de modo a constituir iniciativas, projetos ou missões mais amplas, em que os participantes se articulam

através da coordenação das suas energias, ações e práticas. Esse é um mecanismo que coordena nossa energia e atividades de modo a torná-los parte de estruturas sociais mais amplas e, conseqüentemente, alavancando empreendimentos ou iniciativas mais abrangentes. O alinhamento amplifica as ramificações de nossas ações, coordenando múltiplas iniciativas locais, competências e pontos de vista. Deste modo, ele é um processo que elimina das comunidades a capacidade de agir em seu próprio entendimento local, passando a negociar o lugar da comunidade dentro de um sistema mais amplo (WENGER, 1998).

Considerando o engajamento, a imaginação e o alinhamento diferentes modos de pertencimento, deve-se reconhecer que a CdP não compreende o único tipo de comunidade a ser considerada quando se trata a formação de identidades. A perspectiva é de que os três modos de pertencimento podem constituir uma determinada comunidade (de prática, de afinidade, de gosto, de interesse, de *status* econômico, de profissão ou de proximidade geográfica), sendo que a variedade das combinações entre as diferentes formas de pertencimento, resulta em comunidades com qualidades distintas. Para Wenger (1998), a maior parte do que fazemos envolve a combinação de engajamento, imaginação e alinhamento, embora a ênfase em um ou outro dê uma qualidade distinta às nossas ações e seus significados.

Em síntese, a aprendizagem transforma quem somos e o que podemos fazer, neste sentido é que esse processo pode ser considerado como uma experiência de identidade. Certamente, aprender não corresponde apenas ao acúmulo de habilidades, competências e informações, mas um processo de tornar-se uma certa pessoa. Mesmo a aprendizagem em que nos reportamos a mecanismos especificamente individuais, contribui para nos constituirmos um tipo particular de indivíduo. O fato é que acumulamos habilidades, competências e informações a serviço de uma determinada identidade. Portanto, é no de constituição da identidade que a aprendizagem pode se tornar uma fonte de significado e de energia pessoal e social (WENGER, 1998).

2.2.4.3 Sistemas de Aprendizagem Social

Uma CdP é a mais simples unidade social que possui as características de um sistema de aprendizagem social mais amplo. Tais características abrangem possuir uma estrutura emergente, envolver relações complexas, uma auto-organização, possuir fronteiras dinâmicas e negociações em curso (da identidade e significado cultural) (WENGER, 2000). Nesta perspectiva, as CdP fazem parte de sistemas

sociais mais amplos e complexos que envolvem outras comunidades e, também, outras estruturas sociais como projetos, instituições, movimentos ou associações. Portanto, o mundo social inclui uma infinidade de práticas que compõem o cenário em que os indivíduos vivem, participam e aprendem (WENGER, 2010a).

O conceito de *Landscape of Practice* (LoP), proposto por Wenger-Trayner *et al.* (2015), corresponde a uma ampliação da noção de aprendizagem em CdP e a exploração do conceito de Sistemas de Aprendizagem Social (*Social Learning Systems*). A perspectiva conceitual é de que a construção do conhecimento, a partir da participação social, não é definida pelo regime de competência ligado a uma única comunidade, mas é negociado dentro de uma “paisagem” mais ampla, por meio das interações sociais e dos domínios de diferentes CdP as quais pertencem, e que se interceptam. A proposta é explorar a trajetória individual do aprendiz enfatizando os processos que constituem a aprendizagem situada que ocorre em um contexto sócio-cultural mais amplo, em que diferentes CdP são incorporadas.

O termo *landscape* (paisagem) sugere uma série de contextos ou estruturas sociais, envolvendo diferentes práticas sociais e as fronteiras em que estas se encontram, constituindo um tipo de “tecelagem” de diversas CdP (WENGER, 1998). Assim, a proposta de *Landscape of Practice* consiste, essencialmente na delimitação de um cenário social amplo em que o processo de aprendizagem é definido pelo engajamento em uma diversidade de práticas e não por uma filiação institucional. Segundo Wenger-Trayner *et al.* (2015) o “corpo de conhecimento” de uma profissão pode ser melhor compreendido como uma paisagem de prática, um sistema “vivo”, que abrange um complexo sistema de CdP e as fronteiras entre elas.

Para analisar as complexas relações que os indivíduos estabelecem nessa paisagem, assim como, as implicações na sua identidade e competências, Wenger-Trayner *et al.* (2015) propõem o conceito de *knowledgeability* que está relacionado a capacidade de conhecer (*knowing*) engajando-se em diferentes práticas (ampliando a noção de que a competência é definida em uma única CdP) e de transformar as experiências oriundas da participação nessa paisagem complexa em situações significativas de engajamento na prática. Portanto, quanto mais complexa a paisagem de prática mais particular se torna a trajetória de aprendizagem para cada indivíduo. Isso possui implicações fundamentais no desenvolvimento de identidade e de como os indivíduos participam e administram as tensões entre as diferentes

práticas e seus regimes de competências associados em função de uma paisagem (WOLFENDEN, 2015).

A capacidade de conhecer (*knowledgeability*) é moldada a partir da configuração da paisagem de prática. Em uma determinada área profissional, por exemplo, esta configuração envolve não apenas os profissionais que exercem tal atividade, mas também, aqueles envolvidos em pesquisas, formação, gestão, regulamentação, associações, entidades e inclusive contextos em que os clientes desenvolvem suas próprias opiniões (por exemplo, comunidades de pacientes em medicina). De fato, a composição de tal paisagem é dinâmica, sendo que as comunidades emergem, se fundem, se dividem, competem, se complementam e desaparecem (WENGER-TRAYNER *et al.*, 2015).

Para além da perspectiva de *Landscape of Practice*, é recorrente na literatura conceitos como *Informal Knowledge Network* (IKN) e *Network of Practice* (NoP) que explicam a aprendizagem oriunda da participação em interações sociais de maneira mais “solta”. Na *Informal Knowledge Network* (IKN) as interações entre os interessados ocorrem em situações não estruturadas intencionalmente com o objetivo de obter e transmitir informações específicas, ou seja, cada parte busca ativamente informações uns dos outros (ALLEE, 2000). Neste caso, os membros tendem a interagir em estreita colaboração expressando um sentido de missão, com o propósito de realizar ou executar algo que surge de uma compreensão compartilhada. A noção de engajamento mútuo é uma característica da IKN semelhante à uma CdP, no entanto, o empreendimento negociado e o repertório compartilhado não são verificáveis em um IKN, sobretudo, pelo fato de que os relacionamentos são mais “soltos” e informais (ALLEE, 2000).

Nas denominadas *Network of Practice* (NoP) o nível de “descompromisso” entre as partes que interagem é maior do que na IKN (NICHANI; HUNG, 2002). Um exemplo de NoP é a utilização de *sites* e *blogs* e outras ferramentas de interação social, em que os indivíduos podem não se conhecerem pessoalmente, no entanto, trocam informações sobre determinado tópico ou assunto. Na NoP, há uma reciprocidade branda entre os indivíduos devido à natureza “solta” das interações sociais estabelecidas (NICHANI; HUNG 2002). Embora o engajamento mútuo em uma determinada prática não seja identificado no interior de uma NoP, como em uma CdP, as interações permitem que membros de localidades distantes compartilhem conhecimentos sobre um domínio em comum, de forma eficaz, coerente e sob a mediação dos conhecimentos adquiridos localmente nas práticas em que se engaja.

Destaca-se ainda, que IKN e NoP compreendem configurações sociais relevantes a aprendizagem por meio de interações entre pessoas, no entanto, em ambas, geralmente não há o desenvolvimento de um senso de pertencimento a uma CdP, onde as interações e os níveis de engajamento do indivíduo em determinada prática social possuem implicações norteadoras na sua trajetória de aprendizagem e no desenvolvimento de sua identidade.

2.2.5 Aprendizagem por meio da participação em práticas sociais: implicações na agenda investigativa sobre a aprendizagem do treinador

No âmbito das investigações sobre o treinador esportivo os conceitos de “aprendizagem situada”, “participação legítima periférica” (PLP) e “comunidades de prática” (CdP), indicam uma perspectiva teórica e conceitual com possibilidade de ampliar a concepção sobre a aprendizagem do treinador (TRUDEL; GILBERT, 2006; MALLETT, 2010; NELSON; POTRAC; GROOM, 2016). A principal implicação é o reconhecimento da dimensão sociocultural da aprendizagem, superando o pressuposto de que o conhecimento é adquirido e assimilado por meio de um processo psicológico individual e aplicado na prática profissional, pelos treinadores (CUSHION; TOWNSEND, 2016).

A partir das proposições de Lave e Wenger (1991), a aprendizagem do treinador é considerada um processo inerente as atividades sociais que ele se engajou e que se engaja, cotidianamente. Nesta perspectiva, o conhecimento ou o “conhecer” (*knowing*), para a intervenção profissional do treinador, possui caráter criativo, dinâmico e desenvolvido na própria prática social cotidiana em curso, incluindo a própria intervenção do treinador. Analisar a aprendizagem, portanto, implica direcionar o foco para “como” a prática, os participantes e os modos de participação, se alteram ao longo do tempo. O argumento é de que a aprendizagem corresponde a uma das características da prática social, devendo assim, ser analisada como parte integrante da mesma (CUSHION; TOWNSEND, 2016).

A análise da aprendizagem do treinador como um processo social, sob tal perspectiva, adquiriu certo reconhecimento nas últimas décadas (CUSHION et al., 2010; MALLETT, 2010; CUSHION; TOWNSEND, 2016). Particularmente, a noção de “*informal apprenticeship*” parece ser um processo recorrente na aprendizagem profissional de treinadores de inúmeras modalidades esportivas, considerando a elevada relevância das experiências como atleta e

enquanto treinador (“começando de baixo” e “aprendendo o seu ofício”), dando base para a atuação profissional nessa área (TRUDEL; GILBERT, 2006; MALLETT, 2010).

O engajamento do treinador em diferentes práticas sociais (papéis, responsabilidades e níveis esportivos), durante a sua trajetória profissional, é um processo que pode ser analisado por meio do conceito de participação legítima periférica, enfatizando a aprendizagem dentro de uma estrutura social participativa, denominada CdP (CASSIDY; ROSSI, 2006). A suposição é que a participação em diferentes contextos profissionais proporciona ao treinador oportunidades relevantes de aprendizagem por meio da reflexão, da observação e das interações com outros treinadores (WATTS; CUSHION, 2017).

A interpretação é de que esta participação é sustentada por um sistema de relações estabelecidas em função de uma comunidade de prática (CdP), que permitem a negociação de significado de experiências (pessoais e profissionais) entre os membros da CdP, com implicações nos conhecimentos, na identidade e na noção de “tornar-se” treinador (WATTS; CUSHION, 2017; CULVER; TRUDEL, 2008; BROCKBANK; MCGILL, 2007). Sob estas circunstâncias, os significados das experiências obtidas no interior da CdP são mediados pelas diferentes perspectivas entre os co-participantes e não pelo ato individual de uma única pessoa (LAVE; WENGER, 1991).

Embora alguns estudos (CASSIDY; ROSSI, 2006; CUSHION, 2006) recomendem a utilização dos conceitos de aprendizagem situada e CdP para a estruturação de oportunidades de aprendizagem para o treinador em contextos educacionais formalizados, há também, a consideração de que uma teoria histórico-cultural da aprendizagem, como a de Lave e Wenger (1991), não deve constituir uma matriz com mera finalidade de generalização abstrata de casos. Isto é dizer que a participação legítima periférica não traduz uma estrutura educacional, tampouco uma estratégia pedagógica ou de ensino, mas um ponto de vista analítico sobre a aprendizagem, direcionando a atenção para aspectos da experiência cotidiana (LAVE; WENGER, 1991). De fato, isso é diferente de atribuir um valor prescritivo aos conceitos e de propor modos de “implementá-los” ou “operacionalizá-los” para fins educacionais (CUSHION; TOWNSEND, 2016).

Considerada em conjunto com os conceitos de comunidades de prática (CdP) e participação legítima periférica (PLP), a noção de aprendizagem situada oferece um meio de compreender como e o que os treinadores aprenderam e aprendem, ao longo do tempo, mediante a participação no esporte em diferentes CdP. Além disso, é útil para

analisar como aprender uma prática esportiva e uma cultura estão intrinsicamente interligados, nos contextos sociais nos quais os treinadores participaram e participam (BROCKBANK; MCGILL, 2007). Destaca-se ainda, a utilidade desta perspectiva teórica para explorar o caráter implícito (não-conscientes) da aprendizagem do treinador, durante a infância e juventude, nas experiências de participação em contextos esportivos.

Referente aos estudos realizados sob a perspectiva do conceito de CdP (WENGER, 1998), verifica-se um investimento nos aspectos sociais da aprendizagem de treinadores, indicando dois direcionamentos principais, nomeadamente, a análise da aprendizagem de treinadores esportivos em CdP (LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; CULVER; TRUDEL; WERTHNER, 2009; BARSON, 2010; OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013; BRASIL *et al.*, 2018); e investigações que propõem o desenvolvimento de CdP como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento de treinadores (TRUDEL; GILBERT, 2004; CULVER; TRUDEL, 2006; CASSIDY; ROSSI, 2006; GILBERT; GALLIMORE; TRUDEL, 2009). O ponto de convergência entre estes dois direcionamentos investigativos compreende o interesse em esclarecer em que circunstâncias os treinadores aprendem uns com os outros e quais aspectos influenciam na efetividade, benefícios e sustentabilidade de comunidades de prática de treinadores (CdPT).

Os estudos evidenciam que a participação em CdPT proporciona, por meio das interações sociais, o engajamento mútuo dos treinadores em empreendimentos ligados a atividade profissional, implicando na partilha de idéias, compreensões e no desenvolvimento de um sentimento de pertença à comunidade. O caráter significativo da participação em CdPT, traduz a importância do processo de negociação de significados, em que os treinadores aprendem a partir da reconstrução de experiências anteriores, ao se relacionar com os membros da CdPT, com implicações em suas competências e identidade (CULVER; TRUDEL, 2008; TRUDEL; GILBERT, 2004). Embora se reconheça a efetividade das interações sociais dos treinadores através da noção de CdP, algumas investigações (LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; RYNNE; MALLETT, 2012) destacam que no âmbito do esporte competitivo, sobretudo, nas interações entre treinadores rivais, existem barreiras para o compartilhamento espontâneo de conhecimentos e engajamento mútuo em empreendimentos compartilhados.

A partir dos resultados destes estudos tem sido possível verificar ainda, que os treinadores se engajam em outros tipos de configurações

sociais, incluindo, *informal knowledge networks* (IKN), *networks of practice* (NoP), e *dynamic social network* (DSN) (MALLETT; ROSSI; TINNING, 2007; MALLETT et al., 2010). O conceito DSN, em particular, define um tipo de sistema dinâmico de interações informais estabelecido pelos treinadores, abrangendo as interações por meio de CdP, IKN e NoP. A perspectiva é de que as interações dos treinadores são dinâmicas e se alteram ao longo de sua trajetória, em função dos contextos de intervenção ao quais treinador pertence, da modalidade esportiva e também, do foco da intervenção. Portanto, supõem-se haver diferentes pessoas e tipos de interações que influenciam na sua aprendizagem (OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013).

O fato de reconhecer que o treinador se engaja em interações sociais com outros indivíduos não, necessariamente, significa a existência de uma CdP. Portanto, é importante diferenciar a aprendizagem em CdP da aprendizagem por meio de *informal knowledge networks* (IKN) e *networks of practice* (NoP) (CULVER; TRUDEL, 2006). A partir na noção de sistemas de aprendizagem social no esporte (GALIPEAU; TRUDEL, 2006) verifica-se que os diferentes modos que o treinador estabelece suas interações sociais (CdP, IKN e NoP) dependem das suas formas de pertencimento (engajamento, imaginação e alinhamento) e dos níveis de participação (interações mais locais e uma participação mais global) nas diferentes unidades do sistema de uma determinada modalidade esportiva (equipe, competição, estrutura esportiva nacional e estrutura esportiva internacional) (CULVER; TRUDEL, 2006).

O reconhecimento da complexidade da intervenção do treinador, intrinsecamente, direciona a agenda investigativa sobre a aprendizagem do treinador para a análise do que, realmente, significa aprender por meio da experiência (CULVER; TRUDEL, 2006). Utilizando a perspectiva de aprendizagem proposta por Wenger (1998; 2000) sugere-se que o treinador pertence a um sistema de aprendizagem social que varia de uma unidade local (a equipe) a uma estrutura mais global, por meio de três modos de pertencimento: engajamento, imaginação e alinhamento. Por exemplo, o treinador pertence a uma equipe em que faz coisas em conjunto com os outros membros da equipe (engajamento). Nos outros níveis do sistema de aprendizagem social, o treinador utiliza outros modos de pertencer, nomeadamente, a imaginação e o alinhamento. Diversos estudos sobre a trajetória de aprendizagem de treinadores (TRUDEL; GILBERT, 2004, WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007) que a construção de conhecimentos ocorre,

fundamentalmente, por meio das interações sociais envolvendo de modo simultâneo, ao menos, três modos de pertencimento.

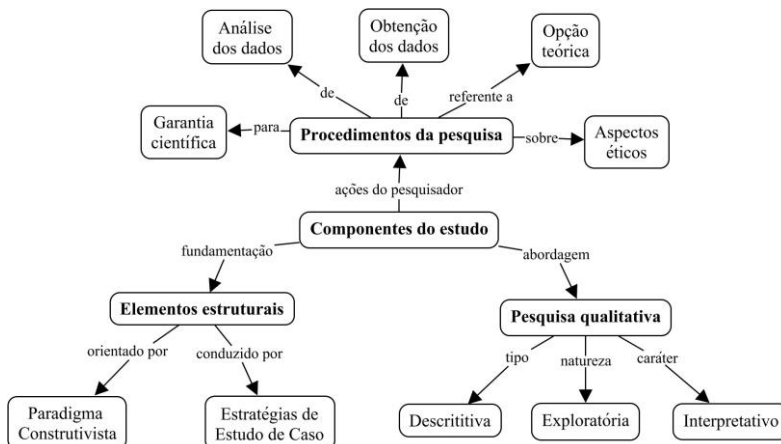
3 METODOLOGIA

Em torno do termo “pesquisa qualitativa” encontra-se um conjunto interligado e complexo de nomenclaturas, conceitos, perspectivas e pressupostos, abordados em literaturas independentes, que contemplam diferentes paradigmas de investigação, metodologias (estratégias), e métodos de pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). O tipo de fenômeno investigado e a compreensão que se pretende alcançar sobre ele, definem o posicionamento conceitual, procedimental, assim como, o papel do pesquisador no processo investigativo.

Neste capítulo, estão apresentados os elementos estruturais do estudo, o *design* investigativo utilizado, a abordagem adotada, bem como, os procedimentos de pesquisa implementados. Utilizou-se como aporte conceitual os referenciais teóricos sobre pesquisa qualitativa, advindos das ciências sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011), da educação (YIN, 2001; CRESWELL, 2013; MAXWELL, 2013; YIN, 2015), aplicado ao esporte e exercício físico (SMITH; SPARKES, 2016), e também, a literatura aplicada ao campo de formação e intervenção do treinador esportivo (NELSON; GROOM; POTRAC, 2014).

3.1 COMPONENTES METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Toda pesquisa científica envolve um conjunto de componentes que caracterizam uma visão filosófica e conceitual (conjunto de crenças, opções conceituais e procedimentais) do fenômeno a ser investigado e do próprio processo investigativo, direcionando as decisões, as ações e o modo como o pesquisador desenvolve a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para o presente estudo, tais componentes compreenderam: os elementos estruturais, a abordagem da pesquisa (olhar que se dá ao fenômeno) e ainda, os procedimentos/técnicas de pesquisa (concretização e ações) (FIGURA 5) (CRESWELL, 2013).

Figura 5 – Mapa conceitual dos componentes metodológicos do estudo.

Fonte: Os autores (2019).

Cada um dos componentes do estudo expressa diferentes níveis de concretização dentro do processo investigativo (do conceitual à ação do pesquisador). Considerando as proposições de Creswell (2013), os elementos estruturais abrangeram os pressupostos filosóficos (paradigma construtivista), indicando a natureza do fenômeno investigado e o tipo de conhecimento que se buscou construir sobre o mesmo, bem como, a estratégia (estudo de casos) pela qual a pesquisa foi conduzida para responder à questão de interesse. A abordagem do estudo (pesquisa qualitativa) abrangeu a ótica com que o fenômeno investigado foi analisado e tratado no processo investigativo. Por sua vez, os procedimentos da pesquisa, corresponderam às técnicas e procedimentos utilizados, pelo pesquisador, para responder os objetivos do estudo e garantir a qualidade científica dos dados.

3.1.1 O *design* metodológico adotado

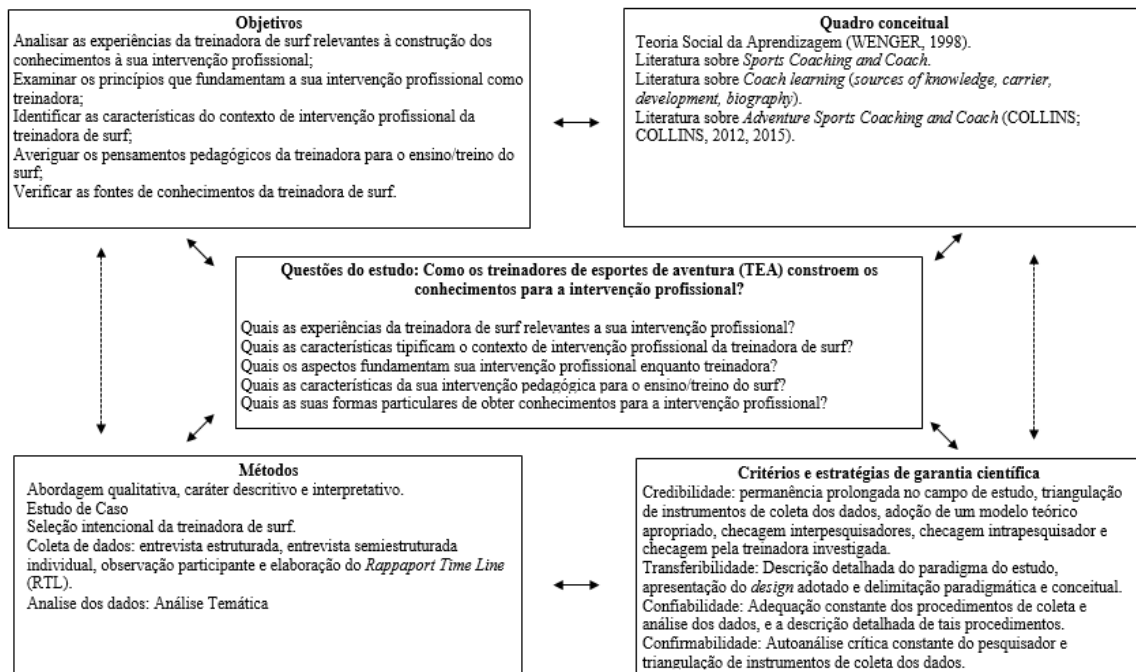
O *design* do estudo corresponde ao modo com que os diferentes componentes da pesquisa são planejados e implementados, ao longo do processo investigativo (MAXWELL, 2013). Toda pesquisa científica possui um desenho metodológico e, embora, muitas vezes ele não esteja explicitamente declarado, trazê-lo em evidência é fundamental para identificar as potencialidades, as limitações e as consequências, das escolhas e ações do pesquisador. Nesse sentido, Maxwell (2013) destaca

que um *design* de elevada qualidade é aquele em que os componentes “trabalham” conjuntamente, em harmonia, contribuindo no funcionamento eficiente e bem-sucedido de cada um deles.

Na pesquisa qualitativa, particularmente, os componentes do estudo podem demandar reconsiderações e modificações durante o processo investigativo, seja para ajustarem-se as circunstâncias da pesquisa ou para atender alguma alteração realizada em outro componente. Isso envolve um processo contínuo de “ir a diante e retornar”, de modo a avaliar constantemente as implicações que ocorrem entre os diferentes componentes. (MAXWELL, 2013). Portanto, o *design* do estudo compreende um sistema composto por interconexões e interações entre os componentes da pesquisa, exigindo uma atitude investigativa reflexiva que permeia todos os estágios de planejamento e desenvolvimento do estudo.

Para a realização da investigação com a treinadora de surf, portanto, adotou-se o “*interactive model of research design*”, proposto por Maxwell (2013). Este modelo interativo é constituído por cinco componentes que apresentam um carácter interconectado e flexível em sua composição, conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 – *Interactive model* adotado como *design* metodológico.



Fonte: Adaptado de Maxwell (2013).

Os diferentes componentes do modelo interativo compuseram um todo integrado, onde cada um deles esteve intimamente ligado aos outros. Um aspecto a destacar é que as questões do estudo não foram consideradas como ponto de partida ou de controle do modelo interativo, mas sim o componente central, diretamente ligado a todos os outros (influenciadas diretamente, pelos demais componentes do modelo). As conexões entre os diferentes componentes não compreenderam regras rígidas ou implicações fixas, possibilitando, assim, certa flexibilidade ao modelo investigativo adotado. De acordo com Maxwell (2013), essa característica atribui um caráter de compatibilidade de funcionamento entre os componentes do estudo, e não, exatamente, um conjunto amplo de princípios dispostos sequencialmente.

Além dos componentes apresentados, outros fatores que podem ter influenciado na construção do modelo interativo do estudo, correspondem à experiência pessoal do pesquisador, suas habilidades e preferências investigativas, os aspectos éticos, os dados e os resultados obtidos durante a pesquisa (MAXWELL, 2013). No presente estudo, a opção por este modelo interativo de investigação cumpre com o propósito de tornar evidente, em termos conceituais, as escolhas e decisões do pesquisador, suas justificativas para tais, bem como, as implicações no desenvolvimento da pesquisa.

3.2 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo foi orientado por pressupostos que caracterizam o paradigma construtivista de investigação. Por definição, o termo “paradigma” compreende o conjunto de crenças básicas (axiológica, epistemológica, ontológica e metodológica) que norteiam as decisões e ações do pesquisador, no planejamento e desenvolvimento do estudo (GUBA; LINCOLN, 1994; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011). Portanto, o paradigma compreende um tipo de “filtro” que determina os princípios fundamentais da investigação, com implicações diretas na visão de mundo do investigador e, conseqüentemente, no direcionamento da abordagem do estudo, assim como, nas ações (procedimentais) de concretização da pesquisa (CRESWELL, 2013).

De acordo com Lincoln, Lynham e Guba (2017), um paradigma abrange quatro conceitos gerais: ética (axiologia), epistemologia, ontologia e metodologia. O Quadro 2 apresenta a abrangência de cada um destes conceitos, suas características considerando o paradigma que

fundamentou o presente estudo (construtivista), e ainda, os direcionamentos que cada conceito atribuiu a este estudo.

Quadro 2 – Pressupostos paradigmáticos empregados no estudo.

Crenças básicas	Paradigma construtivista	Direcionamentos no estudo com a treinadora de surf
<p>Ontologia As visões de mundo e suposições em que o pesquisador opera para a construção de novos conhecimentos. Qual a concepção sobre a natureza da realidade? E a natureza do ser humano no mundo?</p>	<p>As realidades existem nas múltiplas formas de construção mental, baseadas no contexto social e nas experiências do indivíduo, construídas em planos locais e específicos (Relativismo).</p>	<p>O pesquisador investiu na compreensão dos significados subjetivos da intervenção e das experiências da treinadora investigada, assim como, nos processos pelos quais, estes significados foram construídos. Diante da multiplicidade de experiências e significados, o pesquisador buscou direcionar sua tarefa analítica para a complexidade das percepções da treinadora, ao invés de limitá-los, exclusivamente, às categorias estabelecidas a <i>priori</i>. Portanto, o propósito foi priorizar a negociação entre as percepções da treinadora e a do próprio pesquisador, considerando as experiências pessoais de cada indivíduo envolvido no processo investigativo.</p>
<p>Axiologia O modo como o pesquisador atua baseado na pesquisa em que desenvolve. Qual o papel dos valores morais na pesquisa?</p>	<p>Inclinação do processo intrínseco para a revelação dos significados do indivíduo investigado.</p>	<p>O pesquisador buscou promover um ambiente interativo, de poder compartilhado, priorizando o processo de construir uma compreensão sobre as experiências da treinadora de surf. O propósito foi cultivar uma relação de confiança com</p>

		a treinadora, não julgando seus valores, suas impressões e suas percepções, mas sim negociando com os seus próprios, enquanto pesquisador.
<p>Epistemologia A relação entre o que o pesquisador sabe e o que ele está investigando. Como ele conhece o mundo. Qual a relação existente entre o investigador e o investigado?</p>	<p>Co-criação de conhecimento, ou seja, o conhecimento resultado da interação do pesquisador com o objeto de estudo. Neste caso, a experiência do investigador influencia no conhecimento construído sobre o fenômeno investigado (Subjetivista).</p>	<p>Este estudo foi orientado para uma percepção subjetiva da realidade, construída por meio do processo investigativo. O pesquisador, em seus processos e ações, buscou se aproximar da treinadora investigada, visando a obtenção de evidências (subjetivas) construídas a partir das percepções e visões particulares da treinadora e, em suas próprias, enquanto pesquisador. O interesse, neste caso, foi estabelecer um processo interacional, entre o pesquisador e a treinadora, a fim de garantir a legitimidade das percepções e declarações da treinadora, bem como, na interpretação destas, pelo pesquisador.</p>
<p>Metodologia O processo pelo qual o pesquisador busca o novo conhecimento. Quais os melhores meios para conhecer o mundo (fenômeno), ou</p>	<p>Construções individuais são formuladas e refinadas hermeneuticamente, e comparadas e contrastadas dialeticamente. Abordagens interpretativas dependem de</p>	<p>A opção por uma abordagem descritiva e interpretativa, expressa o interesse no caráter subjetivo do processo de construção do conhecimento da treinadora de surf. A estratégia de estudos de caso possibilitou a descrição e interpretação detalhada do caso dessa treinadora. A realização de entrevista,</p>

adquirir conhecimento ao seu respeito?	métodos naturalistas (entrevistas, observações e análise de textos).	observação e do <i>Rappaport Time Line</i> , por sua vez, possibilitaram uma interação prolongada entre o pesquisador e o objeto de estudo e, propositalmente, uma visão detalhada e contextualizada da atividade profissional e das experiências dessa treinadora. Ao empregar a técnica de análise temática para analisar os dados obtidos, buscou-se enfatizar a ação interpretativa do pesquisador e a possibilidade de combinar diferentes perspectivas conceituais no processo de análise. A condução do processo investigativo, a partir do <i>design</i> interativo, privilegiou a reflexão e adaptação constante das questões do estudo e dos procedimentos metodológicos, no sentido de atender, satisfatoriamente, o problema investigado.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Lincoln, Lynham e Guba (2011).

Fundamentalmente, no paradigma construtivista, as questões formuladas para o estudo e o tipo de conhecimento que se busca sobre determinado fenômeno, consideram que “ser humano” compreende “significar experiências” e, assim, somente investigando a natureza multifacetada do processo de construção de significados, é possível compreender os atributos humanos (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011). De fato, a compreensão sobre a realidade e sobre os significados construídos pelos indivíduos, constituem a base do conhecimento produzido por meio do processo de investigação qualitativa. Assim sendo, a natureza do conhecimento se revela em um nível de reconstruções individuais, por meio da interação social e com o

ambiente, as quais se fundem em torno de um consenso sociocultural (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Esta delimitação paradigmática expressa uma evidente coerência com a concepção da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998), utilizada para analisar as experiências e a atividade profissional da treinadora de surf, no sentido de se compreender elementos significativos do seu processo de construção de conhecimentos. Neste sentido, ao considerar que o indivíduo possui um papel ativo na construção dos significados das suas próprias experiências, assumiu-se que a aprendizagem para a intervenção profissional do treinador compreende um processo dinâmico, autônomo, interativo, socialmente situado, e que envolve a co-construção de conhecimentos e significados (TRUDEL; GILBERT, 2006; ARMOUR, 2010; MALLETT, 2010).

3.3 ABORDAGEM DO ESTUDO

Adotou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com caráter descritivo e interpretativo. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), estudos desta natureza expressam interesse nas qualidades subjetivas do fenômeno investigado, enfatizando a compreensão dos significados das ações humanas dentro de um determinado contexto sociocultural. O pesquisador, neste caso, deve utilizar uma variedade de práticas descritivas e interpretativas, interligadas, de modo que, cada uma delas possibilite uma representação particular do fenômeno explorado. A íntima relação entre o pesquisador, o objeto de estudo e os indivíduos investigados, assim como, a presença de limitações circunstanciais que influenciam no desenvolvimento da investigação, compreendem características de pesquisas com esta abordagem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A tradição interpretativa supõe que toda ação humana é significativa, evidenciando um compromisso ético em relação à experiência de vida. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 195) “dizer que uma ação humana é significativa implica reconhecer que esta possui um determinado conteúdo intencional, indicando que um tipo de ação pode ser compreendido apenas, se considerado o sistema de significados ao qual ela pertence”. Epistemologicamente, esta abordagem enfatiza a contribuição da subjetividade humana (intenção) em relação ao conhecimento, sem desconsiderar a objetividade do mesmo. Ou seja, é possível compreender o significado da ação (crenças, desejos, percepções, etc.) de uma maneira objetiva.

O significado que o investigador produz, ou reconstrói, compreende o significado original da ação, quando utilizados adequados métodos que lhe possibilite realizar tal interpretação. Isso implica na necessidade de o pesquisador entender a situação na qual as ações humanas fazem (adquirem) sentido, para que possa compreender uma ação específica. Ou seja, para entender uma parte (uma declaração, uma frase, um ato), o investigador deve entender o todo (crenças, intensões, percepções, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.) e vice-versa (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim sendo, o interesse assumido no presente estudo, incidiu na descrição e interpretação das percepções da treinadora de surf sobre o processo de construção dos conhecimentos para desempenhar a sua profissão. Para tanto, analisou-se as suas experiências pessoais e profissionais, enfatizando as práticas e relações sociais, em diferentes contextos, os quais a treinadora participou ao longo da vida, bem como, os cenários e os significados pessoais atribuídos a essas experiências. Além disso, averiguou-se as implicações destas experiências na intervenção (princípios pessoais para intervenção e pensamentos pedagógicos) e na aprendizagem (fontes de conhecimentos) da treinadora de surf.

3.4 ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE CASO

Foram adotados, como estratégia de investigação, procedimentos de Estudo de Caso, em função do interesse nas percepções da treinadora de surf sobre o processo de construção dos conhecimentos para desempenhar a sua atividade profissional, compreendendo um processo complexo e subjetivo que demanda análises detalhadas. Segundo Yin (2015), o Estudo de Caso compreende uma investigação empírica que busca investigar em profundidade um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em seu contexto do mundo real, especialmente, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes.

Nesse tipo de estudo é possível descrever e analisar um caso, de maneira detalhada, de modo a compreender os fenômenos sociais complexos a partir da realidade do próprio caso investigado. Devido ao foco na complexidade e particularidades do caso estudado, esta estratégia é recomendada para responder questões de pesquisas que possuem ênfase no “como” e no “porque” (YIN, 2015). No âmbito das investigações sobre o treinador esportivo, a adoção de procedimentos de estudo de caso tem sido apropriada para acessar a complexidade do

processo de aprendizagem do treinador (SPARKES; SMITH, 2014). Além de esclarecerem os processos de “como” e “porque” os treinadores engajam-se em oportunidades de aprendizagem profissional, tais estudos procuram preservar o caráter individual e idiossincrático da trajetória de aprendizagem e dos significados das experiências do treinador (WERTHNER; TRUDEL, 2009; DUARTE; CULVER, 2014; WATTS; CUSHION, 2017).

No presente estudo com a treinadora de surf, a estratégia de estudo de caso possibilitou explorar as diferentes experiências, participações e interações sociais ao longo da trajetória desta treinadora, assim como, as implicações destas experiências nas suas perspectivas enquanto treinadora. O propósito em alcançar uma compreensão detalhada sobre o caso estudado, exigiu do investigador: possuir contato pessoal prolongado com o contexto de investigação durante um longo período de tempo; utilizar a combinação de diferentes instrumentos para a obtenção dos dados; utilizar uma linguagem precisa para explorar as experiências e situações declaradas pela treinadora investigada; preservar as particularidades do caso investigado; realizar a descrição minuciosa e extensa, combinada às reflexões e discussões com outros pesquisadores envolvidos no estudo, para desenvolver uma interpretação precisa dos dados.

3.5 PARTICIPANTE DA PESQUISA

Participou do presente estudo de caso uma treinadora de surf experiente no ensino/treino dessa modalidade. Conforme destacado por Yin (2011), o “caso” selecionado, necessariamente, deve apresentar uma razão que o defina como um caso relevante a ser investigado, em função do fenômeno de interesse. Para a seleção da treinadora de surf, adotaram-se procedimentos de seleção intencional, que segundo Maxwell (2013), corresponde a uma estratégia em que realidades, indivíduos ou atividades, são selecionadas, deliberadamente, para se obter informações pertinentes às questões e objetivos da investigação que se propõe. No presente estudo, com este procedimento buscou-se garantir a legitimidade dos dados obtidos e, conseqüentemente, obter maior confiança de que as conclusões do estudo representassem, de forma mais adequada, a realidade investigada.

Portanto, atendendo aos propósitos da intencionalidade e conveniência, foram estabelecidos critérios que auxiliaram na seleção final da treinadora de surf. Referente a escolha da modalidade de esportes de aventura, consideraram-se os seguintes critérios:

- a) esportes de aventura que possuíssem representação institucional (confederações, federações e associações);
- b) modalidades esportivas com recorrência de prática no âmbito competitivo e de lazer, no município de Florianópolis;
- c) modalidades ofertadas em escolas/entidades/instituições, especializadas no ensino e/ou treino, bem como, que apresentasse demanda de atuação profissional com possibilidade de intervenção para futuros profissionais de Educação Física.

Para a verificação das modalidades de esportes de aventura recorrentes no município de Florianópolis, inicialmente, listaram-se algumas práticas esportivas que, nitidamente, são comuns nesta localidade (voo livre, surf, *kitesurf*, *windsurf*, *stand up paddle*, *bodyboard*). Para tanto, considerou-se a experiência pessoal, profissional e acadêmica do pesquisador no contexto do surf, nesta localidade, bem como, as evidências de estudos recentes realizados com profissionais que atuam nesta região (VAZ *et al.*, 2017; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018). Realizou-se, igualmente, a consulta em *sites* especializados na *internet* para identificar as entidades responsáveis (Brasil e Santa Catarina) pelas modalidades listadas, e no *site* da Santa Catarina Turismo S.A. (SANTUR) para a averiguação da oferta dessas modalidades como opções de turismo esportivo em Florianópolis.

A averiguação da presença de escolas/entidades especializadas no ensino/treino destas modalidades em Florianópolis foi realizada mediante a consulta pessoal do investigador, assim como, a busca nos *sites* da Santa Catarina Turismo S.A. (SANTUR) e da Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA). Presumiu-se que a demanda de intervenção profissional nestas modalidades esportivas em Florianópolis, refletisse a recorrência da prática e a oferta dessas modalidades, enquanto oportunidade de turismo, iniciação e treinamento esportivo. A triangulação das informações, obtidas por meio dos procedimentos descritos acima, levou a definição de três modalidades esportivas de aventura relevantes à investigação, o surf, o *kitesurf* e o *windsurf*.

Para a seleção de treinadores que atuavam nestas modalidades, identificadas como potenciais à investigação, aplicaram-se os seguintes critérios: possuir como atividade profissional principal, no período de realização do estudo, a atuação como treinador de alguma das modalidades identificadas; possuir experiência de prática pessoal na modalidade em que atua de 10 anos, no mínimo; possuir experiência de prática profissional como treinador de 10 anos, no mínimo; possuir

competência no ensino/treino, reconhecida pelos pares; e também, expressar disponibilidade e motivação para participar do estudo.

Referente ao tempo de experiência de prática esportiva, de no mínimo dez anos, alguns estudos (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; MALLETT, 2010; WATTS; CUSHION, 2017) apontam que essa duração pode garantir que os participantes tenham sido expostos a contextos esportivos, enquanto atletas, nos quais, obtiveram oportunidades de aprendizagem esportiva e acerca de “como ser” treinador. Os dez anos de experiência como treinador, indicam a possibilidade de o treinador possuir um repertório de experiências profissionais a serem refletidas e compartilhadas com o pesquisador (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; CUSHION; NELSON, 2013). Para mais, alguns estudos (COLLINS *et al.*, 2009; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013) têm destacado que treinadores experientes estão mais propensos em identificar nas suas ações os valores que sustentam sua intervenção enquanto treinador.

Mediante consulta pessoal do pesquisador, foram selecionados três (3) treinadores, sendo dois (2) de surf e um (1) de kitesurf/windsurf. Por conhecimento prévio, ambos os treinadores de surf correspondiam a casos potenciais a serem investigados, os quais foram contatados pessoalmente pelo pesquisador e indagados a respeito dos critérios de seleção estabelecidos para o presente estudo. O treinador de kitesurf/windsurf foi identificado a partir de consulta na *internet*, das instituições especializadas no ensino/treino dessas modalidades em Florianópolis, bem como, por meio do estudo realizado anteriormente por Iha (2017), com treinadores de kitesurf de Florianópolis, em que foram investigados profissionais experientes e com competência, reconhecida pelos pares, no ensino desta modalidade. Além disso, o treinador de kitesurf/windsurf foi indicado como profissional competente, por um dos treinadores de surf selecionado para o presente estudo. Assim, foi realizado o contato pessoal com este treinador (kitesurf/windsurf) para a verificação dos critérios de seleção.

Embora os três treinadores selecionados tivessem atendido os critérios estabelecidos, apresentando características que os indicaram como casos plausíveis de estudo para analisar o fenômeno de interesse da presente investigação, optou-se por realizar um estudo de caso único com a treinadora de surf. Entre as justificativas para tal procedimento, indica-se que as características da trajetória (pessoal e profissional) e da intervenção da treinadora de surf, apresentaram-se como elementos potenciais a serem analisados em profundidade, nomeadamente, a sua extensa trajetória como praticante, atleta e treinadora de surf; a sua

certificação profissional; a sua contribuição na formação de jovens surfistas; e também, a sua atuação como formadora de treinadores de surf. Por ser uma treinadora experiente e mostrar-se motivada em participar do estudo, esperou-se que ela se engajasse nos procedimentos de coleta de dados por um longo período de tempo, recordando e compartilhando suas perspectivas, percepções e experiências.

Outro aspecto relevante que justifica a seleção da treinadora de surf foi a relação de confiança entre o pesquisador e esta treinadora obtida em experiências anteriores em cursos de treinadores de surf, pesquisas passadas e pelo convívio ocasional no contexto de prática do surf. Em uma dimensão procedimental, isso favoreceu a permanência prolongada do pesquisador no campo de estudo e em contato com a treinadora. Em relação a abrangência dos dados obtidos, o contato direto com a treinadora possibilitou a obtenção de informações detalhadas reveladora de processos subjetivos, que realmente representassem as suas perspectivas. Segundo Wenger (1998), a negociação de significados e experiências ocorre a partir do engajamento mútuo dos membros de uma comunidade em função de iniciativas compartilhadas. Acredita-se, portanto, que o envolvimento do pesquisador e da treinadora com o surf, assim como o engajamento em conjunto em iniciativas relacionadas a pesquisa e ao contexto de intervenção da treinadora possibilitou a co-construção de conhecimentos, conforme os pressupostos paradigmáticos construtivistas adotados no presente estudo (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011).

Destaca-se ainda que a conveniência para a seleção da treinadora de surf foi levada em consideração, sobretudo, pelo difícil acesso a treinadores com uma extensa trajetória de prática pessoal e profissional, no âmbito dos esportes de aventura; e também, pelo reduzido número de profissionais que se dedicam, prioritariamente, a intervenção enquanto treinador de esportes de aventura, incluindo a iniciação esportiva e treinamento de atletas.

3.5.1 A treinadora de surf investigada: Khloe

Khloe nasceu no estado de São Paulo, no ano de 1969. No período de realização do estudo ela possuía 48 anos de idade. Sua infância foi marcada pelas brincadeiras em ambientes ao ar livre, em especial na praia, em situações de férias com a família, sendo que suas primeiras experiências de prática do surf ocorreram por volta dos 6 anos de idade. Durante a adolescência, Khloe participou em diferentes práticas esportivas no contexto escolar, incluindo experiências

episódicas em competições de nível local. Neste período, ela praticou, regularmente, basquetebol, tênis e natação, na cidade em que residia com os pais e, aos finais de semana e férias, praticava surf, na praia em que a família frequentava para lazer.

Por volta dos 12 anos de idade a treinadora Khloe obteve as primeiras experiências como atleta de surf, em competições de nível local. A partir desse período, Khloe contou com a participação, regular e progressiva, em competições dessa modalidade, em diferentes níveis (local, estadual, nacional e internacional) e categorias (“pranchinha” e “pranchão”/longboard). Destacam-se, neste contexto, os três títulos de campeã brasileira de surf e os dez anos de permanência no circuito mundial de longboard (o atual *Women’s Longboard Tour*). No período de realização do estudo, Khloe ainda competia em nível local e estadual, na categoria longboard, representando a associação de surf da praia em que atuava como treinadora.

Ao concluir o ensino médio da Educação Básica, por volta dos 20 anos de idade, a treinadora Khloe ingressou no curso de graduação em Educação Física, assim, passando a residir na cidade de Florianópolis. No mesmo momento em que cursava a graduação em Educação Física, Khloe manteve-se participando em competições como atleta de surf. Ainda, antes da conclusão do curso universitário, ela obteve as primeiras experiências como treinadora de surf, ensinando/treinando a modalidade para iniciantes, em uma praia de Florianópolis, na qual, praticava surf habitualmente, e participava de competições com assiduidade. Ao concluir a formação inicial em Educação Física, Khloe passou a dedicar-se, exclusivamente, a carreira de atleta profissional de surf e ao ensino/treino dessa modalidade. Além de viajar ao redor mundo (Inglaterra, Austrália, França, Espanha, China, Peru, Indonésia, etc.) para competir enquanto atleta de surf, em muitas destas viagens, ela obteve experiências relacionadas ao ensino/treino dessa modalidade.

Referente a certificação como treinadora de surf, Khloe obteve credenciais da *National Surfing Scholastic Association* (Califórnia), da *British of Surfing Association* (Inglaterra) e da *Surfing Australia* (Austrália). Por volta dos seus 34 anos, a treinadora Khloe tornou-se uma das fundadoras e diretora técnica da Associação Catarinense das Escolas de Surf (ACES), entidade que possui como objetivo organizar a atividade profissional de ensino do surf, bem como, promover cursos de qualificação de novos treinadores, em âmbito estadual. No momento de realização do presente estudo, a treinadora Khloe possuía 36 anos de experiência como atleta de surf, 29 anos de experiência como treinadora

dessa modalidade e, de 10 anos como diretora técnica e formadora na ACES.

A treinadora Khloe era proprietária da Coral Surf School, escola e centro de treinamento especializada em surf, localizada na praia da Croa. Seu estabelecimento também oferecia venda e aluguel de equipamentos relacionados ao surf, além do aluguel e instrução para a prática de *stand up paddle*. No período de coleta dos dados, Khloe distribuía seu tempo atuando como: treinadora de surf, ministrava aulas e treinamentos na localidade de sua própria escola; como empresária da escola/loja; como atleta, competia em nível local e estadual; como diretora técnica da ACES, ministrava cursos de formação para treinadores; e, esporadicamente, realizava viagens internacionais para treinamento de jovens surfistas. Neste mesmo momento, a treinadora Khloe começou a atuar como instrutora de surf indicada e reconhecida pela *World Surf League* (WSL), órgão máximo de organização do surf competitivo profissional, em nível mundial.

3.6 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS

Para a obtenção das informações utilizou-se a combinação de três técnicas de coleta de dados qualitativos, nomeadamente, a observação participante, a técnica de entrevista estruturada, entrevista semiestruturada individual e a elaboração do *Rappaport Time Line* (RTL). Os instrumentos utilizados não compreenderam, exatamente, uma dedução lógica dos objetivos do estudo, mas optou-se pela utilização de técnicas que possibilitassem o acesso a informações significativas, acerca da intervenção profissional e das experiências da treinadora de surf, e que garantissem validade científica para essas informações.

Maxwell (2013), esclarece que as questões do estudo expressam “o que” o investigador busca compreender, e os instrumentos de coleta dos dados, por sua vez, compreendem os meios (“como”) utilizados para obter esta compreensão. Em vista disso, foi considerada, para a definição dos instrumentos de coleta dos dados, a natureza subjetiva e complexa do fenômeno investigado, a estratégia investigativa adotada (estudo de caso), o elevado nível de familiarização do pesquisador com o contexto do estudo e com a treinadora investigada, a efetividade das técnicas selecionadas para se obter o tipo de informação esperada e também, a flexibilidade dessas técnicas para serem revisadas e reajustadas durante a pesquisa.

A triangulação de diferentes procedimentos para a obtenção dos dados foi empregada neste estudo com dois propósitos fundamentais: Como uma estratégia em que os diferentes métodos, com diferentes possibilidades e limitações, garantissem a obtenção de evidências que convergissem em relação ao mesmo conjunto de descobertas, atribuindo, assim, maior rigor às conclusões formuladas para responder os objetivos do estudo. Além do mais, utilizou-se a triangulação para garantir o acesso à complexidade e subjetividade das informações obtidas sobre o fenômeno investigado.

A combinação entre os procedimentos de observação participante, entrevista (estruturada e semiestruturada individual) e o *Rappaport Time Line* (RTL), foi empregada para identificar e analisar contextos, situações, experiências, percepções, pensamentos e comportamentos, contribuindo para uma compreensão, válida e detalhada, sobre a intervenção profissional (contexto, princípios e pensamentos da treinadora de surf) e as experiências dessa treinadora (práticas, significados e interações). Para mais, a triangulação possibilitou o acesso a diferentes pontos de vista sobre a intervenção e a aprendizagem dessa treinadora, criando assim uma simultaneidade (não sequencial e linear) na obtenção dos dados, conforme recomendam Sparkes e Smith (2014).

3.6.1 Entrevistas com a treinadora de surf

A entrevista segundo Creswell (2013) compreende uma conversa, em que, a partir de um propósito estabelecido previamente, o pesquisador busca compreender aspectos particulares da realidade de um ou mais participantes. Em pesquisas qualitativas, o propósito da entrevista é criar uma conversação que encoraje o participante a relatar atributos pessoais (perspectivas, percepções, experiências, crenças, motivações, sentimentos, emoções e comportamentos) e/ou episódios temporais (eventos passados, ações presentes e projeções para o futuro) (SMITH; SPARKES, 2016). Este procedimento possui declarado caráter social, uma vez que, dois ou mais indivíduos engajam-se ativamente na (re) construção conjunta de suas próprias experiências e do mundo social, interagindo, por meio de uma série de sentidos e, em um determinado contexto (SPARKES; SMITH, 2014).

A entrevista é influenciada por inúmeros fatores sociais, incluindo as motivações, as memórias, os recursos discursivos, as emoções, o nível de alfabetização, a história, idade, gênero, capacidade, classe e raça, tanto do participante como do pesquisador. Estes fatores

possuem implicações diretas sobre o “que” e “como” cada indivíduo declara um ao outro, as formas de interações não-verbais entre eles, assim como, sobre o contexto da entrevista em si, que é caracterizado pelo local em que ocorre e o tempo (SMITH; SPARKES, 2016). Portanto, a conversação compreende uma fonte de novos conhecimentos sobre fenômenos sociais e pessoais da vida do entrevistado e, inclusive, do próprio investigador.

Embora a entrevista leve os participantes a descreverem suas experiências de forma detalhada e os encoraje a expressar suas perspectivas e interpretações pessoais acerca dessas experiências (os significados atribuídos a elas), este procedimento metodológico não corresponde a um modo, neutro ou transparente, de acesso a essência dessas experiências, ou ao caráter privado do significado atribuído a elas. Por certo, a própria conversação constitui uma experiência socialmente co-criada, entre pesquisador e pesquisado, sendo que, a experiência e o significado declarados, são inerentemente balizados pelo ambiente sociocultural de ambos os indivíduos (SMITH; SPARKES, 2016).

No âmbito das pesquisas com foco no treinador esportivo, os procedimentos de entrevista têm sido amplamente utilizados, sobretudo, pelo seu potencial para a obtenção de dados que enfatizam a perspectiva do próprio treinador referente a sua realidade (PURDY, 2014). A utilização de entrevistas tem contribuído, objetivamente, para a obtenção de evidências que ampliam a compreensão sobre “o que” os treinadores fazem, o “porque” e “como” eles interpretam a sua intervenção e o seu papel enquanto treinador, e como desenvolveram suas perspectivas, crenças e conhecimentos para intervir (CULVER; GILBERT; SPARKES, 2012).

No presente estudo, a realização de entrevistas com a treinadora de surf selecionada, visou atender, primeiramente, a natureza subjetiva do fenômeno investigado, isto é, as perspectivas de intervenção profissional (princípios e pensamentos) e o processo de construção de conhecimentos (aprendizagem), dessa treinadora. Além disso, o emprego de procedimentos de entrevista vai ao encontro da abordagem descritiva e interpretativa de estudo de caso, favorecendo a obtenção de dados detalhados e contextualizados sobre o contexto profissional, os princípios e perspectivas de intervenção, bem como, as experiências pessoais e profissionais da treinadora.

3.6.1.1 Entrevista estruturada

Um roteiro de entrevista estruturada (APÊNDICE A) composto por doze (12) questões foi utilizado para a obtenção de informações objetivas sobre: a identificação pessoal (nome completo, idade, sexo e naturalidade), a experiência de prática esportiva, a formação profissional e a experiência como treinadora. Segundo orientações de Smith e Sparkes (2016), utilizou-se um roteiro de entrevista composto por questões fixas, estabelecidas *a priori*, com possibilidade de respostas fechadas e de múltipla escolha, adaptado de estudos realizados com treinadores de basquetebol (RAMOS, 2008), surf (BRASIL, 2015), ginástica artística (BARROS, 2016) e bocha paralímpica (SILVA, 2018). O propósito foi que a treinadora de surf respondesse, objetivamente, a uma série de questões sobre temas específicos, fornecendo dados para a caracterização de um perfil pessoal e profissional.

3.6.1.2 Entrevista semiestruturada Individual

Foram empregados procedimentos, denominados por Smith e Sparkes (2016), de entrevista semiestruturada individual. Neste tipo de entrevista, o pesquisador utiliza um roteiro de questões, elaboradas previamente, para guiar sua interação com o participante do estudo, de modo individual. Os questionamentos podem ser realizados de diferentes formas e ordens, sendo que o pesquisador pode introduzir novas indagações quando necessário. Deste modo, prioriza-se o detalhamento das informações e a possibilidade de o entrevistado fornecer respostas da maneira como deseja (curta ou longa). Neste caso, o pesquisador intervém para motivar o entrevistado a emitir respostas mais completas sobre temas de interesse para o estudo (PURDY, 2014).

Os procedimentos de entrevista semiestruturada individual foram utilizados para obtenção de dados referente: ao contexto profissional da treinadora de surf; aos princípios que fundamentam a sua intervenção; aos seus pensamentos para a intervenção pedagógica; às suas experiências pessoais e profissionais; e ainda, relativo às fontes de conhecimentos da treinadora. Para tanto, utilizaram-se cinco (5) roteiros de entrevista semiestruturada individual, conforme descrito abaixo:

• *Roteiro de entrevista semiestruturada individual 1 – Características do contexto profissional da treinadora de surf* (APÊNDICE B): este roteiro foi composto por dezoito (18) questões com foco na percepção da treinadora de surf a respeito das

características do seu contexto profissional, abrangendo, nomeadamente: as características do campo de intervenção (tipo de entidade, características normativas/legais, funções que desempenha, atividades que realiza, interações sociais e limitações); as características da intervenção (perfil dos alunos/atletas, foco da intervenção, frequência e locais de intervenção); e ainda, acerca do envolvimento com seu local de intervenção profissional (experiências prévias, atividades que desenvolve, relações sociais e significados de sua relação com o local em que atua). O propósito foi caracterizar os componentes contextuais que direcionavam a intervenção profissional da treinadora de surf. Além disso, a expectativa foi que as informações sobre o contexto profissional da treinadora pudessem revelar evidências acerca de suas experiências e das suas perspectivas de atuação (princípios pessoais e pensamentos pedagógicos) e aprendizagem (fontes de conhecimentos), enquanto treinadora.

As questões que compuseram o roteiro de entrevista semiestruturada individual I foram elaboradas em conformidade com as evidências emergentes da literatura sobre a intervenção do treinador esportivo (TRUDEL; GILBERT, 2006; CÔTÉ; GILBERT, 2009), sobre a intervenção do treinador de esportes de aventura (*adventure sports coaching*) (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015; CHRISTIAN; BERR; KEARNEY, 2017), e ainda sobre a intervenção profissional nos esportes de aventura no contexto brasileiro (CARNICELLI; FILHO, SCHWARTZ, 2006; MARINHO; UVINHA, 2009).

•*Roteiro de entrevista semiestruturada individual II – Princípios que fundamentam a intervenção profissional da treinadora de surf* (APÊNDICE C): este roteiro foi composto por quatorze (14) questões com o propósito de obter informações a respeito dos princípios, valores e significados pessoais, que na percepção da treinadora de surf, fundamentavam a sua intervenção profissional. Salienta-se que o interesse não foi delimitar, no caso da treinadora de surf, o que a literatura tem conceituado de filosofia do treinador (*coach philosophy*) (CUSHION; PARTINGTON, 2016), mas sim obter dados sobre a percepção da própria treinadora acerca dos princípios que fundamentam sua intervenção, como uma decorrência de suas experiências pessoais e profissionais.

Do ponto de vista da pesquisa, este roteiro contribuiu para se verificar quais as experiências pessoais e profissionais foram relevantes para o desenvolvimento destes princípios e como eles estavam vinculados aos seus pensamentos e ações pedagógicas enquanto treinadora, indicado como uma lacuna a ser explorada no âmbito do

coaching science (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013). Assim sendo, as questões foram elaboradas com base em uma série de estudos que possuem foco em analisar “quais os atributos pessoais direcionam as ações do treinador” e “como” isso é desenvolvido ao longo do percurso de vida dos treinadores (WILCOX; TRUDEL, 1998; NASH; SPROULE; HORTON, 2008; CARLESS; DOUGLAS, 2011; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013).

•*Roteiro de entrevista semiestruturada individual III – Pensamentos pedagógicos da treinadora para o ensino/treino do surf* (APÊNDICE D): o objetivo deste roteiro foi obter informações sobre as perspectivas e pensamentos da treinadora de surf referente às suas escolhas e ações pedagógicas de ensino/treino dessa modalidade. Foram elaboradas dezenove (19) questões com base no conceito de eixo epistemológico (*Epistemological Axis*), desenvolvido por Grecic e Collins (2013) e apresentado por Collins e Collins (2015) no modelo *Conceptualizing the adventure sports coach model*. Conceitualmente, essa estrutura epistemológica consiste em uma das dimensões da filosofia do TEA, com importantes efeitos sobre o seu desempenho analítico, interpretativo e compreensivo, em situações de intervenção, com implicações no planejamento da aula/sessão, na criação do ambiente de aprendizagem, nas instruções fornecidas e no modo de avaliar o desempenho dos alunos/atletas. A treinadora de surf foi indagada sobre seus pensamentos e decisões, em situações de ensino/treino dessa modalidade.

•*Roteiro de entrevista semiestruturada individual IV – Experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf* (APÊNDICE E): buscou-se, por meio deste roteiro de entrevista, a identificação e descrição, detalhadas, das experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf, que na sua percepção, possuíram implicações na construção dos conhecimentos para sua intervenção profissional enquanto treinadora. Para a formulação das cinco (5) questões que compuseram esse roteiro de entrevista, utilizou-se como base a Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Wenger (1998), com o propósito de analisar as situações, as práticas, as relações sociais e os significados atribuídos, às experiências da treinadora. Particularmente, este roteiro de entrevista, caracterizou-se por possuir uma estrutura simples, pré-estabelecida, abrangendo questões mais gerais, para possibilitar que a treinadora tivesse a liberdade e espontaneidade referente ao conteúdo de suas declarações e ao modo de emití-las. Buscou-se, portanto, a fluência e a naturalidade da interação e,

consequentemente, nos relatos e no compartilhamento de experiência, entre o pesquisador e a treinadora (PURDY, 2014).

Solicitou-se que a treinadora de surf mencionasse eventos, experiências e/ou situações particulares, ou uma sequência delas, explorando sua memória episódica (“*episodic memory*”), que segundo Maxwell (2013), compreende um importante sistema de memória neurocognitiva, onde a informação é organizada por uma sequência temporal e conectada ao espaço, mais do que abstratamente em termos de relações semânticas. De acordo com Tulving (2002), esse sistema de memória torna possível uma “viagem no tempo” por meio da mente, permitindo que o indivíduo recorde de suas experiências anteriores. No caso do presente estudo, o interesse foi que treinadora de surf recordasse o máximo possível de informações acerca das experiências que foram fundamentais para a construção de seus conhecimentos para a intervenção como treinadora.

Como instrumento complementar, para auxiliar na profundidade e detalhamento das informações sobre as experiências da treinadora de surf, utilizou-se a técnica de elaboração do *Rappaport Time Line* (RTL) (LANGELY; KNIGHT, 1999). O RTL consiste em um procedimento em que o indivíduo é convidado a registrar os acontecimentos relevantes de sua trajetória de vida (datas, lugares, situações, pessoas, sentimentos e significados), organizados cronologicamente, desde o seu nascimento até o presente. Para o registro das informações sobre as experiências da treinadora de surf, utilizou-se uma folha em branco (aprox. 1 metro) contendo uma linha com duas extremidades (nascimento e presente) (APÊNDICE F).

Estudos recentes, com foco na trajetória de aprendizagem de uma treinadora vela paralímpica (DUARTE; CULVER, 2014), de treinadores de futebol (TOZETTO *et al.*, 2017) e de treinadores de Ginástica Artística (BRASIL *et al.*, 2018), destacam as importantes contribuições do RTL para garantir a obtenção de dados que apresentem a complexidade das experiências dos treinadores, bem como, o modo como elas estão distribuídas e interligadas, no decorrer da vida desses indivíduos. No presente estudo, o RTL permitiu o pesquisador indagar a treinadora de surf, para cada experiência mencionada por ela: o que fazia (praticava), as formas de participação, os locais, as pessoas que estavam envolvidas, os motivos de engajamento, os significados, os principais aprendizados, e ainda, “se” e “de que modo” cada experiência influenciou no seu desenvolvimento enquanto treinador.

•*Roteiro de entrevista semiestruturada individual V – Fontes de conhecimentos para a intervenção profissional da treinadora de surf*

(APÊNDICE G): O objetivo com este roteiro compreendeu obter informações a respeito das fontes de conhecimentos da treinadora de surf para desempenhar sua atividade profissional. As onze (11) questões constituintes abrangeram temáticas referentes à percepção dessa treinadora a respeito das suas principais formas de aprendizagem e os motivos para se engajar em situações que lhe preparam para desempenhar suas atividades profissionais enquanto treinadora. Para a elaboração das questões utilizou-se como referência a literatura especializada sobre a aprendizagem do treinador esportivo (*sources of knowledge*), bem como, as situações e episódios, observados pelo pesquisador, que deram indícios de envolver alguma possibilidade de aprendizagem dessa treinadora, foram explorados durante a realização da entrevista.

Todos os roteiros de entrevista semiestruturada individual foram compostos por perguntas introdutórias para a obtenção de informações genéricas sobre o tema abordado em cada uma deles, assim como, para familiarizarem o participante e o pesquisador com o processo interativo estabelecido em cada entrevista. À medida que a interação tornou-se mais espontânea e natural, as questões, gradualmente, se tornaram mais complexas e orientadas para a realidade do caso estudado, exigindo assim um nível de engajamento mais ativo do pesquisador ao questionar bem como, da treinadora ao responder.

Seguindo as recomendações de Maxwell (2013), para a realização de entrevistas em estudo de caso, cada roteiro abrangeu, inicialmente, um conjunto de até vinte (20) questões, as quais variaram em seu nível de estruturação e objetividade, nomeadamente: a) questões descritivas: para identificar tópicos e situações que o treinador percebe como importante. Ex.: “Você poderia descrever como iniciou seu envolvimento na prática esportiva?”; b) questões estruturais: para obter informações detalhadas sobre um determinado tópico identificado. Ex.: “Você mencionou antes que o convívio com seus amigos de bairro foi importante para iniciar a prática esportiva. O que vocês faziam quando estavam juntos? ”; c) questões contraste: serão empregadas para esclarecer e distinguir tópicos e situações. Ex.: “Qual a diferença entre a influência do convívio com seus amigos de bairro e seu professor de Educação Física? ”.

3.6.2 Observação participante

Foram realizados procedimentos de observação participante com o propósito de obter um entendimento contextualizado sobre o caso da

treinadora de surf. Segundo Maxwell (2013), a observação é um rigoroso procedimento para investigar ambientes físicos, pessoas, atividades, interações, conversações e outros comportamentos. Por meio dos diferentes sentidos do pesquisador, das descrições de acontecimentos, pessoas, ações e objetos, em um determinado contexto, no ato e no momento em que o evento ocorre, foram observados e registrados com auxílio de diário/notas de campo e gravador digital de áudio.

Particularmente, na observação do tipo participante, o pesquisador possui um envolvimento periférico sem participação direta na atividade e com os indivíduos que nela estão engajados (THORPE; OLIVE, 2016). A sua integração ao “aqui” e “agora” das situações da vida diária, demanda um processo de pesquisa duradouro, flexível, e que requer constante ajustamento dos procedimentos e da tarefa analítica do pesquisador (CRESWELL, 2013). Embora o pesquisador não consiga controlar determinadas variáveis irrelevantes ao estudo e que podem afetar os dados coletados, a problemática da influência do observador no evento ou situação observada é minimizada. Além disso, no decorrer do período de observação, o pesquisador se torna cada vez mais um participante, obtendo acesso ao ambiente, às situações e aos indivíduos envolvidos (THORPE; OLIVE, 2016).

Por meio da presença periódica do pesquisador no ambiente de trabalho da treinadora de surf e das interações com a mesma, buscou-se o acesso a declarações e situações em que se pudessem obter dados sobre: seu contexto de intervenção profissional (a rotina dessa treinadora, as atividades desenvolvidas, as interações sociais, os espaços utilizados, as funções desempenhadas, etc.), sobre suas experiências (pessoais e profissionais), sobre os princípios que fundamentavam sua intervenção e ainda, a respeito de situações específicas de aula/sessão que revelassem os pensamentos (critérios e perspectivas) que justificavam as ações da treinadora de surf.

Embora as observações tenham sido orientadas pelos tópicos e questões contidas em cada roteiro de entrevista semiestruturada individual, não se buscou a verificação (confirmação) de uma teoria ou conceitos selecionados previamente. Considerando a abordagem descritiva e interpretativa do presente estudo, a observação participante foi direcionada, essencialmente, à compreensão do contexto particular de intervenção profissional (no momento de realização do estudo) da treinadora, aos seus significados e princípios pessoais atribuídos a isso, bem como, às implicações das suas experiências nas suas perspectivas enquanto treinadora (THORPE; OLIVE, 2016).

3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A obtenção dos dados, referente ao caso da treinadora de surf, ocorreu em diferentes etapas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Etapas da coleta dos dados realizada no estudo com a treinadora de surf – “continua”.

Etapas da coleta dos dados	Objetivos
Primeiro contato	Contato pessoal com a treinadora de surf, para o agendamento da apresentação pessoal do pesquisador e apresentação do estudo.
Apresentação pessoal do pesquisador e do estudo	Apresentação pessoal do pesquisador e do estudo (objetivos, procedimentos, pessoas envolvidas e duração). Entrega da Carta de Apresentação da Pesquisa (APÊNDICE H) Preenchimento da Declaração de Ciência das Instituições Envolvidas. Agendamento do início das observações.
Início do período de observação	Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I), autorizando a gravação e divulgação dos dados obtidos no estudo. Participação do pesquisador no local de intervenção da treinadora para realização dos procedimentos de observação participante.
Entrevista estruturada	Obtenção de dados de identificação da treinadora (nome completo, idade, sexo e naturalidade), da experiência de prática esportiva; da formação profissional, e da experiência como treinadora.

Quadro 3 – Etapas da coleta dos dados realizada no estudo com a treinadora de surf – “conclusão”.

<p>Entrevista semiestruturada individual I – Características do contexto profissional</p>	<p>Obtenção de dados sobre as características do contexto profissional da treinadora de surf, abrangendo: as características do campo de intervenção (tipo de entidade, características normativas/legais, funções que desempenha, atividades que realiza, interações sociais e limitações); as características da intervenção da treinadora (perfil dos alunos/atletas, foco da intervenção, frequência e locais de intervenção); e ainda, acerca do envolvimento com seu local de intervenção profissional (experiências prévias, atividades que desenvolve, relações sociais e significados de sua relação com o local em que atua).</p>
<p>Entrevista semiestruturada individual II – Princípios que fundamentam a intervenção profissional</p>	<p>Obtenção de dados a respeito dos princípios, valores e significados pessoais, que na percepção da treinadora, fundamentavam a sua atividade profissional.</p>
<p>Entrevista semiestruturada individual III – Estrutura epistemológica para o ensino/treino do surf</p>	<p>Obter informações sobre as perspectivas e pensamentos da treinadora de surf referente às suas escolhas e ações pedagógicas de intervenção.</p>
<p>Elaboração do <i>Rappaport Time Line</i> (RTL)</p>	<p>Obter o registro das experiências (episódios e situações) durante a trajetória de vida da treinadora de surf, organizadas cronologicamente desde o seu nascimento até o presente.</p>
<p>Entrevista semiestruturada individual IV – Experiências pessoais e profissionais</p>	<p>A obtenção de dados referentes às experiências pessoais e profissionais da treinadora, que na sua percepção, possuíram implicações na sua atividade profissional enquanto treinadora.</p>

Finalização do <i>Rappaport Time Line</i> (RTL)	Nesta etapa, realizou-se, simultaneamente, a conclusão do RTL, em conjunto com a treinadora de surf.
---	--

Fonte: Os autores (2019).

O primeiro contato com a treinadora de surf, foi realizado em visita pessoal do pesquisador ao seu local de trabalho. As observações foram realizadas a partir da etapa indicada como “início do período de observação” estendendo-se até o momento de realização da última entrevista, o que favoreceu ao pesquisador estabelecer uma relação de confiança e espontânea com a treinadora, bem como, uma regularidade nas observações, de modo a preservar o caráter sequencial e integrado das situações observadas. A realização de todos os procedimentos de coleta de dados teve duração aproximada de quatro (4) meses (dezembro de 2017 a abril de 2018).

Em etapa seguinte, a apresentação pessoal do pesquisador e do estudo, ocorreu em data, local e horário de conveniência manifestada pela treinadora. Nesta ocasião, foram fornecidas informações detalhadas sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos da pesquisa, os benefícios e riscos em participar do estudo, e ainda, de que modo os dados obtidos seriam utilizados com fins científicos. Foi entregue à treinadora uma Carta de Apresentação do Estudo (APÊNDICE H) e também, a Declaração de Ciência das Instituições Envolvidas para preenchimento, atendendo as exigências para a obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em conformidade com o que dispõe a Resolução nº. 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde. Ao final deste encontro, estabeleceu-se o local, a frequência e, em que situações da rotina de trabalho da treinadora o pesquisador realizaria as observações, em conformidade com a conveniência da mesma.

3.7.1 Procedimentos de observação participante ao contexto da treinadora de surf

Mediante a concordância das partes envolvidas, iniciaram-se os procedimentos de observação participante. A partir deste momento, foi solicitado a treinadora de surf o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I), autorizando a gravação e divulgação dos dados obtidos no estudo. Neste

documento continham informações acerca dos objetivos, riscos, benefícios, procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como, sobre a garantia dos direitos enquanto participante. Após estes esclarecimentos, a treinadora assinou o TCLE, formalizando a sua participação no estudo e as observações iniciaram.

As observações foram realizadas na entidade (escola de surf que a treinadora era proprietária) e no local onde a treinadora de surf desenvolvia suas atividades de ensino/treino dessa modalidade (na praia). Durante o período de realização das observações o pesquisador atuou como treinador de surf auxiliar da treinadora investigada. Em um período de, aproximadamente, três (3) meses (dezembro de 2017 a fevereiro 2018), o pesquisador cumpriu uma rotina diária de presença na escola de surf, sendo que, os últimos dois (2) meses (março a abril de 2018), as observações ocorreram de forma esporádica. Durante, aproximadamente, cinco (5) meses de observação, o pesquisador obteve contato direto com a rotina de atividades profissionais dessa treinadora, o convívio pessoal espontâneo e, por meio, dos aplicativos *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*.

É relevante mencionar que a escolha por observar não só a intervenção pedagógica da treinadora (ensino/treino), mas também o seu local de trabalho, de um modo geral, justificou-se pelo interesse em identificar aspectos do contexto de atuação dessa treinadora e as circunstâncias em que ela desenvolvia suas atividades profissionais. Em vista disso, a realização das observações atendeu a rotina de trabalho da treinadora, referente ao período do dia em que foram realizadas e a quantidade de horas que o pesquisador permanecia em cada período de observação. Sob estas circunstâncias, o pesquisador observou a rotina, as atividades, as interações, as interpretações e as ações, da treinadora de surf, possibilitando uma descrição do contexto social de sua intervenção profissional, dos significados pessoais de sua prática enquanto treinadora, assim como, dos seus modos de participação dentro do contexto esportivo (surf) no qual estava vinculada.

Em conformidade com a perspectiva de Wenger (1998), “o engajamento em práticas sociais é o processo fundamental, pelo qual, os indivíduos aprendem e se tornam quem são”. (Prefácio, tradução nossa), o foco da observação incidiu nas experiências da treinadora dentro do seu contexto profissional. Para tanto, observou-se:

a) O local, as características físicas/estruturais, os recursos utilizados e o uso do espaço, em sua intervenção profissional.

b) As atividades, as situações e as ações desenvolvidas pela treinadora de surf relacionadas ao sua intervenção profissional.

c) Interações da treinadora com outros indivíduos (características), os motivos, a frequência, o conteúdo da interação e, em que situação isso ocorre.

d) Observou-se ainda, os significados atribuídos pela treinadora às suas atividades profissionais, bem como, os seus valores e visões de mundo, possíveis de identificar por meio da sua intervenção e interações sociais neste contexto.

As estratégias utilizadas para o registro das observações foram as notas de campo e gravações em áudio das declarações do próprio pesquisador sobre o que ele observou. Conforme Sparkes e Smith (2014) sugerem, os registros das observações possibilitou o pesquisador refletir sobre seus propósitos internos, permitindo-lhe ampliar a compreensão de suas funções e relações no decorrer do estudo e também, acerca dos procedimentos metodológicos e informações obtidas.

Os registros foram realizados imediatamente após as observações, ou o mais breve possível. Quando realizados no momento da observação, os registros compreenderam simples anotações ou declarações que em momento posterior foram desenvolvidas mais detalhadamente em seus aspectos constituintes. As informações em áudio foram captadas por meio de um gravador *Sony ICD-PX312* ou do telefone celular do pesquisador, armazenadas em microcomputador (pessoal do pesquisador e institucional) e transcritas literalmente com auxílio dos programas *Express Scribe Transcription Software V 7.03* para reprodução do áudio, e do *Microsoft Word* versão 2016 para a transformação do áudio em texto.

Durante as primeiras observações o pesquisador buscou verificar a efetividade das estratégias de registro das informações, assim como, familiarizar-se com o ambiente, com a rotina da treinadora, conhecer as pessoas que frequentavam a escola de surf (alunos, outros comerciantes, prestadores de serviços, amigos da treinadora, etc.) e demais indivíduos envolvidos no contexto investigativo, conforme recomendado por Maxwell (2013). Além disso, este período de familiarização auxiliou o pesquisador a aperfeiçoar seu olhar em relação aos eventos e situações relevantes, na tentativa de captar as informações mais elucidativas para o objetivo do estudo.

O pesquisador buscou não influenciar, demasiadamente, os eventos e situações observadas, de modo a não promover possíveis viesamentos e distorções. Para tanto, foi relevante o domínio do pesquisador acerca dos padrões linguísticos e das variações da linguagem da treinadora investigada, compreendendo os elementos

observados e também os significados incorporados a estas situações. Além disso, com o propósito de minimizar as influências no comportamento da treinadora e em seu próprio, o pesquisador buscou fazer com que a sua presença passasse a ser parte do dia-a-dia da treinadora e do contexto de sua atividade profissional.

Neste sentido, a experiência prévia do pesquisador de prática do surf, o seu envolvimento nessa cultura esportiva e as suas experiências de ensino do surf, foram aspectos que lhe possibilitaram, ao se relacionar com a treinadora, transitar entre diferentes papéis (como surfista, treinador e pesquisador) dentro do contexto em que foram realizadas as observações. Esses elementos forneceram ao pesquisador uma posição mais simétrica nas interações com a treinadora, para negociação de significados, de experiências e, no compartilhamento de responsabilidades dentro da escola de surf. De fato, isso lhe permitiu ter acesso a informações relevantes sobre as perspectivas pessoais de intervenção profissional da treinadora investigada. Assim, os procedimentos de observação permitiram a identificação de experiências, situações, interesses, significados, pensamentos, ações e perspectivas, particulares à realidade da treinadora de surf, e ao seu contexto profissional, de modo a serem explorados por meio das entrevistas semiestruturadas individuais.

A técnica de observação permitiu que o pesquisador formulasse inferências sobre as perspectivas da treinadora de surf (sobre os diferentes temas contemplados em cada roteiro de entrevista) de modo confiável, sobretudo, em aspectos não viáveis à exploração por meio dos procedimentos de entrevista. Isso foi relevante para acessar entendimentos implícitos, assim como, aspectos da realidade dessa treinadora, em que ela foi relutante em manifestá-los diretamente nas entrevistas. Por exemplo, a observação possibilitou um entendimento contextualizado sobre como os princípios pessoais da treinadora (verificados por meio da entrevista) eram expressos em suas interações com os alunos/atletas.

3.7.2 Procedimentos de entrevista estruturada

A obtenção dos dados, por meio, da entrevista estruturada ocorreu em conformidade com o dia, horário e local, de conveniência da treinadora investigada. Nesta ocasião, foram apresentadas a estrutura do roteiro de entrevista estruturada, os temas abordados e as possibilidades de respostas para as questões constituintes. Além do mais, o pesquisador

explanou sobre a dinâmica da entrevista e o modo de registro das informações fornecidas pela treinadora.

A treinadora de surf foi indagada sobre seus dados biográficos (nome completo, idade, sexo e naturalidade), sua experiência de prática esportiva, sua formação profissional e a sua experiência como treinadora. As informações fornecidas por ela foram registradas, pelo pesquisador, por escrito no próprio roteiro impresso em folhas de papel A4. Esta entrevista, considerando as explicações do pesquisador, obteve duração aproximada de 20 minutos.

3.7.3 Procedimentos de entrevista semiestruturada individual

No total, foram realizadas cinco (5) entrevistas semiestruturadas com a treinadora de surf, sendo que, todas elas ocorreram em data, local e horário, sugerido pela própria treinadora. Quatro (4) entrevistas foram realizadas em seu local de trabalho, sendo que, a última delas (Entrevista semiestruturada individual IV - Experiências pessoais e profissionais, e a elaboração do RTL) foi realizada nas dependências da residência da treinadora de surf. Conforme salientado por Purdy (2014), a realização de entrevista em locais familiares à treinadora pode ter resultado em ela estar mais confiante e encorajada a fornecer descrições detalhadas sobre as questões da entrevista.

Antes do início de cada entrevista, realizou-se a organização e testagem dos materiais utilizados, que consistiram no roteiro de entrevista impresso, uma caneta esferográfica, uma garrafa de água, dois gravadores *Sony ICD-PX312* e o celular de uso pessoal do pesquisador, para o *backup* das informações. Houve a preocupação em garantir que a treinadora compreendesse os objetivos e procedimentos específicos desta etapa da pesquisa, e de esclarecer suas possíveis dúvidas. Assim sendo, o pesquisador explicou o objetivo e o modo de desenvolvimento, a cada entrevista realizada.

Teve-se a intenção de criar um ambiente de confiança para a treinadora, em que pudesse haver uma interação espontânea, entre pesquisador e a mesma, durante o diálogo. Para tanto, alguns procedimentos adotados foram: não emitir avaliações sobre as respostas da treinadora, evitando a mínima influência no nível de espontaneidade em suas manifestações acerca do tema de cada entrevista; ressaltar a importância de ela manifestar, deliberadamente, seus pensamentos, perspectivas, percepções e experiências; estabelecer uma comunicação com linguagem que promovesse maior proximidade com a treinadora, minimizando possíveis desconfortos causados pela impressão de

formalidade gerada pelas entrevistas; os gravadores foram acionados momentos antes de iniciar as questões da entrevista, visando a familiarização da treinadora com este equipamento. Um exemplo da efetividade destes procedimentos foi evidenciado em uma declaração da treinadora de surf, ao final da realização da última entrevista:

[...] Cara! Eu posso fazer vinte entrevistas contigo, entendeu, sempre que você me pedir vai ser um prazer! Para mim, essas perguntas [...] você busca coisas de dentro de mim que nem eu me lembrava mais, que eu já tinha esquecido, coisas muito legais da minha vida, é muito legal! Da até vontade de fazer um filme!

Antes do final de cada entrevista, foi realizado um apanhado geral sobre o que foi revelado pela treinadora, a fim, de garantir que a mesma tivesse abordado, detalhadamente, os temas propostos em cada roteiro. Ao final de cada entrevista o pesquisador consultava a treinadora e agendava a realização da entrevista seguinte, de acordo com a sua conveniência (data, local e horário). Neste momento, apresentavam-se os temas que seriam contemplados na entrevista seguinte.

Embora o pesquisador tenha utilizado um roteiro composto por questões iniciais em todas as entrevistas, durante a realização das mesmas emergiram do processo interacional, novos questionamentos e temas a serem explorados, sobretudo, quando abordados pela treinadora, informações relevantes para o estudo plausíveis de maior compreensão. Assim, todas as entrevistas foram conduzidas de modo que a treinadora tivesse tempo para esclarecer e reformular seus pensamentos e suas declarações.

Conforme as recomendações de Maxwell (2013), buscou-se realizar perguntas contextualizadas, mais do que questões designadas para extrair partes específicas dos dados, de maneira que a treinadora se engajasse na elaboração e emissão das respostas. Com isso, o pesquisador estabeleceu uma relação mais simétrica e colaborativa com a mesma, trazendo seu próprio entendimento para contextualizar as questões realizadas, à medida que temas importantes emergiam da interação com a treinadora. Estes procedimentos, juntamente a realização das observações, possibilitaram o ajuste constante dos roteiros de entrevista semiestruturada individual, no sentido de obter

dados relevantes ao estudo e de preservar o caráter contextual e legítimo do caso investigado.

As informações foram registradas por meio dos gravadores digitais, sendo armazenadas em microcomputador institucional de uma universidade pública brasileira e no computador portátil de uso pessoal do pesquisador. Na sequência, as entrevistas foram transcritas literalmente com auxílio dos programas *Express Scribe Transcription Software V 7.03*, para reprodução do áudio, e do *Microsoft Word* versão 2016, para a transformação do áudio em texto. Considerando as orientações de Purdy (2014), contemplou-se na estrutura das transcrições, o nome da treinadora, o tópico ou tema enfatizado e também, a data, o local de realização, hora de início e hora de término, da entrevista.

Para a transformação do áudio em forma de texto, utilizou-se o programa *Express Scribe Transcription Software V 7.03*, para reprodução dos áudios das entrevistas, com a velocidade de reprodução entre 80 e 85%, garantindo uma compreensão plena das declarações da treinadora de surf. No registro, em arquivos do *Microsoft Word* versão 2016, manteve-se as margens largas (3 cm Sup/Esq e 2 cm Inf/Dir) e linhas com espaçamento de 1,5 cm, para a realização de anotações pelo pesquisador. As linhas foram numeradas para facilitar a identificação de trechos específicos da transcrição. Por haver a participação de outros pesquisadores envolvidos no estudo e que auxiliaram na realização das transcrições, o pesquisador principal escutou os áudios das entrevistas e conferiu as transcrições, simultaneamente, na quantidade de vezes que julgou necessárias para assegurar que o registro elaborado contemplou as declarações da treinadora em sua totalidade.

Embora, na transformação do áudio em texto, tenha se perdido entoações, ritmos, expressões, mímicas e outros componentes da linguagem corporal da treinadora, os quais, não puderam ser totalmente codificados e, em algumas vezes, não identificado pelo pesquisador, buscou-se preservar a integralidade das expressões verbais emitidas pela treinadora. Para tanto, foram preservadas as palavras do modo como foram pronunciadas pela mesma, incluindo, as repetições, as gírias, as abreviações e os termos não gramaticais. Neste procedimento teve-se o cuidado de distinguir o que compreendia vício de linguagem mecânico de outras expressões que denotassem algum significado, como uma pausa ou um termo que expressasse uma pausa para pensar ou que tenha um significado de hesitação.

Tabela 1 – Informações referentes aos procedimentos de entrevista realizados com a treinadora de surf.

Entrevista	Roteiro	Duração	Transcrição*
Entrevista 1	I e II	1:35.55.2 (95:55)	34 laudas
Entrevista 2	II e III	1:24.20.4 (84:20)	34 laudas
Entrevista 3	III e IV	1:04.25.0 (64:25)	25 laudas
Entrevista 4	V parte 1 e RTL	1:09.03.8 (69:03)	26 laudas
Entrevista 5	V parte 2 e RTL	1:30.55.1 (78:33)	25 laudas
5 entrevistas	5 roteiros de entrevista semiestruturada	6:52. 26.25 horas (391:36 minutos)	144 laudas

Legenda: *Fonte Times New Roman, tamanho 12; Alinhamento à esquerda, sem recuo; Espaçamento entre linhas, duplo; Margens, superior e esquerda (3cm) e inferior e direita (2cm); Orientação, retrato; Tamanho, A4 (21cm x 29,7cm); RTL: *Rappaport Time Line*.

Fonte: Os autores (2019).

O intervalo de, aproximadamente, uma semana (sete dias), entre a realização de cada entrevista, assim como, a continuidade dos procedimentos de observação durante esse período, favoreceu uma compreensão mais abrangente e detalhada dos tópicos relevantes para o estudo. O período entre uma entrevista e outra pôde ter fornecido um tempo adequado para o pesquisador refletir sobre os dados obtidos e também, a oportunidade para que ambos (treinador e pesquisador) se preparassem para as entrevistas seguintes, conforme salientado por Creswell (2013).

A técnica de entrevista compreendeu um procedimento fundamental para se obter uma descrição de eventos e situações,

principalmente, os que ocorreram no passado, ou daqueles que o pesquisador não teve acesso por meio dos procedimentos de observação participante. Por exemplo, ao realizar uma das entrevistas (*Roteiro de entrevista semiestruturada individual I – Características do contexto profissional*) foi possível indagar a treinadora sobre suas experiências prévias nas localidades em que desenvolviam suas atividades profissionais. Este procedimento revelou experiências e situações que foram relevantes para que a treinadora alcançasse uma compreensão profunda sobre o seu local de trabalho, assim como, construiu significados pessoais a este contexto.

3.8 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos no estudo de caso da treinadora de surf investigada, conforme recomendações de Yin (2011), deu-se desde a coleta das informações até o desenvolvimento da redação final do relatório da pesquisa. Deste modo, a análise de informações obtidas em uma determinada etapa da coleta, apresentou importantes implicações em procedimentos seguintes, dando direcionamentos mais precisos ao estudo (MAXWELL, 2013). No presente estudo, tais procedimentos abrangeram dois compromissos fundamentais: considerar as realidades do pesquisador e da treinadora para a co-criação de conhecimento, a partir de um processo de negociação de experiências e significados; e considerar a atitude interpretativa do pesquisador em relação aos dados, buscando a construção de significados contextualizados que representassem as experiências, situações, opiniões e percepções, da treinadora de surf. Portanto, a análise abrangeu a descrição e interpretação dos dados obtidos (observações, entrevistas e RTL) no sentido de dar nuances as características contextuais da intervenção profissional e das experiências de aprendizagem dessa treinadora.

A tarefa analítica desempenhada pelo pesquisador, abrangeu duas estratégias de análise de dados qualitativos, conceitualmente definidas por Maxwell (2013) de: estratégia de categorização (*categorizing strategies*) e estratégia de conexão (*connecting strategies*). Na categorização, a análise enfatizou as relações de similaridade dos dados, implicando na verificação de semelhanças e diferenças, a partir da comparação entre eles (codificação). Este procedimento foi realizado em cada tópico investigado, a fim de verificar padrões temáticos (conteúdo/significado) nos dados obtidos, em função do objetivo do estudo e do modelo teórico adotado. Estruturalmente, as categorias (temas) foram compostas por um termo chave indicando a significação

central do conceito, e um conjunto de códigos descrevendo o campo semântico do conceito (significado/conteúdo).

Referente às estratégias de conexão (*connecting strategies*), a ênfase da análise foi verificar as relações (proximidades) existentes entre as diferentes partes do conjunto de dados, ou seja, as conexões entre os conteúdos e temas evidenciados (dentro de cada tópico e entre os tópicos). No presente estudo, esta estratégia (*connecting strategies*) foi utilizada como uma etapa posterior à estratégia de categorização, com o propósito de evidenciar os significados expressos nos dados considerando o real contexto, ao qual os dados representavam.

Conforme sugerido por Maxwell (2013), utilizou-se ainda, como estratégia de análise de dados, a elaboração de notas (*memos*) para registrar os pensamentos analíticos do pesquisador sobre os dados, estimulando *insights* e possibilitando a identificação de pontos relevantes a serem explorados, dentro do próprio conjunto de dados e também, referente a teoria utilizada.

3.8.1 Técnica de Análise Temática

Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise Temática (AT), proposta por Braun e Clarke (2006), a qual compreende um método para identificar, analisar e descrever, padrões temáticos ou de significados, dentro de um conjunto de dados. A AT traz como essência a “tematização de significados” que, fundamentalmente, corresponde a uma das habilidades compartilhadas entre diferentes formas de análise qualitativa. Como característica marcante, a AT apresenta em seus procedimentos a “flexibilidade” para combinar diferentes perspectivas epistemológicas e teóricas no processo de análise, possibilitando a elaboração de um relato rico e detalhado sobre os dados (BRAUN; CLARKE, 2006). A AT não depende, necessariamente, de um quadro teórico prévio, podendo, assim, ser utilizada em diferentes perspectivas teóricas e também, e para analisar diferentes aspectos dentro de tais perspectivas.

A AT pode se caracterizar como um método essencialista ou realista relatando experiências, significados e a realidade do participante; ela pode ser um método construcionista que examina o modo como eventos, realidades, significados e experiências são efeitos de um conjunto de discursos que operam na sociedade; e ainda, pode expressar um método “*contextualist*” posicionando-se entre o “*essentialism*” e o “*constructionism*” (*critical realism*) que, por um lado, reconhece as formas como os indivíduos constroem os significados

de suas experiências, e por outro, as formas que o contexto social afeta esses significados. Portanto, a AT compreende um método útil tanto para refletir a realidade quanto para explorar, mais profundamente, a superfície da “realidade”.

O pesquisador possui papel ativo na identificação dos padrões temáticos, selecionando o que é interessante às questões do estudo e também, relatando, em uma perspectiva analítica, o conteúdo que o conjunto de dados traz de forma explícita e implícita. Portanto, os significados não emergem do conjunto de dados, mas eles residem na atitude reflexiva do investigador diante dos mesmos, criando conexões de uma forma que possibilite a compreensão detalhada sobre eles. Assim, o pesquisador busca organizar os dados em porções de evidências narrativas que ele seleciona, edita e utiliza os mesmos para fazer fronteira com seus argumentos interpretativos e conceituais (BRAUN; CLARKE, 2006).

A adoção da técnica de AT abrangeu uma série de escolhas do investigador, as quais buscaram atender a natureza complexa e subjetiva do fenômeno investigado, bem como, o interesse do pesquisador em fornecer um conjunto de evidências que levassem à compreensão das questões norteadoras (expressas nos objetivos específicos) e da questão principal do estudo (objetivo geral). Para tanto, o pesquisador assumiu um papel ativo no processo de AT, buscando refletir, criar conexões e compreender o conjunto de dados e a utilidade do modelo teórico adotado para explorar elementos específicos dos dados.

De acordo com Braun e Clarke (2006) e Braun, Clarke e Weate (2016), definiu-se como material para AT, os seguintes elementos: *Data corpus*, compreendeu todos os dados obtidos por meio das entrevistas, observações e RTL; *Dataset*, composto por todo o *data corpus* e também, por partes específicas dele; *Data item*, correspondeu às pequenas peças de dados que juntas compuseram o *dataset*; *data extract*, considerado os “pedaços” individuais, codificados, identificados e extraídos do *data item*.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continua”.

Fases e descrição do processo de análise temática

Fase I - Familiarização com os dados:

Nesta fase da análise, devido ao período de observação e entrevistas com a treinadora de surf, o pesquisador já possuía o conhecimento prévio sobre os dados, e contava com ideais e interesses analíticos iniciais.

Objetivos:

- Imersão do pesquisador nos dados obtidos.
- Familiarização, profunda e abrangente, com o conteúdo das transcrições.
- Preparação para um processo mais formal de codificação dos dados.

Procedimentos realizados:

- Realizou-se a transcrição literal dos dados obtidos nas entrevistas com a treinadora de surf.
- Leu-se, repetidamente, os dados, de forma ativa (curiosa e questionadora), buscando significados e padrões temáticos.
- Leu-se todo o *data corpus* e *data set* antes de iniciar a codificação.
- Elaboraram-se anotações (nas transcrições) de ideias iniciais, para codificação em fase seguinte.

Realização das transcrições:

- Realizou-se a transcrição literal das declarações verbais da treinadora.
- Compreendeu um ato interpretativo do pesquisador com a elaboração de significados de interpretação.
- Buscou-se reter a informação verdadeira à natureza original das declarações emitidas pela treinadora, tendo o cuidado com a pontuação adicionada para não alterar o significado dos dados.
- As transcrições foram realizadas por mais de um investigador. Em virtude disso, o pesquisador principal utilizou maior período de tempo familiarizando-se com as transcrições que ele não realizou, escutando os áudios e conferindo as transcrições realizadas por outros investigadores.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continuação”.

Fase II - Gerando códigos iniciais:

Esta fase foi iniciada no momento em que o pesquisador já estava familiarizado com os dados e que já havia formulado um conjunto inicial de ideias sobre o conteúdo contido nas transcrições, relevantes as questões do estudo a ser respondida.

Objetivos:

-Elaborar códigos iniciais (identificar uma característica/conteúdo dos dados – semântico ou latente) relevante a questão do estudo. O código correspondeu ao elemento mais básico do dado “cru”, que pôde ser acessado pelo pesquisador.

-Organizar os dados em grupos de dados significativos (codificação).

Procedimentos realizados:

-Identificação, sistemática, em todo o *data set*, de aspectos interessantes nos *data itens*.

-Codificação através de anotações (ferramentas para realçar texto), indicando padrões (temas) potenciais.

-Identificação dos códigos e verificação com o *data extract* que representa cada código (*data extract* foram codificados e combinados dentro de cada código).

-Agrupou-se os dados extraídos das transcrições em cada código gerado, em arquivo diferente.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continuação”.

Fase III - Desenvolvimento dos temas:

Esta fase iniciou após todos os dados estarem codificados (em arquivo diferente das transcrições), compondo assim, uma lista contendo diferentes códigos gerados a partir do *data set*.

Objetivos:

- Redirecionar a análise para um nível mais amplo (vislumbrar temas que abrangem um conjunto de códigos).
- Agrupar os diferentes códigos em temas potenciais, os quais se referiram a significados mais amplos do que os códigos.
- Agrupar as declarações da treinadora de surf (*data extract*) codificadas, em temas potenciais.
- Analisar como os diferentes códigos combinavam para formar um tema potencial.

Procedimentos realizados:

- Identificaram-se as possibilidades de agrupamento dos códigos em função de algum significado ou conceito mais amplo a ser representado por um tema potencial.
- Elaborou-se um mapa temático inicial para ordenar os diferentes códigos dentro dos temas potenciais identificados.
- Verificou-se a relação entre os códigos elaborados na fase anterior, entre os temas potenciais identificados, e quando existentes, entre os diferentes níveis temáticos (temas gerais e subtemas). Neste procedimento, alguns códigos iniciais deram origem a temas gerais, outros deram origem a subtemas e ainda, alguns códigos foram descartados.

Ao final desta fase da análise obteve-se um conjunto de temas potenciais, as respectivas declarações da treinadora que haviam sido codificadas na fase II.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continuação”.

Fase IV - Revisão dos temas:

Esta fase teve início no momento em que foram identificados, em fase anterior (III), os temas potenciais.

Objetivos:

- Refinamento dos temas potenciais.
- Verificar se existem dados suficientes para fundamentar cada tema potencial.
- Verificar se diferentes temas poderiam formar um único tema ou, se algum deles poderia originar dois temas diferentes.
- Averiguar se os dados (códigos) contidos dentro de cada tema eram coerentes, assim como, as distinções claras e identificáveis entre os temas (homogeneidade interna e heterogeneidade externa).

Procedimentos realizados:

Realizaram-se os procedimentos de revisão e refinamento dos temas, em dois níveis:

Nível I: Este nível de revisão e refinamento ocorreu no âmbito dos dados extraídos (*data extract*) codificados, integrantes de cada tema.

Para tanto, realizou-se:

-Leitura de todas as declarações da treinadora de surf (*data extract*), referente a cada tema, para verificar a existência de um padrão de conteúdo coerente entre elas. Quando necessário, foi criado um novo tema para as declarações que não se encaixaram nos temas já existentes. Persistindo o problema, tais declarações foram descartadas.

-No momento em que se definiram os temas candidatos e em que se revisou o mapa temático candidato, passou-se ao nível II de revisão e refinamento.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continuação”.

Nível II: Esse nível de revisão e refinamento dos temas, deu-se em relação ao *dataset*.

-Verificou-se a validade de cada tema em relação ao conteúdo contido no *data set* como um todo.

-Verificou-se se o mapa temático candidato atendia, precisamente, os significados evidentes no *data set* como um todo.

-Leu-se o *data set* com duas finalidades: verificar se os temas funcionaram em relação ao conteúdo do conjunto de dados; e para codificar dados adicionais, dentro dos temas, que tenham sido perdidos em estágios de codificação anteriores.

-Enquanto o mapa temático não se encaixou com o *dataset*, revisou-se e refinou-se a codificação até que se alcançasse um mapa temático satisfatório.

Quando se julgou que o refinamento dos temas não adicionou nada mais substancial à análise, tal procedimento foi cessado. Assim sendo, ao final dessa fase obteve-se, com clareza, diferentes temas, as razões pelas quais eram diferentes, o porque eles se encaixavam e ainda, qual a história eles contavam sobre os dados como um todo.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “continuação”.

Fase V - Definição e nomeação dos temas:

A partir da elaboração de um mapa temático satisfatório realizaram-se os procedimentos para definir e nomear os temas.

Objetivos:

- Definir e refinar os temas finais.
- Identificar a essência do que cada tema quer dizer, bem como, o que o conjunto de temas quer dizer.
- Identificar o que há de interessante em cada tema e o porquê.
- Verificar como cada tema está vinculado a uma história mais ampla que o pesquisador está contando sobre os seus dados, em relação à questão do estudo, confirmando que não há demasiada similaridade entre os temas (considerando cada tema em relação a si mesmo, e cada um em relação ao outro).
- Como parte do refinamento, identificar nos temas, se há ou não, a presença de algum subtema, auxiliando a dar estrutura a um tema que seja amplo e complexo, e também para demonstrar uma hierarquia de significados dentro dos dados.

Procedimentos realizados:

- Analisou-se os *data extracts* agrupados, para cada tema (em cada código), e descreveu-se de modo coerente e consistente, com as declarações da treinadora.

Quadro 4 – Fases da análise temática dos dados obtidos no estudo com a treinadora de surf – “conclusão”.

Fase VI - Elaboração do relatório:

A última fase da análise iniciou após a estruturação final de cada tema.

Objetivos:

-Análise final e descrição do relatório sobre os dados. Nesta fase, a descrição da análise temática consistiu em descrever uma história complexa dos dados, de modo a evidenciar o mérito e a validade da análise realizada.

Procedimentos realizados:

-Os dois elementos considerados para esta fase da análise foram os *data extracts* (declarações da treinadora de surf) e a escrita analítica do investigador, em uma proporção de equilíbrio entre ambos, caracterizando assim, uma análise descritiva.

-As declarações da treinadora de surf (*data extracts*) foram utilizadas, ilustrativamente e analiticamente.

-Buscou-se elaborar uma escrita, ilustrada pelos *data extracts*, para oferecer uma descrição da história que os dados transmitiram (dentro e entre os temas) de forma concisa, coerente, lógica, interessante e não repetitiva.

-Buscou-se elaborar uma descrição que oferecesse evidências suficientes para existência dos temas dentro dos dados (*data extracts* suficiente para demonstrar a prevalência do tema).

-Selecionou-se *data extracts* que capturassem a essência do conteúdo apresentado.

-Buscou-se incorporar os *data extracts* dentro de uma narrativa analítica, apresentando argumentos relevantes em relação a questão de pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Braun e Clarke (2006) e Braun, Clarke e Weate (2016).

Para a definição do que correspondeu a um “padrão” nos dados, utilizou-se como critério a prevalência de conteúdos/significados relevantes aos objetivos do estudo. Neste caso, a prevalência indicou o espaço que determinado conteúdo/significado ocupou dentro de um *data item* (declarações da treinadora) e por todo o *data set*. Assim sendo, para a definição de um padrão temático (tema) considerou-se o quanto um

determinado tema (considerando seus códigos constituintes) capturou algo importante para responder uma questão particular do estudo. Portanto, os códigos e temas (e subtemas) desenvolvidos, dependeram do trabalho analítico do pesquisador e do seu julgamento para definir estes constructos. No relatório final da AT (Resultados), as convenções utilizadas para representar a prevalência de significados ou conteúdos verificados, foram os termos: “evidenciado”, “recorrente”, “prevalente”, “predominante” e “preponderante”.

Nos diferentes tópicos dos dados, os temas foram desenvolvidos, predominantemente, em um nível semântico (explícito) de análise, a partir da identificação dos significados presentes nas declarações da treinadora de surf e também, verificados por meio dos procedimentos de observação. Deste modo, o processo de AT envolveu a descrição dos dados, no sentido de, organizar os mesmos, de modo a apresentar padrões no conteúdo semântico e sintetizá-los para a posterior interpretação (teorizar a significância dos padrões, seus significados amplos, e implicações em relação a literatura prévia). Metaforicamente, Braun e Clarke (2006, p. 84) destacam: “[...] se imaginarmos nossos dados, tridimensionalmente, como um bloco irregular de geleia, a abordagem semântica procuraria descrever a superfície da geleia, sua forma e seus significados [...]” (tradução nossa).

Referente a abrangência da descrição temática desenvolvida, a tarefa descritiva do investigador transitou entre uma descrição temática detalhada sobre o *dataset* inteiro e a descrição detalhada de temas específicos dentro do *dataset*. Respectivamente, por um lado, pretendeu-se apresentar temas predominantes no *data set*, os quais, traduziram o conteúdo essencial de todo o conjunto de dados, ou seja, desenvolveu-se uma descrição geral dos dados (distribuídos em tópicos) obtidos. Esta abordagem descritiva favoreceu a exploração ampla dos dados a respeito da intervenção profissional (contexto profissional, princípios que fundamenta a intervenção e pensamentos pedagógicos) e da aprendizagem (experiências e fontes de conhecimentos) da treinadora de surf, contribuindo com o entendimento sobre tópicos pouco explorados no âmbito dos treinadores de esporte de aventura, particularmente, de treinadores de surf. Por outro lado, foi realizada a descrição mais detalhada de temas específicos dentro do *dataset*, em função, do foco principal do estudo, de um detalhamento obtido em tópicos particulares dos dados e ainda, devido ao domínio do pesquisador sobre algum elemento específico do modelo teórico.

A abordagem adotada pelo investigador para a verificação de padrões temáticos no conjunto de dados caracterizou-se, em maior parte,

por uma análise indutiva (“*bottom up*” ou “*data-drive*”), em que, os códigos e temas foram desenvolvidos com base no que os próprios dados traziam em termos de conteúdos e significados (processo de codificação dos dados sem uma estrutura de categorias *à priori*). Isso foi de encontro com a descrição temática ampla sobre o *dataset* como um todo, sendo que o próprio conteúdo dos dados direcionou a análise e o desenvolvimento dos temas. A AT, com abordagem dedutiva (“*top-down*”), foi empregada para uma análise mais detalhada de aspectos específicos dos dados.

Embora tenha-se desenvolvido uma AT com ênfase na descrição de significados presentes nos dados como um todo, a partir do desenvolvimento indutivo de temas com caráter semântico, é importante destacar que as suposições analíticas do pesquisador foram fundamentadas para além da superfície explícita dos dados.

3.9 GARANTIA CIENTÍFICA DOS DADOS

Para garantir o rigor científico do processo investigativo implementado no estudo com a treinadora de surf, foram adotadas diferentes estratégias para assegurar a qualidade científica nos seguintes critérios: Credibilidade, Transferibilidade, Confiabilidade e Confirmabilidade. Para tanto, utilizou-se como referência conceitual as proposições de Guba (1981), Maxwell (1992; 2013) e Burke (2016).

Quadro 5 - Critérios e estratégias adotados para a garantia científica do estudo com a treinadora de surf.

Critérios e aspectos relacionados	Estratégias utilizadas
<p>Credibilidade (Validade interna)</p> <p>A credibilidade se refere a qualidade das descrições e interpretações dos dados, os quais são provenientes de uma construção mental do investigador, expressa na sua relação com o objeto de estudo, nos registros, nas descrições e nas interpretações dos dados. A verificação de padrões temáticos, a atribuição de valores e significados aos dados, pelo pesquisador deve estar de acordo com as crenças, os valores, as percepções, as perspectivas, os pensamentos e os sentimentos dos participantes acerca do fenômeno investigado.</p>	<p>- <u>Permanência prolongada no campo de estudo</u>: o tempo de permanência do investigador no campo de pesquisa para a realização das observações, assim como as interações cotidianas com a treinadora participante do estudo, possibilitaram a obtenção de dados abrangentes e detalhados sobre a realidade de intervenção e as experiências dessa treinadora; o acesso a diferentes tipos de dados (ações, declarações, expressões e situações); e também, permitiram a revisão e o aprimoramento dos procedimentos de coleta dos dados e o ajuste das possíveis interpretações equivocadas e distorções nas informações fornecidas pelos participantes.</p> <p>- <u>Triangulação de instrumentos de coleta dos dados</u>: a obtenção de dados a partir da combinação de técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e RTL, possibilitou a ampliação da compreensão sobre a intervenção e a aprendizagem da treinadora de surf, minimizando a ameaça de viés pela a utilização de dados obtidos por um único tipo de instrumento.</p> <p>- <u>Adoção de um modelo teórico apropriado</u>: adotou-se um referencial teórico potencial para a compreensão do fenômeno investigado e adequado à realidade investigada. Não se teve o propósito de categorizar os dados em uma estrutura teórica estabelecida previamente. Priorizou-se o tratamento analítico dos dados verificando-se padrões temáticos, os quais foram interpretados em diferentes níveis conceituais (da teoria às agendas investigativas</p>

	<p>especializadas).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Checagem intrapesquisador</u>: o pesquisador realizou, constantemente, a revisão e a verificação de suas próprias descrições e interpretações, a fim de garantir a originalidade e subjetividade dos significados contidos nos dados. Este procedimento foi realizado desde o período das observações até a finalização do relatório final do estudo. - <u>Checagem pela treinadora investigada</u>: durante a período de coleta dos dados este procedimento foi realizado a partir das interações informais do pesquisador com a treinadora, no convívio cotidiano na escola de surf, em que o pesquisador confirmou suas interpretações (significados) com a própria treinadora. Foram enviadas as transcrições das entrevistas para a conferência da treinadora e, por último, submeteu-se à apreciação da mesma, o relatório final dos resultados do estudo.
<p>Transferibilidade (Validade externa/ Aplicabilidade)</p> <p>A transferibilidade diz respeito à possibilidade de que os resultados e conclusões do estudo realizado em um contexto específico sejam transferidos ou aplicados em outros contextos de investigação, ou ao mesmo contexto em período distinto. Em estudos de caso a generalização se dá por</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Descrição detalhada do paradigma do estudo</u>: (QUADRO 2) buscou-se esclarecer as implicações dos pressupostos investigativos (construtivista) adotados nos componentes e nos procedimentos do estudo (abordagem do estudo, seleção da treinadora, instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e ainda, procedimentos de análise dos dados), a ponto de poderem ser comparados com os de outra investigação. - <u>Apresentação do design adotado</u>: (FIGURA 6) buscou-se caracterizar os componentes do estudo e possibilitando a visualização da coerência entre estes componentes. - <u>Delimitação paradigmática e conceitual rigorosa</u>: buscou-se com esse procedimento, legitimar o presente estudo dentro de um contexto de produção de conhecimento e de

<p>meio do desenvolvimento de uma teoria que não apenas dá sentido às pessoas ou situações específicas estudadas, mas também mostra como um mesmo processo, em diferentes situações, pode levar a resultados diferentes. A generalização é baseada no pressuposto de que esta teoria pode ser útil para dar sentido a pessoas ou situações semelhantes (YIN, 2011).</p>	<p>debate científico.</p> <p>- <u>Adoção de um quadro teórico dotado de linguagem científica</u>: buscou-se viabilizar a compreensão e utilização so quadro teórico por outros investigadores da mesma área. A perspectiva teórica adotada, possibilitou certa flexibilidade ao investigador para identificar argumentos teóricos que preservassem o conteúdo semântico e latente dos dados.</p>
<p>Confiabilidade/ Fiabilidade/ Fidedignidade (Consistência)</p> <p>A consistência está ligada ao grau de estabilidade dos instrumentos e procedimentos de obtenção dos dados, bem como, da abordagem e dos procedimentos de análise dos mesmos. Isso deve permitir que um mesmo fenômeno possa ser explorado em outros contextos.</p>	<p>- <u>Adequação constante dos procedimentos de coleta e análise dos dados</u>: o período de observação participante e a realização de uma série de entrevistas, permitiram o ajuste constante dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.</p> <p>- <u>A realização das observações simultaneamente às entrevistas</u>: compreendeu um meio de “validação” das questões exploradas pelo pesquisador nas entrevistas. Particularmente, a respeito dos dados sobre as experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf, a elaboração do RTL possibilitou o ajuste do roteiro de entrevista e a exploração de temas específicos.</p> <p>- <u>Descrição detalhada do processo de análise dos dados</u>: buscou-se apresentar o processo de raciocínio do investigador, a partir da técnica de análise temática, para a categorização dos dados obtidos, que levaram aos resultados e</p>

	<p>conclusões do estudo.</p> <p>- <u>Descrição detalhadas dos instrumentos e procedimentos de obtenção dos dados</u>: buscou-se evidenciar as escolhas metodológicas do pesquisador, e o modo como estes procedimentos foram implementadas no contexto do estudo realizado.</p>
<p>Confirmabilidade (Objetividade/ Neutralidade)</p> <p>A confirmabilidade está ligada a clareza dos procedimentos adotados pelo pesquisador para confirmar que as descrições e interpretações dos dados são claramente derivadas dos próprios dados. Os resultados devem traduzir as experiências e perspectivas dos participantes ao invés das preferências do investigador.</p>	<p>- <u>Triangulação de instrumentos de coleta dos dados</u>: com o propósito obter dados de natureza distintas, sobre o mesmo fenômeno. A combinação de técnicas de observação participante, entrevista semiestruturada e RTL, possibilitou um entendimento mais abrangente sobre a intervenção e a aprendizagem da treinadora de surf, e também, um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, e os dados coletados.</p> <p>- <u>Descrição detalhada do processo de análise dos dados</u>: apresentou-se o processo de categorização dos dados obtidos e o papel do quadro teórico e conceitual adotados, neste processo.</p> <p>- <u>Análise crítica constante do pesquisador</u> (critério de reflexividade): buscou-se durante todo o processo investigativo, evitar vieses interpretativos aos resultados e conclusões do estudo.</p> <p>- <u>Indicações sobre o papel assumido</u>: buscou-se descrever o tipo de envolvimento, e participação do pesquisador no processo investigativo.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Guba (1981), Maxwell (1992, 2013) e Burke (2016).

As estratégias mencionadas no quadro acima foram utilizadas não de modo a apreciar as conclusões do estudo, mas verificando a qualidade científica dos procedimentos investigativos e das inferências realizadas, e também a existência de ameaças potenciais para estas inferências. Conforme sugerido por Maxwell (2013), a verificação de possíveis ameaças à qualidade do processo investigativo foi realizada após o início do estudo, mais intensamente, a partir do momento em que o pesquisador obteve as primeiras impressões acerca dos instrumentos utilizados e as primeiras evidências sobre o fenômeno investigado. Destaca-se que devido ao elevado grau de especificidade e subjetividade dos dados que se buscou obter, os dois tipos de ameaças a qualidade científica mais recorrentes no presente estudo, estavam ligadas ao critério de Confirmabilidade, nomeadamente, o viés do pesquisador (*researcher bias*) e a reflexividade (*reflectivity/ reactivity*).

Referente ao viés do pesquisador, evitaram-se descrições, interpretações e conclusões que correspondessem, exclusivamente, à estrutura conceitual adotada, às respostas aos objetivos do estudo, ou, às preferências e interesses do pesquisador. Buscou-se, portanto, a integração entre as perspectivas do pesquisador, da treinadora e do modelo teórico adotado, caracterizando um processo de co-construção de conhecimentos acerca do fenômeno estudado. A respeito da reflexividade, que consiste na influência do pesquisador sobre indivíduo estudado, a permanência do investigador como observador no ambiente real de intervenção da treinadora investigada pode ter tido uma influência produtiva para acessar informações detalhadas sobre o caso desta treinadora. Além disso, a simetria da relação entre o pesquisador e a treinadora (linguagem, compartilhamento de histórias e experiências, compartilhamento de práticas de trabalho na escola de surf) pôde ter diminuído a influência do pesquisador sobre as declarações da treinadora em situação da entrevista.

3.9.1 Generalização dos resultados obtidos no estudo de caso com a treinadora de surf

As evidências obtidas a partir de estudos de caso, possibilitam o que tem sido denominada de generalização analítica, em que um conjunto específico de inferências, advindas do estudo de um caso específico, pode conduzir à consolidação e/ou reformulação de concepções sobre as problemáticas em análise, assim como, sobre a efetividade de uma teoria para explorar processos particulares de um fenômeno (YIN, 2015).

Segundo Stake (2006), a descrição aprofundada de um caso pode proporcionar ao leitor conhecimentos semelhantes aos das experiências vividas pelo próprio caso estudado, operando generalizações “inconscientes”, “naturalistas”, ou “menores”, visto que, “dos casos particulares, pode-se aprender coisas gerais”, capazes de modificarem concepções anteriores. Além do mais, Smith (2017) destaca que cada tipo de generalização pode oferecer diferentes argumentos e direcionamentos. Assim sendo, a partir do estudo de caso realizado com a treinadora de surf, as expectativas para generalização das evidências obtidas, foram as seguintes:

a) com base no referencial teórico adotado, buscou-se explorar as implicações das “práticas” e das “relações sociais”, nas quais a treinadora se engajou, na sua intervenção pedagógica. A expectativa foi fornecer uma perspectiva metodológica e teórica de análise que explorasse a influência das experiências no processo de se tornar treinadora e na intervenção profissional, conforme lacuna indicada pela literatura especializada (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013).

b) indicar a utilidade da Teoria Social da Aprendizagem, de Wenger (1998), para explorar processos fundamentais da aprendizagem que ocorrem fora de contextos profissionais formalizados (formação e intervenção), o que de fato, tem caracterizado a formação e intervenção nos esportes de aventura.

3.10 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Este projeto de investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/UDESC), o qual, é devidamente credenciado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O estudo foi aprovado pelo CEPSH/UDESC sob o parecer Nº 2.856.168 (ANEXO A). Antes do início dos procedimentos de obtenção dos dados junto a treinadora de surf, ela foi informada, detalhadamente, sobre os objetivos, procedimentos e implicações do estudo, ela confirmou sua participação na pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE I).

Todos os materiais obtidos na investigação foram armazenados e tratados em microcomputador institucional do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS/UFSC) e no computador portátil de uso exclusivo do pesquisador, com acesso apenas para a equipe de pesquisadores, formalmente, vinculados à pesquisa que se apresenta. O anonimato e confidencialidade da

treinadora de surf (pseudônimo Khloe) participante do estudo (entidades, instituições, nomes e locais), foram preservados pela atribuição de nomes fictícios, durante os procedimentos de análise e na apresentação dos resultados do estudo.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir das observações do pesquisador, das entrevistas realizadas e do *Rappaport Time Line* (RTL) elaborado com a treinadora de surf, Khloe, estão apresentados nos seguintes tópicos: 4.1) “As experiências de aprendizagem da treinadora de surf, 4.2) “Os princípios que fundamentam a intervenção profissional da treinadora de surf”, 4.3) “O contexto profissional da treinadora Khloe”, 4.4) “Os pensamentos pedagógicos da treinadora Khloe para o ensino/treino do surf”, e ainda, 4.5) “As fontes de conhecimentos da treinadora de surf para a intervenção profissional”.

O propósito da descrição analítica individual de cada um destes tópicos foi fornecer uma compreensão abrangente sobre o processo de construção dos conhecimentos da treinadora de surf para sua intervenção profissional. Por meio da incursão nas experiências dessa treinadora pôde-se identificar alguns processos fundamentais, os quais, levaram Khloe a se tornar treinadora de surf. A demarcação do contexto profissional da treinadora Khloe, dos seus princípios pessoais para a intervenção e de suas perspectivas para o ensino/treino do surf, demarcaram, objetivamente, indícios de sua trajetória de participação social ligada ao surf. Para mais, a análise de suas experiências, da sua intervenção e do seu contexto profissional, forneceu indícios para se compreender a suas preferências de aprendizagem (fontes de conhecimentos).

4.1 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA TREINADORA DE SURF

Por meio das interações com a treinadora, durante o período de observação, bem como, da realização das entrevistas e do *Rappaport Time Line* (RTL), obteve-se uma descrição detalhada sobre as experiências da treinadora de surf, Khloe, que em sua percepção influenciaram na construção dos seus conhecimentos para a intervenção profissional (FIGURA 7). Em análise das declarações de Khloe, verificaram-se, contextos, situações e episódios, da vida desta treinadora, que revelaram as práticas que se engajou, os diferentes modos de participação nestas práticas, as relações sociais estabelecidas no contexto de participação e ainda, os significados atribuídos a sua participação nos diferentes contextos. A partir da análise indutiva dos dados obtidos, os resultados sobre as experiências mencionadas por Khloe foram apresentados em cinco temas principais: 4.1.1) “O

ambiente promovido pela família”, 4.1.2) “Participação no esporte: entre a escola e a praia”, 4.1.3) “Participação em práticas ligadas ao surf: do estilo de vida à profissão”, 4.1.4) “A busca pelos conhecimentos profissionais”, 4.1.5) “O engajamento enquanto atleta e treinadora de surf”, 4.1.6) “O momento da colheita”.

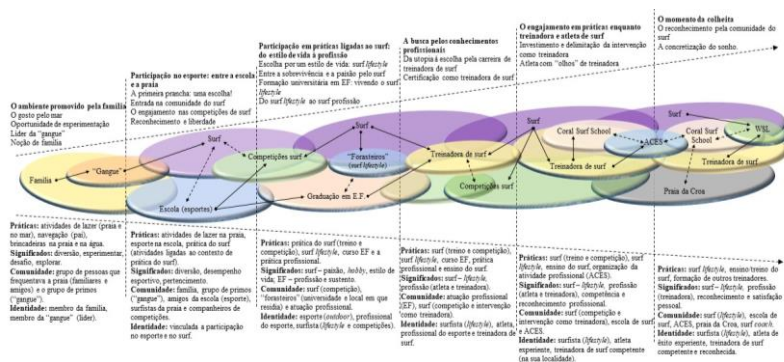
4.1.1 O ambiente promovido pela família

Identificaram-se nas declarações da treinadora Khloe, que entre as experiências que influenciaram no processo de tornar-se treinadora de surf, algumas delas ocorreram ainda na infância, enunciadas nos contextos, situações e episódios, traduzidos no tema “O ambiente promovido pela família”, o qual, foi composto por quatro códigos principais: “ 4.1.1.1) O gosto pelo mar”, 4.1.1.2) “Oportunidade de experimentação”, 4.1.1.3) “Líder da gangue”, e ainda, 4.1.1.4) “Noção de família”.

4.1.1.1 O gosto pelo mar

A respeito do que foi interpretado como “O gosto pelo mar”, compreende um significado recorrente nas declarações da treinadora Khloe, ao mencionar algumas de suas experiências durante infância, antes mesmo de ter obtido os primeiros contatos com a prática do surf, como ela mesma expôs: “[...] Eu acredito que desde o começo eu fui levada, voltada, a estar muito perto do mar..., e de gostar do mar, de não poder viver sem o mar..., a gente (família), todo fim de semana ía para praia, eu navegava com meu pai. ”.

Figura 7 – A trajetória de participação social da treinadora de surf.



Legenda: ◆ → : influência da participação da treinadora Khloe em um contexto na sua participação em outro contexto, no sentido indicado pela seta; ⇄ : influência mútua da participação da treinadora Khloe em um contexto na sua participação em outro contexto.

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Khloe destacou que seu pai sempre esteve envolvido com práticas de navegação e que, por este motivo, desde muito cedo ela o acompanhava em expedições pelo mar, explorando praias e ilhas da região onde tinham residência para lazer (férias de verão, feriados e finais de semana). Em conversa informal com essa treinadora, identificou-se um episódio, ocorrido por volta dos seus três anos de idade, onde em uma dessas expedições, acompanhada de seu pai, seu tio e sua prima, eles enfrentaram uma tempestade no mar, em que o barco se movia, demasiadamente, e que seu pai amarrou ela e sua prima, para que não caíssem de um lado ao outro no interior da embarcação.

Fatos como esse, evidenciaram que as suas primeiras experiências com o mar estiveram vinculadas ao convívio social com seus pais, sobretudo, em situações de lazer (férias de verão, feriados e finais de semana) na praia. A treinadora Khloe destacou: “[...]eu tive um pai e uma mãe que... meu pai gosta muito de mar e minha mãe também [...]”. Na perspectiva de Khloe, dois aspectos fundamentais que marcaram esta fase inicial de sua infância, e, particularmente, à sua relação com o mar, foram: estar exposta ao ambiente da praia, e mais do que isso, ter obtido experiências no “mundo real”; e também, a relação social com os pais como impulsionadora destas experiências.

[...] essa parte da minha vida, eu tive isso, os meus pais me deram todas as possibilidades de eu vivenciar tudo o que eu queria, e experimentar tudo o que eu queria, e por sorte...e eu tive a chance de viver essa experimentação no mundo real e na praia, né, de poder conviver durante todo o ano [...]

4.1.1.2 Oportunidade de experimentação

A “Oportunidade de experimentação” compreendeu outro código prevalente nas declarações da treinadora Khloe ao mencionar as experiências marcantes durante sua infância. No relato de um episódio de convívio com a sua própria sobrinha (Lisa), ocorrido durante o período de realização do estudo, verificou-se a perspectiva pessoal de Khloe sobre “experiência”, bem como, o papel da família em oportunizar diferentes experiências, fornecendo, assim, indícios dos mecanismos envolvidos no que a própria treinadora denominou de “[...] experimentação no mundo real e na praia [...]”.

[...] eu e a minha irmã, por exemplo, o que a gente quer proporcionar para a Lisa...a gente quer dar para ela a vivência de um máximo de experiências que ela puder experimentar. Por exemplo, ela estava aqui na praia, aí eu peguei a redinha e falei para ela: “nós vamos pescar os peixinhos!” Aí a gente foi lá no cantinho da praia, pescamos os peixinhos, eu coloquei dentro de um baldinho, aí ela queria pegar o peixe, esmagava o peixe... e a minha irmã falou: “não, não, não deixa!” Aí eu: “como não deixa, cara! Ela precisa ter essa experiência, de pegar, de saber que ela pode apertar e matar o peixinho, então, ela tem que saber que ela não pode apertar demais.” Aí ela (Lisa) pegou os peixinhos, uma vez ela apertou, o peixinho ficou todo ruim, aí ela já viu o que acontecia. Depois ela tinha a piscininha na areia, ela jogou o peixinho dentro da piscininha, sentou dentro da piscininha, aí o peixinho ficou girando ela...então, é como e eu falei: “ela tem que viver essa experiência, quanto mais experiência você der, mais rica vai ser a vivência dela do mundo.

Evidenciou-se, que a família de Khloe, em termos de relações sociais, ambientes que frequentavam, assim como, as práticas em que se engajavam conjuntamente, compuseram um cenário social particular, levando esta treinadora a obtenção de experiências significativas e à construção de significados para a sua relação com a praia, com o mar, para as práticas que se engajou e para as relações sociais neste contexto.

Referente as suas relações sociais, a treinadora Khloe indicou os inúmeros indivíduos que fizeram parte das situações em família:

[...] era sempre eu, meu pai, minha mãe e minha irmã, o Juca que é o meu primo, o Beto que é meu primo também, a tia Solange e o tio Plínio... o tio Breno e a tia Lucia, a Ana, o Guto, e o Bruno, que eram primos, o tio João e a Tia Vera, com a Lis e com a Juju e o Peter que é meu primo, esses eram primos amigos [...] todo mundo tinha apartamento na praia.

Caracterizando uma iniciativa habitual deste grupo de pessoas, indicadas por Khloe, ela destacou que: “[...] era todo fim de semana, feriados, férias de verão... todos iam para a praia [...]”. Nestas ocasiões, as práticas nas quais Khloe se engajava, juntamente com seus primos, consistia num tipo de “exploração” do ambiente (a praia e o mar), no qual os adultos (pais e tios) desenvolviam suas próprias atividades de lazer, conforme evidenciado no excerto a seguir:

[...] era todo fim de semana, todos iam para a mesma praia, e os pais ficavam na função do barco, aproveitando a praia, e os filhos ficavam empinando pipa, fazendo vulcão com castelo de areia, indo nas pedras e pescando siri, pescando peixinho, pegando pranchinha e indo para a água... nós íamos andando até o final da praia e voltava... então assim, a gente explorava! A gente explorava aquele mundinho que estava ali, que era nosso, então, pô! Era todo o fim de semana, todo feriado, todas as férias!

Para além das práticas de “exploração” e “experimentação”, na praia e no mar, verificou-se que as relações sociais imediatas, no interior do grupo familiar, sobretudo, com os primos e amigos, com os quais a treinadora Khloe convivia (em situações de lazer) e se engajava,

cotidianamente, em tais práticas, parece ter sido um aspecto relevante para a construção dos significados pessoais destas experiências para Khloe.

[...] então chegava nas férias, os homens, os pais, passavam a semana em São Paulo e vinham no fim de semana, e a gente ficava praia com as mães e com as avós.....eu lembro que chegava de noite, as mães iam passear e ficava todas as crianças em um apartamento com uma vó tomando conta, então assim, era uma mini gangue de terroristas... só que meu, era sem limite, mas com limite, sabe! Porque era sempre muito bem conversado... era uma educação liberal com restrições, né, com limites [...]

Ao ser indagada sobre o que essas experiências produziam nela própria, a treinadora enfatizou que: “[...] A gente tinha uma infância muito feliz, muito..., com muitas possibilidades de diversão, era uma infância que os pais tinham possibilidade de dinheiro também, para poder oferecer tudo isso para gente [...]”. Particularmente, ao relatar uma situação recorrente com seu primo, ficou evidenciado a motivação de Khloe para o engajamento em tais práticas e algumas sensações produzidas a partir disso.

[...] eu lembro que eu e o meu primo, a gente saía de barco, aí quando a gente voltava, os pais ficavam almoçando no restaurante e a gente pegava um barquinho, três moleques de seis anos de idade, saía remando lá para o outro lado do canal, assim, com possibilidades de se perder, de uma correnteza levar..., mas a gente era muito valente, então, a gente ía, a gente tinha certeza, e era uma coisa assim, sensacional! A gente esperava todo fim de semana para fazer de novo... eu me sentia confiante, me sentia forte!

4.1.1.3 Líder da “gangue”

As relações de Khloe com os membros da família corresponderam a um elemento constituinte da estrutura social na qual ela participava, e que, por meio das quais, a treinadora se engajava em práticas de caráter lúdico, com significado pessoal para ela de

“experimentação” e “exploração”. Referente ao grupo de pessoas (primos) com quem Khloe se engajava mutuamente nestas práticas, denominado por ela de “ganguê”, ela destacou o seu papel de “líder”:

[...] nessa gangue eu tinha um papel muito fundamental, porque eu sempre fiz tudo melhor que os meninos, eu jogava bola melhor, eu sempre fui do esporte... Então assim, eu era dessa gangue uma líder..., todo mundo me escolhia para o time, todo mundo queria ir brincar comigo [...].

Em análise, verificou-se que este senso de “liderança”, mencionado pela treinadora, era produzido pela centralidade de sua participação nas práticas em que os primos se engajavam conjuntamente (na “ganguê”), devido seu elevado nível de aptidão e habilidades físicas para desempenhar tais práticas, o que, por vezes, implicava na responsabilidade que Khloe assumia pelos demais membros do grupo, conforme ela mesma explica:

Eu assumia certa responsabilidade diferente ali dentro daquele grupo [...], de cuidar inclusive, porque dos primos era uma escadinha, aí era o Franco que era o mais velho, o Bito, eu, o Marcelo [...], e eu fazia tudo melhor que o Franco e do que o Bito, então ao mesmo tempo em que eu assumia, eu tinha que cuidar dos pequenos.

Ao refletir sobre estes aspectos das relações que estabelecia com os seus primos, ainda na infância, a treinadora Khloe elucidou as implicações diretas destas experiências no que ela denominou de “dom para ensinar”: “[...] Então eu acredito que isso daí também me deu... fez eu desenvolver esse dom para ensinar! Tanto que o alemãozinho, eu ia lá, empurrava ele, puxava ele na prancha..., então ele foi meu primeiro aluno, eu tinha oito anos de idade e ele seis [...]”.

4.1.1.4 Noção de família

Quando indagada sobre a relevância das experiências, obtidas na infância, para sua intervenção profissional enquanto treinadora de surf, verificou-se a recorrência da aprendizagem de valores fundamentais, que estão traduzidos no que Khloe denominou de “noção de família”. Na base da perspectiva pessoal dessa treinadora, acerca da sua “noção

de família”, estão o “convívio familiar” e as oportunidades de “experimentação”, conforme indicado por ela própria: “[...] Ah, cara, a primeira coisa é a noção de família...para mim, a família foi e é tudo..., o convívio familiar, e tudo que a família pôde proporcionar para mim, principalmente a experimentação! Poder ter chance de experimentar tudo que eu quis! ”.

Referente ao convívio familiar, Khloe destacou o marcante papel de sua avó, sobretudo, pela liberdade que ela conferia às escolhas e preferências pessoais dessa treinadora, conforme evidenciado no trecho a seguir:

O primeiro skate que eu ganhei foi a minha avó que deu, e essa parte aqui da infância, a pessoa “X” da minha vida foi minha vó, a minha nona...o meu pai não me dava uma bola de futebol porque era coisa de menino, a nona ia lá e dava. O meu pai não me dava skate porque era perigoso, a nona ia lá e dava.

Ao Khloe relatar uma situação atual de sua vida familiar, especificamente, referenciando a relação de sua mãe com a sua sobrinha (Lisa), é possível presumir para quais dimensões da vida dessa treinadora, a relação com a sua “nona” durante a infância, foi relevante.

[...] é o que eu falo para minha mãe hoje, eu quero que você seja para a Lisa (sobrinha da treinadora) o que a nona foi para mim! Então, eu digo para ela (mãe da treinadora): “vai lá, fica com a Lisa, fica uns quatro meses, mesmo que seja chato ficar lá, que você não tenha a tua vida...isso para o coração, para mente e para a vivência da Lisa, vai ser extremamente fundamental, para criar a pessoa forte que ela pode ser, pode determinar o rumo de uma vida dela, a pessoa que ela vai ser lá na frente.

Uma das implicações deste senso (“noção de família”), desenvolvido pela treinadora Khloe durante a infância, compreende na sua própria perspectiva atual sobre o que representa a infância em termos de “determinar o rumo de uma vida”: “[...] a infância é onde você cimenta todo o seu caráter, totalmente! ”. No caso Khloe, além de

sua avó, isso esteve associado ao convívio direto com os pais e com os primos, conforme ela relata:

É você falar a verdade para o teu pai e para a tua mãe, é quando ele fala para você: “volta aqui daqui duas horas!” E você vai voltar daqui duas horas. É você ser legal com seus priminhos menores [...], é tudo isso em questão de valores mesmo, eu acho que os valores principais você adquire até os cinco anos de idade [...] eu tenho tudo a agradecer, porque eu acredito que a base veio de lá!

4.1.2 Participação no esporte: entre a escola e a praia

Algumas experiências mencionadas por Khloe assinalaram um período da vida desta treinadora, no qual houve a ampliação dos contextos em que participava. Verificou-se que para além do contexto familiar, a treinadora indicou a participação em práticas vinculadas a outros dois contextos: a escola e a praia. As situações e episódios que caracterizam as experiências de Khloe nestes contextos de participação constituíram o tema prevalente “Participação no esporte: entre a escola e a praia”, o qual foi composto por quatro códigos indutivamente verificados no conjunto de dados: 4.1.2.1) “A primeira prancha: uma escolha!”, 4.1.2.2) “Entrada na comunidade do surf”, 4.1.2.3) “O engajamento nas competições de surf” e 4.1.2.4) “Reconhecimento e liberdade”.

4.1.2.1 A primeira prancha: uma escolha!

A participação da treinadora Khloe nestes contextos (escola e a praia) estava vinculada a duas situações distintas, conforme ela própria explicou: “[...] na verdade a minha vida sempre foi separada em dois momentos: o fim de semana e o dia da semana.” De fato, esses dois momentos implicavam na participação de Khloe em diferentes práticas, sobretudo, práticas corporais, vinculadas ao convívio familiar na praia e à prática esportiva na escola.

O fim de semana ele me oferecia essa vivência de andar de barco, de estar no iate clube pescando, de estar deslizando com o *bodyboard*, com uma prancha de isopor. Durante a semana, o que eu

tinha eram outros esportes, porque eu sempre pratiquei outros esportes, era handebol, futebol, basquete [...]

Particularmente às suas práticas nos finais de semana, abrangia “estar deslizando com o *bodyboard*”, como um modo de “brincar de surf”, e que, de certa forma, compreendia um desdobramento das atividades de lazer da família de Khloe. Em interação informal com o pesquisador, a treinadora relatou uma situação marcante nestas experiências, em que, por volta dos seus 8 anos de idade, todos os dias que estava praia, ela admirava as pranchas e passava as mãos nas roupas de borracha, em uma loja que havia perto de sua casa. Khloe ainda mencionou, que nessa situação, estava muito encantada com o surf e com tudo que estava ligada a essa prática esportiva.

Nestas circunstâncias, a aquisição de sua primeira prancha de surf implicou, nitidamente, em dois aspectos: na atribuição de novos significados às práticas que essa treinadora já desenvolvia no mar: “[...] deslizando com o *bodyboard*, com uma prancha de isopor.”; assim como, na intensidade do seu engajamento na prática do surf, conforme ela esclarece:

Foi mais ou menos nessa época que eu consegui minha primeira prancha! Eu deveria ter uns 10 anos de idade [...] eu lembro que eu troquei pelo *skate* que a nona tinha me dado. Então, a partir desse momento que eu consegui ter o equipamento (prancha) que me proporcionava [...], aí sim eu comecei a surfar! Eu não estava mais surfando com uma tabua de isopor [...], aquilo começou a ser mais frequente e durante mais tempo.

A ressignificação de suas experiências anteriores de “experimentar” e “explorar” a praia e de “brincar de surf”, a intensificação da prática do surf enquanto prática esportiva, bem como, o envolvimento prévio de Khloe em competições de basquete no contexto escolar, parecem ter impulsionado suas primeiras participações em competições de surf: “[...] nessa época eu era mais o basquete, mais o basquete, mais o basquete..., porque eu comecei a competir no basquete, e logo, nesse meio tempo eu também comecei a competir no surf também.” De fato, este compreendeu o momento da importante

escolha de Khloe em investir o seu “tempo”, exclusivamente, para a prática e as competições de surf.

Então, eu passei a não jogar tanta bola para ir para praia e ficar mais tempo dentro da água surfando! Só que ao mesmo tempo, durante a semana eu treinava basquete, e aí começou a ter um choque, pô! “Esse fim de semana eu tenho campeonato de basquete, mas eu quero surfar! ”. Então, eu comecei a ter que escolher: “Ah, eu vou jogar o basquete ou eu vou surfar?” E aí a coisa caiu para o surf e eu resolvi parar de competir no basquete.

4.1.2.2 Entrada na comunidade do surf

Ao que se denominou de “Entrada na comunidade do surf” diz respeito as experiências de Khloe que expressam as situações iniciais do seu engajamento no surf enquanto prática esportiva. Constatou-se que isso ocorreu, inicialmente, vinculado a uma estrutura social imediata que abrangia as relações que essa treinadora já possuía com os seus primos, bem como, os locais que esse grupo, ao qual ela integrava (“ganguê”), “explorava” (nos termos da própria treinadora), desde a infância.

[...] os meus primos já surfavam também, então no momento que a gente conseguiu ter pranchas de fibra, a gente começou a querer surfar mais, e sempre teve uma competição entre os primos, então, a competição já nasceu desde cedo em tudo: “Ah, eu vou ser melhor, eu vou surfar melhor, eu vou fazer mais gol [...]”, então fez a gente querer ser melhor no surf.

Para além das relações com os seus primos, a partir deste período, o engajamento de Khloe na prática do surf em si, alavancou sua participação em um grupo de pessoas que compartilhava o interesse fundamental na prática desta modalidade, porém, abrangendo outras atividades ligadas ao contexto em que esse grupo interagiu, evidenciado no relato da própria treinadora.

Então, eram os primos, que estavam sempre juntos, mas começou a ser o pessoal local da praia, os mais velhos até. Pessoas que já surfavam, que eram os nativos, os “caičaras”, e

também, alguns de São Paulo que vinham final de semana para surfar. Então, a gente tinha a nossa turminha na praia que só se encontrava no fim de semana e ficava ali pegando onda e [...] saía, ía no centrinho a noite, aí ficava ali conversando, aí tinha os primeiros namorinhos né, então era um grupo de fim de semana na praia e o grupo da escola durante a semana.

Em análise, verificou-se que o envolvimento de Khloe com o surf e as relações sociais estabelecidas neste contexto prática, lhe possibilitaram a atribuição de dois significados para o seu engajamento nessa modalidade. Por um lado, referente ao que ela mesmo denominou de “não era vida”, traduzindo a sua participação em um grupo de pessoas que frequentava a praia como uma eventualidade, ou seja, um local que frequentavam em momentos de ócio durante os finais de semana.

[...] os que eram paulistas e que desciam para o fim de semana, eram pessoas que nem eu, que estudavam em bons colégios, tinham condições financeiras, tinham seu apartamentozinho lá na praia, descia no fim de semana, mas tinha isso como uma coisa que não era vida, era a fantasia né, porque a vida mesmo era lá na semana... então aquilo lá era uma válvula de escape, do mesmo jeito que eu acho que era a válvula de escape dos meus pais também, de sair de São Paulo e pá [...]

Por outro lado, ao expandir o seu campo de interações sociais, sobretudo, compartilhando o espaço de prática do surf com outros surfistas, a treinadora Khloe, vislumbrou uma outra possibilidade de significado para o seu engajamento no surf, que não compreendia aquela dinâmica de ir e vir aos finais de semana, mas sim, em que, cotidianamente, se dedicava tempo a estar na praia e praticando surf, o que de fato, ela observava na vida dos surfistas que moravam na praia, quem ela denominou de “os nativos”.

[...] aí tinha essa galerinha, os paulistas e tinha os nativos... os nativos, na maioria, eram pessoas mais humildes que moravam na praia, mas que tinham o surf como o dia a dia deles. Então, não era o meu dia a dia, era o meu fim de semana, o

deles era o dia a dia, então a gente falava: “pô, os caras passam a semana inteira aqui surfando, sem ninguém, a praia vazia... eu queria ficar aqui a semana inteira, mas tenho que ir para São Paulo, estudar...” então, era mais ou menos essa divisão.

Embora as situações indicadas acima tenham caracterizado um período marcante na vida da treinadora Khloe, principalmente, pelo fato do seu engajamento na prática do surf estar vinculada à participação em contextos para além do grupo familiar, ela mesma reconheceu que a sua autonomia para a participação em iniciativas em torno dessa modalidade compreendeu um momento importante para Khloe “pôr em prática” e constatar suas perspectivas e valores pessoais, originários do que ela denominou de “noção de família”.

Naquela época, o surf era muito marginalizado, então assim, tinha aquela conotação da droga muito forte, que meu pai até ficava bem reticente em me deixar estar ali, e ele brigava com minha mãe, mas a minha liberdade era pontuada, eu sempre dava conta de mim, então eu nunca passei o limite. Eu jamais ia ser uma *junk*! Ainda mais porque a história do esporte era muito forte em mim, e eu sabia que existiam dois lados da moeda, sempre muito claro, muita conversa na família e tudo mais, da minha mãe, da minha avó, a minha avó foi presente até os dez anos, mas foi muito presente!

De fato, a participação da treinadora Khloe, por um lado, em atividades esportivas na escola, durante a semana, e, por outro, a participação no contexto de prática do surf, na praia, durante os finais de semana, compôs um tipo de dualidade em que a participação dela em um contexto impulsionava a participação no outro. Ou seja, praticar os esportes no contexto escolar reforçava o seu gosto por esporte e, conseqüentemente pelo surf. Por sua vez, o envolvimento no surf, aos finais de semana, acentuava o desejo pela prática esportiva, em sentido amplo.

Então assim, era o tempo inteiro esporte! Eu pensava: “pô, eu não tenho possibilidade do surf aqui, mas eu tenho possibilidade, disso, disso, disso e daquilo... então o esporte sempre foi muito

presente [...] e a competitividade também [...] então, eu estudava em um colégio que tinha muita estrutura para todos os esportes, treinamento de basquete, de rúgbi, de natação, tinha piscina olímpica, tinha campo de futebol, mil quadras! Então, durante a semana era essa turma do colégio e durante o fim de semana a outra turma da praia, do surf!

4.1.2.3 O engajamento nas competições de surf

Outro aspecto recorrente nas experiências esportivas da treinadora Khloe foi o seu envolvimento nas competições de surf desde a adolescência: “[...] eu acho que eu comecei a competir cedo! O primeiro campeonato que eu corri eu tinha de doze para treze anos. ”. Estas experiências traziam em sua estrutura aspectos que foram fundamentais para uma participação mais plena de Khloe no contexto do surf, nomeadamente: as interações com indivíduos que possuíam um nível de prática mais elevado; o desejo de Khloe de melhorar suas habilidades esportivas no surf; assim como, o reconhecimento por parte de um grupo de pessoas, cujos motivos fundamentais para o convívio eram a prática do surf e as competições dessa modalidade.

[...] quando você compete, é aquela história de que se você está com gente que surfa mais que você, você acaba empurrando teu limite, e por outro lado, também, por serem poucas meninas que surfavam, de estar sempre no meio dos moleques, o limite indo cada vez mais para cima, e o respeito deles [...]

O reconhecimento das habilidades e do êxito de Khloe na prática do surf, por parte de outros surfistas, parece ter reforçado um senso de identificação nessa treinadora relacionadas às práticas em que se engajava nestas situações de competição: “Todo mundo conhecia a Khloe ali, que surfa né, não sei o quê...aí começaram as vitórias, então: “pô, campeã, e não sei o que, ela surfa...” Então, as pessoas começaram a me olhar de um jeito que eu comecei a gostar de ser vista. ”. A treinadora ainda destacou que: “[...] dentro desse grupo eu comecei a me sobressair, tanto que hoje em dia eu encontro muitas pessoas quando eu vou, por exemplo, para um campeonato em São Paulo, que eram pessoas daquele tempo, que me conhecem desde aquela época [...]”.

Particularmente, a obtenção do patrocínio enquanto atleta de surf, nesta fase, impulsionou Khloe a participar de competições para além da praia em que, habitualmente, treinava e competia.

[...] e aí logo já veio patrocínio, e o patrocínio me deu uma independência financeira, tipo, chegar para o meu pai, com 15, 16 anos de idade e falar assim: “pai, tem um campeonato lá em Porto de Galinhas no Recife”, e ele dizia: “não, mas você não vai, eu não tenho dinheiro!”, e eu respondia: “Não, não pai, eu to indo, eu tenho dinheiro, eu só estou avisando!”

Verificou-se também, que, em certa medida, o contexto escolar no qual Khloe participava, rotineiramente, durante a semana, proporcionava o envolvimento dessa treinadora em situações de competição esportiva, as quais, embora não estivessem ligadas diretamente ao surf, encorajavam e habilitavam Khloe para lidar com as circunstâncias particulares das situações competitivas no esporte, e inclusive, para a sua participação nas competições de surf.

[...] durante a semana, a escola proporcionava muito envolvimento com o esporte, eram turmas grandes, então, por exemplo, na quinta série tinham seis turmas de 40 alunos, e tinha os campeonatos de turma contra turma. Então: “agora vai ter o campeonato do handebol, agora vai ter o campeonato de vôlei, agora vai ter o campeonato disso, então, é a primeira turma contra a terceira turma...”, e eu sempre estava em todos os times, de todos os esportes, então, chegava no fim do ano, eles davam medalhas para o melhor aluno da quinta série de matemática, português e de Educação Física..., e eu ganhava dos meninos todos, eu sempre ganhava medalha!

4.1.2.4 Reconhecimento e liberdade

Ao Khloe ser questionada sobre o que estas experiências lhe proporcionaram, constatou-se que “reconhecimento e liberdade” traduzem o que foi produzido, em termos de significados, por meio do engajamento desta treinadora no contexto de prática do surf, durante a

adolescência e juventude. A desejo de alcançar níveis mais elevados de prática do surf impulsionava, igualmente, o senso de pertencimento de Khloe com esta modalidade: “[...] a vontade de progredir no surf, e a história de... pô! Você olhar aquele visual esportivo, ver as ondas do Havaí, sonhar com as ondas do Havaí, sonhar com outras ondas, e fazer parte disso [...]”. Em particular, a familiaridade de Khloe com o contexto social em que praticava o surf favoreceu alcançar níveis mais elevados de prática dessa modalidade: “[...] eu estava na frente de casa, sempre cercada de pessoas que me conheciam, sempre cuidada, eu podia ousar, se eu chegasse em um mar maiorzinho, sempre tinha uns grandões que iam me cuidar, eu acho que aí foi onde eu fui sempre testando meus limites, buscando até onde eu podia ir. ”. A treinadora ainda destacou as implicações destas experiências na sua perspectiva pessoal, no período de realização do estudo, de buscar aprimoramento enquanto treinadora de surf,

[...] agora eu pedi para a minha irmã que mora na Austrália: “olha para ver se tem um curso de *coaching!* ” Porque eu quero fazer bem, entendeu? Eu não me contento com pouco, eu sou extrema em tudo, eu amo demais, eu treino demais, eu surfo demais, eu sou muito extrema nas minhas sensações, então, é uma coisa que me move isso, e que não me deixa desistir, não me desestimula, então, é por estar buscando, vai buscando, você não cai na mesmice [...]

A treinadora ressaltou que as suas idas para praia, aos finais de semana começaram a não depender, exclusivamente, da presença de seus pais: “[...] eu comecei a viajar sozinha, então, quando eu tinha, 14, 15 anos, tinha fim de semana que meu pai e minha mãe não queriam ir para a praia, ou tinham alguma coisa para fazer, e eu comecei a ir sozinha [...]”. Com efeito, a autonomia alcançada por ela lhe deu liberdade para que explorasse outros cenários para a prática do surf:

[...] e aí com a confiança adquirida, primeiro: “ah, eu vou descer para o nosso apartamento, ah, ficou tudo certo, ah, esse fim de semana eu não vou mais para o nosso apartamento, eu vou para Ubatuba para a casa da fulaninha! ” Então, eu comecei a abrir meus horizontes, ver que aquilo que... “pô! Não é só aqui, tem mais coisas por aí!

” Então, o meu olho começou a brilhar quando eu comecei a ver: “Porra! Ubatuba é irado! Maresias é demais! Pô, Rio de Janeiro... que demais!

A percepção de liberdade traduz a ampliação dos contextos de prática do surf, aos quais, a treinadora se engajou, sustentada pelo nível de competência alcançada e pelo reconhecimento adquirido dentro do grupo que se organizava em função da prática do surf: “[...] eu sentia liberdade para caramba! De...eu posso fazer o que eu quiser! E de conquista, de reconhecimento, e eu sempre fui muito querida nas turmas. Mas foi... a liberdade acima de tudo [...]”. Khloe destacou que o seu envolvimento no cenário competitivo do surf lhe permitiu adquirir “[...] o conhecimento específico desse esporte [...]”, e o estabelecimento de relações sociais, que perduravam até o momento de realização do estudo, com pessoas ligadas ao desenvolvimento deste esporte no Brasil.

[...] eu vivi em um círculo que foi o começo do surf no Brasil, então, as marcas nascendo de pessoas que eu conhecia todas, hoje em dia eu conheço quem fez a *lighting boat*, eu conheço quem fez a Fico, eu conheço quem fez a *Town & Country* [...] as marcas que despontaram primeiro no Brasil. Os fotógrafos [...] os primeiros fotógrafos, os caras vêm aqui [...] o Sebastian, o James, o Tony Fleury, que estavam começando [...] então, foi um começo de tudo junto! Então assim, hoje esse aqui foi fotógrafo, esse aqui foi dono de marca, esse é surfista [...], então foi uma coisa que cresceu junto [...] eu estava no olho do furacão!

4.1.3 Participação em práticas ligadas ao surf: do estilo de vida à profissão

A participação da treinadora Khloe nos contextos esportivos ligados a escola e a praia, destacadamente, o seu engajamento na prática e nas competições de surf, direcionaram um conjunto de experiências, durante a sua juventude, com foco duplo: no seu envolvimento com o surf e nas suas primeiras aspirações profissionais. As situações e episódios, mencionados por Khloe, que traduzem estas experiências, foram, analiticamente, agrupadas no tema “Participação em práticas ligadas ao surf: do estilo de vida à profissão”, constituído pelos

seguintes códigos: 4.1.3.1) “Escolha por um estilo de vida: surf *lifestyle*”, 4.1.3.2) “Entre a sobrevivência e a paixão pelo surf”, 4.1.3.3) “Formação universitária em Educação Física: vivendo o surf *lifestyle*”, 4.1.3.4) “Do surf *lifestyle* ao surf profissão”.

4.1.3.1 Escolha por um estilo de vida: surf *lifestyle*

A “Escolha por um estilo de vida: surf *lifestyle*” traduz um importante ponto de transição na trajetória da treinadora Khloe, no qual, ela finaliza o ciclo escolar e se torna mais independente para escolher o direcionamento de sua vida profissional. Particularmente, a sua participação em competições de surf, em diferentes regiões do Brasil, lhe acenavam novas possibilidades para prática do surf e, inclusive, para sua escolha profissional:

[...] eu tinha patrocínio, comecei a competir, e os primeiros OP que eu competi, em Floripa, foi 86, 87..., eu ainda estava nesse contexto de escola, mas eu já saía para competir em outros lugares, então eu já tinha visto que, pô, o mundo não era só ali. Até que chegou em um ponto que a vida deixou de ser brincadeira! Porque, eu sempre tive consciência de que meu pai ia me exigir uma definição profissional [...]

Diante de circunstâncias que a exigiam manifestar suas primeiras aspirações profissionais, ficou evidente o desejo de Khloe em continuar envolvida com o surf e com o esporte, de modo geral: “[...] quando teve essa exigência, meu pai falou: “bom, acabou a escola, o que você quer fazer?” Eu disse: “eu quero surfar!” Aí meu pai falou: “Então você vai procurar um lugar que você possa fazer uma faculdade e surfar.”. As suas inúmeras experiências de prática esportiva em contexto escolar e de engajamento no surf, levaram Khloe a estabelecer alguns critérios pessoais na escolha de sua profissão.

[...] era muito claro para mim que eu ia fazer Educação Física, desde sempre, porque eu não me via, de jeito nenhum, sentada dentro de um escritório, ou dentro de um laboratório, ou dentro do que quer que seja, eu sempre fui muito *outdoor*, eu sabia que eu queria trabalhar com esportes.

A treinadora explicou que: “[...] ainda não existia a expressão “surfista profissional”, mas eu queria estar surfando, participar dos meus campeonatinhos [...], mas não era uma profissão, eu tinha que buscar uma profissão, e era óbvio que a profissão ía ser dentro do esporte”. Nestas circunstâncias, constatou-se, que a escolha da faculdade cursada compreendeu um meio concreto para Khloe atender o seu desejo pessoal de continuar engajada no contexto do surf e também, de estabelecer um estilo de vida, o qual aspirava desde o tempo da escola (morar na praia), quando admirava o modo de vida dos “nativos” (surfistas que moravam na praia).

Eu falei: “pô, não, cara, se eu começar uma faculdade aqui em São Paulo, eu vou plantar uma árvore aqui que vai criar raiz e eu não vou mais conseguir cortar isso, não vou conseguir sair nunca mais, então, ou é agora ou é nunca! ” Tanto que tem amigos meus, que eu encontro hoje em dia, de São Paulo que falam: “pô Khloe, você saiu na hora certa! ”. Eles ficaram, estão lá, e sonham com a vida que eu levo. Por um mês eles fazem, mas o resto do ano eles estão ali.

Khloe reconheceu que: “[...] O divisor de águas, foi quando eu decidi: “realmente eu quero fazer a faculdade de Educação Física! ”. Neste momento, suas experiências como atleta de surf, ao viajar para diferentes regiões do Brasil, lhe forneceram uma representação de quais locais poderia prestar o vestibular, para ingresso no curso profissional, que lhe ofereceriam a possibilidade de continuar praticando o surf, participando de competições dessa modalidade e de manter um estilo de vida ligado a praia e ao surf.

Eu falei: “bom, aonde que eu vou? No Guarujá não dá para morar, Ubatuba não dá para morar, não tem faculdade, não tem como se manter... ou eu vou para o Rio de Janeiro ou eu vou para Florianópolis! ” E para Floripa eu já tinha vindo, dois anos com meu pai, inclusive, meu pai e minha mãe, eles vinham, me traziam, me largavam na Guarda do Embaú e íam embora e depois eu voltava de ônibus... Então a Guarda do Embaú..., esse fim de semana eu fui para lá no campeonato dos moleques e, cara... pô, eu chego

na guarda todo mundo me conhece, todo mundo, todos os nativos... E a Guarda, foi assim, o lugar que me puxou muito para vir para cá, para escolher Floripa, porque meu, aquele lugar ali é encantado né, cara!

4.1.3.2 Entre a sobrevivência e a paixão pelo surf

A condição financeira da família de Khloe, particularmente neste período, foi uma das circunstâncias adicionais que lhe influenciaram à escolha e ao ingresso no curso superior: “[...] foi uma época que o meu pai ficou em uma situação financeira ruim, e em Floripa eu entrei na federal, então eu falei: “bom, eu não vou precisar de dinheiro para estudar, eu só vou precisar de uma casa!” Aí eu falei para o meu pai: “você paga minha casa e eu me viro com o resto!” E foi isso que aconteceu”. Embora o ingresso no curso de Educação Física tenha sinalizado algumas possibilidades de atuação profissional no âmbito esportivo, conforme os próprios interesses de Khloe, o surf, em particular, não compreendia uma destas possibilidades, o que de fato, levou essa treinadora a direcionar a sua participação em contextos que lhe atendessem em dois aspectos fundamentais: a necessidade de se manter financeiramente e o desejo de estar surfando. Khloe expôs que:

[...] o surf era paixão, só que naquela época ninguém podia viver do surf, então eu sempre tive na minha cabeça que eu precisava de alguma coisa que me mantivesse financeiramente, então, a escolha da Educação Física, foi uma escolha de acordo com o que eu gostava, foi uma escolha pensada, por quê? “Por que eu gosto de esporte, eu quero trabalhar com esporte, independente do que seja!” Tanto que no começo da universidade eu trabalhei com natação e isso foi uma coisa pensada, tipo: “pô, eu vou fazer Educação Física e eu vou ser surfista, só que eu vou ter alguma coisa que vai me manter financeiramente.”

Em suas primeiras experiências profissionais, a partir do seu envolvimento no contexto universitário, no qual, estava vinculada ao curso de Educação Física, Khloe mencionou alguns locais em que atuou, destacando que as suas experiências prévias, em que teve contato com a

água, foram importantes para as suas primeiras atuações ensinando natação.

Eu comecei a dar aula de natação, que era na água e sempre foi uma coisa que eu fiz desde a infância, aí eu dei aula de natação na universidade, enquanto eu estava estudando, eu fazia aqueles projetos de extensão, ganhava uma bolsinha eu comia no RU.... Então, meu pai me dava um dinheiro de pagar um chalezinho e eu ia me virando..., eu consegui um trabalho numa academia, aí depois, consegui trabalho em outra [...]

Evidentemente, a participação no contexto universitário e as primeiras atuações profissionais, levaram a treinadora Khloe projetar novos significados a suas experiências no surf, nomeadamente, a possibilidade de ensinar esta modalidade, preservando a sua satisfação pessoal de estar em contato com esta prática esportiva: “[...] A partir daí eu comecei a estudar esportes, e eu comecei a ver: “Pô, cara, porque não ensinar surf”? Que é um esporte também! Eu sei que agora eu não vou ter resultado financeiro, porque é uma coisa que não existe aqui, mas eu vou ter um resultado de satisfação pessoal! ”

É relevante destacar que, neste caso, o ingresso no curso de Educação Física representou a ampliação dos contextos de prática em que essa treinadora participava, sobretudo, em função da necessidade de Khloe se manter financeiramente para, segundo ela: “[...] bancar meu sonho que era o de eu estar surfando [...]”. Nestas condições, as suas experiências prévias em contexto familiar e esportivo parecem ter dado suporte às suas primeiras atuações profissionais e também, para projetar suas primeiras experiências ensinando o surf: “[...] eu comecei a conseguir me manter financeiramente para poder bancar meu sonho que era o de eu estar surfando e de poder dar umas ensinadinhas né, de lançar uma nova coisa [...]”.

4.1.3.3 Formação universitária em Educação Física: vivendo o surf *lifestyle*

Quando analisadas as experiências indicadas por Khloe referentes ao período em que cursava Educação Física, verificou-se que o estilo de vida, denominado por ela “surf *lifestyle*”, e seu engajamento enquanto atleta de surf, foram os vieses condutores da participação dessa

treinadora em diferentes contextos sociais. Relativo sua participação no contexto universitário, a treinadora explicou que: “[...] quando eu entrei na Educação Física, a Universidade Federal era o polo onde todas as pessoas que moravam em Santa Catarina inteira, vinham para estudar. Então, tinha muita gente de São Miguel do Oeste, de Chapecó...e tinham alguns forasteiros de outros estados. ” Dentre os diferentes grupos que compunham este cenário, Khloe destacou que as pessoas, com as quais se relacionava, possuíam em comum a busca por um estilo de vida particular: “[...] na universidade, eu andava com os forasteiros, paulistas, cariocas, gaúchos, que estavam aqui, e que tinham vindo com o mesmo objetivo que eu, sair da cidade grande, viver uma vida mais natureza, mais saudável [...]”.

Verificou-se que para além do contexto universitário, a treinadora Khloe pertencia a um grupo de pessoas, as quais se relacionavam por dois motivos fundamentais: por residirem em uma mesma região e também, pelo interesse no estilo de vida ligado ao surf, conforme evidenciado no excerto a seguir:

[...] e ao mesmo tempo que eu tinha o grupo da universidade eu morava na lagoa, e a lagoa naquela época, as pessoas que vinham para morar na lagoa, que não era um lugar de moradia, e sim lugar de veraneio de quem tinha casa no centro e vinha para cá só no verão, então os primeiros moradores, sem serem os nativos, nativo pescador, de engenho de farinha, os primeiros moradores da eram as pessoas que vieram buscar esse estilo de vida do surf.

O local em que Khloe residia e o grupo ao qual pertencia, direcionava o seu convívio em localidades específicas: “[...] a lagoa era dividida assim, tinha a ponte da lagoa, Canto, Araçás, Beco... a praia da Croa e a praia do Leme. A minha era a turma dos forasteiros, de fora, que iam para a praia do Leme! ”. O que se evidenciou é que a participação de Khloe neste grupo de indivíduos, organizados em função do surf *lifestyle*, era sustentado pelo convívio diário na mesma praia, pelas relações sociais estabelecidas e pelos significados compartilhados.

Era todo dia praia! Então, você chegava na praia do Leme, tinha os grupinhos embaixo dos guarda sóis, e aí você ia de um grupinho para o outro, e as meninas aqui, os meninos ali..., estilo Malibu,

ficava todo mundo curtindo e aí a tarde a galera ía para a faculdade, porque a desculpa para vir morar em Florianópolis era: “eu vou fazer uma faculdade fora.”

O convívio na praia, de fato, traduzia um nível de participação direta de Khloe neste contexto, predominantemente, sustentada pela prática do surf, mas que abrangia o engajamento em outras atividades que caracterizavam o estilo de vida dessa treinadora e das pessoas com quem ela se relacionava.

[...] a gente compartilhava a praia em especial né, que era o nosso foco mesmo, e tudo isso foi levando a todo mundo ter uma característica de vida mais natural..., então, tinha o Doll, todo mundo comia no Doll comida natural, tinha pizzaria do irmão do Cica, que era o Quiri, que fazia uma pizza de brócolis totalmente natureba, de farinha do engenho..., foi aí que esse *lifestyle* de vida saudável começou a aflorar no Brasil.

Além da treinadora ter manifestado um senso de identificação com a praia em que frequentava com o grupo dos “forasteiros”, sobretudo por motivos de convívio social; o seu envolvimento com o surf em si, por meio da prática cotidiana, da sua participação assídua em competições, forneceu a Khloe o reconhecimento pelos surfistas locais e o “acesso” a uma outra praia que, era concebida como “palco das competições” de surf. Ao frequentar esta localidade, a treinadora se engajava em práticas e interações sociais que lhe proporcionassem se tornar mais competente em relação a prática do surf.

A minha era a turma dos forasteiros, de fora, que iam para a praia do Leme! A galera da Croa era daqui de Floripa, os que vinham para cá surfar, principalmente, na Croa. Então, eu era da praia do Leme, só que eu, como eu competia e a Croa era o palco das competições, eu estava aqui, então eu era aceita aqui pelos catarinas e a galera (Croa) ..., como eu tinha esse negócio de ser competidora..., e aqui era o Sérgio, era o Gilmar, eram os outros moleques do centro..., como eu competia eu tinha abertura, então eu vinha aqui, a minha vida era essa aqui [...]

4.1.3.4 Do surf *lifestyle* ao surf profissão

Ao mencionar sua participação nos contextos apontados acima, a treinadora Khloe reconheceu que: “[...] naquela época era como se eu tivesse um *hobby* e uma profissão, porque o surf não era uma profissão, então, eu tinha que ter um *back ground* que me garantisse, e a vida inteira foi isso que me garantiu eu ter dinheiro para poder viajar para correr campeonato”.

Sob estas circunstâncias, o curso de graduação em Educação Física compreendeu uma alternativa importante para o encaminhamento profissional de Khloe, conciliando os seguintes aspectos: a profissão almejada por ela, em função do seu interesse no esporte; ser uma universidade em um local que ia de encontro com seu desejo de viver o surf *lifestyle*; e também, lhe oferecia oportunidades de atuação profissional que garantia, financeiramente, sua participação enquanto atleta de surf.

[...] a intensão era essa: “eu preciso de alguma coisa que me mantenha, até porque eu não vou ser surfista para o resto da minha vida, eu não vou competir o resto da vida, então uma hora eu vou ter que assumir uma profissão, então, eu tenho que ter uma coisa paralela que eu vá caminhando junto para eu poder levar o surf para a minha vida...então, a maioria dos dinheiros que eu tirava para correr campeonato vinha de mim, não dos meus patrocinadores.

Com efeito, o que se pôde verificar é que as experiências de vivenciar e “nutrir” esse estilo de vida, ligado a prática do surf, correspondeu a uma oportunidade em que Khloe pôde: “[...] viver o surf *lifestyle*, principalmente! Todo mundo era muito *hippie*, foi um momento de liberdade, de viver aquilo que era um sonho para mim. ”. Além do mais, a treinadora indicou ainda, que as suas primeiras atuações profissionais, através das quais se mantinha, financeiramente, foi um momento propício para colocar em prática valores desenvolvidos ainda na infância.

Foi aí que eu comecei a botar em prática todos esses valores, nos lugares que eu trabalhei. Então assim, eu pensava: “ [...] se você quer se boa, e

“você quer ser respeitada, se você quer continuar aqui, você tem que seguir isso aí né, você tem que mostrar que você tem ética, que você cumpre horário, que você cumpre normas [...]”. Então, eu acho que foi aí que eu comecei a botar em prática tudo isso.

Outra repercussão evidente destas experiências, correspondeu ao envolvimento de Khloe, sobretudo, por meio das situações de prática e competições no surf, com pessoas que estavam engajadas na organização deste esporte, na cidade em que essa treinadora residia.

[...] na verdade, assim, as pessoas que a gente frequentava, principalmente aqui na Croa, foram as pessoas que começaram a organizar o surf aqui em Santa Catarina, e eram pessoas que a gente conhecia, então tipo, hoje eu conheço o Xande Fontes, o Perdigão, o Abacaxi, o Boabaid, que, cara, a gente vivenciava isso, e os caras foram começando a ser os que estavam ditando as cartas né, então, bem ou mal, os caras estavam ditando as cartas para a gente jogar [...]

Nestas condições, a treinadora Khloe vislumbrou a possibilidade de ensinar o surf, mas com um significado que não estava restrito, unicamente, a sua “satisfação pessoal” e sim, com propósito de “render frutos” financeiramente: “[...] A gente era as peças do jogo né, então, eu acho que foi aí que o profissionalismo do surf deixou de ser essa coisa lúdica de “uhuu” todo mundo *hippie*... “Não! Vamos começar a organizar isso, e fazer render frutos!” E eu acho que eu fiz parte disso tudo!”.

4.1.4 A busca pelos conhecimentos profissionais

Durante o período em que Khloe cursava a graduação em Educação Física, além de obter suas primeiras atuações profissionais, ela contava com uma participação plena no contexto competitivo do surf enquanto atleta dessa modalidade. Verificou-se que a partir desse período, Khloe obteve uma série de experiências, as quais, compuseram o cenário em que essa treinadora estabeleceu, deliberadamente, os primeiros direcionamentos para sua carreira como treinadora de surf. As situações e episódios, indicados por Khloe, que traduzem estas

experiências, foram, indutivamente, agrupadas no tema “A busca pelos conhecimentos profissionais”, constituído pelos seguintes códigos: 4.1.4.1) “Da utopia à escolha pela carreira de treinadora de surf” e 4.1.4.2) “Certificação como treinadora de surf”.

4.1.4.1 Da utopia à escolha pela carreira de treinadora de surf

A treinadora Khloe não indicou uma situação ou um episódio específico que tenha marcado as suas primeiras atuações enquanto treinadora de surf. Contudo, ficou evidente que as experiências dessa treinadora, ensinando esta modalidade esportiva, compreenderam, inicialmente, um desdobramento de sua participação plena no contexto de prática do surf, e também de suas aspirações profissionais, manifestadas no seu engajamento em práticas ligadas ao curso de Educação Física na universidade.

Bom, eu comecei a dar aula [...]. Eu nem sei como eu comecei a dar aula, da onde que eu tirei dar aula de surf, porque eu não tinha visto isso antes, mas eu falei: “eu vou começar a dar aula de surf! E aí eu surfava, competia, e dava umas aulinhas de surf, assim: “Ah! Vou montar uma escola de surf! ” Eu tinha um espaço e comecei [...] então, no primeiro momento foram os trabalhos na universidade, e logo a história de ensinar surf começou a acontecer.

Um episódio marcante para Khloe, referente ao início de sua carreira como treinadora, correspondeu à viagem que realizou, enquanto atleta, em que obteve os primeiros contatos com o ensino do surf, sistematizado: “[...] a primeira vez que eu vi essa história de ensino e treino no surf acontecer, organizado, e profissionalizado, foi numa viagem para a Califórnia, que eu fui como surfista ainda. ”. Neste episódio, ao participar de competição em uma das praias localizadas na cidade em que residia e que cursava Educação Física, ao vencer o campeonato a treinadora Khloe recebeu como premiação uma viagem sob o suporte da *National Scholastic Surf Association* (NSSA), a qual, correspondia a uma das importantes entidades esportivas que organizava o surf nos Estados Unidos da América (EUA), conforme a própria treinadora relata:

[...] teve um campeonato, que o Ricardo organizava, que ele ía sempre lá para Califórnia [...] e ele conheceu o pessoal da NSSA (*National Scholastic Surf Association*), e aí ele começou a fazer os intercâmbios... o meu acho que foi o segundo intercâmbio, já tinha tido um antes [...], então o que acontecia, ele trazia o pessoal dos EUA para cá, o time da NSSA, inclusive um que veio e que eu fui para lá, foi o Malloy, os Malloy Brothers [...] Keit Malloy o Dan Malloy [...] inclusive, ele trouxe esse time para cá, e a gente teve um campeonato que era aberto, então era um campeonato de todo mundo contra [...] não contra! E time da NSSA estava ali [...], e a premiação para quem ganhasse o campeonato aqui era ter o direito de passar uma temporada na Califórnia na casa dos integrantes do time da NSSA [...], aí eu ganhei o campeonato! Eu lembro que foi lá na praia do Norte [...] foi no canto esquerdo! Meu, tinha umas ondas, não tinha ninguém [...] aí tipo, juiz sentado na areia, tinha o pessoal da NSSA, o pessoal daqui [...] e aí eu ganhei o campeonato e fui para a Califórnia!

A treinadora Khloe destacou que: “[...] quando eu cheguei lá, os dirigentes da NSSA vieram buscar a gente no aeroporto e meio que distribuíram a galera, e a *coach director* da NSSA, que era uma mulher, ela falou para mim: “ó, você vem comigo! Me pegou para ficar na casa dela! ”. Em análise, constatou-se que embora Khloe estivesse em outro país, em contexto distinto, o ambiente em que ela estava era muito semelhante ao que tinha vivenciado desde a infância: “[...] era uma casa que era na frente [...] pé na areia de *Surfside*, que é do lado de *Huntington Beach*, e tinha um escritório dentro, tinha dois quartos embaixo que era para a galera quando tinha campeonato, da *East Coast* com a *West Coast*, a galera ficava ali [...]”.

Nesta ocasião, Khloe relatou: “[...] eu caí no local que era o cérebro da estrutura da NSSA! Ela, até hoje, é *coach director* da NSSA... ela fazia toda a parte de direção técnica da associação e dos campeonatos que a associação promovia. ”. Embora ela estivesse no papel de atleta de surf, a sua interpretação sobre o local em que estava, as pessoas com quem interagira e as atividades em que participava, parece ter sido direcionada pelas suas, ainda recentes, experiências de

ensino do surf e também, pelas possibilidades que almejava em relação a carreira como treinadora.

Então, eu comecei a ver parte do *business* em si, de como era organizado, de como que os campeonatos aconteciam, de como as clínicas aconteciam [...] tinham várias escolas de surf em *Harrington Beach*, e a NSSA trabalhava também com as escolas de surf e com escolas normais que tinham o surf como atividades extraclasse [...] eu vi toda essa organização, porque eu estava na casa da *Coach Director* sem fazer nada e a mulher estava trabalhando!

Ao participar deste cenário, organizado e formalizado, sobretudo, por meio da convivência com a *coach director* da NSSA, a treinadora Khloe visualizou, concretamente, algo que, até aquele momento, compunha apenas idealizações abstratas de uma possível carreira de treinadora de surf: “[...] foi a primeira vez que eu vi que...eu olhei aquilo e falei assim: “nossa, cara! Isso acontece, isso existe! Não é uma utopia da minha cabeça, isso realmente existe e funciona! ”. Por certo, esta experiência teve implicações evidentes nos direcionamentos de sua carreira profissional, conforme exposto a seguir:

[...] eu olhei, vi aquilo e falei: “realmente eu vou me formar e vou seguir essa linha! ”. Então, a partir desse momento, dessa viagem, é que a coisa da escola de surf, de dar aula de surf se tornou uma possibilidade real [...], antes disso era meio que uma utopia. E lá na Califórnia, eu também ganhei o campeonato lá, então eu voltei com aquela gana né, então, foi [...] aqui sim foi o divisor de águas! Em termos de profissionalizar a história, de acreditar que a coisa poderia chegar aonde eu queria.

Apesar de manifesto nas declarações dessa treinadora a falta de reconhecimento social da atividade de ensino do surf, no seu contexto, presume-se que esta experiência de viagem à Califórnia, equivaleu para Khloe, à um tipo de catalizador para a construção de renovados significados de sua “paixão” pelo surf e de sua vocação para atuar, profissionalmente, no âmbito esportivo.

[...] eu acreditava, mas como era uma coisa nova, as pessoas em volta não acreditavam, falavam: “ah, dar aula de surf? Professor de surf? Eu ensino para minha namorada, eu ensino para o meu filho, não existe uma pessoa que ensina... que dá aula de surf!” Mas nesse momento, que eu vi que a coisa acontecia ali, eu simplesmente peguei o acelerador e fiz assim “vrum!” “É esse o meu caminho, é aqui que eu vou trilhar! Eu passei a acreditar mais na coisa e comecei a passar a organizar mais a coisa, eu falei: “pô, então vamos fazer direitinho! Vamos montar uma turminha, vamos começar a fazer a coisa ser mais sistemática.”

A treinadora destacou que visualizou um tipo de “modelo” para sua atuação profissional: “[...] aquela história toda, a associação, a coisa montada, dirigida por uma mulher... é como se eu tivesse pego um modelo e falado: “Pô, é através daqui!” Com efeito, a constatação de uma nova possibilidade de participação (como treinadora), ainda vinculada ao contexto do surf, direcionou o seu engajamento em práticas nas quais Khloe perseguia a aquisição de elementos para lhe habilitar enquanto treinadora de surf e não mais, exclusivamente, como surfista.

[...] depois disso que eu comecei a buscar aprimoramento, e cursos, e tudo mais. E aí, nesse momento também, eu estava cursando a universidade, então ali depois disso, tudo que era de trabalho [...] “ah, tem trabalho de treinamento! É surf! Ah, tem cinesiologia! É surf! Ah, tem isso! É surf [...]”. Eu comecei a voltar tudo para o surf, os professores ficavam loucos! E foi aí que eu comecei a buscar informações, logo depois de me formar eu fui para Inglaterra, já com esse intuito [...]

4.1.4.2 Certificação como treinadora de surf

Referente a sua certificação enquanto treinadora surf, duas importantes experiências foram indicadas por Khloe, que segundo ela ocorreram após a conclusão do curso de graduação em Educação Física. Nesta fase, já atuando como treinadora de surf e ainda, participando das competições nessa modalidade, ela destaca as implicações das viagens

que realizou para Inglaterra e para Austrália. A percepção dessa treinadora é de que o seu engajamento em práticas ligadas ao ensino/treino do surf, em ambas as experiências, se deu de modo espontâneo: “[...] na verdade, não foi uma coisa que eu corri atrás, foram coisas que aconteceram! ”. Embora estas viagens tenham sido impulsionadas pelas relações sociais de Khloe, ela buscou situações para manter-se ligada ao surf e, ocasionalmente, obteve importantes experiências enquanto treinadora.

Quando eu fui para a Inglaterra, foi porque uma namorada minha foi, e aí ela estava morando em um lugar na Inglaterra, que não tinha onda, que ela foi para estudar, aí ela falou: “vem! ” Aí eu falei: “Ok, vou, mas vamos para um lugar que tem onda! ” [...] então, não foi uma coisa que eu busquei, a primeiro momento, eu fui porque minha namorada estava lá, mas eu falei: “bom, já que eu estou aqui, eu tenho a oportunidade de me aprimorar mais um pouco! ” Aí eu busquei isso, lá!

E a mesma coisa aconteceu na Austrália, minha irmã foi para a Austrália e ela falou: “vem! ” Aí quando eu estava lá eu falei: “bom, vou trabalhar de que? Vou fazer o que? ” Tinha uma escola de surf na frente da casa dela, só que para trabalhar na escola de surf você tinha que fazer o curso, aí eu fui lá, fiz o curso e fiquei trabalhando na escola de surf também [...]

Referente a sua viagem à Inglaterra, verificou-se que o engajamento de Khloe no dia a dia de uma escola de surf possuiu um caráter informal, com a ausência de um papel ou responsabilidades específicas dentro da instituição, como ela mesma relatou:

Aí eu cheguei nesse lugar que tinha onda, encontrei uma escola de surf, eu fui na escola, conheci o cara e aí ele me convidou para: “pode ficar aqui, vendo como a gente trabalha, estudando nosso método, tudo [...]” e o cara era tipo, o idealizador da história, o *head coach* da história em *Fistron Beach*, que é o primeiro lugar

que tem surf na Inglaterra, e eu fiquei muito amiga dele! Depois ele veio para cá [...]

Ao recordar das atividades que desenvolvia junto a escola de surf, constatou-se nas declarações dessa treinadora, primeiramente, que ela, de fato, dedicava a maior parte do seu dia a prática do surf e às atividades da escola. Além disso, na escola de surf ela desenvolvia atividades com diferentes níveis de responsabilidade, até mesmo, ensinar essa modalidade: “Eu ficava o dia inteiro lá! Eu ia de manhã, ficava surfando, ajudava a arrumar a estrutura da escola, das aulas [...] lavar roupa de borracha, olhava como eles davam aula, ficava junto, e fui olhando o que eles faziam... o dia inteiro eu ficava lá! Volta e meia eles me... “ah, tem uma aulinha ali, quer dar? ” Para fazer dinheiro né [...]”.

Particularmente, a participação de Khloe em um curso para instrutores de surf, compreendeu ao engajamento dela em um episódio específico dentro de sua participação no contexto da escola de surf, promovido por um dos responsáveis pela própria entidade: “[...] o curso foi junto ali, eles que deram, era lá mesmo... eles eram tipo, ele era o coach director da BSA, então... *British Surf Association*, então foi lá mesmo, foi tudo junto [...]”.

Quando questionada a respeito do impacto desta experiência na sua aprendizagem enquanto treinadora de surf, Khloe destacou que: “[...] na Califórnia, na NSSA eu vi uma realidade de “a coisa funciona! ” E na Inglaterra eu vi a coisa funcionar! ”. De modo direto, o termo usado por ela “coisa funcionar” se refere a parte operacional da escola de surf, em relação a gestão e manutenção dos equipamentos, a rotina das atividades e também, a forma de ensinar o surf.

[...] o que mais me marcou foi a parte prática! Aqui foi total a parte prática! Aqui (Inglaterra), eu fiz a mesma coisa que você estava fazendo na escola comigo! Você estava vendo como eu trabalhava, estava me observando, ajudava a lavar a roupa [...] eu via como tu lavava roupa, o que eles faziam, o que eles penduravam, qual era a sequência das coisas, como que acontecia para funcionar [...] então, eu fiquei muito de observadora [...]

Nesta ocasião, a treinadora Khloe mencionou também ter consolidado valores como seriedade, honestidade e pontualidade: “[...] o

anglo saxão é um povo metódico, então, muito da minha organização, da minha seriedade vem disso aí [...] o cara marcou uma aula com você, ele vem fazer! Então é um povo que tem seriedade, uma honestidade maior...eu aprendi muito disso! Pontualidade, de marcou tem que vir [...]”. Relativo ao ensino do surf, verificou-se que a observação e a experimentação compreenderam dois mecanismos, por meio dos quais, a treinadora pôde aprimorar a sua própria perspectiva pessoal para ensinar essa modalidade.

[...] tinha muito daquele método de ensino em que coloca o pé de trás na frente primeiro, que é uma coisa que eu não concordava, e não concordo até hoje [...] então, eu tive muita experimentação, olhei muito, mas o meu dia a dia que me levou ao modo que eu trabalho hoje, a minha experimentação de ver o que funciona e o que não funciona [...] você sabe que até hoje eu me questiono de certas coisas, durante a aula: “não, não, isso não está funcionando! Eu vou fazer assim! ”

Referente a sua experiência na Austrália, averiguou-se que o envolvimento da treinadora Khloe em atividades de ensino do surf, possuiu um caráter mais formal e foi impulsionada, sobretudo, pelas interações sociais estabelecidas na localidade em que residia: “[...] fiquei seis meses, dando aula, fazendo faxina, entregando pizza...O cara era bem amigo do Ale, então ele as vezes me chamava, o Ale falava: “ó, tem aula ali para dar, quer ir? Ele está te chamando! ” Eu dava aula bem na frente da casa, minha irmã morava bem na frente do *surf club*, na frente! Eu olhava da minha janela! ”. Sob estas circunstâncias, a participação de Khloe em um curso para treinadores de surf, parece ter sido uma exigência para seu engajamento em tal prática: “[...] eu dava aula de surf, mas não era registrada, então e precisei buscar um curso [...]”.

Embora a participação de Khloe no curso para treinadores de surf tenha sido motivada por uma demanda contextual, ficou evidente o seu interesse em alcançar tal certificação: “[...] o curso da Austrália para mim foi como se eu tivesse me formado! Foi um curso muito mais completo... na Inglaterra eu cheguei e o cara falou: “ah, você pode me ajudar! ” E a gente começou a conviver e eu ficar lá... Na Austrália não! Eu cheguei e falei assim: “eu quero fazer um curso! ”. Na ocasião do curso, a negociação de experiências com outros treinadores, dentro da

situação formal do curso, dotada de uma certificação, em um país referência no surf, parece ter atribuído elevado grau de relevância para esta situação de aprendizagem dessa treinadora.

Então ninguém me conhecia, eu entrei como mais um no curso, entendeu? E como mais um, era os caras falando inglês, Australiano, era eu debatendo em inglês, era um curso muito mais forte, porque, Inglaterra no surf era uma coisa, e Austrália era outra coisa, então, era como se eu tivesse feito: “Pô, to fazendo uma pós-graduação e to me formando, agora sim eu vou sair com todo o conhecimento que eu preciso!”

A aquisição direta de conhecimentos parece não ter sido a principal implicação deste curso, conforme a percepção da própria treinadora: “[...] conhecimento não foi muita coisa que eu adquirir [...], tanto que, cara, eu fiz uma prova e tirei dez! Porque era tudo..., eu já tinha vivido isso, eu fiz a prova me baseando na minha vivência, no meu aprendizado anterior, não no aprendizado que eu tinha feito ali no curso”. Por outro lado, verificou-se que um dos aspectos marcantes desta situação para Khloe, foi a obtenção da certificação formal de participação e aprovação no curso, com um significado pessoal para ela, de reconhecimento da comunidade do surf a respeito das suas competências, naquele contexto em que a treinadora estava inserida.

[...] o que eu percebi aqui mais, além de eu ter, pô, ganhado um *setup* de que: ‘Pô, to formada, to certificada pela *Surfing Australia*! “Foi o formato do curso, e o formato da organização, porque o curso na Inglaterra, se você vê o papel que eu tenho lá na escola, não é um diploma, um certificado, é um memorando falando que eu estive lá, que eu estudei, que eu ajudei... na Austrália foi um curso com certificado, foi uma certificação, com carteirinha que eu podia trabalhar na Austrália inteira, então, desse aqui (Austrália), eu tirei o molde da organização, que foi o que eu trouxe para a ACES.

4.1.5 O engajamento em práticas enquanto atleta e treinadora de surf

Verificou-se por meio das declarações da treinadora Khloe, que após a conclusão de sua certificação profissional no curso de Educação Física e a certificação como treinadora de surf, Khloe obteve um conjunto de experiências, relevantes para sua intervenção enquanto treinadora, que indicaram o seu engajamento em dois contextos de prática: o de sua atividade profissional enquanto treinadora e o contexto esportivo referente a sua atuação enquanto atleta de surf. As situações e episódios, mencionados pela treinadora Khloe, que traduzem estas experiências, originaram o tema “O engajamento em práticas enquanto atleta e treinadora de surf”, constituído pelos seguintes códigos: 4.1.5.1) “Investimento e delimitação da intervenção como treinadora” e 4.1.5.2) “Atleta com “olhos” de treinadora”.

4.1.5.1 Investimento e delimitação da intervenção como treinadora

Apesar de Khloe ter indicado que seus primeiros episódios enquanto treinadora de surf ocorreram ainda no período em que cursava a graduação em Educação Física, ela destacou que após a busca de conhecimentos, por meio de sua certificação profissional, suas viagens e a sua própria atuação enquanto treinadora, decidiu investir na sua própria escola de surf: “[...] eu falei: “com todo esse conhecimento que eu busquei, agora eu vou botar em prática tudo que eu vi! Aqui eu vou plantar minha árvore e é daqui que eu vou colher! Aqui eu vou montar meu negócio, aqui eu vou colher meus frutos mais para frente! ”.

A treinadora recordou que um aspecto impulsionador foi quando ela constatou que: “[...] eu não podia montar minha escola na Austrália, aí eu vim embora para o Brasil, para montar a minha escola! ”. Neste contexto, o que ficou evidente foi o profundo envolvimento dessa treinadora com a sua atividade profissional de ensino/treino do surf, marcado pela estruturação de sua própria escola de surf na praia da Croa, localidade onde atuava até o período de realização do presente estudo.

[...] em 2000, quando eu voltei da Austrália, com diploma, tudo direitinho, eu já dava aula, mas surgiu a oportunidade dessa sala na mão do Flávio aqui na praia da Croa [...] e quando ele me chamou, eu fui com tudo que eu tinha da escola de

lá, então assim, eu tinha tudo, ele só tinha o espaço, eu tinha as pranchas, eu tinha as roupas de borracha, eu tinha “*know how*” [...] nesse lugar eu fiquei quatro anos [...] E aí eu saí e aluguei ali onde é a *swell* hoje, lá em cima na entrada da Croa [...] e aí eu vinha com as coisas, de carro, e dava aula aqui [...]

Outro aspecto verificado nas declarações de Khloe, foi o seu engajamento num processo de organização e delimitação do seu próprio campo de intervenção: “[...] quando eu cheguei aqui montei a escola e comecei a trabalhar mesmo, eu falei assim: “Bom, daqui a pouco vai ter um monte de gente querendo me imitar e querendo montar escola aqui. Então, o que eu vou fazer? ”. De fato, a percepção da necessidade de se “proteger” parecia estar vinculada à um senso de ineditismo dessa treinadora em relação a sua escola de surf, ao seu modo particular de trabalhar, e evidentemente, a sua certificação profissional obtida.

O meu medo era eu estar lá, plantando a minha arvorezinha, regando, regando e de repente, chegasse uma Quiksilver ali e montasse uma escola que me engolisse, então, o que eu falei: “não, eu tenho que me proteger! Eu to plantando a árvore, mas eu tenho que colocar uma cerquinha na árvore para não vir um bicho e comer minha plantinha. Vai vir um bicho enorme, um dragão vai comer minha plantinha e tudo que eu coloquei ali vai por água abaixo.”.

Conforme mencionado pela treinadora, tais circunstâncias impulsionaram o engajamento de um grupo de treinadores, que atuavam no mesmo contexto, incluindo Khloe, em iniciativas para organizar a atividade de ensino do surf, resultando na estruturação da Associação Catarinense das Escolas de Surf (ACES). Khloe destacou ainda, que: “[...] A história da ACES aconteceu também por eu já ter visualizado isso acontecer na *Surfing Australia*, lá na Austrália. ”.

Eu sempre falo nos cursos, a ACES, no primeiro momento, foi criada para organizar as escolas de surf e limitar o número de escolas por praia. Aí sim, o segundo momento foi a parte da instrução, do ensino do surf, tanto que eu montei a apostila junto com o Roger, então a idéia foi: “a gente

pode tantas escolas aqui, e agora, a gente vai trabalhar desse jeito! ” Mas o trabalho mais forte que a gente fez na ACES foi um mapeamento das escolas e a distribuição delas, o número de escola que cabe em cada praia e que até hoje é respeitado. Isso foi decidido por nós!

O que se pôde constatar foi que houve o engajamento mútuo de Khloe e de outros treinadores, em práticas cujo o interesse circundava a atividade de ensinar o surf, destacando, que todos eles integravam este nicho de atividade econômica. Além do mais, as responsabilidades e papéis assumidos pela treinadora Khloe dentro deste grupo, parecem ter sido definidas pela sua competência referente a participação enquanto atleta de surf e em função da sua própria atividade como treinadora.

Então, na verdade o que aconteceu aqui, é que a primeira escola de surf que surgiu no Brasil foi a do Rico, depois quem surgiu foi o Bira, e eu ao mesmo tempo, só que o Bira, a história dele era com a prefeitura, era um projeto social, e a minha foi a primeira escola particular de surf [...] E aí, depois veio o marreco, e o Roger trabalhava para o Marreco, então foram os primeiros que eu me envolvi ali...o Evandro que foi professor dentro da escola do Bira, e aí o Evandro falou: “opa! Aqui é um meio a seguir! ” Então, também foi um que foi pioneiro ali.

[...] nessa época, o Bira, esse projeto social, ele fazia com o Frederico Dorey, e o Bira era presidente da FECASURF naquela época, então assim, naquele momento, eu já competia, então eu já tinha aquele respaldo de ser competidora e tudo mais, e começamos a nos envolver com a história de escola de surf, porque assim, era uma história nova, então um empurrava o outro, para todo mundo ir para frente, para todo mundo ir para cima! Então tinha o lado da gente se apoiar, porque a gente estava tudo no mesmo barco, mas tinha muita inveja do outro, um queria meio que passar por cima do outro.

4.1.5.2 Atleta com “olhos” de treinadora

Conforme as declarações da treinadora Khloe, verificou-se que ao mesmo tempo em que ela se engajava em sua atividade profissional e nas práticas desenvolvidas em conjunto com outros treinadores na ACES, ela também participava assiduamente de competições de surf como atleta, no Brasil e em diversos outros países ao redor do mundo: “[...] nesse momento aqui que eu saí da Austrália (2000), até três anos atrás (2015), eu comecei a surfar de *longboard* na Austrália e saindo de lá eu vim para o Brasil e comecei a competir de *longboard*.”. As inúmeras vitórias e a permanência de Khloe entre as atletas de elite do circuito mundial, foram episódios marcantes em suas experiências enquanto atleta de surf.

No ano seguinte eu corri o primeiro campeonato brasileiro, já ganhei, e meu, foi uma carreira muito vitoriosa, porque eu ganhava todos os campeonatos. Então, em 2001 eu comecei a correr o brasileiro, 2001 eu fui campeã brasileira... e fui campeã brasileira 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, e eu fui vice em 2003. Então, assim, eu ganhava muito campeonato, muito! Tipo, 2003, 2004, 2005 eu acho que eu ganhei todas as etapas do circuito. Então, isso foi me dando um nome grande no Brasil, aí com isso eu consegui ir para o mundial, porque o primeiro mundial foi 2006, de 2006 a 2014 eu fiquei no circuito *World Surf League* (WSL).

Embora Khloe tenha destacado, em tais experiências, o êxito que obteve como atleta de surf, constatou-se que as inúmeras viagens para competições possibilitaram para essa treinadora variadas situações de aprendizagem profissional como, por exemplo, ao visitar escolas de surf, ao observar outros treinadores e também, ao retomar relações sociais estabelecidas no passado, como ela mesma relatou:

[...] e nesse período depois de 2000 eu comecei a viajar mais, comecei a ir para Bali, aí eu comecei a visitar escola de surf em Bali, comecei a visitar... ía para... Ah, tem escola de surf [...], voltei para Newquay, na Inglaterra, voltei para a escola de surf lá que eu tinha ido, encontrei o cara de novo [...], fui em outras escolas, fui em escolas

de outras praias da Inglaterra, da Irlanda, meu! Eu visitei todas as escolas de surf de todos os lugares que eu fui, então eu ía no lugar, surfava na praia e ia lá visitava, me apresentava, olhava, via como trabalhava [...]

A treinadora Khloe recordou que: “[...] os primeiros mundiais eram na França em Biarritz, e a praia aonde era o campeonato, em Coadebasc, e na entrada da praia tem cinco barracas, não na beira da praia, tem um calçadão com cinco escolas de surf, uma do lado da outra, e na cidadezinha tem lojas de surf que são escola ou estão representando uma escola. ”. Nestas ocasiões, a observação a outros treinadores e o engajamento no contexto da atividade de ensino do surf, parecem ter sido importantes situações para essa treinadora confrontar o seu modo particular de intervir com outras perspectivas de atuação.

[...] nesse campeonato da França eu comecei a visitar todas as escolas de surf de tudo que era lugar que eu ia, e comecei a buscar mais informação [...] “Pô, como vocês trabalham?” Aí eu vi os caras na França trabalhando, e logo o pessoal começou a saber que eu dava aula, e o meu amigo que morava lá começou a marcar aula para mim, então, os Franceses das escolas de surf ficavam loucos comigo, porque eles viam eu dando aula e, meu, eles não davam aula do jeito que eu dava [...] eles ficavam só cuidando um milhão de alunos na água, cinco escolas juntas, escolas, pessoas tudo se batendo [...]

Nestas experiências, principalmente ao observar os procedimentos de ensino/treino do surf empregados por outros treinadores, a treinadora Khloe confrontava com seus próprios princípios e perspectivas de intervenção profissional enquanto treinadora.

[...] eu vi muita coisa que eu não faria, errada! Muita falta de competência, de comprometimento, por conta dos instrutores. Vi muito instrutor que estava lá para ganhar dinheiro [...] então foi assim, tipo, é como você estar em um caminho e falar: “isso para mim não serve, isso para mim não serve [...]” então essa época que eu olhei muitas coisas,

as coisas que eu achava legal, pô, algumas coisas, mas muita coisa que eu falava: “não, não, não é assim!”

Este período, de investimento em sua atividade profissional e de participação intensa de Khloe em competições de surf, ela destacou ainda que: “[...] nesse meio tempo, muita gente passou na minha mão, eu dei aula para muita gente, então, você vê, o Fabio, o Júlio, o Roberto... muita gente boa, que hoje são surfistas bons, passaram na minha mão.” Ao reconhecer sua participação na formação de jovens surfistas, essa treinadora forneceu indícios de que isso compreendeu um tipo de comprovação de tudo aquilo que ela, simultaneamente, buscava como treinadora e vivenciava enquanto atleta, competindo e conhecendo outros contextos da atividade de ensino/treino do surf. Com efeito, isso parece ter refletido no desenvolvimento do senso de competência dessa treinadora em relação a sua área de intervenção e em relação aos demais treinadores com os quais se relacionava em iniciativas da ACES no seu contexto particular de atuação.

[...] teve muito boca a boca, da pessoa falar: “ eu fiz aula com a Khloe... pô, preciso de uma escola de surf? Vai na Khloe [...] pô, eu fiz aula com a Khloe, eu fiz aula com a Khloe [...]” essa coisa expandiu, eu me tornei uma referência da profissão, então hoje em dia, se você chegar para alguém ali e falar, chegar aqui em Floripa: “ pô, eu quero ter aula de surf, sabe de alguém? Vai lá na Croa, a Khloe está lá.” Então, a *network*, de boca a boca [...] esse tanto de gente que passou na minha mão, a coisa expandiu absurdamente.

[...] eu falava para o Roger da ACES: “ meu, a gente está anos luz na frente de outros países, anos luz! ” Porque o Roger também era um cara que trabalhava direitinho [...] ele me olhava, a gente trocava idéia, e muita gente ali, eles me olhavam, pegaram o mesmo caminho [...] como uma referência!

Quando questionada sobre as implicações destas experiências, de viagens e atuações enquanto atleta e, ao mesmo tempo, enquanto treinadora, Khloe destacou que: “[...] aqui também foi uma época de bastante aprendizado, em relação ao ensino, e em relação a colocar meu

nome em evidência. ”. A competência adquirida e reconhecida, no contexto competitivo do surf enquanto atleta, parece ter sustentado a participação dessa treinadora em contextos relacionados a atividade de ensino/treino do surf, com implicações marcantes na sua aprendizagem profissional até o momento de realização do estudo.

[...] não era mais a Khloe que estava aprendendo, eu era a campeã brasileira, três vezes campeã brasileira, eu era representante do Brasil no mundial, e era instrutora, então, eu tinha como me apresentar [...] eu já entrava com uma carta de apresentação forte, não era mais só a Khloe que estava ali se apresentando, era “A” Khloe. Então, essa época aqui, foi muito forte, e eu acho que por conta disso é que veio esse convite (WSL) agora a pouco tempo [...] isso tudo que me deu esse *back ground* [...]

4.1.6 O momento da “colheita”

As experiências mencionadas pela treinadora de surf, Khloe, envolvendo as diferentes práticas, relações sociais, situações e contextos, em que participou, implicaram na construção de um repertório de competências e conhecimentos, bem como na pessoa que Khloe se tornou: treinadora de surf. Verificou-se que o engajamento contínuo desta treinadora em práticas ligadas ao surf, no decorrer de sua vida, produziu em Khloe um senso de reconhecimento ligado ao contexto amplo do surf, enquanto atleta e treinadora, bem como, um senso de satisfação pessoal por compartilhar, com seus alunos/atletas, suas experiências e seu modo de viver (surf *lifestyle*). As situações e episódios, citados pela treinadora Khloe, que revelaram estas experiências, originaram o tema “O momento da “colheita”, constituído pelos seguintes códigos: 4.1.6.1) “O reconhecimento pela comunidade do surf” e 4.1.6.2) “A concretização do sonho”.

4.1.6.1 O reconhecimento pela comunidade do surf

Referente ao reconhecimento em relação a sua trajetória como atleta de surf, Khloe destacou o fato de ter sustentado seu engajamento no surf durante toda sua vida: “[...] uma coisa que eu te falei antes de ontem, é que quando eu comecei a dar aula para bancar a minha paixão pelo surf e a minha vida de atleta, eu sinto que eu cheguei até onde eu

queria ter chegado! ”. De fato, há o reconhecimento da longevidade e do êxito da carreira de Khloe enquanto atleta, conforme ela expôs:

Eu tinha um sonho de ser uma surfista profissional, eu fui campeã local, estadual, brasileiro e cheguei na elite mundial, e fiquei entre as dez melhores surfistas do mundo, e me mantive dez anos ali na elite, então, assim, quando eu olho para isso, eu falo: “puxa! Eu realmente cheguei onde eu queria estar, e eu estou supersatisfeita por isso.”

Enquanto treinadora de surf, Khloe destacou que: “[...] muitas coisas foram me marcando e eu fui correndo atrás. ”. Objetivamente, ela recordou de um episódio em que fica evidente o seu desejo em buscar um reconhecimento da sua atividade profissional, em especial, dentro do contexto em que ela sempre teve um engajamento ativo em práticas ligadas ao surf.

[...] eu me lembro, muito, muito, muito, do André falando, sentado [...], na escola, e ele olhava ali para o Chris hotel, para aquela casa que tem na frente hoje em dia do Chris hotel e ele falava assim: “Ah, eu vejo a gente ali, quando estiver com uns 50 anos, super bem, super respeitados! ” E isso foi uma coisa que me marcou, e eu falei: “isso aqui vai acontecer, quando eu tiver os 50 anos eu vou estar ali, respeitada, e vou estar colhendo! ”

No período de realização do estudo, o convite recebido por Khloe para ser treinadora credenciada e recomendada pela entidade máxima de organização do surf, internacionalmente, a *World Surf League* (WSL), compreendeu um episódio marcante na trajetória profissional dessa treinadora, com apelo ao reconhecimento de sua participação plena no surf: “[...] em relação ao convite da WSL para eu ser uma *coach host*, eu também sinto que eu cheguei aonde eu queria chegar! ”. Nesta ocasião, a vasta experiência de Khloe e o reconhecimento por parte dessa entidade, pareciam lhe impulsionar no direcionamento de sua intervenção para o treinamento de jovens atletas de surf.

[...] eu estou gostando muito da história de *coaching*, inclusive você vê, está sendo rápido, está dando certo, tipo, o Roberto foi o começo disso, e a coisa está engrenando, eu acho que vai engrenar mais, agora esse negócio de *coach* pela WSL airbnb, vai me dar mais visibilidade, e eu acho que essa visibilidade vai me permitir chegar lá na frente! Com todo o meu *back ground* é impossível não rolar!

Ao mencionar o fim de sua carreira enquanto atleta profissional, a treinadora destacou o que ela vislumbra para o futuro em relação a sua intervenção enquanto treinadora, nomeadamente, a formação de treinadores de surf em contexto universitário:

[...] Na carreira de atleta existe um limite físico e de idade, na de treinador não, a coisa não vai parar aqui, um sonho que eu tinha era a universidade formar treinadores de surf [...] depois desse negócio das olimpíadas, a coisa vai caminhar muito mais rápido, uma coisa que demorou dez anos para acontecer antes, aqui em dois anos vai voar, entendeu!.

4.1.6.2 A concretização do sonho

Na percepção da treinadora Khloe o seu “amor” e “paixão” pelo surf passaram todas as suas experiências mencionadas. Estes significados latentes na intervenção profissional dessa treinadora até o presente momento, parecia ainda remeter Khloe a episódios significativos de sua infância: “[...] O que se manteve até hoje é o amor e a paixão do surf! É como eu falei para o cara que foi ontem lá na escola, ele falou que tinha ido na loja de surf que eu conhecia, e eu lembrei de eu passando a mão nas pranchas todos os dias e falando: “quando eu crescer eu vou ter um monte de prancha!”.

No relato de uma situação em que Khloe conversava com o pai de um de seus atletas sobre a participação do jovem atleta em competições, verificou-se a presença de orientações dessa treinadora que traziam, em essência, o desejo de que seu atleta desenvolvesse o gosto pela prática do surf, pelas viagens para tal finalidade, que, de certa forma, traduz um pouco das suas próprias experiências e de sua “paixão” pelo surf.

[...] eu falei para o Filipe agora, por exemplo, eu acho que a competição não é o mais importante, o mais importante é você surfar melhor, então, o que eu falei para ele: “cara, larga os campeonatos dele esse ano, vamos fazer ele se aprimorar mais, vamos olhar a parte técnica dele, vamos fazer ele gostar muito de surfar, vamos fazer uma viagem que ele vai ficar muito fissurado, contando os dias para essa viagem, e ele vai chegar lá e vai quebrar [...]” o campeonato a vitória vai ser uma consequência disso.

Um dos reflexos da participação plena da treinadora Khloe no surf, corresponde ao senso que esta treinadora desenvolveu de que o surf, em seu sentido amplo (*surf lifestyle*), é algo inseparável de sua própria existência: “[...] desde que eu conheci o surf, o surf é minha vida, então, eu não consigo me enxergar sem prancha na sala da minha casa! Nem a minha mãe consegue! O surf faz parte das minhas células!”. Ao mencionar um episódio em que organizava suas coisas para uma viagem (*surf trip*) com seus atletas, fica evidente um indício dos diversos modos que o surf fez e faz parte da vida de Khloe: “[...] ontem tinha oito pranchas em cima daquela caminha lá na sala, e minha mãe falou: “ah, você botou essa caminha para as tuas pranchas!” Então, sempre teve uma caminha das pranchas desde cedo, que ninguém podia tocar, e todo mundo sabia que não podia tocar.”

Quando indagada sobre a presença de algo em comum em todas as experiências mencionadas, verificou-se nas declarações da treinadora Khloe três aspectos que perpassam a sua participação nos diferentes contextos práticas indicadas: o mar, o esporte e o surf.

O que tem em comum nessas experiências além do mar [...] é que eu sou uma pessoa do esporte, eu não sou uma pessoa burocrata, eu não sou uma pessoa pensadora, eu sou uma pessoa ativa! Eu sempre soube que eu ia [...] o esporte é minha vida também, e o mar e o surf são minha paixão, então, essas coisas, eu acho que sempre teve em comum no meu dia a dia.

Por certo, estes três elementos presentes na trajetória de participação social desta treinadora, de modo integrado e socialmente situado, levaram Khloe, enquanto atleta e esportista, à perspectiva de

que: “[...] o esporte, ele te torna uma pessoa melhor, ele te dá disciplina, ele te encaminha, ele te dá saúde, eu não vejo coisa ruim do esporte, eu só vejo coisas boas. ”. Assim sendo, particularmente, o modo como esta treinadora “viveu” o surf, possui implicações nos seus propósitos enquanto treinadora: “[...] eu sinto que, cara, quando eu ensino eu quero passar a paixão do surf para a pessoa que eu to ensinando, e essas pessoas que seguiram, eu sinto que realmente eu fui lá enfiei o surf dentro do sangue do cara, entendeu? E o cara leva isso até hoje! ”.

4.2 OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Mediante as observações realizadas e a entrevista com treinadora Khloe, obteve-se informações sobre sua percepção referente aos valores, princípios e significados pessoais que fundamentavam a sua intervenção profissional e que, em certa medida, eram compartilhados e ensinados aos seus alunos/atletas. O convívio do pesquisador com a treinadora Khloe, acompanhando a sua rotina de intervenção na Coral Surf School possibilitou a identificação de situações e episódios, nos quais, a treinadora manifestava percepções, perspectivas e abordagens, particulares, para interagir com outras pessoas, ao conduzir as atividades de ensino/treino, e também, sobre os demais aspectos de sua intervenção profissional enquanto treinadora. Tais situações e episódios identificados, foram explorados em entrevista individual com Khloe. Assim sendo, a partir da análise indutiva dos dados obtidos, desenvolveram-se cinco temas principais (Figura 9): 4.2.1) “Ser surfista”, 4.2.2) “Vocação para ensinar”, 4.2.3) “Competência para o ensino/treino do surf”, 4.2.4) “Realização pessoal em ser treinadora”, 4.2.5) “Perspectiva pessoal de intervenção”.

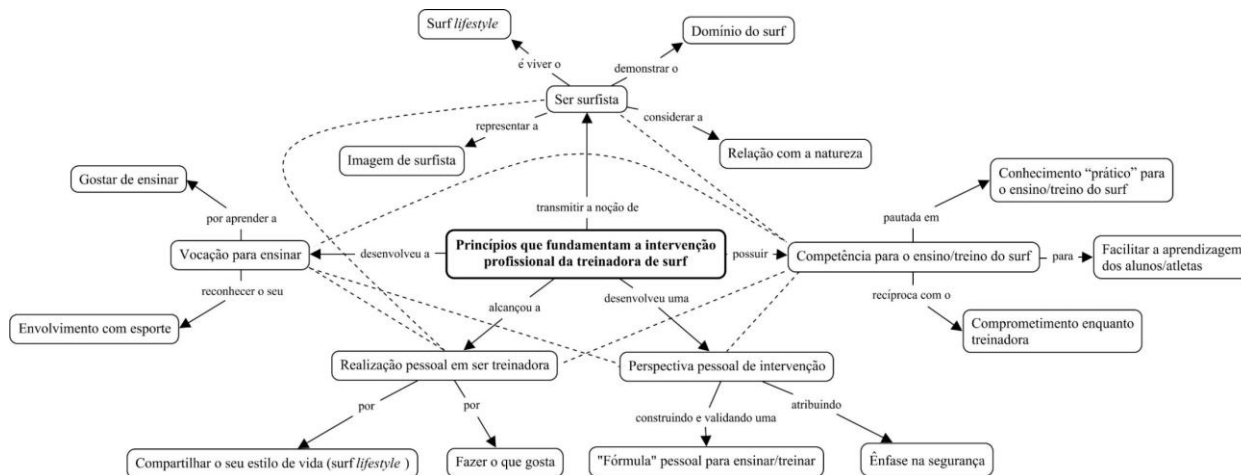
4.2.1 Ser surfista

Os códigos, indutivamente verificados nas declarações da treinadora de surf, 4.2.1.1) “Imagem de surfista”, 4.2.1.2) “Surf *lifestyle*”, 4.2.1.3) “Relação com a natureza”, e 4.2.1.4) “Domínio do surf”, integraram um dos princípios que fundamentavam a intervenção profissional da treinadora Khloe, denominado “Ser surfista”.

4.2.1.1 Imagem de surfista

Referente ao seu princípio pessoal “Ser surfista”, Khloe indicou representar a imagem de uma surfista, sobretudo, pelas suas “características físicas”: “[...] quando alguma pessoa me olha, com certeza ela sabe que eu sou surfista, pela cor, pelo físico, por ser forte [...] então a característica física é muito, muito [...] está na cara!”

Figura 8 – Mapa conceitual referente aos princípios que fundamentam a intervenção profissional da treinadora de surf.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Em análise, percebe-se que as características que compõem a imagem pessoal dessa treinadora enquanto surfista, estão, evidentemente, ligadas ao surf, porém com um significado pessoal que extrapola a prática desta modalidade em si: “[...] o surf não é só um esporte, o surf é um estilo de vida [...]”. Nessa perspectiva, Khloe pontuou outras “marcas” evidentes em si própria que justificam a sua identificação enquanto surfista, conforme ela explica:

[...] o surf é um estilo de vida que é pontuado por várias coisas! O surfista é bronzado, ele se veste e se porta mais despojado, ele tem um linguajar diferente, ele é, normalmente, muito mais sossegado, ele tem um vestuário próprio [...]

Assim sendo, concebe-se que ser treinadora de surf na percepção de Khloe, perpassa pela sua identificação própria como surfista e também, ao passar esta imagem às outras pessoas, evidenciado na declaração dessa treinadora:

[...] o treinador de basquete, você não vai perceber que ele é um treinador de basquete, a não ser se ele for um cara muito alto, aí você vai perguntar se ele joga basquete, agora o surfista, está na cara que é surfista! Porque tem o envolta do surf”.

4.2.1.2 Surf *lifestyle*

Ao explorar a noção do surf como um estilo de vida para esta treinadora, ou um “*lifestyle*” como ela mesma denominou, percebeu-se a abrangência dos significados que o envolvimento com essa modalidade produziu e produz na vida de Khloe, com implicações no seu papel enquanto treinadora. Ser surfista, com esta conotação (*lifestyle*) indica uma “filosofia” de vida particular: “[...] a pessoa que pega onda ela tem uma filosofia de vida muito peculiar, diferente de qualquer outro esporte”. Ao considerar suas próprias experiências, Khloe forneceu alguns indícios da tipicidade desse modo particular que ela vive: “[...] é uma vida que te proporciona momentos únicos, vivenciando sempre novas culturas, novos desafios, novos *challenges*... isso te fortifica, porque muitas vezes você sai da tua zona de conforto para procurar uma coisa nova e tudo isso reflete nas tuas atitudes no dia a dia [...]”.

Neste contexto, a treinadora de surf destacou um tipo de sentimento que, na sua perspectiva, é parte única do surf *lifestyle* e que é

transferido para o seu modo pessoal de ser e, supostamente, para o âmbito da sua atividade profissional como treinadora.

[...] eu acho que o “*only the surfers know the feeling*” traduz bem que... meu! A gente procura uma vida que nos cerque de alegria, de prazer, de diversão, de dividir... porque nunca você vai querer ir surfar sozinho, você vai querer surfar com teu amigo, mesmo que não seja teu amigo, você vai procurar alguém para dividir a onda, pelo menos para olhar tua onda e falar: “caraca, eu vi a sua onda!” Então, é uma coisa que o surfista acaba passando para o dia a dia, de parceria, de brotheragem [...]

4.2.1.3 Relação com a natureza

A relação direta da treinadora Khloe com a natureza, enquanto um elemento típico do surf *lifestyle*, parece ter sido um dos impulsionadores dos sentimentos que ela indicou como “*only the surfers know the feeling!*”, o qual, denota uma série de valores (“[...] uma vida que nos cerque de alegria, de prazer, de diversão, de dividir [...]”) e características pessoais, mencionados por essa treinadora, conforme sua declaração a seguir:

[...] o surf *lifestyle* é estar na natureza, de preservar, de ser paciente, de ser contemplativo...de algumas características que me tornam uma pessoa mais calma, mais ponderada. Então cara, eu acho que o surf ensina muita coisa, por que a gente está em contato com a natureza [...] é diferente você fazer uma coisa que você está em contato com uma quadra ou uma pista de skate.

Particularmente, sobre sua relação com o mar por meio da prática do surf Khloe mencionou algumas de suas aprendizagens: “[...] o mar ensina a gente a ter paciência, a aceitar a derrota, tipo: “eu fui e não consegui entrar! O mar me venceu! [...]”. Além disso, ela destacou uma situação em que desenvolveu sua capacidade de lidar com a frustração: “[...] ao ficar esperando a onda!” , então não é uma coisa que eu vou

chegar lá e vou pegar: “ah, hoje eu queria pegar 10 ondas, mas eu peguei só duas!”, então lida com a frustração.”

4.2.1.4 Domínio do surf

Constatou-se que o domínio profundo dessa treinadora sobre o surf, compreendeu um aspecto estruturante dos princípios que fundamentavam a sua intervenção profissional enquanto treinadora dessa modalidade. Khloe mencionou que as diferentes formas de estar manifestando o conhecimento que obteve sobre a prática dessa modalidade, em seus diferentes aspectos, lhe passava a percepção de isso correspondia a uma “marca” pessoal sua, supostamente, com implicações no interesse de seus alunos/atletas, como ela mesma relata:

[...] por eu estar sempre falando de surf, querendo explicar, como está o mar, como não está mar, se hoje tem onda, onde está melhor [...] então, esse conhecimento do surf é marcante em mim! [...] eles me veem como uma fonte de informação muito grande, eu vejo que eles buscam pela minha experiência toda dessa estrada que eu já tive.

Outro efeito deste princípio pessoal de Khloe na sua intervenção enquanto treinadora foi manifestado em sua percepção de que a sua “*expertise*” foi obtida, fundamentalmente, pelo seu profundo envolvimento com o surf e, assim, pelo pleno domínio desta modalidade. Embora Khloe tenha reconhecido a importância da “didática” para ser uma boa treinadora, ela destacou que ser uma “grande surfista” e “apaixonada desde sempre” pelo surf, foram determinantes para construção de seus conhecimentos.

[...] na verdade a minha *expertise* vem do que eu fiz a sua vida inteira, então, eu acho que, é claro, que tem a parte da didática e tudo mais, mas se eu não tivesse sido uma grande surfista, uma surfista apaixonada desde sempre, eu não seria uma boa treinadora, mas a gente sabe também, que tem muitos surfistas apaixonados, que fizeram isso a vida inteira, que não tem a didática necessária para ser treinador, para passar isso.

4.2.2 Vocação para ensinar

O enunciado “Vocação para ensinar” representa outro princípio que fundamenta a intervenção da treinadora Khloe, o qual, foi desenvolvido a partir da verificação de dois conteúdos semânticos nas declarações de Khloe, nomeadamente: 4.2.2.1) “Gostar de ensinar” e 4.2.2.2) “Envolvimento com esporte”.

4.2.2.1 Gostar de ensinar

Verificou-se que o significado “Gostar de ensinar”, enquanto elemento estruturante do princípio “Vocação para ensinar”, estava fundado na percepção da treinadora Khloe acerca de sua “vontade” e “facilidade” de passar conhecimento   outras pessoas, desde a sua infância, em situações corriqueiras de seu dia-a-dia de convívio na família:

[...] essa é uma característica muito marcante em mim, a vontade e a facilidade de passar o conhecimento [...] desde criança, eu sempre ensinei todo mundo, eu ensinei a minha irm a a andar de bicicleta, eu ensinei meu primo a surfar quando eu nem imaginava o que eu ia ser, nem surfista profissional e muito menos treinadora.

O modo espontâneo e precoce de como Khloe desenvolveu esta aptidão para ensinar, produziram nela a convicção de que isso é algo inerente à sua própria maneira de ser, como ela mesma reconheceu: “[...] essa questão de passar   muito legal para mim... ser professor é um dom, se nasce com isso, acho que você não se torna um professor... cara, quando você vê que gosta de passar para os outros e ensinar, isso é porque você é um professor. ” O gosto por ensinar e pelo compartilhamento de conhecimento não se refere apenas ao ensino do surf, mas parece haver uma atitude intencional de Khloe em ensinar com facilidade o que quer que seja, conforme ela relatou.

[...] ah! Se eu sei fazer um pesto! ” Eu vou te ensinar, eu quero te ensinar, e eu sei que eu vou te ensinar bem, eu sei como chegar no teu entendimento! Isso é uma coisa que é muito fácil para mim, eu sei te ensinar, eu vou te ensinar a fazer um negócio com madeira, eu vou te ensinar

a fazer um deck, eu vou te ensinar fazer uma comida, eu vou te ensinar a jogar tênis, eu vou te ensinar a fazer um arremesso de basquete.

4.2.2.2 Envolvimento com esporte

Outro elemento constituinte do seu princípio “Vocação para ensinar”, correspondeu ao envolvimento da treinadora Khloe em práticas esportivas, desde a infância. Supostamente, o seu engajamento em diferentes modalidades esportivas em contexto escolar foi fundamental para Khloe atribuir um significado às suas iniciativas espontâneas para instruir ou para compartilhar conhecimentos com outras pessoas, o que ela mesma denominou de “dom” para ensinar, conforme evidenciado na sua declaração:

[...] o esporte sempre foi uma coisa muito forte na minha vida, eu sempre ganhava, desde criança, a medalha do melhor esportista do ano [...] eu joguei basquete, tênis, handebol [...] e eu sabia que eu ia trabalhar com o esporte, eu sempre soube que iria trabalhar com o esporte, eu nunca tive dúvida disso [...]

Particularmente, o envolvimento de Khloe com o surf como surfista e também, de participação ampla no contexto dessa modalidade, parece ter levado Khloe a fundar um renovado significado à sua “Vocação para ensinar”, nomeadamente, ela passou a fazer o que já gostava (ensinar), tendo como recurso de significação de suas ações, uma “paixão” sua (o surf): “[...] ensinar o surf é um presente! Eu penso que eu estou dando a oportunidade, abrindo um novo leque de sensações, de oportunidades de vida, para uma pessoa, então, eu tento passar isso do melhor jeito possível, tipo: “Ó, cara, eu estou te dando um presente que vai mudar a tua vida”.

4.2.3 Competência para o ensino/treino do surf

Ficou evidenciado que o “dom” para ensinar e a vasta experiência como surfista e treinadora de surf, produziram em Khloe a percepção de que possui uma elevada competência para ensinar essa modalidade esportiva: “[...] além de ser um dom, eu faço muito bem isso, eu tenho total consciência disso depois desses anos todos ensinando o surf. Então [...] eu falo para as pessoas: “Ah, meu! Eu coloco qualquer um em pé!

Vai lá fazer uma aula comigo! ”. Diante disso, o tema “Competência para o ensino/treino do surf” foi indutivamente desenvolvido a partir dos seguintes códigos: 4.2.3.1) “Conhecimento “prático” para o ensino/treino do surf”, 4.2.3.2) “Facilitar a aprendizagem dos seus alunos/atletas” e, 4.2.3.3) “Comprometimento enquanto treinadora”.

4.2.3.1 Conhecimento “prático” para o ensino/treino do surf

O conhecimento “prático” para o ensino do surf compreende um elemento estruturante dos princípios pessoais de intervenção da treinadora Khloe (“Competência para o ensino/treino do surf”). O conhecimento sobre surf, o entendimento detalhado desta treinadora sobre o local (praia) em que atuava, acrescido do seu amplo repertório de procedimentos úteis ao ensino desta modalidade, possuem implicações evidentes na percepção de Khloe acerca de sua competência para desenvolver suas atividades de ensino/treino enquanto treinadora.

[...] eu tenho certeza de que eu tenho todos os mecanismos dentro de mim, que eu aprendi quase tudo que eu preciso para fazer o que eu faço bem, então, eu tenho muito conhecimento, do lugar que eu trabalho, de equipamento, de biomecânica, de o que funciona e o que não funciona, do que eu posso fazer para sanar uma dificuldade do meu aluno.

Neste sentido, constatou-se que o conhecimento “prático” para o ensino/treino do surf, no caso de Khloe, abrange um “leque de conhecimentos” que lhe permitem, de um modo ou de outro, cumprir com o propósito de sua intervenção: fazer com que seu aluno/atleta aprenda. Com efeito, isso possibilitava a treinadora Khloe sustentar a garantia dada aos alunos de êxito na aprendizagem, para os alunos/atletas e também, reforçar a percepção de efetividade da sua própria intervenção de ensino/treino:

[...] quando uma pessoa chega aqui e fala: “Pô, é muito difícil, eu não vou conseguir! ”, e eu dou certeza para ela que ela vai conseguir, é porque eu tenho certeza do meu trabalho, eu acredito que eu consigo fazer... então, eu sei que se ela não conseguir de um jeito, eu vou tentar de outro, ou eu vou tentar de outro jeito, eu tenho um leque de

conhecimentos que eu vou poder usar, que se isso não funcionar, isso pode funcionar, isso pode funcionar... ou seja, o que eu prometi para a pessoa eu vou cumprir.

Para mais, verificou-se que na percepção da treinadora Khloe este conhecimento “prático” foi obtido, fundamentalmente, por meio de suas experiências de prática de ensino/treino enquanto treinadora: “[...] o dia a dia do meu trabalho foi me dando ferramentas para eu conseguir fazer ele cada vez melhor [...]”.

4.2.3.2 Facilitar a aprendizagem dos alunos/atletas

A convicção da treinadora Khloe em sua competência para proporcionar ao aluno experiências de sucesso na prática do surf, nitidamente, estava vinculada à sua perspectiva pessoal de simplificar a complexidade dessa modalidade esportiva para facilitar a aprendizagem dos alunos/atletas, o que, inclusive, estava expresso no nome de sua própria escola de surf e no seu modo particular de instruir outros treinadores.

[...] a gente tem que simplificar tudo na vida! Para que complicar, se a gente pode ter tudo certinho, facinho? Então, na verdade eu até falo e ensino um instrutor que vai começar a trabalhar comigo [...] uma coisa que eu falo é: “a gente tem que facilitar e simplificar a vida do aluno ao máximo para ele poder ter êxito.

Exemplificando como isso ocorria em uma situação real da sua intervenção, Khloe relatou que: “[...] na hora de colocar um aluno na onda, o quanto mais a gente estabilizar a prancha dele com a nossa mão, com o nosso corpo, e fazer com que o deslize seja o mais estável possível, isso é simplificar a vida dele! ”. Ao utilizar seus conhecimentos para facilitar que o aluno/atleta tivesse sucesso na prática do surf e que, se sentisse satisfeito com a experiência vivenciada, envolvia um senso de comprometimento profissional de Khloe enquanto treinadora. Na sua opinião “[...] o profissional que não está com essa mentalidade, vai simplesmente empurrar, ele não está comprometido em fazer com que o nível de acerto e de satisfação do aluno seja perto do 100%”.

4.2.3.3 Comprometimento enquanto treinadora

O “Comprometimento enquanto treinadora” correspondeu a outro aspecto constituinte dos princípios pessoais de intervenção da treinadora Khloe, ligado à “Competência para o ensino/treino do surf”. Ao explorar a percepção de Khloe sobre o referido comprometimento enquanto treinadora, verificou-se que na sua perspectiva pessoal “ser comprometida” envolvia sobretudo, uma atitude profissional no sentido de desempenhar sua função da melhor forma possível, a qual, inclusive, atribuía certa delimitação nas interações sociais dessa treinadora com os seus alunos/atletas.

[...] eu estou aqui para trabalhar... inclusive, alguns alunos, falam: “você é uma pessoa que não dá abertura social para os seus clientes”. É claro que se a coisa abre, tipo [...] a Majo, ela está a tantos anos aqui que virou minha amiga, então tem uma abertura maior, mas no dia a dia, eu não sou uma pessoa que misturo trabalho com amizade. Eu sou super profissional em tudo, tem que fazer a coisa do melhor jeito, da melhor maneira, da maneira mais séria, comprometida.

Ao descrever uma situação real de sua intervenção foi possível verificar o entendimento de Khloe de que o seu comprometimento enquanto treinadora, neste caso, se referia a proporcionar situações de aprendizagem que garantissem o sucesso do aluno/atleta.

[...] por exemplo, eu estou segurando um aluno, eu vou esperar todas as ondas ruins passarem para colocar ele em uma boa, que eu tenha certeza que ele vai conseguir estabilizar a prancha, ficar de pé e correr a onda. Eu não vou pegar e pô! Vai quebrar uma onda na minha cabeça, eu vou segurar o cara, mas eu vou esperar uma onda boa para colocar ele, eu até poderia colocar ele nessa mesmo e soltar ele, mas o que iria acontecer? Eu ia me livrar do problema, o que iria acontecer? Ele não ia ficar de pé, ia ser uma onda que ia ser uma onda perdida [...] então, é esse comprometimento para o acerto, para a coisa acontecer do jeito que tem que acontecer.

O apreço de Khloe pelo surf, evidentemente, correspondia à um condicionante do seu comprometimento enquanto treinadora: “[...] quando você trabalha com o que você gosta, com certeza você vai fazer a coisa de coração! ”. Ao analisar uma declaração em que ela exemplifica o caso hipotético de uma pessoa “descomprometida” ou, em suas próprias palavras, “[...] que cai de paraquedas em um lugar [...]”, pôde-se verificar que o comprometimento dessa treinadora estava fundamentado no seu envolvimento pleno no surf e no contexto de sua intervenção profissional.

[...] quando a pessoa cai de paraquedas em um lugar, é uma coisa que não existe comprometimento, não existe rotina, tem dia que ela está, tem dia que não está, ela está quando pinta aula para ela ganhar dinheiro, aí acabou aquilo ela não está comprometida com o que está acontecendo em volta, de estar solícito a fazer uma aula para um campeonato, para viver a coisa toda.

Além do mais, a legitimidade do que a treinadora Khloe denominou de comprometimento com a sua intervenção profissional, parecia estar, igualmente, fundada em valores pessoais que extrapolava a sua participação em contexto profissional: “É assim em tudo que eu faço... faz parte de mim, então eu vou trabalhar assim [...] eu sou uma pessoa muito séria, muito comprometida, tanto que eu exijo das pessoas que estão trabalhando do meu lado esse tipo de atitude”.

4.2.4 Realização pessoal em ser treinadora

Em análise das declarações da treinadora de surf constatou-se que os enunciados, 4.2.4.1) “Fazer o que gosta” e 4.2.4.2) “Compartilhar o seu estilo de vida” (surf *lifestyle*), compreenderam padrões semânticos verificados nos dados de forma indutiva, originando o princípio de intervenção de Khloe denominado “Realização pessoal em ser treinadora”.

4.2.4.1 Fazer o que gosta

Na realidade da treinadora Khloe, “Fazer o que gosta” referia-se a um dos significados pessoais de sua intervenção que expressava o

reconhecimento próprio para com a sua trajetória pessoal e profissional ligada ao esporte, sobretudo, ao surf: “Cara! Na verdade, eu sou uma pessoa que eu posso dizer que eu realizei o que eu sempre quis... se isso era meu sonho, eu estou vivendo o sonho [...]”. A sua escolha pelo surf, o seu desejo em atuar no âmbito esportivo, assim como, a experiência que obteve de visualizar concretamente a profissão de treinadora de surf, foram particularidades da trajetória pessoal de Khloe que, mutuamente, constituíram os significados (“Fazer o que gosta”) relativo à sua realização pessoal em ser treinadora.

[...] primeiro, é por eu ter escolhido esse esporte para ser meu esporte. Segundo, é eu saber que eu sempre quis e eu sempre soube que eu iria trabalhar com esporte. E terceiro, o destino me proporcionado eu estar no lugar certo, na hora certa, quando eu estava decidindo pela minha vida profissional, que foi o caso de ir para a Califórnia como atleta, cair na casa da *coach* director da NSSA, e ver o que era esse mundo de treinamento, de aula, que era um mundo possível, financeiramente, de viver, de se desenvolver.

Embora “Fazer o que gosta” compreendesse um senso de Khloe a respeito de sua intervenção profissional, verificou-se que os significados enquanto treinadora de surf corresponderam à um desdobramento dos significados atribuídos à sua participação enquanto surfista e atleta dessa modalidade, reconhecendo que as suas experiências enquanto atleta de surf constituíram uma trajetória de participação marcada pelo profundo engajamento de Khloe na prática do surf, sendo que:

[...] esse meu engajamento com escola de surf é tão grande que a possibilidade que eu tive de como atleta viajar o mundo eu, sendo, além de atleta, instrutora, e gostando do que eu faço, de ter tido oportunidade de visitar e observar várias escolas de surf pelo mundo, e saber o que eu faço aqui, cara, eu posso ter visto cinco pessoas fazendo igual.

Com efeito, o reconhecimento de Khloe da importância de sua trajetória para a constituição do senso de “Fazer o que gosta” fundava-se, evidentemente, nas escolhas e experiências dessa treinadora ao longo

da vida, mas também, no reconhecimento de outras pessoas para com a sua consolidada intervenção enquanto treinadora: “[...] eu cheguei a um ponto que eu sou reconhecida, eu consigo viver do meu sonho, eu sou uma profissional modelo...eu dou incentivo para as pessoas tentarem fazer o mesmo. Então, tudo isso é uma vitória no que eu escolhi para a minha vida. ”. Além do mais, o reconhecimento por parte de seus alunos/atletas e ex-alunos/ex-atletas parecia ser outro mecanismo que reforçava o senso de Khloe de “fazer o que gosta”, evidenciado em seu relato sobre uma situação que ocorreu durante o período de realização do estudo:

[...] hoje estava aqui um cara trabalhando [...] que foi entregar não sei o que para o João (restaurante ao lado da escola de surf), e eu entrei para comprar e o cara olhou para mim e falou assim: “eu fui seu aluno a 20 anos atrás!” E eu lembrei da cara do menino, mas tem uns que eu não lembro, só que assim, todo mundo que fez aula comigo com certeza lembra de mim, e lembra de mim por eu ser uma pessoa que estava comprometida, estava sempre de bom humor, estava feliz, por transparecer esse amor ao que eu faço, então eu acho que isso é importante.

4.2.4.2 Compartilhar o seu estilo de vida (surf *lifestyle*)

“Compartilhar seu estilo de vida (surf *lifestyle*) ” compreendeu outro significado recorrente nas declarações da treinadora de surf constituinte do princípio “Realização pessoal em ser treinadora”. O significado atribuído por Khloe à sua intervenção profissional (“Fazer o que gosta”), parecia ser projetado em seu propósito de compartilhar com seus alunos/atletas o que na sua definição era um “esporte maravilhoso”: “[...] abrir a oportunidade de qualquer pessoa viver um esporte maravilhoso, ou seja, eu quero provar que todo mundo pode viver esse sonho. ”. Na estrutura de princípios de Khloe, o ato de compartilhar estava alicerçado em dois aspectos: na sua vocação para ensinar e no desejo de compartilhar as “coisas boas” que o surf lhe proporcionou:

[...] a minha missão no treinamento é [...] como sempre foi latente em mim a história de ensinar,

eu acho que essa história de ensinar surf é meio que pô, passar para as pessoas toda essa coisa boa de ser uma surfista. Então, pô, como se fosse pegar a mão do cara e falar: “óh, esse mundo aqui é muito legal cara! Prova isso que é muito bom!” E é aquilo que a gente comenta, né: “depois que você surfar tua vida muda”.

Para Khloe, ensinar/treinar o surf abrangia muito além de ensinar a prática esportiva dessa modalidade, mas uma situação em que ela estendia a seus alunos/atletas a possibilidade de experimentar algo que era constituinte da identidade pessoal e que, de fato, direcionou a sua própria trajetória de vida: “[...] é como entregar um presente na mão de alguém, e você sabe que esse presente realmente vai mudar, vai marcar, então, o cara pode ter tido aula comigo há 20 anos, qualquer pessoa que me ver vai falar: “cara a minha professora de surf.”

Na afirmação de Khloe: “[...] esse presente realmente vai mudar, vai marcar meus alunos [...]”, nota-se que essa percepção se constitui ao Khloe ensinar o surf como um estilo de vida, assim como, pela forma que ela o faz e pelo significado atribuído a isso (fazer o que gosta): “Eu estou dando um presente e eu estou dando um presente da melhor maneira possível, com todos esses ingredientes: eu estou fazendo o que eu gosto, eu sou comprometida, tenho conhecimento [...] e, eu vou te dar [...]”. Isso também foi verificado ao observar a treinadora em uma situação na sua escola de surf, em que, momentos antes de iniciar uma aula com o seu aluno Bruno de 9 anos de idade ela mostrava para ele nas revistas de surf, os modelos de prancha e a utilidade de cada um deles, manifestando suas preferências pessoais, conforme ela mesma refletiu sobre esse episódio:

[...] toda essa entrega em relação a mostrar o mundo do surf para o Bruno, eu vou estar alimentando ele de outras coisas, de outras informações. Esse lado de entrega, também, é um lado que vai me dar mais crédito com os pais dele, que vão perceber que a pessoa ali, é uma pessoa que está se entregando para a história, então: “cara, é um prazer colocar o meu filho na mão dessa pessoa!”, então eu acredito que essa entrega é quando você faz uma coisa que você gosta.

Ao mesmo tempo em que a treinadora Khloe reconheceu que os princípios que fundamentam sua intervenção profissional, em certa medida, tivessem se alterado ao longo do tempo, verificou-se que a intenção em transmitir o seu estilo de vida (*surf lifestyle*) aos alunos/atletas demonstrou um caráter mais estável durante a trajetória dessa treinadora.

[...] na verdade, esses princípios se transformam um pouco na medida que você dá mais importância para alguma coisa do que a outras, tipo, a transição de eu parar de competir, de eu começar a dar mais importância para a parte de treinamento e de preparar outros atletas, mas o sentimento, o *feeling* é o mesmo, é o mesmo que eu tinha, é simplesmente mostrar para eles qual é esse sentimento, entendeu? A intenção é ensinar eles a vida na estrada, no surf, na competição [...] fora ensinar parte técnica mesmo, propriamente dita...é mostrar para eles que, cara, é assim que se vive, é assim que você vai, é o *airport life*, é a busca, é o caminho, é a chegada, é a partida, é o ganho, é a perda [...] é a busca para conseguir aquilo, então é tudo!

Ademais, esse propósito ficou evidenciado no relato de Khloe sobre um episódio que ela planejou e realizou uma viagem de treinamento para o exterior, na qual, ela ficou responsável pelos jovens alunos/atletas. Nessa ocasião, verificou-se que o seu papel e suas orientações, enquanto treinadora, abrangeram para além dos aspectos técnicos de prática do surf, dado que Khloe forneceu um suporte para estes jovens surfistas entenderem tudo aquilo que estava envolvido na vida de um atleta de surf que viaja e que precisa ter autonomia de deslocamento, como, o tratamento pessoal à outras pessoas, a estadia em hotéis e o gerenciamento do tempo/atividades. Constatou-se ainda, que esta abordagem adotada pela treinadora Khloe pareceu estar fundada no amplo repertório de experiências obtidas por ela enquanto atleta de surf.

Quando eu vendi o pacote de viagem para os moleques, eu falei para os pais que além de eu estar acompanhando, de dar o suporte técnico para eles, de como entrar água, de como sair da água, de filmar eles e tudo mais, eu estava dando um suporte de ensinar a viajar, de ensinar a fazer um

checkin, ensinar a como tratar a pessoa que é o atendente da companhia aérea, ensinar como fazer um *transfer*, ensinar o que fazer em uma conexão muito grande, ensinar como andar em uma cidade, a fazer um *check-in* e um *check-out* de hotel. É uma coisa que eu estou acostumada a fazer!

[...] foi o que eu falei para os moleques: “a gente vai chegar em Lima as 7h da manhã e vai sair só a noite, então, a gente tem um dia para fazer um passeio turístico, e para isso acontecer a gente vai ter que deixar as nossas malas e a nossa prancha no guarda-volumes, é legal que a gente consiga juntar para pagar um guarda volumes só, se a gente pegar um taxi para ir, temos que cronometrar o tempo de taxi para chegar até o centro, e cronometrar a ida de a volta, para ver quanto tempo a gente tem disponível, para não perder a conexão”. Então assim, é tudo um ensinamento que a gente vai passar para a molecada ficar esperta para poder conseguir fazer as coisas sozinhas.

4.2.5 Perspectiva pessoal de intervenção

Os significados, indutivamente, verificados nas declarações da treinadora de surf, 4.2.5.1) “Fórmula” pessoal para ensinar/treinar” e 4.2.5.2) “Ênfase na segurança”, integraram um dos princípios que fundamentava a intervenção dessa treinadora, denominado “Perspectiva pessoal de intervenção”.

4.2.5.1 “Fórmula” pessoal para ensinar/treinar

O que Khloe designou de “fórmula”, traduzia sua maneira particular de ensinar/treinar o surf e que, quando indagada, a treinadora explicou estar expressa, inclusive, no nome e no *slogan* de sua escola – Coral Surf School, “onde o sonho começa! ”: “[...] É tudo parte dessa filosofia de vida, de ser uma pessoa que... parece que a minha missão é ensinar os outros e eu descobri isso bem cedo ...não foi fácil criar essa fórmula, essa metodologia de ensino. ”. Enquanto procedimento de ensino/treino do surf, dois aspectos marcantes caracterizam essa “fórmula”: o seu caráter útil no contexto de intervenção da treinadora

Khloe e a validade que desses procedimentos, resultantes do profundo engajamento de Khloe na prática de ensinar o surf.

[...] não foi uma fórmula que veio pronta para mim, foi uma fórmula que eu fui testando, e compilando, e reescrevendo, até virar o que é hoje, que é o que eu te falo, se você seguir o que eu estou falando, se você fizer aqui dentro dessa escola, o jeito que eu estou te falando para fazer, o jeito que eu estou te mostrando como é, a coisa anda sozinha, porque está tudo comprovado que é certo, então, faz assim que a coisa vai dar certo. Porque é uma coisa que para mim, eu já acertei, já errei, já acertei, já mudei [...] até chegar no que está hoje.

Ao exemplificar, a treinadora Khloe relatou sobre um procedimento específico que utilizara para auxiliar os alunos/atletas a “entrarem” na onda:

[...] eu estava prestando atenção outro dia e vi um pai remando atrás do aluno e empurrando por trás [...] eu acho que aqui no Brasil eu devo ter sido uma das primeiras pessoas que vim remando por trás do aluno e coloquei a mão por trás de alguém, no nível mais avançado [...] inclusive, eu acho que foi na Inglaterra que eu aprendi, em um curso lá!

Embora, por um lado, a afirmação de Khloe inspire a idéia de uma abordagem impensada: “[...] se você fizer aqui dentro dessa escola, o jeito que eu estou te falando para fazer, o jeito que eu estou te mostrando como é, a coisa anda sozinha!”, por outro lado, as suas próprias declarações evidenciam uma conduta de autoanálise constante, no sentido de facilitar sua tarefa de ensino/treino, “[...] está cada vez mais fácil, porque eu também sou uma pessoa que eu sempre me questiono, porque eu também quero que fique cada vez mais fácil para mim, eu não quero ficar passando trabalho.”

4.2.5.2 Ênfase na segurança

Nestas circunstâncias, a “Ênfase na segurança” foi um aspecto recorrente nas declarações da treinadora Khloe referente à sua típica

função de treinadora, ensinar/treinar: “[...] eu quero que a minha missão seja passada cada vez com mais facilidade, mais clareza... que a coisa ande do jeito que ela tem que andar, que não tenha gente machucada, que não tenha prancha quebrada [...]”. Elucidando, Khloe relatou uma situação em que ao analisar a sua própria prática, percebeu a necessidade de substituir alguns procedimentos, sobretudo, em função de garantir a segurança dos alunos/atletas e a sua própria:

[...] tipo, a história da filhinha com os alunos da UTA [...] eu percebi que quando a gente começou a dar aula, a gente entrava, mais ou menos, todo mundo em um bloco, e o que eu comecei a perceber, é que quando você é um treinador que os alunos te respeitam e te ouvem, você consegue se impor, a coisa mais ou menos que anda bem, agora, quando é um treinador que não, a coisa pode cair na bagunça e no caos, com um bloco dentro d’água, e aí acontecer acidente de prancha batendo com prancha, prancha se detonando, prancha batendo no aluno, aluno indo em cima de aluno [...]

Em análise, constatou-se que o significado de “formula” no contexto de intervenção dessa treinadora, não denota adjetivos como “pronta”, “imutável” e “correta”, mas expressa a capacidade adaptativa de Khloe em ajustar seus procedimentos às circunstâncias situacionais: “[...] não existe uma fórmula pronta, imutável e correta, que tenha que ser seguida! Porque a gente tem que seguir daquele jeito que entra todo mundo em bloco? E não pode ser uma fila onde todo mundo espera um pouquinho e que, a gente fale um pouquinho mais com cada aluno? ”. Portanto, ao atender uma demanda circunstancial, como garantir maior segurança aos alunos/atletas, refletindo sobre isso e implementando novos procedimentos, a treinadora também reconheceu importantes implicações na sua abordagem de ensina/treinar e na aprendizagem dos alunos/atletas.

Então, a hora que o aluno chega, você pega, fala, conversa, tem tempo de explicar, porque você não vai estar prestando atenção em [...] ter que ter 8 olhos prestando atenção em um maluco tentando descer a onda sozinho, porque você sabe que está todo mundo ali na fila esperando [...] o teu

momento é com aquele aluno, você vai se doar totalmente, vai tentar sanar as dúvidas, dá o *feedback* melhor para ele [...]

Ainda, referente ao que se designou de “Perspectiva pessoal de intervenção”, o aspecto “segurança” compreendia um princípio balizador não só da abordagem pessoal de ensino/treino (“fórmula”) dessa treinadora, mas também, do processo constante de autoanálise da sua intervenção profissional e que, pontualmente na situação relatada acima, a sua relevância dentro do contexto de intervenção de Khloe implicou em mudanças no modo dessa treinadora proceder de modo geral.

[...] então, são coisas que o trabalho com a UTA, por ser um trabalho que não era de pessoa para pessoa e sim de empresa para empresa, eu tinha um cuidado um pouquinho maior, foi um momento que eu senti que eu poderia mudar e trabalhar de uma forma mais cuidadosa, mais segura, e deu certo! Tanto que hoje em dia eu trabalho total nessa forma. Não só com a UTA, quando tem grupos maiores é assim que a coisa anda.

4.3 O CONTEXTO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Por meio da observação à intervenção profissional da treinadora Khloe, obteve-se um conjunto de informações sobre o seu local de intervenção, as atividades profissionais desenvolvidas, as interações sociais, bem como, o envolvimento de Khloe com o local em que atuava. Aspectos relevantes dessas informações foram exploradas em entrevista à treinadora. Assim, a análise dos dados obtidos, referente ao contexto profissional de Khloe, foram agrupadas em três temas principais (Figura 8): 4.3.1) “Características do contexto de intervenção da treinadora de surf”; 4.3.2) “Características da intervenção de ensino/treino do surf”; e 4.3.3) “Envolvimento com o seu local de intervenção profissional”.

4.3.1 Características do contexto de intervenção

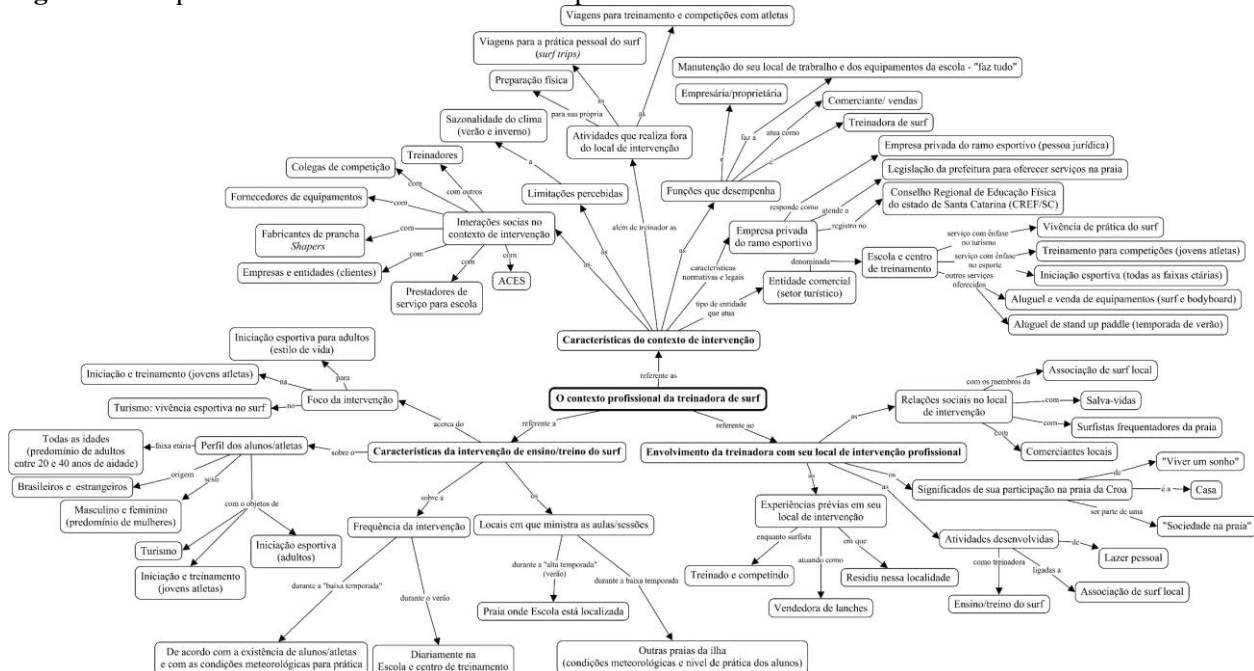
Considerou-se como contexto de intervenção da treinadora Khloe, o cenário em que essa treinadora desenvolvia suas atividades profissionais, composto por condicionantes inter-relacionadas que, por

consequente, acompanhavam e caracterizavam a intervenção de Khloe. As informações obtidas a esse respeito foram agrupadas no tema “Características do contexto de intervenção”, constituído pelos seguintes códigos: 4.3.1.1) “Tipo de entidade”, 4.3.1.2) “Características normativas e legais”, 4.3.1.3) “Funções que desempenha”, 4.3.1.4) “Atividades realizadas fora do local de intervenção”, e 4.3.1.5) “Interações sociais no contexto de intervenção”.

4.3.1.1 Tipo de entidade

No que concerne ao tipo de entidade que a treinadora Khloe desenvolvia a sua intervenção profissional, verificou-se que a mesma se caracterizava como uma unidade comercial, prestadora de serviço especializado, ligado ao setor de turístico. Por denominação, a própria treinadora se referia a entidade como sendo uma “escola de surf”, tratada neste estudo como Coral Surf School. Referente ao tipo de serviço prestado na escola de surf, Khloe destacou: “[...] essa prestação de serviços tem duas vertentes, que no caso, mais forte aqui, são: o turismo e o trabalho com esporte”.

Figura 9 – Mapa conceitual referente ao contexto profissional da treinadora de surf.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Os serviços oferecidos com ênfase no turismo, correspondia a instrução para a vivência de prática do surf, que segundo Khloe contemplava: “[...]o pessoal que quer experimentar uma atividade que é muito reconhecida na ilha, que é o surf”. Por outro lado, a vertente esportiva, abrangia a orientação pedagógica da treinadora Khloe com as seguintes finalidades: “[...] não só esporte de rendimento, mas as pessoas que querem aprender a praticar um esporte e as pessoas que querem treinar o esporte”.

4.3.1.2 Características normativas e legais

Referente as características normativas e legais da atividade profissional desenvolvida pela treinadora Khloe junto à Coral Surf School, a treinadora reconheceu sua responsabilidade enquanto empresária: “[...] a princípio a primeira coisa... eu sou uma empresária do ramo do esporte”. Segundo Khloe, ser proprietária da escola de surf envolvia uma série de encargos burocráticos: “[...] eu respondo a todas as obrigações de ter uma empresa com CNPJ, tirar nota, ter o INSS, pagar o imposto para o governo e tudo mais”. Enquanto unidade comercial, a treinadora também mencionou a necessidade de sua empresa estar em conformidade com a legislação do município de Florianópolis: “[...] eu preciso de um alvará de verão, de praia, que tem que ser pago e tem que respeitar uma série de regrinhas deles”.

Enquanto treinadora de surf, Khloe mencionou a necessidade atender as exigências normativas para a intervenção no âmbito esportivo, ou seja, a certificação profissional no curso superior em Educação Física e também, o registro no Conselho Regional de Educação Física do estado de Santa Catarina (CREF/SC), conforme ela mesma elucida: “[...] o diploma da Educação Física e, por eu ser profissional de Educação Física, eu tenho que estar registrada no conselho regional... pagar anuidade, respeitar as normas deles”.

4.3.1.3 Funções que desempenha

Verificou-se que a treinadora Khloe desempenhava inúmeras funções no seu contexto de intervenção profissional. Além do ensino/treino do surf, no momento de realização do estudo, o fato de Khloe ser proprietária da Coral Surf School, lhe atribuía inúmeras outras funções adicionais, de gestão e manutenção de seu estabelecimento:

[...] Como eu trabalho na maioria das vezes sozinha ou com alguém, muitas vezes eu sou a faxineira, sou “faz tudo” porque a gente pinta, lixa, corta...as vezes, de consertadora de prancha... de vendedora, comercial, de vendas, de atendimento”.

4.3.1.4 Atividades realizadas fora do local de intervenção

Além das atividades ligadas ao seu dia-a-dia de trabalho, na escola de surf, constatou-se que a treinadora Khloe possuía o envolvimento em atividades fora do seu local de intervenção. Relacionado a sua preparação pessoal para a intervenção, Khloe destacou: “[...] o trabalho de condicionamento físico que eu faço na academia, exatamente para me manter bem fisicamente e poder executar o trabalho que eu faço aqui. ”. Na percepção desta treinadora, as atividades desenvolvidas por ela para manter uma condição física adequada, justifica-se pelo elevado grau de exigência física da sua intervenção: “[...] é um trabalho estafante, eu vejo quando contrato um instrutor para trabalhar no verão e no final o cara está acabado... então, desde que você saiu eu dou duas aulas por dia, todos os dias... então eu preciso estar muito bem preparada fisicamente. ”.

Esporadicamente, Khloe realiza atividades de viagens para a prática pessoal recreativa do surf, “surf *trips*” como ela denominou, e ainda, viagens, em território nacional e internacional, para treinamento e competições com seus atletas. No entendimento dessa treinadora, não há uma divisão do surf enquanto lazer e do surf enquanto objeto de intervenção, para ela, todas as atividades que se engaja, de alguma forma, estão ligadas à sua relação pessoal com o surf e com sua atividade profissional nessa modalidade, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Eu acho que, eu não consigo separar a minha vida e o surf. É uma coisa que está sempre ligado, é aquela história de que você vai viajar para o interior, mas na estrada você vai passar por uma praia, então é melhor tu levar tua prancha. Então, eu acho que assim, eu viajo para surfar, eu sei lá... para mim tudo é surf, eu não consigo separar os dois.

4.3.1.5 Interações sociais no contexto de intervenção

Ao analisar as interações sociais da treinadora Khloe, ligadas à sua atividade profissional, identificou-se uma variedade de pessoas e instituições, com as quais, Khloe interagia. Como exemplo, ela mencionou algumas de suas relações comerciais com outras entidades: “[...] A relação que eu tenho de vendas da escola com os *hostels*, de criar grupos de alunos [...] a relação com os *shapers*, lojas e lugares de conserto de prancha, de estar lá levando, buscando equipamento o tempo todo, conversando com eles. ”.

Quando indagada sobre a sua percepção do impacto dessas interações no seu dia-a-dia de trabalho, a treinadora destacou as relações que mantinha com atletas e ex-atletas (colegas de competição), bem como, as relações com seus alunos, ex-alunos, e os pais. Khloe ainda destacou, como mais impactante na sua intervenção, as frequentes interações estabelecidas na praia em que estava localizada sua escola de surf: “[...] as relações com os atletas, os comerciantes, os fornecedores, as empresas, a associação, outros treinadores [...] eles estão próximos, são mais frequentes, na mesma praia que eu [...]”.

4.3.2 Características da intervenção de ensino/treino do surf

Referente às características da intervenção da treinadora Khloe, ao ensinar/treinar o surf, verificou-se um conjunto de informações que revelaram aspectos da intervenção pedagógica de Khloe, os quais, foram agrupados no tema “Características da intervenção de ensino/treino do surf”, constituído pelos seguintes códigos: 4.3.2.1) “Perfil dos alunos/atletas”, 4.3.2.2) “O foco da intervenção”, 4.3.2.3) “Frequência da intervenção”, e 4.3.2.4) “Locais em que ministra as aulas/sessões”.

4.3.2.1 Perfil dos alunos/atletas

Relativo à intervenção de Khloe para o ensino/treino do surf, verificou-se que, predominantemente, seus alunos eram indivíduos de faixa etária adulta, com idade entre 20 e 40 anos. Sobre a menor recorrência de alunos em faixas etárias inferiores (crianças e adolescentes), a treinadora explicou que: “[...] a maioria das crianças acaba aprendendo sozinha, então se é criança ou adolescente, acaba caindo para um treinamento”. Referente ao predomínio de alunas mulheres, Khloe mencionou uma constatação pessoal sua a partir da sua própria prática enquanto treinadora: “[...]a mulher é mais dependente e

acredita que uma ajuda, com certeza, vai dar mais segurança e vai fazer ela ir mais longe e progredir com mais facilidade”. Uma característica comum dos alunos/atletas, com estes diferentes perfis, indicada por Khloe, é o desejo de experimentar algo não convencional: “[...] pessoas, na verdade, que nunca tiveram acesso ao surf [...] então a gente percebe muito que são turistas ou pessoas que vieram morar aqui e que tinham isso como um sonho, de um dia fazer isso...buscar uma coisa que não tinham aonde morava... experimentar, fazer uma aventura”.

4.3.2.2 O foco da intervenção

A respeito do foco da intervenção de Khloe, verificou-se dois direcionamentos predominantes: a intervenção para a vivência esportiva no surf e a intervenção para iniciação e treinamento esportivo nessa modalidade. No período de realização do estudo, Khloe reconheceu o treinamento esportivo de jovens surfistas como uma nova demanda para a sua atividade profissional: “Eu acho que minha vida está se voltando bastante para o treinamento...hoje em dia, além de estar provado que é uma coisa que funciona, o treinamento com vídeo análise, a procura está muito grande, por toda a história em que o surf brasileiro hoje em dia está vivendo. ”. Ao reconhecer sua própria trajetória enquanto surfista, a treinadora justificou o seu interesse pessoal em intensificar as atividades com foco na preparação e treinamento de jovens atletas:

[...] é uma coisa que eu estou gostando muito, porque me mantém ligada ao mundo de competição, que é o mundo que eu vivi desde os 12 anos de idade [...] é conseguir ainda estar ligada a esse mundo, é uma coisa que eu gosto muito, eu sempre fui muito competitiva, eu gosto muito da competição.

Independentemente do foco de sua intervenção, a treinadora Khloe manifestou o propósito fundamental de oferecer aos seus alunos e atletas a vivência, não apenas com a prática do surf, mas com o seu próprio estilo de vida ligado a essa modalidade:

[...] meu foco transita por essas vertentes, mas na verdade, meu intuito é trazer um esporte, que seja também, um estilo de vida para a pessoa [...]”. Khloe ainda destacou o seu papel de facilitadora neste processo “[...] eu busco estar sempre

levando, facilitando e encurtando o caminho de aprendizado dessas pessoas, ao máximo, para elas viverem isso”.

4.3.2.3 Frequência da intervenção

A respeito da frequência de sua intervenção, constatou-se que ela ocorre, regularmente, durante o ano inteiro, sem um período determinado de férias, e que, particularmente no verão, envolve uma rotina diária de trabalho em sua escola de surf:

[...] fim de semana e feriado, férias é o período que mais trabalha. Isso, para mim, é o ponto mais difícil para a conciliação da minha vida social, porque eu estou sempre trabalhando quando está todo mundo se divertindo... realmente, se você não tem uma adoração pelo que você faz e se você não é uma pessoa comprometida, você não vai conseguir fazer isso bem, você tem que abrir mão de muita coisa.

Em condições climáticas específicas, sobretudo, durante o inverno, Khloe indicou possuir menor frequência em sua intervenção, com implicações no seu lazer pessoal: “[...] no inverno eu costumo não vir para a escola, se está um vento sul forte, eu não tenho aula marcada, eu não venho aqui. Então, eu teria um dia de folga só que eu vou curtir sozinha, não vou ter companhia”. Com efeito, na percepção dessa treinadora, o comprometimento que possui com sua atividade profissional, faz com que ela adeque sua vida, de modo, a atender as características particulares do seu trabalho, como ela mesma declarou:

[...] exige muito comprometimento com você mesmo, porque se você entrar em umas de que: ah, pô! Sexta-feira tem uma festa e eu vou chutar o balde e talvez não ir no sábado”. Não existe isso, porque a coisa está lá marcada. Então, você vai para a festa, porque você também não pode matar a sua vida social, mas com certeza você vai ter um dia seguinte não com rendimento de 100%, porque você vai estar cansada, vai estar preferindo ter ficado em casa, descansando, mas você está lá, comprometido.

4.3.2.4 Locais em que ministra as aulas/sessões

No que concerne ao local em que a treinadora Khloe desenvolvia a sua atividade profissional, verificou-se que durante a temporada de verão (“alta temporada”) as aulas/treinos ocorriam, exclusivamente, na praia em que estava localizada a sua escola de surf. E relação a isso, a dificuldade de deslocamento até outras praias, durante a alta temporada, compreendeu a principal justificativa apresentada por Khloe: “[...] normalmente, como você viu aqui, no trabalho durante da alta temporada o fator trânsito não permite o deslocamento para outras praias, gasta muito tempo e não teria um custo benefício muito favorável.”.

A treinadora indicou que a realização das aulas/treinos em outras praias ocorria no período entre os meses de março e novembro, principalmente, em função das condições do ambiente para a prática do surf: “[...] pela falta de condição meteorológica, no caso, a maior delas é a incidência do vento sul.”. Além disso, Khloe destacou que fora da “alta temporada” o perfil de seus alunos/atletas permitia a realização das aulas/sessões em outras localidades: “[...] eu trabalho com alunos mensalistas, que são alunos mais frequentes, então, além de não terá a questão do trânsito, a maioria deles são daqui, sabem transitar em Florianópolis.”. Em especial, o nível de prática dos alunos/atletas, correspondia um importante aspecto que a treinadora considerava para a definição do local de sua intervenção:

[...] se for uma aula para nível intermediário e iniciantes, mais provavelmente eu vou para a Barra. Se for para treinamento a gente vai para o Matadeiro, por ter uma condição melhor, ondas mais potentes e ter realmente uma condição de surf mesmo.

4.3.3 Envolvimento da treinadora com o seu local de intervenção profissional

A respeito do envolvimento da treinadora Khloe com a localidade em que desenvolvia as suas atividades profissionais, verificou-se a sua vasta experiência de participação em diferentes práticas, o estabelecimento de relações sociais que extrapolavam o contexto do surf, e com fortes significados de identificação da treinadora com essa localidade. A partir da análise dos dados a esse respeito, desenvolveu-se

o tema “Envolvimento da treinadora com o seu local de intervenção profissional”, composto pelos seguintes códigos: 4.3.3.1) “Experiências prévias em seu local de intervenção”, 4.3.3.2) “Atividades desenvolvidas”, 4.3.3.3) significados de sua participação na praia da Croa, 4.3.3.4) Relações sociais no local de intervenção.

4.3.3.1 Experiências prévias em seu local de intervenção

Quando analisadas as experiências prévias da treinadora Khloe no local (praia da Croa) em que possuía a escola de surf e, onde, realizava as atividades de ensino/treino dessa modalidade, constatou-se que as primeiras experiências de Khloe nesta praia ocorreram ainda durante a sua juventude, por meio da prática do surf e da participação em campeonatos, como atleta: “[...] A Croa entrou na minha vida muito antes de eu morar aqui, eu vinha competir, então assim, já era um sonho do ano, ir para a Croa para competir [...]”. Evidentemente, estas situações impulsionaram o apreço dessa treinadora pela praia da Croa: “[...] a partir disso eu criei um amor pela praia e pela ilha e ter tido a vontade de estudar e mudar para cá. ”.

Segundo Khloe, a popularidade dessa praia para a prática do surf, a sua participação assídua em competições realizadas nesta localidade, a sua rotina de treinamentos, e os resultados obtidos por ela em competições, foram elementos catalizadores para esta treinadora estabelecer os primeiros vínculos sociais com outras pessoas que frequentavam a praia da Croa e também, desenvolver um senso de identificação com este local, como ela mesma indicou:

[...] a Croa sempre foi um palco que eu vinha aqui como competidora, e sempre foi esse palco de grandes competições, de lugar de onda, de atletas, de treinamento, e minha vida sempre foi muito voltada para isso, para mim, na verdade se tornou a referência maior, mesmo eu indo surfar em outras praias eu sempre competi pela ASC (Associação de Surf da Croa), então assim, foi um lugar que me acolheu, por eu ter resultados.

As suas várias experiências nesta praia, levaram Khloe alcançar uma compreensão sobre o “sistema de interações sociais” dessa localidade, para além do contexto do surf, no qual ela fazia parte: [...] a Croa era o lugar que eu treinava, então, eu passei a conhecer a comunidade local, restaurantes, pessoas que vendem coisas na praia, a

associação de surf, os surfistas, os competidores, então, era uma “micro-sociedade” que tinha vários grupinhos, e cada grupinho era uma coisa. ”. Neste sentido, Khloe mencionou ter desenvolvido outras atividades comerciais, nesta localidade, antes mesmo de iniciar o trabalho como treinadora de surf: “[...] com essa vivência toda, desses anos todos, inclusive eu comecei não trabalhando como escola de surf e sim vendendo sanduíche na praia, eu já tive barraca de sanduíche. ”.

Durante a sua trajetória, o acúmulo de experiências de prática do surf nessa praia, as relações estabelecidas com surfistas, comerciantes, salva-vidas e demais frequentadores da praia, fez com Khloe se tornasse parte do que ela denominou de “micro-sociedade”, na qual, seus membros, possuíam em comum a participação em algum tipo de atividade na praia da Croa. Khloe destacou que as parcerias com outros comerciantes e com os salva-vidas, por exemplo, eram indícios do reconhecimento de sua atividade profissional e de sua identificação à praia da Croa, conforme apresentado no trecho abaixo:

[...] eu acho que é superimportante, porque quando você tem a aceitação das pessoas é uma coisa que engrandece o teu trabalho, seja fidedigna àquilo, então as pessoas olham, falam, indicam, sabendo o que eles estão indicando, principalmente essas pessoas que trabalham aqui, que sabem do comprometimento, do dia a dia, da parceria, de você está dentro d’água, estar com os alunos, de que se você ver alguém se afogando você vai lá e puxa o afogado, espera o salva vidas chegar [...] essa parceria com o salva vidas, essa parceria com indicação de lugares para comer, e tudo isso é uma parceria [...] e você fazer parte de uma sociedade na praia.

4.3.3.2 Atividades desenvolvidas

No período de realização do estudo, além do ensino/treino do surf, a treinadora Khloe desenvolvia atividades comerciais, oferecidas na sua escola, participava na associação de surf local e também, realizava atividades pessoais de lazer, no seu local de intervenção. Referente a sua participação na associação de surf, o engajamento em atividades, de modo voluntário, traduzia a retribuição de Khloe para com a praia, devido a sua trajetória nessa localidade: “[...] em alguns campeonatos da ASC eu dou aulas gratuitas para a comunidade, eu faço

parte do time da ASC [...] é minha contribuição pela praia, pelo que ela me deu e me dá até hoje, eu dar o que eu sei fazer para a associação. ”. Khloe ainda destacou, que a sua participação em atividades variadas, ligadas a associação de surf, ocorria devido o reconhecimento de seu domínio sobre o surf e a suas iniciativas coletivas nesta praia: “[...] trabalhos em competições como surf repórter [...] agora na semana passada, eu não estava trabalhando no campeonato, mas fiquei como *beach marshal* [...] eles sabem que tem uma pessoa que entende, que não vai querer cobrar nada, que vai estar participando por um todo. ”. Por certo, o reconhecimento da associação de surf local impulsionava o engajamento dessa treinadora em atividades nessa localidade, gerando um senso de retribuição ao local em que ela desenvolvia sua atividade profissional.

[...] eles me falaram: “você que é da praia que surfa melhor, você que tem uma convivência boa com a galera do time, são meninos que já foram seus alunos, e você tem uma convivência boa a nível de competição com os juízes, com técnicos de outras equipes, e é importante que você faça parte do nosso time”, então, eu acho que é um dever que eu tenho em relação ao retorno que eu tenho que dar para o lugar de onde eu tiro meu sustento.

Verificou-se que Khloe também desenvolvia atividades pessoais de lazer no seu local de trabalho. O fato de estar na praia e de possuir autonomia em sua intervenção profissional, possibilitava a treinadora Khloe conciliar momentos de lazer e trabalho, no mesmo ambiente: “[...] eu tenho muita sorte de poder conciliar o lazer com o trabalho no dia a dia.... inclusive, nada me impede de agora fechar a loja, não ter aula, e ir lá dar um surf, ou me jogar na areia e tomar um sol.”. Por outro lado, sob estas circunstâncias, Khloe reconheceu a dificuldade de “estabelecer uma fronteira”, entre suas atividades profissionais e de lazer: “[...] depende muito do teu comprometimento, hoje, por exemplo, eu cheguei aqui querendo ir dar um surf e eu não surfei até agora, porque apareceu um aluguel, depois outro [...]”.

[...] hoje eu falei com a Julie, e ela falou: “nossa! A praia está sensacional, fui lá dar um mergulho!” E eu falei: “pois é, eu estou aqui olhando ela e não consegui ir lá”. Mas, também quando dá um

break é muito mais fácil para mim, que estou aqui, do que para alguém que deu um *break* no trabalho lá no centro, ele não vai ter como chegar na praia para dar um mergulho e eu tenho como.

4.3.3.3 significados de sua participação na praia da Croa

Em análise dos significados da relação da treinadora Khloe com o seu local de intervenção, a praia da Croa, ela declarou que sua intervenção neste local compreendia uma oportunidade de viver um sonho escolhido por ela: “Na, real, assim, foi uma escolha, então, é uma satisfação muito grande ter conseguido viver essa escolha, viver o sonho [...]”. A intimidade que essa treinadora desenvolveu com o seu local de trabalho, ao longo de sua trajetória, e a compreensão que adquiriu sobre este local, como um todo, levou ela a construir um significado de conteúdo familiar: “[...] é a minha casa, não é minha segunda casa, é muito mais, porque eu fico muito mais tempo aqui que em casa ... é uma ligação muito grande em todos os aspectos, de conhecer exatamente como funciona a praia num todo... economicamente, socialmente, meteorologicamente”.

Ao se referir à praia da Croa como “a minha casa”, a treinadora expressou, em parte, a compreensão que desenvolveu sobre as características naturais dessa praia, implicando na sua capacidade analisar as condições para a prática do surf: “[...] sentir o primeiro sopro de uma mudança de vento, de conseguir ver aonde está a onda [...]”. Evidentemente, esta capacidade de “leitura” do ambiente natural, em especial, nesta praia, possuía relevantes implicações nas suas atividades de ensino/treino do surf, evidenciado no relato a seguir:

[...] eu fui dar aula para um molequinho e aí eu falei para o pai: “eu gostaria de ver o moleque de fora, então no primeiro momento a gente vai fazer uma aula que é meio a meio, ele vai para a água contigo, eu vou ficar vendo um pouco, e depois eu entro”, aí ele entrou um pouco mais para lá, fez a aula, e depois quando ele saiu eu entrei bem no cantinho e o moleque pegou várias ondas e o pai falou assim: “Pô, Khloe, eu fiquei chocado com a performance do moleque naquela onda, aquela onda eu não consegui enxergar, e quando você estava lá você colocava ele na onda, a onda abria,

eu falava: caramba! Como eu não consegui enxergar esse pico e não conseguiria escolher esse lugar para entrar com ele! E você foi lá entrou e ele pegou muito mais onda do que comigo”. Então assim, é uma questão de uma intimidade muito grande.

Com efeito, o longo período de participação em atividades ligadas ao surf, e de convívio social, nesta localidade, produziram o significado pessoal em Khloe de ser parte integrante de uma “sociedade na praia”, como ela mesma denominou:

“[...] eu estou socialmente e intrinsecamente diluída neste meio [...]”, dotado de um reconhecimento social do seu “pertencimento” à esta praia: “[...] os caras que vendem sorvete, os caras que são do morro, frequentadores da Croa, se eu estou, por exemplo, andando no centro da cidade e uma pessoa me ver: “Ah, ali da Croa, da Croa! ” Então é uma coisa que, cara! Realmente você faz parte do lugar! ”.

4.3.3.4 Relações sociais no local de intervenção

A respeito das relações sociais, estabelecidas na localidade em que atuava, a treinadora destacou a existência dos “nichos da Croa”, fazendo referência às relações entre os estabelecimentos e comerciantes que atuavam na praia em que possuía a escola de surf. Khloe mencionou que estes nichos podiam ser entendidos a partir de dois direcionamentos: “[...] Os nichos você pode entender eles de duas maneiras: pelo ramo de atividade ou pela proximidade, o envolvimento”. Contudo ela destacou que a proximidade correspondia ao critério prevalente para as “conexões” se efetivarem: “[...] alguns restaurantes por serem próximos tem um relacionamento, agora, o restaurante que está lá, ele tem um relacionamento com o restaurante que está lá! E com a escola e as barracas que estão lá”. Portanto, apesar de reconhecer a “pré-disposição” em relacionar-se, pelo ramo de atividade “escolas de surf”, pôde-se constatar que a proximidade de Khloe com determinados estabelecimentos e pessoas, pareceu ser o principal impulsionador das relações estabelecidas em seu local de trabalho:

[...] o meu envolvimento maior é no dia a dia, nos problemas do dia a dia, na vivência do dia a dia, é muito mais em relação a quem está em volta de mim, não, por exemplo, com o da “pedra do meio” que eu falo com o cara uma vez por ano, apesar de conhecer e tudo mais e eles saberem da minha existência, do meu trabalho, esse respeito mútuo e tudo mais... o envolvimento e a parceria estão aqui do lado.

Na percepção da treinadora Khloe, é por meio do convívio direto que ela estabelecia as “relações de parceria” na sua localidade de intervenção “[...] o convívio social básico do dia a dia, de ter que dar bom dia, boa tarde e boa noite, para a mesma pessoa todo dia, é que você vai criando suas relações de parceria [...] qual é o restaurante que tem uma parceria contigo que você indica? Quem é que faz um favor eventual para você? ”.

Khloe salientou que fazer parte desse “micro sociedade” implicava saber o que ocorria no dia-a-dia desta localidade, como, por exemplo: “[...] que um esgoto está vazando, quem é que joga o esgoto, como que os caras dos hotéis trabalham, a relação da parceria deles, ou não parceria deles com a praia com o ecossistema, e com tudo mais. ”. Além do mais, alcançar o respeito e a aceitação dentro dessa estrutura social, foi algo que marcou a trajetória profissional de Khloe, como ela mesma destacou: “[...] no começo não existia escola de surf, então, os outros pensavam: o que essa maluca está fazendo aqui? [...] até chegar ao que chegou, foi um trabalho diário de comprovação da coisa. ”.

O envolvimento da treinadora Khloe com a praia da Croa, enquanto surfista, treinadora e por meio das diversas atividades, nas quais, ela se engajou e se engajava, nesta localidade, lhe produziu um senso de pertencimento a esse “micro sociedade”, e o senso de “referência” no nicho “escolas de surf”: “[...] tem vários núcleos [...] e do núcleo escola de surf, eu me vejo como referência, então eu me vejo no centro do núcleo, como referência, como modelo [...]”. O entendimento manifestado por essa treinadora, indica que dentro de um sistema mais amplo, a sua escola, a sua participação na praia como um todo e, obviamente, sua intervenção enquanto treinadora, reconhecida nesta localidade, lhe atribuíam uma centralidade neste “micro sociedade”.

[...] em um núcleo mais global da praia, se a gente for pegar quem são as referências... Maurício que

é um cara atuante, o Júnior do hotel, a Khloe que está aqui há muito tempo, que sabe o que acontece na praia, que no caso de ter um debate... como o Júlio me chamou para ser testemunha para uma coisa de posse de terra... é uma pessoa que convive no ambiente há muito tempo, a sua opinião e é uma opinião fidedigna, de fé.

4.4 OS PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DA TREINADORA KHLOE PARA O ENSINO/TREINO DO SURF

A partir da observação à intervenção da treinadora Khloe, particularmente, ao que concerne as atividades desenvolvidas por esta treinadora para o ensino/treino do surf, verificou-se que as aulas/sessões ministradas por Khloe eram ofertadas, diariamente, na praia da Croa, com possibilidade de um único horário por turno (matutino e vespertino), com duração de uma hora e trinta minutos (1 hora e 30 minutos) cada uma. Todas as aulas/sessões eram divididas em três distintas partes, nomeadamente: a parte de preparação, a parte “prática” e a parte de análise (*feedback*). A distribuição do tempo entre estas três partes variava de acordo com o programa de ensino/treino ao qual o aluno/atleta estava vinculado (treinamento para competição, curso ou aula/sessão avulsa).

Ao explorar as situações observadas por meio de entrevista com a treinadora Khloe, identificou-se um conjunto de pensamentos que traduziam critérios pessoais dessa treinadora, com implicações nas suas decisões e ações pedagógicas para o ensino/treino do surf, abrangendo as diferentes partes da aula/sessão. Mediante a análise indutiva dos dados obtidos, os resultados sobre os pensamentos pedagógicos da treinadora Khloe foram apresentados em quatro temas principais: 4.4.1) “Preparação da aula/sessão”, 4.4.2) “Condução da aula/sessão”, 4.4.3) “Análise da aula/sessão”, e 4.4.4) “Critérios para sua segurança durante a aula/sessão”.

4.4.1 Preparação da aula/sessão

Verificou-se que todas as aulas/sessões para o ensino/treino do surf, ministradas pela treinadora Khloe, contavam com um momento de preparação (planejamento). O preenchimento da ficha de presença do aluno/atleta, a preparação dos equipamentos, a preparação da própria treinadora (equipamentos próprios, vestir a roupa apropriada e aplicação

do protetor solar), e ainda, a análise do mar para a seleção do local da aula/sessão, compreenderam algumas das ações que compunham a rotina de Khloe durante a parte de preparação da aula/sessão. As declarações da treinadora sobre seus pensamentos e perspectivas pessoais recorrentes durante esta parte, foram agrupadas no tema “Preparação da aula/sessão”, constituído pelos seguintes códigos: 4.5.1.1) “Escolha do local da aula/sessão”, 4.5.1.2) “Características do aluno/atleta”, e 4.5.1.3) “Seleção do equipamento para a prática do surf”, (Figura 10).

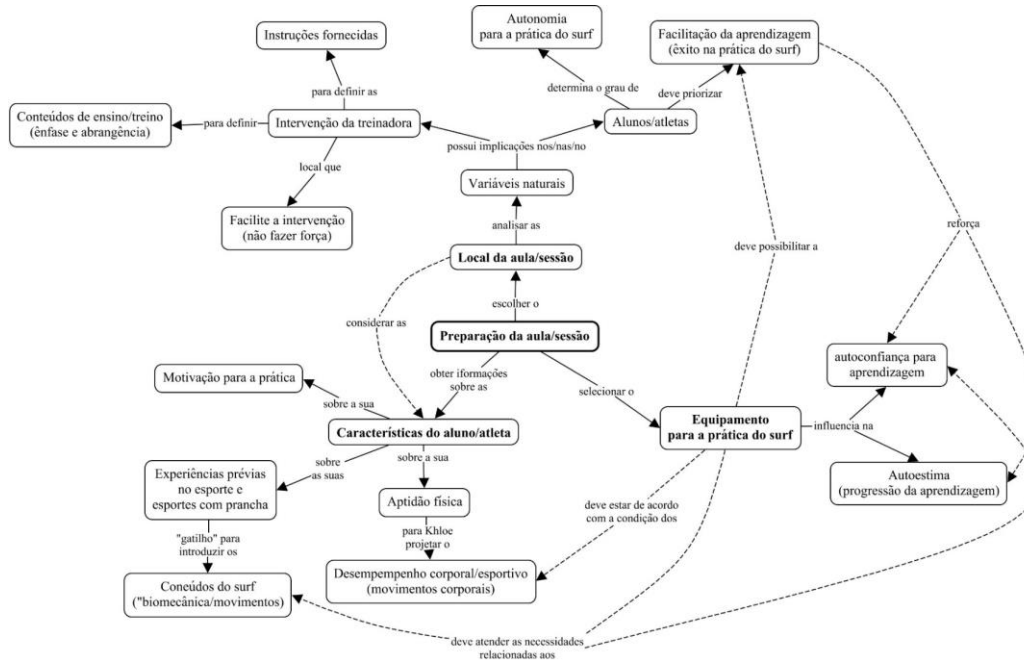
4.4.1.1 Escolha do local da aula/sessão

Referente a definição do local de realização da aula/sessão, a treinadora Khloe destacou que a condição do ambiente natural (mar) para a prática do surf compreende um aspecto fundamental no direcionamento de sua intervenção pedagógica: “[...] o que mais é importante para determinar como vai ser a aula é a condição geral do mar, do tempo, do vento, e do que eu ver no dia... a partir disso é que eu vou direcionar toda a aula! ”. O comportamento de variáveis naturais como o vento, a correnteza e as ondas, correspondia a um dos critérios utilizados por esta treinadora para definir o cenário de realização da parte “prática” da aula, direcionando os conteúdos enfatizados e sua abrangência, o foco de sua instrução, assim como, o grau de autonomia atribuído ao aluno/atleta durante a aula/sessão.

O lugar onde a gente vai trabalhar, que tipo de trabalho a gente vai fazer, se eu vou conseguir trabalhar com eles uma manobra específica, no caso dos atletas, no caso de aula, dependendo do tipo de mar que a gente vai encontrar, se eles vão remar sozinhos ou se eu vou empurrar, se eu vou falar mais ou se eles vão treinar mais.

A treinadora Khloe destacou que: “[...] a cada dia que eu chego para dar aula é uma condição diferente! Eu sempre analiso o vento, a qualidade do *break*, da onda [...]”. Esta declaração de Khloe indica o dinamismo e a instabilidade do ambiente em que desenvolvia sua intervenção, e supostamente, a sua iniciativa habitual de análise constante da direção do vento, da intensidade da correnteza, das características do fundo (*break*) e da qualidade da onda.

Figura 10 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf de preparação da aula/sessão.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Na praia em que a treinadora Khloe atuava, o ponto denominado por ela de “canto” compreende um ponto de referência para ela definir o local, dentro da água, que a aula/sessão será realizada: “[...] um primeiro lugar que eu olho, com certeza, para dar aula, é o canto! O canto é a minha primeira opção, sempre! Então, a partir do que eu vejo no canto, eu decido ficar lá ou eu descarto essa possibilidade. ”. A escolha deste local específico (“canto”) correspondia a uma decisão dessa treinadora fundada na projeção de sua intervenção neste local. Tal projeção resultava da análise do que Khloe visualiza em termos de: ambiente de prática (varáveis naturais), características dos alunos/atletas e a quantidade deles.

Então assim, se tiver muita correnteza, eu descarto. Porque eu sei que vou me incomodar. Agora se tiver pouca correnteza, de repente dá para colocar eles em fila, então é uma análise de quantas pessoas tem, o que vai fazer, qual é o nível, mas a primeira opção é sempre o canto.

Quando indagada sobre as razões da sua preferência por desenvolver as atividades de ensino/treino no “canto” da praia, foi recorrente nas declarações da treinadora Khloe que neste ponto (“canto”) ela possuía a possibilidade de preservar a complexidade da prática do surf. Sendo assim, a treinadora podia contemplar diferentes fundamentos dessa modalidade em uma única situação de aula, caracterizando o que ela denominou de “miniecosistema de surf”:

[...] o canto ele te dá vazão para trabalhar vários fundamentos em um único lugar, que é o fundamento da remada, da sentada, de pegar uma onda que não estourou ainda, de conseguir correr uma paredinha para dentro do canal, então o canto tem todas essas possibilidades...é um miniecosistema de surf!

Evidentemente, no contexto de intervenção de Khloe um aspecto marcante é que o local de realização da aula/sessão (o local dentro da água) era balizador de sua intervenção, na medida em que, rotineiramente, ela analisava e constatava o que o ambiente oferecia em termos de possibilidades para a aprendizagem de seus alunos e, assim, para sua intervenção:

[...] então, o meu primeiro ponto é ali no canto, e a partir dali, se eu não conseguir eu vou ter que olhar para ver o que me oferece mais para o lado para ver o que eu posso trabalhar. Se tem um burquinho ali no meio para gente jogar, ou se não, se está muito fundo, se é uma criança, ver se tem uma bancada mais reta lá no meio.

Em um episódio relatado por Khloe, constatou-se que embora houvesse um planejamento ou uma idealização sobre o local em que a intervenção iria ocorrer, existia a possibilidade, de no momento em que já está na água (mar) com os alunos em uma análise, a treinadora constatar a necessidade de se deslocar para outro ponto da praia. Khloe ainda mencionou que isso ocorria a partir da sua análise realizada dentro do mar, e que segundo ela, geralmente, declarava tal possibilidade aos alunos antes mesmo de adentrarem à água.

[...] uma aula, ela pode ser interrompida e eu mudar o lugar da aula, de acordo com o que eu perceber. A última aula que eu dei na sexta-feira, para o pessoal da UTA eu vi que tinha uma correnteza e tinha uma onda quebrando meio que forte, aí eu falei para eles: “nós vamos entrar aqui no canto, mas pode ser que a gente vá para o meio...eu vou tentar colocar vocês aqui na onda, se a correnteza não tiver muito forte a gente fica!”, mas, aí eu fiquei no canto e foi muito boa a aula.

Hoje, por exemplo, quando eu entrei na água para dar aula eu não tinha certeza que no canto ia estar bom, eu vi que no meio tinha até uma ondinha, só que era aquela espuminha sem parede, e a onda do canto para mim é sempre muito mais válida, porque você consegue colocar o aluno em uma situação muito melhor, mas você tem que ter o conhecimento de achar aquela onda. E hoje de manhã eu não estava vendo ela de fora, mas eu entrei e eu expus a situação para os alunos, falando: “nós vamos entrar aqui em uma primeira situação, vai ser até legal para vocês deitarem, porque está um pouco mais limpo, mais liso, mas eu não tenho certeza se essa onda vai estar levando vocês bem, então a gente vai tentar aqui,

vai fazer um teste e caso a gente não se dê muito bem, a gente vai mudar para lá”. Então eu já armei o plano, o planejamento da aula e já mostrei para eles como seria [...] e na hora, a coisa fluiu, eu consegui encontrar as ondas e a gente acabou ficando lá, então é sempre uma situação de que você olha, você vê, você analisa, e você está aberto a voltar atrás, você não é o dono da verdade, você tem que ir lá e ver qual que é.

Averiguou-se a prevalência do seu conhecimento sobre o “pico” (praia), da sua intensão e competência para ensinar, como aspectos que fundamentavam o processo de análise e escolha do local de aula/sessão, priorizando a promoção de um ambiente facilitador da aprendizagem: “Aquela história que a gente falou, de simplificar e dar o melhor para o aluno toda hora. Se eu não for uma pessoa que conheço o pico, que sei dar aula e que quero isso, eu vou botar ele ali no meio mesmo, ali na frente da escola, independente da onde for [...]”. Isso ficou evidente ao Khloe relembrar um episódio em que o pai (André) do seu aluno reconheceu sua capacidade para identificar e selecionar boas ondas ao seu filho.

[...] esses dias o André falou: “Khloe, eu não estava vendo a onda que você estava conseguindo colocar meu filho, eu não enxergava aquela onda de jeito nenhum...você entrou lá e colocou o moleque só em onda boa! ” Então assim, o conhecimento do pico é um aliado muito grande que eu tenho, porque eu realmente bato o olho e sei o que está acontecendo ali dentro água [...]

Além do mais, a treinadora mencionou que a facilitação de sua intervenção perpassava o processo de definição do local da aula/sessão: “Por exemplo, o canto é um lugar que para mim é muito fácil de trabalhar, eu quase não faço força! ”. Para Khloe, “não fazer força” não compreende uma consequência da ausência das variáveis naturais, tampouco, no controle das mesmas. O que ficou evidenciado, na sua prática e nas suas declarações, é que ela buscava utilizar a correnteza, a onda e o vento, como potencializadores de sua intervenção.

[...] o trabalho do canto para mim é um trabalho que é muito fácil, porque eu não tenho que ficar

batendo de costas com onda, mergulhando, eu uso a correnteza a meu favor, na hora que ela puxa, que eu vou com o aluno, na hora que a onda vem eu volto com o aluno, então, é um conhecimento muito grande, que me proporciona fazer quase nada de força.

4.4.1.2 Características do aluno/atleta

As características do aluno/atleta, correspondeu a outro elemento recorrente na fase de preparação das aulas/sessões ministradas pela treinadora Khloe. A aptidão física para a prática do surf, as experiências prévias em esportes com prancha e as motivações para a prática, na perspectiva de Khloe, compreendem aspectos relevantes para caracterizar seus alunos/atletas e assim, direcionar sua intervenção de ensino/treino do surf.

Segundo essa treinadora, as características físicas de seus alunos/atletas eram informações de fácil acesso por meio de sua própria observação e que forneciam a ela uma primeira projeção de como seria o desempenho dos alunos/atletas na aula/sessão: “[...] o aspecto físico eu observo de primeira, de relance, na primeira olhada, para ver o quão facilmente ele vai responder ao estímulo que você vai dar né, então o aspecto físico a gente avalia de primeira. ”. Esta primeira análise, mencionada por Khloe, traduz sua perspectiva pessoal referente as importantes implicações da dimensão física no rendimento esportivo: “[...] eu acredito que para qualquer esporte, se você tem a aptidão física, agilidade [...] com certeza vai ser o ponto X da coisa, se não a gente vai ter que estar buscando uma forma, do cara ganhar um condicionamento, então, eu acho que o biotipo, a aptidão física, tudo isso facilita [...]”. A treinadora explicou ainda, que as características físicas do indivíduo influenciam, diretamente, no quão desgastante será a prática para ele e, conseqüentemente, no nível do êxito da aprendizagem dos movimentos técnicos do surf:

Faz ele aprender mais rápido a ficar de pé, pelo movimento, pela explosão de poder fazer aquele movimento sem estar sobrecarregando nenhum tipo de músculo, não estar sendo uma tarefa estafante. Tem pessoa que você dá aula que a cada onda que você coloca na hora que ela volta ela diz: “ai meu Deus! Meus braços não aguentam mais! ” Então assim, você vê que ela está

buscando, se esforçando, ta achando legal, mas a cada vez que ela faz aquele movimento é um parto.

A fase de preparação para aula/sessão, ainda nas dependências da escola de surf, figurava um importante momento para a treinadora Khloe interagir, informalmente, com os alunos/atletas de modo a obter acesso às informações acerca de suas motivações para a prática: “[...] eu também avalio a parte psicológica deles, em relação a motivação em querer aprender, o quanto ele quer se envolver, o quanto ele quer se doar, para chegar no objetivo...se o cara está, realmente, afim, e o quanto que ele vai acelerar para conseguir aprender, evoluir, progredir, chegar aonde quer chegar.”.

Outro aspecto recorrente nesta parte da aula/sessão foi a identificação das experiências prévias dos alunos/atletas, sobretudo, “[...] se praticam outro tipo de esporte, se já praticaram esportes de prancha, se tiveram alguma outra experiência com prancha, com surf [...]”. O interesse de Khloe, em saber se seus alunos já tiveram experiências de prática de esportes com prancha era congruente com a sua percepção de que tais modalidades indicavam em sua prática elementos em comum: “Acho que já ter tido outra oportunidade de entrar na água de *bodyboard* ou de prancha, ou até, *sandboard* ou *snowboard*, de esporte de prancha em si né, que trata do equilíbrio, do posicionamento, do deslize, na verdade é uma coisa que são irmãos [...]”.

O que se pôde notar, é que para Khloe este tipo de informação, particularmente, no momento de preparação aula/sessão, correspondia a um tipo de “gatilho” para que o aluno pudesse estabelecer alguma relação entre suas próprias experiências prévias nessas modalidades (esportes com prancha) com as primeiras instruções fornecidas pela treinadora sobre a prática do surf. Para mais, Khloe destacou o efeito motivacional do aspecto “deslize “nestas modalidades, levando-a, inclusive, a relembrar uma de suas experiências de infância.

[...] eu duvido que tem um surfista que se pegar e for no *snowboard* não vai se divertir muito, e se descer uma duna não vai se divertir muito, porque o deslize, independente da onde e com o que, é muito parecido. Então, quem gosta daquela adrenalina vai gostar de qualquer outra...eu mesma quando era criança, eu descia [...] em São Paulo tem muito daquelas pracinhas de grama, a

gente descia no papelão, mas descia assim, ah! [...] descia de pé [...] meu era demais [...] então, tem essa história do deslize.

As informações mencionadas acima integravam uma perspectiva pessoal de intervenção da treinadora de surf, na qual ela demonstrava o papel do aluno/atleta no seu modo de ensinar/treinar: “[...] você tem que identificar quais são as características boas e ruins da pessoa, para aí sim, você ver qual é o caminho que você vai seguir para ensinar ela. ”. Khloe admitiu a necessidade de possuir competência para conhecer seus alunos/atletas, no sentido de direcionar a sua intervenção para a atender as particularidades de cada um deles.

[...] o professor, além de ele ter a obrigação de ensinar o que ele está passando, dominar a teoria da técnica de ensinar, ele tem que ser uma pessoa conhecedora das pessoas também, porque cada pessoa é uma pessoa diferente, e cada pessoa diferente você vai introduzir um conteúdo de um modo diferente [...]

4.4.1.3 Seleção do equipamento para a prática do surf

A seleção dos equipamentos para a prática do surf, foi, indutivamente, verificada como um aspecto recorrente nos pensamentos pedagógicos da treinadora Khloe, durante a fase de preparação da aula/sessão. Constatou-se que na perspectiva dessa treinadora a escolha do equipamento adequado para o aluno/atleta implicava considerar três critérios fundamentais: as características do próprio aluno, a facilitação da aprendizagem e também, o êxito do aluno na prática do surf.

Por meio das observações, pôde-se identificar que antes de adentrarem o mar para a parte “prática” da aula/sessão, a treinadora Khloe, ainda nas dependências da escola, iniciava as atividades de ensino/treino com um momento denominado por ela de “teoria”. A parte “teórica” da aula/sessão consistia na explicação de Khloe sobre os equipamentos, os movimentos técnicos (a serem realizados no mar) e ainda, na experimentação dos movimentos apresentados por ela. A treinadora destacou que: “[...] tendo uma ideia do biotipo do aluno e aí, a partir da aula teórica que eu visualizo os movimentos dele e o nível de aprendizado e aí assim eu posso definir qual que vai ser a prancha que o aluno vai entrar. ”.

A parte da “teoria” era relevante para a treinadora identificar alguma dificuldade do aluno, especificamente, na execução dos fundamentos do surf (“biomecânica”) e que, segundo ela podia ser sanado por meio da escolha de um equipamento que atendesse as demandas do aluno/atleta: “Na parte da teoria é que eu vejo se está difícil, se ele tem uma dificuldade de biomecânica, aí, neste caso, quanto maior a prancha mais fácil vai ser [...]”. Nestas circunstâncias, Khloe destacou que na medida em que o equipamento facilita o êxito do aluno que teve dificuldades na parte “teórica”, ele se sente mais confiante em sua capacidade para aprender e motivado em alcançar níveis mais elevados de prática, ao almejar a troca de prancha.

[...] esses alunos que têm mais dificuldade, são interessantes, porque eu atinjo um ponto deles que é a autoestima, porque, normalmente, eles acham que nunca vão conseguir, mas eles conseguem, e no momento que eles conseguem você atinge eles no desafio, aí eles falam: “Pô, isso aqui é uma balsa, vamos sair daqui eu quero trocar de prancha! ” Então, é muito legal quando você consegue fazer o cara sair daquilo e realmente chegar onde ele teria que chegar.

Evidentemente, selecionar um equipamento que atenda as características particulares dos alunos/atletas, segundo Khloe, possui implicações diretas na facilitação da aprendizagem dos mesmos. Ela destacou que: “Na verdade, é aquela história que, pô, prancha errada o cara nunca vai conseguir surfar. Quer dizer, não tem nunca né! Mas eu digo em relação a história de facilitar a vida dele, a aprendizagem. ”. Nesta situação, “facilitar” está relacionado a estabilidade que a prancha oferece para o aluno executar os fundamentos do surf (deitar, remar, ficar em pé e sentar na prancha), resultando em uma aprendizagem em menos tempo e em uma intervenção com menos esforço por parte da treinadora.

Se você dar um equipamento correto, que vai ser estável, que vai flutuar e vai dar toda a facilidade para o cara, somente, fazer o movimento em cima daquela estabilidade toda, com certeza ele vai aprender muito mais rápido do que você pegar uma prancha que não é estável e que não dá essa

estabilidade toda, que ele vai ter que se esforçar mais, você vai ter que se esforçar mais [...]

Embora a decisão sobre o tipo de equipamento ocorresse durante a fase de preparação da aula/sessão ou no decorrer da exercitação do aluno durante a parte “teórica”, a treinadora Khloe destacou que a constatação do êxito de sua escolha ocorria ao observar o seu aluno/atleta na prática: “[...] na maioria das vezes, só na primeira onda [...] tem alguns que você tem que dar mais uma, duas, chances, para ver [...] e as vezes eu vejo que: “putz cara! Deveria ter vindo com outra prancha [...]”. Diante da situação de não ser viável a definição de um equipamento em que o aluno/atleta obtivesse êxito na tarefa de aprendizagem, Khloe destacou possuir uma filosofia de “errar para o mais”, conforme ela explicou:

Mas na verdade, na minha filosofia, é aquela história assim, se você vai errar, erra para o mais, para o maior. Então assim, se você vai dar uma roupa e você não sabe qual o tamanho do aluno, ao invés de dar uma M dá uma L, se você vai dar uma prancha e você não sabe se realmente o cara vai conseguir, dá uma maior do que você acharia que tinha que ser.

A justificativa pessoal da treinadora para a adoção critério compreendeu priorizar o “acerto do aluno” como um desdobramento de seu propósito enquanto treinadora de “facilitar a vida dele”. Khloe explicou que o fato de o aluno/atleta progredir de uma prancha que ele tenha mais estabilidade e facilidade para um equipamento com menos estabilidade para a prática, possui efeito na sua autoestima.

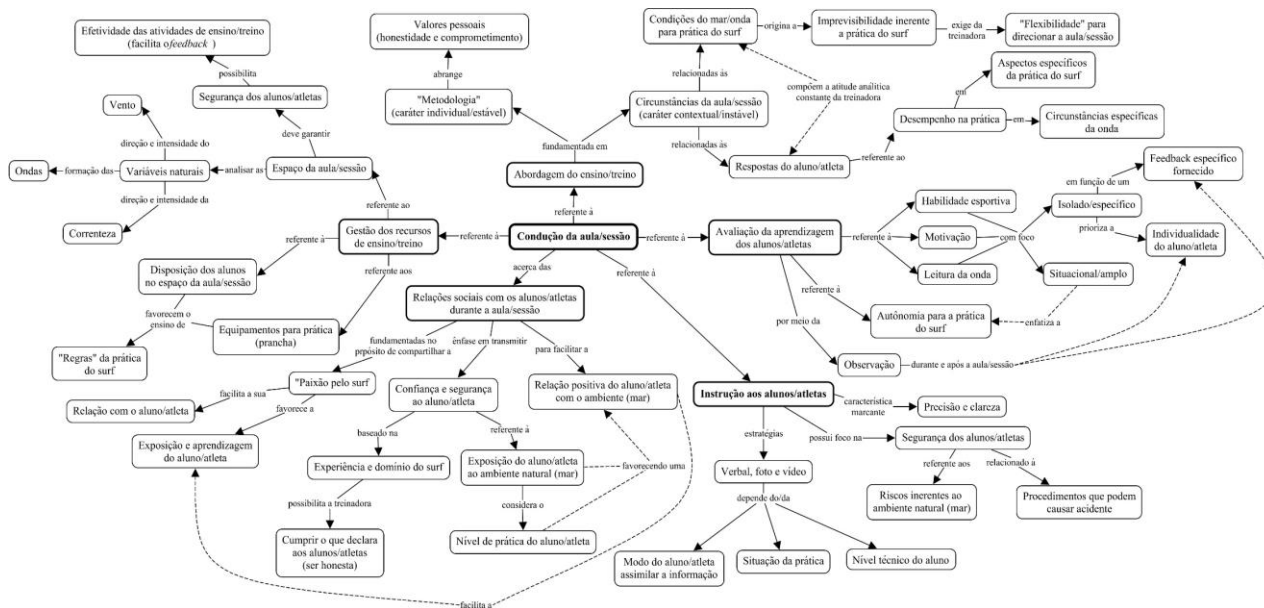
[...] errar para o mais é, primeiro, pelo acerto do aluno, por facilitar a vida dele, que ele vai acertar. É melhor que ele fique de pé em uma balsa e depois, em outra aula você diminui a balsa dele, do que ele não fique em pé em uma prancha menor, e na segunda aula você dê uma balsa para ele, que na verdade, não é uma promoção, é um retrocesso, e aí você mexe com a autoestima dele.

4.4.2 Condução da aula/sessão

Ao observar a intervenção da treinadora Khloe, verificou-se que todas as aulas/sessões contavam com um momento denominado por ela de “parte prática”, que consistia na intervenção a treinadora dentro do mar, juntamente com os alunos, para o desenvolvimento da prática do surf. Antes disso, ainda na praia (orla/areia), estando cada aluno/atleta munido de seu equipamento, a treinadora fornecia instruções, de modo individualizado para cada um deles, recapitulando as tarefas e objetivos da aula/sessão. Além do mais, Khloe concebia um panorama referente às condições das variáveis naturais (correnteza, vento, onda, fundo) e as implicações destas no desenvolvimento das atividades propostas, bem como na organização dos alunos/atletas dentro do mar.

As declarações da treinadora Khloe a respeito de seus pensamentos e perspectivas pessoais, prevalentes durante a parte “prática” da aula/sessão, foram agrupadas no tema “Condução da aula/sessão”, constituído pelos seguintes códigos: 4.5.2.1) “Abordagem do ensino/treino”, 4.5.2.2) “Instrução aos alunos/atletas”, 4.5.2.3) “Gestão dos recursos de ensino/treino”, 4.5.2.4) “Relações sociais durante a aula/sessão”, e 4.5.2.5) “Avaliação da aprendizagem dos alunos/atletas”, (Figura 11).

Figura 11 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf para a condução da aula/sessão.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

4.4.2.1 Abordagem do ensino/treino

Referente a abordagem particular de Khloe conduzir a aula/sessão, era balizada, por um lado, por um componente (individual) mais estável abrangendo seus princípios pessoais (seriedade, honestidade e comprometimento) o qual ela denominou de “metodologia”: “[...] em qualquer aula eu aplico a mesma metodologia, a mesma seriedade, honestidade, o mesmo comprometimento, a história de facilitar, com tudo, não muda! ”. Por outro lado, identificou-se um outro nível de direcionamento à sua abordagem de ensino/treino relacionado a dois componentes contextuais, que atribuem certa flexibilidade a sua forma de conduzir o ensino/treino, nomeadamente: as condições do mar/onda e a “resposta” do próprio aluno.

O reconhecimento destes dois parâmetros de ordem contextual exigia da treinadora Khloe uma atitude analítica constante, com foco duplo: “[...] você tem que esperar o que vai sair de dentro do aluno e da onda também. ” Particularmente, a consideração do componente contextual condições do mar/onda, compreende, a percepção de Khloe, sobre a imprevisibilidade inerente a prática do surf: “[...] na verdade, assim, o surf é uma coisa que a gente não determina o que a gente vai fazer na onda, é uma leitura, é uma ação baseada na leitura imediata que a gente faz da onda! Então a gente nunca sabe o que vai acontecer. ”. O reconhecimento da imprevisibilidade da onda, parece atribuir certa flexibilidade à treinadora Khloe para direcionar a ênfase da aula/sessão, conforme ela mesma expôs: “[...] por exemplo, com os meninos que eu treino, a gente fala: “hoje a gente vai treinar só *layback*. ”. Mas, com certeza, a gente está certo que não vai ser toda onda que ele vai conseguir dar uma *layback*, porque é a onda que tem que proporcionar aquele momento [...]”. De fato, esta perspectiva de Khloe está claramente ligada ao seu entendimento de que o surfista é “um cara muito flexível”, sobretudo, como resultado de sua relação com o ambiente natural instável.

Ah, cara, eu costumo falar que o surfista ele acaba sendo um cara muito flexível porque ele tem que lidar com forças da natureza, então assim, não é todo dia que é dia de onda, não é todo dia que o vento está calmo, não é todo dia que o vento está bom, então isso te torna uma pessoa mais flexível às adversidades, porque a natureza tem situações bem adversas.

As “respostas” do aluno/atleta, enquanto componente contextual que influencia na ênfase da aula/sessão, se refere ao que a treinadora Khloe observava continuamente em termos do desempenho do aluno/atleta na prática do surf: “[...] eu faço a análise e a observação, no momento, de quanto ele está aprendendo, está evoluindo, é a resposta dele...a partir disso ele me dá vazão para poder entregar mais uma “fichinha” para ele... [...]”. O direcionamento atribuído por Khloe dava-se em função da análise do desempenho do aluno/atleta, em um momento particular e sob circunstâncias específicas da prática, incluindo, o que a onda proporciona (componente contextual condições do mar/onda).

[...] a coisa acontece muito no momento, porque, você também não sabe o quanto que o aluno aprendeu, dentro dele, para chegar em uma situação e dar um *drop* rápido, virar ali na base e dar uma rasgadinha [...] só vendo isso aí é que você vai ter um mecanismo de chegar nele e falar: “óh, naquele momento ali, que você pegou e deu aquela viradinha, vai acontecer isso, isso, isso e aquilo [...]”.

Ao analisar o relato da treinadora Khloe sobre um episódio com sua jovem aluna/atleta pôde-se identificar, objetivamente, os elementos constituintes da análise da “resposta” dessa aluna, realizada pela treinadora: o componente contextual “condições do mar/onda” (“Tinha uma ondinha boa para a esquerda [...]”); a primeira resposta da aluna (“[...] ela estava cortando toda a onda direitinho, mas [...] estava precisando...subir e descer, em zig-zag, na onda [...]”); e após o direcionamento fornecido por Khloe, a segunda resposta da aluna (“[...] ela fez várias vezes isso que eu falei, deu uma subidinha, desceu, deu outra rasgadinha, desceu [...]”).

[...] a pequenininha, esse fim de semana, ela surfou muito direitinho! Tinha uma ondinha boa para a esquerda e foi muito legal! Chegou um momento que eu falei para ela que o que estava acontecendo com ela, é que ela estava cortando toda a onda direitinho, mas o que estava precisando acontecer era ela subir e descer, em zig-zag, na onda, para quando ela subisse ela aproveitar a velocidade da onda, e a resposta dela

foi imediata, ela fez várias vezes isso que eu falei, deu uma subidinha, desceu, deu outra rasgadinha, desceu [...]

4.4.2.2 Instrução aos alunos/atletas

No que diz respeito a instrução fornecida pela treinadora Khloe aos seus alunos/atletas, durante a parte “prática” da aula/sessão, verificou-se que as características marcantes do seu modo particular de instruí-los corresponderam a clareza e a precisão, da sua instrução: “[...] Eu sou muito clara para me comunicar! Eu vou bem no ponto que eu tenho que passar [...]”. Quando indagada sobre o foco da instrução aos alunos/atletas, Khloe mencionou enfatizar informações relacionadas à segurança durante a aula/sessão: “[...] evitar situações que eles possam se machucar. ”. Sob esta prerrogativa as informações fornecidas pela treinadora visavam orientar os alunos a respeito dos riscos inerentes ao ambiente natural (pedras, correntezas, profundidade, etc.) e também, acerca de procedimentos que poderiam causar algum acidente.

[...] eu sempre falo para não chegar muito perto das pedras, para não surfar uma onda que já está quebrando, para não ficar muito perto das correntezas, para não ir remando além do ponto que a gente combinou previamente que seria o ponto máximo, para não pular de cabeça, para não se jogar da prancha de qualquer jeito.

Constatou-se que a utilização de diferentes recursos pela treinadora Khloe para instruir seus alunos/atletas (verbal, foto e vídeo) estavam relacionados ao modo particular do aluno/atleta melhor assimilar a informação fornecida por Khloe e ainda, à situação da prática e o nível técnico do aluno/atleta.

[...] o modo como eu passo a informação vai depender muito de aluno para aluno, tem pessoa que você fala e ela entende, ela capta, ela visualiza, e tem pessoa que você tem que até trazer o cara para fora d’água e fazer, tem pessoa que você tem que filmar e mostrar, então, vai depender muito da situação e também, dependendo o nível que você está ensinando, né, e muito de, pô, tem pessoa que é esperta, cara,

you don't need to talk to the face already captured, now, there is a person who takes longer to absorb... so you have to use demonstration, photo, video, images.

As Khloe indicates that her task of instructing students/athletes resembled: “[...] a game of chess...depending on what the face does, you do it back!”, it became evident the subordination of focus and form of instruction, the mode of comprehension of the student and his technical performance in a specific situation. In addition, the coach emphasized that, the continuous error of the student/athlete in the same procedure, understood an important indicator of the need to change his mode of providing instruction, or even, to change the focus of the same: “[...] when I see that the person starts to make some mistakes in the same thing, sometimes I change the way of passing the information, for example, you talk to the face to play the leg more forward, to play the leg [...] he can't capture it, so you play it more forward.”

4.4.2.3 Gestão dos recursos de ensino/treino

Relative to the personal criteria of the coach Khloe for the management of teaching/training resources (students, equipment and space), it was verified that the quantity of equipment, the definition of the space of the class/session (in the sea) and the disposition of students/athletes in this space, understood the criteria of management of this coach with implications for the safety of students/athletes, the effectiveness of her intervention and the teaching of the “rules” of surfing.

Referent to the space of the class/session, Khloe emphasized that the conditions of three natural variables specific influenced her judgment about the level of safety of the space used for the activities of the class/training: “[...] the first thing that impacts me is the wind! Here, after, it is the size of the wave and the current.”. The coach also emphasized that a space that guarantees the safety of students/athletes can potentiate the effects of her intervention in the learning of the same: “[...] First, that the level of safety will always be higher, the level of return, feedback of the action of them, of the activity, is more intense, in the case of, more profound.”. Although it has been constatado that, during part of the preparation of the class/session” the coach elaborated an idealization of the space that would be used for her intervention, in fact, the analysis of these variables

naturais é realizada, ininterruptamente, por Khloe, no decorrer de toda a aula/sessão.

A disposição dos alunos/atletas em fila e com variação da quantidade de pranchas utilizadas por eles, igualmente, priorizava a segurança dos mesmos, mas também, segundo Khloe, compreendia uma importante oportunidade de aprendizagem do que ela denominou de “regra da prioridade” no surf.

Na verdade, assim, quando eu passei a organizar do modo em que eles ficam em fila, as vezes eu dou pouco equipamento, um número de pranchas menor do que o número de alunos e eles vão revezando as pranchas...primeiro por garantir maior segurança, e assim, uma coisa que é legal é que eles aprendem a regra da prioridade da onda, que tem no surf.

Nesta ocasião, ao justificar tais procedimentos de gestão dos alunos/atletas e dos equipamentos, verificou-se que a perspectiva de Khloe compreendia que ao estarem em fila, aguardando pela prancha, os alunos estão expostos a uma situação inerente a prática do surf, pelo fato de qualquer surfista ter que esperar a sua vez para pegar a onda (regra da prioridade): “[...] o momento que o cara está esperando o outro surfar é uma coisa que eles vão ter que aprender para o resto da vida, então assim, a onda que é do outro nunca vai ser tua.”. De modo evidente, esta forma particular de gerir os recursos de ensino/treino, durante a condução da aula/sessão, traduz a intensão de Khloe em ensinar uma atitude “correta” aos seus alunos/atletas, não restrita à situação da aula/treino em si, e que abrangia para além dos componentes técnicos de prática do surf.

Então, se ele está ali esperando a vez dele, no canal, na verdade é o que deveria acontecer no *lineup*, o justo que deveria acontecer no *lineup*, se você surfa em um lugar que é o *point break*, com certeza, tinha que ter uma filinha assim, e ó: “você surfou a onda, você entra no fim da fila e deixa os outros surfarem.” Não tem aquela história do “fominha” que fica entrando na frente de todo mundo, então assim, eu acredito que isso educa eles um pouco a pensar e agir desse jeito, de não ser um “fominha”.... Até porque, brasileiro é um

cara que é super mal visto em qualquer outro lugar do mundo...cara, eu tinha vergonha quando eu ia para os campeonatos com os caras que corriam com a gente.

Constatou-se ainda, que dentro do contexto amplo de prática do surf, esta perspectiva da treinadora Khloe (de o aluno/atleta esperar sua vez), traduz um senso de responsabilidade dessa treinadora em formar surfistas “educados”. Nestas circunstâncias, ela própria constatou uma coerência entre a sua competência para “educar” seus alunos/atletas e a sua “atitude” de ser uma pessoa “correta”, que nesta ocasião diz respeito ao atendimento da regra da prioridade no surf.

Então assim, eu acho que quando as pessoas reclamam, às vezes, das escolas de surf que ficam botando *crowd* no pico, eu sei que a minha resposta é uma resposta coerente, porque eu acredito plenamente no meu trabalho... sou uma pessoa correta no que eu faço, é que a minha resposta é: “eu estou educando esse novo *crowd* que está chegando aí. ”. Então assim, as pessoas comecem a surfar ou não, não depende da minha vontade nem do meu trabalho, agora, as pessoas que passam pela minha mão, com certeza vão ser pessoas educadas no *crowd*.

4.4.2.4 Relações sociais com os alunos/atletas durante a aula/sessão

Referente aos critérios pessoais da treinadora Khloe para estabelecer relações sociais com seus alunos/atletas durante a parte “prática” da aula/sessão, verificou-se que a sua “paixão” pelo surf, passar confiança e segurança aos alunos/atletas, bem como, estabelecer uma relação positiva dos mesmos com o ambiente natural de prática, compreenderam aspectos que fomentavam as relações sociais e, por conseguinte, facilitam o engajamento dos alunos/atletas nas tarefas de aprendizagem do surf.

Na percepção de Khloe, transmitir aos alunos/atletas a sua paixão pelo surf invocava um significado pessoal de “dar um presente” a eles: “[...] Na verdade, a primeira coisa, é a história de estar querendo passar uma paixão, então assim, eu tenho um presente e a pessoa chega ali e ganha esse presente! ”. Para essa treinadora, compartilhar com os alunos/atletas algo que possui elevado valor para ela (surf) funcionava

como um tipo de catalizador ao estabelecimento de relações, para além do contexto de aula/treino.

[...] eu não lembro de todos os alunos que eu tive, mas com certeza todos lembram de mim, exatamente por eu ter sido a pessoa que deu o presente, então, isso é uma coisa que facilita muito em relação a pessoa já gostar de você, ela vem de peito aberto e aí manter uma amizade, um relacionamento, é uma coisa que é um passo, um caminho aberto já.

Verificou-se ainda que, o ato de conceder este “presente” aos seus alunos/atletas, ocorria sob uma forma particular da própria treinadora que, segundo ela, tornavam a aula/sessão mais interessante, criando, assim, um ambiente favorável a exposição e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos/atletas.

[...] eu sou uma pessoa muito aberta, eu gosto de conhecer gente, gosto de trocar informações, trocar ideias, trocar experiências, contar das minhas experiências [...] então, eu acho que além de facilitar, faz com que o momento seja interessante. [...] isso daí faz com que a pessoa fique mais solta, você tira a vergonha, a pessoa que é mais tímida você quebra um pouco a timidez dela [...]

A vasta experiência e o domínio da treinadora Khloe relativo ao surf e ao ensino dessa modalidade, permitiam que ela cumprisse com o que declarava aos seus alunos/atletas, facilitando assim, as suas interações sociais, sobretudo, por transmitir confiança e segurança aos alunos/atletas.

[...] por eu ter muita experiência, eu sei que eu passo muita segurança [...] é uma coisa que facilita muito, quando você mostra que você sabe, que você realmente vai cumprir com o que você está falando para a pessoa, se ela me perguntar: “você vai cuidar de mim?” Eu garanto para ela: “Sim! Eu vou cuidar de você!”

Conforme mencionado pela treinadora Khloe, cumprir com o que ela declarava aos seus alunos/atletas, lhe atribuíam uma característica pessoal de “ser honesta”, a qual, perpassa a sua intervenção enquanto treinadora, de modo a refletir, sobre o senso de confiança dos alunos/atletas para com ela.

[...] a minha honestidade faz eles confiarem em mim. Não só honestidade pessoal, como honestidade no que eu estou ensinando, porque se eu falo para ele, na teoria (parte da aula), que: “se você fizer isso, vai acontecer isso lá na água!”, na hora que acontece, eu falo: “eu te disse lá e aconteceu! Então é isso! É verdade!”

A confiança e a segurança transmitidas aos alunos/atletas corresponderam aos sustentadores das relações sociais estabelecidas por Khloe e que estavam vinculados, predominantemente, à exposição e à relação dos alunos/atletas com o ambiente natural de prática do surf (mar). Neste caso, a treinadora destacou que a consideração do nível de prática do aluno/atleta indica quais circunstâncias conferem segurança à sua intervenção.

[...] tem a ver com a minha escolha de colocar o cara na água, em um risco maior do que o nível de aprendizado dele. Então, eu só vou colocar um aluno, por exemplo, no *outside*, se ele estiver condições de fazer isso e o mar estiver propício a isso, então se o cara falar: “eu estou com medo!” Eu vou falar para ele: “Óh, hoje não tem motivo para ter medo, por isso, isso e isso, eu vou estar do teu lado [...]”

Além de promover confiança e segurança ao aluno/atleta, a exposição do mesmo à um ambiente que esteja de acordo com seu nível de prática possibilita o estabelecimento de uma relação positiva entre ele e o ambiente natural, influenciando, diretamente, na sua aprendizagem: “[...] quanto mais intimidade a pessoa tiver com o meio, mais ela vai estar apta a aprender, a estar solta, mais livre, sem medo.”. Neste sentido, Khloe relatou ainda, proceder de modo a esclarecer ao aluno/atleta o seu papel enquanto treinadora para garantir um ambiente seguro para a aula/sessão: “[...] eu pontuo todo o trabalho que vai ser feito e mostro para eles que não tem nenhum tipo de perigo. No caso do

vô da Laura, eu falei para eles: “eu vou estar do lado dela, a gente não vai passar da água por aqui, a hora que ela cair ela vai ter a água aqui [...]”. Além do mais, verificou-se, que a constatação na prática, por parte do aluno/atleta, é um importante mecanismo para ele se sentir à vontade no mar e também, para a concretização deste senso de confiança e segurança na treinadora Khloe: “E aí quando você faz, e a pessoa comprova no dia seguinte, ela vai confiar totalmente!”.

4.4.2.5 Avaliação da aprendizagem dos alunos/atletas

A respeito dos critérios pessoais da treinadora Khloe para avaliar a aprendizagem dos alunos/atletas, verificou-se que esta treinadora considerava como objeto de avaliação, as habilidades esportivas do surf (denominado por ela de “biomecânica”), aspectos da motivação para prática, da “leitura” da onda e da autonomia para a prática do surf. Em análise das declarações de Khloe, constatou-se que tais critérios de avaliação, por um lado, abrangiam uma dimensão com foco mais isolado da prática do surf, referente à “resposta” do aluno/atleta à um *feedback* específico fornecido por Khloe.

Normalmente, a pessoa que recebe bem um *feedback* eu percebo na primeira ação biomecânica dela, se ela vai tentar refazer o que fez antes. Então, aí você percebe que o aluno está entendendo, e a resposta dele à essa ação é sempre uma resposta de sorriso, de vibração, de te olhar, tipo: “pô, fiz, entendi, é por aí!”. Então, a motivação que ele está tendo, se ele está dando uma resposta ao *feedback* que eu estou dando, se ele está entendendo o que eu estou passando [...] tudo isso eu avalio!

Por outro lado, embora a treinadora tenha reconhecido a subjetividade da prática do surf, ela indicou estabelecer, junto ao aluno, metas ou como ela mesma denominou, “patamares” a serem alcançados, que revelavam o nível autonomia do aluno/atleta para a prática. Ao relatar o caso do programa de treinamento conduzido por Khloe, à um grupo de alunos iniciantes, ficou evidenciado o “patamar” a ser alcançado pelos alunos/atletas (autonomia para pegar a onda) e também, os critérios de Khloe relativos a uma dimensão mais ampla de sua avaliação.

[...] o surf é uma coisa muito subjetiva, mas a gente sempre se propõe a chegar em um patamar, com alunos iniciantes... por exemplo, a turma da UTA, depois de dez aulas, de todo o treinamento que a gente fez, eu avalio se eles são capazes de olhar, perceber que uma onda está vindo, virar a prancha, deitar no lugar certo, remar, ficar em pé e deslizar...eu avalio todos esses atos deles...e aí se ele progredir fazendo tudo isso que ele se propôs a fazer (patamar), na avaliação eu vou falar: “bom, esse aí é um cara que aprendeu!”.

Sob estas circunstâncias, percebeu-se que os critérios pessoais de Khloe priorizavam a individualidade de cada aluno/atleta para alcançar um determinado “patamar”, ou nível de autonomia, de prática do surf: “[...] nisso tudo aí ele pode ter dado uma resvalada na hora de remar ou de ficar em pé, mas se no final ele pegou a onda...então, tem pessoa que vai pegar a onda com muito mais facilidade, mais suave, mais *smooth*, tem outra que vai ser mais truncada, mas eu vou avaliar se ele alcançou o patamar dentro da possibilidade dele.”. Ao que parece, os critérios de avaliação mais específicos forneciam direcionamentos para Khloe auxiliar o aluno/atleta a alcançar determinado nível de autonomia para a prática (“patamar”), considerando as condições particulares do mesmo.

Verificou-se ainda, que a treinadora Khloe avaliava a aprendizagem dos alunos/atletas por meio de sua própria observação, sobretudo, durante a aula/sessão. No entanto, a treinadora destacou que a constatação da aprendizagem eventualmente ocorria em situações fora do contexto de aula/sessão, ao observar, espontaneamente, um aluno/atleta praticando por iniciativa própria, na localidade em que ela atua, conforme sua explicação:

No caso de um atleta, dos meninos, por exemplo, a gente treina, treina, treina [...] hoje é treino de *layback*, vai, não sai, vai, não sai, até que um dia eles estão ali surfando solto [...] o moleque vem lá, pum, solta um *layback*! Como eu te falei que o Filipe fez, *layback* elástico, ele parecia até o “Owen Wright” como ele diz, meteu as costas na água, as pernas dobradonas, e wow! Levantou e ainda jogou os cabelos [...] tipo, homem elástico em moleque, ele postou até.

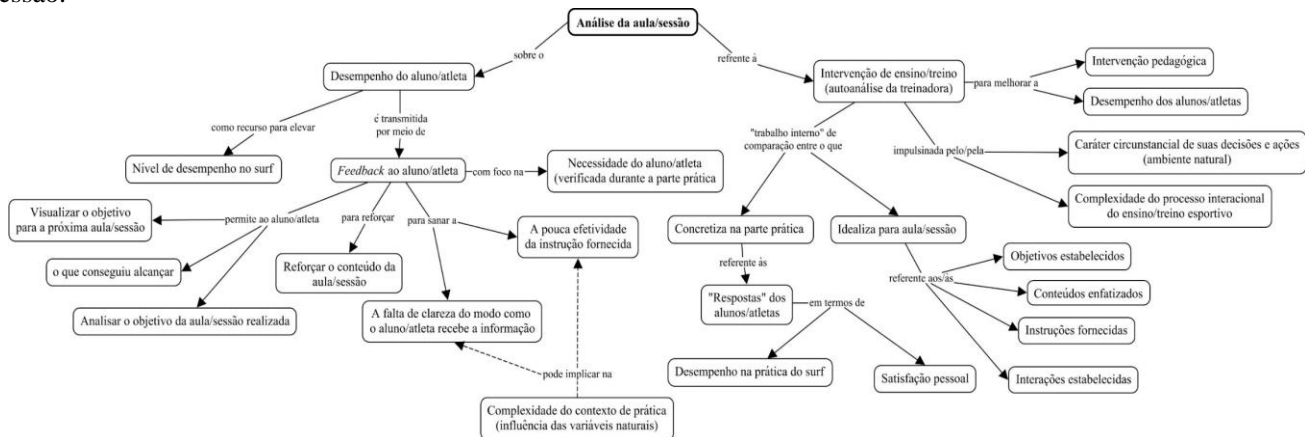
4.4.3 Análise da aula/sessão

Por meio da observação da intervenção profissional da treinadora Khloe em sua escola de surf, verificou-se que em todas as aulas/sessões, ao final da parte “prática” (no mar), Khloe retornava às dependências de sua escola, juntamente, aos alunos/atletas. Percorrer o trajeto da praia (local da aula/sessão, mar) até a escola de surf, auxiliar os alunos a retirarem a roupa de prática (*wetsuit*) e realizar a manutenção dos equipamentos utilizados na aula/sessão, compreenderam algumas ações específicas que caracterizam a parte da aula/sessão em que a treinadora Khloe realizava uma análise do desempenho dos alunos/atletas na aula/sessão e também, do seu próprio referente ao modo como conduziu a mesma. As declarações de Khloe sobre seus pensamentos, recorrentes após a parte “prática” da aula/sessão, foram agrupadas no tema “Análise da aula/sessão”, constituído pelos seguintes códigos: 4.4.3.1) “Análise do desempenho do aluno/atleta” e 4.4.3.2) “Autoanálise da intervenção de ensino/treino”, (Figura 12).

4.4.3.1 Análise do desempenho do aluno/atleta

A análise do desempenho do aluno/atleta, após a parte “prática” da aula/sessão, expressa uma perspectiva pessoal da treinadora Khloe sobre a importância deste procedimento para alcançar níveis mais elevados de desempenho esportivo, não só no surf, mas na prática esportiva em geral: “Eu acredito que sempre depois de uma sessão de esporte, de surf, a gente para e pensa, né: “ah, fiz aquele gol! Ou: “ah, eu perdi aquele gol! ” E isso faz ele pensar o que ele fez...se fez ou não fez o gol, e como fez isso, então, isso faz ele ficar na cabeça a tua última sessão, e analisar aquilo. ”.

Figura 12 – Mapa conceitual referente aos pensamentos pedagógicos da treinadora de surf referente a análise da aula/sessão.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Para Khloe, o *feedback* fornecido ao aluno/atleta, após a prática, é um recurso importante para reforçar o que foi abordado durante a aula/sessão. A falta de clareza do modo como o aluno/atleta recebe a informação e de efetividade da instrução fornecida por Khloe, devido a influência da complexidade do contexto de prática, são aspectos que podem dificultar a aprendizagem do aluno/atleta, durante a aula/sessão, e que justificam o *feedback* após a parte “prática”, como um recurso de análise do desempenho do aluno/atleta.

Então, as vezes ele está na água, no fervor da coisa [...] as vezes o que eu passo, também, pode ser que não seja tão claro, e o cara também, quando ele recebe aquilo, naquele momento, ele não recebe com atenção, porque ele está muito preocupado com outras coisas, então, o *feedback* depois da aula é tipo um reforço para aquilo que a gente falou durante a aula.

A treinadora Khloe destacou que a clareza da informação emitida ao aluno/atleta, por meio do *feedback* após a parte prática da aula/sessão, permite maior precisão com que este analisa o objetivo da aula/sessão realizada, o que conseguiu alcançar e ainda, visualizar o objetivo para a próxima aula/sessão: “[...] o *feedback* é fundamental para explicar para eles com mais clareza, com mais calma, para ele ver qual era o ponto principal naquele dia, o que ele atingiu e qual será para a próxima aula.”.

Quando indagada sobre o foco do *feedback* fornecido, ficou evidente que a evolução do aluno/atleta consistiu na intenção dessa treinadora, porém, considerando as devidas demandas de aprendizagem de cada um deles, em particular: “[...] o foco sempre é a evolução, mas a informação vai depender muito do que eu senti que foi a coisa mais importante na aula, que mais me chamou atenção no momento da prática. ”. Ao Khloe relatar duas situações recorrentes em sua intervenção, pôde-se constatar que tais demandas de aprendizagem podem recair sobre aspectos que vão além do desempenho técnico no surf (“biomecânica”).

Então assim, um cara que surfou direitinho a onda, mas durante todo o outro momento que ele estava lá ele estava muito nervoso, muito incomodado... o foco que eu vou pegar para tentar melhorar ele não vai ser a performance no surf, e

sim a performance dele com o meio, porque ele melhorando com o meio, com certeza a coisa vai andar, entendeu? Agora, uma pessoa que está super de boa na água, mas na hora está errando o movimento de ficar em pé, eu vou pegar nele ali: “Pô cara, você tem que fazer mais ali, isso aqui você está errando!” Isso vai levar ele nas próximas aulas a tentar não fazer o que ele fez de errado.

4.4.3.2 Autoanálise da intervenção de ensino/treino

A respeito da autoanálise realizada pela treinadora Khloe, após a condução aula/sessão, verificou-se que apesar de a vasta experiência dessa treinadora, de prática do surf e ensinando esta modalidade, produziu certa confiança para a sua intervenção pedagógica, evidenciou-se que a complexidade do processo interacional típica da situação de ensino/treino esportivo, assim como, o caráter circunstancial de suas decisões e ações (em ambiente natural/instável), durante a parte “prática” da aula/sessão, levavam Khloe a realizar o confronto constante entre: o que ela idealiza para aula/sessão e o que ela, de fato, concretiza na parte prática da mesma, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Cara, normalmente, depois da aula, eu sempre penso na aula, como que foi dada [...] porque, toda aula, eu não vou te dizer que é uma tensão, porque [...] eu não sinto mais tensão em dar aula, mas o momento que você começa a aula, você não sabe o que vai acontecer, então, depois que eu dou a aula, eu volto: “ah, não essa aula foi legal, essa aula foi mais fácil do que eu imaginava, ou, essa aula foi bem mais difícil do que eu imaginava, ou essa aula poderia ter sido um pouco mais dura com o cara, ou um pouco mais suave com outro”. Então, tem uma autoanálise pós aula sempre.

Neste “trabalho interno” de autoanálise (confronto), conforme a treinadora Khloe denominou, o que ela idealizava para a aula/sessão abrangia os objetivos estabelecidos, os conteúdos enfatizados, as instruções fornecidas e as interações estabelecidas. Por outro lado, o que Khloe concretizava na prática era estimado pelas “respostas” dos alunos/atletas (desempenho na prática do surf, satisfação pessoal) diante do que foi proposto pela treinadora na parte prática da aula/sessão.

[...] eu analiso se eu consegui passar o conteúdo para os alunos, se os alunos saíram felizes, se eu consegui atingir o objetivo da aula [...] deles terem gostado, terem saído satisfeito da aula ou não, de se eu consegui atingir, por exemplo, um objetivo de melhorar uma performance em determinado aluno, se eu consegui melhorar, por exemplo, a minha falta de paciência com a mãe de algum aluno [...] tudo isso, é um trabalho interno né!

Na percepção de Khloe, a realização de autoanálises compreende um meio para o aprimoramento do seu modo particular de intervir ensinar/treinar o surf, bem como, para o aprimoramento do desempenho dos próprios alunos/atletas: “[...] a importância dessas autoanálises é para você atingir um equilíbrio, uma pseudo perfeição [...] lapidando a mim e lapidando a eles também [...]”.

Evidenciou-se ainda, que o caráter abrangente do foco de suas autoanálises e a constância das mesmas, parece estar vinculado à um processo de construção de um modo particular de ensinar/treinar o surf, ao longo da trajetória dessa treinadora, no sentido de tornar mais fácil a sua intervenção e a aprendizagem dos alunos/atletas: “[...] desde os aspectos meus, psicológicos, físicos, de bagagem de teoria, de mecanismos (procedimentos), tudo [...] E cara, o segredo da história é isso, é cada vez você se lapidar, lapidar [...] tudo que está ali, tornando aquilo cada vez mais perfeito, mais fácil para mim e para eles. ”.

4.4.4 Critérios para sua segurança durante a aula/sessão

O critério pessoal da treinadora Khloe para a garantia de sua própria segurança durante a intervenção de ensino/treino do surf consistiu em um julgamento que ela mesma realizava, para definir o seu “limite” dentro do ambiente de prática (mar), Khloe destacou que: “A minha segurança é eu mesmo que vou ter que ver até onde eu posso ir. Então, o meu limite é a minha segurança, eu sei onde é o meu limite, até onde eu vou [...] a partir dali eu não vou.”. Este “limite” está expresso, sobretudo, na escolha do local de realização da aula/sessão.

Embora sua menção de que “o meu limite é a minha segurança” expresse um caráter literal de individualidade, no contexto de sua intervenção o significado do que Khloe denomina de “meu limite” incluía a percepção de “limite” do próprio aluno/atleta. Portanto, objetivamente, para esta treinadora, estar em um local seguro implica,

igualmente, na segurança para seus alunos/atletas: “O lugar que eu vou escolher para dar aula, principalmente, que vai ser o lugar que vai dar mais segurança para mim, e para o aluno, se eu não tiver segurança o aluno não vai ter, então, é o lugar que vai ter menos corrente, menos buraco, menos banhistas [...]”.

Para além da escolha de um local apropriado para a realização da aula/sessão, a segurança da treinadora Khloe, durante sua intervenção, era mantida pela prevenção de circunstâncias específicas da atividade de ensino/surf relacionadas, sobretudo, à gestão dos alunos no local de realização da parte prática da aula/treino, assim como ao Khloe manipular os equipamentos utilizados nesta parte da aula/sessão, conforme ela mesma explicou:

[...] o jeito que eu organizo a aula, de fazer uma fila [...]. Você nunca tomou uma pranchada do aluno que estava atrás de você? Depois da primeira vez que eu tomei, eu nunca mais deixei um aluno passar por trás de mim. Então assim, são coisas que com a vivência a gente aprende [...] passar atrás de mim [...], mas não vai mesmo! A história do *leash*, que por mais que a gente cuide acaba acontecendo, então assim, ter esse cuidado de sempre estar pegando o *leash* para jogar junto, não deixar um *leash* solto para pegar na tua perna, no teu braço [...]

Referente ao seu bem-estar para o desenvolvimento de sua atividade profissional, a treinadora Khloe mencionou a utilização de equipamentos adequados e em bom estado de conservação, principalmente, para a prevenção de possíveis acidentes: “[...] ter sempre uma boa roupa de borracha, para não passar frio, ter equipamentos bons, para eu não me cortar, equipamentos consertados, bons [...]”. Outro aspecto a ser destacado, diz respeito a prevenção da treinadora à exposição ao sol mediante os horários de oferta das aulas/sessões: “[...] trabalhar em horários que não são horários de pico do sol [...]”. Para mais, Khloe indicou um conjunto de hábitos pessoais que visavam um condicionamento físico adequado à sua rotina de intervenção enquanto treinadora de surf: “[...] é importante ter uma quebra de fim de semana, de vez em quando, para dar um descanso, ter a minha malhação para eu estar me fortificando, me alimentar bem, evitar festas, dormir bem... tudo isso faz parte de eu estar bem fisicamente. ”.

4.5 AS FONTES DE CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Mediante observação à intervenção profissional da treinadora Khloe, verificou-se uma série de situações recorrentes no dia-a-dia de trabalho dessa treinadora, relevantes à construção de seus conhecimentos, as quais, foram exploradas em entrevista com Khloe. O propósito foi identificar os contextos, as situações e os processos, mais relevantes para a aprendizagem dessa treinadora. Além do mais, buscou-se indicativos das implicações das fontes de conhecimento, mencionada por Khloe, na sua intervenção profissional enquanto treinadora de surf. Os dados referentes a percepção dessa treinadora foram agrupados em três temas principais: 4.5.1) “Aprendizagem em experiências prévias”, 4.5.2) “Aprendizagem no contexto de intervenção profissional” e 4.5.3) “Motivações para a aprendizagem”.

4.5.1 Aprendizagem em experiências prévias

Referente às fontes de conhecimentos mencionadas pela treinadora Khloe que estiveram relacionadas às suas experiências prévias, verificou-se a recorrência das seguintes fontes: 4.5.1.1) aprendizagem por meio da formação universitária em Educação Física e de cursos específicos para treinadores de surf, e também, 4.5.1.2) Aprendizagem por meio das viagens (observação).

4.5.1.1 Aprendizagem por meio da formação universitária em Educação Física e de cursos para treinadores de surf

Ao Khloe ser indagada sobre o que considerava como as fontes mais importantes para a obtenção dos conhecimentos para a sua intervenção profissional enquanto treinadora de surf, ela mencionou o curso de graduação em Educação Física e os cursos específicos para treinadores de surf, nos quais, ela se engajou durante os primeiros anos de sua carreira como treinadora, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Cara, eu acredito que todo o conhecimento acadêmico e teórico que eu tive, de fazer uma universidade de esportes, e aprender sobre tudo que a gente aprende na Educação Física, de didática, de treinamento, de tudo mais [...] ter

feito todos os cursos que eu fiz, em todos os lugares do mundo, de treinamento no surf mesmo, de ter dado cursos para os outros [...]

A treinadora reconheceu que um aspecto em comum recorrente nestas experiências, correspondeu à sua iniciativa intencional de engajamento para buscar elementos que lhe atestassem enquanto treinadora de surf: “[...] O mais importante que eu acho é que eu fui buscar em cada uma delas [...] eu fui buscar conhecimento! Buscar certificação, buscar o papelzinho! Buscar reconhecimento!”. Constatou-se que o seu engajamento nestas experiências lhe conferiu, acima de tudo, um tipo de legitimação profissional para com a sua atividade de treinadora, assim como, uma certificação profissional que transcendeu a obtenção de diplomas e certificados (“papelzinho”).

[...] tudo isso certifica o meu trabalho [...] essa parte teórica, acadêmica, ela te dá uma certeza de que você sabe, então assim, você sabe que você construiu aquela bagagem, você não caiu ali, você foi buscar, você fez uma faculdade, buscou aqui, buscou ali [...] então isso me dá uma certeza de que eu tenho uma bagagem grande e reconhecida.

4.5.1.2 Aprendizagem por meio das viagens (observação)

Outra fonte de conhecimentos mencionada por Khloe foi a série de viagens para diferentes países que esta treinadora realizou como atleta. Khloe destacou a viagem realizada para Califórnia, ainda no período em que cursava a graduação em Educação Física e de suas primeiras atuações ensinando o surf. Na percepção da treinadora, a relevância dessa experiência se deu, principalmente, pelo fato de que: “Na Califórnia foi a primeira vez que eu vi o esporte surf organizado! Aqui no Brasil, eu fazia o curso de Educação Física e só via a galera do surf e uma galera tentando fazer, ganhar um dinheirinho, tentando fazer um campeonato, mas era todo mundo amador [...]”.

Ao explicar a sua percepção referente ao se deparar com o “esporte surf organizado”, a treinadora Khloe relatou que: “Lá, eu vi o surf profissionalizado, ou seja, uma associação montada, uma associação nacional que tinha polos no Havaí, na *West Coast*, na *East Coast*, que tinha um time nacional, que era montado pelos resultados de todas as competições do país [...]”. Além dessa estrutura organizacional, mencionada por Khloe, outro aspecto enfatizado por ela foi a presença

de profissionais atuando junto a esta estrutura, incluindo, treinadores de surf: “[...] pela primeira vez, eu vi pessoas, mais velhas, que não eram surfistas, e que eram treinadores, trabalhando, profissionalmente, com o esporte, coisa que não existia aqui [...]”.

A participação da treinadora Khloe neste contexto deu-se, exclusivamente, pelo seu engajamento em práticas enquanto atleta de surf (treinamentos e competições), não abrangendo diretamente o ensino dessa modalidade. Ademais, o seu contato com esta realidade ocorreu pelo fato de Khloe estar hospedada no local em que esta estrutura estava sediada, conforme ela expôs no excerto a seguir:

Eu não tinha uma relação direta com as pessoas, mas eu tive a sorte de ficar na casa da mulher que era a *coach* director. Então, na casa dela, era uma casa na beira da praia, que tinha o quarto do filho, da filha e mais dois quartos na garagem, e que, quando tinha competições os meninos do Haváí vinham e ficavam na casa dela, os da Costa Leste [...]

Embora Khloe estivesse engajada em atividades, enquanto atleta de surf, verificou-se que a sua estada diária na residência da *coach* director da NSSA, que correspondia a sede desta entidade esportiva, lhe permitiu observar ativamente e de forma contínua, as práticas desenvolvidas nesta localidade. Acredita-se ainda, que o fato de Khloe estar vinculada ao contexto profissional da Educação Física e já contar com alguma experiência no ensino do surf, direcionou e significou as observações dessa treinadora.

[...] então assim, a casa era meio que um instituto, e como eu estava na casa eu via o que acontecia, o trabalho dela, gerenciando, organizando tudo isso, então foi uma coisa que eu nunca tinha visto acontecer, então eu observei muito, era uma infraestrutura toda montada, do quarto dos atletas, uma mótinho para poder sair e dar as bandas para ver as ondas, um quartinho com uma salinha de musculação para os atletas, e fora toda a parte da papelada, dos cronogramas, de quando que era campeonato e aonde, de quem vinha para não sei aonde, quem ia para não sei [...] então eu vi o surf organizado ali [...] então eu vislumbrei, naquele momento, o esporte profissionalizado.

Para além da situação (viagem) descrita acima, a treinadora Khloe indicou como fonte de conhecimentos as viagens realizadas para competições de surf em período que já atuava no ensino/treino dessa modalidade: “[...] as viagens que eu fiz, a maioria dos lugares que eu fui e eu visitei as escolas eu vi as aulas de surf, conversei com instrutores, vejo como trabalha, vejo a metodologia [...]”. Ao descrever as experiências obtidas nestas viagens enquanto atleta, porém contando com considerável bagagem como treinadora, constatou-se que Khloe observava e confrontava as suas perspectivas e princípios pessoais de intervenção profissional, com as formas de atuação de outros treinadores.

[...] umas coisas que me marcaram, principalmente na França, é que eu via todo ano, que é a história aquela de você fazer a coisa por amor e, porque, você realmente tem bagagem *Know-how* para ensinar aquilo, para fazer aquilo, e as pessoas que fazem para ganhar dinheiro, puro *business*! Então, a grande maioria é puro *business*, e o que eu via muito que me deixava chocada era aquela história de um milhão de pessoas dentro d’água, uma escola do lado da outra, os caras todos de braço cruzado na beira d’água e os alunos soltos lá fora, coisa que acontece muito aqui também.

Visitar escolas de surf, observar aulas/sessões, interagir com outros treinadores e, ocasionalmente, conduzir aulas/treinos dessa modalidade compreenderam situações importantes para a treinadora Khloe certificar-se, pessoalmente, dos significados de sua atividade enquanto treinadora reafirmando assim, princípios que fundamentavam sua intervenção profissional.

E uma das histórias que mais me marcou foi uma menina alemã que chegou para mim e falou: “eu fiz uma aula de surf!” E eu: “e aí, você foi bem?” Aí ela falou: “eu não consegui pegar nenhuma onda!” E eu falei: “mas como não pegou nenhuma onda? O instrutor não te colocou em nenhuma onda?” “Não, ele nem me encostou!” Então, essas coisas assim, tipo nas viagens da França, me marcavam muito, porque eu ficava

indignada, porque para mim isso daí era a mesma coisa que um funcionário público ficar matando tempo, matando trabalho, ele não está lá disposto a fazer o que tem que ser feito, não está dando o sangue, não está fazendo com amor, então, eu acho que isso é uma coisa que meio que me marcou, e me levou para o caminho, totalmente, oposto a isso.

4.5.2 Aprendizagem no contexto de intervenção profissional

Referente às fontes de conhecimentos da treinadora Khloe em seu contexto de intervenção profissional, recorrentes no momento de realização do estudo, verificou-se a prevalência das seguintes fontes: 4.5.2.1) aprendizagem por meio da prática do surf, 4.5.2.2) Aprendizagem por meio da prática enquanto treinadora de surf, 4.5.2.3) Aprendizagem mediante as interações sociais, e 4.5.2.4) Aprendizagem por consulta à *internet*.

4.5.2.1 Aprendizagem por meio da prática do surf

A prática esportiva regular do surf foi mencionada como uma importante fonte de conhecimento para a intervenção profissional da treinadora Khloe. Na percepção dessa treinadora, as situações de prática dessa modalidade compreendem a possibilidade de, simultaneamente, “viver os dois lados”, como surfista e como treinadora: “[...] então, eu acabo vivendo os dois lados ao mesmo tempo, na mesma situação, como surfista e como treinadora...tipo, eu sou minha própria treinadora e a minha própria aluna. Os dois lados! ”. Evidentemente, “viver os dois lados” traduz uma situação em que a treinadora Khloe se engaja na prática do surf (surfista), porém as suas análises e a sua aprendizagem, acerca da prática dessa modalidade, são direcionadas pelos seus pensamentos e idealizações, enquanto treinadora.

Eu acho que eu aprendo muito cada vez que eu entro na água para surfar [...] então, a cada vez que você está entrando na água, você está se analisando, aprendendo [...] a cada vez que você entra para pegar uma onda, uma coisinha você percebe: “pô, com essa prancha se eu fizer desse jeito é melhor[...]”

Embora os significados pessoais de Khloe para a prática do surf não estejam, exclusivamente, vinculados ao desempenho esportivo nessa modalidade, o foco de suas análises, durante a prática, revela a perspectiva dessa treinadora de que o movimento corporal na prática esportiva, incluindo o surf, sempre apresenta algo a ser explorado. Para Khloe, são percepções sutis e específicas, em suas palavras “*small feelings*”, que levam ao aperfeiçoamento da prática, possibilitando, cada vez mais, a compreensão sobre o desempenho do seu próprio corpo e do desempenho de seus alunos/atletas.

Então assim, principalmente o surf, mas eu acho que todos os esportes, sempre você vai ter um drible a mais, você vai ter um movimento corporal a mais que você vai tirar teu adversário do jogo, né, isso daí são *feelings*, são *small feelings*, que com o aperfeiçoamento, cada vez menos força você faz, mais você entende do mecanismo do teu corpo, e do corpo do outro também [...]

Referente a sua participação em competições de surf, enquanto atleta, a treinadora Khloe destacou que o seu rendimento esportivo parece ser potencializado em situações competitivas: “[...] eu surfo 10 vezes melhor no campeonato do que no *free* surf. Chega na hora parece que um santo baixa ali, e eu remo mais, eu pego mais onda...eu rendo muito mais, então isso é uma coisa que para mim, funciona desse jeito.”. Este entendimento possui implicações diretas nas instruções fornecidas por Khloe para seus alunos/atletas. O argumento dessa treinadora é de que, independentemente do resultado obtido em uma competição, sempre há a possibilidade de observar surfistas mais habilidosos e, assim, impulsionar a busca por níveis mais elevados de prática do surf.

Por eu ainda ser atleta, por eu ver esse lado de competição, por eu saber o que acontece na cabeça de um competidor [...] eu falo para os meus alunos que: “ir para um campeonato, as vezes você perde, tudo bem, só que uma coisa que é certa é que cada vez que você vai para o campeonato, teu limite vai mais para frente, porque? Porque você vai chegar lá e ver gente fazendo mais e querendo fazer mais e melhor e

“você não vai querer ficar para trás, então você vai dar tudo para você chegar lá”.

4.5.2.2 Aprendizagem por meio da prática enquanto treinadora de surf

A respeito da percepção da treinadora Khloe sobre considerar a prática de ensino/treino do surf enquanto treinadora como uma importante fonte de conhecimentos para sua intervenção profissional, verificou-se uma perspectiva pessoal de Khloe acerca do que significa “aprender na prática”. Tal perspectiva foi identificada pelo investigador, ao observar o seguinte episódio: ao final da aula/sessão ministrada pelo pesquisador (treinador auxiliar), já nas dependências da escola, enquanto realizava a manutenção dos equipamentos, em interação informal com a treinadora Khloe, ela o indagou: “Pô, Vini, e aí, como foi a aula? ”, em resposta, o pesquisador declarou: “Pô, foi boa Khloe, mas tive que fazer força para caramba, porque o mar estava meio grande, uns espumões [...] tive que fazer força para passar os alunos pela espuma.”. Diante desta resposta, Khloe explicou como ela procedia na situação mencionada pelo pesquisador (treinador):

Cara, na realidade, eu nem faço mais isso, eu não passo pela espuma, eu mostro para eles como eles vão varar a espuma, e depois na hora de pegar onda eu digo para eles mesmos virarem a prancha e eu só faço os ajustes que precisa [...] se ele virou e tu desiste de botar ele na onda, você dá as costas para onda para bloquear o volume de água e isso vai diminuir a turbulência na prancha dele.

Neste momento, enquanto pendurava as roupas de borracha, auxiliando o pesquisador na manutenção dos equipamentos utilizados em aula, a treinadora Khloe finalizou sua explicação, declarando, enfaticamente, ao pesquisador: “Pô, Vini, cara não tem, né! Na prática é que a gente aprende a coisa mesmo, né! ”.

Ao explorar o tema deste episódio (“aprender na prática”), em entrevista com Khloe, verificou-se que este modo de aprendizagem, no caso dessa treinadora, compreendia um processo envolvendo não somente a prática de ensino/treino em si, mas um tipo de pensamento lógico e analítico sobre “como” ela realizava um determinado procedimento: “Aprender na prática é viver a situação, errar, e pensar em um jeito que pode ser mais fácil da coisa acontecer [...]”. Em análise de um exemplo mencionado por Khloe, identificou-se dois aspectos

fundamentais à esta forma de aprendizagem: a participação em um determinado contexto e situação, e o surgimento de uma necessidade para se manter em tal contexto.

É a mesma coisa que eu falo, para você aprender inglês você pode fazer três anos de aula de inglês na escola do lado da tua casa. Agora, se você for seis meses para um lugar que fala inglês, você vai aprender na prática! Na prática que eu digo [...] você vai chegar uma hora, você vai estar precisando de alguma coisa, você vai ser obrigado a se fazer entender que você precisa dessa coisa [...]

Na perspectiva da treinadora Khloe, a “necessidade” corresponde a uma situação a ser resolvida, a partir de dois mecanismos: da aplicação de conhecimentos prévios existentes (uma solução de situação semelhante já armazenada) ou por meio da busca de uma “nova” solução: “[...] então, aprender na prática, é você encarar uma situação em que você tem que resolver, então você tem que botar o conhecimento que você tem em prática, ou se não, pensar em alguma saída! ”.

Um aspecto indicado por Khloe significativo para se compreender a sua perspectiva de “aprender na prática”, corresponde ao fato de que esta sua lógica pessoal de aprendizagem por meio da prática enquanto treinadora (“viver a situação, errar e pensar”), consiste em um processo de busca e de construção, sendo que o aprendizado se efetiva a partir da experimentação repetitiva, na prática, de determinado procedimento construído.

E, na hora que você está fazendo isso, é obvio que você não aprendeu, você está buscando, está construindo o teu aprendizado, aí, depois de muitas vezes que você vai fazer aquilo [...] “pô, não é assim [...] assim é mais fácil! ”. Então, eu devo ter tomado muita onda, muita gente caindo em cima de mim, até aprender que era melhor fazer desse modo que seu te falei!

4.5.2.3 Aprendizagem mediante as interações sociais

Outra fonte de conhecimentos recorrente nas declarações da treinadora Khloe correspondeu às interações sociais estabelecidas com

outros indivíduos ligados ao seu contexto de intervenção profissional. Para Khloe, as interações com outros treinadores, surfistas e *shapers* (fabricantes de pranchas de surf), compreenderam importantes situações para adquirir novos conhecimentos e para estar “atenada” ou “conectada” no que acontece em termos de prática profissional no contexto do surf.

[...] eu acho que é importante você está atendida no que está acontecendo, como as pessoas estão trabalhando, sempre buscando, sempre tentando adquirir mais conhecimento, tipo, conversar com o Grillo, conversar com o Kid quando ele vem aqui, conversar com pessoas que estão fazendo treinamento, com outros surfistas, com os shapers, tudo isso eu acho que vai te acrescentando.

A partir das observações e entrevistas realizadas com Khloe, verificou-se que estas interações ocorriam de modo espontâneo ou, por uma iniciativa intencional dessa treinadora em buscar determinadas informações. As conversas com surfistas frequentadores da praia em que atuava, seguir atletas/ ex-atletas (colegas de competição), entidades e instituições ligadas ao surf, através do aplicativo *Instagram*, e a participação em eventos promovidos pela associação de surf da praia em que atuava (praia da Croa), foram algumas das situações observadas pelo pesquisador, nas quais a treinadora Khloe interagiu, espontaneamente, e que, em sua percepção: “Conversando ou escutando você sempre vai perceber coisas que você não tinha pensado ainda, que não tinha levado em consideração, que você fala: “pô, realmente isso é um ponto a se considerar!” Então você já [...] né [...] guarda no bolso.”.

Em episódio na escola de surf, pôde-se verificar o modo como Khloe adquiria informações relevantes a suas atividades profissionais, ao interagir de modo espontâneo com um surfista frequentador assíduo da praia em que ela desenvolvia suas atividades profissionais. Em momento de intervalo entre uma aula/sessão e outra, a treinadora Khloe e o pesquisador, interagiam nas dependências da escola (“no murinho da frente”), quando um surfista (Renato), frequentador da praia da Croa retornava de sua prática e ao encontrar Khloe, ambos iniciaram uma conversa sobre diferentes assuntos ligados ao surf. Ao Khloe comentar sobre seus planos de realizar uma viagem de treinamento (“*surf trip*”) com seus jovens atletas, para El Salvador, Renato interpelou a treinadora explicando a ela que, por ter realizado inúmeras viagens para este lugar

diversas, ele sugeriu que Khloe mudasse seus planos em relação ao período que pretendia realizar a viagem, sobretudo, pelo conhecimento que tinha (Renato) sobre quantidade de surfistas que frequentavam este local em diferentes períodos do ano. Neste momento, a treinadora declarou: “[...] é mesmo, faz sentido! Eu não tinha pensado nisso antes, mas vou dar uma olhada! ”.

Quando questionada sobre suas iniciativas intencionais em estabelecer interações para a busca de alguma informação, verificou-se que diante de uma necessidade ou interesse, em determinado assunto relacionado a sua intervenção profissional, Khloe idealizava um “caminho” pelo qual poderia obter tal informação: “[...] quando eu estou afim de alguma coisa, eu corro atrás, eu faço contato com alguém, aí eu percebo: “pô, o caminho é por aqui! Ah, o que eu posso fazer para chegar ali? ”... Eu corro atrás! ”. Ao Khloe relatar um episódio em que recorreu à um amigo para obter informações sobre um aplicativo de treinamento, evidenciou-se que esse “caminho” era determinado pela identificação de qual pessoa pode fornecer uma determinada informação.

[...] então, por exemplo, se eu preciso de uma informação, eu vou buscar com alguém que eu acho ou que eu sei que tenha [...] então, tipo, eu estava afim de um aplicativo de treinamento, e eu vi que tinha um amigo meu que é técnico da Hurley na França que estava trabalhando de um jeito, e eu: “tu, tu, tu, tu, tu [...]” (simulando a digitação de uma mensagem no *WhatsApp*) conversei com ele, ele me mandou o nome do aplicativo e pronto! Então isso é muito aleatório [...]

Referente as interações com outros treinadores de surf, Khloe reconheceu que: “[...] interagir com outros treinadores é sempre válido, sempre alguma coisa de bom você vai absorver! ”. Ao explicar sua percepção pessoal a treinadora referenciou as interações estabelecidas com o próprio pesquisador durante o período de realização das observações: “É, mais ou menos, a mesma coisa que eu vejo entre eu e você, por exemplo. Eu vou te facilitar a tua vida aqui na escola! ”. Em análise, pôde-se constatar que a perspectiva de Khloe, de que, relacionar-se ou interagir com outro treinador pode “facilitar a vida”, parece estar fundada em sua perspectiva pessoal cuja “as pessoas mais abertas aprendem ouvindo o que os outros falam”. Supõem-se que no

caso dessa treinadora, ser receptiva às informações vindas, principalmente, de treinadores mais experientes parece ter sido um mecanismo que facilitou a obtenção de conhecimentos para sua intervenção profissional.

[...] eu acredito que as pessoas aprendam de dois jeitos: aprende errando porque acha que pode fazer certo do jeito que acha que é [...] ou as pessoas mais abertas, aprendem ouvindo o que os outros falam [...] eu me encaixo nesse lado aí, eu acredito que, eu sempre ouvi opiniões de pessoas mais experientes que eu, e sempre busquei dar valor a essas opiniões [...]

A treinadora Khloe mencionou a importância das interações sociais com outros treinadores de surf experientes: “[...] quando você troca uma ideia com um técnico experiente, tipo, com o Guto, por exemplo, tenho certeza que vai ter muita coisa que vai engrandecer o meu trabalho: “Pô, ele faz desse jeito cara, pô, será que funciona? Eu posso tentar trabalhar desse jeito também! “Então eu acho isso muito produtivo! ”. A justificativa pessoal dessa treinadora para buscar interagir com profissionais experientes está vinculada a sua própria perspectiva da validade dos conhecimentos obtidos por meio da aprendizagem na “prática”: “[...] aquele que é experiente [...] a partir dessa experiência, entre erros e acertos, erros e acertos, você vai criando uma base de conhecimento muito sólida. ”.

Verificou-se ainda, que o fato de Khloe considerar o aspecto “experiência”, na interação com outros treinadores, está relacionado ao tipo de conhecimento que ela pode obter a partir dessa situação: “[...] se você está buscando um nível de conhecimento mais alto, você só vai receber de uma pessoa que tem experiência, se eu sentar do lado do Grillo, eu vou sentar, pegar um café, falar: “meu amigo, sou toda, ouvidos, pode falar! ”.

Para mais, a treinadora Khloe mencionou aprender por meio das interações com outros treinadores que trabalham em sua própria escola de surf, ao discutir demandas emergentes do dia a dia de intervenção:

[...] quando eu tenho uma necessidade com os meninos que trabalham comigo, no trabalho do dia a dia, a gente acaba discutindo alguns pontos, de por exemplo, o Lucas me falar alguma coisa

que eu leve em consideração, e falar: “pô, realmente, você tem razão!”.

4.5.2.4 Aprendizagem por consulta à *internet*

A obtenção de informações específicas sobre surf por meio da consulta em site especializado na *internet* foi preponderante nas afirmações da treinadora Khloe como uma importante fonte de conhecimentos para sua intervenção profissional: “[...] para acompanhar o que está acontecendo no surf no mais alto patamar né [...] então, pô, acompanhar o circuito mundial na *internet*, ver como que os atletas se preparam, o que eles fazem para se preparar [...]”. Pôde-se constatar que nestas situações a treinadora Khloe obtinha acesso a informações atualizadas sobre a prática do surf em nível competitivo e acerca da preparação de atletas dessa modalidade.

Ah, eu consigo estar atualizada, *full time*, de todos os tipos de manobras e movimentos que acontecem no mais alto nível de performance, também a gente busca saber como que essas pessoas, esses atletas se preparam para chegar nesse mais alto nível de performance, como eles se preparam fisicamente, como eles se preparam tática e tecnicamente.

A treinadora Khloe ainda relatou um exemplo de como estas informações eram utilizadas na sua intervenção enquanto treinadora: “[...] correndo atrás desse tipo de informação eu trago para o meu dia a dia e mostro para os meninos: “ôh, vocês têm que fazer isso, aquilo, eles fazem assim, eles não fazem assado.”.

4.5.3 Motivações para a aprendizagem

Referente as motivações da treinadora Khloe para se engajar em fontes de conhecimentos à sua intervenção profissional, verificou-se que a 4.5.3.1) “Construção de uma “personalidade” profissional” e o 4.5.3.2) “Reconhecimento pela sua trajetória enquanto atleta e treinadora”, compreenderam os principais motivos para que essa treinadora buscasse se engajasse em situações de aprendizagem.

4.5.3.1 Construção de uma “personalidade” profissional

Um dos motivos indicados pela treinadora Khloe para se engajar em diferentes situações de aprendizagem foi o desejo dessa treinadora em construir o que ela denominou de “personalidade” para a sua atividade profissional (“*business*”). A participação de êxito enquanto atleta de surf, os cursos realizados, assim como, as viagens, representam algumas destas situações. A obtenção destas experiências parece ter reforçado o senso de comprometimento com a sua atividade profissional, expresso como algo “fidedigno” a ser apresentado como uma “personalidade de *business*” no ensino/treino do surf.

[...] todo esse conhecimento que eu fui buscar, todos os meus títulos que eu fui buscar, eu sabia que isso construiriam a minha personalidade, não empresarial, mas minha personalidade no meu *business* [...] e isso é fidedigno, porque, uma coisa é você fazer uma aula de surf com um treinador sem uma postura, um comprometimento [...] e outra coisa é você entrar e olhar uma pessoa que tem todo um passado cheio de medalhas, de certificados, de viagens [...]

Ao ser questionada sobre implicações de possuir essa “personalidade” profissional fundada em suas experiências pessoais e profissionais, a treinadora Khloe destacou que isto despertava o interesse em seus alunos/atletas de conhecerem e conviverem com ela.

[...] então, o que eu falava para a Alice: “se você chegar e vender a minha aula [...] dizendo que a pessoa vai fazer aula com ela ali, e vender só a minha aula, é diferente de você falar para a pessoa que ela vai fazer a aula com uma treinadora que é 3 vezes campeã brasileira [...]” Cara! O entendimento dessa pessoa, a vontade dela, a vontade de conhecer um campeão, de conviver com um campeão, muda. ”

Na percepção dessa treinadora, aquilo que produziu ao longo de sua trajetória (títulos como atleta, cursos enquanto treinadora) possui um caráter integrador à sua biografia com percebida utilidade em seu contexto de intervenção profissional, no sentido do “valor” agregado à

sua atividade enquanto treinadora de surf, conforme evidenciado no excerto a seguir:

[...] para mim, como pessoa, eu Khloe, eu sou a mesma Khloe de quando eu tinha 10 anos, entendeu! Mas eu, Khloe, competidora, treinadora, o que eu produzi, ou seja, os campeonatos que eu ganhei, os cursos que eu fiz, os papéis (certificados) que eu tenho, eles não modificam a minha pessoa, só que para alguém que vem fazer aula ou treinar comigo, isso me bota em um pedestal muito maior [...]. Então, se falasse ou se não falasse, para mim, ía ser a mesma coisa, entendeu? Mas para eles não, eles vão pensar: “Cara, eu caí na mão de uma pessoa que vai ter o que me passar.”

4.5.3.2 Reconhecimento pela sua trajetória enquanto atleta e treinadora

O “amor ao surf” foi um dos motivos indicados por Khloe para o seu engajamento, ininterrupto em situações de aprendizagem: “[...] o meu amor ao surf, a minha vontade de trabalhar com surf, foi a coisa que mais me levou a correr atrás de tudo disso [...]”. Evidentemente, o engajamento prolongado em contextos ligados a essa modalidade e a incorporação de um estilo de vida ligado ao surf (*surf lifestyle*), sob suporte familiar, parece ter sido uma estrutura social catalizadora para as iniciativas de Khloe ao buscar e se engajar em situações significativas de aprendizagem.

[...] o que mais me auxiliou, primeiro, foi o apoio familiar, por me deixar seguir por onde eu queria seguir, e isso me deixou tranquila para buscar e correr atrás. Então, eu acho que eu fui plantando todas as sementinhas que eu podia ir plantando, que eu acreditava que ia fazer com que a minha colheita fosse cada vez mais farta.

Diante dessas circunstâncias, constatou-se que o desejo da treinadora Khloe em compartilhar o seu “amor” pelo surf se traduz também, na sua motivação em “deixar algum legado”: “O que me motiva é o próprio surf e claro, passar algo, deixar um legado, aquilo que já dizia o pequeno príncipe: “tu te tornas, eternamente, responsável

por aquilo que cativas! ”. Por suposição, acredita-se que “passar algo” ou “deixar um legado”, na perspectiva de Khloe, envolvia claramente, o seu “amor pelo surf” e em certa medida, a constatação na prática de que algo estava sendo “deixado” por ela, conforme evidenciado ao Khloe relatar o êxito de seu aluno/atleta.

[...] então, por exemplo, o Filipe, cara ele está feliz, eu também estou muito feliz, porque eu estou vendo que é um moleque que não surfava, aprendeu a surfar comigo, eu botei nele o gosto pela competição, eu mostrei o caminho para ele, de que viajar dar certo, treinar dar certo [...] e ele está seguindo isso, e a coisa está acontecendo para ele, então isso é uma coisa que me motiva muito.

Neste caso, destaca-se, primeiramente, que parece haver uma mutualidade entre o êxito de seus alunos/atletas na aprendizagem da prática do surf e o senso de competência da treinadora Khloe para cumprir seus propósitos enquanto treinadora. Presume-se, deste modo, que este mecanismo reforça a percepção de Khloe sobre a forma que ela acredita aprender mais efetivamente.

Por exemplo, hoje um tiozão veio fazer aula, eu falei: “vamos”? E ele: “Eu não, eu sou velho! ”, e eu: “Não cara, vamos aí, eu te boto em pé na prancha! ” Ele foi, e eu, realmente, coloquei ele em pé na prancha. Ele me agradeceu um milhão de vezes, porque ele não acreditava nele mesmo, então eu fiz ele acreditar que ele podia, e eu expliquei tão bem [...] até e o irmão dele falou assim para ele: “ah, você mandou muito bem! ” Aí ele falou: “Não, quem mandou muito bem, foi ela! ” Então assim, eu tenho certeza que eu consigo chegar em um ponto que eu consigo explicar e fazer a pessoa entender [...] então, eu faço uma coisa que funciona!

O reconhecimento da sua intervenção por outras pessoas foi, igualmente, mencionado pela treinadora Khloe como um aspecto que lhe motivava a buscar situações de aprendizagem. O mecanismo motivador emergente compreendia o fato em que as pessoas, ao reconhecerem a efetividade da intervenção de Khloe, levava a própria treinadora se certificar da sua importante trajetória pessoal e profissional: “[...] o

reconhecimento das pessoas é importante né cara, é muito importante, é você olhar para trás e falar: “ Pô, o trabalho está sendo feito certo, estou indo pelo caminho certo! ”, as pessoas estão vendo que as coisas estão acontecendo. ”. Metaforicamente, a treinadora Khloe explicou que: “[...] as vezes você pode se iludir...achar que só você é bonito, que você é lindo e tu anda na rua e ninguém te olha, agora, se você acha que é lindo, bonito e você anda na rua e a galera faz fiu, fiu, você fala: “Opa! Acho que eu sou bonita mesmo! ”.

De fato, a expressão “acho que sou bonita mesmo” expressa, justamente, o senso de reconhecimento de Khloe com duplo foco: por um lado, visualizando os “produtos” de sua trajetória (efetividade da intervenção) e, por outro, os processos (as experiências) pelos quais desenvolveu ou construiu tais produtos, conforme manifestado pela própria treinadora no trecho a seguir:

[...] eu acreditei que eu podia profissionalizar a coisa, e eu sei que eu tenho grande participação na profissionalização de escola de surf no Brasil. Eu sou espelho para muita gente aqui, e fui buscando, trabalhando, seguindo uma mesma linha aqui, uma mesma linha ali, e aí, essas mesmas linhas se mesclando e eu criando, compilando, criando a minha forma de trabalhar.

5 DISCUSSÃO

O presente estudo investigou o processo de construção dos conhecimentos de uma treinadora de surf para sua intervenção profissional. Para tanto, analisaram-se as experiências pessoais e profissionais dessa treinadora, ligadas ao surf; as características de seu contexto profissional; os princípios que fundamentavam a sua intervenção enquanto treinadora; os seus pensamentos pedagógicos para o ensino/treino do surf; e ainda, as suas fontes de conhecimentos para a intervenção profissional.

A análise detalhada das experiências pessoais e profissionais de Khloe, forneceram informações reveladoras dos contextos em que ela participou, do seu engajamento em diferentes práticas, das relações estabelecidas em função destas práticas, dos significados destas experiências, e assim, sobre processo de se tornar treinadora de surf. As incursões analíticas com foco nas experiências de Khloe forneceram ainda, evidências para argumentações acerca das suas perspectivas de intervenção enquanto treinadora (princípios, pensamentos pedagógicos e fontes de conhecimentos). Além do mais, a caracterização do contexto profissional de Khloe forneceu indícios sobre as implicações de suas experiências e sua participação neste, bem como, a influência das particularidades deste contexto na sua intervenção pedagógica e nas suas fontes de conhecimentos.

5.1 O PROCESSO DE TORNAR-SE TREINADORA DE SURF ENQUANTO UMA TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

É consenso na literatura sobre a aprendizagem do treinador esportivo que tornar-se treinador compreende um processo que envolve diferentes experiências ao longo da trajetória de vida, semelhantemente, verificado no presente estudo com a treinadora de surf. Este processo tem sido analisado a partir de matrizes da sociologia, da psicologia e também, sob uma perspectiva que integra ambos direcionamentos conceituais (*lifelong learning*). Neste contexto, diversos estudos evidenciam os diferentes processos de socialização durante a trajetória de treinadores (SAGE; 1989; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), os motivos de engajamento no esporte e na carreira de treinador (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012), assim como, a importância das experiências prévias, durante a infância e

adolescência, na constituição e direcionamento da biografia do treinador (WERTHNER; TRUDEL, 2009; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; DUARTE; CULVER, 2014).

No presente estudo, a interpretação das experiências da treinadora de surf foi delineada por uma perspectiva social da aprendizagem, a partir da proposta de Wenger (1998), com foco no caráter relacional das experiências de participação dessa treinadora em práticas sociais. De modo geral, os resultados revelaram a participação contínua de Khloe em práticas socialmente estruturadas, conforme alguns estudos sob tal perspectiva (CUSHION; NELSON, 2013; NELSON; POTRAC; GROOM, 2016) têm indicado como base do processo de tornar-se treinador. Isso envolveu participação da treinadora em práticas socialmente situadas em que o processo de construção de conhecimentos constituiu-se, fundamentalmente, nas relações sociais estabelecidas, na negociação de significados assim como, no modo particular como Khloe participou em uma multiplicidade de contextos ao longo de sua trajetória (TRUDEL; GILBERT, 2006; ARMOUR, 2010; MALLETT, 2010).

5.1.1 Os componentes da trajetória de participação da treinadora de surf

Com base na Teoria Social da Aprendizagem, de Wenger (1998), considerou-se, para a análise experiências da treinadora de surf, o seguinte pressuposto: “o engajamento em práticas sociais é o processo fundamental, pelo qual, os indivíduos aprendem e se tornam quem são” (Prefácio). A aprendizagem, sob esta perspectiva, resulta do processo de ser um participante ativo em práticas de comunidades sociais, de modo, a construir uma identidade em relação a estas comunidades (WENGER, 1998). Assim sendo, a trajetória de participação de Khloe, em diferentes contextos ligados ao surf, compreendeu a unidade central de análise, com foco específico no que ela “fez”, no que ela “se tornou” e ainda, em como ela interpreta o que “fez” e o que “faz”.

Mediante a análise das experiências pessoais e profissionais da treinadora Khloe, verificou-se que o processo de construção dos seus conhecimentos para a intervenção enquanto treinadora resultou da sua participação, desde a infância, em inúmeros contextos e práticas sociais, que favoreceram o engajamento contínuo e duradouro, dessa treinadora no surf. Cada fase de sua trajetória, indicou o seu engajamento em diferentes práticas, com finalidades distintas, diferentes papéis assumidos e envolvendo interações sociais variadas. Estes elementos

compuseram os cenários sociais, nos quais a treinadora Khloe participou, resultando na construção de conhecimentos e competências, assim como na constituição de significados e de identidades.

Na proposta de Wenger (1998), quatro componentes são considerados para a análise da participação social como um processo de aprender e conhecer, nomeadamente, a Prática, o Significado, a Comunidade e a Identidade. A Prática, corresponde ao modo, pelo qual, pode-se analisar os recursos históricos e sociais, compartilhados, e os sistemas e perspectivas que sustentam o engajamento mútuo das pessoas em determinada ação. Neste caso, a aprendizagem é entendida como o “fazer”. O Significado, compreende uma forma de verificar a capacidade do indivíduo (de mudar) para experimentar a vida e o mundo, como algo significativo, assim, a aprendizagem compreende a própria experiência do indivíduo. A Comunidade, por sua vez, corresponde ao tipo de configuração social, em que, os empreendimentos compartilhados entre as pessoas, se definem como buscas relevantes e, onde a participação dos indivíduos é reconhecida como competência, conferindo à aprendizagem a conotação de participação. Ainda, a Identidade, abrange uma forma de se analisar como a participação e, assim, a aprendizagem, mudam quem o indivíduo é, e cria histórias pessoais de transformação, em função das comunidades que participa.

O Quadro 7 apresenta os componentes da participação da treinadora Khloe considerando as diferentes fases de sua trajetória de vida. É relevante destacar, que as informações indicadas em cada componente (Prática, Significado, Comunidade e Identidade), compreendem direcionamentos ao que as experiências dessa treinadora, ligadas ao surf, implicaram.

Quadro 6 – Componentes da trajetória de participação da treinadora de surf.

Compo nentes da participação social	Trajetória de participação social da treinadora de surf					
	<i>Experiências antes da carreira de treinadora</i>			<i>Experiências enquanto treinadora de surf</i>		
	O ambiente promovido pela família	Participação no esporte: entre a escola e a praia	Participação em práticas ligadas ao surf: do estilo de vida à profissão	A busca pelos conhecimentos profissionais	O engajamento em práticas enquanto treinadora e atleta de surf	O momento da colheita
Práticas	Atividades de lazer (na praia e no mar), navegação (pai), brincadeiras na praia e na água.	Atividades de lazer na praia, esporte na escola, prática do surf (atividades ligadas ao contexto de prática do surf).	Prática do surf (treino e competição), surf <i>lifestyle</i> , curso EF e a prática profissional.	Surf (treino e competição), surf <i>lifestyle</i> , curso EF, prática profissional e ensino do surf.	Surf (treino e competição), surf <i>lifestyle</i> , ensino do surf, organização da atividade profissional (ACES).	Surf <i>lifestyle</i> , ensino/treino do surf, formação de outros treinadores.

Significados	Diversão, experimentação, desafio e exploração.	Diversão, desempenho esportivo e pertencimento.	Surf: paixão, <i>hobby</i> e estilo de vida. Curso de EF: profissão e sustento.	Surf: <i>lifestyle</i> , profissão (atleta e treinadora).	Surf: <i>lifestyle</i> , profissão (atleta e treinadora), competência e reconhecimento profissional.	Surf: <i>lifestyle</i> , profissão (treinadora), reconhecimento e satisfação pessoal.
Comunidades	Grupo de pessoas que frequentava a praia (familiares e amigos) e grupo de primos (“gangue”).	Família, grupo de primos (“gangue”), amigos da escola (esporte), surfistas da praia e companheiros de competições.	Surf (competição), “forasteiros” (universidade e local em que residia) e atuação profissional.	Atuação profissional (EF), surf (competição e intervenção como treinadora).	Surf (competição e intervenção como treinadora), escola de surf e ACES.	Surf (<i>lifestyle</i>), escola de surf, ACES, praia da Croa, surf <i>coach</i> (WSL).

Identidade	Membro da família, membro da “ganguê” (líder).	Vincula a participação no esporte e no surf.	Esporte (<i>outdoor</i>), profissional do esporte, surfista (<i>lifestyle</i> e competições).	Surfista (<i>lifestyle</i>), atleta, profissional do esporte e treinadora de surf.	Surfista (<i>lifestyle</i>), atleta experiente, treinadora de surf competente (na sua localidade).	Surfista (<i>lifestyle</i>), atleta de êxito experiente, treinadora de surf competente e reconhecida.
------------	--	--	--	--	--	---

Fonte: elaborado pelos autores (2019).

5.1.1.1 As práticas em que a treinadora de surf se engajou

Referente as Práticas que a treinadora Khloe se engajou ao longo de sua trajetória de participação, identificou-se um conjunto de práticas, caracterizadas, sobretudo, por possuírem como elemento central, as atividades físicas corporais. Por exemplo, em práticas de lazer, vinculadas ao contexto familiar, o engajamento de Khloe incidiu nas atividades de navegação com seu pai e nas brincadeiras na praia, com os primos. Em contexto escolar, a sua participação na prática esportiva, despontou do seu engajamento em atividades de treino e competição, em diferentes modalidades esportivas. De fato, a constatação é de que, as atividades nas quais Khloe se engajou (brincar na praia, praticar esportes, praticar e competir no surf, estudar esporte, ensinar/treinar surf e ainda, ensinar treinadores a ensinar/treinar surf), representaram “pontos de entrada” às práticas sociais nas quais ela participou.

Na perspectiva de Wenger (1998), a noção de prática social contempla não apenas o “fazer” ou o “praticar” em si mesmo, mas também, as formas de comunicação entre indivíduos, a utilização de artefatos, símbolos, os papéis assumidos, as rotinas, as relações sociais, as percepções específicas, as compreensões incorporadas e as visões de mundo. Portanto, as atividades que a treinadora Khloe destacou, nas diferentes fases de sua trajetória, mais especificamente, compreenderam as ações em que essa treinadora se engajou (brincar, praticar esportes, competir, ensinar, estudar, ensinar a ensinar, etc.). No entanto, supõem-se que cada uma delas abrangeu um conjunto de recursos históricos e sociais (interesses, formas de se relacionar, linguagem própria, rotinas, entendimento sobre um domínio específico, percepções e etc.), incorporados por Khloe e que, de certa forma, garantiam o seu engajamento em cada uma delas.

As práticas, nas quais a treinadora de surf se engajou ao longo de sua trajetória de participação, constituíram um elemento central no processo de construção dos seus conhecimentos, na medida em que, cada uma delas correspondeu ao que Khloe desenvolveu em termos de regime de competências para ser capaz de participar em cada contexto, ao qual, as práticas estavam vinculadas, de modo a obter experiências satisfatórias em cada um deles. Por certo, isso não abrangeu apenas o que a treinadora Khloe fazia em si mesmo, mas o que ela “fazia” em um contexto histórico e social, que fornecia estrutura e significado para suas ações (WENGER, 1998).

De modo geral, as ações em que a treinadora de surf se engajou ao longo de sua trajetória de participação (brincar, praticar esportes,

competir, ensinar, estudar, ensinar a ensinar, etc.) tiveram duas implicações substâncias: habilitar Khloe para se manter engajada em tais atividades; e também, lhe capacitar para o engajamento em outras iniciativas e contextos específicos. Como exemplo, a medida que se engajava nas brincadeiras com os primos, Khloe se tornava mais competente, neste caso, em termos de habilidades motoras e psicológicas, para tomar iniciativas e se sentir preparada para explorar e experimentar o ambiente natural da praia. Possivelmente, este senso de competência, desenvolvido e relacionado ao seu contexto familiar, encorajou o engajamento de Khloe na prática esportiva em contexto escolar. De fato, as aptidões físicas, habilidades motoras, características psicológicas, adquiridas pela treinadora, compreendiam parte do regime de competência de ambos os contextos.

Assim sendo, verificou-se que a continuidade do engajamento de Khloe em diferentes práticas (brincar, praticar esportes, competir, ensinar, estudar, ensinar a ensinar, etc.), com predomínio as atividades corporais, o esporte e o surf, levou essa treinadora ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades e conhecimentos que integram parte do regime de competências, exigido e desenvolvido, em cada contexto de prática. Destaca-se a estabilidade do engajamento da treinadora Khloe na prática do surf, sendo que, até o momento de realização do estudo ela praticava, regularmente, essa modalidade. O envolvimento desta treinadora com o surf não se dava somente com a prática esportiva em si, mas incluía o seu engajamento em inúmeras iniciativas (lazer, viagens, domínios afins, relações sociais, valores, interesses, etc.) balizadas pelo seu “surf *lifestyle*”.

5.1.1.2 Os significados da participação da treinadora de surf

A respeito dos Significados atribuídos pela treinadora Khloe, à suas experiências pessoais e profissionais, verificou-se que os significados recorrentes em cada fase de sua trajetória, estiveram, estritamente, vinculados ao caráter e ao propósito de sua participação nas diferentes práticas e contextos sociais. Esta constatação vai ao encontro do tipo de significado que Wenger (1998) propõe. Em tal perspectiva, o significado compreende uma experiência de vida cotidiana, onde que, a prática é meio pelo qual se pode atribuir significados aos movimentos do corpo e ao funcionamento do cérebro. Para se engajar em uma determinada prática o indivíduo deve possuir condições vitais para agir e interagir com o ambiente (WENGER, 1998).

Estas prerrogativas estão traduzidas nos significados indicados por Khloe, bem como, nas circunstâncias em que cada um deles emergiu, em fases específicas da trajetória de participação dessa treinadora. Como exemplo, os significados de diversão, experimentação, desafio e exploração, expressam algumas percepções de Khloe sobre o que as atividades de lazer (na praia e no mar), de navegação (pai), assim como, as brincadeiras na praia com os primos, produziram nela. Do mesmo modo, os significados de *lifestyle*, profissão (treinadora), reconhecimento e satisfação pessoal, estão em função dos contextos em que Khloe se engajava, no momento de realização do estudo, em práticas ligadas ao seu estilo de vida (*surf lifestyle*), ao ensino/treino do surf, e a formação de outros treinadores.

Um aspecto a ser destacado refere-se ao significado “*surf lifestyle*”, atribuído à participação de Khloe no contexto amplo do surf, o qual foi recorrente durante toda a trajetória de participação dessa treinadora. Acredita-se que a estabilidade de tal significado esteja relacionada ao engajamento de Khloe, desde a infância, à prática esportiva do surf. De fato, houve a incorporação, profunda e progressiva, de um regime de competências, ou seja, do que era necessário para que Khloe fosse considerada competente em cada uma destas práticas, produzidas e validadas, por meio de suas experiências, no próprio contexto de prática dessa modalidade. Destaca-se ainda, que a permanência deste significado foi, claramente, verificada na estrutura de princípios pessoais que fundamentam sua intervenção profissional dessa treinadora (“Ser surfista”).

5.1.1.3 As comunidades em que a treinadora de surf participou

A respeito das Comunidades que a treinadora Khloe integrou ao longo da sua trajetória de participação é relevante mencionar, em um primeiro nível de argumentação, que tais comunidades se definiram em função das práticas em que essa treinadora se engajou. De acordo com Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), uma comunidade pode ser caracterizada como um grupo de pessoas que interagem, aprendem e constroem relações entre si, criando um tipo de “tecido” social que possui como um dos resultados, a aprendizagem.

Ao analisar as experiências mencionadas pela treinadora Khloe ficou evidente que o seu engajamento nas diferentes práticas verificadas (brincadeiras na praia, praticar esportes na escola, praticar surf, competir no surf, cursar Educação Física, ensinar/treinar surf, etc.) indicavam o seu pertencimento a comunidades particulares, em função destas

práticas. Objetivamente, isso envolveu o estabelecimento de relações sociais com pessoas que compartilhavam o interesse por determinado assunto, a aprendizagem de diferentes competências em cada comunidade e ainda, formas variadas de pertencimento, de Khloe à estas comunidades.

Comunidade de Prática (CdP) é o termo proposto por Wenger (1998) ao associar o conceito de prática e o tipo específico de comunidade que esta desenvolve. As CdPs correspondem a grupos de pessoas que compartilham um interesse por algo, as quais fazem e aprendem a fazer de forma mais competente, por meio das interações estabelecidas regularmente. Uma CdP tende a possuir identidade própria, desenvolvendo uma linguagem específica que permite aos membros uma comunicação eficiente e uma afirmação na identificação.

É importante destacar que a partir da análise retrospectiva das experiências pessoais e profissionais da treinadora Khloe, a delimitação precisa das CdP em que essa treinadora participou pode ter sido limitada por se tratarem de experiências passadas, dificultando a descrição de eventos, episódios e situações, em seus detalhes originais. Contudo, as práticas mencionadas por Khloe, assim como, a verificação das relações sociais estabelecidas em função dessas práticas, forneceram uma delimitação relevante para se analisar as implicações da participação de Khloe em certas comunidades na sua aprendizagem enquanto treinadora, particularmente, aos significados de suas experiências e a constituição de sua identidade. Assim, o principal argumento para a consideração das comunidades em que a treinadora Khloe pertenceu para a análise de sua aprendizagem fundamenta-se na indicação de Wenger (1998) de que as relações sociais compreendem uma importante forma de co-construção de significados para as práticas que os indivíduos se engajam conjuntamente, em uma comunidade.

A participação em uma comunidade de prática à qual o indivíduo pertence lhe atribui um senso de familiarização para com este grupo de pessoas engajadas mutuamente em uma determinada prática. Assim, o indivíduo experimenta competência e é reconhecido como competente, sabendo como interagir com os outros membros, compreendendo por que eles fazem determinadas coisas, compartilhando os recursos comunicacionais utilizados e dominando suas atividades (WENGER, 1998). No caso da treinadora Khloe isso pôde ser identificado na sua participação plena em comunidades relacionadas as práticas como, por exemplo: brincadeiras na praia e início da prática do surf (os primos “ganguê”), nas competições de surf, nas práticas esportivas na escola, vivendo o surf *lifestyle* (grupo da universidade/ “forasteiros”).

Por outro lado, o indivíduo que se engaja em novas práticas expõe-se a uma comunidade não familiar, ou seja, não sabe exatamente como interagir com os outros membros da comunidade, não compreende as sutilezas do empreendimento perseguido e falta-lhe as referências compartilhadas e que são utilizadas pelos membros da comunidade. Alguns pontos de transição verificados na trajetória de participação da treinadora Khloe traduzem o engajamento inicial desta treinadora em práticas de diferentes comunidades. Como exemplo, pode-se destacar o engajamento de Khloe em um contexto de prática do surf que ía além da prática mútua com os primos, ao vislumbrar níveis técnicos mais elevados, ao identificar novos locais para prática, ao almejar levar a vida dos “nativos” residindo na praia. Outro momento marcante compreendeu o ingresso de Khloe no curso de graduação em Educação Física e as primeiras atuações profissionais, sobretudo, pelo seu engajamento a um contexto profissional ligado ao esporte.

Wenger (1998) ainda esclarece que as pessoas vivem integradas à diversas CdP, simultaneamente, sejam elas com caráter mais formal (universidade, trabalho) ou informal (família, amigos do bairro), sendo que a participação em cada uma delas varia em termos de engajamento nas atividades compartilhadas na própria CdP. No caso da treinadora Khloe, os resultados indicaram a sua participação em diversos contextos, envolvendo relações sociais particulares, diferentes papéis assumidos, e empreendimentos compartilhados no interior de cada comunidade. Além do mais, verificou-se na trajetória de participação de Khloe que a sua participação simultânea em diferentes comunidades se tornou gradativamente mais complexa.

5.1.1.4 As identidades da treinadora de surf durante sua trajetória de participação

No que tange à componente Identidade, verificou-se que a trajetória de participação da treinadora Khloe, constituída pelo seu engajamento em diferentes contextos sociais, implicou, consequentemente, na constituição de uma trajetória de identidade. Conforme salientado por Wenger (1998), “nossas identidades, mesmo no contexto de uma prática específica, não compreendem apenas uma questão interna (individual/pessoal) a essa prática, mas também uma questão de nossa posição e a posição de nossas comunidades dentro de estruturas sociais mais amplas” (p. 148).

Com base nessa perspectiva, pode-se ilustrar, como exemplo, que a escolha de ser atleta de surf, de cursar Educação Física e, inclusive, de

ser treinadora, não se referiu a uma questão afeta ao ‘querer’ individual de Khloe, mas essas escolhas se deram na confluência entre as diversas comunidades de que ela participou. Isso não significa dizer que a treinadora Khloe deixou de tomar decisões, porém entende-se que as decisões tomadas foram reflexo de suas relações sociais construídas no percurso das diversas comunidades de que ela participou. Um aspecto particular da trajetória de participação de Khloe, a ser destacado, diz respeito ao fato, de que, os diversos contextos e comunidades que ela participou, em alguma medida, abrangiam aspectos relacionados à sua atual profissão de treinadora, nomeadamente, o contato com a praia e o mar (família), o vínculo com o esporte (escola), o engajamento na prática do surf (desde a infância) e o curso universitário em Educação Física.

Acredita-se que constituição da identidade da treinadora Khloe, foi orientada pelo curso de sua participação nos diferentes contextos e, assim, nas diferentes comunidades. Isso abrangeu as interações e as relações diretas com outros indivíduos, ao engajar-se em práticas nestas comunidades (engajamento/compromisso mútuo), bem como, a projeção de interpretações (alinhamento) e o estabelecimento de nexos (conciliação) entre a prática social das diferentes comunidades das quais participou (multiafiliação). Segundo Wenger (1998), isso ocorre porque a prática social de uma comunidade não é local, pois está conectada a uma “constelação” de práticas. Dessa maneira, a identidade pode ser compreendida como um nexo de multiafiliações, no qual “definimos quem somos pelas maneiras em que conciliamos nossas diversas formas de afiliação em uma dada identidade” (WENGER, 1998, p. 149).

Assim sendo, o termo trajetória de participação traduz as experiências sociais da treinadora Khloe em termos do seu pertencimento a comunidades sociais e do seu engajamento ativo em empreendimentos perseguidos no interior destas comunidades. Participar, envolveu Khloe em sua totalidade (mente, emoções e relações sociais), combinando o fazer, o falar, o sentir, o pensar e o pertencer (LAVE; WENGER, 1991). Durante sua trajetória, a aquisição de habilidades e conhecimentos não se deu por uma finalidade abstrata em si mesma, mas em consequência de sua participação em uma determinada comunidade e em função das identidades constituídas (WENGER, 1998).

Nesta perspectiva, a prática compreende, acima de tudo, o meio pelo qual as pessoas podem experienciar o mundo e o seu próprio engajamento nele, como algo significativo, dado que, a prática é aquilo que atribui significado aos seus movimentos corporais e às funções cognitivas dos indivíduos (WENGER, 1998). Supõem-se, deste modo,

que as práticas em que Khloe se engajou compreenderam o modo particular como essa treinadora experienciou o mundo e o seu próprio engajamento nele (fazendo, se relacionando, solucionando problemas), o que, de fato, atribuiu significados as suas atividades cotidianas, aos seus pensamentos, as suas percepções e aos seus interesses pessoais.

É relevante mencionar que desde os primeiros episódios em que Khloe relatou suas brincadeiras na praia com os primos, até suas recentes experiências enquanto treinadora de surf reconhecida, verificou-se que sua trajetória de participação revelou dois processos fundamentais que perpassaram todas as suas experiências, nomeadamente: o seu engajamento em práticas sociais e o estabelecimento de relações em função destas práticas. Destaca-se, ainda, que o contato com a natureza, as atividades corporais, o esporte e o surf, compreenderam elementos estáveis na trajetória de participação desta treinadora. Portanto, os modos de participação, os tipos de relações sociais estabelecidas, os empreendimentos perseguidos, as competências desenvolvidas, assim como, os papéis assumidos, atribuíram uma sequência de renovados significados às experiências de Khloe, à vista de tais elementos.

Segundo Wenger (1998), a experiência de significado não ocorre vagamente, tampouco consiste em uma realização mecânica de uma rotina ou de procedimentos, mas resulta da produção de renovados padrões a partir do engajamento na prática. Por meio das atividades rotineiras, aquilo que fazemos e dizemos pode estar relacionado às coisas que já fizemos e dissemos no passado e, ainda assim, sempre produzimos uma nova situação, impressão e experiência. Com efeito, atribuímos significados que ampliam, redirecionam, rejeitam, reinterpretam, modificam ou confirmam, as histórias de significado das quais são parte (WENGER, 1998).

As experiências da treinadora Khloe expressam um fluxo contínuo, marcado, pela presença do seu envolvimento com o ambiente natural da praia (mar) e também, com o surf. Evidenciou-se do mesmo modo, momentos marcantes na trajetória de Khloe como, por exemplo, o engajamento na prática do surf, o engajamento em competições nessa modalidade, o ingresso no curso de Educação Física, o início de sua carreira como treinadora, a abertura de sua própria escola de surf. Evidentemente, estes momentos indicaram contextos em que Khloe participou e nos quais, o seu engajamento foi marcado pela ressignificação de suas práticas, com implicações na aquisição de determinadas competências e na sua identidade.

De acordo com Wenger (1998, p. 54) o “significado negociado é ao mesmo tempo dinâmico e histórico, contextual e único” e, portanto, existe na relação do indivíduo com os outros e com o mundo. Falando, agindo, pensando e resolvendo problemas, as pessoas estão em busca de significados, portanto, as mais corriqueiras atividades envolvem um processo de negociação de significados. Contudo, este processo se dá de modo mais intenso quando os indivíduos estão envolvidos em atividades que lhes interessa ou que lhes defronta com situações em que suas competências são “ameaçadas”. De qualquer modo, interpretar e agir, são parte de um processo contínuo de negociação de significado, que gera novas circunstâncias para negociações futuras e futuros significados. Isso constantemente produz novas relações do indivíduo “com” e no “mundo” (WENGER, 1998).

Ao analisar os componentes da trajetória de participação da treinadora de surf, sob a perspectiva de Wenger (1998), constatou-se, portanto, que a construção dos seus conhecimentos para intervenção profissional, compreendeu um processo contínuo de aprendizagem por meio da sua participação em práticas sociais, ligadas ao surf, em diferentes comunidades. Isso envolveu a negociação de significados contínua mediante as experiências vividas e também, a constituição de identidades, que foram integrando e se definindo, em conformidade com os compromissos de Khloe dentro de cada comunidade que pertenceu.

5.1.2 A construção de conhecimentos como um processo de negociação de significados e constituição de identidades

5.1.2.1 As experiências de significado de Khloe antes da carreira de treinadora

As primeiras experiências relevantes para Khloe ter se tornado treinadora de surf foram marcadas pelas atividades de exploração e experimentação do ambiente natural da praia. As situações lazer em família e as relações sociais com os familiares constituíram a estrutura social na qual Khloe participava. Estas evidências são sustentadas por resultados obtidos em estudos com treinadores de futebol (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013), basquetebol (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), esporte paraolímpico (TAYLOR; WERTHNER; CULVER, 2014; DUARTE; CULVER, 2014), de ginástica artística (BRASIL *et al.*, 2018) e de esportes de aventura (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012; RAMOS *et al.*, 2014; BRASIL *et al.*, 2018a), os quais destacam que as primeiras experiências desses

indivíduos com a prática esportiva foram marcadas pelo engajamento espontâneo em práticas físicas de caráter lúdico e influenciadas pela família.

A família de Khloe caracterizou-se como uma comunidade de prática (CdP) cujos membros se reuniam em função do interesse no lazer na praia (domínio), se engajando mutuamente em práticas (o gosto pela praia, a navegação, desfrutar deste ambiente) ligadas a este domínio. De acordo com Wenger (1998), a família representa a primeira comunidade de prática que as pessoas pertencem, embora ela possa se apresentar a partir de diversas configurações, o ambiente familiar traz em comum a capacidade de criar, reproduzir, transmitir e disseminar rotinas, valores, interesses, símbolos e histórias, entre seus membros. Ao investigarem as experiências formativas de um treinador de escalada/*kayaking*, Lorimer e Holland-Smith (2012) verificaram que para este treinador a combinação entre se perceber membro da família e estar em ambientes ao ar livre foi um tipo de catalisador do desenvolvimento do senso de exploração e aventura. No caso de Khloe, as relações sociais, participar nas atividades de interesse da família no ambiente da praia, o suporte afetivo e a frequência das iniciativas compartilhadas nesta comunidade, direcionaram a construção dos significados de suas ações (habilidades, percepções, sensações, interesses, preferências, etc.) e de suas relações sociais neste contexto.

Enquanto membro dessa CdP, a treinadora Khloe obteve acesso não, exclusivamente às práticas dos adultos, mas ao ambiente natural da praia e do mar. Destaca-se o engajamento mútuo de Khloe com seus primos (“ganguê”) em atividades como pescar, remar, empinar pipa e caminhar nas pedras, caracterizando assim o domínio de interesse dessa CdP (WENGER, MCDERMOTT; SNYDER, 2002). A centralidade da participação de Khloe na “ganguê” traduzia o seu elevado nível de habilidade para a realização dos empreendimentos compartilhados por este grupo. Destacadamente, as habilidades físicas para se envolver em brincadeiras no ambiente natural da praia e para se relacionar eram parte do regime de competências desenvolvido a partir do engajamento mútuo com os primos e validado por eles mesmos.

Segundo Wenger (1998) a competência não se refere apenas à capacidade de executar determinadas ações, mas ser um membro competente para se envolver com os outros membros, entender o empreendimento da comunidade de maneira profunda o suficiente para ser responsável por ele e contribuir para sua definição. No caso de Khloe, isso ficou evidente no seu protagonismo em propor atividades, cuidar de seus primos e por ser reconhecida como competente nas

práticas da “ganguê” (dominar as habilidades físicas no ambiente da praia).

Referente a prática do surf nesta fase, destaca-se que Khloe se engajava em atividades de “brincar de surf”. Suas ações de prática desse esporte (estar no mar, remar, deslizar na onda, etc.) estavam vinculadas às experiências de significado da participação de Khloe nas atividades que se engajava com seus primos em situações promovidas pela família. De modo semelhante, estudos com treinadores de surf (RAMOS *et al.*, 2014; BRASIL *et al.*, 2018a) evidenciam que os primeiros contatos destes indivíduos com a prática dessa modalidade foram marcados pela presença de práticas lúdicas na praia, em situações de família e dotados de significados ligados a diversão e experimentação. Ao analisarem cinquenta artigos empíricos, Beni, Fletcher e Chhróinín (2017) verificaram cinco aspectos centrais para as experiências significativas de jovens na Educação Física e no esporte, nomeadamente: interação social, diversão, desafio, competência motora e aprendizado pessoal relevante. De fato, as experiências significativas de Khloe a partir do engajamento em atividades com a família e com o grupo de primos parecem ter envolvido tais aspectos.

Tanto no caso de Khloe como dos treinadores investigados nos estudos de Ramos *et al.* (2014) e Brasil *et al.* (2018a), ficou evidente que o papel dos familiares na introdução destes indivíduos no surf não foi propriamente o compartilhamento direto de práticas ligadas a este esporte, mas a criação de oportunidades em que os treinadores ficaram expostos, simultaneamente, ao contexto da família e ao contexto da prática deste esporte. O que se verifica na literatura é que a importância da participação e das relações sociais em situações no grupo familiar é a principal razão para o engajamento de treinadores no esporte e na carreira de treinador, não necessariamente pelo desenvolvimento de competências esportivas, mas por oferecer um ambiente fisicamente ativo (DUARTE; CULVER, 2014) ou, com possibilidades de engajamento compartilhado em iniciativas e decisões da família (TAYLOR; WERTHNER; CULVER, 2014).

As competências (físicas, psicológicas, para se relacionar e para perseguir empreendimentos) adquiridas por Khloe em experiências prévias com os primos em situações de lazer na praia, parecem ter facilitado o seu engajamento e o êxito em atividades esportivas no contexto escolar. A participação sistemática no esporte, na escola ou em clubes, compreende uma importante situação na trajetória de treinadores esportivos para a incorporação de uma determinada cultura esportiva (GALPEAU; TRUDEL, 2006; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO,

2016) e para construir as primeiras representações do que é ser treinador (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011). No caso de Khloe, supõem-se que a prática esportiva sistemática e competitiva, assim como as relações sociais, vinculadas ao ambiente escolar, não implicaram na incorporação de elementos relacionados a prática do surf em si, mas impulsionaram a ampliação dos significados de suas experiências de práticas corporais e, conseqüentemente, das suas competências em função de um contexto esportivo amplo, abrangendo parte do regime de competências que contribuíra para o seu engajamento no contexto de prática do surf.

Alguns estudos com jovens surfistas (TREADWELL; KREMER; PAYNE, 2007; AMARAL; DIAS, 2008; LANGSETH, 2012) mostram que entre os principais fatores para o engajamento na prática do surf estão a influência de familiares e amigos e também, a conexão com o mar, igualmente verificados no caso da treinadora Khloe. Particularmente, a aquisição da primeira prancha de surf marcou o engajamento mútuo da treinadora Khloe com seus primos (“ganguê”) na prática esportiva dessa modalidade. Ao analisar o processo de construção da identidade de surfistas noruegueses Langseth (2012) evidenciou que surfar a primeira onda correspondeu a um primeiro passo para estes indivíduos se tornarem surfista. No caso de Khloe, a aquisição da prancha de surf parece ter representado um episódio decisivo para o processo de identificação com a subcultura desse esporte, até porque a sua primeira onda surfada, supostamente, tivera ocorrido durante suas experiências de “brincar de surf”.

Nesta fase, as relações sociais de Khloe direcionaram-se a iniciativas compartilhadas com seus primos, visando se tornar competente na prática do surf, em função da própria CdP dos primos e também, em relação a uma comunidade mais global interessada nesse esporte. Isso parece ir ao encontro ao que Langseth (2012) verificou no caso dos surfistas noruegueses, de que, como iniciantes eles ainda eram um grupo “fora dos olhos” de surfistas mais experientes que possuíam participação plena na subcultura do surf. No caso de Khloe o engajamento mútuo com os primos nas primeiras experiências de prática do surf incitou a atribuição de renovados significados as suas experiências anteriores na praia, no mar e de “brincar de surf, assim como, a busca por uma identidade como surfista. Segundo Wenger (1998) conforme participamos das iniciativas de uma CdP, negociamos significados que refletem novas interpretações de experiências cotidianas. É a partir dessas interpretações compartilhadas que os próprios membros identificam uma pessoa como participante da

comunidade ou não. Por meio desse processo de experiência negociada de si mesmo é que constituímos quem somos, pois, a identidade expressa nossa maneira de ser e viver no mundo (WENGER, 1998).

Redirecionar e ampliar os significados de suas experiências em função da participação no contexto do surf fez com que Khloe atribuísse mais intensidade ao seu desejo de adquirir habilidades para prática dessa modalidade, direcionando maior tempo e energia em empreendimentos ligados a essa modalidade. De acordo com Langseth (2012), à medida que os surfistas iniciantes passam mais tempo no mar eles começam a entender o sistema de valores da subcultura do surf e começam a torná-los como os valores deles próprios. Além do mais Nazer (2004) ressalta que a aprendizagem das habilidades esportivas do surf é um processo lento e gradual e que determina a mobilidade ascendente do indivíduo dentro da subcultura desse esporte, dado que dominar as habilidades técnicas é uma das formas de capital simbólico mais valorizadas por surfistas experientes. Além do mais, o aumento gradativo do nível de habilidades no surf permitiu Khloe estabelecer relações para além da “ganguê” e, assim, alcançar níveis mais complexos de participação no surf.

O engajamento de Khloe em um grupo de pessoas que se reunia em função das competições no surf, o êxito e o reconhecimento obtido por ela neste contexto, evidenciou a sua participação mais plena no contexto desta modalidade. Semelhante as evidências obtidas por Langseth (2012), este processo verificado no caso da treinadora Khloe envolveu receber comentários de surfistas com nível técnico mais elevado, ter a oportunidade de mostrar suas habilidades e surfar em diferentes praias. Um aspecto a ser destacado é que a participação de Khloe em competições de outras modalidades esportivas em contexto escolar pode ter potencializado seu engajamento em situações de competição esportiva no surf. De acordo com Wenger (1998) o regime de competências desenvolvido a partir do engajamento em uma determinada CdP pode possuir elementos similares ao de outras CdP e assim, direcionar e facilitar o engajamento do indivíduo em determinadas comunidades. Acredita-se que, por exemplo, as habilidades psicológicas para se manter em situações competitivas e o desejo de obter reconhecimento pelo êxito da prática, verificadas nas experiências esportivas de Khloe na escola, pode ter sido importante para sustentar sua participação inicial no contexto competitivo do surf.

A dinâmica pela qual Khloe tornou-se, progressivamente, mais competente no contexto do surf a ponto de se engajar em competições dessa modalidade, pode ser entendida pelo que Lave e Wenger (1991)

definiram como participação legítima periférica (PLP). A perspectiva é que a participação progressiva em práticas de uma comunidade, com vista a uma participação plena, requer dos participantes novatos (*newcomers*) o domínio de conhecimentos e competências. Neste caso, a participação periférica refere-se aos modos de engajamento do indivíduo em atividades específicas, a sua “localização” em uma estrutura social (CdP) e o acesso a recursos que facilitam a compreensão progressiva sobre a prática por meio do envolvimento crescente na CdP. A legitimidade da participação, por sua vez, diz respeito ao reconhecimento pela CdP, explícito ou implícito, da posição do novato no grupo social e que define seus modos de pertencimento (LAVE; WENGER, 1991).

A participação da treinadora Khloe em diferentes comunidades durante a infância e a adolescência pode ser entendida a partir do que Wenger (2000; 2010) denominou de sistemas de aprendizagem social (*social learning systems*), abrangendo os diferentes modos de pertencimento (engajamento, imaginação e alinhamento) de Khloe em CdP mais locais e a contextos de nível mais global. No grupo de primos (“ganguê”), o modo de pertencimento dessa treinadora compreendeu o engajamento em atividades específicas locais, decidindo e agindo em conjunto com os demais membros dessa comunidade. Contudo, as iniciativas de Khloe com os primos estavam subordinadas a determinados valores, perspectivas de lazer, de relacionamento e de utilização do ambiente natural da praia, compartilhadas entre os membros de sua família. Essa situação, revelou o engajamento (local) como o modo de pertencimento de Khloe a comunidade constituída pelos primos e a imaginação (global) como modo de pertencimento ao contexto familiar, dado que a sua conexão com as práticas da família ocorria através da apropriação de significados do mundo adulto por meio de suas brincadeiras na praia (WENGER, 1998).

De modo semelhante, supõem-se que o engajamento de Khloe em atividades esportivas em contexto escolar e do surf (incluindo as competições) estavam vinculadas a estruturas sociais mais amplas (do esporte, do surf e do contexto competitivo do surf). Neste caso, os modos de pertencimento de Khloe orientavam as interpretações (engajamento, imaginação e alinhamento), seus empreendimentos e também, suas metas e a energia investida nas suas ações locais. Para Wenger (1998), o engajamento, a imaginação e o alinhamento compreendem os três modos pelos quais um indivíduo pode pertencer a um sistema de aprendizagem social, considerando os diferentes níveis de proximidade e conexão com outras pessoas dentro desse sistema.

Esse processo ficou evidente em estudo com uma equipe universitária de futebol, em que Galipeau e Trudel (2006) verificaram que as equipes esportivas compunham as menores unidades (sistema de aprendizagem local) dentro de um sistema de aprendizagem social esportivo composto por uma liga/campeonato, uma estrutura nacional e uma estrutura internacional. Neste caso, o engajamento foi o modo de pertencimento pelo qual os atletas compartilhavam iniciativas para o objetivo da equipe, engajando-se em ações e interações uns com os outros para negociar o significado de sua participação nesse empreendimento, criando rotinas, códigos, ferramentas e forma de fazer as coisas; por meio da imaginação a imaginação foi o modo pelo qual os atletas desenvolveram um senso de pertencimento a comunidade internacional de seu esporte, imaginando eles mesmos executando certos movimentos que eram realizados pelos jogadores de nível internacional; e ainda, por meio do alinhamento, eles desenvolveram um senso de pertencimento ao nível mais amplo do sistema esportivo por meio a adoção de regras, normas e regulamentações adotadas pela liga local (GALIPEAU; TRUDEL 2006).

Outro processo marcante na participação da treinadora Khloe compreendeu o que Wenger (1998) denominou de negociação de significados, enfatizando que em atividades rotineiras aquilo que fazemos e dizemos pode estar relacionado às coisas que já fizemos e dissemos no passado e, ainda assim, produzimos uma nova experiência, ou seja, produzimos significados que ampliam, redirecionam, reinterpretam ou confirmam as histórias de significado de que são parte (WENGER, 1998). Nas experiências de Khloe antes de ingressar na carreira de treinadora, isso ficou evidente a medida que foi ampliando as práticas em que se engajou.

A participação e a reificação compreendem dois processos constituintes que permitiram Khloe obter experiências de negociar significados por meio do engajamento na prática (brincar, prática esportiva, prática do surf) e assim, transitar de modo competente entre os diferentes contextos (família, “gangue”, esporte na escola, surf) (WENGER, 1998). Por um lado, de modo evidente, a participação ocorreu a medida que, em cada contexto, Khloe assumiu ações, estabeleceu relações e demonstrou o desejo de pertencer a comunidades específicas, efetivando assim, um modo de partilhar histórias, recursos sociais e perspectivas que sustentavam o seu engajamento mútuo em atividades nestas comunidades. Por outro lado, a reificação foi o processo pelo qual Khloe, supostamente, convertia suas experiências de prática em cada comunidade em modos codificados e concretos (fazer,

representar, nomear, perceber, interpretar) como um tipo de atalho ou “dialeto” de comunicação entre os membros com os quais se engajava mutuamente nas práticas.

Para Khloe o contexto familiar foi a estrutura social em que Khloe construiu os primeiros significados para sua relação com o ambiente natural da praia, para as relações sociais e atividades em que participava. Isso abrangeu a incorporação de valores, interesses e perspectivas particulares. No âmbito do engajamento de Khloe em práticas com os primos, verificou-se a aquisição de habilidades físicas e também, competências (ensinar sua irmã a andar de bicicleta, ensinar seu primo a surfar) que não estavam, diretamente, ligadas aos empreendimentos da “ganguê”, mas que foram impulsionadas a partir deles. Um aspecto a ser destacado, é que por meio da participação nesta comunidade, a treinadora Khloe acredita ter desenvolvido o que ela denominou como “dom para ensinar” (um dos princípios que fundamenta sua intervenção). Por sua vez, o engajamento de Khloe na prática esportiva em contexto escolar parece ter sido uma extensão do “ambiente ativo” proporcionado por sua família, resultando na ampliação e direcionamento das experiências de significado obtidas em contexto familiar, em função de um sistema cultural esportivo amplo.

Referente ao engajamento da treinadora Khloe na prática do surf, supõem-se que tenha repercutido na aquisição de habilidades esportivas e para interpretação do ambiente natural de prática, mas também na incorporação de valores, comportamentos, interesses e aspirações, ligados ao contexto dessa prática social (surf). Conforme análise sugerida por Langseth (2012), acredita-se que os sentimentos de prazer e de realização, manifestados inclusive nas experiências profissionais de Khloe, estiveram vinculados ao processo de socialização dessa treinadora na cultura deste esporte, na medida em que a aquisição gradativa de habilidades e conhecimentos sobre o surf era reconhecida dentro desta comunidade. De fato, este foi um mecanismo relevante para que os valores e aspirações compartilhadas no contexto do surf se tornassem um modo de pensar e de ser, inquestionável para Khloe.

A aprendizagem de Khloe antes do ingresso na carreira de treinadora foi marcada pelo caráter incidental do processo de tornar-se surfista, revelando a aquisição de habilidades, conhecimentos, valores e perspectivas, sobretudo, ligadas ao esporte e ao surf (LAVE; WENGER, 1991). As comunidades em que Khloe pertenceu corresponderam às configurações sociais onde os empreendimentos compartilhados, entre essa treinadora e os demais membros de tais comunidades, eram determinados e onde a sua participação era reconhecida como

competência (WENGER,1998). O caráter situado da aprendizagem constituiu-se a partir da participação de Khloe em contextos sociais por meio do engajamento em atividades de comunidades específicas. A sua progressão dentro de cada comunidade ocorreu em termos de níveis de engajamento nas iniciativas, assim como, de tornar-se mais proficiente (competente) nas práticas (LAVE; WENGER, 1991). O caráter significativo do engajamento de Khloe nessas comunidades resultou de um processo contínuo de negociação de significados e de aquisição de competência (WENGER, 1998).

Ainda, referente as experiências de Khloe antes de atuar como treinadora, os resultados revelaram que a escolha pelo curso de graduação em Educação Física compreendeu um importante momento de transição na trajetória de participação dessa treinadora, o qual ela mesma definiu como o “divisor de águas”. Diversos estudos em contexto brasileiro, com treinadores de futebol (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013), de ginástica artística (BRASIL *et al.*, 2018) e de surf (BRASIL *et al.*, 2018a), evidenciam que a escolha pelo curso de graduação em Educação Física para maioria destes indivíduos foi influenciada pela necessidade de certificação profissional no âmbito do esporte, sobretudo, por já estarem atuando como treinadores. A influência da relação com treinadores e professores durante as experiências de prática esportiva tem sido igualmente verificada como um aspecto relevante para a escolha da formação e da profissão enquanto treinador (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; WATTS; CUSHION, 2017).

No caso do presente estudo com a treinadora de surf, os resultados indicaram que a escolha pelo curso de graduação em Educação Física ocorreu anteriormente as suas primeiras experiências enquanto treinadora de surf. Além disso, embora ela tenha destacado o engajamento prolongado em práticas esportivas no contexto escolar, Khloe não mencionou a influência de treinadores ou professores de Educação Física na sua escolha pela formação inicial nesta área. De modo semelhante, ao investigar o processo pelo qual treinadores esportivos se tornaram treinadores em nível de *high school*, a partir da noção de socialização profissional, Sage (1989) verificou que um dos padrões de escolha ocupacional recorrente entre os casos investigados indicou que a opção pela graduação em Educação Física definiu-se ainda na adolescência. Evidentemente, a exposição prolongada ao contexto esportivo tem sido fator determinante para que jovens se tornem profundamente dedicados a prática esportiva, a ponto de o desejo de participação contínua nesse tipo de atividade se tornar

manifesto na decisão destes indivíduos em cursar educação física e querer se tornar treinador (SAGE, 1989; LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013).

De fato, a escolha de Khloe pelo curso de Educação Física parece ter sido influenciada não por um desejo declarado de se tornar treinadora de surf, mas por suas experiências prévias, nomeadamente: o gosto pelas práticas físicas e esportivas, a competência esportiva, a constituição de uma identidade ligada ao esporte e ao surf *lifestyle*, e ao desejo de manter-se engajada nas competições dessa modalidade. Ao analisarem a influência da socialização primária e secundária nas escolhas profissionais de treinadoras canadenses, Callary, Werthner e Trudel (2011) constataram que os diferentes contextos familiares, experiências atléticas e no âmbito escolar, vinculadas ou não ao esporte, e particularmente as relações sociais mais relevantes para estas treinadoras, foram os principais aspectos que moldaram quem se tornaram como adultos e como treinadoras.

Os resultados evidenciaram ainda, que a escolha profissional também abrangeu o direcionamento para um modo particular de Khloe viver, o qual ela tinha aspirado durante o seu ingresso na comunidade do surf ao visualizar o estilo de vida dos “caiçaras” (surfistas nativos que viviam na praia). Essa indicação fornece indícios de um aspecto constituinte do ethos dos *lifestyle sports* (surf, windsurf, snowboard e a escalada) (WHEATON, 2004), nomeadamente, ao estilo de vida e identidade social que os praticantes desenvolvem dentro e ao redor dessas atividades esportivas. Semelhante ao caso de Khloe, Lorimer e Holland-Smith (2012) em estudo de caso com um treinador de escalada/*kayaking*, verificaram que o contato deste indivíduo com o ambiente natural de aventura ao ar livre, desde a infância, o levou a estabelecer um estilo de vida ligado a natureza e a prática esportiva em ambientes naturais. Evidentemente, esses achados confirmam a relação existente entre as práticas que o indivíduo se engaja e a sua identidade como uma questão de tornar-se um determinado tipo de pessoa (WENGER, 1998).

Os direcionamentos que Khloe atribuiu a sua participação social (ao seu estilo de vida e a sua profissão) caracterizaram-se com um “divisor de águas” na sua trajetória. Destaca-se o seu engajamento intencional em práticas que atendessem a sua “paixão” pelo surf, a sua identidade ligada ao surf *lifestyle* e o seu desejo em manter suas iniciativas como atleta. Entre as repercussões, salienta-se o engajamento mútuo em atividades típicas desse modo de vida em uma comunidade específica (“forasteiros”), sustentando as relações sociais de Khloe e

atribuindo significados compartilhados a sua participação nesse contexto. Simultaneamente, Khloe participava de outra comunidade cujos membros se relacionavam em função do engajamento na prática do surf em si, tendo a praia da Croa como núcleo de seus empreendimentos compartilhados (o desempenho esportivo no surf e iniciativas de organização do surf nesta localidade). Ressalta-se ainda, o engajamento dessa treinadora em práticas no contexto da Educação Física (universidade e primeiras atuações profissionais) impulsionadas pela necessidade de Khloe se manter financeiramente, e pela sua identificação com o esporte.

As evidências sobre o engajamento de Khloe nessas iniciativas, supostamente, forneceram indícios da coordenação de sua energia e atividades como parte de estruturas sociais mais amplas ligadas ao surf e ao esporte, caracterizando um modo de pertencimento por alinhamento (WENGER, 1998). Segundo Wenger (1998) esse modo de se conectar a estruturas sociais mais abrangentes amplifica as ramificações de nossas ações, coordenando iniciativas locais, competências e pontos de vista, passando a negociar o lugar da comunidade (em que o indivíduo se engaja) dentro de um sistema mais amplo.

5.1.2.2 As experiências de significado de Khloe enquanto treinadora de surf

As experiências da treinadora Khloe, a partir de suas primeiras atuações enquanto treinadora de surf, foram marcadas pela busca intencional de conhecimentos para a intervenção profissional no ensino/treino dessa modalidade. De modo geral, as práticas em que Khloe se engajou e as relações sociais estabelecidas, vinculadas aos contextos do curso de graduação em Educação Física e do surf, direcionaram suas experiências enquanto treinadora.

Embora os resultados não tenham indicado um episódio que delimitasse as primeiras atuações de Khloe como treinadora de surf, foi possível verificar que isso ocorreu de maneira espontânea, impulsionada, sobretudo, pela sua participação plena em práticas ligadas a essa modalidade (surf *lifestyle*, prática esportiva e atuação como atleta) e também, pelo seu envolvimento com a área da Educação Física (atividades dentro da universidade e as primeiras atuações profissionais). Em certa medida, esses resultados parecem seguir as evidências obtidas em diversas investigações (GILBERT; CÔTÉ; MALLETT, 2006; TRUDEL; GILBERT, 2006; RAMOS *et al.*, 2011; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; RODRIGUES; PAES;

SOUZA NETO, 2016), incluindo estudos realizados com treinadores de esportes de aventura (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012; RAMOS *et al.*, 2014; BRASIL *et al.*, 2018a), as quais revelaram que os treinadores ingressam na carreira de treinador, principalmente, pelo prolongado envolvimento com uma determinada cultura esportiva, ao invés de vislumbrarem uma carreira profissional formalmente estruturada e reconhecida por um sistema educacional (SAGE, 1989). Contudo, embora seja evidente a influência da observação aos treinadores durante a fase de atleta/esportista para incorporar os primeiros elementos sociais e culturais do que é ser treinador (SAGE, 1989; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; TRUDEL; GILBERT, 2006), esta evidência não tem sido recorrente nos esportes de aventura, dado que a cultura de iniciação e treinamento esportivo sistematizado nessas modalidades são recentes (COLLINS; COLLINS, 2012; OJALA; THORPE, 2016).

As primeiras iniciativas de Khloe para ensinar/treinar o surf parecem ter sido uma repercussão dos significados e das competências de sua participação no contexto dessa modalidade esportiva e em contexto profissional ligado ao esporte, sustentado pelas suas experiências prévias obtidas durante a infância e adolescência. De modo semelhante, estudos com foco na trajetória de vida de treinadores de surf (RAMOS *et al.*, 2014), de formadores de treinadores dessa mesma modalidade (BRASIL *et al.*, 2018a) e de um treinador de escalada/*kayaking* (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012), revelaram que a transição para a carreira de treinador compreendeu um processo natural de ampliação do engajamento desses indivíduos dentro de um contexto social ligado a essas modalidades esportivas.

Essa situação traduz a noção de que aprender por meio da participação em práticas sociais é um processo contínuo de realinhamento entre experiência e competência, de modo que a tensão existente entre elas é o que, de fato, impulsiona a aprendizagem (WENGER, 1998). Na ocasião da trajetória de Khloe supracitada, ficou evidente que a busca desse alinhamento deu-se de modo que as suas experiências prévias conduziram as mudanças em suas competências. Isto é, as suas primeiras experiências ensinando/treinando surf lhe sinalizaram a necessidade de obter algo que ia além do regime de competência desenvolvido por meio de sua participação prévia no contexto do surf, fazendo com que buscasse mudanças nesse regime para incluir na sua experiência, de maneira atribuir renovados significados (WENGER, 1998).

Apesar de Khloe se engajar em iniciativas vinculadas ao contexto profissional da Educação Física, verificou-se que suas atividades de ensinar/treinar o surf pareciam estar orientadas por um sistema de valores, normas e competências da própria subcultura desse esporte e não ao de um sistema profissional formalizado. Essa evidência está de acordo com o que Sage (1998) tratou como um processo de socialização profissional, caracterizado pela inserção sistematizada do profissional novato em uma cultura ocupacional, e que no caso dos treinadores esportivos possui caráter informal. O que se verifica é que, geralmente, os treinadores aspirantes possuem limitadas oportunidades para adquirir habilidades, valores e princípios básicos à sua intervenção, indicando que essa fase do processo de tornar-se treinador ocorre fora de um sistema educacional (SAGE, 1989). No caso da treinadora Khloe, este processo foi claramente evidenciado pelos resultados como sendo, de fato, uma consequência de sua participação social no contexto do surf.

Portanto, embora o papel de treinadora, por um lado, correspondesse uma nova possibilidade de prática dentro do contexto do surf que, de certo modo, exigia algumas competências específicas a essa função, por outro lado, compreendia um ambiente social familiar para Khloe, em que incorporara habilidades de nível elevado, estilos ao modo de se relacionar, interesse em compartilhar o que obtivera de positivo por meio do surf, entre outras perspectivas ligadas a essa modalidade.

Os resultados revelaram que um episódio marcante na trajetória de participação de Khloe, referente ao início de sua carreira como treinadora de surf, correspondeu aos seus primeiros contatos com atividades sistematizadas de ensino/treino dessa modalidade por meio da observação a profissionais, em situação de viagem enquanto atleta. Esta experiência foi fundamental para Khloe ampliar e redirecionar os significados de sua participação no contexto do surf, no sentido de iniciativas de ensino/treino dessa modalidade, assim como, para a construção de uma nova crença de que, realmente, havia possibilidade de ser treinadora de surf. Por meio dessa experiência Khloe desenvolveu um senso de pertencimento em que por meio da imaginação ela passou a orientar, a refletir e explorar novas possibilidades em suas iniciativas de engajamento local, em função de um sistema mais global referente a atividade de treinadora de surf (WENGER, 1998).

Diante dessas evidências é possível demarcar o ingresso de Khloe na carreira de treinadora de surf a partir de duas situações constituintes. A primeira, referente as suas primeiras iniciativas de ensino/treino do surf, vinculadas ao seu contexto de engajamento em práticas ligadas a essa modalidade esportiva; e a segunda, referente as suas primeiras

projeções de si própria enquanto treinadora (imaginação como modo de pertencimento), ao visualizar esta forma particular de participação no contexto do surf. Supõem-se que esta última, de fato, marcou o início de uma “construção” intencional de Khloe no sentido de ser treinadora de surf. De fato, essa transição não implicou apenas a aquisição de conhecimentos ou informações, mas uma experiência de identidade no sentido de que a participação em determinadas práticas, envolvendo diferentes modos de pertencimento, revelaram implicações no processo de “quem Khloe estava se tornando” (WENGER, 1998). De fato, estas circunstâncias indicam aspectos do modo particular dessa treinadora ingressar na carreira de treinadora que em certa medida, reafirmam a idéia de que as dinâmicas sociais de aprendizagem para a atuação como treinador são diferentes das de outras profissões (SAGE, 1989; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003) e ainda, de que podem apresentar variações de esporte para esporte (TRUDEL; GILBERT, 2006).

As participações em cursos para treinadores de surf, na Inglaterra e na Austrália, compreenderam duas importantes experiências de certificação enquanto treinadora de surf. O primeiro deles compreendeu um episódio específico (curso) atrelado ao engajamento de Khloe em práticas cotidianas de uma escola de surf. Por meio das ações rotineiras desenvolvidas e das relações sociais estabelecidas nessa entidade, Khloe compartilhou experiências, histórias de aprendizagem, valores, negociou significados e aprendeu procedimentos, sendo que o curso em si compreendeu um evento formalizado que “carimbou” essa experiência com um todo. Na Austrália, a sua aderência ao curso ocorreu, sobretudo, pela obrigatoriedade de certificação para desenvolver atividades de ensino/treino dessa modalidade neste país. Neste caso, a negociação de experiências com outros treinadores em situação formal do curso e o êxito obtido por Khloe não implicou na aquisição direta de conhecimentos sobre ensinar/treinar o surf, mas no reconhecimento de suas competências por meio da certificação documentada oferecida pela entidade que promovera o curso.

O que se pode constatar é que ambas as ocasiões estavam vinculadas a situações da vida pessoal de Khloe e de seu envolvimento no surf. Os cursos em si compreenderam episódios específicos atrelados a uma situação social particular da participação dessa treinadora no contexto do surf. Além do mais, as certificações não corresponderam, exclusivamente, a oportunidades em que foram adquiridos conhecimentos específicos sobre o ensino/treino do surf, mas proporcionaram para Khloe um tipo de alinhamento e confirmação de

suas perspectivas, competências e valores para a intervenção enquanto treinadora, em função da comunidade do surf.

Essas evidências vão ao encontro das discussões recorrentes sobre a falta de efetividade dos cursos de formação de treinadores na reformulação de crenças e perspectivas de intervenção desses profissionais (MALLETT *et al.*, 2009; TRUDEL; WERTHNER; TRUDEL, 2006; TAYLOR; WERTHNER; CULVER, 2014). O baixo impacto dessas iniciativas tem sido atribuído ao caráter linear e unidirecional (especialista para aprendiz) do processo de transmissão de conhecimentos (CUSHION; TOWNSEND, 2016), assim como, a ausência de oportunidades para os treinadores negociarem experiências no sentido de desenvolver um senso de pertencimento compartilhado (CHRISTENSEN, 2014). O caráter significativo das experiências da treinadora Khloe nos cursos em que participou, constituiu-se a partir da combinação do seu engajamento direto nessas oportunidades e a projeção dessas experiências para a sua localidade de intervenção. Conforme Wenger (1998), essa combinação resulta numa prática reflexiva, traduzindo a capacidade do indivíduo tanto de se engajar como de se distanciar de determinado empreendimento ou iniciativa. Neste caso, existem dois níveis de mediações sociais na experiência (o engajamento e a imaginação), cada qual com diferentes contribuições para atribuição dos significados à mesma.

Outro aspecto a ser destacado sobre a trajetória de participação de Khloe como treinadora de surf, corresponde ao conjunto de experiências em que houve o seu envolvimento profundo em dois contextos: no de sua atividade profissional enquanto treinadora e em contexto esportivo do surf referente a sua atuação enquanto atleta dessa modalidade em nível internacional. Referente ao seu contexto profissional, destaca-se a estruturação de sua própria escola de surf na praia da Croa (Coral Surf School), entidade da qual Khloe era proprietária até o período de realização do presente estudo. Além do mais, os resultados evidenciaram a participação da treinadora Khloe num processo de organização e normatização da sua atividade profissional, envolvendo o seu engajamento mútuo com outros treinadores em empreendimentos cujo o interesse circundava a atividade de ensino/treino do surf (WENGER, 1998).

Os resultados salientaram que, simultaneamente ao seu envolvimento em contexto profissional, Khloe participava de maneira assídua como atleta em competições de surf, no Brasil e em diversos outros países ao redor do mundo. Além do êxito obtido enquanto atleta, constatou-se que as inúmeras viagens para competições possibilitaram

para essa treinadora relevantes situações de aprendizagem à intervenção profissional. Principalmente, ao observar os procedimentos de ensino/treino do surf empregados por outros treinadores a treinadora Khloe confrontava com seus próprios princípios e perspectivas de intervenção profissional enquanto treinadora. Em estudo de caso com um treinador de futebol profissional Jones, Armour e Potrac (2003) evidenciaram que as observações e interações com outros treinadores refletiram um processo de socialização desse indivíduo no sentido de construir um senso relativo a “como um treinador deve agir”. Nesta perspectiva, Sage (1989) constatou que esse tipo de experiência foi fundamental para treinadores de *high-school* elaborarem entendimentos coletivos sobre seu trabalho e desenvolverem significados compartilhados sobre uma cultura ocupacional de *coaching*.

No caso particular da treinadora de surf, as observações foram uma fonte para um mecanismo definido por Wenger (1998) de “identificação”. A identificação fornece material para a constituição da identidade por meio do investimento do “eu” (*self*) em tentativas de associação e diferenciação. Para Khloe, tais tentativas tiveram implicações positivas e negativas, pois suas observações enquanto mecanismo de identificação incluíram aspectos que contribuíram para definir “quem ela era” e “quem ela não era” (WENGER, 1998).

A contribuição de Khloe na formação de jovens surfistas compreendeu um tipo de comprovação da sua competência como treinadora e da importância de sua trajetória enquanto atleta, competindo e conhecendo outros contextos da atividade de ensino/treino do surf. Isso refletiu na centralidade de sua participação na comunidade de treinadores e repercutiu em implicações marcantes na sua aprendizagem enquanto treinadora até o momento de realização do estudo, ao obter acesso a diferentes contextos relacionados a atividade de ensino/treino do surf ao redor do mundo. De modo semelhante, Talamoni, Oliveira e Hunger (2013) ao analisarem a trajetória de um treinador de futebol de elite verificaram que o fato de ter sido atleta lhe deu acesso ao convívio social com outros treinadores e atletas, contribuindo para a criação dos seus próprios métodos de trabalho em função de sua personalidade, valores, ideais e objetivos. No caso de Khloe, as relações sociais estabelecidas no âmbito de sua atividade profissional como treinadora e de suas iniciativas como atleta, de fato, mais do que possibilitar a aquisição novas perspectivas de intervenção, foram os balizadores da construção e consolidação de seu modo particular de intervir.

Os resultados revelaram que o engajamento contínuo da treinadora Khloe em práticas ligadas ao surf, no decorrer de sua vida,

produziu um senso de reconhecimento enquanto atleta e treinadora, bem como, um senso de satisfação pessoal por compartilhar com seus alunos/atletas suas experiências e seu modo de viver (*surf lifestyle*). O “amor” e a “paixão” de Khloe pelo surf compreenderam significados latentes na intervenção profissional dessa treinadora, lhe remetendo a episódios significativos de sua infância. Estas evidências foram igualmente verificadas no estudo com treinador de escalada/*kayaking*, em que a sua satisfação profissional, abrangendo a paixão por esses esportes, assim como o desejo de transmitir sua paixão por ambientes ao ar livre e compartilhar suas experiências, influenciaram significativamente o envolvimento com sua profissão (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012). Ao analisar a trajetória de vida de treinadores de surf, Ramos *et al.* (2014) verificaram que os significados e valores de prática pessoal do surf (realização, estimulação), igualmente, atribuídos a prática de ensino dessa modalidade, corresponderam a elementos estáveis e impulsionadores para um engajamento dos treinadores nos dois contextos de prática, seja pessoal ou profissional.

Estes significados parecem ser típicos dos *lifestyle sports*, os quais possuem o apelo a uma ideologia participativa que promove a diversão, o hedonismo, o envolvimento, a autorrealização, a vivência do momento, a “adrenalina” e outras formas de recompensas intrínsecas (WHEATON, 2004). Na realidade da treinadora Khloe, por meio do alinhamento de suas iniciativas locais (enquanto surfista e treinadora) à cultura surf, tais aspectos podem ter desenvolvido e reforçado o senso de pertencimento a essa comunidade (WENGER, 1998). Por certo, as influências da participação social em contextos ligados ao esporte podem implicar na definição de treinadores potenciais desde a infância, sendo que os significados do envolvimento precoce em uma cultura esportiva podem ser instrumentais no desenvolvimento de uma “paixão” por essa atividade e no ingresso na carreira de treinador (SAGE, 1989; TRUDEL; GILBERT, 2006; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013).

Um dos indícios desse processo na trajetória de participação da treinadora Khloe ligada ao surf, corresponde ao senso que ela desenvolveu de que essa cultura esportiva, em seu sentido amplo (*surf lifestyle*), é algo inseparável de sua própria existência. O senso de estar totalmente imerso em atividades de aventura ao ar livre foi, igualmente, verificado na narrativa do treinador de escalada/*kayaking* (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012). É relevante destacar que, particularmente, nos esportes de aventura, considerando os achados no caso da treinadora

Khloe, o envolvimento com a cultura esportiva possui implicações nas relações sociais, nas iniciativas de lazer em tempo livre, no significado do ambiente natural em termos de desafio, estético e pessoal (CARNICELLI FILHO, 2010; LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012). Nessa dinâmica, as relações sociais com indivíduos que manifestam igual envolvimento, além de compreenderem importantes experiências formativas, são significativas para reforçar o envolvimento contínuo nessas práticas (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012; RAMOS *et al.*, 2014; GREENBERG; CULVER, 2019).

A trajetória de participação da treinadora Khloe apresentou caráter idiossincrático conforme evidenciado em diversos estudos com foco na trajetória de aprendizagem de treinadores esportivos (WERTHNER; TRUDEL, 2009; CHRISTENSEN, 2013; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011). No caso de Khloe essa característica constituiu-se a partir do modo particular como ela “viajou” dentro de cada contexto em que participou e entre eles (estrutura social), definindo significados, competências e suas aspirações. Estas evidenciam contribuem para a ampliação do entendimento de que as diferentes experiências de aprendizagem dos treinadores ao longo de sua vida é o que atribui o caráter idiossincrático a sua aprendizagem (WERTHNER; TRUDEL, 2009).

O processo de construção dos conhecimentos da treinadora Khloe por meio das experiências anteriores a carreira de treinadora se caracterizou pela participação em contextos em que lhe proporcionaram a aprendizagem implícita de valores fundamentais, competências esportivas e da subcultura do surf. Por meio das experiências como treinadora e atleta de surf ficou evidente a participação deliberada de Khloe em práticas ligadas aos seus interesses pessoais enquanto atleta e profissionais como treinadora. Neste caso a construção de conhecimentos à sua intervenção profissional parece ter envolvido um processo reflexivo de Khloe, balizado pelo seu engajamento em práticas como atleta e treinadora (praia, profissão e surf) e também, pelos significados de suas experiências pessoais e profissionais.

Em termos de teorização da aprendizagem, essas evidências não traduzem apenas um processo cognitivo e, tampouco uma sistematização de estruturas sociais, mas evidenciaram um processo relacional de “ser no mundo” (WENGER, 1998). Nessa perspectiva, os dados forneceram algum suporte para a noção de que a participação em práticas sociais e o engajamento em determinadas atividades foram fundamentais para a construção dos conhecimentos e constituição da identidade da treinadora Khloe (CUSHION; TOWNSEND, 2016;

WATTS; CUSHION, 2017); reforçando a perspectiva de que a trajetória de aprendizagem do treinador corresponde a um processo de “tornar-se”, onde as mudanças na identidade implicam na ampliação dos conhecimentos sobre determinada prática social (SAGE, 1989; TRUDEL; GILBERT, 2006; MALLETT, 2010). As experiências que constituíram a identidade da treinadora Khloe sustentavam a sua aprendizagem subsequente à medida que se moviam pela “paisagem social” (WENGER, 1998).

O desenvolvimento contínuo de competências, habilidades e conhecimentos pela treinadora Khloe foi direcionado por um processo contínuo de negociação de significados de sua participação no mundo, a partir do seu engajamento em atividades de nível local (WENGER, 1998). A participação, neste caso, não se restringiu às comunidades e contextos específicos de seu engajamento (família, “gangue”, escola, surf, universidade, etc.), mas a outras formas de pertencimento a sistemas sociais mais amplos (WENGER, 1998). Por meio da imaginação e do alinhamento, sobretudo, a cultura do surf (valores, interesses, perspectivas, aspirações) Khloe posicionou suas próprias experiências como reflexo de padrões, conexões e configurações mais amplas ligadas a essa cultura esportiva. Além do mais, esses modos de pertencimento ao contexto social amplo do surf direcionava a intensidade do engajamento de Khloe em atividades que a tornassem mais competentes enquanto surfista e treinadora e também, a concebia alternativas e perspectivas futuras para sua participação. Nesse tipo de tensão entre as diferentes formas de pertencimento da treinadora Khloe é que a sua identidade foi se constituindo (WENGER, 1998).

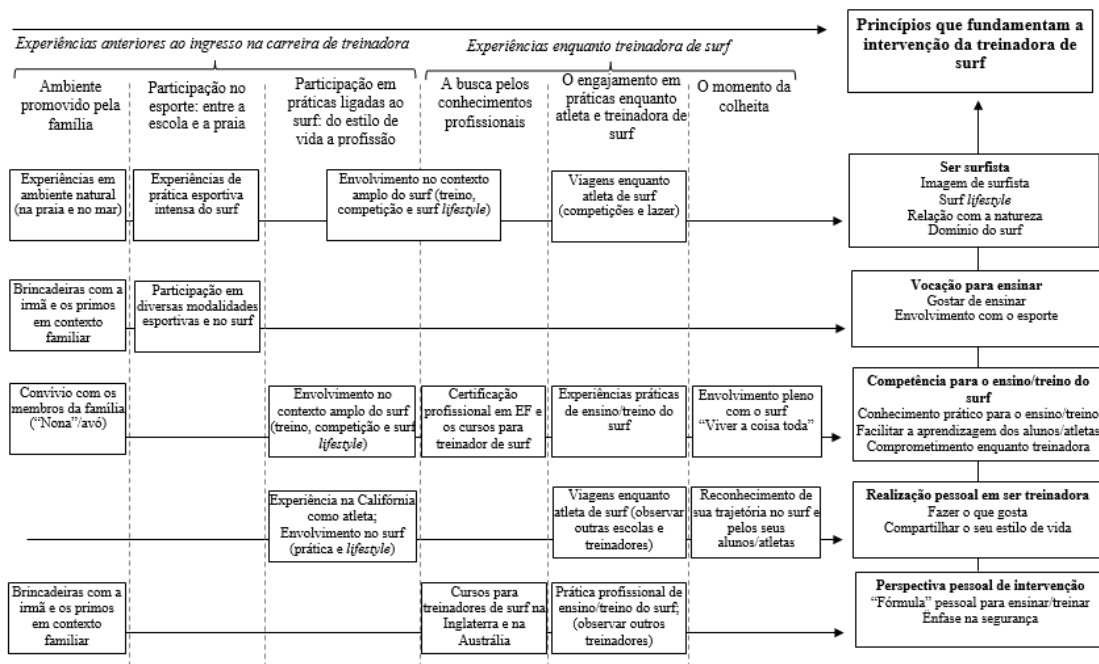
5.1.3 Os princípios de intervenção profissional da treinadora de surf desenvolvidos por meio da trajetória de participação social

Em relação aos princípios que fundamentavam a intervenção profissional da treinadora Khloe ficou evidente a influência de suas experiências pessoais e profissionais para a constituição dos princípios encontrados: Ser surfista, Vocação para ensinar, Competência para o ensino/treino do surf, Realiza o pessoal em ser treinadora e Perspectiva pessoal de interven o. Tais princípios podem ser considerados um conjunto de normas ou valores de conduta dotados de significados pessoais para o treinador, os quais fundamentam sua interven o profissional e que, de certa forma, são compartilhados ou ensinados aos seus alunos/atletas (WILCOX; TRUDEL, 1998; LYLE 2002; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009).

A estrutura de valores pessoais do treinador possui implicações significativas nas formas como ele idealiza e concretiza sua intervenção (LYLE, 2002). Por vezes, suas ações são influenciadas, inconscientemente, por valores de caráter pessoal ao contrário de valores que estejam relacionados ao seu papel social, os quais são verbalizados mais facilmente pelo treinador (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009). No caso de Khloe, a análise de suas experiências, de seus princípios para intervenção e de seus pensamentos pedagógicos para ensino/treino do surf revelou algumas correspondências entre esses elementos. De fato, esse tem sido um relevante desafio aos estudos com foco nessa temática uma vez que, os treinadores podem declarar certos valores e princípios, mas manifestam outros contraditórios em suas perspectivas de intervenção (WILCOX; TRUDEL, 1998).

Diversos estudos indicam que os valores pessoais dos treinadores podem ser desenvolvidos antes mesmo do ingresso na carreira de treinador por meio do convívio na família, da prática esportiva, das atividades escolares e demais experiências durante a infância e juventude (NASH; SPROULE; HORTON, 2008; CARLESS; DOUGLAS, 2011), conforme averiguado no caso da treinadora de surf a qual indicou experiências nesses contextos relevantes à constituição de seus princípios de intervenção. Particularmente as experiências em contexto familiar e esportivo têm sido destacadas no desenvolvimento de valores fundamentais às abordagens de intervenção dos treinadores (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013; DUARTE; CULVER, 2014).

Figura 13 – Os princípios que fundamentam a intervenção da treinadora de surf desenvolvidos durante sua trajetória de participação.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

No caso da treinadora Khloe, as experiências anteriores ao ingresso na carreira de treinadora, de convívio no contexto familiar, de participação intensa em práticas esportivas, assim como de envolvimento com o surf, influenciaram no desenvolvimento de significados e competências constituintes de princípios como “Ser surfista”, “Vocação para ensinar” e “Competência para o ensino/treino do surf”.

Considerando as experiências de Khloe enquanto treinadora, destaca-se que a participação nos cursos para treinadores de surf, as viagens enquanto atleta e a prática profissional enquanto treinadora foram fundamentais para a constituição dos princípios “Competências para o ensino/treino do surf”, “Realização pessoal em ser treinadora” e “Perspectiva pessoal de intervenção”. Alguns significados e competências relacionados a participação de Khloe enquanto treinadora de surf, de modo geral, resultaram do engajamento de Khloe em práticas ligadas a essa modalidade esportiva, fundamentado em um processo contínuo de atribuir renovados significados a suas experiências ao longo da trajetória de participação (WENGER, 1998).

Em estudo de revisão, Jenkins (2010) verificou que valores e filosofias de treinadores se reestruturam ao longo de sua trajetória, sobretudo, por influência de experiências em âmbito educacional, ao refletirem sobre experiências prévias, assim como por adquirirem níveis mais elevados de autoconfiança para sua atuação. No caso da treinadora de surf, a viagem realizada a Califórnia (como atleta), a certificação profissional obtida (curso de Educação Física e cursos para treinadores de surf) e experiência de ensino/treino do surf, foram fundamentais para a atribuição de renovados significados a sua participação ampla no surf, assim como para o direcionamento para a busca de competências para a prática enquanto treinadora.

Alguns dos princípios indicados pela treinadora de surf, embora, tenham sido desenvolvidos de modo incidental antes de se tornar treinadora, supostamente, se tornaram conscientes para Khloe após obter um conjunto considerável de experiências profissionais. Por exemplo, os significados “Domínio do surf” e “Gostar de ensinar”, estruturantes dos princípios “Ser surfista” e “Vocação Para ensinar”, embora tenham sido desenvolvidos mais intensamente por meio das experiências na infância e juventude, foi partir da sua atuação como treinadora que Khloe passou a identifica-los e reestruturá-los em função de seu papel profissional. Em estudo caso com um treinador experiente de luta livre, Gould *et al.* (2017) constataram que os 35 anos de implementação de acampamentos de treinamento por esse treinador o levaram a aprimorar e alinhar seus

valores e a sua abordagem de *coaching* para o desenvolvimento de habilidades psicológicas em seus atletas. Para a treinadora de hóquei, investigada por Callary, Werthner e Trudel (2013), refletir sobre suas perspectivas de intervenção, suas experiências esportivas e os valores aprendidos (implicitamente), lhe auxiliou a desenvolver ações de *coaching* guiadas mais explicitamente por tais valores (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013).

Alguns significados ligados às experiências antes do ingresso de Khloe na carreira de treinadora (relação com a natureza, gostar de ensinar e envolvimento com esporte) e, particularmente, vinculados às experiências no surf (surf *lifestyle* e domínio do surf) mostraram-se estáveis ao longo da sua trajetória de participação, influenciando na escolha pela carreira de treinadora, assim como na estruturação de princípios e significados relacionados ao compartilhamento de seu modo particular de a realização pessoal por exercer sua atividade profissional.

5.2 DEMARCANDO O CONTEXTO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Referente as características do contexto de intervenção da treinadora de surf, verificou-se que as suas atividades profissionais estavam submetidas à duas “dinâmicas” distintas, uma delas de caráter mais “burocrático” e formalizado, com implicações na legitimação da atividade profissional dessa treinadora. E o outro, abrangia um sistema de relações informais em função do local (praia da Croa) e do domínio (surf) de trabalho de Khloe. A estrutura normativa e legal sob a qual a intervenção da treinadora Khloe assumia características particulares, nomeadamente, ser uma profissional autônoma, de caráter comercial; assumir responsabilidades enquanto empresária, sobretudo, por ser a proprietária da escola de surf; atender à uma organização burocrática necessária para o oferecimento de serviços em localidade de praia; e ainda, a necessidade de estar, formalmente, vinculada a área da Educação Física, por possuir como objeto de intervenção o esporte, em específico, o surf.

Ao que parece, a organização normativa e legal da intervenção profissional nos esportes aventura está subordinada a um sistema de legislação da região, município ou cidade, ao qual os profissionais estão inseridos (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015). De fato, a ausência de uma padronização normativa em âmbito nacional tem sido confirmada em estudos que evidenciam a diversidade do perfil formativo dos profissionais que atuam nos esportes de aventura (BANDEIRA;

RIBEIRO, 2015; AURICCHIO, 2017; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018; COTES *et al.*, 2018). Diferentemente de outras regiões do Brasil, no contexto da treinadora Khloe havia a obrigatoriedade da formação inicial em Educação Física e do registro em seu respectivo conselho (CREF).

Por outro lado, a intervenção profissional de Khloe estava sob influência direta de duas estruturas sociais sobrepostas: da praia em que atuava (praia da Croa); e a do surf, que compreendia o seu componente de intervenção. Na praia da Croa, a escola de surf dessa treinadora e as suas atividades de ensino/treino dessa modalidade integravam o que ela denominou de “sociedade na praia”, fazendo referência ao modo de organização do comércio e as relações sociais entre os comerciantes nesta localidade. Já em relação ao surf, a sua intervenção estava alinhada com uma estrutura de valores e perspectivas ligadas a prática dessa modalidade e também, ao que a treinadora definiu de “surf lifestyle”.

Essa delimitação ampliada do contexto profissional da treinadora Khloe, abrangendo diferentes estruturas sociais (a praia, o surf, a Educação Física/CREF, ser empresária e comerciante), supostamente implicava em alguns condicionamentos nas funções desempenhadas e nas atividades desenvolvidas por Khloe, assim como, no estabelecimento de suas interações sociais nesse contexto. Algumas características semelhantes as desse cenário também foram verificadas em estudo com treinadores de diferentes esportes de aventura (surf, vela, escalada, *moutain biking*, esqui), onde Christian, Berry e Kearney (2017) evidenciaram que estes profissionais desempenhavam diferentes práticas de trabalho, possuíam mais de uma fonte de renda e que, desempenhavam suas atividades como autônomos.

Relativo às funções desempenhadas pela treinadora Khloe, destaca-se que estas abrangiam mais do que o ensino/treino do surf (empresária/proprietária, comerciante/vendas, gestão/manutenção da escola de surf). Similarmente, no que diz respeito às atividades desenvolvidas por Khloe, ligadas à sua intervenção profissional, ressalta-se que estas incluíam iniciativas que extrapolavam o seu local de trabalho (“surf trips”/viagens para treinamento e competições com atletas, e para prática pessoal do surf). Traduzem, de certa forma, as diversas indefinições que permeiam a intervenção dos profissionais que atuam nos esportes de aventura, como o tipo de entidade em que as atividades são oferecidas, a baixa remuneração e os diferentes focos da intervenção (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018).

Particularmente na praia da Croa, além das atividades na sua escola destaca-se o engajamento desta treinadora em atividades na associação de surf local e também, em atividades pessoais de lazer. A sua participação voluntária em eventos esportivos de surf junto a associação local de surf conferia à Khloe um senso de retribuição ao local (praia da Croa) onde ela desenvolvia suas atividades profissionais. Na perspectiva de Wenger (1998), as diferentes iniciativas da treinadora Khloe revelam a amplitude do escopo de seu engajamento em diferentes estruturas sociais dentro dessa localidade (Praia da Croa).

Outro aspecto a ser destacado em relação as atividades desenvolvidas em seu local de intervenção, corresponde ao caráter indissociável das suas atividades de trabalho e de lazer. A constatação foi que o objeto de sua intervenção profissional, o surf, possuía um significado pessoal para a treinadora Khloe que perpassava as diferentes dimensões de sua vida, incluindo o trabalho, o lazer e a sua rotina de vida como um todo. De acordo com Wheaton (2014) os denominados *lifestyle sports*, tipicamente, promovem valores que vão além da prática esportiva em si. Alguns estudos com profissionais que atuam com esportes como o *trkking* (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012), o *rafting* (CARNICELLI FILHO, 2010) e o *parkour* (GREENBERG; CULVER, 2009), evidenciam que estes indivíduos possuem um *lifestyle* ligado a estas modalidades, profundamente, integrado às suas vidas. Neste sentido, ao analisar a relação entre trabalho e lazer no contexto de intervenção de guias de *rafting* da Nova Zelândia, Carnicelli Filho (2010) verificou que o dia-a-dia de trabalho desses profissionais era marcado pelas situações de diversão e amizade e que o tempo lazer abrangia responsabilidades relacionadas ao trabalho. Esse estudo evidenciou ainda, que os guias de rafting não representavam apenas parte de uma classe de trabalhadores, mas um grupo de pessoas com um estilo de vida diferente, provido de um modo particular de ver o mundo e de perceber o seu trabalho e o lazer (CARNICELLI FILHO, 2010).

Referente as atividades de ensino/treino do surf desenvolvidas pela treinadora Khloe, um aspecto marcante correspondeu a sazonalidade de sua intervenção. Apesar de atuar, exclusivamente, como treinadora, a frequência de sua rotina na escola de surf era determinada pelo período do ano (“alta temporada”/férias de verão e “baixa temporada”) e pelas condições do mar para a prática do surf. Em estudo com profissionais de atividades aventura da região de Brotas, Bandeira e Ribeiro (2015) verificaram um tipo de “malabarismo” destes indivíduos para ajustarem suas atividades profissionais à sazonalidade existente. De fato, a demanda irregular de intervenção gerada pelas condições

climáticas e as situações em que estas práticas ocorrerem (finais de semana, feriados e férias) são características condicionantes da intervenção nos esportes de aventura em geral (ARAÚJO, 2012). No caso de Khloe, embora o local de referência para a realização das aulas/sessões compreendesse a praia da Croa, ela demonstrou certa flexibilidade para intervir em outras praias, em função, das condições do mar para a prática do surf e do nível técnico dos alunos/atletas.

É relevante destacar que o ambiente natural, especificamente, as variáveis naturais que influenciavam nas condições para a prática do surf (vento, ondulação, correnteza, maré), compreendiam um elemento balizador da rotina de intervenção de Khloe e assim, das próprias atividades pessoais dessa treinadora. Supostamente, além da do contato direto com o mar por meio da prática do surf ou das atividades de ensino/treino dessa modalidade, essa avaliação constante das condições do ambiente para a prática parecia ser um dos motivos da relação da treinadora Khloe com a natureza não só quando estava na água, mas a todo momento que se voltava ao ambiente para realizar a conferência das condições para a prática do surf.

As atividades de ensino/treino do surf oferecidas na escola de surf da treinadora Khloe indicaram dois direcionamentos: a orientação para a prática do surf como uma vivência esportiva de turismo e a instrução para a iniciação nessa modalidade e treinamento para competições. Esta variação no foco da intervenção profissional da treinadora Khloe parecia refletir a falta de delimitação recorrente nos esportes de aventura em contexto brasileiro (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018) e também no exterior (COLLINS; COLLINS, 2012; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017).

Acredita-se que a trajetória de inserção e desenvolvimento da própria modalidade esportiva justifica, em parte, os direcionamentos das demandas de intervenção profissional. Por exemplo, modalidades como *rafting*, voo livre, *stand up paddle*, mergulho, são práticas que, predominantemente, possuem foco no turismo de aventura (SHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; PAIXÃO, 2015; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018). Nesta mesma perspectiva, o surf configura-se como uma modalidade esportiva na natureza com apelo à aventura, priorizando a vivência de lazer que proporciona ao praticante emoções, sensações e percepções particulares (SHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006; MARINHO, 2008). A treinadora Khloe, neste caso, assumia a função de “Guia”, conduzindo e resguardando os praticantes no mar, para uma experiência pessoal de prática do surf,

atendendo às próprias expectativas deles (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015).

Por outro lado, o surf na qualidade de prática esportiva que traz um modo particular de viver, parece ir ao encontro das demandas de iniciação esportiva. Neste caso, a intervenção de Khloe caracterizava à função típica de “Treinador”, proposto no modelo de Collins e Collins (2015). O foco recaía no desenvolvimento das habilidades esportivas do surf para que o praticante se tornasse, gradativamente, mais autônomo e proficiente para desenvolver a sua própria prática. Além do mais, como reflexo da face institucionalizada dessa modalidade, despontava-se o treinamento esportivo de jovens surfistas como uma nova demanda para a atividade profissional de Khloe. Acredita-se que a formação de jovens atletas traduzia o elevado nível de popularização do surf, destacando a elevada recorrência de prática dessa modalidade no contexto ao qual a treinadora Khloe estava inserida.

Independentemente do foco, a intervenção da treinadora Khloe possuía como eixo central o propósito dessa treinadora em compartilhar surf *lifestyle* com seus alunos/atletas. Por certo, a sua escola era uma entidade que não só ensinava o surf, mas transmitia um modo particular de viver, sendo que, Khloe no papel de treinadora era a facilitadora de um tipo de aculturação no surf *lifestyle*, no qual, o “ponto de entrada” era a prática dessa modalidade. Acredita-se que esse seja um aspecto relevante em virtude de que essas evidências, supostamente, indicam a existência de determinados propósitos típicos da intervenção do TEA não contemplados nos papéis de guia, treinador e/ou professor, atribuídos a esses profissionais por Collins e Collins (2012; 2015).

Destaca-se ainda, sobre as atividades de Khloe de ensino/treino do surf, o predomínio de alunos adultos, sob argumentação da treinadora de que no surf, geralmente, as crianças aprendem sozinhas ao estarem expostas ao ambiente da praia juntamente aos pais ou outros responsáveis, diferentemente de outros esportes mais convencionais em que há saliente presença infantil em situações formais de iniciação de modalidades como o futebol, o voleibol, o basquetebol, a natação, etc. Acredita-se que há alguma influência da informalidade do contexto de prática do surf, assim como, da cultura de aprendizagem que permeia o contexto de prática dos esportes de aventura (BREIVIK, 2010). Diversos autores (OJALA; THORPE 2015; ELLMER; RYNNE, 2016) destacam a importância dos pares e da observação no desenvolvimento de habilidades e da identidade, em atletas e praticantes de esportes de aventura, inclusive no surf (LANGSETH, 2012). No contexto de Khloe parecia haver um importante direcionamento (formação e intervenção) à

procedimentos de iniciação esportiva tardia (SILVA; GALATTI; PAES, 2010). Além do mais, estes adultos parecem buscar não apenas uma prática esportiva, mas um modo particular de viver, o surf como um estilo de vida.

As interações sociais estabelecidas pela treinadora Khloe pareciam ser, similarmente, influenciadas pela demarcação ampliada do seu contexto profissional, incluindo diferentes pessoas e instituições. A participação de em competições de surf na praia da Croa, desde a juventude, fez com que ela desenvolvesse um senso de identificação com esta localidade, indicando relevantes implicações nos seus vínculos sociais com outros surfistas e demais frequentadores da praia. O reconhecimento pela “comunidade do surf” local alcançado por Khloe, sobretudo, pelos seus resultados de êxito nas competições e pela sua intervenção enquanto treinadora, fez ela se tornar reconhecida, inclusive, por pessoas que frequentavam assiduamente a praia, mas que não estavam diretamente ligadas ao surf (comerciantes, frequentadores da praia, salva-vidas).

A treinadora Khloe destacou a existência de diferentes “núcleos” de relacionamento denominados por ela de “Nichos da Croa”. Por um lado, destaca-se que o engajamento de Khloe em interações sociais no convívio diário com determinados estabelecimentos e pessoas dava-se pela proximidade geográfica de sua escola de surf com outros estabelecimentos. Por meio de algumas dessas interações a treinadora desenvolvia “parcerias de trabalho”, indicando serviços, realizando favores e compartilhando experiências ligadas à participação como comerciante nesta praia. Em termos de participação da treinadora Khloe, este cenário pode ser entendido como uma “constelação” que envolve conexões de práticas que são comuns às diferentes comunidades (“nichos”) que Khloe participava (WENGER, 1998). Entre as razões, indicadas por Wenger (1998), que justificam considerar algumas comunidades como constituintes de uma constelação, verificadas no caso de Khloe (“nichos da Croa”), destacam-se: o compartilhamento de raízes históricas, possuir empreendimentos compartilhados, enfrentar condições de trabalho semelhantes, possuir membros em comum, compartilhar artefatos e possuir relações geográficas de proximidade.

Por outro lado, evidenciou-se que por mais que a treinadora Khloe tenha reconhecido uma “pré-disposição” em interagir com pessoas do seu ramo de atividade profissional (“escolas de surf”) não se verificou interações diretas entre Khloe e os outros treinadores que atuavam nesta mesma localidade. Essas interações eram restritas a momentos em que Khloe compartilhava o espaço no mar para ministrar

as aulas/sessões, porém, com ausência de uma interação verbal direta com outros profissionais. Diversos estudos destacam que a existência de uma subcultura de competição no sistema de aprendizagem social do esporte é a principal barreira para as interações sociais entre treinadores por meio da constituição de CdP (CULVER; TRUDEL, 2006; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; RYNNE; MALLETT, 2012). No caso da treinadora Khloe, a ausência dessa forma de organização social com os demais treinadores que atuavam na sua localidade (praia da Croa) parecia estar ligada a falta de afinidade de valores e perspectivas de intervenção e também, por um tipo de demarcação e valorização profissional de sua própria capacidade enquanto treinadora.

A sequência de experiências da treinadora Khloe nesta praia fez com ela se sentisse parte de uma “micro-sociedade”, como ela mesma denominou, cujos seus membros possuíam em comum a participação em algum tipo de atividade neste local. Isso abrangeu um processo de alcançar competências e aceitação dentro dessa estrutura social particular (praia da Croa) (WENGER, 1998). Com efeito, a percepção de Khloe sobre sua participação como treinadora neste contexto apontou para: o senso de “ser modelo”, pela sua posição central no “núcleo” escola de surf; e em visão mais global das atividades comerciais na praia, o senso de “referência”, em função da sua vasta experiência na praia da Croa, do conhecimento que ela possuía sobre essa localidade e devido ao reconhecimento por outros membros de participação plena neste contexto.

Além do mais, o seu profundo envolvimento nesta localidade, desde a juventude, engajando-se em diferentes práticas, conferiu a treinadora Khloe a sensação de “estar em sua casa”, traduzindo o significado de sua participação nessa localidade e seu conhecimento amplo e profundo sobre a praia da Croa (“[...] conhecer como funciona a praia num todo... economicamente, socialmente, meteorologicamente”). Neste sentido, destaca-se a compreensão que Khloe desenvolveu sobre as características naturais dessa praia, implicando na sua de “leitura” do ambiente natural, influenciando nos seus pensamentos pedagógicos para o ensino/treino do surf.

5.3 A ESTRUTURA EPISTEMOLÓGICA DA TREINADORA KHLOE PARA O ENSINO/TREINO DO SURF

A questão de como a filosofia do treinador influencia a sua intervenção pedagógica tem recebido considerável atenção na agenda

investigativa sobre o *coaching science* (LYLE, 2002; NASH; SPROULE; HORTON, 2008; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009). Diversos estudos (WILCOX; TRUDEL, 1998; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2013; BARSON, 2014) evidenciam que os valores, as experiências e as crenças do treinador direcionam suas ações de intervenção. O conceito de “Estrutura Epistemológica” (EE) (*Epistemological Chain*), proposto por Grecic e Collins (2013), tem sido uma possibilidade para explorar uma dimensão específica da filosofia do treinador (epistemologia) a qual possui relevantes implicações na relação entre os seus “pensamentos” e as suas “ações” (GRECIC; COLLINS, 2013).

Ao ser integrado ao modelo conceitual sobre o Treinador de Esportes de Aventura (TEA) (*Conceptualizing the adventure sports coach model*), proposto por Collins e Collins (2015), a noção de Estrutura Epistemológica (EE) do TEA traduz um tipo de estrutura cognitiva que abrange uma rede de pensamentos e preferências, emergente de suas crenças pessoais, a respeito da sua perspectiva de como o conhecimento é construído, adquirido e desenvolvido. Salienta-se, portanto, que os resultados obtidos sobre os pensamentos pedagógicos da treinadora Khloe para o ensino/treino do surf, foram interpretados sob tal perspectiva. Destaca-se ainda, conforme mencionado por Grecic, MacNamara e Collins (2013) em estudo com treinadores de golfe, que a observação à intervenção da treinadora de surf teve o propósito de fornecer uma noção geral das suas ações, para a análise de suas justificativas e perspectivas de intervenção e, por sua vez, como isso influenciava nos seus alunos/atletas.

Embora a EE apresente um caráter subjetivo e abrangente, ela possui implicações claras na abordagem de intervenção do TEA, dado que é uma condicionante do seu desempenho intelectual, interpretativo e compreensivo, para analisar situações da sua própria prática profissional (COLLINS; COLLINS, 2015). Se verifica, de fato, uma consistente relação entre a EE do treinador, o seu *modus operandi* (suas ações, rotinas e as suas idealizações) e as metas/objetivos que estabelece para os praticantes (GRECIC; COLLINS, 2013).

No caso da treinadora de surf investigada, a caracterização de sua EE deu-se mediante a análise dos seus critérios pessoais para suas decisões e ações pedagógicas ao ensino/treino do surf, nas seguintes fases de intervenção: preparação da aula/sessão, condução da aula/sessão, análise da aula/sessão e ainda, acerca da sua segurança e bem-estar. É importante destacar ainda, que estas fases corresponderam a situações da intervenção pedagógica da treinadora Khloe, em que ela

manifestou características de sua EE. Segundo Grecic e Collins (2013), o planejamento ou idealização da sessão, a criação do ambiente de aprendizagem, as instruções fornecidas e o modo de avaliar o desempenho dos praticantes são manifestações da EE do TEA e, de certa forma, de suas experiências e conhecimentos. Diversos estudos empíricos com treinadores de golfe (GRECIC; COLLINS, 2012; COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2013; GRECIC; MACNAMARA; COLLINS, 2013; CROWTHER, COLLINS, HOLDER, 2018) e TEA evidenciaram que a EE se fazia presente e alinhada ao processo de planejamento (COLLINS; COLLINS, 2016), tomada de decisão (COLLINS; COLLINS, 2015a) e reflexão crítica (COLLINS; COLLINS, 2017) destes indivíduos.

No âmbito da intervenção do treinador esportivo, o planejamento compreende um importante elo entre as aspirações, intensões e as atividades propostas (LYLE, 2002) e que possui o direcionamento da EE do treinador (GRECIC; COLLINS, 2013). No caso da treinadora Khloe, durante a parte de “preparação da aula/sessão” os seus pensamentos incidiram sobre três aspectos principais: a escolha do local de realização da aula/sessão, a identificação das características do aluno/atleta e sobre a seleção do equipamento para a prática do surf.

Referente aos pensamentos de Khloe para a escolha do local de realização da aula/sessão, destaca-se a influência das variáveis naturais no direcionamento dos conteúdos, da instrução e no grau de autonomia atribuído aos alunos/atletas. De modo similar, estudo com treinadores de surf experientes evidencia a valorização dos conhecimentos sobre o mar para o treinador identificar os locais com maior potencial para a aprendizagem dos alunos (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013). Formadores de treinadores dessa modalidade indicam que escolha do local apropriado para a prática depende da capacidade do treinador realizar a “leitura do mar”, ou seja, uma interpretação da combinação das variáveis naturais (vento, ondulação, fundo, corrente e maré) e de suas implicações nas condições para a prática do surf (BRASIL *et al.*, 2016).

O ponto de sua preferência para a realização da aula/sessão, denominado pela treinadora Khloe de “canto”, revelou o seu interesse em priorizar um local que preservasse a complexidade da prática do surf, caracterizando um tipo de “miniecosistema de surf”. Tal justificativa revela uma característica de treinadores com uma EE complexa/sofisticada que buscam criar situações de aprendizagem que sejam interessantes aos alunos/atletas e que eles possam exercitar as

habilidades esportivas numa perspectiva situacional e contextualizada (GRECIC; COLLINS, 2013).

Embora houvesse a projeção do local de realização da aula/sessão, identificou-se um caráter provisório das escolhas realizadas pela treinadora Khloe a este respeito. Esta evidência revela a diferença que, supõem-se haver, entre Khloe realizar uma escolha antes de “entrar no mar” e “estando nele”. A justificativa é que a definição do local de realização da aula/sessão (dentro do mar) se concretizava a partir de um julgamento de Khloe, no momento da “prática” no mar, envolvendo a combinação de uma análise do que ela vê (projeção mental) e do que ela sente corporalmente (memória sinestésica) (ao sentir a intensidade da correnteza, a força das ondas, a profundidade), ao sentir a movimentação da água (correnteza), a profundidade, a altura e velocidade da onda, envolvendo não somente uma análise com base em informações visuais. De fato, este mecanismo estava diretamente vinculado a elevada capacidade de análise da treinadora Khloe, sobretudo, no local em que ela atuava cotidianamente (praia da Croa).

Em estudo com treinadores britânicos de canoagem, Collins e Collins (2017) verificaram que o dinamismo do ambiente de intervenção destes treinadores incitava como foco inicial de seus julgamentos e decisões a segurança (ou seja, a aula/sessão é segura para continuar?). Se a resposta fosse “não”, os treinadores indicaram tais pensamentos: “posso alterar a aula/sessão para torná-la segura? ”, “deve ser uma mudança de tarefa (ou seja, redefinir as metas)? ”, “de ambiente (ou seja, alterar a localização)? ”, “ou no indivíduo (ou seja, mudança na técnica ou tática)? ”. O consenso entre estes treinadores foi de que a atividade não era completamente segura, mas que devia ser “aceitavelmente” segura, dependendo do benefício da atividade proposta para o aluno/atleta, usando uma análise de risco-benefício. Neste processo de análise e escolha do local de realização da aula/sessão, a treinadora Khloe priorizava a promoção de um ambiente facilitador da aprendizagem dos alunos/atletas e de sua própria intervenção, demonstrando seu domínio pleno sobre o “pico” (praia).

Durante a fase de preparação da aula/sessão, destaca-se a relevância atribuída por Khloe à identificação das características físicas do aluno/atleta para realizar uma idealização inicial sobre o desempenho do mesmo na prática do surf. Este entendimento foi igualmente destacado por outros treinadores de surf, sugerindo que conhecer as capacidades e fases de desenvolvimento dos alunos é fundamenta para identificar as diferenças biológicas individuais e às possibilidades de aprendizagem dos mesmos (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013). De

modo similar, formadores de treinadores recomendam que a identificação das características do praticante auxilia o treinador elaborar o perfil ou a abordagem de sua intervenção, atendendo às necessidades e expectativas do aprendiz (BRASIL *et al.*, 2016). Fundamentalmente, a treinadora de surf investigada demonstrou sua perspectiva pessoal referente as importantes implicações da dimensão física no rendimento esportivo em geral.

A identificação das experiências prévias de prática esportiva do aluno/atleta, sobretudo, de esportes com prancha, compreendeu um importante mecanismo para Khloe efetivar as suas instruções iniciais sobre os conteúdos técnicos do surf. No âmbito do ensino/treino do surf, identificar as experiências prévias do praticante possibilita o treinador determinar os conteúdos que irá contemplar, estabelecer conexões e significados aos novos conteúdos, bem como, idealizar as estratégias que utilizará para atingir seus objetivos (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013; BRASIL *et al.*, 2016).

Para Khloe, o equilíbrio, o posicionamento e o deslize, foram mencionados como elementos em comum entre os esportes com prancha que facilitavam a introdução dos conteúdos sobre a “biomecânica do surf”. Ao se remeter as suas experiências durante a infância a treinadora destacou o efeito motivacional do elemento “deslize”. De fato, os estudos com treinadores e formadores nesta modalidade (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013; BRASIL *et al.*, 2016; BRASIL *et al.*, 2017) indicam que o conhecimento acerca do praticante pode tornar a intervenção mais efetiva ao êxito na aprendizagem e, na relação do mesmo com o equipamento e com o mar. Em particular, a motivação dos praticantes tem sido um dos aspectos determinante do foco, dos objetivos e da abordagem de intervenção do treinador de esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2012; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017).

Os critérios pessoais da treinadora Khloe para a seleção do equipamento necessário a prática do surf (prancha) buscava atender as características do próprio aluno/atleta, promover a facilitação da aprendizagem e garantir o êxito do desempenho do aluno/atleta. A escolha correta da prancha para o aluno favorece a obtenção de experiências positivas no mar, ao minimizar riscos de desconforto, insegurança e fracasso durante a prática (BRASIL *et al.*, 2016). Na perspectiva desta treinadora o equipamento pode ser um recurso para aumentar as possibilidades de êxito na execução dos fundamentos do surf (“biomecânica”) com importantes implicações no senso de

autoconfiança do aluno/atleta para a aprendizagem e também, na sua motivação para alcançar níveis mais elevados de prática.

Para a treinadora Khloe, selecionar uma prancha que oferecesse estabilidade adequada para o aluno executar os fundamentos do surf repercutia na aprendizagem em menos tempo e na intervenção com menos esforço para a treinadora. Por certo, esta escolha exige do treinador de surf ser capaz de identificar os tipos de pranchas, sua composição, medidas, durabilidade e funcionalidade, e ainda, as implicações destas características na funcionalidade do equipamento, e também como combiná-los para se atingir determinado desempenho na prática do surf (BRASIL *et al.*, 2017). Destaca-se ainda, que diante de incertezas para a seleção do equipamento adequado, Khloe empregava a sua lógica particular de “errar para mais” visando garantir o êxito do aluno/atleta.

Os pensamentos e critérios da treinadora Khloe durante a preparação da aula/sessão, de modo geral, revelaram a priorização da aprendizagem dos alunos/atletas e a segurança dos mesmos, remetendo a uma abordagem centrada no indivíduo que aprende, conforme evidenciado em outros estudos no surf (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013; BRASIL *et al.*, 2017). Esses resultados se assemelham ainda, aos achados de estudos com diversos esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2015a; 2016; 2017; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017), que constataram a existência de uma EE complexa/sofisticada destes indivíduos, indicando a centralidade dos alunos/atletas na definição das metas do treinador/atleta e como elas seriam alcançadas. Ao analisarem os processos de planejamento e tomada de decisão de treinadores de canoagem de alto nível, Collins e Collins (2016), verificaram que ao planejar a intervenção, estes treinadores se baseavam em seus princípios epistemológicos e experiência específica de domínio, idealizando uma “rota” entre o início e o término da aula/sessão que permitia a flexibilidade e a adaptabilidade ao ambiente dinâmico (COLLINS; COLLINS, 2016).

Treinadores que demonstram uma EE mais sofisticada tendem a serem mais abertos e flexíveis em seus planejamentos, considerando como fonte de informações não apenas o seu domínio ou conhecimento (GRECIC; COLLINS, 2013), conforme verificado nos critérios da treinadora Khloe ao considerar as características do aluno/atleta para seleção do equipamento de prática do surf. Ainda, treinadores dotados desta EE mais complexa visualizam o desenvolvimento do seu aluno/atleta no sentido de encorajar ele a estabelecer suas metas pessoais (GRECIC; COLLINS, 2013). No caso de Khloe, seus critérios para a

escolha do equipamento consistia um importante recurso para levar seus alunos/atletas a estabelecerem metas pessoais de aprendizagem.

Referente a parte de “condução da aula/sessão”, denominado pela treinadora Khloe de “parte prática”, abrangia a exercitação da prática do surf pelos alunos/atletas sob condução da treinadora, dentro do mar. Destaca-se, o elevado grau de complexidade das ações de Khloe nesta parte da aula/sessão, ao interagir com o aluno/atleta, estabelecendo as relações deste com o conteúdo e com o mar. A literatura internacional (BOWES; JONES, 2006; CUSHION, 2007) confirma que a intervenção do treinador esportivo não consiste meramente na transferência de conhecimentos técnicos, mas num complexo processo que ocorre em ambiente, permanentemente, dinâmico. No caso da treinadora de surf investigada, acrescenta-se ainda, o caráter circunstancial de suas decisões e ações, em função do dinamismo e imprevisibilidade do ambiente natural da aula/sessão (a praia e o mar) e também, a sua própria exposição a este ambiente ao orientar o aluno/atleta em contexto, o que, de fato, configuram-se como características que adicionam complexidade a intervenção do treinador de esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2012; 2015). Durante a condução da aula/sessão os pensamentos da treinadora Khloe incidiram sobre: a abordagem do ensino/treino, a instrução aos alunos/atletas, a gestão dos recursos (espaço, equipamentos e alunos/atletas), as relações sociais estabelecidas e ainda, a avaliação da aprendizagem dos alunos/atletas.

A abordagem particular de Khloe conduzir a aula/sessão, em um plano mais abrangente, estava subordinada ao seu princípio pessoal de facilitar a aprendizagem dos alunos/atletas. Alguns valores pessoais de Khloe (seriedade, honestidade e comprometimento) indicaram a face mais estável da sua abordagem. Já as condições do mar/onda e as “respostas” do aluno/atleta, compreenderam condicionantes contextuais que atribuíam um caráter adaptativo ao modo da treinadora de surf conduzir o ensino/treino. A consideração dos condicionantes contextuais implicava em Khloe analisar constantemente o desempenho do aluno (“o que sai de dentro do aluno”) em função do que a onda oferecia a ele em termos de prática do surf.

Em estudo com sete treinadores de diferentes esportes de aventura (canoagem, *waveski surfing*, montanhismo, escalada em rocha, *mountain bike* e esqui alpino), Grecic, Collins e Collins (2014) verificaram que a interação entre o ambiente de prática, os indivíduos (aluno/atleta e treinador) e a tarefa de ensino/treino, eram os componentes-chave das decisões dos TEA e assim, atribuindo complexidade a intervenção dos mesmos. Semelhantemente ao que se

constatou no caso da treinadora Khloe, esses TEA demonstraram uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa, sobretudo, por otimizar o uso do meio ambiente e por responder a reação do indivíduo nesse ambiente (COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2014). No centro da flexibilidade e adaptabilidade da intervenção do TEA, há um ciclo de averiguação constante, no qual os resultados esperados pelo TEA para um fluxo de ações são comparados com a realidade revelada (ambiente e aluno/atleta), envolvendo assim, processos cognitivos como reflexão sobre a ação, extrapolação e projeção (COLLINS; COLLINS, 2015).

Fundamentalmente, o caráter adaptativo do modo particular de Khloe conduzir o ensino/treino estava relacionada ao seu entendimento de que o surfista é “um cara muito flexível” pela relação com o ambiente natural instável. Portanto, além de o caráter adaptativo da abordagem de ensino/treino dessa treinadora remeta à elementos contextuais, há o reconhecimento da sua percepção pessoal sobre ser “flexível”, supostamente constituída por meio de suas experiências enquanto surfista (ligado ao princípio pessoal “Ser surfista”).

Os critérios pessoais da treinadora Khloe para a instrução aos alunos/atletas indicaram ênfase na clareza e na precisão das informações fornecidas aos alunos/atletas, sobretudo pela dificuldade de comunicação no ambiente de realização da parte prática da aula/sessão. Predominantemente, a instrução de Khloe revelou foco na segurança dos alunos/atletas em relação aos riscos inerentes às variáveis naturais. Do mesmo modo, estudos com treinadores de surf e com formadores de treinadores, respectivamente, evidenciaram a valorização da demonstração e da intervenção verbal para a representação do conteúdo aos alunos/atletas (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013) e da importância da instrução do treinador para garantir a segurança dos mesmos (BRASIL *et al.*, 2016).

Destaca-se a subordinação do foco e da forma de instrução utilizada por Khloe ao modo de compreensão do aluno/atleta e ao seu desempenho técnico em situação específica. Neste caso, o erro contínuo do aluno/atleta compreendia um importante parâmetro para Khloe modificar seus procedimentos de instrução. De acordo com Collins e Collins (2017) o TEA considera as características específicas do desempenho do aluno/atleta como indicadores para iniciar a sua intervenção. Esta escolha compreende uma resposta a um dilema recorrente na intervenção do TEA: decidir agir/instruir ou reter as informações coletadas (observação) e priorizar o imperativo imediato de segurança (COLLINS; COLLINS, 2017). Treinadores de canoagem demonstraram estratégias instrucionais que refletiam uma estrutura

epistemológica sofisticada priorizando independência do aluno na aprendizagem, gerenciando a sobrecarga de informações (ambiente, indivíduo e tarefa) fornecidas aos mesmo (COLLINS; COLLINS, 2015a).

A respeito dos critérios da treinadora Khloe para a gestão dos recursos de ensino/treino destaca-se a priorização da segurança dos alunos/atletas, da efetividade de sua intervenção e no ensino das “regras” do surf. A indicação dos formadores de treinadores de surf é que as ações pedagógicas do treinador devem estar voltadas ao “controle” do espaço e dos recursos da sessão, sobretudo a disposição dos aprendizes dentro d’água, e também a gestão dos fatores que oferecem risco tanto aos praticantes quanto ao próprio treinador (BRASIL et al., 2016). No caso de Khloe, o vento, o tamanho da onda e a correnteza, influenciavam no seu julgamento para a definição de um espaço de aula/sessão (no mar) com nível adequado de segurança e que potencializasse os efeitos de sua intervenção na aprendizagem dos alunos/atletas.

A disposição dos alunos/atletas em fila e com quantidade menor de pranchas utilizadas constituíam uma situação em que, o modo de Khloe gerir os alunos e os equipamentos, favorecia a aprendizagem da “regra da prioridade” típica do surf, ao terem que esperar a sua vez para pegar a onda. Isso traduzia a intensão de Khloe em ensinar uma atitude “correta” reforçando o seu senso de responsabilidade por “formar surfistas educados”. No caso dos treinadores de canoagem supracitados, eles organizavam o grupo de alunos/atletas em circuito em que os mesmos passavam pelo treinador e, por sua vez, potencializavam a observação (treinador e dos próprios alunos). Esta estratégia facilitava o *feedback* individualizado aos alunos/atletas e o movimento físico do treinador em torno do espaço de aula/sessão (buscando *feedback* dos alunos ou afastando-se dos mesmos para evitar *feedback*, ignorar conscientemente) (COLLINS; COLLINS, 2015a).

Os critérios considerados pela treinadora Khloe para estabelecer as relações sociais com os alunos/atletas, possuíam destacadas implicações no engajamento dos mesmos nas tarefas de aprendizagem do surf. O significado de “dar um presente” atribuído a sua intervenção e fundamentado na sua “paixão pelo surf”, era um catalizador de suas relações com os alunos/atletas. Isso parecia refletir numa forma autêntica de Khloe “falar” sobre surf favorecendo a aprendizagem dos alunos/atletas. Outro aspecto a ser destacado é que a confiança e a segurança transmitidas aos alunos/atletas revelaram-se importantes sustentadores das relações sociais de Khloe com os mesmos.

Estudos com formadores de treinador de surf, evidenciam que interagir com o aprendiz dentro da água de modo a estabelecer uma relação de confiança, consequentemente, faz com que ele estabeleça uma relação de “felicidade” com o mar e com o surf e, com isso, o treinador obtém mais respostas do aprendiz (BRASIL *et al.*, 2016). A unanimidade entre formadores para a percepção do papel de “amigo” assumido pelo treinador de surf, revela a necessidade de fazer com que o aprendiz confie em sua orientação, sobretudo, por se tratar de uma prática em um ambiente instável, complexo, composto por muitos outros elementos “vivos” e naturais, implicando em risco para ambos (BRASIL *et al.*, 2017). De fato, a capacidade da treinadora Khloe para estabelecer relações de confiança com seus alunos/atletas indica uma das áreas de conhecimento do treinador esportivo fundamental para a eficácia de sua intervenção, denominado por Côté e Gilbert (2009) de conhecimento interpessoal.

O domínio sobre o surf e o ensino/treino dessa modalidade, permitiam a treinadora cumprir com o que ela declarava aos alunos/atletas. Além do mais, a exposição do aluno/atleta a circunstâncias contextuais (mar) coerentes ao seu nível de prática do surf conferiam uma relação positiva entre ele e o ambiente natural (mar). Isso parecia envolver uma percepção pessoal da treinadora Khloe sobre o risco oferecido pela condição do ambiente de prática considerando a percepção de risco do próprio aluno/atleta. Salienta-se ainda, que na perspectiva da treinadora a constatação da “segurança” na prática, por parte do aluno/atleta, compreendia o mecanismo pelo qual ele concretizava o seu senso de confiança nela (Khloe). De acordo com Collins e Collins (2013) determinar a segurança do ambiente de aprendizagem envolve uma decisão TEA considerando o “risco-benefício”. Neste caso, o TEA baseia-se nas informações sobre o ambiente e o aluno/atleta para equilibrar, constantemente, o risco e os benefícios do mesmo (COLLINS; COLLINS, 2017).

Ainda sobre a parte de “condução da aula/sessão” destaca-se que os critérios da treinadora Khloe para a avaliação da aprendizagem dos alunos/atletas revelaram a priorização da individualidade de cada aluno/atleta para alcançar a autonomia de prática do surf. Para tanto, Khloe implementava duas abordagens distintas para a avaliação da “biomecânica do surf”, da relação do aluno com o mar e da “leitura” da onda. Por um lado, ela avaliava, isoladamente, as “respostas” do aluno em função de instrução específica. Por outro lado, ao analisar situações da prática ela avaliava o “patamar” alcançado pelo aluno, o qual fora estabelecido juntamente ao mesmo. Além do mais, salienta-se o fato de

que, por vezes, Khloe avaliava seu aluno/atleta ao observá-lo em situações de prática fora do momento da aula/sessão (é um ambiente vivo, comunidade aberta).

De modo geral, esta perspectiva de Khloe se assemelha as de treinadores que demonstram uma postura epistemológica mais complexa/sofisticada, por darem condições ao aluno/atleta a desenvolver a autonomia para a prática e para utilizar seus próprios conhecimentos (GRECIC; COLLINS, 2013). A intenção de Khloe em avaliar o “patamar” alcançado pelo aluno, supostamente, envolvia uma abordagem, denominada por Collins e Collins (2017), de “negligência vigilante”, na qual o nível de supervisão do TEA é aparentemente diminuído para encorajar uma maior independência dos alunos/atletas e para aprimorar a capacidade dos mesmos para realizarem seus próprios julgamentos e decisões (COLLINS; COLLINS, 2017).

A respeito da parte de “análise da aula/sessão” conduzida pela treinadora Khloe, destaca-se que apesar de não envolver atividades de exercitação do aluno/atleta, havia a interação de Khloe com o mesmo, inclusive, por vezes, a introdução de novos conteúdos por parte da treinadora. A análise do desempenho do aluno/atleta, após a parte “prática” da aula/sessão, revelou uma perspectiva pessoal da treinadora Khloe para busca de níveis mais elevados de desempenho esportivo do aluno/atleta. O *feedback* fornecido por Khloe consistiu um importante meio para reforçar as informações aos alunos/atletas, em função da interferência das variáveis naturais na parte prática da aula/sessão. Verificou-se ainda, que o foco do *feedback* recaía sobre as demandas individuais de aprendizagem de cada aluno/atleta. Segundo Grecic e Collins (2013), treinadores que apresentam uma EE sofisticada tendem a elucidar as metas e os desafios de aprendizagem para os alunos/atletas, auxiliando-os a desenvolverem habilidades de autoanálise, reflexão e tomada de decisões, conforme verificado no caso da treinadora de surf investigada.

A complexidade do processo interacional da situação de ensino/treino do surf, e o caráter adaptativo das decisões e ações (em ambiente natural/instável) durante a parte “prática” da aula/sessão, impulsionavam a treinadora Khloe a engajar-se em um “trabalho interno” de autoanálise de sua intervenção. Formadores de treinadores de surf indicam que após a parte de exercitação da aula/sessão compreende um momento favorável à reflexão sobre as estratégias utilizadas, verificando a necessidade de algum “ajuste” pedagógico (BRASIL *et al.*, 2016). De fato, o interesse constante em desenvolver o

seu próprio conhecimento e compreensão é uma característica de treinadores com EE sofisticada (GRECIC; COLLINS, 2013).

O confronto entre as suas idealizações e as “respostas” dos alunos/atletas (desempenho na prática do surf, satisfação pessoal) constitui a base de um processo reflexivo de construção do modo particular de Khloe ensinar/treinar o surf, visando facilitar a aprendizagem dos alunos/atletas e a sua própria intervenção. Diversos estudos destacam o papel fundamental da reflexão do treinador esportivo para alcançar níveis mais aprimorados de intervenção (SAURY; DURAND, 1998; GILBERT; TRUDEL, 2001; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003). O processo de reflexão ao qual estes estudos referenciam, compreende, fundamentalmente, ao posicionamento de Dewey (1959) e de Schön (2000) de que os indivíduos ao adotarem uma postura reflexiva, estando dispostos e capazes de investigar suas suposições pessoais que fundamentam e explicam suas ações. No caso de Khloe, esse mecanismo é revelador de seus princípios e perspectivas de intervenção.

A percepção sobre o risco oferecido pelo ambiente natural compreendeu o critério pessoal de Khloe para garantir sua segurança durante a aula/sessão. A concretização ocorria mediante um julgamento que a treinadora realizava para definir o seu “limite” dentro do (mar) e assim, a definição do local de realização da aula/sessão. Supostamente, o significado do que Khloe denominou de “meu limite” incluía a percepção de “limite” do próprio aluno/atleta. Conforme Collins e Collins (2013), o TEA deve implementar uma abordagem cuidadosa e ponderada para o gerenciamento do risco, mantendo um nível que seja autêntico para o aluno. Assim, o foco deve ser nos benefícios, em vez de, na eliminação do risco, para tanto, é fundamental a combinação entre a percepção do TEA sobre os riscos presentes e sua compreensão acerca da resposta individual do aluno a estes (COLLINS; COLLINS, 2013). Estudo com treinadores britânicos de canoagem evidenciou que estes indivíduos respondiam a si mesmos, de maneira contínua, questões de segurança, coletando informações até que uma decisão de melhor de ajuste pudesse ser feita, e relação no ambiente, na tarefa ou no próprio aluno/atleta (COLLINS; COLLINS, 2017).

Os resultados indicaram que os pensamentos e critérios utilizados pela treinadora de surf, Khloe, nas diferentes fases da aula/sessão, fundamentalmente, estiveram centrados na verificação e definição de um ambiente favorável a aprendizagem dos alunos/atletas e a sua intervenção; no atendimento as características (escolha do equipamento) e motivações do aluno/atleta; e no ajuste de sua intervenção (atividades,

instrução, local da aula/sessão, conteúdos) às circunstâncias do ambiente de prática (mar, onda, ventos...) e as demandas de aprendizagem dos alunos/atletas. A integração das informações a respeito desses elementos fornecia um tipo de balizamento para as ações pedagógicas da treinadora Khloe, semelhantemente, verificadas em estudos com treinadores de surf (CORREIA, 2005; RAMOS; BRASIL; GODA, 2013) e formadores de treinadores dessa modalidade (BRASIL *et al.*, 2016; BRASIL *et al.*, 2017).

Considerando as proposições de Collins e Collins (2013) referente a EE do TEA, constatou-se que os diversos critérios e escolhas da treinadora Khloe para o ensino/treino do surf revelaram uma estrutura epistemológica (EE) sofisticada/complexa. Algumas manifestações de suas crenças epistemológicas compreenderam: colocar os alunos/atletas no centro do processo de escolha do local da aula/sessão, de seleção do equipamento, de estabelecimento de metas e de avaliação da aprendizagem. Outras revelações de sua EE sofisticada compreenderam, o estabelecimento de relações sociais pautadas na confiança, promover um ambiente de aprendizagem atraente e seguro e também, a valorização da experimentação e reflexão para construir novos conhecimentos. Estas características foram, igualmente, identificadas na intervenção de treinadores de golfe (GRECIC; COLLINS, 2012; COLLINS; COLLINS; GRECIC, 2013; GRECIC; MACNAMARA; COLLINS, 2013; CROWTHER, COLLINS, HOLDER, 2018) e de esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2015a; 2016; 2017; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017).

Os pensamentos e ações da treinadora Khloe se constituíam a partir de um conjunto de restrições relacionadas, predominantemente, aos alunos/atletas e a imprevisibilidade do ambiente de prática do surf. A capacidade de Khloe para integrar e analisar estes componentes direcionava suas decisões e ações para manter um ambiente de prática seguro e ajustados as demandas de aprendizagem individuais do aluno/atleta, conduzindo-o, gradativamente, para determinado nível de prática do surf. De acordo com Collins e Collins (2015a), o TEA utiliza uma variedade de estratégias que permitem a sua movimentação no ambiente de prática, de modo a gerenciar suas interações com os alunos e o nível de “risco-benefício” das situações de aprendizagem (COLLINS; COLLINS, 2015a). O processo cíclico, envolvendo a coleta de informações externas, a ação (instrução e movimentação) e a inspeção (avaliação constante das situações), compõe a base da propriedade flexível e adaptativa que é necessária ao TEA para

responder às mudanças em nível do aluno/atleta, da tarefa e do próprio ambiente (COLLINS; COLLINS, 2016).

A concretização das ações da treinadora Khloe, decorria de um processo cognitivo envolvendo suas crenças, concepções e experiências prévias, integradas a sua compreensão minuciosa do ambiente particular da praia em que atuava. Supõem-se, deste modo, que as ações de Khloe se aproximavam mais de um processo integrado de julgamento e tomada de decisão constante, em detrimento do predomínio de um modo racional e hierárquico de pensamento, conforme os estudos na área do TEA têm sugerido (COLLINS; COLLINS, 2015). De certa forma, isso parece estar expresso na valorização de conhecimentos de natureza prática, tácito e contextualizado, por treinadores de surf (CORREIA, 2005; RAMOS; BRASIL; GODA, 2013; CORREIA; BERTRAM, 2018) e formadores de treinadores dessa modalidade (BRASIL *et al.*, 2016; BRASIL *et al.*, 2017).

Ao propor o modelo conceitual sobre o Treinador de Esportes de Aventura (TEA) (*Conceptualizing the adventure sports coach model*), Collins e Collins (2015), indicam que para operar e utilizar os ambientes desafiadores que caracterizam os esportes de aventura o TEA necessita um desempenho técnico esportivo habilidoso em contexto, habilidades qualificadas de ensino/treino e liderança, uma estrutura epistemológica sofisticada e habilidades aprimoradas de julgamento profissional e para tomada de decisões. A ênfase nas nuances, adaptabilidade e flexibilidade, típica da intervenção dos TEA e, igualmente verificada na intervenção da treinadora de surf, pode ser melhor descrita até o presente momento como a experiência do TEA.

5.4 AS FONTES DE CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF

Referente a percepção da treinadora Khloe sobre as fontes de conhecimentos relevantes a sua intervenção profissional verificou-se a valorização do curso de graduação em Educação Física, dos cursos específicos para treinadores de surf, da prática do surf, da prática enquanto treinadora dessa modalidade, das interações sociais, assim como, da utilização de consultas na *internet*. Estes resultados indicam similaridade com diversos outros estudos com foco nas fontes de conhecimentos (*sources of learning/knowledge*) de treinadores de esportes convencionais (GILBERT; CÔTÉ; MALLETT, 2006; OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2012; RYNNE; MALLETT, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016; CALLARY; RATHWELL;

YOUNG, 2018). De modo semelhante, estudos com treinadores de surf (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018), de parkour (GREENBERG; CULVER, 2019), de escalada/canoagem (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012), de *rafting* (SCHWARTZ; CARNICELLI FILHO, 2006), e ainda, envolvendo treinadores de diferentes esportes de aventura (vela, escalada em rocha, surf, *mountain bike* e esqui) (CHRISTIN; BERRY; KEARNEY, 2017), evidenciam a recorrência de tais fontes de conhecimentos.

As evidências obtidas no estudo com a treinadora de surf contribuem na confirmação da tendência de os treinadores atribuírem elevada importância às experiências de aprendizagem (prática esportiva, prática profissional, interações sociais, observação) vinculadas a participação no dia-a-dia de intervenção e no contexto esportivo da modalidade em que atua (CUSHION *et al.*, 2010; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). Destaca-se ainda, no caso da treinadora Khloe, a indicação da prática esportiva do surf e de viagens (*surf trips*), como fontes de conhecimentos, as quais parecem não serem recorrentes na percepção de treinadores de esportes convencionais.

É relevante mencionar que embora o surf tenha adquirido níveis elevados de popularização, de organização e de desempenho dos atletas, verifica-se ainda a ausência de uma estrutura organizada, sistemática e cientificamente fundamentada para qualificação de treinadores dessa modalidade. No contexto brasileiro, identifica-se a recente inserção do treinador de esportes de aventura num cenário esportivo amplo, incluindo o surf, e, conseqüentemente, a dispersão das oportunidades de aprendizagem ligadas aos sistemas educacionais institucionalizados (PAIXÃO, 2013; BANDEIRA; RIBEIRO, 2015). De fato, isso para reforçar a preferência e a confiança dos treinadores de surf em conhecimentos construídos a partir da participação em contextos e situações não institucionalizadas (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018).

Ao investigarem onze treinadores de surf com reconhecida competência na formação de jovens, Ramos, Brasil e Goda (2012) constataram que o engajamento espontâneo destes treinadores em interações sociais, observações e na reflexão de sua própria prática, caracterizou um processo de aprendizagem com foco específico na prática do surf, mediante a socialização dentro de um contexto sociocultural deste esporte envolvendo uma forma particular de organização social denominada de comunidade de prática. Assim sendo, a recomendação foi a realização de estudos utilizando procedimentos de

observação, de estimulação de memória e de roteiros de entrevista aberta, para a compreensão mais aprofundada do processo de aprendizagem a partir desta perspectiva (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012).

Em vista das evidências mencionadas acima, no estudo de caso com a treinadora Khloe, analisar a sua trajetória de participação social, o seu contexto de atuação profissional, os seus princípios pessoais e pensamentos pedagógicos para intervenção, em certa medida, consistiu em um propósito revelador às suas fontes de conhecimentos. Portanto, o objetivo em obter evidências sobre as fontes de conhecimentos dessa treinadora foi permitir uma compreensão mais detalhada do modo particular que ela aprende e não apenas confirmar as tendências que têm sido verificadas na agenda investigativa sobre a aprendizagem do treinador esportivo (*sources of learning/knowledge*).

Os resultados indicaram que a aprendizagem em experiências prévias, particularmente, por meio do curso de graduação em Educação Física e dos cursos específicos para treinadores de surf compreenderam fontes de conhecimentos em que houve uma iniciativa intencional de engajamento da treinadora Khloe na busca de certificação formal de sua atividade de treinadora de surf. Embora as oportunidades de aprendizagem em contextos educacionais institucionalizados sejam recorrentes entre a percepção dos treinadores como uma fonte de aquisição de conhecimentos e competências básicas para a intervenção (CUSHION *et al.*, 2010; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018), por outro lado, evidências revelam limitações destas fontes como a restrição temporal, a priorização de conhecimentos que não são úteis a prática dos treinadores e ainda, a passividade do papel assumido pelos treinadores no processo de ensino e aprendizagem (WERTHNER; TRUDEL, 2006; MALLETT *et al.*, 2009; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; CALLARY; RATHWELL; YOUNG, 2018).

Apesar da treinadora de surf ter indicado a obtenção de um conjunto de conhecimentos conceituais (cinesiologia, biomecânica, didática, treinamento esportivo) por meio da participação no curso de Educação Física, ficou evidente que a sua intervenção de ensino/treino do surf estava fundamentada na sua extensa trajetória como surfista e enquanto treinadora. Diversos estudos (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2003; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; BARROS *et al.*, 2017) evidenciam que treinadores brasileiros têm procurado a formação inicial em Educação

Física, geralmente, pela necessidade de certificação profissional na área e para exercer legalmente a atividade profissional de treinador esportivo.

No caso da treinadora Khloe, o seu ingresso no curso de Educação física deu-se antes mesmo de suas experiências enquanto treinadora de surf. Ademais, em seu contexto de intervenção a obrigatoriedade de certificação profissional nesta área para a intervenção no surf passou a vigorar somente após os seus primeiros anos de experiência enquanto treinadora. Acredita-se, portanto, que o ingresso de Khloe na formação inicial em Educação Física revelou o seu interesse e identificação com uma cultura esportiva incorporada desde a infância, sendo que a abordagem generalista deste tipo de curso (MILISTETD *et al.*, 2014) não implicou diretamente na aquisição de conhecimentos sobre o ensino/treino do surf, mas na aquisição de um conjunto de conhecimentos de base para a intervenção profissional no âmbito do esporte que conferiram um significado conceitual, validado e profissional às experiências da treinadora Khloe de prática pessoal e de ensino/treino do surf.

De modo semelhante, a participação de Khloe nos cursos específicos para treinadores de surf, compreendeu não somente uma situação de aquisição direta de conhecimentos sobre o ensino/treino do surf, mas uma oportunidade de Khloe validar e certificar suas experiências e perspectivas pessoais de intervenção enquanto treinadora, no âmbito do contexto social desta modalidade, e em um sistema educacional com níveis de institucionalização definidos no interior deste próprio contexto. Portanto, ainda que se reconheçam as limitações destas fontes de conhecimentos, elas podem fornecer importantes direcionamentos para que os treinadores continuem aprendendo, conforme a concepção de que as experiências prévias que influenciam a aprendizagem subsequente (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; DEEK *et al.*, 2013).

As viagens realizadas pela treinadora Khloe, enquanto atleta de surf, foram mencionadas como uma importante fonte de conhecimentos para sua intervenção profissional. Esta fonte não tem sido mencionada nos estudos com treinadores de modalidades esportivas convencionais, contudo, se configuram como uma situação relevante de aprendizagem para TEA (ELLMER; RYNNE, 2018; GREENBERG; CULVER, 2019). Em comparação com esportes mais tradicionais, os *lifestyle sports*, incluindo o surf, promovem valores alternativos como a individualidade, a liberdade pessoal, anticompetitividade/antiregulação, busca por novos cenários de prática (WHEATON, 2004), que, supostamente, sugerem

hábitos dotados de certo grau de nomadismo e que encorajam os praticantes a buscarem diversos locais para prática.

Em estudo recente com treinadores de parkour, Greenberg e Culver (2019) verificaram a valorização das viagens como possibilidade de interagir e observar outros treinadores e também, de alcançar níveis técnicos mais elevados ao praticar em conjunto com outros praticantes desta modalidade. No caso de Khloe, uma das viagens realizadas marcou um momento de transição de suas aspirações profissionais ao observar uma realidade em que a atividade de treinador de surf estava vinculada a uma estrutura esportiva organizada e reconhecida institucionalmente. Embora Khloe não estivesse engajada em atividades de ensino/treino do surf, a sua participação neste contexto como atleta lhe deu acesso a um tipo de observação, ativa e contínua, das práticas nesta localidade. Acredita-se ainda, que suas experiências prévias em contexto profissional da Educação Física e no ensino/treino do surf direcionaram o foco das suas observações e atribuíram significados ligados ao papel de treinadora de surf e não como atleta.

Os resultados indicaram ainda, que em outras viagens mencionadas por Khloe para competições de surf, as observações e interações com outros treinadores foram relevantes para ela certificar-se, pessoalmente, dos significados de sua atividade enquanto treinadora, reafirmando assim, princípios que fundamentavam sua intervenção profissional. Alguns autores (NELSON; CUSHION, 2013; MALLETT; RYNNE; DICKENS, 2013) sugerem que as formas de participação do treinador no contexto social em que ele está inserido pode lhe encorajar a observar e a perceber o que ele realmente necessita saber, contudo, isso não garante que os conteúdos observados por ele sejam adequados à sua realidade. Comportamentos específicos adotados por um treinador de sucesso ou com reconhecimento social não significam, obrigatoriamente, que podem ser apropriados ou eficazes para outros treinadores em outros contextos (ABRAHAM; COLLINS, 2011; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015).

Em qualquer circunstância, o treinador que observa está exposto a algum tipo de direcionamento de sua própria aprendizagem nessa situação, pois fica condicionado a uma forma específica de atuação do treinador observado (MALLETT *et al.*, 2009). No caso da treinadora Khloe, ao observar procedimentos de outros treinadores que não iam ao encontro de seus princípios pessoais de intervenção, o direcionamento à sua aprendizagem parece ter sido no sentido de reforçar suas perspectivas pessoais de intervenção.

Relativo as fontes de conhecimentos da treinadora Khloe no seu contexto de intervenção profissional, no momento de realização do estudo, os resultados indicaram que a prática regular do surf proporcionava para Khloe a experiência corporal de prática dessa modalidade em que ela aprimorava a sua compreensão sobre o seu próprio desempenho (“biomecânica do surf”). Simultaneamente à exercitação das habilidades esportivas do surf, Khloe mencionou realizar a análise dos seus movimentos a partir de pensamentos e idealizações enquanto treinadora, em uma atitude de ser treinadora de si mesma. De fato, este mecanismo acionado por meio da prática enquanto surfista contribuía para melhor compreensão do desempenho de seus alunos/atletas.

Estudo com treinadores de surf evidenciou a obtenção de um bom nível de prática no surf possibilitava estes profissionais recorrerem às suas representações motoras guardadas na memória, servindo como referência para a elaboração de cursos de ação, úteis a intervenção pedagógica. Ou seja, o conjunto de crenças, obtidas a partir das experiências pessoais de prática do surf, gerou nesses treinadores um conhecimento prático de como “surfear” que servia de base para a construção de conhecimentos para ensinar essa modalidade (RAMOS; BRASIL; GODA, 2013). A valorização das experiências de prática esportiva tem sido recorrente em diversos estudos com instrutores de esportes de aventura em contexto brasileiro (BANDEIRA; RIBEIRO, 2015; PAIXÃO, 2015; AURICCHIO, 2017; COTÊS *et al.*, 2017; VAZ *et al.*, 2017; AMARAL JÚNIOR *et al.*, 2018) e TEA de alto nível (COLLINS; COLLINS, 2015; 2015a; 2016; 2017; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017).

É relevante destacar que apesar de as experiências prévias de prática esportiva serem consideradas uma das fontes de conhecimentos de maior impacto na intervenção profissional dos treinadores (GILBERT; CÔTÉ; MALLETT, 2006; ERICKSON *et al.*, 2007), não se verifica a prática esportiva de treinadores como algo comum no contexto dos esportes convencionais. No caso de Khloe, isso parece estar vinculado a sua marcada identificação com surf *lifestyle* no qual a prática corporal dessa modalidade configura-se como um elemento central e agregador de outros valores ligados a este modo particular de vida dessa treinadora. Supõem-se, que não há, exatamente, uma intenção da treinadora Khloe em surfar para aprimorar sua intervenção profissional, contudo, a sua participação social enquanto treinadora, envolvendo significados, expectativas, aspirações e identidade

(WENGER, 1998), parece direcionar as suas percepções, as suas análises e os seus entendimentos durante a prática do surf.

Sob estas circunstâncias, destaca-se a prática do surf por Khloe em competições dessa modalidade onde o mecanismo de aprendizagem compreende a observação de surfistas mais habilidosos, resultando na busca de níveis de desempenho esportivo mais elevados. Neste caso, este resultado revela uma dinâmica típica dos esportes de aventura em que, de modo geral, os ambientes de prática são espaços acessíveis à praticantes de diferentes níveis, estimulando os principiantes a aprenderem por meio da observação aos mais habilidosos (ELLMER; RYNNE, 2016). Embora em situações de competição haja certo nivelamento do nível técnico dos atletas, o hábito de observar se fazia presente no caso da treinadora Khloe.

A aprendizagem por meio da prática enquanto treinadora de surf envolvia o seu engajamento direto nas atividades de ensino/treino em si e um tipo de pensamento lógico e analítico para suprir as necessidades (situação a ser resolvida) emergentes de uma situação específica ensino/treino. As experiências obtidas no engajamento na prática profissional do di-a-dia têm sido evidenciadas como uma das principais fontes de conhecimentos úteis ao treinador (GILBERT; TRUDEL, 2001; IRWIN; HANTON; KERVIN, 2004; STEPHENSON; JOWET, 2009; CALLARY; RATHWELL; YOUNG, 2018). Similarmente, estudos com treinadores de surf revelaram que este tipo de experiência possibilitava o desenvolvimento de um repertório de “soluções” para dilemas advindos das situações de intervenção dos treinadores (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012) e também, para a aprendizagem da rotina de trabalho na escola de surf como, os tipos de pranchas e suas utilidades, sobre os diferentes perfis de alunos e sobre ensinar o surf (CORREIA; BERTRAM, 2018).

No caso de Khloe, “aprender na prática” revelou uma perspectiva pessoal que envolvia “viver a situação, errar e pensar” como um processo de busca e de construção de conhecimentos, concretizado por meio experimentação repetitiva, na prática. O mecanismo de “tentativa e erro” traduz uma forma de aprendizagem valorizada pelos treinadores por meio da reflexão sobre sua prática (IRWIN; HANTON; KERVIN, 2004; CROPLEY; HANTON, 2011). Deste modo, a perspectiva pessoal de Khloe de aprender ao “viver a situação, errar e pensar” pode ser compreendida por meio do conceito de reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000). Neste tipo de reflexão o conhecimento é construído a partir de um ciclo de pensamento do treinador ao se deparar com um problema ou uma situação dilemática, estimulando a criação espontânea de uma

estratégia para solucioná-la. Esse mecanismo ocorre simultaneamente à sua intervenção, podendo interferir na situação quando ele ainda está agindo e, por diversas vezes, alterando e recriando novas formas de fazer até que o êxito de solucionar o problema seja alcançado (GILBERT; TRUDEL, 2001).

No caso de treinadores de esportes de aventura, a reflexão ocorre tanto “na ação em curso” quanto “na ação em contexto”, pois a imprevisibilidade do meio natural de prática (por exemplo, pressão de tempo, o risco, falta de controle se as coisas dão errado) parece restringir as abordagens de “parar e pensar” adotadas por treinadores de esportes mais “convencionais” (COLLINS; COLLINS, 2015a). A reflexão-na-ação permite ao treinador de esportes de aventura a experimentação contínua que ajuda a refinar, adaptar e tornar a sua intervenção, suficientemente, flexível para atender às necessidades do aluno e o dinamismo do contexto. Por exemplo, isso pode ser verificado em uma situação mencionada pela treinadora Khloe na qual ela indicou mudar a forma de instruir o aluno ao verificar o erro constante em um determinado procedimento do mesmo. Pressupõem-se, neste caso, que ela reflita sobre uma alternativa de sucesso para sua instrução na ação presente. De fato, o conhecimento em ação não compreende a ação em si, mas o que essa ação indica que o treinador sabe, por meio de sua aplicação (COLLINS; COLLINS, 2015a). Portanto, a reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) surge como um componente da prática do treinador de esportes de aventura em que o treinador “reflete sobre o fenômeno antes dele” (antecipação) e “em contexto” (COLLINS; COLLINS, 2015).

As interações sociais estabelecidas pela treinadora Khloe em seu contexto de intervenção profissional compreenderam uma fonte de conhecimentos útil, principalmente, para sua atualização sobre aspectos específicos do surf (prática, equipamentos, treinamentos e viagens). Estudos têm indicado a aprendizagem de treinadores por meio de diferentes tipos de interações sociais, destacadamente, em comunidades de prática (CdP), *networks of practice* (NoP), *informal knowledge networks* (IKN) (MALLETT, 2010; OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013).

As interações estabelecidas intencionalmente ocorriam a partir de uma necessidade ou interesse da treinadora Khloe em determinado assunto relacionado a sua intervenção profissional. Nestas ocasiões, Khloe idealizava qual pessoa poderia fornecer uma determinada informação e, assim acionava um “caminho” de comunicação específico. Este tipo de interação se caracteriza como *networks of practice* (IKN) abrangendo interações a partir de iniciativas voluntárias

e autônomas dos treinadores, porém com ausência de regularidade (OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013). Conforme verificado no caso da treinadora de surf, sites de bate-papo e aplicativos na *Internet* utilizados para a busca de informações com outros treinadores e profissionais compreendem recursos geralmente utilizados para este tipo de interação social.

Particularmente, a indicação da aprendizagem mediante as interações com outros treinadores de surf revelou a perspectiva de Khloe de que se aprende “ouvindo” o que as pessoas mais experientes falam. A justificativa pessoal dessa treinadora para interagir com treinadores mais experientes, por um lado, está relacionada a possibilidade de adquirir conhecimentos de elevada importância para sua intervenção e, por outro, está vinculada a valorização dos conhecimentos obtidos por meio da aprendizagem na “prática”. Esta percepção foi igualmente manifestada por treinadores de *football* (OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013).

Embora não se tenha verificado a existência de uma comunidade de prática de treinadores (CdPT) na qual Khloe estivesse vinculada, acredita-se que ao mencionar a “experiência” como critério para suas interações com outros treinadores, supostamente havia o reconhecimento não do tempo de atuação profissional destes indivíduos em si, mas da validade de suas competências e conhecimentos dentro do contexto de prática do surf e de ensino/treino dessa modalidade. Por outro lado, apesar de não ter se identificado uma barreira para o compartilhamento de informações entre Khloe e outros treinadores, por serem adversários em competições com seus atletas, conforme recorrente na literatura (CULVER; TRUDEL, 2006; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; RYNNE; MALLETT, 2012), identificou-se certa restrição nas interações com outros treinadores que atuavam na mesma praia que Khloe, sobretudo, pelo caráter pessoal de seu modo de intervir com Khloe e também, como um mecanismo para preservar seu campo de atuação.

Destaca-se ainda as interações da treinadora Khloe com outros surfistas de modo espontâneo na localidade em desenvolvia suas atividades profissionais. Tais interações pareciam estar subordinadas ao seu engajamento em práticas no local de intervenção (praia da Croa), no qual Khloe interagia espontaneamente em situações de convívio com outros indivíduos frequentadores desta praia e outros profissionais que, eventualmente, trabalhavam na sua escola de surf.

Acredita-se que as diferentes formas de interações sociais da treinadora de surf compõem um sistema dinâmico de interações (*dynamic social network*) informais abrangendo as interações por meio

de CdP e NoP, que podem se alterar em função dos contextos e dos modos de participação da treinadora (OCCHINO; MALLETT; RYNNE, 2013). Outro entendimento é o de sistema de aprendizagem social (*social learning systems*) que contempla interações regulares ou não, com colaboradores, experientes e confiáveis, interações com seus próprios atletas e, também, com especialistas em temas específicos de sua intervenção (TAYLOR, 2015). De fato, há o reconhecimento de que associado a natureza complexa e dinâmica da intervenção do treinador estão as diferentes relações sociais que operam neste processo (MALLETT; ROSSI; TINNING, 2007).

A consulta frequente em sites na *internet* especializados em surf, foi mencionado por Khloe como uma fonte útil para a obtenção de informações atualizadas sobre as tendências de desempenho técnico nessa modalidade em nível competitivo e acerca da preparação de atletas. Este mesmo indicativo foi igualmente verificado em estudo com onze treinadores experts de surf portugueses (CORREIA; BERTRAM, 2018). De modo geral, treinadores de diversas modalidades e contextos reconhecem a importância do elevado volume de informação disponível na *internet* e a variedade de ferramentas (*e-mail*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*) para interagir com outros profissionais e entidades (MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010; CALLARY; RATHWELL; YOUNG, 2018; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018).

O engajamento de Khloe neste tipo de situação não estava vinculada a aquisição direta de conhecimentos sobre o ensino/treino do surf, conforme verificado em estudos com treinadores de esportes convencionais (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007). Acredita-se que o engajamento neste tipo de situação, em parte, seja impulsionado pela longa trajetória de Khloe enquanto atleta de surf, direcionando o seu interesse por informações sobre o contexto competitivo. Além disso, o senso de pertencimento de Khloe a um sistema social mais amplo ligado a esta modalidade esportiva.

A construção de uma “personalidade” para a sua atividade profissional (“*business*”) compreendeu um dos motivos que fomentou o engajamento da treinadora Khloe em situações e episódios que lhe possibilitassem algum tipo de aprendizagem para a sua intervenção enquanto treinadora. A “personalidade”, neste caso, era um importante elemento que despertava o interesse em seus alunos/atletas e que conferia credibilidade a sua intervenção. Ao considerar o reconhecimento pelo seu próprio percurso enquanto atleta e treinadora de surf, Khloe apontou o seu “amor ao surf” (*surf lifestyle*) como a

principal justificativa para o seu engajamento contínuo em situações significativas de aprendizagem.

No seu contexto profissional, este significado assumia um caráter motivador ao Khloe compartilhar com os alunos/atletas o seu surf *lifestyle*, em uma atitude de “deixar algum legado”. Neste mecanismo havia a mutualidade entre o êxito de seus alunos/atletas na aprendizagem do surf e no senso de competência Khloe para cumprir seus propósitos enquanto treinadora. Assim, a suposição é de que na medida em que este senso de competência era confirmado, indiretamente, Khloe reforçava a percepção sobre o modo que ela acreditava aprender mais efetivamente.

A busca constante pela aprendizagem compreende uma característica recorrente em treinadores que apresentam uma estrutura epistemológica sofisticada (GRECIC; COLLINS, 2013), igualmente verificado em casos de treinadores de esportes de aventura (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017). O engajamento ativo em situações de desenvolvimento profissional ou na “leitura” de sua área e identificação de fontes respeitáveis expressam o interesse dos treinadores em melhorarem a si mesmos. O desejo de melhoria contínua reflete as crenças dos treinadores de que eles possuem motivação e capacidade para se desenvolver (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017).

A diversidade de fontes mencionadas por Khloe indicaram situações e contextos que na percepção da treinadora Khloe tiveram destacada relevância para aquisição de conhecimentos à sua intervenção profissional enquanto treinadora de surf. Em todas as fontes mencionadas verificou-se que o engajamento da treinadora Khloe foi direcionado por dois elementos fundamentais, nomeadamente, o seu interesse pessoal no esporte e sua participação direta em práticas ligadas ao surf *lifestyle*. Os denominados *lifestyle sports* provem valores para além da prática esportiva (WHEATON, 2004) e os praticante/atletas possuem seus esportes fortemente integrados a suas vidas (LORIMER; HOLLAND-SMITH, 2012). Assim, treinadores de esporte de aventura podem estar profundamente imersos em seus esportes, por causa dos valores que essas modalidades fornecem fora do contexto da prática (GREENBERG; CULVER, 2019).

O fato de a maior parte das fontes de conhecimentos de treinadores de surf estarem desvinculadas à um sistema educacional institucionalizado (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CORREIA; BERTRAM, 2018) foi igualmente verificado no caso da treinadora Khloe. A intervenção de Khloe, não estava vinculada à um sistema

profissional formalizado que fornecesse oportunidades formativas de qualificação ou, situações (clínicas, oficinas, *workshops*, etc.) em que ela pudesse interagir com outros treinadores e profissionais da área do esporte. Embora Khloe ministrasse cursos de formação de outros treinadores, estas situações não foram destacadas por ela como uma fonte de aprendizagem, supondo-se que a interação com treinadores inexperientes não possibilitava a aprendizagem efetiva.

A disposição da treinadora de surf para experimentar e refletir sobre os resultados de sua prática enquanto surfista e como treinadora, foi verificado em outros estudos com TEA (CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017; GREENBERG; CULVER, 2019), e parece uma questão potencial a ser explorada no âmbito da formação e qualificação profissional nessa área. Neste caso, importaria compreender a natureza da intervenção do TEA, no sentido de averiguar se a prática profissional em contexto dinâmico e imprevisível estariam dando origem a uma forma de “interferência contextual vocacional”, ou seja, por interesse dos próprios treinadores. Por certo, há consolidado respaldo acadêmico (SCHÖN, 2000; GILBERT; TRUDEL, 2001; 2005; GALLIMORE; GILBERT; NATER, 2014) para se explorar o processo reflexivo contínuo, ao qual o TEA se engaja, de enquadrar e reformular as situações vividas, na tentativa de compreendê-la e, finalmente, de modificá-la.

Acredita-se ainda, que o fato da treinadora Khloe ter revelado certa clareza em justificar seus princípios pessoais que fundamentavam sua intervenção, assim como, as suas perspectivas epistemológicas para o ensino/treino do surf, supõem-se maior coerência na escolha de suas fontes de conhecimentos, conforme verificado em estudos com TEA (GRECIC; COLLINS, 2013; CHRISTIAN; BERRY; KEARNEY, 2017). Por certo, isso permitia Khloe escolher fontes que correspondessem mais adequadamente as suas motivações pessoais, elevando o senso de aprendizagem e de compartilhamento de conhecimentos com seus alunos/atletas.

6 CONCLUSÕES

O objetivo geral deste estudo foi investigar o processo de construção dos conhecimentos para a intervenção profissional de uma treinadora de surf experiente. Para tanto, buscou-se delimitar e analisar aspectos da sua aprendizagem (trajetória de participação e fontes de conhecimentos) e da sua intervenção de ensino/treino do surf enquanto treinadora (contexto profissional, princípios para intervenção e os pensamentos pedagógicos). O conjunto de evidências obtidas sobre as experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf, bem como sobre sua intervenção profissional, possibilitou um entendimento sobre a construção dos seus conhecimentos como um processo de tornar-se um tipo particular de pessoa, fundamentada na participação em práticas sociais em diferentes contextos.

6.1 OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA TREINADORA DE SURF

A construção dos conhecimentos da treinadora de surf, considerando suas **experiências pessoais e profissionais**, correspondeu a um processo de se tornar treinadora de surf, envolvendo a socialização na cultura esportiva dessa modalidade, com início na infância e se estendendo ao longo de sua vida. Isso constituiu uma trajetória de participação dessa treinadora em diferentes contextos sociais, destacadamente, vinculados a família, a escola, ao surf e a universidade. Em cada um dos diferentes contextos Khloe participou em práticas socialmente situadas em que o arranjo social onde a aprendizagem ocorreu abrangeu práticas específicas, determinadas comunidades, diferentes identidades e significados.

Referente às práticas, constatou-se o engajamento contínuo de Khloe em atividades como: brincadeiras na praia/mar, prática esportiva, estudar esporte, prática do surf (incluindo competições), ensino/treino do surf e ensinar outros treinadores. Evidenciou-se ainda, a estabilidade do seu engajamento na prática do surf em seu sentido amplo (lazer, viagens, domínios afins, relações sociais, valores, interesses, *lifestyle*, etc.). A respeito dos significados de sua participação conclui-se que estes se constituíram em função dos tipos de iniciativas que esta treinadora se engajou em cada prática recorrente. A estabilidade do significado “surf *lifestyle*” conferido a sua participação no contexto do surf está relacionado ao seu engajamento ininterrupto nesta atividade

esportiva. A treinadora Khloe integrou, simultaneamente, diferentes comunidades ao longo de sua trajetória de participação, as quais definiram suas relações sociais, papéis assumidos e os empreendimentos/iniciativas em que ela investiu. Relativo à componente identidade, a trajetória de participação dessa treinadora revelou um processo de “multifiliação” constituído pela conciliação entre as práticas sociais das comunidades que pertenceu, sobretudo, no contexto esportivo e do surf.

A trajetória de participação traduziu as experiências da treinadora Khloe em diferentes contextos sociais, em função de práticas específicas, envolvendo o seu pertencimento a determinadas comunidades e o seu engajamento ativo em empreendimentos perseguidos no interior destas comunidades. O contato com a natureza, as atividades corporais, o esporte e o surf, compreenderam elementos estáveis nas experiências de Khloe antes e durante a carreira de treinadora de surf. As atividades em que ela se engajou (brincar na praia, praticar esportes, praticar e competir no surf, estudar esporte, ensinar/treinar surf) compreenderam “pontos de entrada” as práticas sociais mais amplas (mais do que ações), atribuindo significado a suas experiências. O engajamento de Khloe em tais atividades definiu os tipos de relações sociais estabelecidas, modos específicos de participação, os empreendimentos perseguidos, o regime de competências desenvolvido, e a incorporação valores, conhecimentos, habilidades, interesses e perspectivas. O engajamento da treinadora Khloe na prática esportiva do surf, desde a infância até o momento de realização do estudo, revelou a profunda ligação desta treinadora com a cultura deste esporte, influenciando no seu modo particular de ser e de viver (*surf lifestyle*).

O modo particular de como treinadora Khloe “viageou” entre os diferentes contextos e práticas sociais constituintes da sua trajetória de participação foi marcado por um processo contínuo de negociação de significados e de constituição de identidades. No âmbito de suas experiências antes da carreira de treinadora, o desenvolvimento gradativo de competências, habilidades e conhecimentos relacionados a prática do surf e de sua identidade enquanto surfista, foi balizado pela negociação dos significados de sua participação social no contexto da família (incluindo a “gangue”), da escola e do surf, por meio do engajamento em atividades recreativas, esportivas e de prática do surf.

Relativo as suas experiências enquanto treinadora de surf, pode-se concluir que a construção dos seus conhecimentos para a intervenção profissional resultou de sua participação em práticas sociais vinculadas

ao contexto do surf, ao contexto universitário e a sua localidade de atuação (praia da Croa). O engajamento direto de Khloe em atividades de treino e competições de surf, do curso de Educação Física, em viagens e cursos no exterior e ainda, de ensino/treino do surf, possibilitaram o desenvolvimento de conhecimentos e competências à intervenção. Mediante as relações sociais estabelecidas no âmbito dessas atividades, Khloe negociou e consolidou os significados e perspectivas enquanto treinadora.

Concluiu-se ainda, que para além do engajamento direto da treinadora Khloe em atividades de nível local ligadas ao surf, a imaginação e o alinhamento corresponderam a outros modos de pertencimento dessa treinadora a sistemas sociais mais amplos relacionados a essa cultura esportiva (valores, interesses, perspectivas, aspirações), posicionando suas próprias experiências como reflexo de padrões, conexões e configurações mais amplas ligadas ao surf. Esses modos de pertencimento direcionavam a intensidade do engajamento de Khloe em atividades que a tornassem mais competentes enquanto surfista e treinadora, com implicações em suas alternativas e perspectivas futuras de participação social.

Possíveis limitações à análise das experiências da treinadora de surf podem estar relacionadas a ineficiência dos procedimentos metodológicos de entrevista e *Rappaport Time Line*, ambos de caráter retrospectivo, para acessar em detalhes as experiências do passado da trajetória de participação de Khloe (eventos, situações e episódios de vida). Possivelmente, isso pode ter limitado a verificação de todas as formas de participação da treinadora em um sistema social mais amplo referente ao convívio da família, do esporte, do surf e de suas experiências enquanto treinadora. Destaca-se ainda, que as evidências obtidas sobre as experiências da treinadora de surf, de fato, não traduzem amplitude e a complexidade do processo pelo qual se tornou treinadora.

Do ponto de vista conceitual, as limitações corresponderam a impossibilidade de delimitar e descrever, detalhadamente, as comunidades de prática (CdP) que a treinadora participou ao longo de sua trajetória, assim como, os aspectos constituintes das relações sociais estabelecidas por ela. Pode ter havido alguma variação entre as diferentes argumentações conceituais realizadas, em virtude do nível de profundidade e detalhamento das informações obtidas sobre as diferentes experiências mencionadas por Khloe.

Sugere-se para estudos futuros, investigar a trajetória de participação de treinadores de outras modalidades de esportes de

aventura afim de explorar a influência da cultura esportiva na construção dos significados e na constituição da identidade destes indivíduos. Neste caso, pode-se ainda, verificar a existência e a influência de sistemas educacionais institucionalizados no processo de se tornarem treinadores. Considerando o caráter informal do contexto de prática dos esportes de aventura (espaços prática e relações sociais), indica-se a Teoria Social da Aprendizagem, de Wenger (1998), para analisar as experiências pessoais e profissionais de treinadores de esporte de aventura revelando a influência de determinada cultura esportiva nos valores, perspectivas e crenças que fundamentam a intervenção profissional e a forma particular de obter conhecimentos destes profissionais. Essa perspectiva teórica pode ser útil ainda, para analisar o processo de constituição da identidade de treinadores de esportes de aventura, incluindo o surf, examinando as formas de pertencimento (engajamento, imaginação e alinhamento) pelos quais os treinadores incorporaram elementos da subcultura específica de um esporte.

A respeito dos **princípios que fundamentavam a intervenção profissional** da treinadora de surf conclui-se que os princípios “Ser surfista”, “Vocação para ensinar”, “Competência para o ensino/treino do surf”, “Realização pessoal em ser treinadora” e “Perspectiva pessoal de intervenção”, apresentaram ser constituídos por uma estrutura de significados complexa e inter-relacionada, os quais foram desenvolvidos e validados por meio das experiências pessoais e profissionais dessa treinadora.

Os princípios “Ser surfista” e “Vocação para ensinar” foram constituídos por significados, mostraram-se estáveis ao longo da sua trajetória de participação de Khloe, ligados às suas experiências antes do ingresso na carreira de treinadora (relação com a natureza, gostar de ensinar e envolvimento com esporte) e, particularmente, vinculados às experiências no surf (surf *lifestyle* e domínio do surf). Os princípios “Competência para o ensino/treino do surf”, “Realização pessoal em ser treinadora” e “Perspectiva pessoal de intervenção”, de modo geral, foram constituídos pelos significados de participação de Khloe como treinadora de surf e também, de sua longa trajetória de envolvimento nessa modalidade esportiva.

Limitações relacionadas a análise dos princípios que fundamentava a intervenção profissional da treinadora de surf podem estar relacionadas à obtenção de dados apenas a partir da percepção da própria treinadora, considerando a possibilidade da mesma não declarar valores, princípios ou perspectivas ainda inconscientes ou implícitas. Nesse sentido, pesquisas futuras podem utilizar procedimentos que

facilitem o engajamento do treinador em um processo reflexivo revelador de princípios e valores implícitos, utilizando procedimentos de observação sistemática seguido de estimulação de memória e/ou a elaboração de mapas conceituais. Outro direcionamento investigativo compreende a exploração do modo como o treinador ensina aos seus alunos/atletas seus valores, princípios e perspectivas.

Em relação **contexto profissional** da treinadora de surf conclui-se que suas atividades profissionais, por um lado, estavam vinculadas a uma estrutura normativa e legal com caráter burocrático e formal, que atribuíam uma legitimação comercial à intervenção da treinadora Khloe. Por outro lado, havia a influência de um sistema de relações informais, em função do local (praia da Croa) e do domínio (surf) de trabalho da treinadora. Na praia da Croa, a escola de surf de Khloe e as suas atividades profissionais integravam um modo particular de organização do comércio e das relações sociais entre os comerciantes. Em relação ao surf, a sua intervenção estava alinhada com uma estrutura de valores e perspectivas a essa cultura esportiva. Supõem-se a influência dessa delimitação ampliada da intervenção profissional da treinadora Khloe em suas funções desempenhadas, atividades desenvolvidas e nas suas interações sociais.

As funções desempenhadas pela treinadora Khloe abrangia mais do que o ensino/treino do surf e se davam para além do seu local de intervenção. A realização de viagens para treinamento e competições com atletas, e para prática pessoal do surf foram algumas das atividades desenvolvidas por Khloe, ligadas à sua intervenção profissional que extrapolavam seu local de atuação. Na praia da Croa, constatou-se o engajamento de Khloe em atividades na sua escola, na associação de surf local e também, atividades pessoais de lazer. Neste contexto, destaca-se o caráter indissociável das suas atividades de trabalho e de lazer, principalmente, devido ao significado de “*lifestyle*” do surf para essa treinadora.

A respeito das atividades de ensino/treino do surf desenvolvidas pela treinadora Khloe pode-se concluir que apesar de atuar, exclusivamente, como treinadora de surf, a frequência de sua intervenção demonstrava certa sazonalidade. Em particular, as condições para a prática do surf (vento, ondulação, correnteza, maré) condicionavam a rotina de intervenção e as atividades pessoais dessa treinadora. O foco das atividades de ensino/treino do surf oferecidas na escola de surf de Khloe transitava entre a prática do surf como uma vivência esportiva de turismo, a instrução para a iniciação nessa modalidade e o treinamento para competições. Contudo, o propósito

dessa treinadora em compartilhar surf *lifestyle* com seus alunos/atletas perpassava os diferentes focos de sua intervenção. Destaca-se ainda, que a escola de surf da treinadora Khloe caracterizava-se como uma entidade que transmitia não somente a prática dessa modalidade, mas um estilo de vida particular, compartilhando diversos elementos da cultura do surf (estilos, equipamentos, informações eventos).

As interações sociais estabelecidas pela treinadora Khloe pareciam estar influenciadas pela demarcação ampliada do seu contexto profissional, incluindo diferentes pessoas e instituições. As experiências prévias de Khloe na praia da Croa, desde a juventude, fez com que ela desenvolvesse um senso de identificação com esta localidade, com relevantes implicações nos seus vínculos sociais com outros surfistas e demais frequentadores da praia. A proximidade geográfica de sua escola de surf com outros estabelecimentos comerciais era o principal impulsionador do engajamento de Khloe em interações sociais por meio do convívio diário com determinados indivíduos. Ademais, não se verificou interações diretas entre Khloe e os outros treinadores que atuavam nesta mesma localidade.

A sequência de experiências da treinadora de surf nesta praia fez com desenvolvesse o senso de integrar uma “micro-sociedade”, cujos seus membros possuíam em comum a participação em algum tipo de atividade neste local. As competências adquiridas sobre a praia da Croa e reconhecimento por membros dessa estrutura social particular contribuíram para a constituição do senso de “ser modelo”, pela posição central de Khloe na atividade de ensino/treino do surf; o no senso de “referência” e em visão mais global das atividades comerciais na praia. A sensação manifestada por Khloe de “estar em casa” traduz o significado de sua participação nessa localidade.

De certo modo, o contexto profissional de Khloe parece promover uma intervenção “solta” no que diz respeito às delimitações normativas e formativas. O fato de a intervenção ocorrer em ambiente natural da praia, fora de um contexto esportivo e educacional formalizados, sugere certo isolamento a intervenção da treinadora Khloe. Acredita-se que esses são alguns aspectos da realidade de intervenção da treinadora investigada que podem limitar o seu convívio, por exemplo, com outros treinadores de surf, treinadores de outras modalidades esportivas e outros profissionais ligados ao esporte. Por certo, essa pode ser uma importante lacuna a ser preenchida por meio da criação de oportunidades formativas para treinadores de surf e de outros esportes de aventura, em contextos educacionais institucionalizados.

As evidências obtidas no presente estudo com a treinadora de surf podem contribuir para a identificação de características a serem consideradas no contexto de intervenção de treinadores de esporte de aventura, considerando que muitos dos achados do presente estudo apontaram semelhanças com os resultados com investigações envolvendo profissionais de outras modalidades esportivas de aventura. A compreensão sobre o contexto social em que a treinadora desenvolvia suas atividades profissionais é de suma importância para a delimitação das competências e dos conhecimentos necessários ao treinador de surf, assim como, para a seleção de estratégias formativas que atendam as demandas reais desse contexto profissional. Limitações do presente estudo podem ter sido: não adotar procedimentos de análise de documentos públicos sobre o enquadramento da atividade profissional do ensino do surf no município de Florianópolis; e não ter realizado o acompanhamento da intervenção da treinadora Khloe durante um período de tempo que permitisse a obtenção de um panorama mais completo sobre a realidade dessa treinadora. Sugere-se para estudos futuros a análise do contexto profissional de treinadores de outros esportes de aventura para a ampliação do entendimento sobre a intervenção profissional nessa área.

A análise dos **pensamentos pedagógicos da treinadora de surf**, a partir do conceito de Estrutura Epistemológica (EE), revelou as suas perspectivas pessoais a respeito de como o conhecimento é construído, adquirido e desenvolvido. A caracterização de sua EE de Khloe deu-se mediante a análise dos seus critérios pessoais para suas decisões e ações pedagógicas ao ensino/treino do surf durante a preparação, a condução e análise da aula/sessão, e ainda, acerca da sua segurança e bem-estar.

Referente a parte de “preparação da aula/sessão” constatou-se a influência das variáveis naturais no direcionamento dos conteúdos de ensino, da instrução fornecida por Khloe e no grau de autonomia atribuído aos alunos/atletas. A priorização da escolha de um local que preservasse a complexidade da prática do surf compreendeu uma característica da EE complexa/sofisticada de Khloe, buscando criar situações significativas de aprendizagem aos alunos/atletas. Conclui-se que a escolha do local de realização da aula/sessão apresentava caráter provisório, dependendo de uma análise constante da treinadora com viabilizado pelo profundo conhecimento da praia em que ela atuava.

A identificação das experiências prévias do aluno/atleta, em fase de preparação da aula/sessão, era um importante mecanismo para a treinadora Khloe idealizar e efetivar as suas instruções iniciais sobre os conteúdos técnicos do surf. A seleção do equipamento para prática do

surf (prancha) buscando atender as características do aluno/atleta, possuía implicações no aumento das possibilidades de êxito na execução dos fundamentos do surf (“biomecânica”), do senso de autoconfiança para a aprendizagem e também, da sua motivação para alcançar níveis mais elevados de prática. Com efeito, os pensamentos e critérios da treinadora Khloe durante a preparação da aula/sessão, priorizando uma abordagem centrada nos alunos/atletas (conhecimentos prévios, segurança, êxito na aprendizagem e motivação) indicaram características de uma EE complexa/sofisticada.

A respeito da parte de “condução da aula/treino”, constatou-se a presença de um elevado grau de complexidade dos pensamentos da treinadora Khloe, destacando o caráter circunstancial de suas decisões e ações, em função do dinamismo e imprevisibilidade do ambiente natural da aula/sessão (a praia e o mar). Khloe adotava uma abordagem de condução da aula/sessão subordinada ao seu princípio pessoal de facilitar a aprendizagem dos alunos/atletas. Valores pessoais de Khloe (seriedade, honestidade e comprometimento) compreenderam a face estável da sua abordagem, sendo que, as condições do mar/onda e o desempenho do aluno/atleta foram os condicionantes contextuais, atribuindo caráter adaptativo ao modo da treinadora de surf conduzir o ensino/treino. A flexibilidade e adaptabilidade da intervenção de Khloe, supostamente, traduziam processos cognitivos como reflexão sobre a ação, extrapolação e projeção. Além do mais, a percepção pessoal da treinadora Khloe sobre ser “flexível” revelou um dos seus significados de ser surfista.

Os critérios pessoais da treinadora Khloe para a instrução aos alunos/atletas indicaram ênfase na clareza e na precisão das informações fornecidas frente a dificuldade de comunicação no ambiente natural de realização da aula/sessão. O foco e a forma de instrução utilizada por Khloe estavam subordinadas ao modo de compreensão do aluno/atleta e ao seu desempenho técnico em situação específica de prática. Para a gestão dos recursos de ensino/treino os resultados evidenciaram que as variáveis naturais influenciavam Khloe no seu julgamento para a definição de um espaço de aula/sessão (no mar) seguro e que potencializasse os efeitos de sua intervenção.

O significado de “dar um presente” atribuído a sua intervenção era o catalizador das relações de Khloe com os alunos/atletas e possuía implicações na confiança e a segurança transmitidas aos alunos/atletas. O domínio sobre o surf e o ensino/treino dessa modalidade permitiam a treinadora cumprir com o que ela declarava aos mesmos. A exposição do aluno/atleta a situações coerentes ao seu nível de prática do surf era

fundamentada em uma percepção pessoal da treinadora Khloe sobre o risco oferecido pela condição do ambiente de prática considerando a percepção de risco do próprio aluno/atleta. Os critérios da treinadora Khloe para a avaliação da aprendizagem dos alunos/atletas, priorizando a individualidade de cada um deles para alcançar a autonomia de prática do surf demonstrou uma postura epistemológica complexa/sofisticada por considerar a participação ativa dos próprios alunos/atletas na construção de conhecimentos.

Relativo a parte de “análise da aula/sessão” conclui-se que a análise do desempenho do aluno/atleta justificava-se na perspectiva pessoal da treinadora Khloe para busca de níveis mais elevados de desempenho esportivo. O *feedback* com foco nas demandas individuais de aprendizagem de cada aluno/atleta era um importante meio para reforçar as informações fornecidas na parte prática da aula/sessão. A complexidade do processo interacional no ensino/treino do surf e o caráter adaptativo da intervenção impulsionavam a treinadora Khloe a engajar-se em um “trabalho interno”, de confronto entre as suas idealizações e as “respostas” dos alunos/atletas, constituindo um processo reflexivo de construção do modo particular de Khloe ensinar/treinar o surf. A percepção sobre o risco oferecido pelo ambiente natural compreendeu o critério pessoal de Khloe para garantir sua própria segurança durante a aula/sessão.

Os diversos critérios e escolhas da treinadora Khloe para o ensino/treino do surf, nas diferentes partes da aula/sessão, revelaram uma estrutura epistemológica (EE) sofisticada/complexa, manifestada nas seguintes perspectiva: colocar os alunos/atletas no centro do processo de escolha do local da aula/sessão, de seleção do equipamento, de estabelecimento de metas e de avaliação da aprendizagem; o estabelecimento de relações sociais pautadas na confiança; promoção de um ambiente de aprendizagem atraente e seguro; assim como, a valorização da experimentação e reflexão para construir novos conhecimentos.

Os pensamentos e ações da treinadora Khloe se constituíam a partir de um conjunto de restrições relacionadas aos alunos/atletas e a imprevisibilidade do ambiente de prática do surf, buscando promover um ambiente seguro e ajustados as demandas de aprendizagem individuais do aluno/atleta. As evidências obtidas sugerem a existência de um processo cognitivo envolvendo as crenças, concepções e experiências prévias dessa treinadora, integradas a sua compreensão minuciosa do ambiente particular da praia em que atuava. Portanto, seus pensamentos e perspectivas pedagógicas revelaram o engajamento de

Khloe em um processo constante de construção de conhecimentos por meio da reflexão, fortemente influenciado pelas circunstâncias do contexto (natural e contexto social/profissão) e pelos significados pessoais de sua participação social enquanto surfista e treinadora.

Acredita-se que as evidências obtidas no presente estudo com a treinadora de surf podem contribuir para a construção de um roteiro conceitual útil à formação e à prática pedagógica de treinadores de surf. Além disso, destaca-se a contribuição para o debate científico sobre a intervenção pedagógica no âmbito dos esportes de aventura. Algumas limitações podem estar relacionadas a generalização das evidências para a realidade de outros treinadores de surf e de outras modalidades esportivas de aventura, além da limitação dos procedimentos metodológicos utilizados, para captar o caráter integrativo dos pensamentos da treinadora Khloe. Para estudos futuros, sugere-se a utilização de procedimentos de observação sistemática seguidos de estimulação de memória, assim como, o emprego de técnicas de elaboração de mapas conceituais, de modo a aprofundar a obtenção e as análises dos dados, preservando a complexidade dos pensamentos e ações dos treinadores de surf.

Referente as **fontes de conhecimentos** da treinadora Khloe constatou-se a valorização das experiências de aprendizagem vinculadas a participação no dia-a-dia de intervenção e no contexto esportivo do surf (prática esportiva, prática profissional, interações sociais, observação), reforçando as evidências apresentadas pela agenda investigativa especializada (*sources of knowledge/learning*). A prática esportiva do surf e as viagens (*surf trips*) compreenderam indicações da treinadora de surf, o que parece ser uma particularidade da aprendizagem de treinadores de outras modalidades esportivas de aventura.

O curso de graduação em Educação Física compreendeu uma fonte para a obtenção de um conjunto de conhecimentos de base à intervenção no esporte conferindo significado conceitual, validado e profissional às experiências da treinadora Khloe de prática pessoal e de ensino/treino do surf. Os cursos específicos para treinadores de surf compreenderam fontes de conhecimentos em que houve uma iniciativa intencional de engajamento da treinadora Khloe na busca de certificação formal de sua atividade de treinadora de surf. Pôde-se concluir ainda, que as viagens para competições de surf, nas quais a treinadora Khloe observou e interagiu com outros treinadores, foram relevantes para consolidar os significados de sua atividade enquanto treinadora e dos princípios que fundamentavam sua intervenção profissional.

No que diz respeito as fontes de conhecimentos no contexto de intervenção profissional da treinadora Khloe, no momento de realização do estudo, conclui-se que a prática regular do surf por essa treinadora compreendia uma importante forma de alcançar níveis mais elevados de compreensão sobre os conteúdos técnicos dessa modalidade esportiva. O engajamento nesse tipo de situação parecia ser mantido pelo profundo envolvimento de Khloe com o surf *lifestyle*, no qual a prática corporal dessa modalidade configura-se como um elemento central. A aprendizagem por meio da intervenção enquanto treinadora revelou a perspectiva pessoal da treinadora Khloe de “aprender na prática”, que envolvia “viver a situação, errar e pensar” como um processo de busca e de construção de conhecimentos, concretizado por meio experimentação repetitiva, na prática. Esse processo se assemelha aos tipos de reflexão (“na ação em curso” quanto “na ação em contexto”) típicos de treinadores de outras modalidades esportivas de aventura.

As interações sociais estabelecidas pela treinadora Khloe em seu contexto de intervenção profissional corresponderam a relevantes fontes de conhecimentos sobre aspectos específicos do surf (prática, equipamentos, treinamentos e viagens). As interações com outros treinadores e profissionais ligados ao surf ocorria, intencionalmente, por meio de sites de bate-papo e aplicativos na *internet*, a partir de uma necessidade ou interesse da treinadora Khloe em determinado assunto relacionado a sua intervenção profissional. As interações com treinadores mais experientes estavam fundamentadas na possibilidade de adquirir conhecimentos de elevada importância para sua intervenção e na valorização dessa treinadora por conhecimentos obtidos na “prática”.

A restrição nas interações de Khloe com outros treinadores que atuavam na mesma praia foi, igualmente, evidenciado. Destaca-se ainda as interações da treinadora, em situações de convívio no local de intervenção, com surfistas, demais frequentadores desta praia e outros profissionais que, eventualmente, trabalhavam na sua escola de surf. Ainda, a consulta em sites na *internet* especializados em surf foi mencionada por Khloe como uma fonte útil para a obtenção de informações sobre o desempenho técnico nessa modalidade em nível competitivo e acerca da preparação de atletas.

A busca por uma “personalidade” para a sua atividade profissional (“*business*”) compreendeu o principal motivo para o engajamento da treinadora Khloe em situações de aprendizagem, com implicações no interesse de seus alunos/atletas e na credibilidade de sua intervenção. O seu “amor ao surf” assumia um caráter motivador ao Khloe compartilhar com os alunos/atletas o seu surf *lifestyle*, em uma

atitude de “deixar algum legado”. Ademais, o êxito de seus alunos/atletas na aprendizagem do surf desenvolvia o senso de competência de Khloe enquanto treinadora e, supostamente, reforçava a sua percepção sobre o modo que acreditava aprender mais efetivamente.

O fato da intervenção de Khloe não estar vinculada à um sistema profissional formalizado que fornecesse oportunidades formativas de qualificação (clínicas, oficinas, *workshops*, *camps*, etc.) parecia restringir as fontes de conhecimentos dessa treinadora. Em todas as fontes mencionadas verificou-se que o engajamento da treinadora Khloe foi direcionado por dois elementos fundamentais, nomeadamente, o seu interesse pessoal no esporte e a sua participação direta em práticas ligadas ao surf *lifestyle*. A busca constante pela aprendizagem foi um dos aspectos que caracterizava uma estrutura epistemológica sofisticada da treinadora de surf. Além disso, por Khloe ter demonstrado certa clareza em justificar seus princípios pessoais de intervenção, assim como, as suas perspectivas epistemológicas para o ensino/treino do surf, pode indicar coerência na escolha de suas fontes de conhecimentos.

Os resultados deste estudo reforçam o entendimento de que a aprendizagem dos treinadores decorre de um processo complexo e contínuo de construção de conhecimentos a partir de experiências significativas, obtidas dentro de um contexto sociocultural de prática esportiva e de intervenção profissional específicos. Isso sugere que as ações futuras para a formação inicial e continuada dos treinadores devem apontar para a identificação e a caracterização das principais (recorrentes) experiências e contextos de aprendizagem esportiva e profissional, no intuito de compreender sua diversidade e contribuição para uma aprendizagem mais significativa, duradoura, de conteúdo útil e específico aos problemas diários e necessidades de intervenção pedagógica por parte desses profissionais.

Algumas questões para investigações futuras são: como o conhecimento de caráter adaptivo/circunstancial do treinador de surf é desenvolvido? Quem serão os formadores destes treinadores, considerando a perspectiva verificada da valorização dos conhecimentos obtidos nas interações com treinadores mais experientes e com competência reconhecida dentro do contexto dessa modalidade? De que modo, a cultura de aprendizagem típica do surf, a qual os treinadores possuem contato desde o ingresso na prática desse esporte, podem ser contempladas em contextos de aprendizagem institucionalizados? Sugere-se ainda, a realização de estudos com adoção de procedimentos metodológicos observacionais e etnográficos para se explorar as interações sociais estabelecidas no cotidiano de trabalho desses

profissionais, obtendo informações detalhadas sobre: “o que buscam aprender? ”, “como e com quem aprendem? ” e “o que aprendem? ”; e a aprendizagem experiencial na prática profissional, com base no aporte teórico e conceitual sobre o processo de reflexão.

Possíveis limitações à análise das fontes de conhecimentos da treinadora de surf podem estar relacionadas à limitação do acesso do investigador a situações em que a treinadora aprendia algo, porém não a mencionou como uma fonte de conhecimentos. Além disso, deve-se considerar que o período de realização do estudo possa não ter sido uma fase em sua vida de aprendizagem significativa, na percepção da treinadora, limitando o reconhecimento de fontes de conhecimento potenciais.

Em **síntese**, as evidências obtidas no presente estudo com a treinadora de surf permitem concluir que os conhecimentos para sua intervenção profissional estão fundamentos na trajetória de participação contínua dessa treinadora em práticas sociais ligadas ao esporte e ao surf, desde a infância até o momento de realização do estudo. Fundamentalmente, a construção dos conhecimentos da treinadora investigada ocorreu por meio de um processo abrangente de participação ativa em diferentes contextos e práticas sociais, preponderantemente, vinculadas a ambientes naturais (praia/mar), ao esporte e ao surf, envolvendo interações sociais e comunidades específicas. Nessa perspectiva, destaca-se o envolvimento da treinadora em um processo contínuo de aprendizagem e, assim, de se tornar que ela é – treinadora de surf e surfista.

As experiências pessoais e profissionais da treinadora de surf constituíram uma trajetória de participação social marcada pelo seu profundo envolvimento na cultura do surf desde a infância. A negociação de significados contínua, a aquisição de competências e a constituição de identidades compreenderam mecanismos constituintes do processo de tornar-se treinadora, com relevantes implicações nos seus princípios e perspectivas de intervenção profissional de ensino/treino do surf, assim como, no seu modo particular de adquirir novos conhecimentos. Do ponto de vista do contexto profissional da treinadora de surf constatou-se a construção de conhecimentos por meio do seu engajamento em diferentes práticas e interações sociais vinculadas ao contexto amplo do surf e ao seu local de atuação profissional. Além do mais, a intervenção pedagógica da treinadora para o ensino/treino do surf revelou um processo contínuo de obtenção de novos conhecimentos por meio de um processo reflexão sobre sua própria prática profissional.

6.2 LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Limitações potenciais no presente estudo realizado com a treinadora Khloe podem estar relacionadas às perspectivas teóricas e conceituais adotadas, aos procedimentos metodológicos utilizados, assim como, a utilização das evidências obtidas. Considerando a perspectiva teórica utilizada na presente investigação buscou-se explorar as experiências de aprendizagem e de intervenção profissional da treinadora de surf no sentido de se obter uma visão mais ampliada do processo de construção dos seus conhecimentos. De fato, não foi objetivo dos pesquisadores analisar processos de posição de gênero, de estruturas de poder ou outros processos sociais e culturais presentes na realidade da treinadora. A referência para as análises realizadas foram as experiências significativas de Khloe e, portanto, devido aos procedimentos metodológicos e as circunstâncias de realização do estudo, pode ter gerado algum desequilíbrio no nível de detalhamento entre as partes dos dados obtidos e, conseqüentemente, no nível das argumentações analítica.

Referente aos procedimentos metodológicos adotados, as limitações podem estar relacionadas a opção pelo o estudo de um único caso, contemplando apenas a realidade da treinadora investigada. Em contrapartida, foram adotadas diferentes estratégias para garantia científica do estudo. Considerando que os temas apresentados e discutidos representam alguns aspectos verificados nos dados relevantes ao caso da treinadora investigada, reconhece-se que a realidade da mesma é mais ampla e complexa do que foi exposto no presente estudo. Portanto, não se buscou alcançar conclusões no sentido de afirmar que se obteve uma compreensão completa sobre o processo de construção dos conhecimentos da treinadora de surf investigada.

Destaca-se ainda, que a singularidade do caso investigado não permite a generalização das evidências para o caso de outros treinadores de surf e, até mesmo, de outros esportes de aventura. Contudo, acredita-se que investigadores da área, entidades esportivas, treinadores e demais profissionais envolvidos na área podem aprender com a realidade da treinadora Khloe. De fato, a análise do caso de Khloe pode revelar “portas de entrada” para o investimento em processos mais fundamentais e estáveis da aprendizagem para a intervenção pedagógica no âmbito do esporte.

6.2.1 Implicações no âmbito da investigação científica

Referente as implicações no âmbito das investigações científicas, acredita-se que as evidências obtidas no presente estudo contribuam, de modo geral, para a ampliação do corpo de conhecimentos científicos das ciências do esporte e da ciência do treino esportivo (*coaching science*), incluindo um fenômeno esportivo recorrente na atualidade – os esportes de aventura. As contribuições diretas recaem sobre a sistematização e teorização do componente pedagógico presente na intervenção do treinador, a partir da obtenção de evidências sobre a aprendizagem e da intervenção nessa área.

A respeito das investigações acerca da aprendizagem do treinador esportivo, os achados da investigação com a treinadora de surf podem contribuir para a ampliação do entendimento sobre esse fenômeno no sentido de elucidar processos fundamentais como por exemplo, as interações sociais, a constituição de significados, a formação da identidade e os motivos de engajamento em determinadas práticas. No âmbito dos esportes de aventura, as implicações abrangem a exploração de dois direcionamentos principais: o caráter informal e “aberto” da aprendizagem em uma determinada cultura esportiva; e a aprendizagem contínua por meio do processo reflexivo presente na intervenção, sobretudo, devido a imprevisibilidade do ambiente natural de prática.

Com relação às implicações científicas concernentes a intervenção do treinador esportivo, as evidências obtidas podem contribuir para a sistematização de conhecimentos científicos sobre a intervenção do treinador esportivo. Destaca-se o fornecimento de indícios sobre o modo como as experiências prévias do treinador e as características de seu contexto profissional são balizadores de suas perspectivas de intervenção pedagógica. Particularmente ao contexto dos esportes de aventura, os resultados contribuem para a demarcação teórica dos aspectos que caracterizam o componente pedagógico da intervenção do treinador, por exemplo, o seu acentuado caráter adaptativo, a flexibilidade da abordagem utilizada, o potencial pedagógico do risco inerente a prática e também, a importância do clima relacional para promover um ambiente de aprendizagem efetivo. Além do mais, os resultados do estudo com a treinadora Khloe fornecem alguma explicação sobre como a intervenção profissional contribui para a construção de conhecimentos, demarcando dois processos evidentes: a participação social e a reflexão.

No que diz respeito às implicações na agenda investigativa sobre os esportes de aventura no contexto brasileiro, o estudo realizado com a

treinadora de surf contribui para a construção de um conjunto de conhecimentos sobre a aprendizagem e intervenção profissional nos esportes de aventura a partir das ciências do esporte e do treino esportivo (*coaching science*). Destaca-se o potencial para estabelecimento de um debate científico que avance, efetivamente, no sentido de se compreender o caráter pedagógico da intervenção de ensino/treino nessas modalidades. Além do mais, a demarcação de tais conhecimentos, com base em evidências científicas, pode contribuir para reflexão sobre as indefinições normativas, de certificação e formação profissional nessa área, no contexto brasileiro.

No âmbito das investigações científicas sobre o surf as implicações dos resultados obtidos no estudo com a treinadora Khloe contribuem, objetivamente, para a compreensão e sistematização dos seguintes aspectos: como os elementos dessa cultura esportiva (prática, valores, interesses, etc.) podem influenciar pela escolha da carreira de treinador dessa modalidade; os reflexos do envolvimento com o surf na constituição de seus princípios e perspectivas como treinador; as implicações do ambiente de prática (variáveis naturais) nos seus procedimentos de ensino/treino; e a preferência por situações de aprendizagem que priorizam a prática (surfando e ensinando).

6.2.2 Implicações à formação profissional

No âmbito da formação profissional (em cursos de Educação Física, iniciativas de entidades esportivas e também, de *mentoring*), algumas implicações das evidências obtidas para estruturação e implementação de oportunidades formativas aos treinadores esportivos abrangem os seguintes direcionamentos:

- Proporcionar situações em que os treinadores possam relatar e compartilhar suas trajetórias pessoais e profissionais. O potencial dessas situações está na possibilidade de desenvolver um senso de identificação entre os treinadores, de modo que as interações sociais entre eles podem fomentar a aprendizagem ao refletirem sobre experiências do passado e se conscientizarem de valores, perspectivas, capacidades, fragilidades e aspirações.
- Proporcionar aos treinadores a oportunidade de obterem uma ampla variedade de experiência de intervenção profissional;
- Promover ambientes sociais (físicos e virtuais) que encorajam os treinadores a compartilhar suas experiências (escolhas, procedimentos, inseguranças, pontos positivos e negativos, etc.), para outros treinadores, formadores ou mentores;

- Oferecer aos treinadores a oportunidade de terem suas experiências relatadas por outros indivíduos, como conteúdo de análise e reflexão conjunta;

- Desenvolver diferentes estratégias interativas (comunidades de prática, *informal knowledge networks* e *networks of practice*) entre os treinadores, enfatizando a negociação de experiências de aprendizagem;

- Fornecer aos treinadores oportunidades de aprendizagem de procedimentos de reflexão sistematizada de suas experiências, valores, ações e decisões, para estabelecerem metas e direcionamentos futuros (refletir não somente sobre experiências de intervenção, mas também sobre outras experiências relevantes a sua vida que podem influenciar a sua abordagem de trabalho e de aprendizagem);

- Proporcionar oportunidades formativas em que os treinadores possam resolver situações de intervenção de forma colaborativa, desenvolvendo relacionamentos e senso de pertencimento, com possibilidade de negociarem significados sobre o que é ser treinador.

Relativo a formação de treinadores de esportes de aventura, adicionam-se aos direcionamentos supracitados, a criação de situações de aprendizagem que priorize o desenvolvimento de habilidades para a reflexão sistemática, fomentando as capacidades cognitivas de interpretação, de antecipação e decisão dos treinadores. No âmbito do surf, as evidências obtidas podem fornecer algum direcionamento sobre os conhecimentos que devem ser priorizados nos programas de qualificação, bem como auxiliar na superação da reprodução do conhecimento “prático” de treinadores especialistas, para fornecer uma base conceitual que possibilite ao treinador a construção das suas próprias perspectivas de intervenção pedagógica, coerentes as suas experiências e realidade de intervenção.

6.2.3 Implicações para a treinadora investigada e à entidade promotora do estudo (PPGEF/UFSC)

Para a treinadora de surf investigada, os resultados do presente estudo compreendem as seguintes implicações potenciais:

- Fornecer um roteiro sistematizado para analisar, refletir e reconhecer sua própria trajetória pessoal e profissional;

- Identificar a origem dos princípios, perspectivas, preferências e pensamentos que orientam a sua intervenção pedagógica;

- Refletir sobre o seu sistema de aprendizagem social e as diferentes formas que utiliza para interagir com outras pessoas,

identificando lacunas e potenciais a serem exploradas para a aquisição de conhecimentos;

- Identificar de que modo o seu local de intervenção profissional pode fornecer situações relevantes de aprendizagem;

- Auto avaliar a coerência entre os princípios que fundamentam a sua intervenção e os seus pensamentos pedagógicos, nos diferentes momentos da aula/sessão;

- Indicar futuros direcionamentos a sua intervenção e formação profissional.

Considerando a instituição em que a pesquisa está vinculada, nomeadamente, o Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Desportos (CDS/UFSC), acredita-se que os resultados obtidos a partir do caso da treinadora de surf concretizam, em parte, a responsabilidade da instituição de investir na produção de conhecimentos científicos que atendam demandas sociais legítimas, considerando a recorrência da prática dessa modalidade, das competições esportivas e da intervenção profissional no surf, na região de Florianópolis (SC). Outras implicações nesse contexto se referem a utilização das evidências obtidas para se estabelecer direcionamentos às seguintes iniciativas: para definição e estruturação dos conhecimentos contemplados em disciplinas do curso de graduação; à criação de um grupo de estudos com foco no surf e demais esportes de aventura recorrentes na região; ao desenvolvimento de projeto de extensão, envolvendo a iniciação e treinamento esportivo do surf às crianças e jovens da comunidade local; assim como, ao desenvolvimento de iniciativas de formação continuada aos treinadores dessa modalidade (oficinas, *workshops*, especialização, etc.), promovendo estratégias efetivas para aproximação entre a universidade e os demais contextos (treinadores, entidades esportivas, empresários esportivos, etc.).

6.3 DIRECIONAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS

Em vista dos resultados encontrados no estudo de caso com a treinadora Khloe, destacando os esclarecimentos obtidos sobre sua trajetória para tornar-se treinadora e sobre suas perspectivas de intervenção profissional, como constituintes do processo de construção de seus conhecimentos, sugerem-se alguns direcionamentos para investigações futuras, nomeadamente:

- Considerando o caráter informal da formação e intervenção profissional nos esportes de aventura, sugere-se a realização de estudo

longitudinal com treinadores aspirantes/novatos para identificar os processos que ocorrem para o ingresso na carreira de treinador.

- Realizar estudo adotando procedimentos observacionais e etnográficos para a delimitação objetiva de comunidades de prática e outras formas de organizações sociais aos quais o treinador de esporte de aventura pertence.

- Realizar pesquisas colaborativas no âmbito dos esportes de aventura, a partir da Teoria Social da Aprendizagem de Wenger (1998) e do conceito de *Landscape of Practice* (WENGER-TRAYNER *et al.*, 2015), para a promoção de intervenções facilitadoras da aprendizagem social, em entidades esportivas, organização promotora de certificação e/ou grupo de treinadores de uma mesma modalidade. Um ponto de partida relevante pode ser o mapeamento do cenário em que os treinadores estão inseridos, para compreender as diferentes características e interconexões das interações sociais, bem como das estruturas potenciais de aprendizagem presentes.

- Realizar estudos sobre a estruturação, a implementação e a avaliação do valor criado dentro de comunidades de prática de treinadores de esportes de aventura, utilizando o *Value Creation Framework*, proposto por Wenger, Trayner e De Laat (2011).

Destaca-se ainda, que o cenário recente de intervenção do treinador esportivo nos esportes de aventura (COLLINS; COLLINS, 2015), a recorrente estruturação burocrática, assim como o alcance de níveis elevados de rendimento esportivo em modalidades como surf, *skateboard*, *snowboard*, kitesurf, entre outros, justificam a delimitação de contextos específicos para investigação. Ademais, ressalta-se que a particularidade acentuada de cada uma dessas modalidades é um indicativo a ser considerado na realização de estudos envolvendo treinadores de diversos esportes de aventura.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A.; COLLINS, D. Examining and Extending Research in Coach Development. **Quest**, v. 50, p. 59-79, 1998.

ABRAHAM, A.; COLLINS, D. Taking the next step: ways forward for coaching science. **Quest**, v. 63, n. 4, p. 366-384, 2011.

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Science**, v. 24, n. 6, p. 549-564, 2006.

ALLE, V. Knowledge networks and communities of practice. **OD Practioner**, p. 2-15, 2000.

AMARAL JÚNIOR, A. J. et al. Formação e atuação profissional de instrutores de atividades de aventura na natureza em Florianópolis (SC). **Licere**, v. 21, n. 4, p. 26-59, 2018.

AMARAL, A. V. de; DIAS, C. A. G. Da praia para o mar: motivos de adesão e à prática do surfe. **Licere**, v. 11, n. 3, p. 1-22, 2008.

ARAUJO, J. A **Formação de profissionais que atuam com esportes e atividades de lazer na natureza no entorno da cidade de Belo Horizonte/MG**. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ARMOUR, K. M. The learning coach...the learning approach: professional development for sports coach professionals. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (Org.). **Sports coaching: Professionalism and practice**. Edinburgh: Churchill Livingstone, 2010, p. 153-164.

AURICCHIO, J. R. Formação dos profissionais da cidade de Socorro - SP em atividades de aventura no âmbito do lazer. **Licere**, v. 20, n. 1, p. 140-160, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: Informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

BANDEIRA, M. M.; RIBEIRO, O.C.F. Sobre os profissionais da aventura: problemas da atuação na interface esporte e turismo. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, 2015.

BARROS, T. E. da S. de. et al. As fontes de conhecimento de treinadores de Ginástica Artística. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 446-460, 2017.

BARROS, T. E. da S. **Aprendizagem profissional de treinadores de ginástica artística**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BARNSON, S. C. Communities of coaches: the missing link. **JOPERD**, v. 81, n. 7, p. 25-37, 2010.

BARNSON, S. C. The authentic coaching model: a grounded theory of coaching. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 61-74, 2014.

BENI, S.; FLETCHER, T.; CHHRÓINÍN, D. N. Meaningful experiences in physical education and youth sport: a review of the literature. **Quest**, v. 69, n. 3, p. 291-312, 2017.

BERRY, M.; LOMAX, J.; HODGSON, C. **Adventure sport coaching**. London: Routledge, 2015. p. 357.

BETRAM, R.; CULVER, D.M.; GILBERT, W. Creating value in a sport coach community of practice: a collaborative inquiry. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 1, p. 2-16, 2016.

BETRÁN, A. O.; BETRÁN, J. O. Propuesta de una clasificación taxonómica de las actividades físicas de aventura en la naturaleza: marco conceptual y análisis de los criterios elegidos. **Apunts: Educación Física y Deportes**, v. 41, p. 108-123, 1995.

BOOTH, D.; THORPE, H. The meaning of extreme. In: BOOTH, D.; THORPE, H. (Orgs.) **Berkshire Encyclopedia of Extreme Sports**. Great Barrington, MA: Berkshire, 2007.

BOWES, I.; JONES, R. Working at the edge of chaos: understanding coaching as a complex, interpersonal system. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 20, p. 235-245, 2006.

BLACKMORE, C. **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010.

BLACKMORE, C. Managing systemic change: Future roles for social learning systems and Communities of Practice. In: BLACKMORE, C. (Org.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010, p. 201-2018.

BRASIL. **Resolução nº07, de 31 de março de 2004**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CES07-04.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2004.

BRASIL, V. Z. *et al.* Os conhecimentos de base para intervenção pedagógica do treinador de surf. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 31, n. 4, p. 807-817, 2017.

BRASIL, V. Z. *et al.* A trajetória de vida de treinadores de ginástica artística. **Journal Physical Education**, e2933, p. 2-12, 2018.

BRASIL, V. Z. **O conhecimento profissional do treinador de surf**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL, V. Z. *et al.* A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Revista Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.

BRASIL, V. Z. *et al.* As ações pedagógicas para a intervenção do treinador de surf. **Revista Movimento**, v. 22, n. 2, p. 403-416, 2016.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; GODA, C. A produção científica sobre surf: uma análise a partir das publicações entre 2000-2011. **Revista Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, p. 619-655, 2013.

BRASIL, V. Z. *et al.* The learning pathways of Brazilian surf coach developers. **International Journal of Sports Science and Coaching**. V. 13, n. 3, p. 349-361, 2018a.

BRASIL, V. Z. *et al.* A formação profissional para treinadores de surf no Brasil. In: NASCIMENTO, J.V. do; SOUZA, E.R. de; RAMOS, V.; ROCHA, J.C.S. (Orgs.). **Educação Física e esporte**: convergindo para novos caminhos. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015. p. 357-381.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V. do. Propostas conceituais a respeito do conhecimento profissional do treinador esportivo. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 483-493, 2015.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; TERME, A. A. O surf como esporte moderno: uma proposta de taxonomia. **Lecturas, Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v. 15, n. 145, 2010.

BRAUN, B.; CLARKE, C. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, n. 3, p. 77-101, 2006.

BRAUN, B.; CLARKE, C. WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, B.; SPARKES, C. (Orgs.). **Handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016. P. 290-309.

BREIVIK, G. Trends in adventure sports in a post-modern society. **Sport in Society**. v. 13, n. 2, p. 260-273, 2010.

BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.

BRUHNS, H. **A busca pela natureza**: turismo e aventura. Barueri: Manole, 2009.

BRYMER, E. Extreme sports as a transformational tourism. *In*: REISINGER, Yvette (Ed.). **Transformational tourism: tourist perspectives**. Wallingford: CABI, 2013. p. 111-124.

CALLARY, B.; RATHWELL, S.; YOUNG, B. W. Coach Education and Learning Sources for Coaches of Masters Swimmers. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 1, p. 47-59, 2018.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Shaping the way five women coaches develop: Their primary and secondary socialization. **Journal of Coaching Education**, v. 4, n. 3, p. 76-96, 2011.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, Champaign, v. 4, n. 3, p. 420-438, Nov. 2012.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Exploring coaching actions on developed values: a case study of a female hockey coach. **Journal of Lifelong Education**, v. 32, n. 2, p. 209-229, 2013.

CARLESS, D.; DOUGLAS, K. Stories as personal coaching philosophy. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 6, n. 1, p.1-12, 2011.

CARNICELLI FILHO, S. Rafting guides: leisure, work and lifestyle. **Annals of Leisure Research**, v. 13, n. 1-2, p. 282-297, 2010.

CARVALHINHO, L. *et al.* A emergência do sector de desporto de natureza e a importância da formação. **Efdeportes**, Buenos Aires, v. 14, n. 140, 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd140/desporto-de-natureza-e-formacao.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

CASSIDY, T.; JONES, R. L.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice**. 2 ed. London: Routledge, 2009.

CASSIDY, T.; ROSSI, T. Situated learning: (re)examining the notion of apprenticeship in coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, n. 3, p. 235-246, 2006.

CHRISTENSEN, M. T. Outlining a typology of sports coaching careers: paradigmatic trajectories and ideal career types among high-performance sports coaches. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 2, p. 98-113, 2013.

CHRISTENSEN, M. T. Exploring biographical learning in elite soccer coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 2, p. 204-222, 2014.

CHRISTIAN, E.; BERRY, M.; KEARNEY, P. The identity, epistemology and developmental experiences of high-level adventure sports coaches. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 17, n. 4, p. 353-366, 2017.

CLANCEY, W. J. **A tutorial on situated learning**. International Conference on Computers and Education, 1995.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teacher' thought processes. In: WITTROCK, M. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, p. 255-296, 1986.

COLLINS, L. *et al.* Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. **International Journal of Coaching Science**, v. 3, p. 29–54, 2009.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Conceptualizing the adventure-sports coach. **Journal of Adventure Education Outdoor Learning**, v. 12, n. 1, p. 81-93, 2012.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Conceptualizing the adventure sports coach. In: BERRY, M.; LOMAX, J.; HODGSON, C. **Adventure sport coaching**. London: Routledge, 2015. p. 5-23.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Decision making and risk management in adventure sports coaching. **Quest**, Illinois, v. 65, p. 72-82, 2013.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Integration of professional judgement and decision-making in high-level adventure sports coaching practice. **Journal of Sports Sciences**, v. 33, n. 6, p. 622–633, 2015a.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Professional judgement and decision making in the planning process of high-level adventure sports coaching practice. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 16, n. 6, p. 256-268, 2016.

COLLINS, L.; COLLINS, D. The foci of in-action professional judgement and decision-making in high-level adventure sports coaching practice. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 17, n. 2, p. 122-132, 2017.

COLLINS, L.; COLLINS, D.; GRECIC, D. The epistemological chain in high-level adventure sports coaches. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 15, n.2, p. 224-238, 2014.

COLLINS, L.; COLLINS, D.; GRECIC, D. The epistemological chain in high-level adventure sports coaches. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 15, n.3, p. 224-239, 2015.

COLLINS, D.; COLLINS, L; WILLMOTT, T. Over egging the pudding? Comments on Ojala and Thorpe. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 1, p. 90-93, 2016.

CORREIA, M. C. E. E. **Concepções didáticas e metodológicas do ensino do surf**. Lisboa: FMH, 2005.

CORREIA, M. C. C. E.; BERTRAM, R. The surfing coaching: sources of knowledge acquisition. **International Sport Coaching Journal**. V. 5, p. 14-23, 2018.

CÔTÉ, J. *et al.* The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v.17, p. 1-17, 1995.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

COTES, M. *et al.* Necessidades formativas de condutores de visitantes em Parques Nacionais. **Revista Brasileira de Ecoturismo**. V. 10, n. 4, p. 892-918, 2017.

COTES, M. *et al.* Perfil de condutores de trilhas de longa duração em parques nacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 1, p. 167-177, 2018.

CREGAN, K.; BLOOM, G. A.; REID, G. Career evolution and knowledge of elite coaches of swimmers with a physical disability. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 78, n. 4, p. 339-330, 2007.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

CROPLEY, B.; HANTON, S. The role of the reflective practice in applied sport psychology: contemporary issues for professional practice. In: HANTON, S.; MELLALIEU, S. **Professional practice in sport psychology: a review**. London: Routledge, 2011. p. 307-336.

CROWTHER, M.; COLLINS, D.; HOLDER, T. What you think – What you do – What you get? Exploring the link between Epistemology and PJDM in Cricket coaches. **Sports Coaching Review**, v. 7, n. 1, p. 63-81, 2018.

CULVER, D. M. **Enriching knowledge: A collaborative approach between sport coaches and a consultant/facilitator**. 2004. 404 f. Tese (Doctor of Philosophy) – Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies, University of Ottawa, Ottawa, 2004.

CULVER, D.; GILBERT, W.; SPARKES, A. Qualitative research in sport psychology journals: the next decade 2000-2009 and beyond. **The Sport Psychologist**, v. 26, p. 261-281, 2012.

CULVER, D.; TRUDEL, P. Clarifying the concept of Communities of Practice in Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2008.

CULVER, D; TRUDEL, P. 'Cultivating coaches' communities of practice. In: JONES, Robyn. **The sports coach as educator: re-conceptualizing sports coaching**. London: Routledge, 2006. p. 97-112.

CULVER, D.; TRUDEL, P.; WERTHNER, P. A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p 365-383, 2009.

CUSHION, C. Modelling the complexity of the coaching process. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 2, n. 4, p. 395-401, 2007.

CUSHION, C.; ARMOUR, K., JONES, R. Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' Coaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2006.

CUSHION, C.; NELSON, L. Coach education and learning: developing the field. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Orgs.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 359-374.

CUSHION, C. et al. **Coach learning and development: a review of literature**. London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

CUSHION, C.; ARMOUR, K.; JONES, R. Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest**, Illinois, n. 46, p.153-163, 2003.

CUSHION, C.; PARTINGTON, M. A critical analysis of the conceptualisation of 'coaching philosophy'. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 6, p. 851-867, 2016.

CUSHION, C.; TOWNSEND, R. Jean Lave: learning in coaching as social praxis. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Orgs.). **Learning in sports coaching: theory and application**. Abingdon: Routledge, 2016, p. 139-148.

DEEK, D. *et al.* Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DIAS, C. Notas e definições sobre esporte, lazer e natureza. **Revista Licere**, v.10, n. 3, p. 1-36, 2007.
- DIAS, C. A. G.; MELO, V. A. de; ALVES JÚNIOR, E. Os estudos dos esportes na natureza: desafios teóricos e conceituais. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, p. 65-95, 2007.
- DOUGLAS, S.; FALCÃO, W. R.; BLOOM, G. A. Career development and learning pathways of paralympic coaches with a disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 93-110, 2018.
- DIAS, C.A.G. A mundialização e os esportes na natureza. **Conexões, Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 54-66, 2008.
- DUARTE, T.; CULVER, D. M. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, p. 441-456, 2014.
- ELLMER, E.; RYNNE, S. Learning in action and adventure sports. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 7, n. 2, p. 107-119, 2016.
- ELLMER, E; RYNNE, S. Professionalisation of action sports in Australia. **Sport in Society**, mar, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17430437.2018.144070>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- ERICKSON, K.; BRUNER, M.; MACDONALD, D.; COTÉ, J. Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 4, p.527-538, 2008.
- ERICKSON, K.; CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated with High-

Performance Coaches' Development. **The Sport Psychologist**, v. 21, n. 3, p. 302-316, 2007.

FRENCH, G. Going pro: point of view cameras in adventure sports research. **Journal of Outdoor and Environmental Education**, v. 19, n. 1, p. 2-9, 2016.

FUNOLLET, F. Propuesta de clasificación de las actividades deportivas em el medio natural. **Apunts: Educación Física y Deportes**, v. 41, p. 124-129, 1995.

GALATTI, L. *et al.* Sport coaching as a profession in Brazil: An analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

GALATTI, L. R. et al. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Revista Corpoconsciência**, V. 22, n. 3, p. 115-127, 2018.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 305f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALIPEAU, J.; TRUDEL, P. Athlete learning in a community of practice: is there a role for the coach? In: JONES, R. **The sports coach as educator**: re-conceptualizing sports coaching. London: Routledge, 2006. p. 77-94.

GALLIMORE, R.; GILBERT, W.; NATER, S. Reflective practice and ongoing learning: a coach's 10-year journey. **Reflective Practice**, v. 15, n. 2, p. 268-288, 2014.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J.; MALLET, C. Developmental paths and activities of successful sport coaches. **International Journal of Sport Science and Coaching**, v. 1, n. 1, p. 69-76, 2006.

GILBERT, W. GALLIMORE, R.; TRUDEL, P. A learning community approach to coach development in youth sport. **Journal of Coaching Education**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2009.

GILBERT, W.; RANGEON, S. Current directions in coaching research. *Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, v. 6, n. 2, p. 217-236, 2012.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. v. 75, p. 388-399, 2004.

GILBERT, W; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: conditions that influence reflection. *The Physical Educator*, Champaign, n. 62, p. 32-43, 2005.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Reflections in model youth sport coaches. *Journal of Teaching Physical Education*, v. 21, p. 16-34, 2001.

GRAÇA, A. Conhecimento do professor de Educação Física. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. (Orgs.). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 167-252, 1999.

GRECIC, D.; MACNAMARA, A.; COLLINS, D. The epistemological chain in action: coaching in high level golf. *Journal of Qualitative Research in Sports Studies*, v. 7, n. 1, p. 103-126, 2013.

GRECIC, D.; COLLINS, D. A qualitative investigation of elite golf coaches' knowledge and the epistemological chain. *Journal of Qualitative Research in Sports Studies*, v. 6, n. 1, p. 49-70, 2012.

GRECIC, D.; COLLINS, D. The epistemological chain: Practical applications in sports. *Quest*, v. 65, n. 2, p. 151-168, 2013.

GREENBERG, E.; CULVER, D. How Parkour Coaches Learn to Coach: Coaches' Sources of Learning in an Unregulated Sport. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, p. 1-15, 2019.

GUBA, E.G. Criteria for assessing the Trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, v. 29, n. 2, p. 75-91, 1981.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994, p. 105-117.

HANDLEY, K. *et al.* Within and beyond communities of practice: making sense of learning through participation, identity and practice. **Journal Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 641-653, 2006.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, C. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 13, n. 4, p. 496-507, 2018.

IHA, T. **Conhecimentos para o ensino do kitesurf**: percepção dos instrutores de Florianópolis, SC, Brasil. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

INÁCIO, H. L. de D. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 531-535.

IRWIN, G.; HANTON, S.; DAVID, K. Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. **Reflective Practice**, v. 5, n. 3, p. 425-442, 2004.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula**. Coimbra: Almedina, 1996.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**. London: Routledge, 2006.

JONES R.L.; ARMOUR, K.M.; POTRAC, P. Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. **Sport, Education and Society**, v. 8, n. 2, p. 213-229, October, 2003.

JONES, R.; WALLACE, M. Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. **Sport, Education and Society**, London, v. 10, n. 1, p. 119–134, 2005.

KIRK, D.; D. MACDONALD. Situated learning in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, p. 376–87, 1998.

KOH, T. K.; MALLETT, M.; WANG, C. K. J. Developmental pathways of Singapore's high-performance basketball coaches. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 9, n. 4, p. 338-353, 2011.

LANGLEY, D. J.; KNIGHT, S. M. Continuity in sport participation as an adaptive strategy in the aging process: A lifespan narrative. **Journal of Aging and Physical Activity**, v. 7, p. 32–54, 1999.

LANGSETH, T. Liquid ice surfers: the construction of surfer identities in Norway. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 12, n. 1, p. 3-23, 2012.

LAVE, Jean. A comparative approach to educational forms and learning processes. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 13, n. 2, p. 181-187, 1982.

LAVE, Jean. **Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge University Press, 1988.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, Champaign, n. 2, p.191-209, 2007.

LIGHT, R. Complex Learning Theory: Its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 21-37, 2008.

LIGHT, R. Opening up learning theory to social theory in research on sport and physical education through a focus on practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 4, p. 369-382, 2011.

LIGHT, R.; EVANS, J. R. **Stories of indigenous success in Australian sport: journeys to the AFL and NRL**. Sydney: Palgrave Macmillan, 2018.

LINCOLN, Y. S. ; LYNHAM, S. A. ; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In :

DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **The Sage handbook of qualitative research**. London, UK: Sage, 2011, p. 97-128.

LORIMER, R.; HOLLAND-SMITH, D. Why coach? A case study of the prominent influences on a top-level UK outdoor adventure coach. **The Sport Psychologist**, v. 26, p. 571-583, 2012.

LYLE, J. **Sports coaching concepts**: a framework for coaches' behaviour. Routledge: London, 2002.

LYLE, J. Reflecting on the development of a conceptual framework for sport coaching. **International Sport Coaching Journal**, v.5, n.1, p. 90-98, 2018.

MALLETT, C. J. Becoming a high-performance coach: Pathways and communities. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (Orgs.). **Sports coaching: Professionalism and practice**. Edinburgh: Churchill Livingstone, 2010, p. 119-134.

MALLET, C. J. *et al.* Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-364, 2009.

MALLETT, C.; ROSSI, T, TINNING, R. Coaching knowledge, learning and mentoring in the AFL. **Research Report**, 2007.

MALLETT, C.; RYNNE, S.; DICKENS, S. Developing high performance coaching craft through work and study. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Orgs.). **Routledge hand-book of sports coaching**. London: Routledge, 2013, p. 375-387.

MARINHO, A. Lazer, aventura e risco: reflexões sobre atividades realizadas na natureza. **Revista Movimento**, v. 14, n. 2, p. 181-206, 2008.

MARINHO, A.; UVINHA, R.R. (Orgs.). **Lazer, esporte, turismo e aventura**: a natureza em foco. Campinas: Ed. Alínea, 2009.

MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M.; MENEZES, R. P. Sports coaching science in Brazil. **Sports Coaching Review**, p. 1-6, 2016.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013.

MAXWELL, J. A. Understanding and validity in qualitative research. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 3, p. 279-300, 1992.

MCMASTER, S.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Coaches of athletes with a physical disability: a look at their learning experiences. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n. 2, p. 226-243, 2012.

MELO, R.J.E.S. de. Desportos de Natureza: reflexões sobre a sua definição conceptual. **Revista Exedra**. n. 2, p. 93-104, 2009.

MESQUITA, I. Contributo para a mudança de paradigma na formação de treinadores: razões, contextos e finalidades. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. **Desporto e Educação Física em português**, Porto: Universidade do Porto, p. 84-99, 2010.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2013. p. 295-317.

MESQUITA, I.; ISIDRO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their Professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 9, p. 480-489, 2010.

MILISTETD, M. *et al.* Coaches' development in Brazil: structure of sports organisational programmes. **Sports Coaching Review**, p. 1-15, 2016.

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

NASH, C.; SPROULE, J. Career development of expert coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 1, p. 121- 138, 2009.

NASH, C.; SPROULE, J.; HORTON, P. Sport coaches' perceived role frames and philosophies. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 3, n. 4, p. 539-554, 2008.

NAZER, D. The tragicomedy of the surfers commons. **Deakin Law Review**, v. 9, n. 2, p. 655-713, 2004.

NELSON, L.; POTRAC, P.; GROOM, R. **Research methods in sports coaching**. New York: Routledge, 2014.

NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Ed.). **Learning in sports coaching: Theory and application**. Routledge, 2016.

HUNG, D.; NICHANI, M. R. Bringing communities of practice into schools: Implications for instructional technologies from Vygotskian perspectives. **International Journal of Instructional Media**, v. 29, n. 2, p. 171, 2002.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. A Ginástica Artística no Brasil: reflexões sobre a formação profissional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 175-192, maio 2003.

OCCHINO, J.; MALLET, C.; RYNNE, S. Dynamic social networks in high performance football coaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 1, p. 90-102, 2013.

OJALA, A.; THORPE, H. The role of the coach in action sports: using a problem-based learning approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 64-71, 2015.

PACKER, M. J.; GOICOECHEA, J. Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. **Educational Psychologist**, v. 35, n. 4, p. 227-241, 2000.

PAIXÃO, J. A. da. Entre a aventura e o risco: formação e atuação profissional de instrutores de esporte de aventura no estado de Minas Gerais. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 14, n. 1, p. 257-271, 2015.

PAIXÃO, J. A. da. **O instrutor de esporte de aventura no Brasil e os saberes necessários à sua atuação profissional**. 1. ed. Curitiba: Ed. CRV, 2012.

PAIXÃO, J. A. da. Training and professional performance of radical sport instructors. **International Journal of Sports Science**, v. 3, n. 6, p. 198-203, 2013.

PAIXÃO, J. A. da; TUCHER, G. Risco e aventura por entre as montanhas de minas: a formação do profissional de esporte de aventura. **Revista Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, p. 2010.

PAIXÃO, J. A. *da et al.* Risco e aventura no esporte na percepção do instrutor. **Psicologia e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 415-425, 2011.

PAIXÃO, J. A. da; GEIDEL, A. R. Percepção de instrutores com relação aos procedimentos necessários à condução de modalidades de esporte de aventura. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, n. 2, p. 82-91, 2018.

PAIXÃO, J. A. da; SILVA, M. P. O risco na concepção de instrutores de esporte de aventura. **Psicologia e Sociedade**, v. 29, p. 1-10, 2017.

PAJARES, F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PALINCSAR, A. Sullivan. Social constructivist perspectives on teaching and learning. **Annual Review of Psychology**, v. 49, n. 1, p. 345-375, 1998.

PHILLIPS, D. C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. **Educational Researcher**, v. 24, n. 7, p. 5-12, 1995.

PIMENTEL, G. G. de A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências Esporte**, v. 35, n. 3, p. 687-700, 2013.

SILVA, R. M. P.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partir da modalidade basquetebol. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

PRAWAT, R. S. Constructivisms, modern and postmodern. **Educational psychologist**, v. 31, n. 3-4, p. 215-225, 1996.

PURDY, L. Qualitative approaches to coaching research: interviews. In: NELSON, L.; POTRAC, P.; GROOM, R. (Eds.). **Research methods in sports coaching**. New York: Routledge, 2014, p. 161-169.

RAMOS, V. **O treino do basquetebol na formação desportiva de jovens**: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

RAMOS, V. *et al.* Trajetória de vida de treinadores de surf: análise dos significados de prática pessoal e profissional. **Revista Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, p. 815-834, 2014.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. O conhecimento pedagógico para o ensino do surf. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 3, p. 381-392, 2013.

RAMOS, V. *et al.* A aprendizagem profissional: as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Revista Motriz**, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RAMOS, V. *et al.* Estudos sobre o pensamento do professor e a Educação Física: Análise sinóptica. **Revista Pensar a Prática**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2011a.

RODRIGUES, H. de A.; PAES, R.R.; SOUZA NETO, S. de. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Revista Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509-521, 2016.

ROGOFF, B.; LAVE, J. **Everyday cognition: Its development in social context**. Harvard University Press, 1984.

ROVEGNO, I.; DOLLY, J.P. Constructivist perspectives on leaning. In: KIRK, D; MACDONALD, D.; O’SULLIVAN, M.; **The Handbook of Physical Education**. London, Sage, p.243-261, 2006.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. Understanding the work and learning of high performance coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 5, p. 507-523, 2012.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J. Coaches’ learning and sustainability in high performance sport. **Reflective Practice**, v. 15, n. 1, p. 12-26, 2014.

SAGE, G. H. Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 60, n. 1, p. 81-92, 1989.

SAURY, J.; DURAND, M. Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 3, p. 254-266, 1998.

SCHINKE, R.; BLOOM, G.; SALMELA, J. The career stages of elite Canadian basketball coaches. **AVANTE**, v. 1, n. 1, 48-62, 1995.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, G.M.; CARNICELLI FILHO, S. (Desin) Formação profissional e atividades de aventura: focalizando os guias de “Rafting”. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 2, p. 103-109, 2006.

SILVA, D. da S. **Conhecimento profissional de treinadores de Bocha paralímpica**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, R.M.P.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partir da modalidade basquetebol. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, p. 1-13, 2010.

SMITH, B.; SPARKES, C. (Orgs.). **Handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016.

SNYDER, W.M.; WENGER, E. Our world as a learning system: A Communities of practice approach. In: In: BLACKMORE, C. (Org.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010, p. 107-124.

SPARKES, A.C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product**. New York, NY: Routledge, 2014.

STAKE, R.E. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.

STEPHENSON, B.; JOWETT, S. Factors that influence the development of English youth soccer coaches. **International journal of coaching science**, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 773-788, 2014.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 773-788, 2014.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of sports sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2016.

TALAMONI, G. A.; OLIVEIRA, F. I. da S.; HUNGER, D. As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. **Revista Movimento**, v. 19, n. 1, p.73-93, 2013.

TAYLOR, S. **Case studies in learning to coach athletes with disabilities: lifelong learning in four Canadian parasport coaches**. 2015. 211 f. Tese (Doctorate Philosophy in Human Kinetics) - School of Human Kinetics, Faculty of Health Sciences, University of Ottawa, Ottawa, 2015.

TAYLOR, B; MCEWAN, I. Professionalism and the adventure sports coach. *In*: BERRY, Matt; LOMAX, Jane; HODGSON, Chris (Eds.). **Adventure sport coaching**. London: Routledge, 2015. p. 329-349.

TAYLOR, S.L.; WERTHNER, P. CULVER, D. A case study of a parasport coach and a life of learning. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 127-138, 2014.

TAYLOR, S. L.; WERTHNER, P.; CULVER, Diane. A case study of a parasport coach and a life of learning. **International sport coaching journal**, v. 1, n. 3, p. 127-138, 2014.

THORPE, H.; DUMONT, G. The professionalization of action sports: Mapping trends and future directions. **Sport and Society**, v. 5, p. 1-16, 2018.

THORPE, H.; OLIVE, R. Conducting observations in sport and exercise settings. In: SMITH, B.; SPARKES, C. (Orgs.). **Handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016, p. 196-216.

THORPE, H.; WHEATON, B. 'Generation X Games', Action Sports and the Olympic Movement: Understanding the Cultural Politics of Incorporation. **Sociology**, v. 45, n. 5, p. 830–847, 2011.

THORPE, H.; WHEATON, B. Dissecting action sports studies: Past, present, and beyond. 2013.

TOZETTO, A. V. B. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, 2017.

TREADWELL, J.; KREMER, P.; PAYNE, W. The determinants and motives for young people to participate in surfing. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 10, n. 6, p. 68-68, 2007.

TRUDEL, P.; CULVER, C.; RICHARD, J-P. Peter Jarvis: Lifelong coach learning. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. **Learning in sports coaching: theory and application**. Abingdon: Routledge, 2016, p. 149-157.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.;

DENISON, J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375-387.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. D. Coaching and coach education. In: KIRK, D., O'SULLIVAN, M.; MCDONALD, D. (Orgs.). **Handbook of Physical Education**. Sage: London, 2006, p. 516-539.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. D. Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In: **Safety in ice hockey: Fourth volume**. ASTM International, 2004.

TULVING, E. Episodic memory: from mind to brain. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 1-25, 2002.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Barueri: Manole, 2001.

VAZ, J. M.; *et al.* Percepção de competências profissionais de instrutores de atividades de aventura na natureza atuantes em Florianópolis/SC. **Revista Movimento**, v. 23, n. 1, p. 295-310, 2017.

WALKER, L.; THOMAS, R.; DRISKA, A. Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic Review. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 13, n. 5, p. 694-707, 2018.

WATTS, D.; CUSHION, C. Coaching journeys: longitudinal experiences from professional football in Great Britain. **Sports Coaching Review**, v. 6, n. 1, p. 76-93, 2016.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

WENGER, E. Conceptual tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. In: BLACKMORE, C. (Org.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010, p. 125-144.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems: the career of a concept. In: In: BLACKMORE, C. (Ed.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer, 2010a, p. 179-198.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, K. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 246-257.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge**. Harvard Business School Press, 2002.

WENGER-TRAYNER, E. *et al.* **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and Practice-based Learning**. London: Routledge, 2015.

WENGER, E.; TRAYNER, B.; LAAT, M. de. **Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework**. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum, The Netherlands: Open University, 2011.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v.4, n.3, p. 433-449, 2009.

WHEATON, B. **Understanding lifestyle sports: consumption, identity and difference**. London: Routledge, 2004.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical education and sport pedagogy**, v. 12, n. 3, p.127-144, 2007.

WILCOX, S.; TRUDEL, P. Constructing the coaching principles and beliefs of a youth ice hockey player. **Avante**, v. 4, n. 3, p. 39-66, 1998.

YIN, R. K. **Qualitative Research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA**CARACTERIZAÇÃO DA TREINADORA DE SURF**

Objetivo: obter informações sobre o perfil dos treinadores, especificamente, acerca dos dados pessoais, experiência como

1. Dados de identificação

Nome completo: _____

Apelido: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Modalidade esportiva em que atua: _____

2. Experiência de prática esportiva

2.1. Quantos anos de experiência você possui de prática esportiva da modalidade em que atua? _____

2.2. Participou de competições dessa modalidade?

Não ()

Sim (), por quanto tempo? _____ (anos)

Qual o nível da competição? Local () Estadual () Nacional ()

Internacional ()

Em qual (is) categoria (s)? _____

Atualmente ainda participa de competições?

Não ()

Sim (), Qual o nível da competição? Local () Estadual () Nacional () Internacional ()

Em qual (is) categoria (s)?

3. Formação profissional

3.1. Qual sua formação profissional?

3.2. Participou de algum curso de formação/atualização (curso, oficina, workshop, palestra, seminário) sobre a modalidade em que atua?

() Não

() Sim, quais, em que ano e onde foram realizados? _____

3.3. Participou de algum curso de formação/atualização para treinador (curso, oficina, workshop, palestra, seminário)?

() Não

() Sim, quais, em que ano e onde foram realizados? _____

3.4. Participou de algum curso, em outras áreas, que contribuiu para sua atuação como treinador?

() Não

() Sim, quais, em que ano e onde foram realizados? _____

4. Experiência como treinador

4.1. A respeito dos termos que tem sido utilizados para identificar a pessoa que ensina/treina sua modalidade (instrutor, professor, orientador, guia, treinador...) como prefere ser chamado? Por que? _____

4.2. A quantos anos você exerce a função de treinador?

4.3. Qual escola/entidade em que você atua como treinador?

4.4 Possui experiência como treinador de atletas em competição?

() Não

() Sim. Por quanto tempo?

Qual o nível das competições? Local () Estadual () Nacional () Internacional ()

Quais as categorias dos atletas que você treinou ou treina?

4.5. Exerce outra profissão além de treinador?

() Não

() Sim, qual?

4.6. Você ministrou algum tipo de curso, oficina, workshop, palestra, seminário sobre a modalidade em que atua?

() Não

() Sim. Qual o nome, quando e para quem?

Ao final deste roteiro o treinador será consultado para agendamento da realização da entrevista seguinte (**Roteiro de Entrevista Semiestruturada I**) em conformidade com sua conveniência (data, hora e local).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Objetivo: obter informações referente as características do campo de intervenção; da intervenção; bem como, do envolvimento do treinador no seu local de intervenção profissional.

1) Características do campo de atuação profissional

1.1) Em que tipo de entidade você desenvolve a atividade de treinador? Em que setor de serviços ela se enquadra?

1.2) Qual (is) local (is) você ministra as aulas/treinos (município, cidade e bairro)?

1.3) Quais as características normativas e legais da sua intervenção como treinador? (Tipo de vínculo laboral, órgão e entidades reguladores de sua atividade profissional)

2) Características da intervenção profissional

2.1) Quais as funções que você desempenha em seu contexto de trabalho?

2.2) Qual o foco da sua intervenção profissional como treinador (lazer, competição, saúde, etc.)?

2.3) Com que frequência você ensina/treina?

2.4) Quais as características do público que você atende? (Idade, sexo, quantidade, nacionalidade, objetivos e motivos de fazerem as práticas)?

2.5) Quais são suas responsabilidades profissionais? Além das suas ações, atividades, procedimentos, e encargos ligados ao ensino/treino, existem outras que são de sua responsabilidade enquanto treinador?

3) O envolvimento do treinador no seu contexto de atuação profissional

3.1) Qual seu envolvimento com o local que você atua? (experiências prévias, frequência da presença no local de trabalho, relações sociais e atividades desenvolvidas)

3.2) Quais atividades você desenvolve na localidade em que atua?

3.3) O que significa para você este envolvimento?

3.4) Você acredita que esse envolvimento influencia no seu trabalho?

3.5) Com quem você se relaciona no seu contexto de atuação? Alguma delas influencia no seu modo de trabalhar? Se sim, qual (is) delas? Em que influencia?

3.6) Qual o caráter da interação (espontânea ou intencional)? Qual a situação em que ela ocorre? O que motiva estabelecer a interação? Com que frequência isso ocorre e qual o conteúdo das interações? (mostrar o mapa)

3.7) Quais são suas atividades fora do seu local de trabalho, que estão relacionadas a sua profissão de treinador?

3.8) Além de treinador quais outras atividades você participa dentro da comunidade da modalidade em que atua (ex.: forma outros treinadores, membro de alguma entidade esportiva)? Se sim, quais são elas? (Função, nível de envolvimento e frequência).

3.9) Você acredita que esse envolvimento influencia no seu trabalho? Se sim, em que influencia? Poderia dar um exemplo de como isso ocorre no teu dia-dia?

3.10) Existe algo no seu contexto de atuação que limitam seu trabalho?

Ao final deste roteiro o treinador será consultado para agendamento da realização da entrevista seguinte (**Roteiro de Entrevista Semiestruturada II**) em conformidade com sua conveniência (data, hora e local).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II

PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Objetivo: obter informações a respeito dos princípios, valores e significados pessoais do treinador que influenciam no seu modo particular de intervir.

- 1) Quais são os atributos ou características que você possui que te certificam como um treinador esportivo?
- 2) Quais são os atributos ou características que você possui que te certificam como um treinador da modalidade em que atua?
- 3) O que diferencia você dos treinadores de modalidades convencionais?
- 4) Qual a principal razão de você ser treinador?
- 5) O que significa para você ser treinador?
- 6) Isso possui alguma influência no modo de você ensinar/treinar?
- 7) Quais as implicações disso na sua prática como treinador?
- 8) Quais são os princípios e valores pessoais que influenciam seu modo de ensinar/treinar?
- 9) Qual o seu principal papel enquanto treinador?
- 10) Qual é sua missão/objetivo principal em ser treinador? Como você chegou a este entendimento? Este entendimento se alterou ao longo da tua carreira?
- 11) Quais os princípios fundamentais que caracterizam o seu modo pessoal de ensinar/treinar? O que mais influenciou você para determinar estes princípios? (Seu programa, um mentor especial, etc.)?

12) Estes princípios se alteraram ao longo do tempo? O que mudou e o que não mudou? Poderia mencionar um exemplo de como isso ocorre na sua prática?

13) Como você caracterizaria sua abordagem de treinamento? Como isso se concretiza na prática?

14) Os seus treinos possuem algum foco ou ênfase em comum? (Criatividade, velocidade, controle, segurança?)

Ao final deste roteiro o treinador será consultado para agendamento da realização da entrevista seguinte (**Roteiro de Entrevista Semiestruturada III**) em conformidade com sua conveniência (data, hora e local).

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA III

PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS DA TREINADORA PARA O ENSINO/TREINO DO SURF

Objetivo: obter informações referente aos pensamentos e perspectivas do treinador a respeito de suas escolhas e ações pedagógicas.

- 1) O que determina a abordagem/foco da aula/sessão e a forma como você conduz a mesma?
- 2) Quais os critérios você utiliza para escolher o local em que a aula será realizada? Como você costuma delimitar o espaço em que a aula será realizada?
- 3) O local em que a aula será realizada influencia na aula? Isso influencia na tua prática? Isso influencia na aprendizagem dos alunos? Se sim, como e em que isso influencia?
- 4) Quais os critérios você utiliza para escolher o equipamento para seu aluno? O que você julga ser um equipamento adequado?
- 5) Quando e como você percebe que o equipamento está apropriado? Você poderia mencionar um exemplo?
- 6) Quais características ou informações do aluno você busca saber antes da aula/treino, que influenciam na maneira de você conduzir a aula?
- 7) Qual delas você julga de maior impacto na sua forma de conduzir a aula? Você poderia dar um exemplo?
- 8) Quais os critérios você utiliza para escolher os conteúdos que você ensina para os seus alunos/atletas?
- 9) Você acredita que determinado conteúdo influencia na sua forma de conduzir a aula? Você poderia dar um exemplo?
- 10) Quais aspectos você leva em conta para organizar os alunos dentro da água?

- 11) Você acredita que organização dos alunos possui influência na aprendizagem deles?
- 12) Quais as características marcantes de sua instrução (verbal e demonstração)? Quais as suas justificativas pessoais para você agir assim?
- 13) Qual a ênfase da sua instrução (verbal e demonstração) para os alunos durante a aula? (Equipamento, ambiente, técnica...)
- 14) Qual tipo de instrução (comportamento seu) você acredita que possui mais influência na aprendizagem dos alunos?
- 15) Quais os princípios você utiliza para estabelecer a relação com seus alunos? Como isso acontece na prática, poderia dar um exemplo? Quais a influência disso no desenvolvimento da aula? Qual a influência disso na aprendizagem dos alunos?
- 16) Qual a importância de você fornecer algum *feedback* para os alunos após a aula? Qual sua justificativa pessoal para agir assim? Qual a influência disso na aprendizagem dos alunos?
- 17) Qual o foco do feedback que você fornece aos alunos após a aula?
- 18) Quais os critérios você utiliza para avaliar sua própria atuação? Isso possui influência nas suas ações futuras?
- 19) Quais os critérios você utiliza para avaliar seus alunos? Como você realiza a avaliação de seus alunos? Você poderia dar um exemplo prático?

Ao final deste roteiro o treinador será consultado para agendamento da realização da entrevista seguinte (**Roteiro de Entrevista Semiestruturada IV**) em conformidade com sua conveniência (data, hora e local).

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA IV

AS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA TREINADORA DE SURF

Objetivo: obter informações a respeito das experiências pessoais e profissionais do treinador que influenciam no seu

- 1) Você poderia descrever quais as experiências (pessoas/situações) da sua vida que foram fundamentais para seu desenvolvimento como pessoa e como treinador?
- 2) De modo geral, em que estas experiências influenciaram você?
- 3) Quais experiências você acredita terem sido fundamentais para você ter se tornado treinador? Porquê? Como estas experiências influenciaram você?
- 4) Quais experiências você acredita ter sido fundamental para alcançar o nível de prática profissional (Características individuais, filosofia, conhecimentos, atitudes, valores, etc.) que você possui? Porquê? Em que estas experiências influenciaram você?
- 5) Possui algumas características comuns nestas experiências que foram fundamentais para você? Se sim, quais são eles?

Ao final deste roteiro o treinador será consultado para agendamento da realização da entrevista seguinte (**Roteiro de Entrevista Semiestruturada V**) em conformidade com sua conveniência (data, hora e local).

APÊNDICE F - GUIA PARA ELABORAÇÃO DO RAPPAPORT TIME LINE (RTL) DA TREINADORA DE SURF

Para cada experiência mencionada pelo TEA, serão realizados os seguintes questionamentos:

- 1) Você poderia descrever essa situação? Como isso acontecia? O que você sentia?
- 2) O que você fazia nesta experiência (atividades)? Quais as formas que você participava?
- 3) Quais os locais em que ocorria? Em que situações? Com que frequência?
- 4) Quais pessoas estavam envolvidas? Você poderia falar como elas faziam parte da sua vida (relações)?
- 5) Você poderia descrever como iniciou seu envolvimento nesta prática? O que fazia você se manter engajado nesta atividade? O que te motivava a participar nesta prática?
- 6) Durante quanto tempo da sua vida isso aconteceu?
- 7) O que isto significava para você? O que isso produzia em você em relação a você e às pessoas a sua volta? (Cultural, afetivo e social)
- 8) Quais são as principais lições que você aprendeu nesta experiência e que ainda fazem parte da sua vida como treinador? (Valores, conhecimentos, comportamentos habilidades e identidade)
- 9) Você acredita que esta experiência influencia no modo de você ensinar/treinar? Porque? Em que ela influencia?
- 10) Você poderia dar um exemplo de uma situação que geralmente ocorre no seu di-a-dia de trabalho?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA V

FONTES DE CONHECIMENTOS PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DA TREINADORA DE SURF

Objetivo: obter informações a respeito das fontes de conhecimentos do treinador para desempenhar sua atividade profissional.

- 1) O que você acredita que te auxiliou a desenvolver os conhecimentos que você possui?
(Como te auxiliou? O que você aprendeu? O que você utiliza, atualmente, na sua prática ou no seu contexto de trabalho?)
- 2) De que modo você acredita que aprendeu mais sobre ensino/treino da modalidade em que atua? Onde isso ocorreu e/ou ocorre? Quando ocorreu e/ou ocorre?
- 3) O que você faz para se tornar um treinador melhor e evoluir como treinador? Isso se alterou durante sua trajetória?
- 4) Atualmente, qual é sua principal forma de aprender e evoluir como treinador?
- 5) O que te motiva seguir evoluindo enquanto treinador?
- 6) Você acredita que existe algum aspecto que dificulta sua evolução enquanto treinador e de sua prática?
- 7) Considerando as diferentes situações de trabalho, dilemas do ensino/treino, como você lida com as diferentes dificuldades e possibilidades? (Oportunidades do mercado, diferentes tipos de alunos, falta de motivação do aluno, dificuldade de aprendizagem, etc.)
- 8) Qual sua opinião sobre discutir conhecimento/experiência com outros treinadores?
(O que você pode ver como alguns benefícios desta partilha, se houver?
O que você pode ver como algumas desvantagens, se for o caso?)

9) Isso ocorre no seu dia-a-dia? Se sim, em que situação ocorre? Como ocorre? Qual frequência? Caráter da interação? Sobre o que vocês discutem? Como isso influencia no seu trabalho?

10) Existem pessoas com as quais você se relaciona em que você aprende algo? (Como ocorre? Qual frequência? Caráter da interação? Sobre o que vocês discutem? Como isso influencia no seu trabalho?)

11) Você poderia descrever uma experiência de aprendizagem particular que se destacou para você? Você acredita que isso influenciou na sua prática como treinador? Se sim, Como? Se não, porque?

APÊNDICE H – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



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



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada treinadora,

O projeto de pesquisa que se apresenta, denominado “**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO UM PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM UMA TREINADORA DE SURF**” corresponde à tese de doutorado do Professor Vinicius Zeilmann Brasil, Matriculado (201503954) no Programa de Pós-graduação em Educação Física - PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, localizado na cidade de Florianópolis.

A proposta neste estudo é evidenciar que a experiência e a prática profissional representam a principal fonte para a construção do conhecimento de treinadores de esportes de aventura *experts*. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é **investigar o processo de construção de conhecimentos de uma treinadora de surf para a sua intervenção profissional**. Esta pesquisa pode contribuir para a formação e qualificação de treinadores de surf no futuro, assim como, no reconhecimento social, científico e pedagógico destas atividades profissionais.

Os procedimentos metodológicos adotados serão em forma de entrevista com auxílio de gravador digital de voz e observação que requerem a presença do pesquisador Vinicius Zeilmann Brasil no seu ambiente de trabalho. Contudo, a permanência do pesquisador não afetará o desenvolvimento de suas atividades profissionais e as entrevistas serão agendadas com antecedência seguindo sua autorização e conveniência e autorização.

Todas as informações obtidas ao seu respeito serão mantidas em sigilo e poderão ser divulgadas somente depois de sua autorização. Destacamos que todos os custos para a realização da pesquisa serão por

conta do pesquisador, razão pela qual solicitamos que a participação no estudo seja voluntária.

Agradecemos por considerar este convite, esperando contar com sua colaboração nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Prof. Me. Vinicius Zeilmann Brasil

Fone: (48) 988067854

E-mail: vzbrasil@hotmail.com

Facebook: Vini Zeilmann

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada treinadora,

A senhora está sendo convidada a participar da pesquisa de doutorado, denominada “**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO UM PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: ESTUDO DE CASO COM UMA TREINADORA DE SURF**”. O objetivo desta pesquisa é **investigar o processo de construção de conhecimentos de uma treinadora de surf para a sua intervenção profissional**. Especificamente, os objetivos são descrever suas experiências relacionadas à prática do surf, experiências como treinadora de surf, verificar os princípios pessoais que fundamentam seu modo de trabalhar; e ainda, identificar suas fontes de conhecimentos.

Os riscos são mínimos, pois não se trata de uma avaliação, mas sim um relato de sua opinião pessoal sobre suas experiências e o seu modo particular de ensinar/treinar o surf. A entrevista e a observação serão de acordo com a sua conveniência e em local escolhido pela senhora diminuindo a possibilidade de ocorrer algum constrangimento. Além disso, sua identidade será resguardada e as informações obtidas serão guardadas em computador institucional de acesso somente ao pesquisador principal da pesquisa, diminuindo o risco de quebra de sigilo.

Todas as informações fornecidas serão resguardadas em local seguro no qual apenas o pesquisador responsável terá acesso. As informações, depois de digitalizadas, permanecerão igualmente resguardadas em computador pessoal deste mesmo pesquisador. Esclarecemos que a qualquer momento e por qualquer motivo que julgue conveniente e sem constrangimentos, você poderá obter as

informações sobre o andamento do estudo e terá a liberdade de retirar-se da pesquisa, ou ainda que seus dados não sejam utilizados.

Os benefícios deste estudo estão relacionados às orientações importantes para futuros treinadores de surf, aos conhecimentos necessários para atuar como treinador nesta modalidade, bem como, a forma de construção destes conhecimentos. Os resultados desta pesquisa podem contribuir com o currículo de cursos de formação profissional em Educação Física e esportes (graduação, especialização, atualização) e em cursos de federações e associações ligadas a atividade de ensino/treino do surf.

Dessa forma solicitamos a sua participação voluntária no estudo e autorização para o uso dos dados coletados para a produção de trabalhos acadêmicos, técnicos, didáticos e científicos, sem fins lucrativos. Reiteramos que sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome ou de elementos que o identifiquem diretamente nos textos e formas de divulgação científica.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador responsável e outra com a senhora.

Agradecemos a sua participação.

Nome do pesquisador: Prof. Me. Vinicius Zeilmann Brasil

Endereço para contato: Rua: Artur Luciano Garcia, 286, Ingleses, Florianópolis.

Fone para contato: (48) 98806 7854

Assinatura do pesquisador: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa “**A construção do conhecimento de treinadores de esportes de aventura: a aprendizagem como um processo de participação social**” e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo as medições dos procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado (a) que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

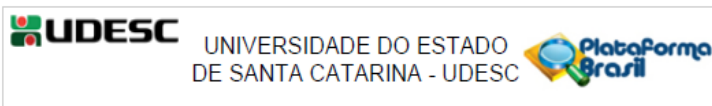
Nome completo por extenso: _____

Assinatura: _____ Local: _____

Data: ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção do conhecimento de treinadores de esportes de aventura: a aprendizagem profissional como um processo de participação social

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94066718.5.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.856.168

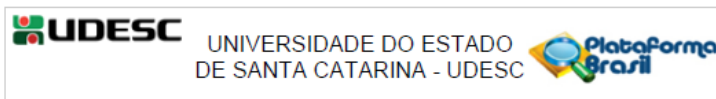
Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A construção do conhecimento de treinadores de esportes de aventura: a aprendizagem profissional como um processo de participação social", corresponde a uma pesquisa do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC, CEFID/UDESC, sob a responsabilidade do professor Valmor Ramos do Laboratório de Pedagogia do Esporte e da Educação Física (Lapef/CEFID/UDESC). Situado na área de ciências da Saúde, visa investigar o processo de construção dos conhecimentos dos Treinadores de Esportes de Aventura, TEA, tendo como referência os cenários e os significados pessoais (sociais e culturais) envolvidos neste processo. Para tanto, serão entrevistados até 6 indivíduos ligados a estas atividades, adotando como estratégia de investigação os procedimentos de Estudo de Casos Múltiplos (YIN, 2011), com o propósito de descrever e analisar cada caso de maneira profunda, possibilitando a compreensão de fenômenos sociais complexos a partir da realidade do próprio indivíduo investigado, bem como a comparação entre os casos, permitindo a identificação das semelhanças e diferenças entre eles – situado a abrangência das atividades realizadas na Ilha de Santa Catarina. Tem cronograma de atividades que se inicia em 01/10/2018 e prevista a conclusão para 16/05/2019. Apresenta como sendo zero o valor de custos envolvidos na pesquisa.

Critério de Inclusão:

- a) possuir como atividade profissional principal a atuação como treinador de alguma destas

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.856.168

Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1130387.pdf	16/08/2018 11:43:01		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_TreinadoresEsportesAventura_CEPSH.pdf	16/08/2018 08:44:35	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCiencialsttuicoesEnvolvidas_C.pdf	16/07/2018 15:33:33	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCiencialsttuicoesEnvolvidas_B.pdf	16/07/2018 15:33:18	VALMOR RAMOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoCiencialsttuicoesEnvolvidas_A.pdf	16/07/2018 15:33:05	VALMOR RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_para_fotografias_videos_e_gravacoes_maiores_18_anos.doc	16/07/2018 15:26:27	VALMOR RAMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_TEA.doc	16/07/2018 15:18:31	VALMOR RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPesquisa_treinadores_esportes_aventura.pdf	16/07/2018 15:04:42	VALMOR RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

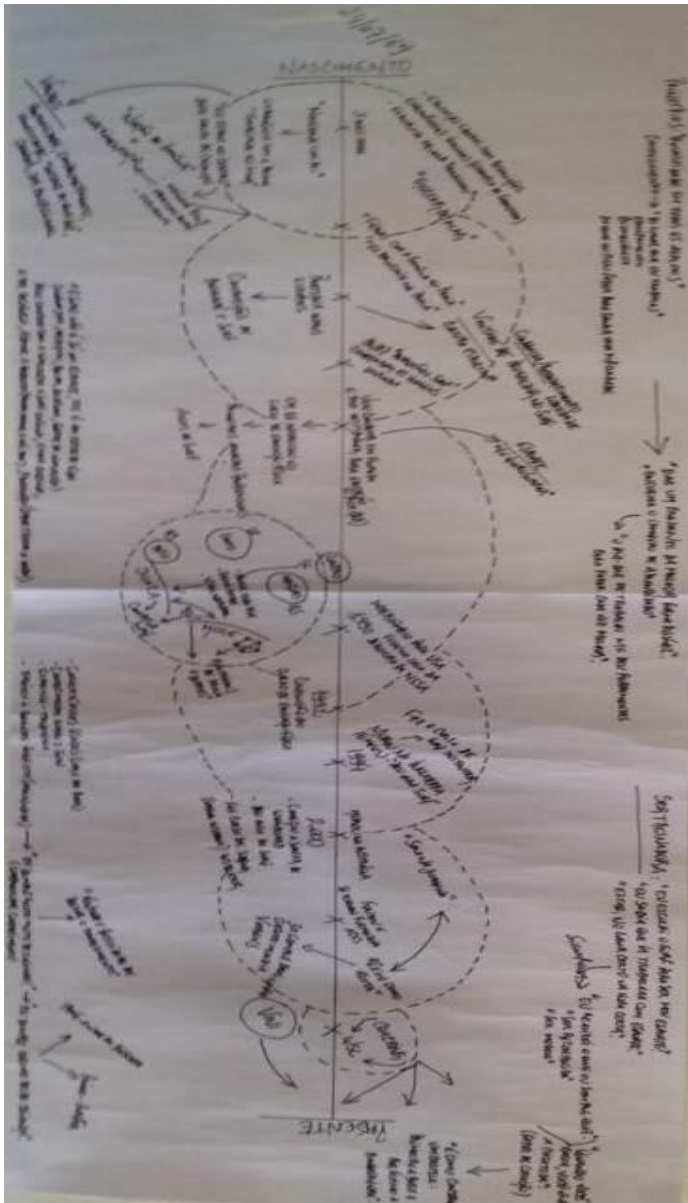
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cepsh.udeso@gmail.com

ANEXO B – RAPPAPORT TIME LINE (RTL) ELABORADO COM A TREINADORA DE SURF



ANEXO C – ENSAIO TEÓRICO PUBLICADO EM REVISTA CIENTÍFICA



ENSAIOS

INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPORTES DE AVENTURA: UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL À FORMAÇÃO E À INVESTIGAÇÃO

PROFESSIONAL INTERVENTION IN ADVENTURE SPORTS: A CONCEPTUAL PERSPECTIVE FOR EDUCATION AND RESEARCH

INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN LOS DEPORTES DE AVENTURA: UNA PERSPECTIVA CONCEPTUAL A LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

Vinicius Zeilmann Brasil*, Valmor Ramos**, Juarez Vieira do Nascimento*

Palavras chave:
Treinador.
Educação Física e Treinamento.
Esportes.
Natureza.

Resumo: O objetivo deste ensaio teórico foi apresentar e discutir um conjunto de conceitos que possibilitem uma compreensão abrangente da intervenção profissional nos esportes de aventura. A delimitação conceitual adotada para os esportes de aventura abrange as modalidades que já se configuram como possibilidade de intervenção pedagógica no âmbito esportivo. O modelo conceitual sobre o Treinador de Esportes de Aventura (TEA), proposto por Collins e Collins (2015), tem influência dos marcos teóricos utilizados para investigações sobre o treinador esportivo. Seus componentes estruturantes abrangem o foco da intervenção, a capacidade do TEA para se manter no ambiente natural, o processo de gestão do risco e tomada de decisão e, também, uma estrutura epistemológica pessoal que fundamenta sua intervenção. A análise dessas componentes, em diferentes realidades de intervenção, compreende uma possibilidade de produção de conhecimento e de diálogo científico com implicações na qualificação profissional e reconhecimento social da atividade do TEA.

Keywords:
Coach.
Physical Education and Training.
Sports.
Nature.

Abstract: This study presents and discusses a set of concepts to provide a broad understanding about professional intervention in adventure sports. The conceptual delimitation adopted for adventure sports includes those sports that are possibilities for pedagogical intervention in sports. Collins and Collins's (2015) Adventure Sports Coach Model (ASC) was designed under the influence of theoretical frameworks used in sports coach research. The Model's components include the intervention focus, ASC's ability to remain in the natural environment, risk management and decision-making processes, and the personal epistemological structure at the basis of their intervention. The analysis of these conceptual components in different contexts can be useful for knowledge production and scientific interchange with implications on ASC's development and social recognition.

Palabras clave:
Entrenador.
Educación Física y Entrenamiento.
Deportes.
Naturaleza.

Resumen: El objetivo de este ensayo teórico fue presentar y discutir un conjunto de conceptos que permitan una comprensión amplia de la intervención profesional en los deportes de aventura. La delimitación conceptual adoptada para los deportes de aventura abarca modalidades que ya se configuran como posibilidad de intervención pedagógica en el ámbito deportivo. El modelo conceptual sobre el Entrenador de Deportes de Aventura (EDA), propuesto por Collins y Collins (2015), está influenciado por los marcos teóricos utilizados para investigaciones sobre el entrenador deportivo. Sus componentes estructurales abarcan el foco de la intervención, la capacidad del EDA para mantenerse en el ambiente natural, el proceso de gestión del riesgo y de toma de decisión, y una estructura epistemológica personal que fundamenta su intervención. El análisis de estos componentes, en diferentes realidades de intervención, comprende una posibilidad de producción de conocimiento y de diálogo científico con implicaciones en la calificación profesional y reconocimiento social de la actividad del EDA.

*Universidade Federal de Santa de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: vzbrasil@hotmail.com; juarez.nascimento@ufsc.br

**Universidade de Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
E-mail: valmor.ramos@udesc.br

Recebido em: 13-08-2018
Aprovado em: 26-08-2018
Publicado em: 13-03-2019

DOI:
<https://doi.org/10.22459/1982-8918.83842>

