



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

FILIPY KUHN

**FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES:
UM ESTUDO NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLORIANÓPOLIS

2022

Filipy Kuhn

**FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES:
UM ESTUDO NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

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

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento, Dr.
Coorientador: Vinicius Zeilmann Brasil, Dr.

FLORIANÓPOLIS

2022

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

Kuhn, Filipy

Fontes de autoeficácia pedagógica de estudantes
treinadores : Um estudo no curso de bacharelado em Educação
Física / Filipy Kuhn ; orientador, Juarez Vieira do
Nascimento, coorientador, Vinicius Zeilmann Brasil, 2022.
213 p.

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

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Autoeficácia Pedagógica. 3. Educação
Física. 4. Estudantes-treinadores. 5. Treinadores. I.
Nascimento, Juarez Vieira do. II. Brasil, Vinicius
Zeilmann. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Filipy Kuhn

Fontes de autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores: um estudo no curso de
bacharelado em educação física

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 18 de outubro de
2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

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

Prof. Michel Milistetd, Dr. (Membro interno)
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Prof. Alexandro Andrade, Dr. (Membro externo)
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Profa. Viviane Dueck, Dra. (Membro externo)
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Física pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação Física (PPGEF/UFSC).

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

Prof. Juarez Vieira do Nascimento, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2022.

Alegria é poder ao final do dia encontrar minha família, em especial, minha adorável esposa
Thaline Thiesen Kuhn e minha estonteante filha Lara Kuhn,
quem tanto amo e, saber que esta é uma riqueza que possuo.
O infinito não seria suficiente pra mostrar a imensidão do amor da minha família, que está
prestes a crescer graças a chegada de um novo integrante.
O mais profundo oceano é incapaz de esconder a grandeza desse amor.
Família você é vida, é alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pela oportunidade de participar de uma instituição tão competente e eficaz naquilo que faz. Da mesma maneira, ao NUPPE pelos momentos e oportunidades de aprendizagem.

À banca examinadora, pelas considerações durante a qualificação e a defesa, que muito contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa.

Agradeço também a FAPESC pela concessão de bolsa de doutorado que proporcionou ótimas condições para dedicar-me aos estudos.

Ao meu coorientador e amigo professor doutor Vinicius Zeilmann Brasil pela ajuda na realização deste trabalho.

Ao meu orientador professor doutor Juarez Vieira do Nascimento, por ter aceitado orientar-me e por toda a paciência que teve comigo, agradeço por sua instrução e disponibilidade. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal, meus sinceros agradecimentos e admiração.

À minha adorável esposa, Thaline Thiesen Kuhn, minha fonte de inspiração, a quem agradeço pela confiança depositada. Obrigado por me fazer feliz. Eu te amo muito, minha linda. À minha filha, Lara Kuhn, agradeço a todo o carinho, nossos momentos de brincar de “tchá-tchá” e de escolinha, deram-me forças para finalizar este trabalho. Vocês foram a minha maior fonte de alento e perseverança!

Aos meus pais, Osvaldino e Alzira, por todo o carinho e incentivo aos estudos.

A Deus, por sempre iluminar meus caminhos e permitir que este sonho se tornasse realidade.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

O objetivo do estudo foi analisar as fontes de autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física. Considerou-se autoeficácia pedagógica como as crenças de treinadores referentes às habilidades que possuem e, aos comportamentos que utilizam para executar com sucesso as tarefas pedagógicas de ensino e aprendizagem esportiva. O estudo fundamentou-se no paradigma de pesquisa interpretativo-construtivista-hermenêutico, que sustenta-se em termos metodológicos na teoria dos significados dos textos, bem como enfatiza um processo rigoroso mediante a leitura e a interpretação de textos, da análise de áudios, figuras e entrevistas transcritas, a fim de alcançar um entendimento significativo e profundo dos significados dos dados. A abordagem qualitativa-interpretativa-hermenêutica considera que os pesquisadores envolvidos trazem consigo experiências subjetivas à análise e à interpretação dos dados. Compreende-se que o fenômeno estudado e a busca pelo conhecimento partiram de um processo subjetivo e interpretativo, que foi mediado por meio das crenças dos pesquisadores e pelos estudantes-treinadores. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas e do *rapport timeline*, aplicados a 3 estudantes-treinadores matriculados na última fase de um curso de bacharelado em Educação Física de uma universidade pública no Estado de Santa Catarina, Brasil. Na análise dos casos múltiplos utilizou-se a técnica de análise temática reflexiva que envolveu seis etapas, a saber: a) familiarização com os dados; b) codificação inicial; c) identificação de temas emergentes; d) revisão e desenvolvimento dos temas; e) definição e nomeação dos temas; e f) produção do relatório. As evidências revelaram que os estudantes-treinadores valorizam as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica que ocorreram principalmente ao longo do curso de bacharelado em Educação Física, especificadamente nas disciplinas curriculares, nos projetos de extensão, nos estágios curriculares supervisionados e nos eventos. Identificou-se, também, que as experiências prévias esportivas, obtidas durante o período da infância e da adolescência, transmitiram e viabilizaram segurança, principalmente durante os primeiros contatos com o ensino dos esportes. As experiências na função de treinador que aconteceram fora do âmbito universitário foram mencionadas como importante situação de aprendizagem para o desenvolvimento da autoeficácia pedagógica. As fontes de autoeficácia pedagógica destacadas foram: as experiências de prática pedagógica na qual os estudantes-treinadores exerceram a função de treinador, as oportunidades de observação, de *feedback* e de reflexão de situações vivenciadas. Conclui-se que a formação inicial universitária pode ser considerada como uma importante situação de aprendizagem e de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica, em conjunto com as experiências prévias esportivas e com as experiências de prática pedagógica na função de treinador. Entretanto, identificou-se que depende do nível de envolvimento do estudante-treinador na busca do conhecimento dentro da universidade, ou seja, para aqueles que querem aprender a ser um treinador, o curso de bacharelado em Educação Física pode formar profissionais autoeficazes para atuar como treinadores esportivos. Assim, entende-se que a autoeficácia pedagógica foi desenvolvida por meio da relação de experiências significativas que ocorreram antes, durante e fora do âmbito universitário.

Palavras-chave: Autoeficácia Pedagógica; Educação Física; Estudantes-treinadores; Treinadores.

ABSTRACT

In this study the aim was analyzing the college students' coaching efficacy development sources of a physical education bachelor course. It was considered coaching efficacy the beliefs over coaches' skills and their behavior used to execute with success the pedagogical tasks of sports teaching and learning. This study was based on the interpretive-constructivist-hermeneutic research paradigm, that is based in methodological terms, in accordance to the dialectical hermeneutics' text meaning theory, as well as emphasizes a strict methodological research approach through the reading and paper interpretation, audio analysis, pictures and transcript interview, in order to achieve a meaningful and deep understanding of the data's significance. The research paradigm interpretive-constructivist-hermeneutic approach considers the researchers engaged in bringing experiences subjective to the analysis and data interpretation. It is understandable that studied phenomenon and seeking knowledge has begun from subjective and interpretative process, that was mediated through the researcher's beliefs and by the college students. The data was obtained by means of semi-structured interviews and rapport timeline, applied to three college students enrolled in the last grade of a physical education bachelor course of a public university from Santa Catarina's State, south of Brazil. In the multiple cases analyses, the reflexive thematic analysis technique was used that involved six steps or phases, namely: a) familiarizing yourself with your data; b) generating initial codes; c) searching for themes; d) reviewing themes; e) defining and naming themes; f) producing the report. The evidences have shown that the college students appreciated the learning and development experiences coaching efficacy that took place mainly during the physical education bachelor course, specifically in the curriculum subjects, extension projects, curricular internship and sporting events. It was also found that the sports previous experiences, which had happened during the childhood and teenage years, provided some confidence, mostly in the first pedagogical sports' experiences. Besides that, the pedagogical experiences as a coach that occurred out of university environment were quoted as an important situation of learning to develop coaching efficacy. The sources of coaching efficacy highlighted were: practical experiences as a sports' coach, especially those that happened during the curriculum subjects, extension projects and curricular internship. Furthermore, the opportunities of observation, feedback and past-experience reflection. In sum, it can be concluded that the physical education bachelor course of a public university can be as an important and fundamental learning situation and coaching efficacy development, along with sports' previous experiences and the pedagogical experiences as a coach. However, it was identified that everything depends on the college student's extent of engagement in the search for the knowledge inside of the university, in other words, for those that want to learn how to be a sport's coach, the physical education bachelor course can graduate professionals self-efficacy to work in the sports field. In conclusion, it is understood that coaching efficacy was built through relation between significant experiences that have happened, outside and inside of university context.

Keywords: Coaching efficacy; Physical Education; College students; Coach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo conceitual da autoeficácia pedagógica de treinadores.....	41
Figura 2 – Mapa conceitual dos componentes estruturais metodológicos da pesquisa	53
Figura 3 – Design metodológico interativo do estudo.....	55
Figura 4 – Mapa conceitual das estratégias utilizadas para desenvolver o estudo de casos múltiplos	70
Figura 5 – Mapa conceitual do processo de desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas	75
Figura 6 – Mapa conceitual das etapas do processo de análise e interpretação dos dados	82
Figura 7 – Mapa conceitual das fases da análise Temática Reflexiva.....	87
Figura 8 – Técnica e estratégia utilizada para a garantia do rigor científico da pesquisa	93
Figura 9 – Mapa conceitual sobre o desenvolvimento da autoeficácia pedagógica dos estudantes-treinadores	97
Figura 10 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Santiago	99
Figura 11 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Lorelai	108
Figura 12 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Tomás.....	119
Figura 13 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências significativas na universidade.....	125
Figura 14 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências prévias esportivas	135
Figura 15 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências significativas enquanto treinadores.....	140
Figura 16 – Mapa conceitual das fontes de desenvolvimento das dimensões da AEP de estudantes-treinadores	143
Figura 17 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensino da estratégia de jogo.	144
Figura 18 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensinar valores	146
Figura 19 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de motivar os atletas	149
Figura 20 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensinar os esportes aos atletas.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema interpretativo e as crenças filosóficas associadas.	59
Quadro 2 – Estratégia de Estudo de Casos Múltiplos	67
Quadro 3 – Biografia dos estudantes-treinadores.....	72
Quadro 4 – Etapas da coleta de dados a serem realizadas.	79
Quadro 5 – Informações sobre os instrumentos de coleta de dados.	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEP	Autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores e treinadores
AED	Autoeficácia docente de estudantes-professores e professores
AE	Autoeficácia, constructo de Albert Bandura
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
JUCs	Jogos Universitários Catarinenses
FI em ED	Formação Inicial em Educação Física
EF	Educação Física

SUMÁRIO

1	. INTRODUÇÃO	16
1.1	O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA	16
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos.....	19
1.3	JUSTIFICATIVA	20
1.3.1	Justificativa Pessoal.....	20
1.3.2	Justificativa Social.....	21
1.3.3	Justificativa Científica	23
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	25
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	26
2	. REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1	A AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA E AUTOEFICÁCIA DOCENTE	28
2.2	A APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TREINADORES ESPORTIVOS.....	30
2.2.1	Os contextos e situações de aprendizagem de treinadores esportivos	30
2.2.2	Aprendizagem e formação de treinadores na formação inicial universitária em Educação Física.....	36
2.3	MODELO DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE TREINADORES ESPORTIVOS.....	40
2.3.1	Dimensões da autoeficácia pedagógica de treinadores e suas fontes de informação.....	40
2.3.2	Implicações do modelo de autoeficácia pedagógica no comportamento de treinadores e atletas.....	43
2.4	FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3	. MÉTODO.....	52
3.1	COMPONENTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	52
3.1.1	O design metodológico adotado	53
3.2	PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO	57
3.3	ABORDAGEM DA PESQUISA	62
3.4	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	64
3.5	ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE CASOS.....	66
3.6	PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS	69
3.7	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	71
3.8	INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS.....	73
3.8.1	As entrevistas semiestruturadas	73
3.8.1.1	Entrevista semiestruturada I: as experiências motoras e pedagógicas dos estudantes-treinadores	77
3.8.1.2	Entrevista semiestruturada II: as fontes e dimensões de autoeficácia pedagógica de treinadores	77
3.8.2	O Rapport TimeLine (RTL).....	78
3.9	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	78
3.10	ANÁLISE DOS DADOS.....	82
3.10.1	Técnica de Análise Temática	84
3.11	GARANTIA CIENTÍFICA DOS DADOS.....	91
4	. RESULTADOS.....	96
4.1	AS EXPERIÊNCIAS MOTORAS E PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES-TREINADORES	98
4.1.1	As experiências de Santiago	98

4.1.1.1	Primeiros contatos com o esporte durante a infância.....	100
4.1.1.2	A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação	100
4.1.1.3	O papel da família na iniciação esportiva	101
4.1.1.4	Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física	101
4.1.1.4.1	As disciplinas do curso de bacharelado.....	102
4.1.1.4.2	Os projetos de extensão	103
4.1.1.4.3	Projetos de pesquisa vinculados a extensão	103
4.1.1.4.4	Bolsas de estudos	104
4.1.1.4.5	Cursos e eventos acadêmicos	104
4.1.1.4.6	Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).....	104
4.1.1.4.7	Experiências atléticas	105
4.1.1.4.8	A universidade e a formação de treinadores esportivos	105
4.1.1.4.9	Experiências exercendo a função de treinador fora do âmbito universitário	106
4.1.2	As experiências de Lorelai	107
4.1.2.1	Primeiros contatos com o esporte durante a infância.....	109
4.1.2.2	A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação	111
4.1.2.3	O papel da família na iniciação esportiva	112
4.1.2.4	Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física	113
4.1.2.4.1	As disciplinas do curso de bacharelado.....	113
4.1.2.4.2	Os projetos de extensão	114
4.1.2.4.3	Projetos de pesquisa	115
4.1.2.4.4	Bolsas de estudos	116
4.1.2.4.5	Eventos acadêmicos	116
4.1.2.4.6	Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)	117
4.1.2.4.7	Experiências atléticas	117
4.1.2.4.8	A universidade e a formação de treinadores esportivos	117
4.1.2.4.9	Experiências exercendo a função de treinador fora do âmbito universitário	118
4.1.3	As experiências de Tomás	118
4.1.3.1	Primeiros contatos com o esporte durante a infância.....	120
4.1.3.2	A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação	120
4.1.3.3	O papel da família na iniciação esportiva	120
4.1.3.4	Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física	121
4.1.3.4.1	As disciplinas do curso de bacharelado.....	121
4.1.3.4.2	Os projetos de extensão vinculados à pesquisa	122
4.1.3.4.3	Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).....	123
4.1.3.4.4	A universidade e a formação de treinadores esportivos.....	123
4.2	FONTES DE DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	123
4.2.1	Experiências significativas no curso de bacharelado em Educação Física como fontes de AEP de estudantes-treinadores.	124
4.2.1.1	Fontes de autoeficácia pedagógica nas disciplinas do curso de bacharel	126
4.2.1.2	Fontes de autoeficácia pedagógica nos projetos de extensão	128
4.2.1.3	Fontes de autoeficácia pedagógica nos eventos que aconteceram na universidade	131

4.2.1.4	Fontes de autoeficácia pedagógica nos ECS	132
4.2.1.5	Fontes de AEP nas experiências atléticas	133
4.2.1.6	Fontes de autoeficácia pedagógica nos grupos de pesquisa	134
4.2.2	Experiências prévias esportivas como fontes de AEP de estudantes-treinadores	134
4.2.2.1	O papel da família na iniciação esportiva	136
4.2.2.2	A vivência motora no esporte	136
4.2.2.3	A observação e a vivência esportiva	137
4.2.2.4	O suporte recebido nas experiências esportivas.....	138
4.2.2.5	A reflexão de experiências motoras passadas como forma de agir diferente no presente	138
4.2.3	Experiências exercendo a função de treinador, fora do âmbito universitário, como fontes de AEP de estudantes-treinadores	139
4.2.3.1	A vivência como treinador: oportunidades de testar os conhecimentos, receber feedback, refletir e combinar fontes de autoeficácia pedagógica	140
4.2.3.2	As experiências de prática, na função de treinador, como um processo de testar o saber	141
4.2.3.3	A necessidade de observar o meio esportivo	141
4.3	FONTES DE DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES TREINADORES	142
4.3.1	Fontes de AEP da capacidade de ensinar estratégia de Jogo	144
4.3.1.1	Fontes de AEP de ensinar estratégia de jogo relacionadas às disciplinas do curso	144
4.3.1.2	A experiência virtual como fonte de AEP de ensinar estratégia de jogo	145
4.3.1.3	As experiências prévias no esporte como fonte de AEP de ensinar estratégia de jogo	145
4.3.2	Fontes de AEP da capacidade de ensinar valores	145
4.3.2.1	O papel da família e das disciplinas teóricas como fontes de AEP de ensinar valores	147
4.3.2.2	Os projetos de extensão como fontes de AEP de ensinar valores.....	147
4.3.2.3	As experiências prévias no esporte como fontes de AEP de ensinar valores	147
4.3.2.4	As experiências na função de treinador como fontes de AEP de ensinar valores	148
4.3.3	Fontes de AEP da capacidade de motivar os atletas	148
4.3.3.1	As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às disciplinas do curso de bacharelado	150
4.3.3.2	As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas aos estágios curriculares supervisionados	150
4.3.3.3	As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às experiências prévias esportivas	151
4.3.3.4	As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às experiências enquanto treinador	151
4.3.3.5	As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas aos eventos na universidade	152
4.3.4	Fontes de AEP da capacidade de ensinar os esportes aos atletas	152
4.3.4.1	As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às disciplinas curriculares	154
4.3.4.2	As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas aos projetos de extensão da universidade	155
4.3.4.3	As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às experiências prévias esportivas	155

4.3.4.4	As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às experiências exercendo a função de treinador	156
5	. DISCUSSÃO	157
5.1	AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS COMO FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	157
5.2	AS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS ESPORTIVAS COMO FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	161
5.3	A EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE TREINADOR COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	165
5.4	AS EXPERIÊNCIAS DIRETAS COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	168
5.5	AS EXPERIÊNCIAS DE OBSERVAÇÃO COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	170
5.6	AS EXPERIÊNCIAS DE PERSUAÇÃO SOCIAL COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES	173
6	. CONCLUSÃO	176
6.1	SÍNTESE DOS ACHADOS	176
6.2	LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	180
6.3	IMPLICAÇÕES DA PESQUISA AOS ESTUDANTES-TREINADORES E PROFESSORES FORMADORES.....	181
	REFERÊNCIAS.....	184
	APÊNDICES	202
	ANEXOS.....	211

1. INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

No contexto da formação de treinadores, as crenças sobre as tarefas pedagógicas e a influência sobre o processo de aprendizagem dos atletas têm sido definidas como “*coaching efficacy*”, isto é, as crenças de autoeficácia pedagógica de treinadores (AEP) (FELTZ *et al.*, 1999; MORITZ *et al.*, 2000). A AEP também pode ser entendida como as crenças de treinadores referentes às habilidades que possuem, bem como aos comportamentos que utilizam para executar com sucesso as tarefas pedagógicas de ensino e aprendizagem esportiva (FUNG, 2002). Assim, o sucesso na realização de uma tarefa é compreendido como a forma como os treinadores realizam a gestão de aspectos psicológicos, atitudinais (ensino de valores) e habilidades de trabalho em equipe dos atletas (FELTZ *et al.*, 1999).

O conceito da AEP foi proposto por Feltz *et al* (1999) em estudo sobre a criação de um modelo para treinadores. Este modelo propõe que AEP de treinadores é composta por quatro dimensões: capacidade de ensinar sobre a estratégia de jogo; capacidade de motivar os atletas; capacidade de ensinar o esporte ao atleta; capacidade de ensinar valores aos atletas. Além disso, os autores salientam que os treinadores desenvolvem a AEP por meio de quatro fontes de informação, respectivamente: experiências pedagógicas de ensino (experiências diretas); nas reflexões de situações bem e mal sucedidas; mediante a identificação das habilidades percebidas dos atletas e com o suporte das comunidades nas quais o treinador está inserido (escolar, familiar, esportiva).

Em relação a percepção de AEP, Feltz *et al* (1999) destacam que treinadores com alta percepção tendem a utilizar e demonstrar habilidades pedagógicas mais eficazes, são mais motivados, conseguem motivar melhor seus atletas, lidam melhor com situações de estresse, possuem maior dedicação de tempo aos treinamentos, demonstram maior interesse e possuem jogadores mais satisfeitos e com maior probabilidade de serem bem sucedidos. No contexto dos esportes, estudos (MYERS; VARGAS-TONSING; FELTZ, 2005; GUILLÉN; FELTZ, 2011) apontam que as crenças de AEP dos treinadores relacionam-se diretamente com a performance dos atletas e com o esforço e motivação para a continuação na prática esportiva (FELTZ *et al.*, 2008). Contudo, a baixa percepção de AEP vincula-se negativamente com problemas de transtornos psicológicos, como a ansiedade e o estresse (CARTONI *et al.*, 2005).

De maneira semelhante, Steffen (2021) considera a AEP como um importante indicador em relação as atitudes e a performance apresentada pelos atletas, ou seja, ela é relatada como uma valiosa variável que incide na eficiência dos treinamentos esportivos, implicando no comportamento dos treinadores, atletas e da equipe, afetando na motivação, no rendimento e nos resultados nas competições. Em outras palavras, treinadores com alta percepção de AEP conseguem melhores resultados esportivos (CAMPBELL; SULLIVAN, 2005; BOARDLEY, 2018), possuem altos índices de satisfação na equipe (MYERS; WOLFE; FELTZ, 2005), são altamente comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento dos atletas (KENT; SULLIVAN, 2003) e gastam menos tempo na organização das tarefas (FELTZ *et al.*, 1999; MYERS *et al.*, 2017).

No contexto brasileiro, estudos na área da Educação Física mostram que a formação inicial (FI) em Educação Física (EF) tem proporcionado um ambiente favorável para o desenvolvimento da autoeficácia docente (AED) de estudantes-professores (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; RAMOS *et al.*, 2017a, 2017b; KUHN *et al.*, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b). Estudos apontam que estudantes-professores desenvolvem crenças robustas de AEP a partir das experiências de persuasão que ocorrem no ambiente dos estágios curriculares supervisionados (ECS) e mediante o *feedback* fornecido pelos professores formadores (MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2014; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). Da mesma maneira, as fontes de experiência vicária, isto é, o ato de observar professores experientes durante as práticas pedagógicas e nas disciplinas teórico-práticas, são consideradas como importantes fontes de aprendizagem, principalmente para os estudantes-professores com pouca experiência no ensino (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; RAMOS *et al.*, 2017b). Contudo, a fonte que apresenta maior potencial de impacto na AEP de estudantes-professores compreende as experiências diretas nos ECS (ZACH; HARARI; HARARI, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; KUHN *et al.*, 2020a).

As experiências pedagógicas de ensino durante os ECS têm sido consideradas como a principal fonte de AEP para estudantes-professores na formação inicial em Educação Física (FI em EF) (GURVITCH; METZLER, 2009; SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016), especialmente porque se configuram como oportunidades autênticas ou concretas de testar e refletir sobre o ensino que realizam, bem como favorecem a confirmação de algumas crenças e a criação de outras de AEP, tornando-as mais resistentes a respeito de formas mais apropriadas para o ensino (MULHOLLAND; WALLACE, 2001; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005; PALMER, 2006; MORRIS; USHER; CHEN, 2016).

Dessa maneira, entende-se que as experiências diretas podem ser consideradas como a fonte com maior poder de influenciar a percepção de AEP dos estudantes-professores, devido ao fato de que tanto as experiências vicárias, de persuasão, quanto os estados fisiológicos e afetivos provocam impacto limitado, na medida em que dependem do sucesso da experiência para valorizar o aprendizado, ou seja, a observação só poderá ser considerada como influente se essa for bem sucedida, caso contrário tende a ser descartada (RAMOS *et al.*, 2017a).

A formação de treinadores nas instituições de ensino superior (universidades) é proporcionada por meio de experiências diversificadas e generalistas (MILISTETD *et al.*, 2017). As experiências de práticas pedagógicas, devidamente supervisionadas e diferenciadas, necessitam ser desenvolvidas para proporcionar oportunidades que facilitem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico (MARCON *et al.*, 2012; MIZUKAMI, 2002; ROVEGNO, 1998), bem como de observar os pares e de refletir sobre as ações em experiências autênticas acompanhadas de *feedback* (COCHRAN; KING; DERUITER, 1991). Nesse sentido, situações devidamente supervisionadas e orientadas em aulas teóricas, teórico-práticas, em práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC), ECS e nas atividades complementares, tendem a ampliar o conhecimento para os futuros treinadores durante o curso de graduação (MILISTETD *et al.*, 2017).

Ao exercerem a função de estudante-professor ou estudante-treinador nas práticas pedagógicas, os universitários têm a oportunidade de construir o conhecimento pedagógico para ensinar (FORMOSINHO, 2001). Além de favorecerem o contato com situações de ensino, as práticas pedagógicas auxiliam na compreensão da realidade profissional, a descoberta da vocação e a construção de competências pedagógicas (CARREIRO DA COSTA, 1996). Entretanto, as experiências desta natureza ao longo da FI devem estar interligadas, a fim de evitar experiências demasiadas e sem qualquer relação para promover um conhecimento sólido aos estudantes (GRAÇA, 2001).

De maneira geral, o constructo da AEP de treinadores tem se consolidado em virtude das investigações realizadas nos Estados Unidos da América e Canadá (MALETE; SULLIVAN; FORGE, 2012), cujos estudos apresentam evidências da existência de relação entre as experiências prévias no contexto esportivo com situações bem sucedidas de ensino, mediante a utilização de comportamentos eficazes de treinadores (MYERS; VARGAS-TONSING; FELTZ, 2005; SULLIVAN *et al.*, 2008; SULLIVAN; KENT, 2003). Contudo, alguns pesquisadores (LEE; MALETE; FELTZ, 2002; MALETE; SULLIVAN, 2009) apontam que há poucas pesquisas realizadas em outros países e a necessidade de mais investigações

sobre a AEP de treinadores em outras culturas. Assim, considerando as demandas investigativas no contexto brasileiro e internacional a respeito do papel e do impacto da AEP na formação de futuros treinadores, enquanto estudantes-universitários de Educação Física, a problemática de pesquisa contempla as seguintes questões: Quais as fontes da AEP de estudantes-treinadores no curso de bacharelado em Educação Física? Qual a contribuição das experiências prévias esportivas no desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores? Quais as fontes de AEP relevantes para os estudantes-treinadores ensinar os esportes, motivar os atletas, ensinar valores e ensinar estratégia de jogo?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as fontes de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar as experiências motoras e pedagógicas de estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física;
- Identificar as experiências vivenciadas durante o curso bacharelado em Educação Física que contribuem no desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores;
- Identificar a contribuição das experiências prévias esportivas, anteriores ao período do curso de bacharelado em Educação Física, no desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores;
- Identificar a contribuição das experiências na função de treinador no desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores;
- Identificar as fontes de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores em relação as capacidades de ensinar os esportes, motivar os atletas, desenvolver estratégia de jogo e valores.

1.3 JUSTIFICATIVA

1.3.1 Justificativa Pessoal

O elevado envolvimento com o constructo da autoeficácia (AE), ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, justifica a realização desta tese de doutorado. A preocupação sobre o processo de ensino-aprendizagem e o impacto causado na aprendizagem dos estudantes-universitários teve como marco inicial a realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado “Percepção de autoeficácia de graduandos em Educação Física”, defendido na Universidade do Estado de Santa Catarina, obtendo-se o título de Licenciatura em Educação Física no ano de 2014. O TCC compreendeu uma pesquisa quantitativa, onde utilizou-se escalas para aferir a percepção e as fontes de autoeficácia pedagógica de estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura em EF. Como resultado da investigação, verificou-se que os estudantes-professores do curso de licenciatura e de bacharelado em Educação Física apresentavam entre moderada a elevada percepção de AED, cujas principais fontes eram as experiências diretas, a persuasão e a vicária.

Após a realização do TCC e a publicação do artigo intitulado “Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de Educação Física” (RAMOS *et al.*, 2017a), percebi que por meio de escalas não seria possível compreender o desenvolvimento das crenças e fontes de AEP. Assim, durante a realização do curso de mestrado em Ciências do Movimento Humano na Universidade do Estado de Santa Catarina desenvolvi, no início de 2015, um estudo com abordagem qualitativa sobre as fontes de AED de estudantes de um curso de licenciatura em EF (RAMOS *et al.*, 2017b). Nesse estudo, o pesquisador concluiu que os estudantes foram afetados principalmente pelas experiências diretas de ensino obtidas durante a realização de ECS. Além disso, verificou-se que as fontes de experiência vicária e de persuasão, dependendo das experiências prévias dos estudantes, puderam ser tão poderosas quanto as experiências diretas.

Após a conclusão do curso de mestrado, realizei mais 2 (dois) estudos quantitativos mediante a utilização de escalas sobre a percepção e fontes de AED, aplicadas a estudantes-professores matriculados em cursos de licenciatura em EF de duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina. Como resultado, constatou-se que as experiências prévias escolares e esportivas, anteriores ao período de ingresso no curso de FI em EF, auxiliam no desenvolvimento da percepção de AED e na confiança para enfrentar as primeiras situações

pedagógicas exercendo a função de professor (RAMOS *et al.*, 2018). Da mesma maneira, pode-se perceber que as experiências de ensino, de observar e receber orientação dos professores formadores nos ECS, foram consideradas como autênticas fontes de AEP para os estudantes-professores matriculados no curso de licenciatura em EF (KUHN *et al.*, 2019a).

No início do curso de doutorado e após ter concentrado os estudos sobre as crenças de AEP de estudantes-professores do curso de licenciatura em EF, fui desafiado a investigar crenças de AEP de estudantes-treinadores matriculados em curso de bacharelado em EF. Para tanto, realizei um estudo de revisão sistemática sobre os estudos produzidos e publicados no Brasil sobre a temática investigativa (KUHN *et al.*, 2019b). Como resultado, constatou-se que os estudantes-professores, de maneira geral, apresentam uma percepção elevada de AED e que as principais fontes de AED são o ensino nos ECS, a observação de professores *experts* e os conselhos e *feedback* de pessoas consideradas como modelos.

Com o intuito de analisar e compreender a contribuição de um curso de licenciatura em Educação Física nas crenças de AEP de universitários, publiquei um artigo intitulado “Contribuição de um curso de graduação em Educação Física nas crenças de autoeficácia docente” (KUHN *et al.*, 2020a). Nesse estudo identifiquei que as situações práticas ocorridas nas disciplinas curriculares, bem como as oportunidades de refletir sobre a prática, de observar e de receber orientação, tanto nas práticas simuladas nas disciplinas, quanto durante os ECS, foram consideradas como importantes fontes de AED para as dimensões pedagógicas de ensino de instrução, organização e clima social.

Um aspecto a ressaltar é que os estudos realizados sobre a temática auxiliaram na minha intervenção profissional no ensino superior e apontam para necessidade da continuidade das investigações, especialmente para melhor compreender a origem do fenômeno da AEP e AED na FI em EF. Assim, dando sequência no interesse de compreender o processo de aprendizagem pedagógica durante a FI em EF, em especial no curso de bacharelado, pretendeu-se por meio desta tese de doutorado compreender o desenvolvimento das crenças de AEP de estudantes-treinadores.

1.3.2 Justificativa Social

Acredita-se, que por meio de estudos sobre o papel e o impacto das crenças de AEP possa ser possível melhorar a qualidade da FI em EF dos profissionais da área de EF, em especial os futuros treinadores e os professores. Ao investigar a FI em nível de curso de

bacharelado em EF, abre-se a possibilidade de identificar prováveis lacunas e/ou discrepâncias ao longo do processo de formação pedagógica nas instituições de ensino superior.

Considerando que muitos profissionais de EF têm mais valorizado as situações de aprendizagem experimentadas em contextos não-formais e informais do que contextos formais, a identificação das possibilidades de aprendizagem no ambiente universitário proporcionadas aos futuros profissionais da área de EF auxiliará na valorização dos investimentos e do papel da universidade no desenvolvimento da carreira de treinadores no Brasil.

No que diz respeito aos contextos e situações de aprendizagem de treinadores, estudos têm destacado três contextos: informal, não formal e formal. Para Nelson, Cushion e Potrac (2006), o contexto formal de aprendizagem pode ser entendido como um sistema de certificação, de médio a longo prazo, oferecido por entidades governamentais, federações esportivas, entre outras (cursos de graduação e pós-graduação). O contexto não formal pode ser caracterizado como um conhecimento organizado e transmitido fora da estrutura do sistema formal, aplicado geralmente a grupos específicos, em curtos períodos de tempo (cursos, conferências, seminários, workshops e clínicas). O contexto informal são as experiências individuais de construção do conhecimento, marcado pelo engajamento e pelo interesse pessoal do indivíduo na busca, seleção e obtenção dos conhecimentos. É preciso ponderar que os conhecimentos e experiências advindos do ato de ensinar podem não garantir uma formação de excelência, contudo, tende a promover a construção de conhecimentos com base na reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

Estudos que abordam a aprendizagem pedagógica de treinadores indicam que as experiências vivenciadas ao longo da carreira (CUSHION; NELSON, 2013), mediante situações práticas, ou ainda, observando treinadores e/ou colegas experientes (MESQUITA *et al.*, 2014), da mesma forma que as trocas de informações com colegas treinadores (CULVER; TRUDEL, 2006; 2008), podem ser consideradas como fontes significativas de desenvolvimento e de aprendizagem pedagógica.

A respeito das experiências de observar outros treinadores ou pares, em estudo com treinadores de basquetebol (RAMOS *et al.* (2011) constatou-se que este tipo de situação tende a adequar-se como um tipo modelo, de referência e de repertório de situações pedagógicas a quem observa, servindo como referência a ser seguida, proporcionando um aprendizado sem o risco de errar.

1.3.3 Justificativa Científica

Estudos revelam que as pesquisas sobre a AED têm apresentado uma série de limitações em função das medidas utilizadas para analisar a influência desse constructo sobre a aprendizagem pedagógica (KLEINSASSER, 2014; HAVERBACK; PAROULT, 2008; HENSON, 2002). Por este motivo, a utilização de métodos qualitativos pode proporcionar uma melhor compreensão de como as crenças de AED são formadas e qual o papel das fontes sobre a formação pedagógica (LABONE, 2004; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

O modelo de AEP proposto por Feltz *et al* (1999) considera a base conceitual elaborada por Bandura (1997) e, por este motivo, valoriza as implicações dos estudos realizados na área pedagógica para formação de professores. Nesse entendimento, inicialmente é preciso destacar o papel dos estudos aplicados no contexto pedagógico que proporcionaram um ponto de partida tanto para o modelo de AEP para treinadores, mas também, para os caminhos adotados nesta tese de doutorado.

No contexto da FI em EF, as evidências a respeito do domínio AEP estudantes-treinadores matriculados em cursos de bacharelado podem contribuir para a compreensão e ampliação do próprio constructo e, ainda, oferecer subsídios teóricos e dados empíricos para o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos que fundamentem aqueles procedimentos nos quais os futuros profissionais não se sentem capazes de realizá-los (IAOCHITE *et al.*, 2016). Sobre a constituição da AED, as investigações podem contribuir para um entendimento mais amplo deste processo (USHER; PAJARES, 2008), bem como fornece direcionamentos para a implementação de estratégias de ensino eficazes nos cursos de FI em EF. Ademais, podem contribuir na reflexão dos profissionais da área de EF sobre a própria capacidade, sobre competências e estratégias relacionadas ao exercício da docência e, na identificação de novas situações e circunstâncias que favoreçam a constituição da AED (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015).

Em estudo de revisão sobre as investigações realizadas no Brasil relacionados a AED de estudantes-professores de Educação Física (KUHN *et al*, 2019b), os resultados mostraram que há uma tendência dos brasileiros possuírem níveis moderados e elevados de AED. Estudos realizados no exterior também salientam que os universitários podem desenvolver níveis moderados de AED (EROGLU; ONLU, 2015), da mesma maneira que destacam a existência de diferenças na percepção de AED de estudantes-professores, quanto ao sexo e a instituição

de ensino superior na qual estudam (JOVANOVIĆ *et al.*, 2014). A idade, o tempo de serviço, as experiências anteriores no contexto esportivo (TURAN; PEPE; BAHADIR, 2015) e as experiências desenvolvidas durante os ECS (RAMOS *et al.*, 2017a) têm sido associados a uma percepção elevada de AEP de estudantes-professores.

Na área da EF, investigações demonstram uma tendência a níveis elevados de AED para esses profissionais (YILMAZ, 2013) e que os níveis elevados de AED podem relacionar-se diretamente com a aprendizagem e a motivação dos aprendizes (PAN, 2014). Além disso, a percepção de AED pode apresentar variações quando são consideradas as variáveis, idade dos profissionais, o tempo de carreira, bem como, o repertório e o tipo de experiências em situações de ensino que possuem (TURAN; PEPE; BAHADIR, 2015). Quanto mais forte e duradoura for a percepção de AED, maior tende a ser a confiança em relação aos conhecimentos, intensificando as capacidades e habilidades de ensinar, melhorando assim o atendimento aos aprendizes e, ainda, a mediação das atividades pedagógicas (SUMMERS; DAVIS; WOOLFOLK-HOY, 2017).

Devido ao fato da percepção de AED variar em função da subjetividade dos sujeitos, das crenças e, das experiências prévias, é necessário ponderar a influência de algumas variáveis que podem fazer com que ocorram mudanças em relação aos níveis de percepção apresentados (KUHN *et al.*, 2019a). Por este motivo, destaca-se que a expectativa de sucesso do estudante-universitário (GOODARD; HOY; WOOLFOLK-HOY, 2004); a percepção a respeito das relações com seus professores orientadores (SUMMERS; DAVIS; WOOLFOLK-HOY, 2017); e a qualidade dos relacionamentos com os pais tendem a afetar significativamente a AED (PIANTA, 1997).

No contexto pedagógico, por sua vez, a influência da percepção de AED no nível de motivação dos estudantes-professores e no direcionamento de ações de ensino e aprendizagem nos ambientes acadêmicos vem-se destacando (PAJARES, 1992, 1996). Segundo Woolfolk-Hoy e Davis (2006), profissionais com um forte senso de AED tendem a utilizar estratégias mais eficazes de ensino, sendo menos suscetíveis às síndromes de *burnout* e mais comprometidos com o engajamento de seus pupilos nas tarefas. No entanto, profissionais menos experientes tendem a ter crenças de AED mais frágeis (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001), enquanto profissionais qualificados e com titulação de nível de pós-graduação percebem-se mais eficazes (TSCHANNEN-MORAN; JOHSON, 2011).

A constatação de relações entre as crenças de AED e a satisfação e o engajamento na carreira (IAOCHITE *et al.*, 2011), o desenvolvimento da identidade profissional (CASTELO;

LUNA, 2012) e o gosto pela profissão (DAY, 2004) têm impulsionado a produção científica na área pedagógica (KUHN *et al.*, 2019b). Os desafios atuais têm sido identificar relações entre a AEP e elementos que podem influenciar e/ou serem influenciados pela crença de AED como, por exemplo, as características pessoais, experiências prévias e variáveis contextuais em que os estudantes-professores estão inseridos (RAMOS *et al.*, 2017a).

Por essa razão, acredita-se que algumas experiências acadêmicas que os estudantes-universitários adquirem ao longo da FI em EF podem ser definidas como facilitadoras para desenvolver a AED, conforme aponta Ramos et al (2018) em estudo sobre a percepção de 279 matriculados em curso de licenciatura em EF de duas universidades públicas no sul do Brasil. Para os autores, as experiências prévias a entrada no curso de graduação em EF garantem, principalmente, nos primeiros contatos com situações de ensino, ou durante os ECS, crenças preliminares sobre como ensinar e, tendem a proporcionar uma percepção elevada de AED. Além disso, os autores destacam que as experiências prévias proporcionam repertórios (memórias) sobre situações de sucesso que podem ser utilizadas, bem como de fracasso que devem ser evitadas e/ou refletidas.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

- **Autoeficácia Pedagógica:** Compreendem as crenças de treinadores sobre as capacidades necessárias para afetar de maneira positiva a aprendizagem e performance de seus atletas (FELTZ *et al.*, 1999; BOARDLEY, 2018).
- **Dimensões da AEP:** As crenças AEP de treinadores compreendem quatro dimensões, nomeadamente: capacidade de ensinar sobre *estratégia de jogo* (crenças de treinadores a respeito dos conhecimentos e habilidades necessárias para ensinar sobre tática/técnica), capacidade de *motivar os atletas* (crenças de treinadores na capacidade de afetar as habilidades psicológicas e os estados emocionais dos atletas), capacidade de *ensinar os esportes* ou de eficácia técnica (crenças de treinadores nas habilidades de instruir os conhecimentos/habilidades e de diagnosticar problemas de aprendizagem relacionados com a modalidade esportiva) e a capacidade para *formar/moldar o caráter dos atletas* (crenças de treinadores nas habilidades de influenciar positivamente as atitudes e comportamento social dos atletas) (FELTZ *et al.*, 1999).

- **Fontes de AEP:** As quatro dimensões da autoeficácia do técnico esportivo são influenciadas por fontes de informação, representadas pelas experiências prévias, nas observações realizadas e, na percepção do seu apoio recebido (FELTZ et al., 1999).
- **Autoeficácia Docente:** Pode ser denominada como as crenças de professores em suas capacidades de organizar cursos de ação necessários para realizar com sucesso um ensino específico, ou uma tarefa em particular (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).
- **Fontes de AED:** Compreendem as fontes de informação que auxiliam na interpretação dos indivíduos para construção das crenças de AED, principalmente a partir de experiência de domínio ou direta, experiência vicária ou de observação, persuasão social, estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos (PAJARES, 1996).
- **Estágios Curriculares Supervisionados (ECS):** Estágio de prática profissional em Educação Física, sob orientação e supervisão docente, em instituições esportivas para o desenvolvimento de atividades de planejamento, ministração e avaliação de sessões de treinamento desportivo. Compreendem os estágios obrigatórios de 1.800 horas/aulas a serem realizados em campos de estágios previamente aprovados pelo coordenador e/ou comissão de estágio dentre aqueles registrados junto a UFSC e ofertados pelos professores das disciplinas de estágio (Portaria nº 04/2017/CCEF, de 30 de março de 2017).
- **Estudantes-treinadores:** Compreendem os universitários regularmente matriculados em curso de bacharelado em Educação Física que pretendem atuar profissionalmente como treinadores desportivos.
- **Estudantes-professores:** Compreendem os universitários regularmente matriculados em curso de Licenciatura em Educação Física que pretendem atuar profissionalmente como professores de Educação Física.

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa qualitativa, do ponto de vista metodológico, situa-se dentro de uma perspectiva com enfoque subjetivista que valoriza aspectos das crenças dos atores (participantes/pesquisador) sobre a compreensão do contexto cultural, da realidade histórica e da importância dos fenômenos pelos significados dos envolvidos na pesquisa (TRIVIÑOS,

2009). Além disso, esta pesquisa carrega e valoriza também os enfoques críticos da realidade social ao procurar conhecer a realidade das necessidades sociais por meio de percepções, reflexões e intuições, a fim de transformá-las em processos dinâmicos (TRIVIÑOS, 2009).

Em relação a literatura utilizada, esta tese de doutorado terá como base o modelo de AEP para treinadores (FELTZ *et al.*, 1999). Para tanto, as fontes e dimensões do constructo serão utilizadas e consideradas para analisar as crenças de AEP de estudantes regularmente matriculados no curso de Bacharelado em Educação Física em uma universidade pública do Estado de Santa Catarina.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo abordou-se os conceitos e as evidências sobre o constructo das crenças de AEP, bem como as fontes para o seu desenvolvimento. Enfatizou-se também o papel da AEP na formação de estudantes-treinadores, relacionando os aspectos relevantes destacados na literatura com o problema apresentado na presente pesquisa.

2.1 A AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA E AUTOEFICÁCIA DOCENTE

O conceito de autoeficácia (AE) surge a partir de um pressuposto que rejeita as noções behavioristas de associacionismo, na qual era atribuído à constituição das características humanas unicamente a influência do ambiente, negando assim todo elemento não observável para explicar a conduta humana (BANDURA, 1997). Assim, o modelo que sustenta a AE provém da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), que utilizou como fundamento teórico os conceitos da Teoria da Aprendizagem Social e da Imitação de Miller e Dollard (1941).

Com base no modelo da aprendizagem social, Bandura e Walters (1963) propuseram inicialmente que a observação e o reforço vicário deveriam ser inclusos no modelo conceitual. Anos mais tarde, Bandura (1977) revelou no artigo “*Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change*”, que sua teoria estaria completa após considerar, para além do reforço vicário, a influência da percepção, ou seja, das características individuais e subjetivas de cada sujeito, a respeito do comportamento humano. Com isso, Bandura (1977) refutou o estereótipo da Teoria da Aprendizagem Social e passou a sustentar a Teoria Social Cognitiva, enfatizando, assim, o papel da cognição sobre a capacidade das pessoas de codificar as informações e executar comportamentos.

Para Bandura (1986), as características individuais dos sujeitos, isto é, a “agência humana”, afetam diretamente nas condutas e no comportamento social. Desde a publicação do livro “*Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*” por Bandura (1986), entende-se que os indivíduos são auto-organizados, proativos, autorreflexivos, autorregulados e, que o pensamento e a conduta humana são frutos da interrelação dos fatores pessoais, comportamentais e ambientais, conhecido como determinismo recíproco (BANDURA, 2008). A base da Teoria Social Cognitiva assenta-se na visão de agência humana, na qual os indivíduos são agentes que se envolvem diretamente em seu próprio desenvolvimento. Assim, entre os

fatores pessoais que os indivíduos detêm, há as crenças que dão determinado controle a seus pensamentos, sentimentos e ações, afetando a maneira como pensam e se comportam (BANDURA, 1986; BANDURA, 2008).

No contexto pedagógico, o conceito da autoeficácia docente (AED) é comumente utilizado em estudos na área de formação de professores a nível internacional (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998), de maneira semelhante no contexto brasileiro (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2015) e também com implicações na área da FI em EF (IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). A AED é denominada como a confiança expressa pelo professor ou estudante professor em suas próprias capacidades para influenciar no aprendizado de seus pupilos (NAVARRO, 2012).

Na área da FI em EF, Costa Filho e Iaochite (2015) têm utilizado as definições de autoeficácia docente (AED) elaboradas por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001) e de Woolfolk-Hoy e Spero (2005). Esses autores as definem como crenças no julgamento do sujeito em sua aptidão para ensinar e engajar seus alunos, mesmo aqueles considerados difíceis ou desmotivados.

Na literatura consultada sobre as crenças de AED há o entendimento de que os sujeitos com alta percepção são aqueles mais comprometidos com a docência (USHER; PAJARES, 2008), lidam melhor com situações de fracasso (WOOLFOLK-HOY; DAVIS, 2006) e dedicam maior tempo às tarefas de ensino, na comparação com sujeitos com baixa percepção de AED (RODRIGUEZ *et al.*, 2009).

É preciso enfatizar e destacar que embora os termos AED e AEP sejam parecidos em termos de implicações e de fontes de informação, eles são distintos em termos de aplicabilidade, ou seja, a AE é um constructo em que os indivíduos possuem crenças específicas sobre determinadas tarefas (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998). Assim, é fundamental destacar que os estudantes-treinadores possuem tarefas distintas de ensino-aprendizagem dos estudantes-professores. Além disso, o constructo da AEP difere-se da AED em relação as suas dimensões, enquanto que a AEP possui quatro dimensões relacionadas com as tarefas específicas dos treinadores (Capacidades de: ensinar o esporte; de motivar os atletas; de ensinar valores; e de ensinar sobre estratégia de jogo) (MYERS; VARGAS-TONSING; FELTZ, 2005), a AED possui apenas duas dimensões relativas as funções dos professores (Manejo de classe e intencionalidade docente) (IAOCHITE, 2007). Portanto, a AEP pode ser definida como a extensão na qual o treinador acredita ser capaz de afetar na aprendizagem e no desempenho esportivo dos atletas (FELTZ *et al.*, 1999).

Quando um treinador possui AEP elevada este tende a ter comportamentos táticos mais eficientes, mediante a utilização de técnicas de motivação e de *feedback* que viabilizam a participação e o engajamento dos atletas, além do compromisso e da dedicação de tempo ao treinamento (SULLIVAN; KENT, 2003; KAVUSSANU *et al.*, 2008). A AEP pode ser denominada como a maneira como os treinadores demonstram sua capacidade de afetar o aprendizado e o desempenho dos seus atletas, isto é, uma construção multifatorial, que consiste nas crenças sobre determinadas capacidades, em especial aquelas relacionadas com as tarefas de: estratégia de jogo; motivação, construção de caráter e ensino dos esportes (FELTZ; MORITZ; SULLIVAN, 2008). Como fontes de AEP, estudos apontam que as experiências na função de treinador, as experiências prévias esportivas, bem como o apoio recebido dos atletas ou da comunidade esportiva (colegas, supervisores, família), tendem a ser as principais fontes de informação (CHASE *et al.*; 2005; FELTZ *et al.*; 2008).

2.2 A APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TREINADORES ESPORTIVOS

2.2.1 Os contextos e situações de aprendizagem de treinadores esportivos

O processo de formação e de aprendizagem profissional de treinadores pode ser considerado como um sistema que é dependente de um conjunto de situações e de contextos de aprendizagem (MILISTETD *et al.*, 2018a). A respeito dos contextos de aprendizagem, estudos têm destacado três classificações, a saber, contextos *informal*, *não formal* e *formal*. Para Nelson, Cushion e Potrac (2006) o *contexto formal* de aprendizagem pode ser entendido como um sistema de certificação, de médio a longo prazo, oferecido por entidades governamentais, federações esportivas, entre outras (cursos de graduação e pós-graduação). O *contexto não formal* pode ser caracterizado como um conhecimento organizado e transmitido fora da estrutura do sistema formal, aplicado geralmente a grupos específicos, em curtos períodos de tempo (cursos, conferências, seminários, workshops e clínicas). O *contexto informal* são as experiências individuais de construção do conhecimento, marcado pelo engajamento e pelo interesse pessoal do indivíduo na busca, seleção e obtenção dos conhecimentos.

No Brasil, Barros et al (2017) evidenciam que as experiências obtidas *no contexto informal* podem ser consideradas como a principal fonte de aprendizagem para treinadores. Nesse contexto, os autores ressaltaram as situações experimentadas por meio das experiências

como atleta, do compartilhamento das informações com outros treinadores, por meio da observação de colegas (treinadores), das consultas a internet e por meio da observação de vídeos. De maneira semelhante, no estudo de Ramos, Brasil e Goda (2012), com oito treinadores brasileiros de surfe, os autores verificaram que as experiências enquanto surfista forneceram a base de conhecimentos e habilidades necessárias para o ensino das habilidades necessárias para surfar.

Estudos realizados no exterior também enfatizam que o *contexto informal*, ou seja, as experiências de prática de ensino (exercendo a função de treinador), de observação e interação com colegas treinadores, viabilizam as principais fontes de aprendizagem pedagógica aos treinadores (MALLETT *et al.*, 2009). Além disso, destaca-se que o *contexto formal* não consegue ter o mesmo impacto na aprendizagem pedagógica dos treinadores (CUSHION; NELSON, 2013; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010).

Como fontes de conhecimento de treinadores, o *coaching experience* (experiências pedagógicas exercendo a função de treinador) e *an observacion of other coaches* (a observação de outros treinadores) têm significado como fontes primárias de aprendizagem (GILBERT; TRUDEL, 2001). Para Gilbert e Trudel (2001), os estudos sobre a formação de jovens treinadores (recém formados) esportivos deveriam focar em debater sobre como os treinadores aprendem a ensinar os esportes. Além disso, os autores enfatizam que é necessário entender, de forma mais aprofundada, o papel de como as experiências contribuem no desenvolvimento dos conhecimentos necessários para ensinar os esportes, tendo em conta que o acúmulo de experiência não garante a competência para ensinar os esportes.

No que diz respeito ao contexto formal de aprendizagem, os cursos de formação de treinadores no exterior acontecem frequentemente a partir de iniciativas de *National Government Bodies* (NGBs) (Organizações Governamentais Nacionais) *and Sports Federations* (Federações Desportivas), sendo essas consideradas instituições competentes e incumbidas de oferecer e regulamentar os programas de formação de treinadores (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010; MILISTETD *et al.*, 2018b). Da mesma maneira que, recentemente, os programas de formação de treinadores começaram a ser desenvolvidos dentro das universidades, com o intento de promover e valorizar a carreira e formação a nível mundial (ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; CRONIN; LOWES, 2016; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016; MILISTETD *et al.*, 2018b).

De acordo com Taylor e Garrat (2010a, 2010b, 2013), o *sports coaching* (treinamento esportivo) tornou-se profissionalizado em termos de criação de conhecimento, no

desenvolvimento de normas comuns e de responsabilidades. Para Kjaer (2019), o treinamento esportivo evoluiu de uma atividade voluntária para um trabalho/carreira remunerado para um *professional coach* (treinador profissional). Devido as ações realizadas pela *International Council for Coach Education* (ICCE) (Conselho Internacional para Formação de Treinadores), o treinamento esportivo passou a ser considerado como uma legítima profissão que deve ser exercida por treinadores profissionais (POTRAC; JONES; ARNOUR, 2002). Dessa maneira, os treinadores esportivos passaram a ser considerados como um profissional que exige cada vez mais certificações para exercer suas funções, atributos e responsabilidades (KJAER, 2019).

Assim, algumas orientações e referências para o contexto formal de aprendizagem surgiram e estão sendo desenvolvidas nas últimas décadas. Destaca-se a criação de um conjunto de orientações pelo ICCE em 1997 para formação de treinadores esportivos, a ser adaptado e desenvolvido por todo o mundo com o propósito de criar uma rede internacional, bem como harmonizar os princípios para formação de treinadores (ICCE, 2010). Desde então, o ICCE está representado em mais de 30 países e seus membros participantes incluem Federações Nacionais, o Comitê Olímpico dos Estados Unidos da América e universidades (KJAER, 2019).

A profissionalização de treinadores esportivos pode ser considerada como uma demanda investigativa que desafia, em pleno século XXI, as formas de aquisição de conhecimento, haja vista que os treinadores contemporâneos são considerados como “profissionais” no que diz respeito ao processo de formação e a maneira de adquirir conhecimento (TAYLOR; GARRATT, 2013).

Para Kjaer (2019), um dos maiores desafios, nesse mundo globalizado, no que corresponde a formação de treinadores, é saber identificar os conhecimentos necessários para um treinador ser eficaz. Nos últimos anos/décadas, autores como Bush *et al* (2013), Araya, Bennie e O’Connor, (2015) e o ICCE (2010) têm buscado definir a eficácia do treinamento por meio da definição de uma abordagem multidisciplinar. Para Côté e Gilbert (2013), o treinamento esportivo eficaz pode ser entendido como a aplicação consistente e integrada de conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais para aumentar a confiança, a competência, a conexão e o caráter dos atletas em contextos específicos de treinamento.

Com relação a essa definição, é necessário considerar o componente do *professional knowledge* (conhecimento profissional), que consiste no conhecimento do conteúdo e no ensino de habilidades específicas dos esportes, ou seja, sua relação é pedagógica (GILBERT; CÔTÉ, 2013; KJAER, 2019). Outra consideração pertinente, de base psicológica, diz respeito ao *interpersonal knowledge* (conhecimento interpessoal). Este conhecimento ou habilidade refere-

se à capacidade do treinador em comunicar-se com os atletas (CÔTÉ; GILBERT, 2009, 2013). Há pesquisadores que também definem o conhecimento interpessoal como *emotional intelligence* (inteligência emocional) (CHAN; MALLETT, 2011). O *intrapersonal knowledge* (conhecimento intrapessoal) é definido como a habilidade dos treinadores de compreender e interpretar situações, por meio de um processo de reflexão sobre sua própria ação e relacioná-lo ao exercício de sua função pedagógica, isto é, são treinadores que conseguem identificar e compreender suas próprias emoções e que analisam suas ações (CÔTÉ; GILBERT, 2009, 2013).

A reflexão, enquanto processo que permeia as experiências e o conhecimento, é considerada o *the heart of all experienced-based learning theories* (o coração de todas as teorias de aprendizagem baseadas na experiência) (SCHÖN; 1983; GILBERT; TRUDEL, 2001; DEWEY, 2001). De fato, a experiência exerce um papel fundamental nas realizações dos sujeitos, quando os mesmos conseguem refletir sobre suas ações e dilemas de prática (SCHÖN, 1983).

No que diz respeito ao processo reflexivo dos treinadores, destacam-se 3(três) diferentes formas: *reflection-in-action* (reflexão na ação), *reflection-on-action* (reflexão sobre a ação), and *retrospective-reflection-on-action* (reflexão na ação retrospectiva) (Gilbert; Trudel, 2001, 2004, 2005). A reflexão na ação foca nos fatos que ocorrem no presente, por exemplo, uma ação esportiva bem sucedida de um atleta adversário (KJAER, 2019). A reflexão sobre a ação considera os eventos que ocorreram, mas que ainda possuem tempo para realizar uma ação de correção, como por exemplo quando os treinadores realizam correções de situações que foram observadas durante um jogo e que serão trabalhadas/corrigidas a tempo da próxima partida (KJAER, 2019). A reflexão retrospectiva sobre a ação refere-se às ações que aconteceram há muito tempo, por exemplo, durante a pós-temporada/pré-temporada, quando um treinador percebe que uma estratégia que foi utilizada não funcionará com o próximo grupo de jogadores (KJAER, 2019).

A reflexão na ação pode ser identificada quando os sujeitos, que conseguem realizá-la, tornam-se pesquisadores no contexto de prática. Assim, a reflexão não depende de categorias estabelecidas *a priori*, nem tampouco de técnicas específicas, ela procura construir uma teoria/categoria a partir de casos específicos (SCHÖN; 1983). O processo de *experimenting* (experientiar) pode ser considerado como um tipo de ação e sua implementação é desenvolvida e construída, durante a investigação. Mesmo em situações incertas e singulares, a reflexão na

ação pode acontecer, devido ao fato dela não estar vinculada pelas dicotomias da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000).

Para Schön (1987), o principal papel dos educadores, isto é, de quem ensina, não é apenas o de instruir algo a alguém, mas, principalmente, de facilitar a aprendizagem. Para o autor, o conhecimento prático é tácito, ou seja, implícito, na qual é assimilado mediante às vivências e experiências pedagógicas adquiridas. No processo de experimentação, uma experiência não pode ser definida apenas como algo que aconteceu conosco, nem tampouco como algo que fizemos, é preciso destacar possíveis conexões entre as experiências, pois uma atividade qualquer não constitui uma experiência. Para aprender por meio da experiência é necessário realizar uma conexão entre o que *passou* e o que *faremos*, em que a reflexão seja uma forma de discernimento entre a relação de experiências passadas e suas consequências. O processo de reflexão implica no desenvolvimento da aprendizagem e de assimilação do conhecimento (KJAER, 2019).

Quanto aos programas de formação de treinadores, há o entendimento de que uma orientação científica e profissional pode ser uma saída para encontrar novas formas de instruir e estimular o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades aos atletas (LYLE; CUSHION, 2010; TAYLOR; GARRATT, 2010; KJAER, 2019), embora as pesquisas sobre a formação de treinadores estejam em uma ascensão e ainda há muito o que se investigar no contexto formal universitário (POTRAC; GILBERT; DENISON, 2013). Estudos apontam que os atletas de base ou em fase escolar reconhecem que os treinadores com diploma de nível superior são mais efetivos e capazes, do que aqueles sem a formação universitária (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2004; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; MALLETT; RYNNE; DICKENS, 2013). Para tanto, é necessário que as universidades permitam e proporcionem o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para uma formação de treinadores de qualidade e, que os estudantes-treinadores sejam capazes de adquirir um vasto conhecimento do conteúdo, tal qual aprendam sobre habilidades reflexivas e críticas (MALLETT *et al.*, 2009).

Alguns estudos têm focado nos cursos de graduação que formam treinadores e destacam o papel do ambiente formal na aprendizagem e formação dos treinadores (DEMERS; WOODBURN; SAVARD, 2006; CRONIN; LOWES, 2016; GOMES *et al.*, 2016). Para Araya et al (2015), os estudantes-treinadores desenvolvem habilidades pedagógicas para ensinar os esportes por meio de ricas situações de aprendizagem que ocorrem na formação universitária. Os autores também destacam a importância das universidades que atuam como um contexto formal de formação de treinadores, especialmente quando promovem a aprendizagem centrada

nos estudantes/aprendizes. Reforçam ainda a diversidade das experiências de aprendizagem proporcionada aos estudantes-treinadores, bem como a necessidade de incluírem conceitos de aprendizagem informal dentro das situações de aprendizagem formal que ocorrem no ambiente universitário.

Um aspecto ressaltado por Kjaer (2019) é que os treinadores em formação no contexto formal de aprendizagem desenvolvem o conhecimento para ser um treinador quando aprendem em ambiente de aprendizagem construído socialmente por meio da participação em *communities of practice* (CoPs) (comunidades de prática). O conceito de CoPs de Wenger (1998) tem recebido uma constante atenção no campo de investigação da formação de treinadores esportivos (CASSIDY; POTRAC; MCKENZIE, 2006; CULVER; TRUDEL, 2006, GILBERT; GALLIMORE; TRUDEL, 2009; BERTRAM; CULVER; GILBERT, 2016).

O desenvolvimento do quadro conceitual da CoPs no contexto da formação de treinadores teve como importante marco os estudos desenvolvidos por Culver e Trudel (2006, 2008), em especial as pesquisas: *Cultivating Coaches' Communities of Practice: Developing the Potential for Learning through Interactions*; *Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport*; *A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice*. Para os autores, a CoPs pode ser definida como as atitudes de um grupo de treinadores (pessoas) que compartilham preocupações em comum, problemas, ideias e experiências e, que aprofundam seus conhecimentos e competências pedagógicas, na área dos esportes, por meio da interação contínua com outros indivíduos.

Na área de formação de treinadores, o termo frequentemente utilizado para definir as crenças de treinadores acerca da extensão em que acreditam que possuem capacidades de afetar o aprendizado e desempenho dos atletas é o “*coaching efficacy*”, podendo ser definido como a autoeficácia pedagógica de treinadores (FELTZ *et al.*, 1999). Segundo Feltz *et al.* (1999), a AEP de treinadores geralmente é afetada de maneira particular em cada dimensão específica, bem como pelas experiências prévias adquiridas no meio esportivo, sejam aquelas de exercer a função de treinador ou de atleta (FELTZ *et al.*, 1999). Para os autores, a fonte de experiência direta ou de domínio é apontada como uma importante situação para desenvolver a AEP de treinadores, haja visto que as experiências prévias de ensinar os esportes facilita a interpretação de situações favoráveis para o desenvolvimento e aprimoramento dos atletas, especialmente quando os treinadores conseguem perceber a necessidade ou não de uma mudança de comportamento, em razão de ter vivenciado tal situação semelhante anteriormente. A respeito do conhecimento dos profissionais que atuam como treinadores, estudos têm procurado por

características sobre o conhecimento profissional, no que corresponde à estruturação de modelos de atuação, bem como os processos de treinamento esportivo que definam o conhecimento necessário para um treinador realizar um treino de qualidade (ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006; BRASIL; RAMOS; NASCIMENTO, 2015).

2.2.2 Aprendizagem e formação de treinadores na formação inicial universitária em Educação Física

No Brasil, os cursos de bacharelado em EF formam profissionais que são desvinculados da área escolar, possuem como propósito atender as demandas sociais de um mundo de trabalho moderno e com um novo perfil para atuar em academias, clubes, empresas, condomínios, sistemas de saúde e exercendo a função de treinadores (MILISTETD *et al.*, 2018b; KUHN; NASCIMENTO, 2020). Ao respeitarem as diretrizes curriculares de cursos de bacharelado em Educação Física estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os profissionais graduados estão habilitados para exercerem suas funções e se inserirem num vasto mercado de trabalho.

A partir da década de 1980 e impulsionados por reformas educacionais, muitos debates ocorreram sobre o que era necessário para ser um bom profissional e quais conhecimentos deveriam dominar a fim de exercer com eficácia sua função (SHULMAN, 1986). Outras características definiam o que poderia ser considerado um profissional, como a aparência, as capacidades de cooperação, a liderança, o exemplo social, a empatia entre outros fatores relacionados ao perfil psicológico (PAJARES, 1992). Na área da EF no Brasil, a temática da base de conhecimentos para ensinar teve como impulso investigativo nas reformas curriculares nos cursos de graduação (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008), o que gerou a necessidade de definir um modelo de base de conhecimento sobre práticas pedagógicas para auxiliar os profissionais da área de EF (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO; SILVA, 2011).

Com relação ao modelo de base de conhecimentos e da formação pedagógica dos futuros treinadores, ou seja, dos estudantes-treinadores de cursos de bacharelado em EF, a FI tem que atender as diretrizes curriculares definidas pelo CNE para viabilizar experiências acadêmicas mediante a iniciativas de prática pedagógica como componente curricular, atividades complementares e estágios curriculares supervisionados (MILISTETD *et al.*, 2014; MILISTETD *et al.*, 2018b).

Estudos sobre os programas de formação no contexto universitário têm salientado que os treinadores apresentam uma percepção positiva sobre o papel da universidade, devido as estratégias de ensino utilizadas nas instituições, bem como dos debates e reflexões realizados a respeito das situações pedagógicas de ensino que envolvem a profissão de treinador (MORGAN *et al.*, 2013 ARAYA *et al.*, 2015; MILISTETD *et al.*, 2018b).

Alguns fatores são atrelados aos programas de formação de treinadores como importantes experiências pedagógicas que supostamente desenvolvem a AEP (McCULLICK; BELCHER; SCHEMPP, 2005). Entre esses fatores destacam-se: a estrutura curricular do programa de formação; a supervisão de treinadores mais experientes considerados como modelo de referência; a eficácia na aprendizagem do conhecimento pedagógico; e a implementação da pesquisa vinculada a aprendizagem e prática pedagógica (STEFFEN, 2021).

Embora reconheça que as experiências diretas de ensino se configurem como importantes situações dentro do processo de formação pedagógica, Steffen (2021) ressalta que a formação dos treinadores pode ir para além do contexto informal e não formal. Para tanto, o autor acredita que os programas de formação de treinadores nas universidades ainda têm muito que evoluir no que corresponde às situações de aprendizagem e de desenvolvimento da AEP. A dependência da aprendizagem por meio de experiências, que acontecem fora do contexto formal de ensino, ainda é um desafio em pleno século XXI (NELSON; CUSHION, 2006). Contudo, há evidências em estudos que apontam que as universidades conseguem formar e desenvolver os treinadores (STEFFEN, 2021), especialmente quando viabilizam situações de aprendizagem significativas para eles (GOULD *et al.*, 1990).

Os cursos de bacharelado em EF são reconhecidos como o principal contexto formal de aprendizagem de treinadores brasileiros (MILISTETD *et al.*, 2018b). Entretanto, os autores criticam o caráter generalista presente nas estruturas curriculares, o que pode implicar na falta de preparo e experiências para exercer a função de treinador esportivo. Outros estudos corroboram as indicações de Milistedt *et al.* (2014, 2018b), no que corresponde a proposta dos cursos de FI em EF e a formação de treinadores, nomeadamente que os cursos propõem uma base de conhecimento geral sobre o movimento humano (RODRIGUES *et al.*, 2017), a respeito das crenças e abordagens do ensino dos esportes (RAMOS *et al.*, 2018; SOUZA *et al.*, 2017) e na falta de propostas para desenvolver as habilidades e competências pedagógicas para ser um treinador (NUNOMURA *et al.*, 2012).

Os programas de formação de treinadores no contexto formal, de acordo com Milistedt *et al.* (2018b), podem ser considerados como uma complexa situação para compreender a

aprendizagem pedagógica. Para tal, as crenças e a forma como cada sujeito interpreta as informações e experiências obtidas na FI em EF implicam consideravelmente na aprendizagem e na formação dos estudantes-treinadores, devido as experiências prévias que os sujeitos possuem (SOUZA *et al.*, 2017). Para Souza et al (2018), os estudantes-treinadores possuem antes de entrar no curso de EF, em média, 13.000 horas de experiências em situações de aprendizagem que ocorreram na escola. Destacam ainda que as experiências prévias servem como um filtro daquilo que os estudantes-treinadores podem ou não considerar como importante para o aprendizado, devido ao estabelecimento de crenças prévias sobre o ensino dos esportes e a respeito da aprendizagem. Nesse ponto, as crenças dos indivíduos podem ser consideradas como ações individuais ou rotinas de procedimentos que são úteis para a intervenção pedagógica (PAJARES, 1992; RICHARDSON, 1996).

Dentre as experiências pedagógicas que ocorrem dentro dos cursos FI em EF, destaca-se o papel dos estágios curriculares supervisionados (ECS) (KUHN *et al.*, 2020a). As oportunidades pedagógicas por meio das experiências diretas de ensino (RAMOS *et al.*, 2017a), os *feedback* e a orientação dos professores supervisores (DIEFFENBACH *et al.*, 2011; BARNEY; ANDERSON, 2014), bem como as observações realizadas pelos estudantes-treinadores, seja dos professores colaboradores ou dos pares, são consideradas como autênticas fontes de AEP. Além disso, há evidências que os estudantes-treinadores brasileiros desenvolvem suas crenças de AEP por meio de experiências significativas durante os cursos de FI em EF (RAMOS *et al.*, 2017a). Essas experiências ocorrem por meio de situações de ensino simulado em disciplinas práticas durante o curso de bacharelado em EF (RAMOS *et al.*, 2014), bem como de licenciatura em EF (KUHN *et al.*, 2020), mas também ao longo das práticas pedagógicas ocorridas durante os ECS, seja por meio das experiências diretas de ensino (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015), pelos *feedback* dos professores da universidade (RAMOS *et al.*, 2017b), ou dos *feedback* dos profissionais (professor colaborador) que recebem os estudantes no campo de intervenção (BENITES, 2012), da mesma maneira que por meio das interações com os pares (colegas estudantes-treinadores) (NESPOR, 1987; SCHUNK, 1987) e, mediante a observação de modelos considerados como referência (TSCHANNEM-MORAN; MACMASTER, 2009).

Estudos sobre o papel dos ECS, tanto no âmbito do curso de bacharelado (MILISTETD *et al.*, 2018b), quanto do curso de licenciatura em EF (RAMOS *et al.*, 2017a), revelam que essa atividade se constitui como um tipo mecanismo capaz de concretizar e relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de FI, sejam eles de caráter teórico ou prático.

Assim, cabe aos programas de FI em EF promover estratégias diversificadas que enfatizem às práticas pedagógicas de ensino (SILVA; IAOCHITE; AZZI, 2010; ZACH; HARARI; HARARI, 2012) em especial, práticas controladas que possam garantir alguma eficácia, favorecendo a ampliação e a memorização de repertórios pessoais de êxitos sobre o ensino (RAMOS *et al.*, 2017b).

Quanto as práticas pedagógicas disponibilizadas na FI em EF, Marcon, Graça e Nascimento (2012) destacam que é fundamental que os estudantes pratiquem a docência e que reflitam e recebam *feedback* após ensinarem. Os autores acrescentam ainda que os estudantes necessitam experimentar diferentes práticas pedagógicas ao longo das disciplinas curriculares. De maneira semelhante, Kuhn et al (2020a) revelaram que os estudantes desenvolvem suas crenças pedagógicas para o ensinar por meio de diversas fontes de aprendizagem obtidas ao longo da FI em EF. Estas experiências ocorreram principalmente mediante as práticas de ensino nos ECS, mas também por meio da observação de pares ensinando nos ECS e nas disciplinas práticas. Do mesmo modo, destacaram que receber orientações dos professores formadores após uma experiência de ensino proporciona um aumento na percepção de AED, principalmente quando os estudantes-treinadores possuem pouca experiência pedagógica.

As situações de desenvolvimento da AED na FI em EF, de acordo com Kuhn et al (2019), geralmente ocorrem a partir das experiências vicárias de observar os pares/colegas e os professores formadores durante situações de ensino em disciplinas curriculares de caráter prático. Além disso, os autores concluíram que as demais fontes de aprendizagem, a saber: as práticas pedagógicas nos ECS e os *feedback* recebidos dos professores formadores, foram importantes fontes de aprendizagem docente que auxiliaram na construção da base de conhecimentos dos estudantes.

Os estudantes-treinadores de cursos de bacharelado em EF geralmente buscam formação pedagógica para ensinar os esportes, isto é, para exercer a função de treinador, especialmente pela marcada influência de experiências prévias motoras, esportivas e/ou pedagógicas, obtidas ainda no período anterior a entrada no curso de graduação (SOUZA *et al.*, 2017). Essas experiências ocorrem, muitas vezes, ainda durante a infância e adolescência por meio da prática esportiva em diferentes modalidades, sendo estas experiências valorizadas, permanecendo estáveis mesmo após completar o curso de bacharelado em Educação Física (RAMOS *et al.*, 2018). De maneira semelhante, os estudantes de curso de licenciatura em EF apontam que as experiências prévias, anteriores ao curso de graduação, proporcionam o

conhecimento necessário para iniciar a docência, principalmente quando possuem pouca ou nenhuma experiência pedagógica de ensino dos esportes (KUHN *et al.*, 2020).

2.3 MODELO DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE TREINADORES ESPORTIVOS

2.3.1 Dimensões da autoeficácia pedagógica de treinadores e suas fontes de informação

A AEP de treinadores, isto é, o *coaching efficacy*, pode ser compreendido como a extensão em que os treinadores esportivos acreditam que possuem a capacidade para afetar a aprendizagem e a performance dos atletas (FELTZ *et al.*, 1999; WELLER, 2013). Para Myers et al (2011), o modelo de AEP proposto por Feltz et al (1999) aplica-se apenas para treinadores de categorias de base, ou seja, treinadores que atuam com atletas com idades entre 8 e 13 anos de idade. Para o autor, os treinadores de categorias de base são aqueles que conseguem afetar de maneira significativamente a formação humana e, por isso, o modelo busca abordar questões relativas à aprendizagem dos atletas, como a dimensão da formação do caráter, que no esporte de alto rendimento seria por muitas vezes negligenciada.

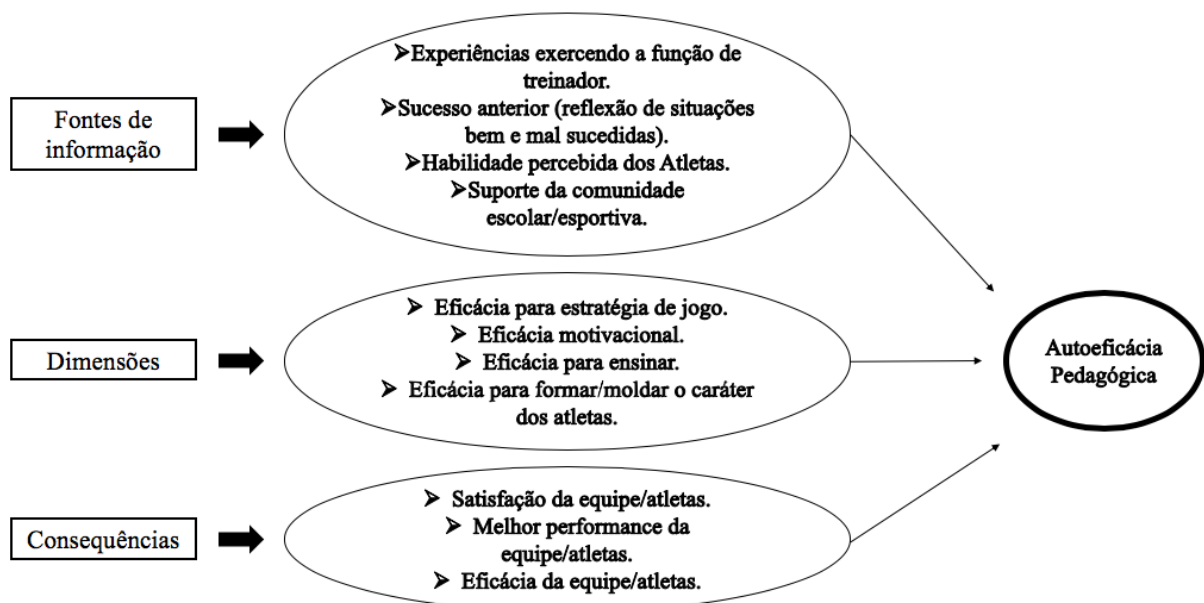
O papel central dos treinadores de jovens atletas é estimular o gosto pela prática deliberada dos esportes (WELLER, 2013). Contudo, o período entre a infância e a adolescência é considerado como um momento crítico e delicado para a aprendizagem de valores (HEDSTROM; GOULD, 2004). Assim, é necessário proporcionar experiências significativas aos atletas em formação, devido ao fato de que eles podem estar constantemente observando condutas de comportamento inapropriado (MCCALLISTER; BLINDE; WEISS, 2000). Além disso, a forma como péssimas ou ruins experiências prévias esportivas incidem sobre a aprendizagem esportiva dos atletas exige que o treinador possua uma AEP elevada para criar situações positivas de desenvolvimento e de aprendizagem.

O estudo de Feltz et al (1999) foi pioneiro em construir um modelo multidimensional da AEP para treinadores, composto por quatro dimensões de eficácia: capacidade de ensinar sobre *estratégia de jogo (game strategy efficacy)* (crenças de treinadores nas habilidades táticas/técnicas utilizadas durante um jogo/competição); capacidade *motivacional (motivation efficacy)* (crenças de treinadores na capacidade de afetar as habilidades psicológicas e os estados emocionais dos atletas), capacidade de *ensinar os esportes (teaching technique efficacy)* ou eficácia técnica (crenças nas habilidades de instruir os conhecimentos/habilidades e de

diagnosticar problemas de aprendizagem relacionados com uma modalidade esportiva) e capacidade para *formar/moldar o caráter dos atletas* (*character building efficacy*) (crenças de treinadores nas habilidades de influenciar positivamente as atitudes dos atletas). Estas dimensões foram baseadas no National Standards for Athletic Coaches (National Association of Sport and Physical Education, 1995) (CHASE *et al.*, 2005), bem como nos estudos sobre o modelo multidimensional de eficácia do professor (DENHAM; MICHAEL, 1981), nos conceitos de Bandura (1977; 1986) e sobre a avaliação da eficácia e as medidas do instrumento sobre a confiança de treinadores (PARK, 1992; FELTZ *et al.*, 1999; MYERS *et al.*, 2011). Myers *et al.* (2008) sugeriram acrescentar uma quinta dimensão no modelo de AEP para contemplar a capacidade para afetar o *condicionamento físico* (*physical conditioning efficacy*).

A Figura 1 apresenta o modelo de AEP desenvolvido por Feltz *et al.* (1999) contendo as dimensões e fontes de informação específicas para treinadores esportivos.

Figura 1 - Modelo conceitual da autoeficácia pedagógica de treinadores



Fonte: Feltz *et al.* (1999, p. 766, tradução nossa).

A AEP dos treinadores relaciona-se com um passado repleto de experiências no contexto esportivo que se configuram como fontes de informação, nomeadamente aquelas vivenciadas enquanto atleta e/ou treinador. Além disso, a AEP tem o poder de influenciar o comportamento dos atletas, a satisfação, a motivação e a performance, especialmente mediante o uso, por parte dos treinadores, de comportamentos e táticas eficazes (FELTZ *et al.*, 1999).

As situações prévias de exercer as funções de treinador/professor e a reflexão dos casos de sucesso e fracasso são consideradas fontes de informação de AEP baseadas no modelo de Bandura (1977). Nesse entendimento, as experiências de domínio e/ou diretas tendem a ser uma categoria ou fonte de informação que propendem a formar o julgamento e a hipótese para tornar-se um sentimento forte e duradouro de AEP (FELTZ *et al.*, 1999).

Diante dos resultados de estudos sobre as crenças de AED de professores (ASHTO; WEBB, 1986; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998), e de treinadores FELTZ *et al.* (1999), é possível deduzir que a AEP pode influenciar significativamente no uso de estratégias eficazes pelos treinadores para emitir *feedback*, estilo de ensino, estratégias técnico/tática, bem como na motivação, caráter, engajamento dos atletas e, nos resultados almejados.

Na psicologia do esporte, muitos pesquisadores têm investigado os fatores que afetam na performance dos atletas (CHASE *et al.*, 2005; COIMBRA *et al.*, 2022). Nos estudos, a teoria da AEP tem recebido destaque e suporte no que corresponde ao impacto no ambiente positivo entre os atletas e os treinadores (FELTZ; LIRGG, 2001). Para Chase *et al.* (2005), os treinadores exercem um papel central na performance esportiva dos atletas mediante seu comportamento e interação, ou seja, as crenças dos treinadores facilitam o desenvolvimento de uma relação positiva entre a AEP e a performance esportiva.

O modelo da AEP proposto por Feltz *et al.* (1999) tem como base a teoria social cognitiva de Bandura (1986), mas também encontra forte suporte em estudos realizados no contexto da psicologia do esporte e de formação de professores (CHASE *et al.*, 2005). Nesse sentido, as fontes de informação elencadas por Feltz *et al.* (1999) consideram as experiências prévias como fatores que incidem sobre o desempenho no esporte. Além disso, valorizam a influência das habilidades dos estudantes/atletas sobre a percepção dos treinadores/professores e, por fim, reconhecem que o suporte recebido por determinado contexto, seja ele o escolar e/ou esportivo, implica no fortalecimento da percepção de AEP.

O contexto escolar geralmente exerce um papel fundamental no suporte e desenvolvimento das crenças de AED de professores, especialmente pelo apoio recebido e relações com pais e estudantes, considerados como variáveis importantes que influenciam no rendimento pedagógico (GIBSON; DEMBO, 1984; HOY; WOOLFOLK, 1993). De modo similar, os treinadores tendem a ser afetados pelo contexto esportivo, que deve estimular situações que promovam o pleno desenvolvimento social e cultural a partir do ensino de valores e atitudes (FELTZ *et al.*, 1999). Quando os treinadores possuem uma percepção elevada de

AEP, seus comportamentos e atitudes são capazes de melhorar a satisfação do grupo de atletas, geralmente conseguem melhores resultados e costumam elogiar com maior frequência seus atletas, do que os treinadores com baixa percepção de AEP (FELTZ *et al.*, 1999; CHASE *et al.*, 2005).

Estudos que utilizaram o modelo de AEP para treinadores apontam que as experiências diretas (exercendo a função de treinador) e o suporte recebido dos pais dos atletas e da comunidade foram elencadas como as fontes mais fortes de AEP (FELTZ *et al.*, 1999), do mesmo modo que descobriram que os programas de formação de treinadores melhoram a percepção de AEP, especialmente nas dimensões de estratégia de jogo e eficácia da técnica (MALETE; FELTZ, 2000). Os ambientes controlados durante a realização de programas de certificação de treinadores também proporcionam experiências diretas de ensino que viabilizam a preparação e o desenvolvimento da AEP (LEE *et al.*, 2002). Contudo, em estudo realizado por Chasse et al (2005) com 12 (doze) treinadores sobre as fontes AEP, os resultados revelaram que a fonte de informação de sucesso anterior não parece estar altamente relacionada com o sentimento de eficácia, ou seja, o resultado final (vencer ou perder os jogos) não é mais importante que o processo de preparação.

Apesar do elevado reconhecimento dos programas formais no desenvolvimento de treinadores, destaca-se o papel dos contextos informais de ensino, as experiências adquiridas durante as competições e jogos, a necessidade de adquirir um novo conhecimento (seja ele técnico ou tático) e as capacidades reflexivas enquanto importantes fontes de informação (GILBERT; TRUDEL, 2001). As dimensões do modelo de AEP tendem a ser influenciadas por diferentes fontes de informação (WELLER, 2013), com destaque para as experiências prévias dos treinadores, sejam elas de sucesso ou não, as habilidades percebidas dos atletas e do suporte recebido da comunidade envolvida (escola, clube, família).

2.3.2 Implicações do modelo de autoeficácia pedagógica no comportamento de treinadores e atletas

O contexto pedagógico de ensino dos esportes pode ser entendido como um processo social multifacetado que influencia na aprendizagem, motivação, performance e no engajamento dos atletas (CÔTÉ; GILBERT, 2009; BOARDLEY, 2018). O modelo teórico de AEP de Feltz et al (1999) tem sido utilizado para melhor compreender os fatores psicológicos e o papel central do processo pedagógico de ensino dos treinadores. Em seu artigo

de revisão crítica sobre o modelo de AEP para treinadores, Boardley (2018) defende que este paradigma é de fundamental relevância para entender a relação dos fatores psicológicos associados ao contexto esportivo e sua relação sobre treinadores e atletas.

Atletas em categorias de base tendem a desenvolver-se melhor, em todos os aspectos do cotidiano esportivo, quando estão vinculados a um ambiente que promove a satisfação e o aprimoramento esportivo, em que os treinadores possuem elevados níveis de AEP e conseguem ser eficazes no ensino dos esportes (SMITH; SMOLL, 1993; WESTRE; WEISS, 1991; STEFFEN, 2021). Estudos destacam que a AEP se relaciona com o compromisso dos treinadores para com a qualidade de ensino (KENTI; SULLIVAN, 2003), bem como para com a motivação e o engajamento nas situações de instrução e *feedback* aos atletas (SULLIVAN; KENT, 2003). De maneira semelhante, a satisfação dos atletas em relação ao treinador, às sessões de treino e aos resultados esportivos parecem estar associadas com a percepção de AEP (VARGAS-TONSING; WARNERS; FELTZ, 2003; MYERS *et al.*, 2005). Para Kavussanu *et al.*, (2008), a AEP pode ser compreendida como um fundamental elemento preditor do sucesso esportivo, na qual quanto maior for a percepção, melhores poderão ser os resultados.

O modelo de AEP, assim como o modelo de AE defendido por Bandura (1997), refere-se às crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar determinada tarefa com as habilidades que se possui. No caso dos treinadores, a AEP pode ser compreendida como a crenças sobre as capacidades necessárias para afetar de maneira positiva a aprendizagem e performance dos atletas (FELTZ *et al.*, 1999; BOARDLEY, 2018). Estudos destacam que os treinadores com alta percepção de AEP tendem a ser efetivos no que incide sobre os atletas, respectivamente sobre a aprendizagem, a motivação, a satisfação com o trabalho do treinador e o comportamento positivo dos atletas (FELTZ; *et al.*, 2009; HASELWOOD *et al.*, 2005; JACKSON; BEAUCHAMP, 2010; JACKSON; GROVE; BEAUCHAMP, 2010; JACKSON, KNAPP; BEAUCHAMP, 2009; KAVUSAANU *et al.*, 2008; MYERS *et al.*, 2011; MYERS *et al.*, 2008; MYERS; WOLFE; FELTZ, 2005; VARGAS-TONSING; WARNERS; FELTZ, 2003; WIERSMA; SHERMAN, 2005). Os efeitos da AEP dos treinadores relacionam-se diretamente com os resultados e a satisfação da equipe (WELLER, 2013), ou seja, os treinadores tendem a conseguir resultados positivos no que concerne a confiança, a motivação e a técnica esportiva.

Estudos sobre a AEP demonstram que treinadores eficazes fazem uso de melhores decisões táticas, motivacionais e, em estratégias eficientes para aplicar *feedback*, mas também, na confiança para ensinar e enfrentar os desafios cotidianos encarados nos treinamentos

esportivos (MYERS *et al.*, 2005; BOARDLEY, 2018). De modo similar, estudos têm apontado que atletas, quando percebem que seus treinadores possuem alta percepção de AEP, tendem a ser mais confiantes, motivados e ficam satisfeitos com o treinamento proposto pelo treinador, bem como apresentam melhores comportamentos e atitudes desportivas e conseguem altos níveis de performance e resultados competitivos (FELTZ *et al.*, 2009; BOARDLEY; JACKSON; SIMMONS, 2015; BOARDLEY, 2018).

Um aspecto a ressaltar é que o modelo de AEP proposto por Feltz et al (1999) representa um ponto de partida para os estudos relacionados a formação de treinadores, bem como de desempenho dos atletas. Entretanto, Boardley (2018) acredita que o modelo original de AEP possa ser aperfeiçoado, respeitando a sua matriz conceitual com a inclusão de fontes de informação e variáveis adicionais que incidem sobre as crenças dos treinadores, bem como os contextos nos quais os treinadores adquirem experiência para ensinar.

2.4 FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Impulsionados pela necessidade de entender fatores que afetavam o trabalho pedagógico de professores, na década de 1980, estudos sobre as fontes de informação começaram tendo como marco inicial a investigação das relações dos contextos educacionais e culturais que acometiam a AEP (DINTHER; DOCHY; SEGERS, 2011). Desde então e principalmente considerando os estudos desenvolvidos por Bandura (1997), entende-se que as crenças de AEP e de AED são formadas por meio da interpretação que os indivíduos fazem a partir de quatro fontes principais de informação, a saber: experiência de domínio ou direta, experiência vicária ou de observação, persuasão social, estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos (PAJARES; OLAZ, 2008; PAJARES, 1996; FELTZ *et al.*; 1999).

No entendimento de Bandura (1997), um sentimento forte e duradouro de AE depende principalmente da capacidade dos indivíduos de combinar diferentes fontes de experiência. Entretanto, a maior influência da experiência direta na percepção de AED tem sido relatada nos estudos (MORRIS; USHER; CHEN, 2016) e parece existir determinada hierarquia no uso das fontes de informação, iniciando com as fontes de experiência direta, seguida das experiências vicárias e de persuasão e, por último os estados emocionais e afetivos (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998). É importante frisar que dependendo da tarefa a ser exercida, pode ocorrer uma variação no uso e na classificação das fontes de AED, conforme foi verificado no estudo de Iaochite e Souza Neto (2014), onde as experiências vicárias e de

persuasão social foram as principais fontes de informação adquiridas durante o período de ECS de 114 universitários de Educação Física.

As evidências de estudos indicam que a combinação de várias fontes de informação, sejam elas por meio de experiências de ensino ao longo do curso de formação inicial (RAMOS *et al.*, 2017a) ou por meio da observação de professores experientes ensinando (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014) ou mediante as orientações de sujeitos considerados importantes (professores, colegas de profissão) (SAVILLE *et al.*, 2014), possa proporcionar um forte senso de eficácia em função da união dos tipos diferentes de experiências adquiridas durante o curso de graduação em Educação Física.

Outro aspecto importante é que a influência de determinada fonte de AED dependerá, em grande parte, das experiências prévias que os sujeitos possuem (RAMOS *et al.*, 2018). Nesse sentido, destaca-se o estudo randomizado realizado por Ross e Bruce (2007) para analisar a forma como as fontes de informação afetavam a AED de professores de matemática. Os resultados indicaram que o grupo experimental de professores com maior exposição as diversas fontes no programa de desenvolvimento profissional superaram a AED do grupo controle de professores, nomeadamente nas medidas de eficácia para o engajamento dos alunos, para estratégia de ensino e, em maior proporção, para a gestão de sala de aula. Os autores também destacaram que, quanto maior o tempo de duração de um programa de desenvolvimento profissional, que aborde as fontes de experiência direta, de persuasão, vicária e de estado fisiológico e afetivo, mais elevada tende a ser a AED do professor.

As características individuais e subjetivas de cada sujeito, de acordo com Bandura (1997), definem a forma e a maneira como cada fonte de informação é interpretada. Nesse entendimento, Bandura (1997) reconhece a capacidade de agência humana enquanto uma habilidade única inerente aos seres humanos, isto é, aos seres racionais. Tal capacidade sustenta a base da Teoria Social Cognitiva, que defende que todos os indivíduos são agentes responsáveis pelo seu desenvolvimento, envolvidos diretamente neste processo, por meio de crenças que controlam e organizam seus pensamentos e ações, afetando desta maneira a forma de pensar e, principalmente, de expressar o comportamento humano (BANDURA, 1986).

É importante ressaltar que o processo de interpretação das fontes de AEP depende diretamente da maneira como cada informação é interpretada. Isto implica dizer que cada indivíduo desenvolve a percepção de AED de maneira peculiar, ou seja, para alguns profissionais de Educação Física a principal fonte de experiência desenvolvida durante o curso de graduação é a experiência de ensinar nos ECS (RAMOS *et al.*, 2017a), porém para outros

estudantes do mesmo curso a principal fonte de AED é a observação de professores *experts* (KUHN *et al.*, 2019a).

Embora as quatro fontes principais propostas por Bandura (1997) contribuam no processo de constituição da AEP, é importante entender que este processo não ocorre de modo automático. Nesse sentido, as crenças que os indivíduos possuem tendem a implicar na valorização de outras fontes de autoeficácia, como por exemplo: fatores pessoais e contextuais, destreza, fracasso, sucesso, credibilidade do persuasor, complexidade da tarefa, quantidade de esforço, ajuda externa recebida e resultados (SCHUNK, 1989; PAJARES, 2002; BOARDLEY, 2018).

A fonte de experiência direta tem sido apontada como a principal fonte de AEP e AED em muitos estudos, porque ela possibilita uma experiência de situação autêntica, ou seja, para os professores e ou treinadores essas experiências proporcionam situações reais na qual é possível testar todo o conhecimento adquirido e, assim, interpretar o resultado do comportamento executado (PAJARES; OLAZ, 2008; BOARDLEY, 2018). Para estudantes-universitários em formação e que ainda possuem pouca e/ou nenhuma experiência de ensino, é importante que obtenham sucesso nas primeiras experiências exercendo a função de professor/treinador. Assim, as repetidas situações de êxito poderão favorecer o desenvolvimento de uma percepção forte de AEP, fornecendo um repertório de experiências sobre como agir adequadamente em situações semelhantes no futuro e gerando expectativas elevadas de sucesso na busca pela resolução de problemas (MYERS; WOLFE; FELTZ, 2005; TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009).

As experiências devem exigir esforço e determinação, visto que a ausência pode implicar no desânimo e na falta de interesse, o que poderá ocasionar situações futuras de fracasso (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998). Quando não existe uma contrapartida de esforço e determinação por parte do sujeito, pode ocorrer uma perturbação e um enfraquecimento da percepção de AEP, caso seja verificado que uma determinada tarefa é simples e com poucas possibilidades de fracasso. Entretanto, situações de fracasso em demasia podem também prejudicar o desenvolvimento (MORRIS; USHER; CHEN, 2016).

As experiências diretas de ensino durante os ECS são apontadas como fontes de AED para universitários, no que correspondem as tarefas de instrução, organização e clima social (KUHN, 2017). Estudos recentes na área de Educação Física evidenciam que este tipo de experiência tem sido a principal fonte de AED (GURVITCH; METZLER, 2009; SILVA;

IAOCHITE; AZZI, 2010; ZACH; HARARI; HARARI, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016).

O contexto de prática estruturado a partir da presença de professores supervisores e/ou regentes, com conhecimento sobre os estudantes e a escola e com o convívio de outros universitários em condições semelhantes possibilita a experimentação, a reflexão, a autoavaliação, a testagem, assim como o controle dos riscos, dos erros e insucessos (KUHN *et al.*, 2020). Assim, os ECS podem proporcionar simultaneamente um ambiente real e controlado de ensino, no qual os dilemas de aula, os problemas que surgem e as responsabilidades das intervenções são compartilhadas entre universitários e professores (BENITES *et al.*, 2016; MACEDO *et al.*, 2017; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA, 2018). Estes elementos reforçam o entendimento e os resultados de pesquisas que apontam os ECS como espaços legítimos ou reconhecidamente importantes para a aprendizagem profissional e o aumento da AED do professor (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015).

Outra fonte de AE apontada por Bandura (1997) é experiência vicária. Esta fonte pode ser obtida por meio da observação de outras pessoas, sem a necessidade de atuação direta (PAJARES, 2002). Embora alguns autores defendem que a fonte de experiência vicária exerça menor influência quando comparada com a experiência direta (PAJARES; OLAZ, 2008), a fonte vicária pode ser tão poderosa para universitários e/ou professores que possuem poucas experiências pedagógicas (AYDIN; DEMIRDÖĐEN; TARKIN, 2012; RAMOS *et al.*, 2018).

Em estudo com 255 professores de escolas primárias, Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007) relataram que os professores com mais experiências de ensino, isto é, que possuíam experiências prévias pedagógicas, valorizaram principalmente a fonte de experiência direta, enquanto que aqueles professores com pouca ou nenhuma experiência valorizaram as experiências vicárias como uma forma de melhorar sua intervenção pedagógica. Além disso, mesmo os indivíduos experientes, considerados mais eficazes, aumentam sua percepção de AED quando, por meio da modelagem, aprendem meios e maneiras mais eficazes de realizar as tarefas (KUHN, 2017). A experiência vicária geralmente é mais poderosa quando aquele que observa percebe determinada semelhança consigo próprio, fazendo-o acreditar que também é capaz de realizar a tarefa (PAJARES; OLAZ, 2008; KUHN, *et al.*, 2019a).

Ao observar professores com notável saber e competência, durante situações pedagógicas, futuros professores podem desenvolver à crença de que é possível realizar as mesmas tarefas, desde que intensifique e persista em seus objetivos e esforços (MORRIS;

USHER; CHEN, 2016). Em todo o caso, quanto maior for a semelhança entre o modelo e quem o observa, maior será a influência da fonte vicária na percepção de AEP do sujeito.

Durante o curso de graduação, as situações de observação de colegas/pares em ação pode proporcionar a quem observa a confiança para criar novas possibilidades, na medida em que todos encontram-se, teoricamente, em mesmo nível e, conseqüentemente, apresentam padrões semelhantes de capacidade e dificuldade durante a intervenção pedagógica (NESPOR, 1987; SCHUNK, 1987; RAMOS *et al.*, 2017b). Heppner (1994) analisou as atividades que aumentavam a AED de professores de psicologia e identificou a observação de pares ou colegas de profissão aumentava a percepção de AED.

No que diz respeito a fonte de persuasão social, o sentimento e a confiança terá um efeito maior ou menor quando se coloca em prática aquilo que foi aconselhado, sugerido e/ou orientado. Quando um professor recebe *feedback* de um orientador a respeito da realização de uma tarefa específica e percebe que aquilo que foi aconselhado não funciona na prática, a fonte de informação será descartada e terá um efeito de curta duração (SCHUNK, 1991). Entretanto, se uma informação é fornecida de modo realista e consegue resultados de sucesso quando executada, a fonte de persuasão tende a causar uma valorização e aumento na AEP (IAOCHITE, 2007).

Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007) ressaltam que universitários com pouca experiência no ensino tendem a ser mais afetados por fatores contextuais, principalmente por meio da fonte de persuasão social e apoio interpessoal. Indivíduos com dúvidas sobre suas capacidades tendem a sofrer influência da fonte de persuasão social (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015) do mesmo modo que indivíduos com pouca experiência direta de ensino (RAMOS *et al.*, 2017b, IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014). Segundo Schunk (1991) e Labone (2004), as orientações ou *feedback* recebidos, em especial de professores considerados modelos de referência com notável credibilidade acadêmica, tendem a contribuir para o desenvolvimento das crenças de AED de universitários.

Quando um indivíduo percebe que uma tarefa pode ser difícil de ser realizada, este tende a valorizar conselhos e orientações de pessoas consideradas como modelos (PAJARES, 2002). Nesse sentido, as orientações advindas de pessoas consideradas com notável saber e conhecimento podem transformar-se em fontes de AEP, podendo servir como um modo de animar e influenciar o indivíduo a adquirir um esforço extra frente às tarefas, mesmo aquelas consideradas difíceis de realizar (SCHUNK, 1991). Em relação a área de Educação Física e ao contexto universitário, é importante frisar que o *feedback* provenha de pessoas reconhecidas

como experientes e confiáveis e, também, associados aos ambientes favoráveis e propensos para que a função primordial da persuasão, isto é, de aumento da percepção de AED, seja garantida (IAOCHITE; AZZI, 2012).

Quando um indivíduo persuadido percebe que recebeu uma sugestão, orientação e/ou conselho de uma pessoa considerada importante (colega, supervisor e professor), geralmente valoriza a informação, muda o comportamento e, conseqüentemente, aumenta a percepção de AED (TSCHANNEN-MORAN; WOOFOLK-HOY; HOY, 1998). Usher e Pajares (2008) acrescentam que para serem eficazes, os *feedback* devem ser colocados de modo a apoiar o senso de eficácia dos estudantes, considerando sempre se as informações são estruturadas e compreensíveis e, se estes são verdadeiramente suscetíveis de persuasão. Em relação à aprendizagem esportiva, Feltz, Short e Sullivan (2008) destacam que os *feedback* são essenciais para a aquisição da AE, por meio de expressões como “você pode fazer”, ou então, “eu acredito que você pode fazer isso”, considerados fatores fundamentais para motivar e melhorar a aprendizagem.

A fonte de estados emocionais e afetivos, proposta por Bandura (1997), possibilita uma maneira de julgar o sentimento de AE frente a realização de determinada tarefa, ou ainda, em função de determinado acontecimento. Esta fonte tende a diminuir ou aumentar a percepção de AE em razão de situações que requerem esforço e controle emocional para sua realização (PAJARES, 2002). As situações experimentadas de fracasso podem causar impacto quando o indivíduo prevê que algo semelhante poderá acontecer. Nesse sentido, todas as lembranças, pensamentos negativos, medos e angústias sobre as capacidades necessárias para realizar as tarefas podem gerar reações emocionais, como o estresse, agitação, estado de ativação, o que pode prejudicar o julgamento da AE (PAJARES; OLAZ, 2008).

No caso dos professores, os estados emocionais percebidos, o estresse, a ansiedade, a depressão e a angústia, quando em níveis elevados podem prejudicar o processo de ensino e criar no professor uma expectativa de fracasso, acarretando a diminuição das crenças de AED. Na área de Educação Física, Iaochite e Costa Filho (2016) analisaram 18 portfólios reflexivos de universitários de um curso de licenciatura e evidenciaram os medos, a falta de segurança, a timidez, as incertezas e os embaraços frequentes durante o ECS.

Assim como ocorre nas demais fontes de AEP, todas as informações proporcionadas por meio dos estados fisiológicos e afetivos não são consideradas boas preditoras, ao considerar a influência de uma fonte sobre a outra. Considerando que toda informação advinda de uma ou de outra fonte de AEP depende do modo como o indivíduo processa as informações

cognitivamente, assim a percepção de AEP é afetada dependendo do modo como o sujeito interpreta as informações e não somente pela intensidade das reações emocionais (PAJARES, 2002).

Sobre a valorização de distintas fontes de AED, o estudo realizado por Iaochite *et al* (2011) com 261 professores de Educação Física de escolas de redes de ensino pública e privada encontrou correlações mais frequentes e significativas entre as fontes de informação de persuasão social, experiências vicárias e experiências diretas. Costa Filho e Iaochite (2015) verificaram que as experiências diretas de ensino e de persuasão foram apontadas como as principais fontes de AED de universitários em situação de ECS. Ao analisarem as fontes de AED de 7 universitários do curso de graduação em Educação Física, Ramos *et al* (2017) identificaram a existência de uma hierarquia na valorização das fontes de AED, de acordo com as dimensões investigadas. Enquanto que os resultados na dimensão manejo de classe mostraram como principais fontes a experiência de domínio, persuasão e vicária, na dimensão de intencionalidade docente foram as fontes vicárias, de persuasão e domínio.

3. MÉTODO

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, bem como o paradigma epistemológico que fundamenta o modelo de pesquisa adotado. Os percursos metodológicos utilizados nesta tese de doutorado consideraram um caráter investigativo fundamentado epistemologicamente e associado aos objetivos elencados à pesquisa, às técnicas utilizadas na análise dos dados e aos procedimentos de validade e garantia científica.

Como campo de investigação, a pesquisa qualitativa encontra-se conectada e situada historicamente a uma rede complexa e ampla de termos, conceitos e suposições, que são relativos às crenças, tradições e diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa associados aos estudos interpretativos (DENZIN; LINCOLN, 2008). Nesse sentido, o fenômeno investigado foi interpretado e influenciado pelo pesquisador por meio de seus princípios e crenças, que colocaram dentro de uma rede de premissas epistemológicas e ontológicas.

Como *design* investigativo foi dotado, em todas etapas da pesquisa, um processo reflexivo, no qual o pesquisador a todo momento considerou mudar e/ou modificar uma decisão no *design* devido aos novos achados, ou seja, o *design* investigativo não estabeleceu hipóteses *a priori* a serem testadas, confirmadas e/ou rejeitadas (MAXWELL, 2013).

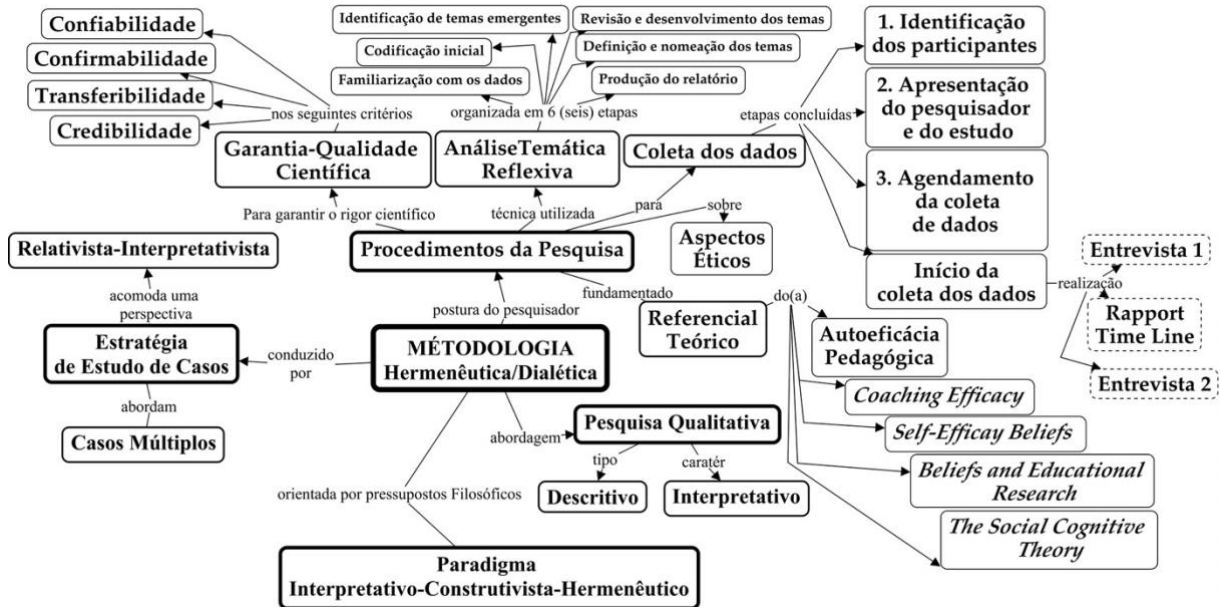
Como base conceitual teórica da pesquisa recorreu-se ao referencial utilizado nas ciências sociais, que conceituam a investigação qualitativa como um projeto cívico, participativo e colaborativo, na qual o pesquisador e os pesquisados envolvem-se em um diálogo moral e contínuo (DENZIN; LINCOLN, 2008, 2010; TRIVIÑOS, 2009; NEUMAN, 2014; LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011; YIN, 2010). Da mesma maneira, utilizou-se os suportes conceituais da área da educação, que assumem à pesquisa qualitativa como um quadro teórico/interpretativo com abordagem investigativa de ambientes naturais dos seres humanos, que pode utilizar-se, para obter dados, de uma análise indutiva e dedutiva para estabelecer temas, significados e padrões (CRESWELL, 2013; MAXWELL, 2013).

3.1 COMPONENTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas propõem uma diversidade de estruturas, formatos e componentes que são influenciados pelas crenças e opiniões dos pesquisadores (CRESWELL, 2009, 2013). Ao adotar o paradigma de pesquisa interpretativo-constructivista-hermenêutico, valeu-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa que incluiu características

epistemológicas/filosóficas, suposições e quadro interpretativo, bem como o rigoroso detalhamento dos procedimentos de coleta/análise dos dados e das estratégias para validar os achados (Figura 2).

Figura 2 – Mapa conceitual dos componentes estruturais metodológicos da pesquisa



Fonte: Adaptado de Creswell (2009, 2013).

Os procedimentos metodológicos utilizados foram definidos sob uma ótica com abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa, dentro de cada nível (conceito) no processo investigativo. Valendo-se das recomendações de Creswell (2009, 2013), a metodologia teve como pressupostos filosóficos o paradigma de pesquisa interpretativo-construtivista-hermenêutico. A estratégia utilizada para a condução da pesquisa teve uma perspectiva relativista-interpretativista, conduzida por estudos de casos múltiplos. Os procedimentos de pesquisa envolveram às técnicas e procedimentos utilizados para atender aos objetivos e responder as questões de pesquisa, bem como para garantir a qualidade e rigor científico e para antecipar e cumprir com os pressupostos éticos de pesquisa.

3.1.1 O design metodológico adotado

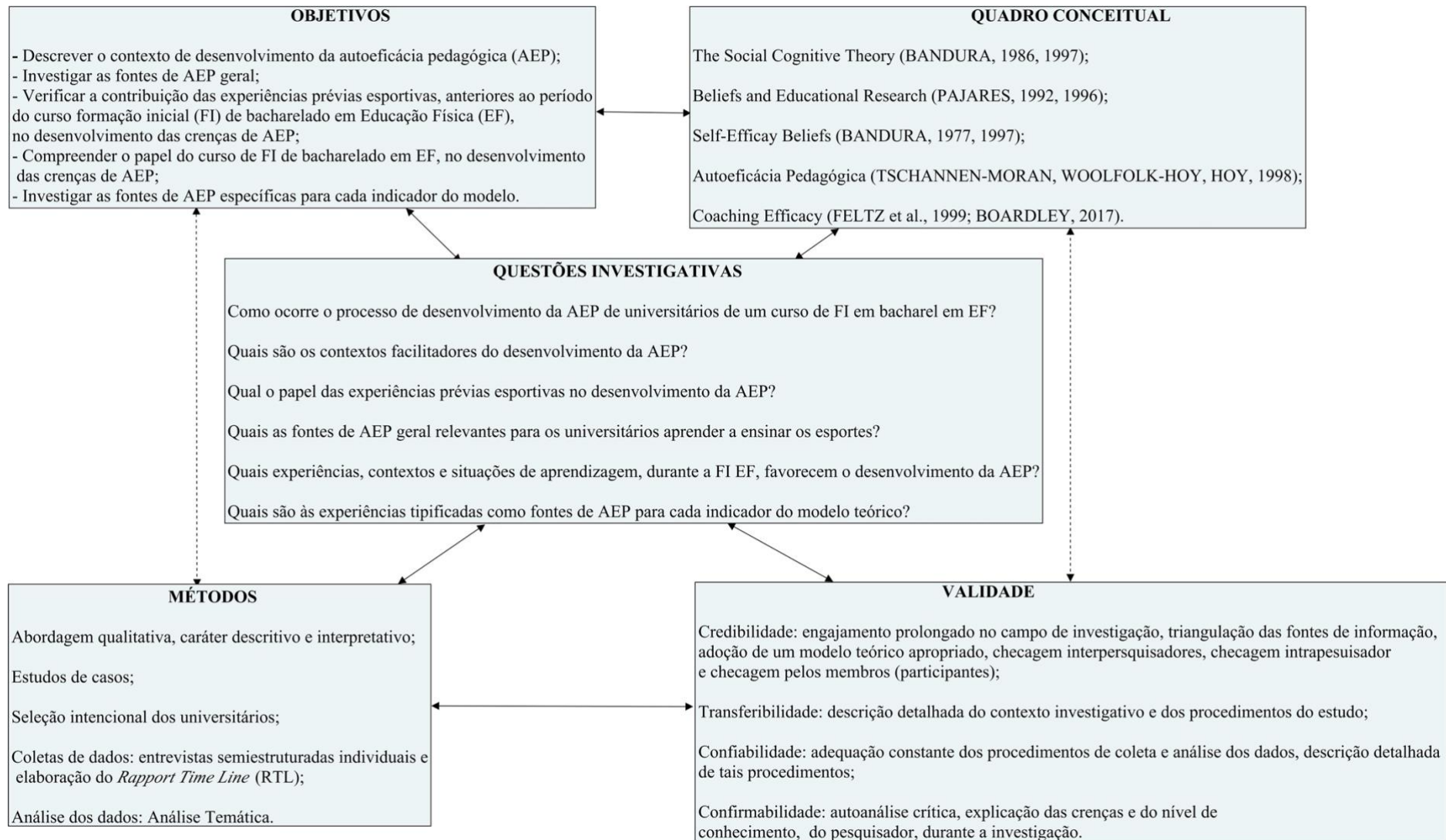
O design de uma pesquisa qualitativa não deve possuir modelos sequenciais e tipológicos, na tentativa de estabelecer antecipadamente passos essenciais ou características do estudo (MAXWELL, 2013). Nesse sentido, os componentes do design podem, a qualquer

momento, ser reconsiderados, modificados e, até mesmo, trocados, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, em resposta às novas descobertas e achados (MAXWELL, 2013).

As pesquisas qualitativas consideram o design como um modelo flexível ao invés de fixo (restrito), de caráter indutivo do que seguindo orientações determinadas, em demasia, a priori, isto é, de caráter dedutivo (MAXWELL, 2013). Nesse entendimento, Maxwell (2013) ressalta que os *designs* das pesquisas qualitativas operam por meio de um processo reflexivo em cada etapa do projeto, ou seja, durante a coleta e análise dos dados, no desenvolvimento e embasamento teórico, na elaboração e retificação das questões de pesquisa e durante os processos de validação da pesquisa. Entretanto, para o design de uma pesquisa qualitativa ser implementado fielmente, não é possível desenvolvê-lo ou pegá-lo emprestado utilizando-se de uma estratégia lógica antecipada, é necessário em larga medida construir e reconstruir o design (MAXWELL, 2013). Assim, Maxwell (2013) acrescenta que o *design* de uma pesquisa qualitativa é uma extensão muito maior do que na pesquisa quantitativa, porque envolve “idas e vindas”, “progredir e voltar”, “ir para frente e para trás”, dentro dos diferentes componentes do design. Isso quer dizer que ao invés de iniciar os procedimentos de forma predeterminada, ou por meio de passos sequenciais, o design qualitativo envolve interconexões e interações entre os diferentes componentes.

Como uma estrutura interconectada e flexível, o esquema representativo do design que foi utilizado nesta pesquisa é apresentado na Figura 3. Este esquema compreende uma adaptação do “*Interactive model of research design*” proposto por Maxwell (2013). A proposta deste modelo interativo teve como intuito proporcionar clareza às escolhas, interpretações, decisões e justificativas do pesquisador, bem como apresentar as integrações que ocorreram no desenvolvimento dos componentes do estudo (questões de investigação, objetivos, fundamentação teórica, métodos e validade).

Figura 3 – Design metodológico interativo do estudo



Fonte: Adaptado de Maxwell (2013).

Neste modelo, ressalta-se que as diferentes partes do design estabeleceram conexões interativas e integradas, nas quais os componentes foram estreitamente associados uns aos outros, do que sendo conectados apenas em um ciclo linear e sequencial (MAXWELL, 2013). O componente Questões Investigativas não foi uma peça controladora do design, na qual os outros componentes deveriam se enquadrar. Ao invés disso, elas foram o centro do *design*, como é apresentado por Maxwell (2013, p. 21): “[...] *they are at the center of the design; they are the heart, or hub, of the model, the component that connects most directly to all of the other components*”. Além de não apenas exercerem diretamente influência nos outros componentes, elas foram intimamente afetadas por outros componentes. Por este motivo, as questões investigativas definidas no começo desta pesquisa precisaram ser significativamente modificadas ou expandidas, como resultado das mudanças nos objetivos e, por causa, dos achados que foram desvendados.

Os componentes elencados na parte superior, nomeadamente os Objetivos e Quadro Conceitual, foram os primeiros a serem desenvolvidos e integrados. As questões investigativas tiveram uma clara relação com os objetivos do estudo, por meio de evidências fundamentadas pelo quadro conceitual da pesquisa e dos conhecimentos sobre estudos a respeito do fenômeno estudado da AEP. Adicionalmente, os objetivos foram fundamentados pelo quadro teórico, enquanto as decisões metodológicas relevantes para a pesquisa dependeram do desenvolvimento dos objetivos elencados e das questões investigativas que emergiram da literatura embasada.

Na base do modelo, ou seja, os componentes considerados, em parte, como os operacionais da pesquisa, notadamente o Método e os Critérios de validade, tiveram uma estreita associação. Os procedimentos metodológicos adotados foram capazes de responder as questões de pesquisa e de lidar com os processos de garantia e validade científica a essas respostas. As questões investigativas, por sua vez, necessitaram considerar a viabilidade dos procedimentos metodológicos utilizados e dos processos particulares de validade da pesquisa, enquanto que a legitimidade para tratar dos processos de validade dependeram das questões investigativas, dos métodos escolhidos e do quadro conceitual empregado.

As conexões entre os componentes do modelo não tiveram regras rígidas ou implicações fixadas e determinadas, elas proporcionaram determinada elasticidade ao design, como sugere Maxwell (2013): “[...] *they allow for a certain amount of “give” and elasticity in the design*”. Assim, as conexões puderam ser esticadas e dobradas para outros componentes, contudo exerceram uma tensão definitiva sobre diferentes partes do projeto. A elasticidade, portanto, foi retratada enquanto metáfora do *design* de pesquisa qualitativa, como algo com uma flexibilidade considerável, mas que possui limitações que são impostas por diferentes partes

umas sobre as outras, que quando impostas, se violadas, fazem o design ser ineficiente. Nesse sentido, as interconexões e a coerência do design da pesquisa puderam ser entendidas por meio do conceito de conformidade pragmática, isto é, não como uma consistência lógica, ou como uma derivação a partir de alguns princípios abrangentes determinados previamente, mas por meio de um processo reflexivo que integrou e associou diferentes componentes do design (MAXWELL, 2013).

3.2 PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

As suposições filosóficas de pesquisadores têm assumido questões “axiomáticas”, isto é, muitas vezes incontestáveis, que servem como um guia para realizar suas pesquisas qualitativas (GUBA; LINCOLN, 1994, CRESWELL, 2013). Os tipos de suposições ou crenças, que os pesquisadores possuem, conduzem a adotar uma abordagem de pesquisa (qualitativa/quantitativa) (CRESWELL, 2009). Essas questões ou crenças podem ser definidas como paradigmas de pesquisa (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011), suposições filosóficas/epistemologias/ontologias (CRESWELL, 2013) e como metodologias de pesquisa amplamente concebidas (NEUMAN, 2000, 2014). Nesse sentido, as crenças podem ser relacionadas como a natureza da realidade (ontologia); a origem do conhecimento, como justificá-lo e as formas de conhece-lo, baseando-se em visões individuais por meio das experiências subjetivas das pessoas (epistemologia); e no tocante ao papel dos valores nas pesquisas (axiologia) (CRESWELL, 2013).

Na filosofia, existem duas áreas que proporcionam meios para se conhecer o fenômeno investigativo e nas quais as pesquisas científicas fundamentam pressupostos e princípios, nomeadamente, a ontologia e a epistemologia (NEUMAN, 2014). Como área da filosofia, a ontologia trata da natureza do ser, ou o que existe, ela pergunta o que é realidade e quais categorias fundamentam a realidade (NEUMAN, 2014). Em relação a epistemologia, esta corresponde a uma área da filosofia preocupada com a criação do conhecimento, que concentra-se em como nós sabemos o que nós sabemos e quais as formas mais válidas de se alcançar a verdade (NEUMAN, 2014).

A fundamentação filosófica desta tese de doutorado baseia-se no paradigma de pesquisa interpretativo-construtivista-hermenêutico. As abordagens filosóficas são associadas com diferentes teorias sociais, técnicas de pesquisa e paradigmas científicos (NEUMAN, 2014). Os paradigmas podem significar uma orientação básica à teoria e à pesquisa, ou seja, o paradigma de pesquisa adotado envolveu todo o sistema de pensamento e crenças do pesquisador,

incluindo os pressupostos, as questões e objetivos respondidos, os quebra-cabeças montados e às técnicas de pesquisa utilizadas (KUHN, 1997; NEUMAN, 2014).

O uso do paradigma interpretativo-constructivista-hermenêutico sustenta-se, em termos metodológicos, na teoria dos significados dos textos, da hermenêutica/dialética. Essa teoria enfatiza um processo rigoroso das leituras de textos, isto é, da análise de vídeos, áudios, figuras, ou entrevistas transcritas, a fim de alcançar um entendimento significativo e profundo dos significados dos textos (NEUMAN, 2014). A abordagem qualitativa-interpretativa-hermenêutica considera que cada pesquisador traz consigo mesmo experiências subjetivas na análise e interpretação dos textos (MAXWELL, 2013; NEUMAN, 2014). O pesquisador compreende que o fenômeno estudado e a busca pelo conhecimento partiram de um processo subjetivo e interpretativo, que foi mediado por parte do pesquisador e dos participantes investigados (NEUMAN, 2014).

Os paradigmas ou esquemas interpretativos podem ser definidos como um conjunto de crenças que orientam a ação do pesquisador. Assim, cada tipo de paradigma induz exigências específicas às estratégias e interpretações adotadas pelo pesquisador (GUBA; LINCOLN, 1994).

O paradigma interpretativo-constructivista-hermenêutico considera e combina princípios abstratos a respeito das crenças sobre a ontologia (a teoria de mundo), a epistemologia (a teoria de conhecimento) e a metodologia (DENZIN; LINCOLN, 2008). Além disso, os conceitos de credibilidade, transferibilidade, confiança e confirmabilidade substituem os termos que faziam alusão ao positivismo (validade interna e externa) (DENZIN; LINCOLN, 2008).

Os paradigmas de pesquisa, de acordo com Denzin e Lincoln (2008), abrangem quatro conceitos fundamentais: axiologia (ética), epistemologia, ontologia e metodologia. A axiologia questiona o papel do pesquisador e a conduta moral no mundo. A epistemologia indaga a visão de mundo do pesquisador. A epistemologia subjetivista (pesquisador e entrevistado trabalham juntos na criação da compreensão) interroga sobre a postura moral do pesquisador em relação ao mundo e suas próprias crenças. A ontologia diz respeito a origem da realidade da natureza, isto é, traz reflexões sobre o sentido do ser, assume uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades). E a metodologia tem relação com as estratégias adotadas para aquisição do conhecimento sobre o mundo. O Quadro 1 apresenta os conceitos fundamentais que orientaram a pesquisa, as características do paradigma investigativo e a relação com o posicionamento do pesquisador.

Quadro 1 – Esquema interpretativo e as crenças filosóficas associadas

Abordagem Interpretativa-Construtivista-Hermenêutica				
	Ontologia (Natureza da realidade)	Epistemologia (Como a realidade é)	Axiologia (Papel dos Valores)	Metodologia (Abordagem Investigativa)
Crenças (Pressupostos Teóricos/Filosóficos)	Múltiplas realidades são construídas por meio de nossas experiências vividas e de nossas interações com outras pessoas (MAXWELL, 2013).	Realidades são construídas e moldadas com base nas experiências individuais dos pesquisadores e dos pesquisados (MAXWELL, 2013).	Valores individuais são honrados e negociados entre os indivíduos (MAXWELL, 2013).	Mais de um percurso metodológico são seguidos. São utilizados, em sua maioria, procedimentos de análise indutiva dos dados, por meio da construção de um consenso que surge das ideias que emergem de entrevistas, análise de textos e gravações (vídeos, gravações, grupos focais) (MAXWELL, 2013).
	Realidade construída em planos locais e específicos (Relativismo) (DENZIN; LINCOLN, 2017).	Transacional/ Subjetivista/Descobertas co-criadas, ou seja, descobertas criadas com base na interação do pesquisador com os participantes (DENZIN; LINCOLN, 2017).	Os valores têm um lugar de destaque, eles são inquestionáveis no papel de criar, interpretar e compreender os resultados da investigação. A exclusão dos valores é intolerado. O pesquisador é um orquestrador, mediador e facilitador do processo de investigação (GUBA, LINCOLN, 1994).	Hermenêutica/Dialética. As construções individuais podem ser refinadas mediante a interação entre o investigador e os respondentes. As construções variam e são interpretadas utilizando técnicas hermenêuticas, isto é, um conjunto de procedimentos, técnicas e teorias voltadas para auxiliar na interpretação de algo, não somente um texto escrito, mas de tudo que se possa atribuir significado e

			sentido (GUBA, LINCOLN,1994).
Posicionamento/crenças do pesquisador em relação aos pressupostos da pesquisa			
O pesquisador procurou compreender e interpretar, subjetivamente, a realidade dos significados das experiências dos universitários, por meio de uma tarefa analítica que valorizou, majoritariamente, as categorias determinadas a <i>posteriori</i> .	A pesquisa teve, como base, uma realidade subjetiva, isto é, construída mediante descobertas realizadas em conjunto (pesquisador/pesquisados). Buscou-se à aproximação do pesquisador com os universitários, por meio de trocas de saberes interpessoais, com o intuito de obter evidências subjetivas desenvolvidas a partir das realidades, percepções, crenças e valores dos envolvidos (pesquisador/participantes).	O pesquisador considerou que a realidade foi construída com base em um entendimento que dependeu da percepção de conhecimento subjetivo, ou seja, a investigação social esteve vinculada e carregada de valores e crenças. Nesse entendimento, o paradigma de pesquisa escolhido (Interpretativo-Construtivista-Hermenêutico), o referencial teórico selecionado, os métodos para coletar e analisar os dados e, a maneira de interpretar as descobertas e sua descrição, estiveram carregados de crenças e valores prévios.	A escolha por uma abordagem descritiva e interpretativa foi em razão do pesquisador entender o caráter subjetivo do processo de desenvolvimento da AEP dos universitários. Considerou-se, para tanto, uma abordagem que reconstruiu, a todo o momento, as construções realizadas anteriormente, com base na interação entre o pesquisador e os respondentes. A estratégia de estudo de casos múltiplos permitiu explorar as experiências e crenças dos universitários, por intermédio de um processo de coleta e análise dos dados detalhado em profundidade, envolvendo múltiplas fontes de informação (Entrevista 1, <i>Rapport Time Line</i> , Entrevista 2), que, por sua vez, foram desenvolvidos por meio de uma interação prolongada ao longo do tempo.

				<p>A técnica de análise temática foi adotada em razão da abordagem ser interpretativa e por possuir pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos que tiveram que ser destacados e enfatizados. A escolha do <i>design</i> interativo permitiu gerar um processo reflexivo durante todo o andamento da pesquisa, sempre valorizando a interação entre o pesquisador e os universitários.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Guba e Lincoln (1994); Lincoln, Lynham e Guba (2011); Maxwell (2013) e Denzin e Lincoln (2017).

O paradigma de pesquisa do construtivismo é frequentemente descrito como interpretativista, na qual os sujeitos desenvolvem o significado subjetivo de determinados objetos ou coisas, com base em suas experiências (DENZIN; LINCOLN, 2017). Os pesquisadores, buscam pela complexidade dos pontos de vista dos participantes e, entendem, que os significados são variados e múltiplos, ao invés de reduzidos em poucas categorias ou ideias (MAXWELL, 2013).

Os significados subjetivos são formados mediante o relacionamento e a interação com outras pessoas, por meio de um processo histórico e cultural, por isso o construtivismo é conhecido como uma “construção social”, ou seja, uma orientação social que assume que as crenças e significados individuais definem fundamentalmente o que é realidade (MAXWELL, 2013; NEUMAN, 2014). À vista disso, os pesquisadores construtivistas abordam os processos de interação que aconteceram na vida dos participantes da pesquisa. Para gerar o entendimento dos significados subjetivos, os pesquisadores focam na especificidade dos contextos na qual os participantes vivem, trabalham e/ou estudam, com a intenção de compreender o papel dos ambientes históricos e culturais (MAXWELL, 2013).

Na perspectiva do paradigma construtivista, é preciso reconhecer a importância das crenças e dos significados, com uma abordagem interpretativa das ciências sociais, reconhece-se que as crenças e percepção dos indivíduos são embasadas por uma rede de pressupostos e

experiências prévias, assim como pelas interações interpessoais, por este motivo entende-se que o modelo de pesquisa qualitativa é uma tentativa de compreender uma realidade complexa (MAXWELL, 2013).

A escolha paradigmática utilizada nesta pesquisa, no plano ontológico, assumiu uma realidade relativista que especificou o contexto observado da universidade. A realidade foi construída de forma subjetiva, por meio dos significados socialmente desenvolvidos nas experiências dos universitários. Os aspectos epistemológicos enfatizaram que o pesquisador e os universitários (entrevistados) constituíram uma única entidade, na qual os resultados proveram dessa interação. No eixo metodológico, enfatizou-se a utilização de abordagens hermenêuticas (entrevistas, *Rapport TimeLine* RTL), mediante procedimentos de compreensão, construção e reconstrução de significados (DENZIN; LINCOLN, 2008).

3.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

Nesta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa com caráter descritivo e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2008). Para Neuman (2014), os estudos de cunho descritivo representam uma imagem ilustrativa das pessoas, ou de suas atividades sociais, destacando questões do tipo: “como” e “quem” (Com que frequência aconteceu isso? Quem estava envolvido?) ou então, exploram por quê algumas coisas acontecem. Em outras palavras, os dados coletados foram relatados em palavras ou figuras, ao invés de números (CRESWELL, 2009). As pesquisas de natureza descritiva têm por finalidade descrever características de uma população, fenômenos e/ou as relações entre categorias, tendo como foco principal identificar fatores que justificam a ocorrência dos fenômenos, isto é, explica a razão, o porquê das coisas (DENZIN; LINCOLN, 2008). Assim, o enfoque descritivo permite estabelecer, como propósito primário, um “desenho de uma imagem”, por intermédio da utilização de palavras e ou figuras que representam um perfil, um tipo de classificação, um tema, ou os passos posteriores a serem dados para responder as questões: “quem, quando, onde e como” (NEUMAN, 2014).

O caráter interpretativo expõe o valor do relativismo sobre o porquê da ocorrência de determinados eventos, expressos em termos dos significados socialmente construídos e na visão de mundo subjetivo (NEUMAN, 2014). O esquema interpretativo é carregado de pressupostos teóricos e filosóficos que permite, ao pesquisador, interpretar o que ele enxerga, escuta e entendi, com base em suas próprias crenças prévias (CRESWELL, 2009). A subjetividade é transacional, quer dizer, os pesquisadores desenvolvem suas pesquisas com caráter interpretativo, buscando sempre compreender e entender, de forma ampla e aprofundada, às experiências humanas vividas ao longo do tempo (NEUMAN, 2014).

A adoção de uma abordagem descritiva e interpretativa admite o emprego de procedimentos de análise e interpretação dos dados que empreguem sistemas indutivos e/ou dedutivos, para indicar categorias/temas, que exteriorizem a fala dos participantes, a reflexão do pesquisador e a descrição detalhada das questões e do problema de pesquisa, bem como as implicações dos achados em relação à literatura embasada, da mesma maneira que ao mundo social (CRESWELL, 2009).

A pesquisa qualitativa envolve um quadro interpretativo e naturalista de visão do mundo, quer dizer, os pesquisadores investigam coisas e/ou pessoas em seu estado natural (mundo real), na tentativa de compreender, de fazer sentido, ou de interpretar o fenômeno investigado, em termos de significados e crenças que as pessoas carregam (DENZIN; LINCOLN, 2017). O foco principal do pesquisador, com viés qualitativo, está relacionado com as percepções, crenças e experiências pessoais dos participantes da pesquisa e, a influência e o sentido que eles (participantes) atribuem a elas. Portanto, o esforço de pesquisa vai no sentido de entender não apenas uma realidade, mas múltiplas realidades (GUBA; LINCOLN, 1994).

A interpretação dos significados das falas dos participantes, apresentado no Capítulo Resultados, baseou-se na epistemologia interpretativa-construtivista-hermenêutica que tende a adotar um padrão de procedimentos metodológicos conhecido como hermenêutica, conforme verifica-se no exposto a seguir:

Essa visão aproveita a noção familiar do círculo de hermenêutica como método ou procedimento único para as ciências humanas: para entender uma parte (uma frase, um enunciado, ou um ato específico), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.) e vice-versa (DENZIN; LINCOLN, 2008, p.197).

Com o intuito de compreender a ação humana e buscando conhecer a natureza do fenômeno estudado, considerando a influência de fatores culturais, sociais e contextuais na constituição das crenças de AEP, esta pesquisa incidiu na descrição e interpretação das crenças e percepções dos universitários sobre o processo de desenvolvimento da AEP para ensinar os esportes coletivos. Para tanto, analisou-se as experiências prévias esportivas, profissionais e acadêmicas que aconteceram em diferentes fases da vida, em contextos distintos de aprendizagem, e os significados pessoais atribuídos a essas experiências.

3.4 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Universidade Pública Federal, localizada no estado de Santa Catarina, que oferece o curso de bacharelado em EF. O curso de graduação em EF ofertado pela instituição investigada deve ser realizado em, no mínimo, 8 semestres e, no máximo, 14 semestres, com carga horária total de 3.840 horas/aulas. O ingresso na universidade acontece via sistema de vestibular, sendo disponibilizadas 60 vagas anuais, ou seja, 30 vagas para cada semestre. O curso pertence às Ciências da Saúde no Sistema Nacional de Ensino Superior, possui o ingresso semestral e concentra suas atividades de ensino no período matutino (UFSC, 2005a; b). O curso foi reconhecido, inicialmente, pela Portaria N. 298/2009/MEC, de 06/03/2009 e, posteriormente renovado o reconhecimento pela Portaria N. 823/2014/MEC, de 30/12/2014. A Resolução N. 003/2005/CEG/UFSC, de 08/06/2005/UFSC, permitiu o início das suas atividades no primeiro semestre letivo de 2006.

O curso de bacharelado em EF foi criado no Brasil para atender às demandas sociais do mundo do trabalho moderno, formando um novo perfil de profissional desvinculado da Educação Física escolar, nomeadamente para atuar em academias, clubes, empresas, condomínios, sistemas de saúde e, como treinadores esportivos em vários esportes, (NUNES; VOTRE; SANTOS, 2012). Esse profissional está vinculado ao curso de bacharelado em Educação Física, respeitando as diretrizes estabelecidas pela resolução CNE/CES nº 7/2004, bem como o disposto na resolução CNE/CES nº 4/2009 (BRASIL, 2004; 2009).

O objetivo do curso de bacharelado em EF é formar profissionais qualificados para intervir academicamente e profissionalmente em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005). O Bacharel em EF deverá estar capacitado para o pleno exercício profissional nos campos de intervenção da Avaliação e Prescrição de Exercícios (Preparação Física, Avaliação Física,...), Atividade Física na Promoção da Saúde (Recreação em Atividade Física, Orientação de Atividades Físicas,...) e Gestão e Treinamento Esportivo (Gestão Esportiva, Treinamento Esportivo, Organização de Eventos,...) (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005).

O projeto pedagógico do curso de bacharelado possui eixos curriculares, considerados agrupamentos ou blocos de disciplinas afins que criam espaço de ação deixando transparecer a relação entre a teoria e a prática, a forma e o conteúdo, o saber e o fazer (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005). O objeto de estudo do curso de bacharel é o “movimento humano”, respeitando as diretrizes curriculares dos cursos de FI em EF (BRASIL, 2004), da mesma maneira que as Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Considerando a legislação básica, o perfil profissional e respectivas competências, a estrutura curricular do curso de bacharelado investigado baseia-se em 7 eixos curriculares:

- **Dimensões Biodinâmicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos;
- **Dimensões Comportamentais do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes;
- **Dimensões Socioantropológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos;
- **Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano:** Conhecimentos dos princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenção do profissional no campo de trabalho.
- **Dimensões Científico-Tecnológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa.
- **Dimensões das Manifestações da Cultura do Movimento Humano:** Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros.
- **Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano:** Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Os blocos de disciplinas atuam no sentido de criar um campo de ação no qual, mantidas as características específicas de cada disciplina, seu conteúdo e método próprios, bem como o ritmo e características de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjuntos de professores, de turmas e de estudantes (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005). Além de servirem para balizar e selecionar os conteúdos essenciais desenvolvidos em cada disciplina dentro dos princípios de verticalidade e horizontalidade do desenvolvimento de programas curriculares, os eixos curriculares propiciam aos estudantes conhecimentos estruturais e fundamentais à vida na sociedade e ao exercício de determinadas atividades profissionais (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005)

Os estágios curriculares supervisionados (ECS) completam a FI por serem realizados ao final do curso e têm por objetivo proporcionar oportunidades de aplicação de conhecimentos e uma melhor transição profissional (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005). Com duração prolongada, os ECS têm duração de 10 créditos. Na área pedagógica, a disciplina de estágio supervisionado em treinamento e gestão esportiva (ESTGE) do curso de bacharelado em EF é

composto por uma carga horária semanal de 10 horas/aula e 180 horas/aula semestral (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005).

Para além dos ECS, a instituição proporciona atividades acadêmicas para permitir o estabelecimento de uma relação entre dois contextos fundamentais para os futuros profissionais: a “sala de aula” e “situação de trabalho”. Assim, o projeto pedagógico do curso de bacharelado em Educação Física também fomenta a realização de estágios de inserção por meio de Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PPCC). As PPCC objetivam o desenvolvimento pleno do universitário e a sensibilização para as atividades inerentes a área. Além disso, as PPCC estão inseridas nos conteúdos curriculares das disciplinas ofertadas ao longo do curso, por meio de experiências de trabalho vivenciadas nas situações de ensino, em horário de aula das disciplinas, podendo ser com os pares (colegas de turma) e/ou com a comunidade, ou ainda podem ocorrer em outros horários na forma de projetos de extensão universitária.

Um aspecto a ressaltar é que, além das situações de ensino, as PPCC podem ser desenvolvidas mediante procedimentos de observação e registro de práticas pedagógicas, que subsidiam a atuação e resolução de situações contextualizadas. Há também outras atividades pedagógicas que podem ser implementadas, como visitas de reconhecimento, análise de documentos, entrevistas, observações dirigidas, elaboração de textos, análise e preparo de material didático, participação em oficinas e experiências de laboratório. Por meio dessas experiências, a instituição pretende promover ações de reflexão sobre o conteúdo da área do curso, que tendem a contribuir na preparação e aproximação gradual com o exercício profissional.

Durante a realização do curso, os estudantes devem realizar também Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). No projeto pedagógico do curso está previsto uma carga horária de 240 horas-aula em AACC, podendo ser realizadas de forma presencial e/ou à distância. Tais atividades podem ser, nomeadamente: a) Participação e/ou apresentação de trabalhos em eventos científicos; b) Participação em monitorias, estágios extracurriculares e programas extracurriculares de natureza formativa técnico-instrumental ou para cidadania; c) Participação em Programas de iniciação científica e/ou projetos de pesquisa; d) Participação em programas de extensão com ênfase em programas comunitários; e) Participação em cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento.

3.5 ESTRATÉGIA DE ESTUDO DE CASOS

Como estratégia de investigação, procedimentos de estudos de casos múltiplos foram utilizados considerando que as crenças de AEP de estudantes-treinadores constitui um

fenômeno contemporâneo que envolve condições contextuais pertinentes aos casos, por contar com diferentes fontes de evidências na coleta e análise dos achados e por acomodar uma perspectiva relativista, reconhecendo múltiplas realidades com significados que dependem da interpretação e ótica do pesquisador.

A estratégia de estudo de casos aplicada nesta pesquisa é apresentada no Quadro 2. A estrutura apresenta um conhecimento introdutório da abordagem utilizada, ou seja, um modelo geral com as características da estratégia de estudo de casos múltiplos aplicados para uma pesquisa com abordagem qualitativa.

Quadro 2 – Estratégia de Estudo de Casos Múltiplos

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO DE CASOS ADOTADO	
Foco	Desenvolveu uma análise e descrição aprofundada dos casos múltiplos.
Problema elencado à pesquisa	Proporcionou um entendimento profundo dos casos.
Áreas/Ciências de estudo	Aplicou-se às áreas de: formação de treinadores; educacional; pedagógica; e das ciências sociais.
Unidades de análise	Estudou-se: mais de um participante (n=3); um curso específico de bacharelado em EF; experiências prévias esportivas; experiências acadêmicas e profissionais.
Coleta de dados	Foram utilizadas múltiplas fontes de informação: entrevistas, <i>Rapport Timeline</i> RTL e recursos de áudio.
Estratégia de análise dos dados	Análise dos dados por meio da descrição dos casos e dos temas dos casos, bem como dos temas cruzados.
Achados da pesquisa	Desenvolveu-se uma análise detalhada e descritiva dos achados.
Estrutura geral da pesquisa	Ocorreu na seguinte estrutura: 1) Introdução (Problemas, questões de pesquisa, Objetivo geral e específicos, justificativa, Definição de termos, Delimitação da pesquisa e, Organização da Tese); 2) Referencial teórico; 3) Procedimentos metodológicos; 4) Resultados; 5) Discussão; 6) Conclusões; 7) Referências; 8) Apêndices; e 9) Anexos.

Fonte: Adaptado de: Creswell (2009, 2013) e Stake (1995).

O estudo de casos múltiplos envolve a investigação de mais de um caso, a fim de analisar um fenômeno, uma população ou uma condição geral (YIN, 2010). Assume-se que o número de casos investigados (mais do que um) proporciona uma compreensão do fenômeno estudado, por meio de um entendimento que surge a partir da descrição dos fatos e por permitir enxergar a análise e os resultados de vários casos (MILES; HUBERMAN, 1994). A estratégia de casos múltiplos pode ainda ser utilizada para descrever e comparar vários casos com o intuito de obter uma percepção detalhada e clara das questões e problemas elencados na pesquisa (STAKE, 1995).

Na área pedagógica, o estudo de casos múltiplos ressalta um entendimento de evento(s), atividade(s) ou de processo(s) e frequentemente incluem o estudo de um indivíduo, ou vários indivíduos, tal como de estudantes e/ou professores (CRESWELL, 2013). O estudo de caso, realizado por pesquisador com viés do paradigma construtivista, surge mediante a experiência social, utiliza procedimentos de entrevistas, gravações, observações, para interpretar o conhecimento subjetivo socialmente construído pelo participante (ou participantes) da pesquisa (STAKE, 1995). As pesquisas qualitativas tendem a relutar sobre o fato da generalização dos achados, porque a estratégia de casos múltiplos possibilita identificar os dados que são comuns e/ou divergentes entre todos os casos, usando uma análise cruzada (CRESWELL, 2013).

A característica de um estudo de caso depende da intenção do pesquisador, ou seja, um estudo de caso em uma pesquisa qualitativa pode ser desenvolvido para ilustrar um fato único, ou um caso exclusivo que precisa ser detalhado e descrito, nomeadamente conhecido como *intrinsic case* (caso intrínseco) (STAKE, 1995; CRESWELL, 2013). De outro modo, a intenção de um estudo *instrumental case* (caso instrumental) pode ser entender questões de pesquisa, mediante a seleção de casos (ou caso único) para compreender em profundidade um problema (STAKE, 1995; CRESWELL, 2013).

Em referência aos procedimentos de seleção dos participantes da pesquisa, tipicamente em um estudo de caso, a seleção é realizada por meio de uma amostra intencional, isto é, podem ser eleitos os casos que: estão disponíveis; e aqueles que mostram perspectivas distintas e/ou semelhantes do problema, eventos ou do processo (CRESWELL, 2009). Os procedimentos de casos múltiplos iniciam-se com a descrição, análise e interpretação que, primeiramente, exploram os casos individualmente e, após isso, conduzem uma análise cruzada dos dados para identificar temas comuns e divergentes entre todos os casos (CRESWELL, 2013).

A análise dos casos pode ser denominada do tipo *holistic analysis* (análise holística), na qual o papel da pesquisa qualitativa envolve uma abordagem holística (YIN, 2010). Isto significa dizer, que a pesquisa é reflexiva e orientada por processos, que produzem conhecimento culturalmente situado e embasado em teorias, mediante a interação contínua entre teoria e métodos, pesquisador e pesquisados (CRESWELL, 2013). Dessa forma, uma descrição detalhada do caso, ou casos, surge de modo que o pesquisador detalha tanto os aspectos dos fatos históricos dos participantes, quanto a cronologia dos eventos, ou a interpretação das atividades e experiências diárias (STAKE, 1995). O pesquisador, para tanto, deve focar na análise de temas, ou problemas chaves, para não generalizar para além do caso, mas para proporcionar um entendimento da complexidade do caso (YIN, 2010). Quando opta-se por utilizar casos múltiplos, como nesta tese de doutorado, primeiramente foi realizada a descrição detalhada de cada caso, ou de temas acessíveis aos casos, denominada de *within-case*

analysis (análise de casos acessíveis), seguidos por uma análise temática dos dados cruzados (*cross-case analysis*) assim como das declarações (opiniões) ou das interpretações do significado dos casos/temas (CRESWELL, 2009).

A estratégia de casos múltiplos adotada na tese compreendeu casos instrumentais, isto é, concentrou-se nos problemas elencados de pesquisa. A coleta de dados foi extensiva e os dados foram obtidos a partir de múltiplas fontes de informação (Entrevista 1, *Rapport TimeLine* RTL, entrevista 2 e recursos de áudio). Portanto, o processo de análise a partir dos estudos de casos múltiplos ocorreu de forma holística em 4 etapas: 1) seleção intencional dos casos; 2) apuração dos dados de cada caso; 3) descrição detalhada e individual dos casos; e 4) confronto com dos dados e temas de todos os demais casos (YIN, 2010). Devido a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento das crenças de AEP de estudantes-treinadores durante a FI em EF, necessitou-se analisar os casos de maneira aprofundada, em relação a eventos e situações que ocorreram durante os anos de formação, mas também em experiências que aconteceram em anos anteriores ao ingresso na universidade. Por esta razão, acredita-se que os estudos de casos múltiplos puderam propiciar o entendimento do fenômeno social da AEP de estudantes-treinadores, da mesma maneira que a descrição e identificação de possíveis semelhanças entre o desenvolvimento das crenças de AEP dos casos analisados.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS DE CASOS MÚLTIPLOS

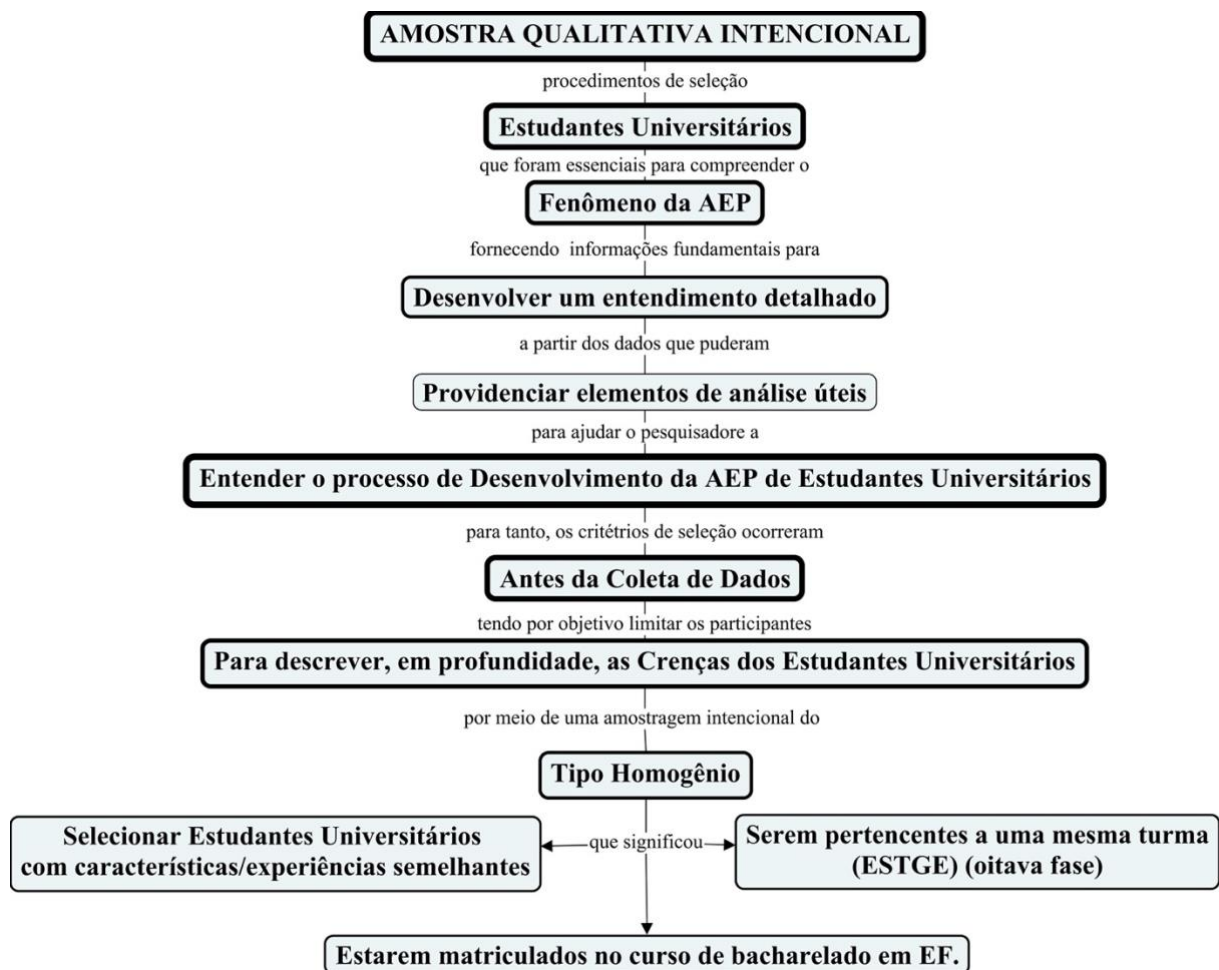
Foram convidados a participar os estudantes-treinadores regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Treinamento e Gestão Esportiva (ESTGE), ofertada na oitava fase do curso de bacharelado em EF e que aconteceu durante o primeiro semestre de 2021/01. Relativamente às entrevistas e o *Rapport TimeLine* (RTL), foram selecionados estudantes-treinadores que demonstraram interesse pela participação em todas as fases da pesquisa. Além disso, os universitários deveriam atender a determinados critérios de inclusão.

Nas pesquisas qualitativas é comum o emprego da terminologia “*purposeful selection*”, ou seleção intencional da amostra, bem como da “*purposive sampling*”, ou amostra orientada (MAXWELL, 2013). A seleção da amostra dos universitários foi do tipo intencional, que pode ser definida como um contexto particular, pessoal, ou atividades que são escolhidas intencionalmente para determinar informações que são de relevância particular às questões e objetivos de pesquisa, ou seja, é uma forma de amostra intencional (MAXWELL, 2013). Assim sendo, o procedimento de amostra do tipo intencional tem significado nas pesquisas qualitativas de selecionar de maneira deliberada indivíduos, a fim de compreender um fenômeno (CRESWELL, 2012). Como padrão frequentemente adotado, os indivíduos são selecionados se

possuírem *information rich*, isto é, informações ricas e úteis para interpretar o objeto de estudo (MILES; HUBERMAN, 1994).

Ao conduzir a seleção da amostra intencional foi necessário identificar as estratégias de amostragem e a capacidade de defender a sua aplicação, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Mapa conceitual das estratégias utilizadas para desenvolver o estudo de casos múltiplos



Fonte: Adaptado de: Creswell (2013).

Na seleção intencional dos participantes da pesquisa considerou-se as recomendações de Creswell (2013), nomeadamente: 1) Quem selecionar como participante da amostra; 2) Tipo específico de estratégia de amostragem; e 3) O tamanho da amostra a ser estudada. Foram selecionados os casos em comum, ou seja, universitários de um mesmo curso de FI, que tinham determinadas experiências e que poderiam apresentar uma descrição aprofundada sobre múltiplas perspectivas do fenômeno estudado. Este tipo de amostra intencional é frequentemente denominada *homogeneous sampling* ou “amostra homogênea”, que significa que a seleção intencional ocorre graças as características em comum que existem entre os casos, isto é, pode-se escolher sujeitos pertencentes a um mesmo grupo na comunidade com o objetivo

de realizar uma descrição em profundidade (CRESWELL, 2013). Por este motivo, optou-se por escolher os universitários que frequentavam o mesmo período acadêmico (oitava fase), estavam matriculados na mesma disciplina (ESGTE), realizavam o ECS em treinamento desportivo e manifestavam a intenção de atuar como treinador desportivo após a conclusão do curso.

No que corresponde ao tamanho da amostra, Creswell (2013) propõe um guia de amostragem para os estudos com abordagem qualitativa, no qual destaca que devem ser analisados e interpretados poucos casos, porém os casos (indivíduos) precisam ser coletados de maneira aprofundada e detalhada. O autor ainda destaca que o tamanho da amostra em estudos desta natureza não deveria passar de 4 ou 5 indivíduos, pelo fato desse número representar uma oportunidade ampla para identificar temas das falas individuais dos casos, bem como para conduzir uma análise temática dos casos cruzados.

3.7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Ao reconhecer que as características dos estudantes-treinadores, o contexto do curso de graduação, as disciplinas curriculares, o corpo docente e discente, as experiências prévias no contexto dos esportes e/ou Educação Física escolar propiciam experiências fundamentais para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia pedagógica (KUHN *et al.*, 2019b), adotou-se 5 critérios de inclusão dos participantes no estudo: a) características do processo de ingresso no curso de graduação (apenas estudantes que ingressaram via concurso de vestibular); b) experiência em modalidades esportivas (apenas os estudantes que possuíam experiência prévia em alguma modalidade esportiva; c) nível de progressão no curso de graduação (apenas os estudantes que tiveram concluído, pelo menos, 90% da carga horária exigida pelo curso de bacharelado); d) estar matriculado na disciplina de estágio supervisionado em treinamento e gestão esportiva (ESTGE); e) pretender atuar como treinador de esportes coletivos.

Os estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física que atendiam aos critérios de inclusão foram convidados, desde que manifestassem interesse e disponibilidade de participar de modo voluntário. Nesse sentido, aceitaram participar da pesquisa 7 estudantes-treinadores de um total de 13 estudantes regularmente matriculados na disciplina de ESTGE no primeiro semestre de 2021. Em um primeiro contato com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, 1 foi descartado por não ter experiências prévias esportivas e por não pretender atuar no futuro na área de treinamento desportivo. Dos 6 estudantes restantes, apenas 3 conseguiram participar de todas as etapas da pesquisa. Além dos estudantes-treinadores, o pesquisador responsável pela pesquisa participou de todas as etapas, desde a preparação até a análise, a interpretação e a descrição dos achados.

Quanto a biografia dos estudantes-treinadores investigados, o Quadro 3 revela que os participantes do estudo são jovens com idade média de 23,7 anos, possuem uma vasta experiência prévia esportiva e pretendem atuar nas áreas esportivas que já possuem experiência motora. Ressalta-se que os estudantes investigados participaram de diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão. De modo a manter o anonimato e o sigilo das informações, utilizou-se pseudônimos no lugar do nome original dos participantes.

Quadro 3 – Biografia dos estudantes-treinadores investigados

Participantes	Idade	Experiências prévias esportivas	Forma de ingresso na Universidade	Área de interesse para atuar como treinador	Experiências acadêmicas	Experiências profissionais
Lorelai	23 anos	Dança, Futebol, Basquete, Artes Circense	Vestibular	Basquete	Bolsista, projetos de pesquisa/ extensão e eventos	Grupos de corrida
Santiago	23 anos	Judô, Futebol, Futebol 7, Futsal	Vestibular	Futebol/ Futsal	Bolsista, projetos de pesquisa/ extensão e eventos	Treinamento Físico/ Futebol
Tomás	25 anos	Futebol, futsal, Surf, Natação, handebol, vôlei, basquete, judô e jiu-jitsu	Vestibular	Futsal	Bolsista, projetos de pesquisa/ extensão e eventos	Treinamento Físico/ academias

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O pesquisador responsável, no momento da realização da pesquisa, era estudante regularmente matriculado no terceiro ano do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em EF (PPGEF) da universidade investigada. A trajetória anterior como estudante universitário (Curso de Licenciatura em EF) e de Pós-Graduação (Mestrado) permitiu desenvolver pesquisas a respeito das crenças de AEP junto aos estudantes-treinadores do curso de bacharelado em EF (RAMOS *et al.*, 2017), bem como de estudantes do curso de licenciatura em EF (RAMOS *et al.*, 2017, 2018; KUHN *et al.*, 2019, 2020). A partir do contato prévio com o referencial da teoria da AE (BANDURA, 1977, 1986, 1997), dos estudos sobre as crenças de professores (PAJAREZ, 1992, 1996; MORRIS; USHER; CHEN, 2016), das crenças de AED de professores (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005) e das implicações da AEP sobre treinadores e atletas (FELTZ *et al.*, 1999; MALETE; FELTZ, 2000; FELTZ; SHORT; SULLIVAN, 2008), bem como da lacuna de estudos sobre o processo de desenvolvimento da AEP para atuar como treinador de esportes

coletivos, decidiu-se realizar a pesquisa sobre a AEP de estudantes-treinadores de um curso de bacharelado em EF.

3.8 INSTRUMENTOS DE OBTENÇÃO DOS DADOS

Com o propósito de obter dados detalhados a respeito das crenças de AEP dos estudantes-treinadores, combinou-se duas técnicas de coleta de dados qualitativos: entrevistas semiestruturadas e a elaboração do *Rapport TimeLine* (RTL). As entrevistas e o RTL foram os instrumentos mais adequados para obter os dados a respeito da AEP diante das restrições causadas pela Pandemia do COVID-19. Assim, a observação dos participantes não foi possível realizar e as entrevistas semiestruturadas e o RTL ocorreu de maneira virtual por meio do *google meeting*.

A triangulação das informações obtidas com os estudantes-treinadores investigados reduziu o risco de criar associações e vieses sistemáticos devido a um único método específico (MAXWELL, 2013). Além disso, a triangulação dos dados permitiu obter maior segurança e entendimento dos problemas e do fenômeno investigado, auxiliando na maneira de lidar com as ameaças de validade da pesquisa (MAXWELL, 2013).

3.8.1 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas, nas pesquisas qualitativas, geralmente ocorrem mediante a realização de perguntas abertas/discursivas, nas quais os dados obtidos são gravados e transcritos para posteriormente serem analisados em um microcomputador, sendo úteis quando proporcionam informações válidas ou quando não é possível observar os participantes (CRESWELL, 2013).

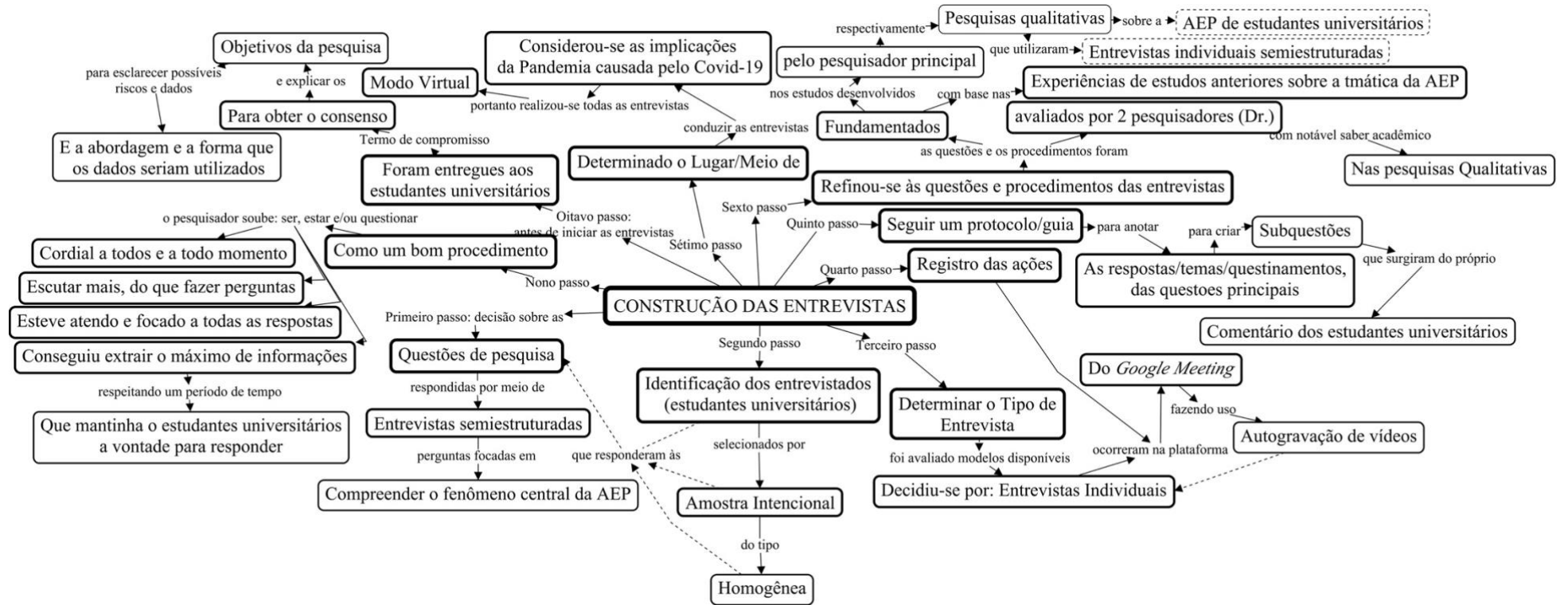
A adoção de perguntas abertas/discursivas possibilitou aos estudantes-treinadores expressarem suas experiências sem restrições por qualquer perspectiva do pesquisador, ou por resultados de pesquisas anteriores, isto é, não existiram respostas certas ou erradas. Como forma de compreender o fenômeno do desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores de um curso de bacharelado em EF, entrevistas individuais foram realizadas via *web-based*, isto é, online. Segundo Creswell (2013), as entrevistas individuais são um processo de coleta de dados em que o pesquisador realiza perguntas e salva as respostas de apenas um participante por vez.

No que concerne a realização das entrevistas em um ambiente virtual, Creswell (2013) destaca que esse tipo de abordagem inclui “*web-based interviews via e-mail or text-based chat rooms*” entrevistas realizadas de modo virtual/online na *web*, que possuem as seguintes vantagens: redução dos custos de locomoção; eficiência do tempo; proporciona um ambiente

não ameaçador e confortável aos participantes; oferece maior facilidade aos participantes refletirem sobre as questões problema. Além de oferecer aos participantes determinada flexibilidade de tempo e espaço para responder aos questionamentos, o uso do ambiente virtual gera um processo adaptativo aos pesquisadores, um novo jeito de escutar e observar os participantes, fortalecendo as habilidades de interpretação dos dados e aumentando os conhecimentos referentes às competências necessárias para aplicar entrevistas online (NICHOLAS *et al.*, 2010).

A realização das entrevistas semiestruturadas seguiu uma série de etapas, conforme sugerido por Creswell (2013), que enfatizam o foco no processo de coleta de dados (Figura 5).

Figura 5 – Mapa conceitual do processo de desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas



Fonte: Adaptado de Creswell (2013).

Com relação ao primeiro passo, determinou-se as questões de pesquisa que seriam respondidas em razão do uso do instrumento das entrevistas semiestruturadas. Para tanto, optou-se por questões abertas, que focaram no entendimento do fenômeno da AEP de estudantes-treinadores. O segundo passo foi identificar os participantes da pesquisa. Neste ponto, definiu-se que os estudantes-treinadores seriam escolhidos por meio de uma amostra intencional do tipo homogênea, por serem os indivíduos ideais para contemplar o objeto de estudo. No terceiro passo selecionou-se o tipo de entrevista individual, ou seja, os estudantes-treinadores foram entrevistados um por vez, por meio de uma plataforma digital (*google meeting*), devido as restrições causadas pela Pandemia do COVID-19. O quarto passo foi determinar a forma de armazenar as informações obtidas nas entrevistas, cuja autogravação das entrevistas foi facilitada pela utilização da ferramenta do *google meeting*. O protocolo/guia de condução/realização de entrevistas de Creswell (2013) orientou o quinto passo, que auxiliou nas perguntas, anotações e subquestões que surgiram a partir das informações dos estudantes-treinadores.

O processo de refinamento das questões e dos procedimentos adotados nas entrevistas compreendeu o sexto passo. As reuniões com o orientador e coorientador auxiliaram na identificação de possíveis vieses, bem como favoreceram a melhor compreensão das questões apresentadas aos estudantes-treinadores. Da mesma maneira, utilizou-se dos preceitos de estudos sobre a temática da AEP para a construção das entrevistas (MORRIS; USHER; CHEN, 2016), bem como da experiência acumulada pelo pesquisador na realização de entrevistas semiestruturadas em estudos sobre a AEP (KUHNS *et al.*, 2018, 2019, 2020). O sétimo passo contemplou a seleção do lugar/meio para conduzir as entrevistas, que foram realizadas de modo online conforme mencionado anteriormente. No oitavo passo, inicialmente o pesquisador solicitou permissão aos docentes ministrantes da disciplina de ESGTE para apresentar os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa aos estudantes. Antes de iniciar as entrevistas individualmente, o pesquisador apresentou novamente os objetivos, esclareceu as dúvidas e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A). Como último passo, durante a realização de cada entrevista individual o pesquisador esteve atendo às questões e respostas, buscou ser o mais cordial possível e procurou escutar os estudantes-treinadores manejando o tempo em cada pergunta.

Acredita-se que a entrevista semiestruturada tenha sido útil por proporcionar liberdade e espontaneidade ao pesquisador e aos estudantes-treinadores, possibilitando a obtenção de dados que de outra maneira seria difícil compreender o fenômeno investigado (CRESWELL, 2013). A utilização da técnica de entrevista nas pesquisas qualitativas facilita a descrição das

experiências dos sujeitos e a interpretação dos fenômenos por eles indicados (BRINKMANN, 2013). De fato, a entrevista semiestruturada compreende um guia que surge a partir de conhecimentos básicos, sustentados por teorias e muitas vezes hipóteses, que durante sua realização proporciona um amplo campo de interrogações e novos questionamentos, que emergem a partir das respostas do informante, com base em suas experiências e linhas de pensamento (TRIVIÑOS, 2009).

3.8.1.1 Entrevista semiestruturada I: as experiências motoras e pedagógicas dos estudantes-treinadores

O roteiro de entrevista semiestruturada individual I (APÊNDICE B), aplicado aos 3 estudantes-treinadores investigados foi composto por 18 perguntas em relação aos seguintes temas norteadores: a) Características sociodemográficas dos estudantes-treinadores (3 questões); b) Experiências prévias esportivas (5 questões); c) Experiências acadêmicas (5 questões); d) Experiência profissional (3 questões); e) Influência das experiências citadas no desenvolvimento da AEP geral (1 questão). Em cada pergunta surgiam subquestões que dependiam das informações apresentadas pelos estudantes-treinadores. As perguntas realizadas seguiram uma abordagem aberta e indutiva, a fim de descobrir os significados e influências atribuídas às experiências (prévias esportivas, profissionais e acadêmicas) e como elas estavam envolvidas dentro do processo de desenvolvimento da AEP (MAXWELL, 2013).

O propósito da entrevista I foi descrever e abordar as características dos estudantes-treinadores. Além disso, com base em seu paradigma de pesquisa, crenças e estudos anteriores realizados, o pesquisador procurou questionar e interpretar a influência das experiências (prévia esportiva, acadêmica e profissional) no desenvolvimento da AEP dos investigados. As perguntas que constituíram o roteiro de entrevista semiestruturada I basearam-se nos estudos realizados anteriormente sobre a temática (RAMOS et al., 2017a; 2017b; 2018 e KUHN et al., 2019a; 2019b, 2020).

3.8.1.2 Entrevista semiestruturada II: as fontes e dimensões de autoeficácia pedagógica de treinadores

O roteiro de entrevista semiestruturada individual II (APÊNDICE D) foi composto por 23 perguntas, contemplando os seguintes temas geradores: a) Crenças pedagógicas em relação as dimensões pedagógicas de ensino (5 questões); b) Fontes de AEP em relação às dimensões do modelo de ensino para treinadores (8 questões); c) Contribuição das situações de

aprendizagem no desenvolvimento da AEP (7 questões); d) Reflexões finais (3 questões). Algumas subquestões surgiram em cada pergunta, de acordo com as respostas apresentadas pelos estudantes-treinadores nas questões. O objetivo da entrevista II foi identificar as fontes de AEP relacionadas com as dimensões do modelo de ensino para treinadores, nomeadamente: Capacidade de ensinar os esportes; Capacidade de motivar os atletas; Capacidade de ensinar sobre estratégia de jogo/tática aos atletas; Capacidade de ensinar valores aos atletas. Na construção da entrevista utilizou-se como suporte teórico as contribuições sobre as crenças de AEP de Feltz et al (1999) e Boardley (2018), bem como evidências e implicações de estudos anteriores sobre as fontes de AED (RAMOS *et al.*, 2018; KUHN *et al.*, 2019).

3.8.2 O Rapport TimeLine (RTL)

O RTL (APÊNDICE C) contemplou os temas abordados anteriormente na entrevista I, concentrando-se sobre as experiências esportivas anteriores, experiências acadêmicas e experiência profissional exercendo a função de treinador. O objetivo do RTL foi de complementar as informações obtidas na entrevista I, no que concerne a AEP geral dos estudantes-treinadores e a relação das experiências (prévias esportivas, acadêmicas e profissionais) no desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores. Além disso, buscou-se destacar a biografia e o perfil de cada participante, elencando ao longo do tempo as experiências que podem ter contribuído no desenvolvimento da AEP.

Como definição, o RTL envolve temas representados em uma linha contínua de tempo, na qual os participantes da pesquisa podem representar todas as experiências significativas de suas vidas, relacionadas com o tema do estudo, indicando sempre em intervalo de períodos de tempo (anos, meses, semestres ou décadas) para cada experiência (RAPPORT; ENRICH; WILSON, 1985). Como guia para elaboração do RTL, distribuiu-se as experiências expressas pelos estudantes-treinadores ao longo do tempo. Optou-se, para tanto, por abordar as experiências que aconteceram desde o nascimento até o presente momento da realização do RTL, em forma de fases ou ciclos, ou seja, infância, adolescência, período anterior a graduação, início do curso de bacharelado em EF e término do curso de bacharelado em EF.

3.9 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados dos estudantes-treinadores investigados ocorreu em diferentes etapas, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Etapas da coleta de dados

Etapas da coleta de dados	Objetivos
Identificação dos estudantes-treinadores	Verificou-se na secretaria acadêmica do curso de bacharelado em EF os estudantes-treinadores que frequentavam a oitava fase e que estavam frequentando, como aluno regular, a disciplina de ESGTE.
Primeiro contato	Conhecer os docentes responsáveis, apresentar o objetivo da pesquisa e solicitar a participação dos estudantes-treinadores da disciplina de ESTGE. O encontro ocorreu de forma “não presencial”, ou seja, via <i>google meeting</i> . Neste contato, o pesquisador conheceu primeiramente os docentes e, com a devida autorização, a turma de ESGTE.
Apresentação do pesquisador e da pesquisa	Apresentação pessoal do pesquisador, da pesquisa (objetivos, procedimentos e duração), dos critérios de participação e da aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisas com seres humanos.
Agendamento da coleta de dados	Agendar, de acordo com a conveniência dos estudantes-treinadores, o melhor horário para a condução das entrevistas e do RTL, após estar em posse do contato dos elegíveis (telefone, <i>WhatsApp</i> e <i>e-mail</i>).
Contato prévio antes do início da coleta de dados	Aproximar os pesquisadores responsáveis dos estudantes-treinadores. Neste encontro virtual, destacou-se os objetivos da pesquisa novamente, reforçou-se a importância da participação dos estudantes-treinadores e conduziu-se a apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), autorizando a gravação e divulgação dos dados obtidos no estudo.
Início da entrevista semiestrutura I, sobre as experiências motoras e pedagógicas dos estudantes-treinadores	Obtenção de dados a respeito das experiências prévias esportivas, acadêmicas e profissionais. Da mesma maneira, buscou-se compreender as situações de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica geral e suas fontes
Início do <i>Rapport TimeLine</i> (RTL) As experiências motoras e pedagógicas dos estudantes-treinadores como fontes de AEP geral	Obter o registro das experiências prévias esportivas, acadêmicas e profissionais durante a trajetória de vida dos estudantes-treinadores, organizadas de modo cronológico desde o nascimento até o presente.
Entrevista semiestruturada II, as fontes de AEP relacionadas com as dimensões de	A obtenção de dados sobre as fontes de AEP relacionadas com as dimensões do modelo de ensino de treinadores.

ensino do modelo de treinadores. Finalização.	
Recorrência/envio das transcrições aos participantes.	Os participantes tiveram a oportunidade de confirmar os achados descritos nas transcrições.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Os estudantes-treinadores foram identificados na secretaria acadêmica do curso de bacharelado em EF. Neste passo foi possível reconhecer os estudantes-treinadores que atendiam aos critérios de inclusão de: característica de ingresso via concurso de vestibular; nível de progressão no curso de bacharelado com, pelo menos, concluído 90% da carga horária exigida; e estar regularmente matriculado na disciplina de ESTGE.

Em mãos dos possíveis elegíveis, realizou-se um primeiro contato com os docentes ministrantes da disciplina de ESGTE. Nessa ocasião, o pesquisador requereu participar de 1 encontro da disciplina, a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e de convidar os estudantes-treinadores a participar da pesquisa. Com a autorização dos docentes, o pesquisador participou de um encontro com toda a turma de ESGTE, realizado no início do primeiro semestre de 2021. Além da apresentação dos objetivos e convite para participar do estudo, coletou as informações referentes aos contatos dos estudantes-treinadores (telefone, *WhatsApp* e *e-mail*) para facilitar o agendamento da coleta de dados.

Após a primeira etapa, com a lista dos estudantes-treinadores que atenderam aos critérios de inclusão, o pesquisador entrou em contato com cada universitário, para requisitar a participação voluntária na investigação. Esse contato aconteceu via *WhatsApp* e *google meeting*, antes da coleta de dados, na qual foi colhido a assinatura¹ do TCLE.

Em todas as etapas foram novamente salientados os objetivos e procedimentos da pesquisa, o caráter voluntário de participação. As entrevistas semiestruturadas e o RTL foram conduzidos de forma individual, respeitando as disponibilidades dos participantes.

¹ Devido a autonomia da universidade investigada, garantida pela constituição, além da portaria do Ministério da Educação nº 544/2020 e também da portaria nº 447/2020 da Secretaria de Estado da Saúde de Santa Catarina, o ensino na graduação permaneceu de forma não presencial durante o ano de 2020 e 2021, por não haver, na época, condições sanitárias e epidemiológicas que garantiam a segurança da sua comunidade acadêmica. Por este motivo, devido a pandemia causada pela covid-19 as entrevistas e o grupo focal aconteceram de modo remoto, ou seja, foram realizadas através da plataforma do *google meeting*, que permitiu a gravação e armazenamento dos dados. Em relação a assinatura do TCLE, o mesmo aconteceu de forma “simbólica” por meio do reconhecimento e da confirmação feita em vídeo, pelos estudantes-treinadores.

Durante a realização das entrevistas e do RTL, as informações foram gravadas por meio da ferramenta do *google meeting*, armazenadas em microcomputador de uso pessoal do pesquisador e transcritas com o auxílio das seguintes ferramentas: a) *Express Scribe Transcription Software V 7.03*, para a reprodução dos áudios das entrevistas e do RTL; b) *Microsoft Word* versão 2016, para o registro do texto; c) *Nvivo* versão 12 (doze) *plus* versão para *MacOs*, especificamente, para tratamento e análise dos dados qualitativos. A largura das margens utilizadas para a realização das transcrições manteve-se 3 cm Superior/Esquerdo e 2 cm Inferior/Direito e linhas com espaçamento de 1,5 cm, para a realização de anotações pelo pesquisador. Por ter realizado de forma individual a coleta e as transcrições dos dados, o pesquisador conseguiu obter elevada clareza das informações contidas nos instrumentos, devido a repetidas vezes que teve que escutar, editar e digitalizar os dados.

O projeto desta pesquisa foi apreciado e aprovado por um comitê de ética em pesquisas com seres humanos de uma universidade pública do Estado de Santa Carina, sob o Parecer número 718.173/2014 (ANEXO A). Esse parecer vem na continuidade do estudo desenvolvido por Kuhn (2017).

Ao término das entrevistas semiestruturadas e do RTL, o pesquisador agradeceu a participação dos estudantes entrevistados, lembrou que faria a transcrição na íntegra das falas e, que estaria encaminhando via *e-mail* como forma de validação das informações apresentadas. Em referência aos procedimentos utilizados no processo de coleta de dados, destaca-se no Quadro 5 as informações referentes ao tempo de condução de cada instrumento, notavelmente as entrevistas semiestruturadas e o número de laudas de cada transcrição.

Quadro 5 – Informações sobre os instrumentos de coleta de dados

Estudantes-treinadores	Instrumentos	Duração	Transcrição (Em Laudas)
Santiago	Entrevista semiestruturada I	49min41s	11
	RTL	41min31s	9
	Entrevista semiestruturada II	1h20min53s	16
Lorelai	Entrevista semiestruturada I	38min10	8
	RTL	01h10min46s	14
	Entrevista semiestruturada II	55min35s	12
Tomás	Entrevista semiestruturada I	50min04	11
	RTL	49,52	11
	Entrevista semiestruturada II	42,52	9

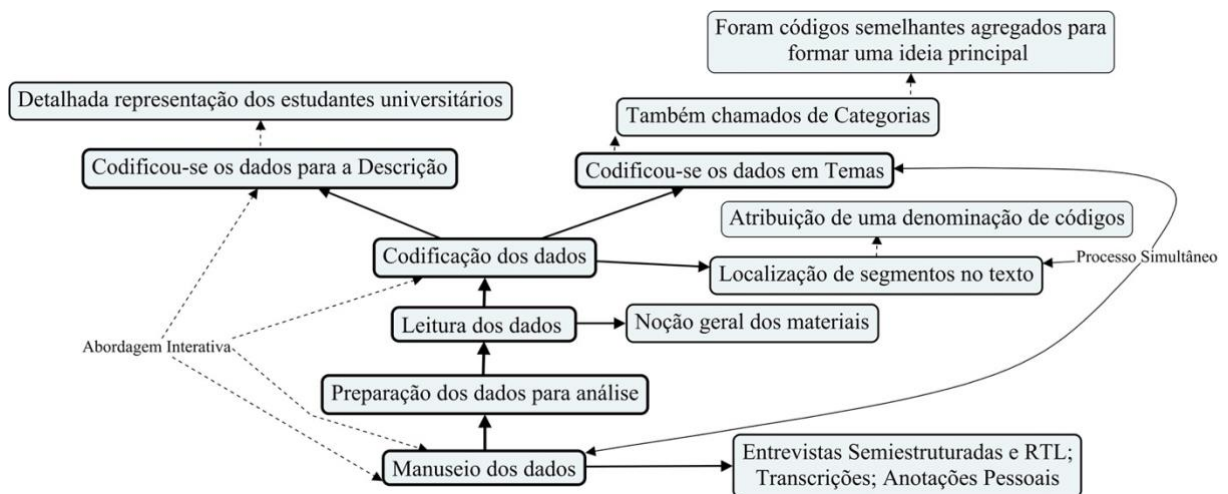
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

3.10 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados adotou-se os procedimentos recomendados por Creswell (2013) que auxiliaram na preparação e organização do material. O processo contemplou a exploração inicial dos dados por meio do procedimento de codificação, que usou códigos para desenvolver uma imagem geral das descrições e temas, a respeito do fenômeno central da AEP. Os achados foram representados por meio da descrição e da representação dos dados em figuras, realizando uma interpretação dos significados dos resultados mediante uma reflexão pessoal do pesquisador, sobre as implicações das descobertas da pesquisa e a respeito das estratégias utilizadas para garantir o rigor e a validade dos dados encontrados.

As etapas do processo de análise e interpretação dos dados podem ser verificadas na Figura 6, por intermédio de uma abordagem de análise de baixo para cima (“*bottom-up*”) e um ciclo investigativo que foi para frente e para trás (“*cycle back and forth*”) durante todo o processo (CRESWELL, 2013). Ressalta-se que tais etapas não necessitam ser realizadas em sequência hierárquica, porque representam os procedimentos de preparação, organização e análise dos dados, em um ciclo interativo e simultâneo.

Figura 6 – Mapa conceitual das etapas do processo de análise e interpretação dos dados



Fonte: Adaptado de Creswell (2013).

Na *primeira etapa* adotou-se uma abordagem indutiva, na qual o pesquisador partiu dos dados particulares (Transcrições, anotações) para códigos e temas gerais, que emergiram de um diverso e detalhado banco de dados, que produziram amplas categorias e temas. A *segunda etapa* envolveu um processo simultâneo de análise, coleta de dados e escrita dos resultados, por meio da exploração de informações coletadas previamente e do desenvolvimento de ideias, dúvidas e questionamentos, que afloravam a todo o momento. A *terceira etapa* compreendeu

uma fase interativa, isto é, a coleta e análise dos dados ocorreram mediante um ciclo para trás e para frente (*back and forth*), na medida que o processo avançava (coleta e análise dos dados) surgiam lacunas que necessitavam ser preenchidas e, por isso, ocorria a necessidade de retornar a coleta de dados para obter um esclarecimento melhor.

A *quarta etapa* consistiu na análise dos dados por meio de um processo de leitura repetitiva dos materiais. A cada leitura das transcrições das entrevistas e do RTL, o pesquisador desenvolvia um entendimento mais aprofundado sobre as informações fornecidas pelos estudantes-treinadores. A *quinta etapa* salientou que o processo escolhido na coleta e análise dos dados foi um entre vários que existem, por isso enfatiza-se que a pesquisa qualitativa possui *an eclectic process*, ou seja, um processo variado (MILES; HUBERMAN, 1994). Como última etapa, destacou-se a abordagem interpretativa da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador faz uma análise pessoal subjetiva, com base em suas crenças, experiências e paradigma de pesquisa, quanto a uma descrição que se encaixa em situações ou temas que representam as principais categorias de informação. Isto significa dizer que o pesquisador trouxe suas próprias perspectivas na interpretação dos dados, conforme salientado por Creswell (2012): “*Qualitative research is “interpretive” research, in which you make a personal assessment as to a description that fits the situation or themes that capture the major categories of information*”.

A fase inicial da análise dos dados qualitativos consiste, segundo Maxwell (2013), em realizar a leitura dos materiais (transcrições dos dados, anotações, documentos) para serem analisados. A tarefa de escutar os áudios das entrevistas previamente antes de iniciar a transcrição, bem como o próprio ato de transcrever as informações são partes do processo de análise dos dados. Durante o processo de escutar e transcrever o material obtido nesta tese de doutorado, o pesquisador escreveu anotações e pensamentos a respeito do que escutou, a fim de iniciar o desenvolvimento de ideias sobre possíveis temas e categorias (MAXWELL, 2013).

O processo analítico dos dados foi dividido em 3 momentos principais, conforme recomendações de Maxwell (2013): a) *Memos* (as anotações e pensamentos do pesquisador); 2) *Categorizing strategies* (estratégias de categorização); 3) *Connecting strategies* (estratégia de conexão das informações similares a respeito da AEP). Os *memos* podem ser relatados como as reflexões realizadas sobre os objetivos, procedimentos metodológicos utilizados, a teoria da AEP, a influência das experiências prévias do pesquisador e o relacionamento do pesquisador com os estudantes-treinadores (MILES; HUBERMAN, 1994). Para além disso, o pesquisador realizou anotações com base em seu processo reflexivo, enquanto realizava as etapas de coleta, transcrição e análise dos dados, o que facilitou o desenvolvimento de ideias analíticas sobre as categorias a serem desenvolvidas (MAXWELL, 2013). O objetivo da *categorizing strategy* (estratégia de categorização) foi realizar a codificação dos dados em temas e questões amplas

ou seja, a meta da codificação não foi gerar contagem de frequência de itens das categorias, mas de *fracture*, isto é, fracionar os dados e reorganiza-los em categorias que facilitassem o entendimento das experiências e de situações de aprendizagem, citados pelos estudantes-treinadores, na mesma categoria e que auxiliassem no desenvolvimento de conceitos teóricos sobre a AEP e suas fontes (MAXWELL, 2013). A *connecting analysis* correspondeu ao esforço do pesquisador em compreender os dados por meio da identificação da similaridade entre as experiências e situações citadas pelos estudantes-treinadores, enquanto estratégias que focam na contiguidade, isto é, nas relações de proximidade como parâmetro de conexão (MAXWELL, 2013).

A respeito das categorias de análise que surgiram por meio da análise e interpretação dos dados, referente aos instrumentos da entrevista semiestruturada I e do RTL, o processo envolveu uma abordagem/lógica indutiva, ou seja, *a posteriori* de tratamento dos dados, na qual o pesquisador elencou as categorias/temas a partir dos dados particulares ou detalhados nas transcrições e anotações (*memos*), para os códigos e temas gerais. Esses temas gerais foram as categorias/temas das situações de aprendizagem referente a AEP geral (disciplinas do curso de bacharelado em EF, projetos de extensão, estágios, eventos, experiências atléticas, profissionais e prévias motoras) e, das fontes de AEP geral (experiência exercendo a função de treinador, observação, *feedback*, reflexão e combinação de fontes, entre outros) (CRESWELL, 2009). Quanto à entrevista semiestruturada II, o processo de análise e interpretação dos dados iniciou com o estabelecimento de categorias *a priori*, isto é, o processo de codificação partiu de uma lógica dedutiva de categorias amplas/gerais para as específicas. Nesta ação considerou-se como categorias gerais as dimensões do modelo de AEP de Feltz et al (1999), nomeadamente as dimensões de capacidade de ensinar os esportes aos atletas, capacidade de ensinar estratégia de jogo (conteúdos sobre tática) aos atletas, capacidade de motivar os atletas e capacidade de ensinar valores aos atletas (ensinar conteúdos sobre valores). As categorias específicas surgiram por meio das situações e fontes de AEP identificadas nas falas dos estudantes-treinadores.

3.10.1 Técnica de Análise Temática

A técnica escolhida para explorar as entrevistas semiestruturadas e o RTL foi a *Thematic Analysis* (Análise Temática) (BRAUN; CLARKE, 2006), a qual considera que a análise qualitativa dos dados não pode ser atórica, não importando qual o propósito da pesquisa, a análise e interpretação dos dados sempre possuirá pressupostos teóricos e escolhas, ou seja, a TA é uma abordagem teoricamente flexível, em que o pesquisador pode defender diferentes paradigmas de pesquisa, abordagens teóricas, preferindo focar sobre os temas que está

empenhado em conseguir, ao invés de conteúdo que está trabalhando (BRAUN; CLARKE, 2020).

O procedimento da análise temática (TA) suportou uma lógica indutiva orientada por dados (entrevista semiestruturada I e do RTL) “do particular para o geral” e dedutiva orientada por teorias (entrevista semiestruturada II) “do geral para o particular”, como orientação para: a) codificação dos dados; b) interpretação dos significados semânticos (explícitos), isto é, dos significados usados pelos estudantes-treinadores para se expressarem por meio da linguagem) e latentes (implícitos, ocultos); c) o processo de codificação e desenvolvimento de temas; d) utilizar o paradigma de pesquisa Interpretativo-Construtivista-Hermenêutico e o *design* metodológico do modelo interativo de pesquisa (BRAUN; CLARKE 2006, 2020).

O processo indutivo da TA implica, de acordo com Braun e Clarke (2022), em um sentido de análise fundamentada e baseada nos dados obtidos, em que as premissas do paradigma, da epistemologia e da ontologia inevitavelmente esclarecem a análise. A respeito do processo dedutivo, os autores destacam que as pesquisas e teorias existentes fornecem uma lente pela qual observamos e analisamos os dados e acarretam na exploração de temas, padrões e categorias determinados *a priori*.

Em relação ao paradigma construtivista, a técnica da TA permitiu compreender como determinadas experiências, situações, eventos, realidades e significados operavam e influenciavam o discurso e as crenças dos estudantes-treinadores. Nesse sentido, o uso da TA sob a perspectiva construtivista pressupõe que os significados e as experiências foram socialmente construídos e reproduzidos, ao invés de serem indissociáveis aos indivíduos. Além disso, o enquadramento crítico implica na teorização dos contextos socioculturais e das condições estruturais que possibilitam os relatos de experiências dos indivíduos (BRAUN; CLARKE, 2006, 2022).

Como abordagem procedimental da TA foi utilizada a abordagem reflexiva que envolveu o desenvolvimento posterior de temas com base em códigos, que foram conceituados a partir do padrão das experiências e informações citadas pelos estudantes-treinadores (BRAUN; CLARKE 2020). A abordagem reflexiva da TA enfatiza a importância da subjetividade do pesquisador como um recurso analítico e, seu envolvimento reflexivo com a teoria, os dados e a interpretação (BRAUN; CLARKE 2020). Como técnica, a análise temática reflexiva significa que pode ser realizada com o suporte de diferentes teorias e presunções paradigmáticas e epistemológicas, pode utilizar diferentes orientações para interpretar os dados (lógica dedutiva e indutiva), codificá-los e desenvolver os temas.

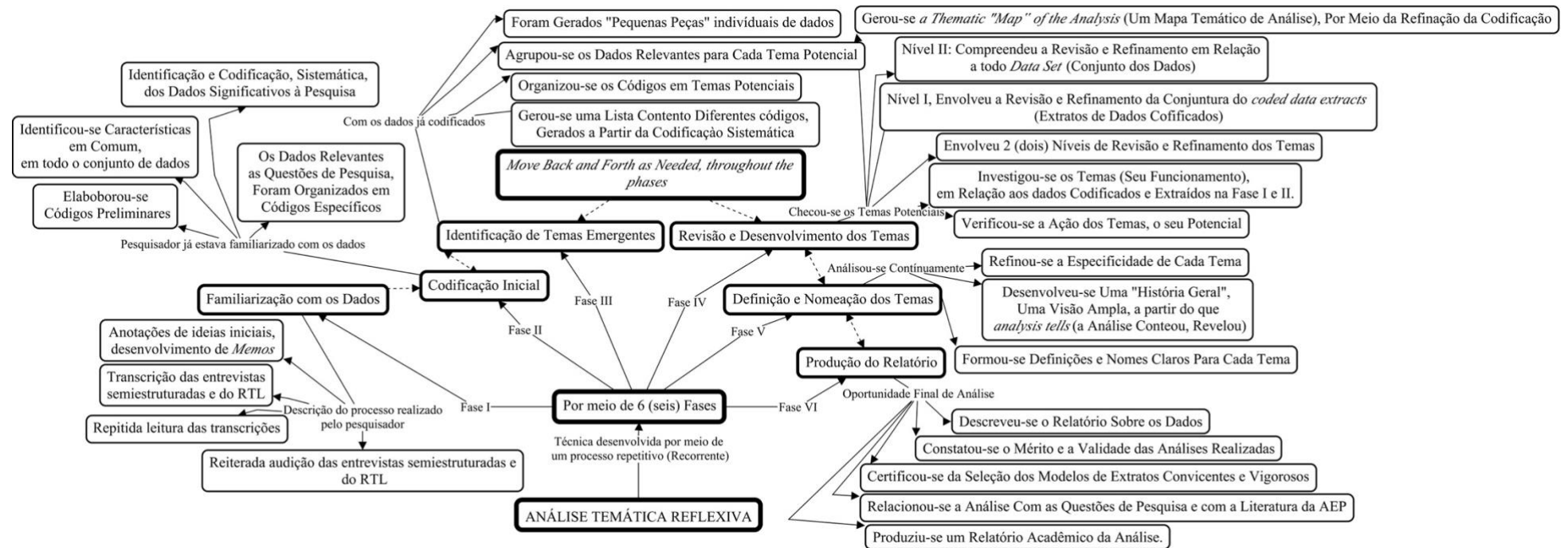
O desenvolvimento dos temas exigiu uma tarefa analítica (minuciosa) e interpretativa por parte do pesquisador. Logo, os temas emergiram fundamentados nas crenças, habilidades,

valores e experiências (acadêmicas, pessoais e profissionais) do pesquisador. Assim, o processo de codificação dos dados foi submetido a capacidade do pesquisador em aprofundar-se em relação a compreensão dos dados. Os temas foram identificados a um nível das dimensões semântica ou explícita e latente ou interpretativo. No que concerne a primeira, os temas foram identificados por meio dos significados explícitos das palavras, expressões e das falas dos estudantes-treinadores (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse entendimento, o pesquisador não investigou nada para além do que foi relatado nas entrevistas semiestruturadas e no RTL. Nessa dimensão, o processo envolveu uma progressão da descrição dos dados, na qual foram organizados e apresentados os padrões identificados nos conteúdos semânticos, sendo resumidos para facilitar a interpretação, onde houve uma tentativa de teorizar o valor dos significados amplos dos padrões encontrados, mediante a relação com a literatura da AEP, das crenças e das experiências prévias (BRAUN; CLARKE, 2006).

Sobre a segunda dimensão, em contraste, a TA na perspectiva latente foi para além do conteúdo semântico dos dados, iniciando com a identificação de ideias implícitas, presunções, conceitos, crenças e ideologias, que foram teorizados como modeladores e esclarecedores do conteúdo semântico dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). Essa dimensão, implicou no desejo do pesquisador em identificar as características que pudessem esclarecer a forma e os significados atribuídos aos dados implícitos. Assim, entende-se que a TA latente desenvolveu os temas com base na interpretação subjetiva do pesquisador e, as análises que se desenvolveram não foram apenas descritivas, mas sim interpretativas por já estarem teorizadas (BRAUN; CLARKE, 2006).

A TA reflexiva envolveu 6 etapas (Figura 7), conforme recomendações de Braun e Clarke (2006, 2020): 1) Familiarização com os dados; 2) Codificação inicial; 3) Identificação de temas emergentes; 4) Revisão e desenvolvimento dos temas; 5) Definição e nomeação dos temas; e 6) Produção do relatório.

Figura 7 – Mapa conceitual das fases da análise Temática Reflexiva



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Braun e Clarke (2006).

A Fase I de familiarização com os dados teve início quando o pesquisador realizou a coleta de dados, respectivamente, da entrevista semiestruturada I, do RTL e da entrevista semiestruturada II. Na sequência, o pesquisador providenciou as transcrições de todos os dados. Durante a etapa de coleta de dados, o pesquisador coletou todas as informações por meios interativos, ou seja, a análise dos dados começou com base em alguns conhecimentos *a priori* sobre a teoria da AEP e suas fontes, bem como alguns questionamentos, interesses e pensamentos analíticos iniciais. Para além disso, o pesquisador aprofundou-se intensamente nos dados coletados, com o intuito de dimensionar a profundidade e a amplitude da familiarização com os dados. Esta “imersão” envolveu, conforme destacam Braun e Clarke (2006), uma leitura repetida dos dados e de modo ativo na procura por significados e/ou padrões. Antes de iniciar a codificação dos dados, o pesquisador leu 3 vezes as transcrições dos dados, o que facilitou o desenvolvimento de ideias a respeito da identificação de padrões e da compreensão dos significados. Conforme realizava as leituras, o pesquisador moldava e estruturava seus pensamentos, a partir de anotações de possíveis ideias para serem desenvolvidas e refinadas em fases subsequentes da TA.

Na Fase II de codificação inicial, houve a preocupação da produção inicial de códigos a partir dos dados. Tais códigos identificaram as características dos dados, sejam eles do conteúdo semântico ou latente, que foram interpretados, sob a ótica do pesquisador, como interessantes e referem-se, conforme salienta Braun e Clarke (2006), o segmento ou elemento mais básico de um dado ou informação bruta que podem ser avaliados de forma significativa em relação ao fenômeno. O processo da codificação fez parte da análise dos dados, em que as informações foram organizadas em grupos de significados (MILES; HUBERMAN, 1994; BRAUN; CLARKE, 2006). Para Braun e Clarke (2006), o processo de codificação não pode ser confundido com unidades de análise, na qual o desenvolvimento dos temas ocorrem na análise interpretativa dos dados e em relação aos argumentos sobre o fenômeno que está sendo investigado.

O pesquisador trabalhou sistematicamente por todo o conjunto dos dados (*data set*), atribuindo uma completa atenção igualitária para cada segmento e, identificou/interpretou aspectos interessantes nos dados, que formaram a base de temas repetidos. Iniciou-se aqui, uma conceituação geral dos padrões e dos relacionamentos entre os dados, para não ignorar possíveis tensões e/ou inconsistências que poderiam existir dentro e entre os fragmentos de dados. Optou-se por utilizar o *software NVivo 12 Plus* para codificar os dados. Para tal, o pesquisador codificou os dados marcando e nomeando partes de textos (transcrições) em fragmentos de dados. Assim, nesta fase, codificou-se inicialmente, conforme destacam Braun e Clarke (2006): a) o máximo de temas/padrões potenciais o possível; b) fragmentos/extratos de códigos

abrangentes, isto é, os fragmentos foram envolvidos de situações e dados pertinentes para evitar a perda de contexto; e c) fragmentos individuais de dados em diferentes temas, ou seja, os extratos dos dados foram descodificados e codificados a quantidade de vezes necessária para realizar a codificação (uma ou mais vezes).

A identificação de temas emergentes compreendeu a Fase III, a qual foi realizada quando todos os dados já estavam inicialmente codificados, listados e identificados. De acordo com as recomendações de Braun e Clarke (2006), o pesquisador reorientou a análise em um nível mais amplo dos temas ao invés de códigos, ou seja, essa fase envolveu a classificação dos diferentes códigos em temas potenciais e, o agrupamento de todos os fragmentos codificados e relevantes dentro dos temas identificados. Considerou-se, para tanto, que os códigos distintos poderiam combinar-se para formar temas abrangentes. Nesse momento, houve a preocupação de classificar os diferentes códigos em temas, representando visualmente em mapas mentais. Além disso, o pesquisador testou os diferentes códigos em vários temas antes de classificá-los e organiza-los.

Um aspecto a ressaltar é que esta fase considerou a existência de relações entre os códigos e os diferentes níveis dos temas (temas centrais preponderantes/globais e subtemas) (BRAUN; CLARKE, 2006). Ao final desta fase, o pesquisador construiu uma coleção de temas candidatos, os quais foram verificados em relação ao conjunto de dados para determinar se mostravam um relato convincente dos dados e se respondiam as questões de pesquisa. Embora seja notório o senso de significância dos temas individuais, nenhum tema foi abandonado neste ponto de análise, pois sem conhecer e olhar para todos os extratos em detalhe seria impossível considerar que todas as categorias manter-se-iam ou teriam que ser combinadas, refinadas, separadas ou descartadas (BRAUN; CLARKE, 2006) .

Outro aspecto importante é que as fases da TA envolvem um movimento constante, para frente e para trás com todo o conjunto dos dados, na qual a flexibilidade é parte integrante da análise para melhor adequar-se às questões e objetivos da pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006). Assim, a TA não pode ser entendida como um processo linear, em que o pesquisador se move de uma fase para outra. Ao invés disso, o processo precisa ser recorrente, onde é necessário avançar e recuar na análise a todo o momento e por todas as fases, sendo então um procedimento realizado ao longo do tempo (BRAUN; CLARKE, 2006).

A Fase IV de revisão e desenvolvimento dos temas concentrou-se no refinamento do conjunto de temas candidatos. Durante esta fase constatou-se que alguns temas não eram necessariamente temas, alguns necessitavam unir-se e outros tiveram que separar-se em temas distintos. Braun e Clarke (2006) ressaltam que devem existir distinções claras e identificáveis entre os temas, isto é, os dados dentro dos temas devem ser coerentes e significativos. O

pesquisador adotou as regularidades frequentes nos dados como critério de julgamento e de coerência das categorias desenvolvidas, cujas regularidades puderam ser representadas e classificadas em categorias. Na padronização das categorias, adotou-se 2 critérios apontados por Patton (1990): a) homogeneidade interna, que correspondeu à extensão na qual uma determinada categoria manteve-se unida ou encaixada de maneira significativa; b) heterogeneidade externa, que equivaleu à medida em que as diferenças entre as categorias foram evidentes.

O desenvolvimento desta fase envolveu 2 níveis de revisão e de refinamento dos temas. O primeiro compreendeu a revisão no nível dos extratos de dados codificados, ou seja, o pesquisador precisou ler todos os extratos reunidos para cada tema, para considerar se eles formavam um padrão coerente. Após analisar se os temas candidatos apresentaram um padrão de coerência, seguiu-se para o segundo nível. Contudo, os temas que não denotaram um padrão de coerência tiveram que ser descartados e/ou reformulados. Para além disso, tentou-se, antes de remover qualquer extrato de dados, encaixá-los em algum tema já existente. Assim, o segundo nível somente foi iniciado quando os temas candidatos contemplaram adequadamente os recortes dos dados codificados e que havia mapa temático candidato (BRAUN; CLARKE, 2006). O segundo nível envolveu um procedimento similar, mas desta vez em relação ao conjunto de dados. Deste modo, julgou-se a validade dos temas individuais em relação ao conjunto de dados como um todo, mas também se mapas temáticos candidatos refletiram com precisão os significados evidentes no conjunto de dados como um todo (BRAUN; CLARKE, 2006). Ao final desta fase, o pesquisador possuía uma ideia razoável e justa de como eram os diferentes temas, de que como eles encaixavam-se e uma visão global dos temas em relação aos dados.

A Fase V de definição e nomeação dos temas iniciou quando o pesquisador tinha desenvolvido um mapa temático satisfatório dos dados. Neste ponto, os temas foram representados para a análise após serem definidos e refinados (BRAUN; CLARKE, 2006), que compreendeu a identificação da essência do significado de cada tema e a determinação de quais aspectos cada tema captura.

Para cada tema individual que foi determinado, efetuou-se uma análise detalhada e aprofundada. Além de identificar a essência de cada tema, foi necessário analisar o significado mais amplo de como os temas se encaixavam no relato dos dados e as relações com as questões da pesquisa, para assegurar que não ocorreu muita sobreposição entre os temas (BRAUN; CLARKE, 2006). Para tanto, considerou-se os temas em si e, cada tema em relação aos outros. Como parte do processo de refinamento, o pesquisador identificou e investigou, em cada tema, a existência ou não de subtemas. Os subtemas foram úteis para proporcionar estrutura a um

tema particularmente amplo e complexo, mas também para demonstrar a hierarquia dos significados dentro dos dados (BRAUN; CLARKE, 2006).

Os temas e subtemas, determinados ao final, resultaram do processo de refinamento que havia sido inicialmente apontado nas fases anteriores. Ao final da Fase V, ficou evidente a essência dos temas, em que o pesquisador conseguiu apontar a extensão e o conteúdo de cada em poucas frases. Da mesma maneira, atribuiu-se nomes para cada tema, representando-os de forma concisa e categórica, com o intuito de fornecer um senso sobre a relevância dos temas.

A Fase VI de produção do relatório foi iniciada quando havia um conjunto de temas completamente desenvolvidos. Nesta fase, Braun e Clarke (2006) recomendam que é importante que a análise, a redação e os extratos de dados sejam realizados de forma concisa, coerente, lógica e não repetitiva, para que seja interessante o relato da história que os dados contam, dentro e entre os temas. Acrescentam que a produção do relatório necessita fornecer evidências suficientes dos temas dentro dos dados, ou seja, o relatório precisa fazer mais do que apenas fornecer dados. Os extratos necessitam ser integrados numa narrativa analítica que ilustre de maneira convincente a história que se está contando sobre os dados, cuja narrativa precisa ir para além da mera descrição dos dados, argumentando e justificando as relações com as questões de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

3.11 GARANTIA CIENTÍFICA DOS DADOS

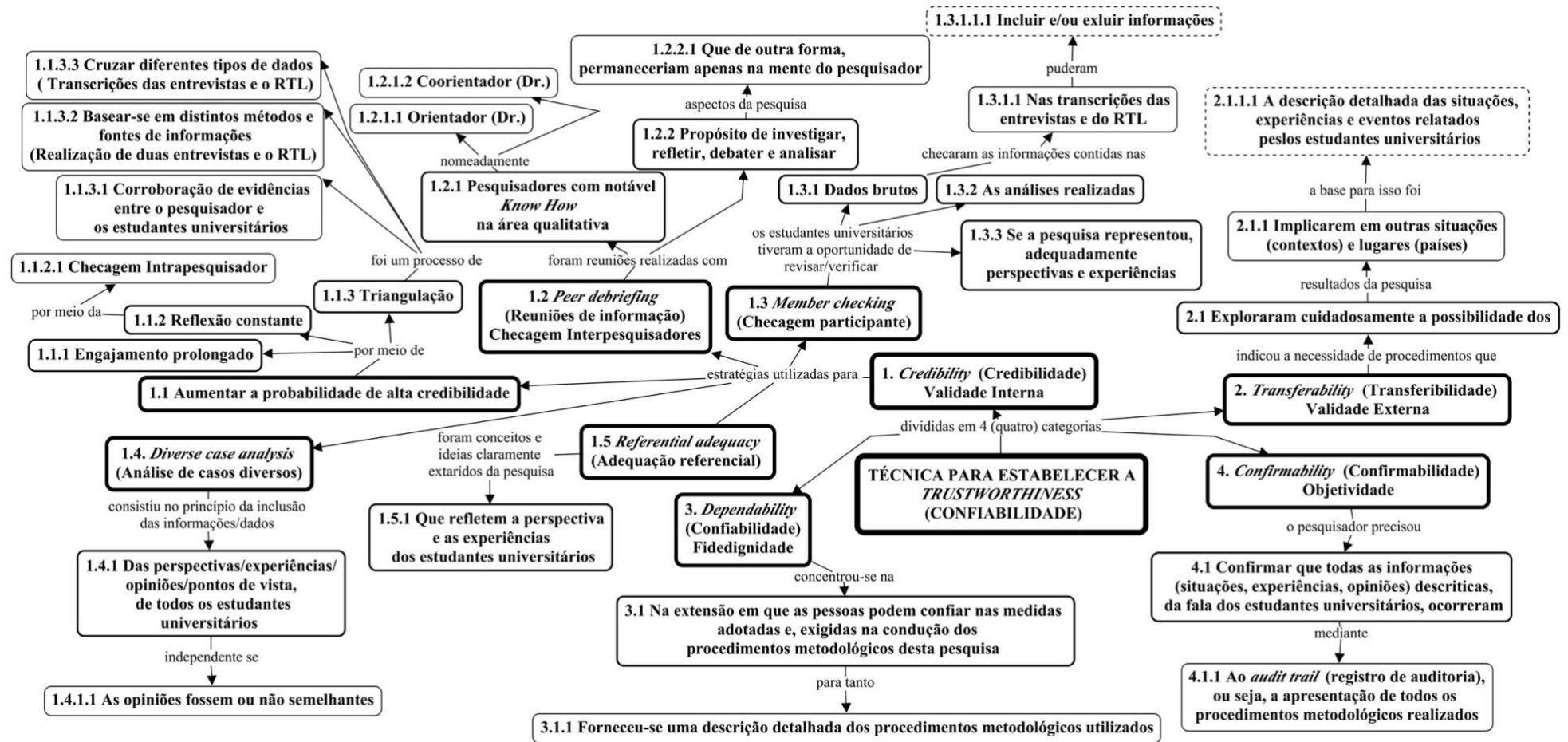
Com base no paradigma de pesquisa interpretativo-construtivista-hermenêutico, que supõe uma ontologia relativista (existem realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o pesquisador e os estudantes-treinadores trabalharam juntos na criação das compreensões dos dados) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos, os achados desta tese de doutorado garantiram um rigor científico do processo investigativo, ao adotar diferentes estratégias para assegurar a qualidade científica, com base nos seguintes critérios: credibilidade (validade interna), transferibilidade (validade externa), confiabilidade (fidedignidade) e confirmabilidade (objetividade) (DENZIN; LINCOLN, 2017).

O rigor científico nas pesquisas qualitativas tem sido debatido e enfatizado a partir de um olhar que introduziu uma nova perspectiva e linguagem (DENZIN; LINCOLN, 2017). Guba e Lincoln (1985) recontextualizaram a fidedignidade e validade nas pesquisas qualitativas a partir da linguagem quantitativa da objetividade, validade interna, validade externa e fidedignidade sob a égide da confiabilidade.

O rigor científico é baseado, de acordo com Stringer (2007), em verificações a fim de assegurar que os resultados da pesquisa sejam confiáveis. Para o autor, os resultados não devem

refletir meramente perspectivas pessoais, vieses e visões de mundo do pesquisador, da mesma maneira que não têm de ser fundamentados em análises superficiais e simplistas das questões de pesquisa. As verificações da confiabilidade são designadas para garantir que os pesquisadores tenham estabelecido rigorosamente a veracidade, autenticidade ou a validade das informações e análises que emergiram com base nas etapas da pesquisa (STRINGER, 2007).

Figura 8 – Técnica e estratégia utilizada para a garantia do rigor científico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Stringer (2007) e Denzin e Lincoln (2017).

A credibilidade diz respeito a plausibilidade, isto é, a legitimidade e a integridade da pesquisa (STRINGER, 2007). Para atendê-la, adotaram-se os seguintes procedimentos: engajamento prolongado dos estudantes-treinadores, bem como do pesquisador na busca por responder as questões da pesquisa; triangulação de diferentes fontes de dados; checagem das informações pelos estudantes-treinadores; checagem da análise dos dados por meio de reuniões com o orientador e coorientador; reflexão do pesquisador; descrição fidedigna das experiências e informações citadas pelos participantes.

O *engajamento prolongado* do pesquisador na investigação foi favorecido pela dedicação integral ao curso de doutorado e aconteceu de modo remoto com os participantes, pelo fato da coleta de dados ocorrer durante um semestre letivo em que as aulas do curso de bacharelado em EF foram realizadas por meio de recursos da educação digital, devido as restrições causadas pela Pandemia do COVID-19. Além disso, salienta-se que o pesquisador já possuía experiências anteriores sobre a temática investigativa da AEP, bem como do contexto da FI universitária em EF, seja como estudante de graduação, de pós-graduação e pesquisador da área. A convivência com o orientador desta tese, da mesma maneira que o coorientador favoreceram o estabelecimento da confiança para a realização da investigação, assim como o alinhamento dos procedimentos e das estratégias de planejamento, condução e avaliação adotadas durante o processo.

A *triangulação das fontes de informação* foi incorporada como estratégia para reforçar a credibilidade da pesquisa. A inclusão de diferentes fontes de informação, nomeadamente as entrevistas semiestruturadas I e II e o RTL, permitiu ao investigador identificar/clarear os significados por meio de diferentes maneiras que o fenômeno da AEP e suas fontes foram percebidas.

A *checagem intrapesquisador* representou a constante revisão das interpretações realizadas na pesquisa pelo próprio pesquisador, mediante as reflexões sistemáticas a respeito de sua atuação, dos procedimentos e dos resultados encontrados. Além disso, o pesquisador empenhou-se na realização de leituras frequentes sobre a AEP de treinadores e de estudantes-treinadores e a respeito das perspectivas teóricas e metodológicas.

A *checagem interpesquisadores* consistiu na apreciação das informações coletadas por dois pesquisadores especialistas, com notável experiência investigativa na temática investigada. O orientador e o coorientador auxiliaram em todo o processo, inclusive na verificação das categorias de análise obtidas pelo pesquisador, a fim de se alcançar uma concordância mútua sobre os resultados.

No que corresponde a *checagem participante*, os estudantes-treinadores foram convidados a participar da checagem (validação das declarações) das informações produzidas.

Para tanto, as transcrições das entrevistas e do RTL foram encaminhadas aos estudantes-treinadores para validação, podendo remover ou acrescentar informações que julgassem pertinentes para melhor representar suas intenções e perspectivas. Além disso, os estudantes-treinadores foram indagados durante a condução do RTL se havia alguma experiência que eles gostariam de acrescentar ou remover e, se as mesmas estavam alocadas no período de tempo corresponde ao acontecimento do fato.

A *análise de casos diversos* teve como critério o princípio da inclusão de todas as perspectivas dos estudantes-treinadores, optando assim por não escolher uma em detrimento de outra. Sobre a *adequação referencial*, os conceitos e ideias que emergiram da pesquisa refletiram as experiências e situações que foram mencionadas pelos estudantes-treinadores, da mesma maneira que atenderam aos princípios e preceitos de estudos anteriores realizados sobre a temática da FI em EF e da AEP.

A transferibilidade está associada à extensão na qual os achados desta pesquisa podem ser aplicados em outras situações e contextos (STRINGER, 2007). Para garanti-la, realizou-se uma detalhada descrição dos procedimentos metodológicos adotados, em especial a coleta, análise e interpretação dos achados.

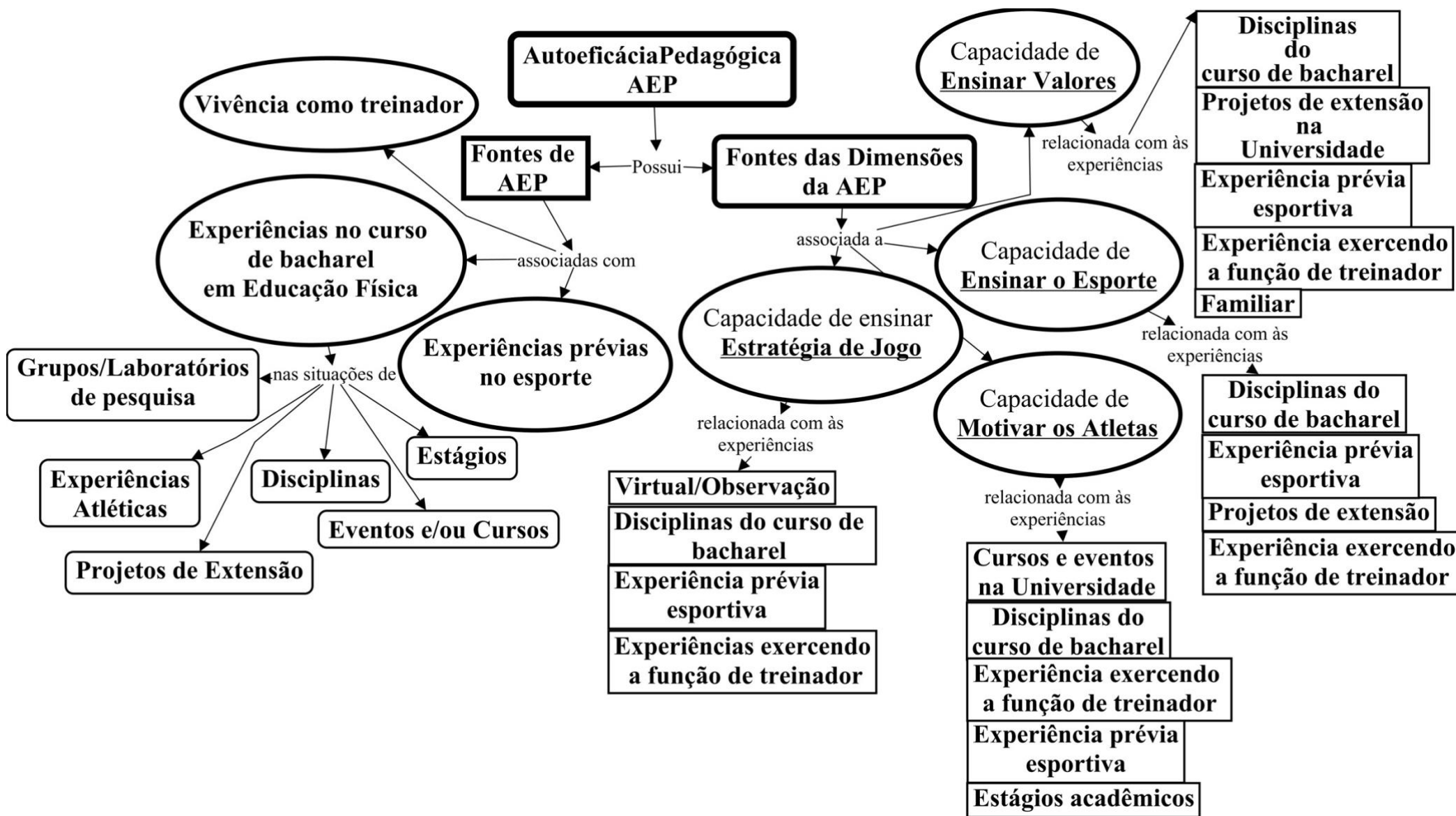
A confiabilidade diz respeito ao quanto as pessoas podem confiar nos procedimentos e métodos utilizados nesta pesquisa (STRINGER, 2007). Nesse sentido, o pesquisador empenhou-se em realizar uma descrição detalhada de todas as etapas realizadas, a fim de assegurar aos leitores uma base mais precisa ao julgamento da confiabilidade.

A confirmabilidade representou a capacidade do pesquisador em confirmar que os procedimentos metodológicos e os resultados descreveram realmente os achados da pesquisa. Para tanto, buscou-se de forma clara evidenciar todos os percursos da pesquisa (introdução, método, resultados e discussão) e as falas/perspectivas dos estudantes-treinadores.

4. RESULTADOS

As evidências encontradas com os participantes da pesquisa são apresentadas em tópicos, nomeadamente sobre as experiências motoras e pedagógicas dos estudantes-treinadores, fontes de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica geral e fontes de autoeficácia pedagógica relacionadas às dimensões de ensino do modelo de treinadores. A preocupação foi descrever as experiências, as situações e as fontes de informação que, juntas, formaram a AEP dos estudantes-treinadores, seja em relação a AEP geral ou a respeito das dimensões do modelo de Feltz et al (1999), conforme é demonstrado na Figura 9.

Figura 9 – Mapa conceitual sobre o desenvolvimento da autoeficácia pedagógica dos estudantes-treinadores



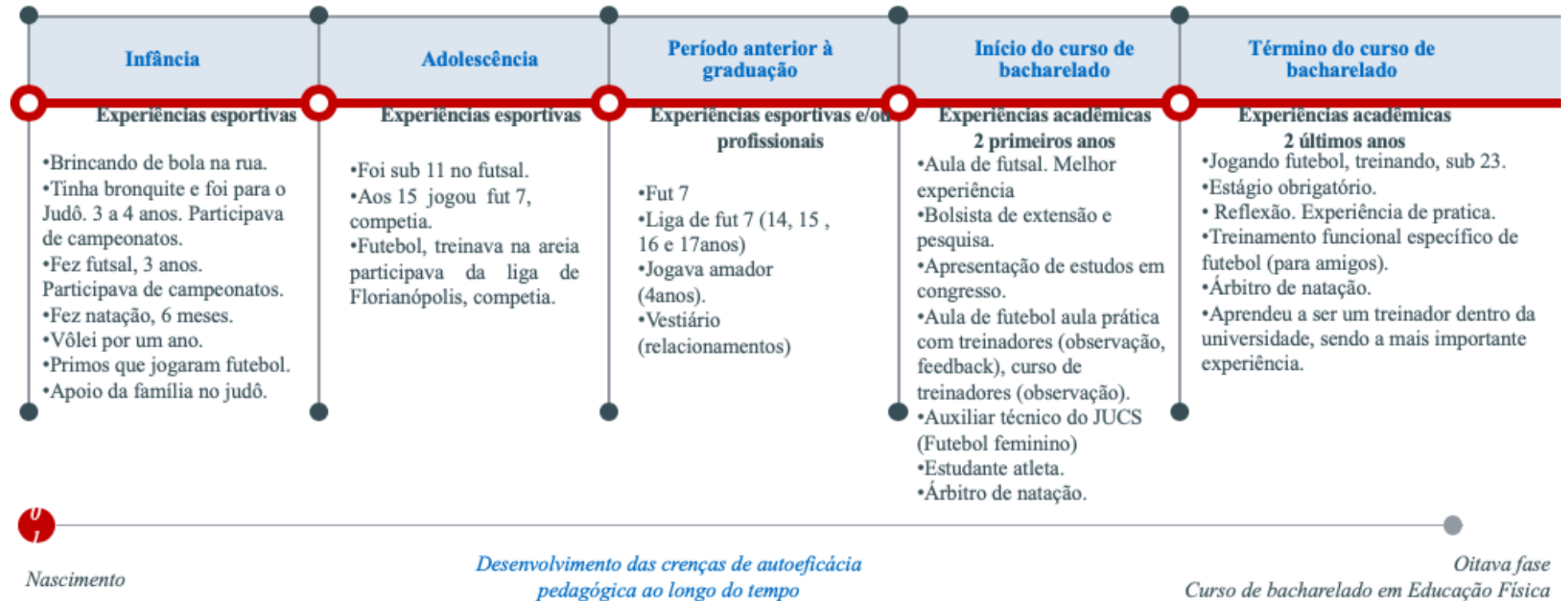
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.1 AS EXPERIÊNCIAS MOTORAS E PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES-TREINADORES

4.1.1 As experiências de Santiago

As interações com o estudante universitário “Santiago”, durante o período de realização do *Rappaport TimeLine* (RTL) e da entrevista semiestruturada I (APÊNDICES B e C), permitiram realizar uma descrição detalhada sobre suas experiências, que em seu entendimento contribuíram para a construção de crenças de AEP para ensinar os esportes e, para ser um treinador de esportes coletivos (Figura 10). Após a análise das declarações de Santiago, um jovem de vinte e dois anos, verificaram-se situações favoráveis para o desenvolvimento das crenças de AEP, da mesma maneira experiências específicas de aprendizagem e, marcantes que aconteceram durante a infância, adolescência e na universidade.

Figura 10 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Santiago



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.1.1.1 Primeiros contatos com o esporte durante a infância

Os primeiros contatos com o esporte de Santiago aconteceram quando ele ganhou sua primeira bola. Na época, brincava na “rua”, jogava “travinha fechada” até o entardecer, era a maior diversão. Até os 7 anos de idade, Santiago participava de escolinhas de futsal, porém devido a um problema de saúde e o receio de seus pais por continuar a jogar futsal sem estar recuperado da doença, fez com que seus pais procurassem outra alternativa esportiva, no caso o judô para auxiliar no tratamento da bronquite. Após, aproximadamente 4 anos treinando e competindo no judô e, principalmente, por ter se recuperado da doença, Santiago pode retornar a fazer aquilo que mais gostava, que era jogar futsal/futebol, conforme comentou:

Então eu brincava na rua, brincava para caramba mesmo! Mas eu tinha bronquite aí eu não treinava futsal porque minha mãe e meu pai tinham medo dessa bronquite desencadear, então eu não tinha essa noção. Aí me matriculei no Judô e eu fui fazendo judô e minha bronquite foi sumindo. Então não tive mais ataque de bronquite nem nada. Aí meu pai chegou com a opção: “você quer largar o judô e ir para o futsal”? Eu falei: “eu quero”! Apaixonado pela bola né, “quero, eu quero”! Larguei o judô e fui jogar bola.

Naquela época, em sua opinião, um dos melhores momentos quando treinava e competia no futsal e no judô era o período de competições. Santiago destaca ainda que no judô isto era mais latente por ser um esporte individual:

Competir, competir era tudo! Aquele nervosismo, frio na barriga antes, vou perder, vou ganhar. No judô era mais vivo, porque era eu contra o oponente porque não dependia dos outros, era mais vivo essa competição. Perdia uma luta, tomava *Feedback* e voltava para luta e ganhava um round, esse momento de virar uma luta era muito bom!

Pode-se dizer que Santiago teve uma infância repleta de oportunidades esportivas, porque além do futsal/futebol e do judô praticou vôlei por 12 meses e fez natação por 6 meses.

4.1.1.2 A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação

Nesta fase da vida de Santiago, por volta de seus 11 anos de idade, começou a treinar futebol de campo até os 15 anos de idade e, em seguida, iniciou os treinamentos no futebol 7. Santiago acredita que essas experiências foram muito importantes “[...] as maiores experiências foram no futebol 7”, porque ele considera que teve ótimos treinadores: “[...]foram muitas experiências e meus treinadores eram muito bons, me ensinaram muitas coisas, foram ótimos”.

Até o período de ingresso na universidade, Santiago participava de ligas regionais de futebol 7 e, próximo de seus 18 anos de idade, o foco foi o vestibular para o curso de bacharelado em Educação Física. Durante aproximadamente os 4 anos que treinou o futebol 7, concomitantemente jogava futebol amador aos finais de semana. No caso do futebol de campo amador, como não havia treinamento, ressaltou a oportunidade de competir e de relacionar-se com atletas mais experientes, conforme relato a seguir:

Em relação ao amador não tinha treinamento, tinha competição aos finais de semana. A única coisa que eu poderia passar é sobre o vestiário. Porque tem vestiário que é muito importante a parte da oração, do comprometimento, da concentração, que é importante não deixar as pessoas na mão que é importante te comprometimento. Então essa parte do vestiário eu levaria para os meus treinos.

4.1.1.3 O papel da família na iniciação esportiva

A família sempre foi muito importante para Santiago, desde o começo de sua infância quando teve que fazer esportes que auxiliassem em sua recuperação da bronquite, seus pais o apoiaram. Depois, durante a fase que treinava e competia no judô, esporte que contribuiu para sua recuperação, seus pais o apoiavam da mesma maneira. E isso se repetiu até quando Santiago largou o judô e foi para o futsal, conforme relatou:

[...] E o judô muita gente me apoiou na época, porque eu era bom. Então muitos parentes me apoiavam mais no judô do que no futebol, porque eu era muito bom.
[...] E minha família me apoiava bastante no judô e me permitiram escolher em ir para o futsal.

Quanto ao futebol, Santiago comentou que teve primos que foram atletas e que sempre o apoiavam e tentavam orientá-lo de alguma maneira, conforme excerto a seguir:

[...] Futebol eu me espelho até hoje, eu tenho primos que viraram profissionais.
[...] Em relação aos treinos eles diziam “se tu quer ser jogador tu não pode ficar só treinando aqui dessa forma, tu tens que procurar um clube com maior visibilidade. Eu tenho um desses primos que chegou até o profissional, mas não foi em diante, teve que parar, e ele hoje é formado em Educação Física e a gente compartilha treinos e tudo.

4.1.1.4 Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física

Durante o curso de bacharelado em Educação Física, sem dúvidas, Santiago soube aproveitar tudo que uma universidade pública pode oferecer, sendo contemplado até mesmo

com uma bolsa de extensão logo no início do curso. Desde o início do curso de bacharelado, procurou acumular e experimentar uma diversidade de experiências, dentre elas destacaram-se os projetos de extensão, os grupos de pesquisa, os cursos/eventos, os estágios e, é claro, as disciplinas da graduação, conforme mencionou:

Eu acredito que a principal experiência aconteceu na disciplina de futsal e depois o projeto do atletismo, na sequência a disciplina de futebol e por fim, a experiência de treinar a equipe feminina para os jogos universitários (JUCs).

4.1.1.4.1 As disciplinas do curso de bacharelado

Segundo Santiago, foi muito importante ter, logo no início do curso, a disciplina de esportes de futsal. A partir desta disciplina começou a melhor entender sobre práticas pedagógicas para ensinar os esportes para os atletas, o que parece ter influenciado as demais experiências ao longo do curso, conforme suas palavras:

Foram muitas experiências e o professor mostrou como proporcionar algumas coisas para os atletas. Por exemplo, muitas atividades eu já tinha feito, enquanto atleta, mais não sabia como passar para alguém. Então ali foi tudo ensinado, de como passar para alguém, como refletir na cabeça de alguém de como ela tem que fazer. O professor disse tudo aqui que a gente não percebe, por exemplo: muitos alunos que a gente vai dizer “tu vai dar o passe e sair para a direita” e alguns vão entender. Em outros tu vai ter fazer o aluno executar (ou seja, fazer o passe) para ele entender. E outros alunos, só de olhar eles já vão entender. E muito disso tu não vê na faculdade, os professores não dizem nada. Então esse professor disse que se a gente não ensinar das três formas eles não vão entender. E ele deu esse estralo assim, e eu tive isso na segunda fase, então foi antes do atletismo, do JUCS, de todas as outras experiências.

Então por isso eu coloco ela como a principal experiência nesse período, por que foi ali que me deu esse estralo de como ensinar e de pensar em vários modos de ensinar. Em todos os meus planos de aula eu penso dessa forma. E ele ensinou também que tu não pode passar um treino muito fácil para o teu atleta, mesmo que te gradue do fácil para o difícil, o treinamento nunca pode ser muito fácil para o atleta. Tanto nível de dificuldade como de intensidade daquela tarefa.

[...] E ele fez a gente refletir sobre tudo isso. Tem que pensar em tudo isso na hora de montar um plano, de como tu vai adaptar as atividades. Foi a experiência mais produtiva!

De maneira semelhante, a disciplina de futebol contribuiu bastante para o aprendizado pedagógico de Santiago. Nas aulas práticas, com frequência, vários treinadores vinham passar treinos para os estudantes-treinadores.

Na disciplina como o Juliano já formou muita gente, nós tivemos vários dias que as aulas práticas foram com treinadores. Tanto o Gabriel do Avaí, quanto alguns meninos do Figueirense, então teve algumas vezes que ele proporcionou bastante conteúdo prático e isso serve até hoje né.

4.1.1.4.2 Os projetos de extensão

Os projetos de extensão têm sido considerados uma importante experiência na formação universitária, geralmente, prolongada dentro da universidade pública e que, por este motivo, possibilita aos estudantes experiências logo no início da vida acadêmica. Sobre este ponto, Santiago teve a oportunidade de participar do projeto de extensão do Atletismo Adaptado logo que ingressou no curso de bacharelado. Para ele, esta foi uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na disciplina de futsal, de juntar a teoria com a prática em diversas situações de aprendizagem:

Essa experiência está em segundo lugar, porque eu tive a aula de futsal antes. Então eu já tinha um pensamento de como ensinar antes de chegar no projeto. Os *feedback* do treinador que estava ali com a gente foram muito importantes e, se não fosse ele, mesmo com o pensamento da aula de futsal, muita coisa a gente ia passar errado. E ele sempre corrigia e ensinava a gente. Então foi juntar a teoria com a prática!
 [...] Posso dizer que era um auxiliar técnico, porque tinha um treinador formado que montava as aulas e nós passávamos os exercícios para a maioria dos atletas. Alguns atletas que eram mais ligados ao treinador ele passava os exercícios, outros ele deixava a gente tomar conta deles e, muitas vezes os atletas mais avançados agente preparava os educativos para a melhora dos atletas, no caso apenas para aqueles que já estavam a mais tempo.

Um outro projeto que Santiago teve a oportunidade de participar foi o de treinar a equipe de futebol feminina que iria representar a instituição em uma competição estadual (JUCs). Neste projeto, Santiago juntamente com outro colega tiveram a oportunidade de treinar a equipe por 5 semanas, considerada uma ótima oportunidade pedagógica de aprendizagem.

[...] eu tive com a equipe feminina de Futebol da UFSC. Que na primeira participação delas no JUCs, eu e um amigo meu nos coordenamos a equipe no caso. Eu e ele coordenamos antes de ir para o JUCs e ele coordenou na parte do JUCs. Daí nós ficamos, eu acho que um período de 5 semanas treinando elas no período “pre-competição” e, elas foram para os JUCs na primeira participação como equipe feminina da UFSC no JUCs.

[...] o professor Juliano teve a oportunidade de tocar este projeto, mas ele achou que não teria tempo de tocar e de preparar as meninas. Então ficou meio parado, elas não teriam oportunidade nenhuma, daí meu amigo que já era vinculado a SESP, chegou e perguntou para mim se eu teria vontade de ir com ele lá, de experimentar. E eu falei “vamos lá, vamos tentar pelo menos”.

[...] Posso dizer que em parte eu fui técnico, em parte fui auxiliar também. Tinha dias que ele era o responsável e ele ano poderia ir, então eu tomava as rédeas do treinamento, tinha vezes que eu não poderia ir então ele tomava as rédeas do treinamento. Mais ou menos no mesmo sentido que o projeto de extensão, porém sem um professor ali com a gente. Só estava nos dois, até na preparação física.

4.1.1.4.3 Projetos de pesquisa vinculados a extensão

Um fator que facilitou a aprendizagem pedagógica de Santiago foi o fato de o projeto de extensão ser vinculado à pesquisa, por acontecer em vários dias da semana e por um longo período de tempo. Assim, a pesquisa complementava o projeto, sendo, portanto, outra valiosa situação de aprendizagem.

Foi bastante tempo, foi um ano vivenciando toda segunda, quarta e sexta-feira. Eu vivenciava aquilo e na terça a pesquisa que fazia pensar bastante também. Então, foi a extensão que me proporcionou uma das melhores experiências.

4.1.1.4.4 Bolsas de estudos

Outro aspecto fundamental para o engajamento de Santiago nas atividades oferecidas pela universidade foi, de fato, ter recebido auxílio de bolsas vinculadas a os projetos de extensão e de pesquisa. Nestes projetos, ele pode exercer a função de treinador, pode relacionar-se com outros estudantes, treinadores e, ainda, teve a chance de apresentar um trabalho acadêmico em um congresso científico.

Eu já fui contemplado com bolsa de extensão e ainda sou contemplado com bolsa de estudos da UFSC.

Eu fui aluno, quero dizer aluno não, eu participei no projeto de extensão de atletismo adaptado na pista de atletismo.

[...] teve experiências onde o professor não poderia estar e, ficou eu mais um outro bolsista, ou um bolsista sozinho, no caso eu, ou outro, e eu já fiquei sozinho, já tive esta experiência.

[...] era bolsista da extensão era vinculado também a pesquisa e, apareceu a oportunidade de eu apresentar um trabalho em um congresso e ele que deu o ponta pé de apresentar o trabalho no congresso. E eu tive a oportunidade de fazer isso.

4.1.1.4.5 Cursos e eventos acadêmicos

A participação em eventos que aconteceram na universidade com treinadores de futebol experientes, bem como com treinadores de atletismo qualificados, foi mencionada por Santiago como uma oportunidade para adquirir experiências pedagógicas e vivenciar o esporte:

Na primeira ou segunda semana de aula do futebol teve um curso para treinadores na UFSC e foi o Gabriel que ministrou esse evento e o professor Juliano deu a oportunidade para nós estarmos ali como atletas vivenciando aquilo, foi uma baita experiência. Teve também ali um simpósio de futebol, foi outra boa experiência que teve ali. E durante o atletismo adaptado, teve um congresso também que me proporcionou bastante coisa.

4.1.1.4.6 Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)

Ao abordar os ECS, Santiago ressaltou que o convívio com treinadores experientes e as possibilidades de práticas pedagógicas fizeram-no refletir sobre formas de ensinar e cobrar os seus atletas.

Foi de estar ali na aula, de ser auxiliar do treinador, de eu corrigir alguns exercícios dos alunos. O treinador falava: “tu vai ter que corrigir alguns exercícios ai, tu está livre, tu corrigi quem tu quiser, se eu perceber que tu está inconveniente na correção eu vou te falar, então fica ligado tu vai aprendendo com os teus erros”. Então ali, na prática eu pude perceber que muitas pessoas não gostam de ser corrigidas, mesmo sabendo que estão fazendo errado. Percebi que as pessoas tem suas dificuldades suas limitações e é preciso saber dosar ali.

4.1.1.4.7 Experiências atléticas

Para Santiago, a possibilidade de ter exercido a função de estudante-atleta articulou um conhecimento sobre as necessidades e prioridades dos seres humanos com necessidades especiais. Santiago participou como atleta guia de uma atleta com deficiência visual, em uma competição nacional. Além disso, Santiago era mais do que um guia, ele era treinador, “era os olhos da atleta”.

Isso para entender o lado humano, porque eu era atleta guia de atletismo eu tinha que entender a deficiência da outra pessoa também. Então abriu muito os meus olhos, minha atleta era deficiente visual, tinha que ser os meus olhos os olhos dela. Muitas das coisas que aconteciam eu tinha que passar para ela: “o está acontecendo isso e isso, tu vai ter que correr tantos metros, teu educativo é esse”. Essa experiência me abriu os olhos para ver o ser humano que está ali, não só o atleta.

[...] Sim educativos, articulares, tudo era comigo, aquecimento, os coordenativos do atletismo era comigo, alguns treinamentos específicos de corrida, por exemplo: passava uma perna depois a outra. Nós tínhamos que estar coordenados na mesma medida, não podia ser outra pessoa passando os educativos, tinha que ser eu.

4.1.1.4.8 A universidade e a formação de treinadores esportivos

Ao ser questionado sobre o papel da universidade na formação de treinadores, Santiago foi direto: “Se tu querer sim! Se não querer não! Depende muito de ti”! Fica evidente que a universidade proporcionou inúmeras oportunidades aos estudantes-treinadores, contudo isso tudo depende do interesse dos estudantes. Os projetos de extensão, cursos, eventos e até mesmo, muitos estágios, não são obrigatórios. Nesse sentido, ele ainda destacou que ficar apenas na formação básica das disciplinas poderia não ser suficiente para aprender a ser um treinador e, complementou, que muitos colegas estudantes poderiam até desenvolver as competências para atuar como um treinador fora da universidade, mas que no caso dele, foi dentro da universidade, conforme verifica-se no excerto a seguir:

[...] Se tu quiser tu pode fazer ela até em Oxford, mas se tu não quiser não adianta.
 [...] Isso, se ficar só no básico muito provável que consiga, não que tu não vá aprender, tu vai, mas será muito diferente de uma pessoa que vivenciou a universidade .
 [...] Eu acho que dentro da faculdade, eu valorizo bastante o que eu aprendi dentro da faculdade, algumas pessoas podem ter tido outras experiências fora, mas posso dizer que eu aprendi a ser um treinador dentro da universidade, das muitas experiências que eu tive as melhores foram dentro da universidade.

4.1.1.4.9 Experiências exercendo a função de treinador fora do âmbito universitário

Como uma oportunidade de obter uma remuneração financeira adicional às bolsas recebidas, Santiago fez um curso específico de arbitragem de natação e começou a atuar nesta área. Desde 2019 vem atuando aos finais de semana na arbitragem em competições de natação. Para aplicar os seus conhecimentos ligados ao futebol e não buscando uma remuneração adicional, Santiago costuma fazer um treinamento funcional específico a modalidade para um grupo de amigos.

Não, na verdade surgiu como oportunidade de uma renda extra, eu tenho um amigo que sempre falou, “todo final de semana tem competição de natação, todo final de semana tu vai fazer uma renda extra”. Então eu fiz um curso de 36 horas e comecei a arbitrar.

[...] Volta e meia eu chamo uns amigos e passo uns treinos assim. Quando não estou fazendo nada eu chamo eles e passo um treino de funcional aplicado ao futebol.

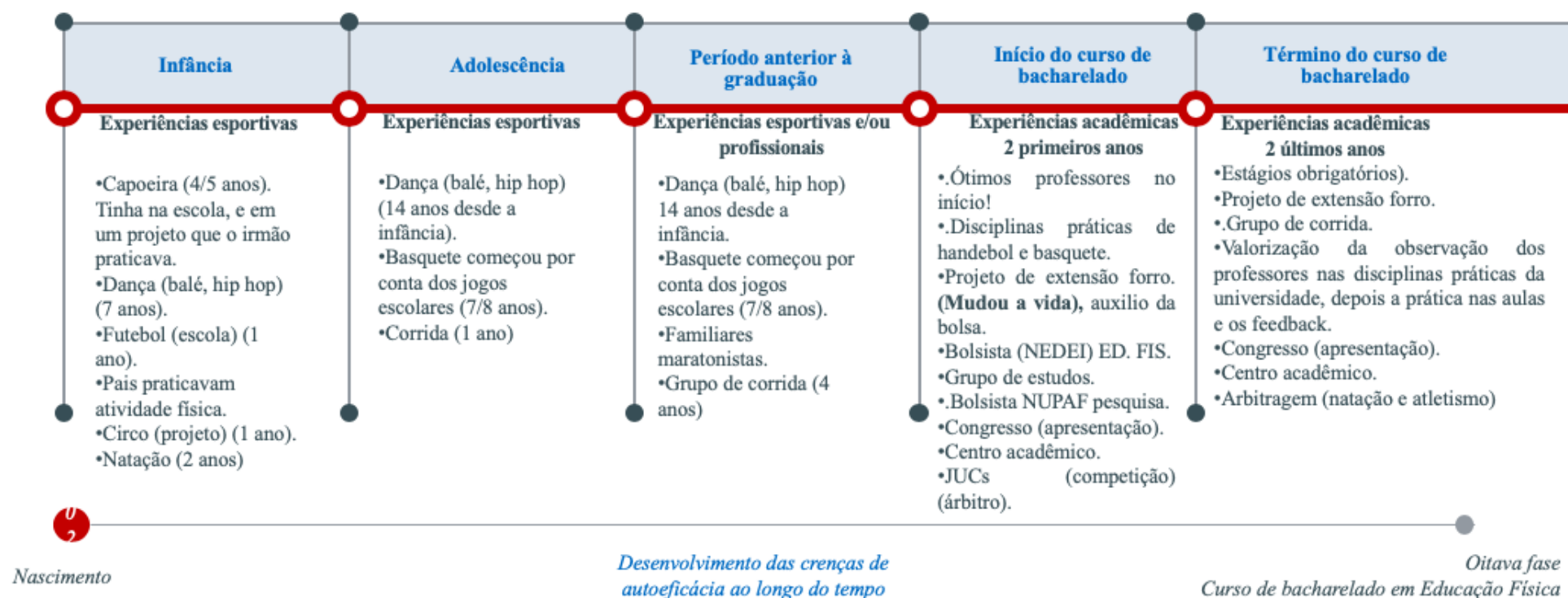
Um fator que pode ter prejudicado a aprendizagem pedagógica para ser um treinador esportivo diz respeito às restrições causadas pela Pandemia do COVID-19. Santiago relatou que o estágio em gestão e treinamento esportivo tinha tudo para ser o melhor estágio, mas que teve que ser realizado de modo remoto. Então, ele acredita que por este motivo os treinos que passava para seus amigos foram as experiências mais significativas naquele momento, pois aconteceu de modo presencial. Além disso, o fato de seus amigos terem experiência no futebol e a boa relação que tinha com eles facilitou todo o processo pedagógico, abrindo a possibilidade de um diálogo aberto, ocorrendo frequentemente trocas de *feedback* e sugestões entre eles.

O principal era o estágio de treinamento esportivo que eu estou fazendo ali EAD, eu queria realiza-lo presencial. Então a experiência mais satisfatória, nesse período, foi passar os treinos para meus amigos, porque ali é eu e eles, é presencial, então ali tu tens que saber o que está fazendo. [...] É, ali é eu e eles e eles já possuem experiência, já treinaram futebol, então se eu estiver fazendo algo de errado eles falam, me proporcionam um *feedback*. E alguns até não falam na hora, porém quando acaba o exercício eles falam: olha eu já fiz este exercício e não é desse jeito. Mas na maioria das vezes o *feedback* é positivo. [...] Então a experiência mais produtiva é de passar o treinamento para meus amigos, de treinar junto, de ver a intensidade do exercício junto.

4.1.2 As experiências de Lorelai

As interações com a estudante “Lorelai”, durante o período de realização do *Rappaport TimeLine* (RTL) e da entrevista semiestruturada I (APÊNDICES B e C), possibilitaram a descrição detalhada sobre suas experiências motoras e acadêmicas desenvolvidas ao longo do tempo, que podem ter contribuído para o desenvolvimento das crenças de AEP para ser uma treinadora de esportes coletivos (Figura 11). Após a análise das declarações de Lorelai, uma jovem de vinte e um anos, verificaram-se as situações favoráveis para o desenvolvimento das crenças de AEP, da mesma maneira situações específicas de aprendizagem e experiências marcantes que aconteceram durante a infância, adolescência e na universidade.

Figura 11 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Lorelai



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.1.2.1 Primeiros contatos com o esporte durante a infância

Como primeira lembrança de prática corporal sistemática, Lorelai recorda da capoeira. Esta foi praticada por quase 5 anos, desde quando era muito pequena. Ela lembra também de sua família indo junto com ela fazer natação e que isso era muito bom, pois sua família sempre esteve presente em todos os momentos. Um fator que contribuiu para a prática corporal da capoeira foi o fato de ter em sua escola e também por existir um projeto perto de sua casa, no qual seu irmão já fazia parte também.

Foi a capoeira a lembrança mais antiga que eu tenho, eu fiz uns 4 a 5 anos treinando capoeira quando eu era bem miudinha.

[...] Foi um pouco dos dois, porque tinha na minha escola e a gente poderia escolher entre educação física, capoeira, ou balé. Aí eu escolhi a capoeira porque tinha uma escolinha aqui perto de casa, então eu saía da escola e tinha aula em outro lugar.

[...] Tenho que voltar eu fiz natação quando pequena.

[...] Era muito importante a minha família que ia junto comigo, isso era muito legal eles estarem ali, a minha família junto comigo em todos os momentos.

Quando indagada a respeito do papel da capoeira na forma como Lorelai ensina os esportes hoje em dia, ela citou que a maneira como as aulas de capoeira aconteciam com atividades em roda, não em fileiras, possibilitava que todos os estudantes pudessem se olhar e conversar melhor e isso era muito bom, era algo similar que já acontecia nas aulas de Educação Física. Para além disso, na capoeira existia sempre um fator motivacional que era trocar de faixas.

A capoeira foi quando eu era bem pequena, eu tenho poucas lembranças, mas eu gostava muito de fazer e tinha aquela diferença, que a Educação Física também tem, a gente ficava sentado nas carteiras o tempo todo e quando chegava na hora da Educação Física não precisa ficar nas fileiras e sentado. E a capoeira se fazia em rodas, todo mundo se olhando e conversando, isso foi muito bom. E também, apesar de eu ser competitiva hoje em dia na capoeira eu não era, eu lutava pela luta e não pela competição. Apesar de não ter essa competição existia o objetivo de trocar de corda, tinha aquele objetivo pessoal, você estava competindo com você mesmo.

Outra prática corporal que teve início na infância de Lorelai e que permanece até os dias de hoje é a dança. Ela ressalta que começou cedo e que teve a oportunidade de praticar vários estilos de dança. Questionada sobre a influência da dança sobre suas crenças para ensinar o basquete, Lorelai afirmou que teve ótimos professores de dança, e que eles possuíam estilos de ensino que davam liberdade aos estudantes, que valorizavam a fala e a participação e, que isso implicou na sua forma de ensinar os esportes hoje em dia. E ainda salienta que estes professores, que foram um modelo para ela, geraram uma reflexão, fazendo com que ela pudesse discernir

quando uma conduta é muitas vezes inapropriada para ensinar os esportes, conforme mencionado nos excertos a seguir:

Eu diria que iniciei com uns 7 anos e até os dias de hoje eu pratico, então há uns 14 anos seguidos de prática. [...] Como prática corporal a dança sempre esteve junto até os dias de hoje. Então comecei no balé, depois fiquei bastante tempo no Hip hop e agora estou no forró.

[...] Eu sempre tive bons professores que sabiam o que estavam ensinando e que queriam estar ali ensinando, que gostavam de ouvir os nossos *feedback* enquanto alunos. Isso para mim é uma maneira muito mais fácil de aprender, de poder falar com quem está ensinando e na dança isso acontece, nos criávamos coreografias juntos o tempo todo, os professores davam essa liberdade. Tanto que a minha experiência no hip-hop foi sempre assim, com professores que davam autonomia, mas eu lembro que uma vez entrou um professor de axé eu acho que era bem general, tanto na conduta como nos movimentos que era bem repetitivo as coisas assim. E isso, por um tempo chegou até a me afastar da dança, por conta dessa metodologia que era passada.

Lorelai acrescentou que gostava de praticar futebol, chegando a jogar por algum tempo: “[...] eu gostava muito de jogar futebol ali na escola, joguei um tempo mais não evoluiu. O meu irmão fazia escolinha de futebol, mas eu não peguei o gosto. Aí eu mudei para o basquete e peguei o gosto”! Porém, mesmo sendo um período curto, se comparado ao basquete, foi uma prática deliberada de esporte, onde Lorelai pode praticar nas aulas de Educação Física e na rua com os amigos, e que isto acabou por desenvolver a sua inteligência motora para jogar os esportes coletivos. Hoje ela percebe que estes momentos foram importantes, pois proporcionaram autonomia para criar brincadeiras com a bola e para aprender a ser coletivo nos esportes.

Foi bem curto, foi bem informal, porque na Educação Física as meninas não gostavam de jogar. Então eu jogava com os meninos, só tinha isso na aula, e eu comecei a gostar. Eu assistia também, eu gostava de tentar reproduzir o que eu via na televisão. Mas isso foi mais em caráter de prática do que treinamento, era mais a prática pela prática mesmo. Foi bom que me colocou nos esportes coletivos, me fez aprender a jogar em grupo, a ser coletivo, até então eu estava só nos individuais.

[...] eu estou lembrando da minha infância agora, eu jogava todos os dias quando chegava da escola, jogava golzinho de chinelos, perdia o tampão dos dedos e era uma prática muito recorrente, sem nenhum adulto supervisionando e hoje como adulta eu percebo como é importante uma criança ter esses momentos.

Por volta dos 8 anos de idade, Lorelai teve a oportunidade de fazer artes circenses por mais ou menos 12 meses em um projeto social. Neste projeto, pode desenvolver um ótimo repertório motor que favoreceu a sua desenvoltura nas aulas de ginástica do curso de Educação Física da universidade, bem como pode aprender a respeito da arte de ser um palhaço.

[...] quando eu tinha uns 8 anos eu, por um ano acho, porque teve um circo que veio para a minha cidade e eles abriram tipo um curso/projeto e eu por um ano fui um artista de circo, eu era trapezista. E isso foi uma coisa que me desenvolveu muito bem

ali na época. Esse projeto durou um ano e não durou mais porque não teve incentivo da população ali, porque tinha que ter 500 crianças e eles não conseguiram atingir esse objetivo porque as artes circenses não eram bem vistas aqui na minha cidade. Era um projeto muito bom, eles serviam café da manhã ali para gente, o meu irmão também fazia, ele era o palhaço no circo era muito bom.

[...] eles atendiam crianças de diferentes classes sociais, desmistificava alguns preconceitos. Tinha 3 ramos que você poderia seguir: trapézio, tecidos e solo. A gente aprendia coisas para estar utilizando na rua, em casa, como cambalhotas e tudo mais. Quando eu cheguei na faculdade eu tive muita facilidade na aula de ginástica. Nas aulas meus colegas diziam: você vai se quebrar. Só porque eu sabia fazer muita coisa que para eles era impossível. Além disso, no circo as artes circenses, para aprender a ser um palhaço era muito.

4.1.2.2 A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação

O basquetebol foi praticamente amor à primeira vista. No início, a prática do basquete aconteceu meio que pelo acaso, mas tornou-se uma paixão que dura até os dias de hoje. O basquete teve, desde sempre, um objetivo diferente da dança, no caso era treinar para competir. Na época, Lorelai lembra que tinha um ótimo condicionamento físico, apesar de no início não gostar de treinar esta parte. Por isso, hoje, Lorelai reconhece o quanto foi e é importante treinar a parte física, da mesma maneira que cuidar da forma como se ensina os esportes. Ela recorda de ter um treinador muito bruto na adolescência e que na época não se importava com aquilo, porém hoje em dia não aceitaria ter um treinador com aquele mau comportamento. Nesse sentido, ela ainda argumenta que em seus treinos ela tratará a todos os atletas com respeito, tentando sempre ao máximo motivá-los.

[...] aí foi onde eu comecei o basquete justamente porque tinha os jogos escolares e estava faltando gente no time e me colocaram para treinar junto com o time da cidade só para eu não fazer feio. Se eu não me engano foi com treze ou doze anos eu acho. [...] Eu pratiquei por mais ou menos oito anos seguidos. Eu gostaria de ter continuado, mas a última vez que eu joguei foi em 2019, onde eu tive uma lesão, mas pretendo voltar a jogar sim o mais breve possível.

[...] Esse já teve um objetivo contrário da dança porque eu entrei com o objetivo de competição, já foi uma cobrança desde o início, mas foi de uma forma muito boa, porque a dança é muito subjetiva já o basquete é pontuação, então eu sabia que teria que ter técnica para acertar na cesta e era uma motivação maior. O meu treinador gostava de passar treinos físicos para a gente, então ele passava sempre o treino físico antes do técnico para a gente jogar.

[...] E desde quando eu treinava na adolescência que o meu condicionamento físico era bom, então eu acho que eu faria isso nos meus treinos também de valorizar a questão física. Eu até não gostava quando fazia, ainda hoje eu vejo o quanto foi importante, na hora muitas vezes você não vê o resultado do treino, mas para aguentar 40 de jogo precisa e é aí que a gente percebe como é importante. E tem outra coisa, na época eu tinha um treinador muito bruto, eu até aceitava os gritos dele na época, tinha gente que não aceitava, que fazia um bloqueio e tudo mais, mas se fosse hoje eu não aceitaria aquilo lá. Então nos meus treinos eu sempre vou cuidar da forma como eu vou falar com meus alunos, sempre tentando ser educada, para motivar eles, para ter autoridade, só que com o respeito deles.

Pelo fato de os pais praticarem corrida, maratonas, terem um grupo de corrida em sua cidade, quando Lorelai tinha 15 anos pode treinar corrida com um atleta amigo de seus familiares. Esta fase foi de muito aprendizado, porque seu treinador sabia como motivá-la, como passar orientações, corrigi-la e entendia do assunto. Mesmo não gostando muito da modalidade, o fato de ter um bom treinador fez com que ela pudesse praticar por quase um ano a modalidade.

Eu treinei corrida comecei com uns 15 para 16 anos. Foi corrida de rua, meus pais tinham um amigo que era maratonista então eu chegava e treinava da escola, que era período integral e treinava a noite. Eu torcia para chover, mas eu treinei por um ano. Eu não me empolgava muito, torcia para chover, porém quando estava praticando eu ficava empolgada. O meu problema, o cara que me treinava sabia, que era o impulso para ir treinar. Então ele focava nisso, me ligava: “o vamos correr hoje”, aí eu não tinha como dizer não. Então essa parte do incentivo inicial eu aprendi ali na corrida com o meu treinador, ele corria comigo, fazia todo o percurso comigo, ficava me ligando, tentando me motivar, eu só não sei se eu ficaria ligando para os meus atletas para eles treinarem. Ele me dava muito *feedback*, ele entendia de técnica e sabia como passar, acho que foi o único na corrida que fazia isso, ele dava muitas dicas, ele percebia as coisas e já dava um *feedback*.

Durante o período da adolescência e até entrar na universidade, Lorelai continuou a dançar, seja o hip-hop ou o axé. Foi um momento em que ela começou a cobrar-se em demasia, devido as competições que participava. Este fato fez com que Lorelai reconhecesse que talvez, naquele momento, fosse melhor ter aproveitado a dança em si e não as competições e, hoje, caso ela fosse dar uma aula de dança, tentaria motivar seus alunos a dançarem sem se preocupar com perfeccionismo, com opiniões e competições.

Eu continuei fazendo hip hop, fazia axé, que eu não gostava muito, mas hoje vejo que foi importante e eu comecei a participar de algumas competições de dança. Eu me cobrava muito de estar sempre com tudo certo, com as roupas em ordem. Hoje em dia eu vejo a dança de outra forma, se eu fosse dar uma aula para crianças eu tentaria fazer de uma forma não tão competitiva, eu diria dance para você não para os outros. E foi por conta dessas competições e participações que eu me cobrava tanto que eu não curtia como eu deveria os momentos em cima do palco, porque eu estava muito preocupada em como as pessoas iriam me ver.

4.1.2.3 O papel da família na iniciação esportiva

O convívio familiar foi sem dúvida alguma um fator decisivo para Lorelai iniciar a vida esportiva e também para cursar Educação Física. Além disso, o apoio de sua família durante toda sua trajetória esportiva fez com que ela despertasse o gosto pelos esportes e reconhecesse o quanto é importante o suporte familiar.

Contribuiu muito, eu sempre estive rodeada por esportes, minha família também, mais a minha mãe que sempre foi de academia e teve um incentivo muito grande. [...] Mas também a questão familiar de estar sempre frisando e conversando com meus familiares sobre atividade física. E até hoje reflete muito, a família ficar incentivando, motivando e hoje eu sei que funciona, eu tento fazer isso com os alunos de ficar incentivando e motivando eles. E também principalmente porque eu penso que quanto mais pessoas fazendo atividade física melhor. Então eu tento incentivar o aluno, a família, para fazer com que aquela sementinha cresça, assim como ocorreu comigo.

4.1.2.4 Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física

Ao comentar sobre a universidade, Lorelai destacou a estrutura física, os projetos de extensão e de pesquisa, as bolsas fornecidas e o corpo docente. Para ela, começar o curso de bacharelado em Educação Física tendo nas disciplinas ótimos professores foi fundamental, pois muitos estudantes tendem a desistir da universidade muitas vezes por não gostar do tratamento inicial recebido.

Primeiro eu posso falar da estrutura da UFSC, eu me apaixonei. Eu tive ótimos professores logo no começo da graduação, que foi muito importante, porque eu vejo que alguns amigos meus que terminaram o segundo grau comigo reclamavam dos professores que eles haviam pego no início do curso, porque não existia aquele acolhimento para os alunos recém chegados do ensino médio e, por isso, muitos amigos meus desistiram logo de começo nos cursos deles.

[...] Olha a parte de ter ótimos professores, o jeito que eles davam aula, que instruíam a gente a planejar as aulas é o que eu levaria a risca, de tentar me espelhar. De todas as experiências que eu tive, essa com certeza, foi a principal.

[...] O projeto de extensão do forró, eu dou a minha vida por ele, a dança é uma importante área de atuação da Educação Física, quando eu entrei eu sabia que poderia atuar como treinadora de basquete e treinadora de dança. E o tempo que eu passei no grupo de pesquisa no NUPAF foi muito importante e foi bem no início do projeto movimenta-se, era o início de aplicação do projeto. Então apesar de eu não ter pegado a parte do planejamento eu peguei a parte de ir nas escolas, aplicar os questionários e de fazer as intervenções. E isso me deu uma base muito boa de pesquisa agora na hora de fazer o TCC.

4.1.2.4.1 As disciplinas do curso de bacharelado

No que diz respeito as disciplinas do curso, Lorelai salienta que foi muito impactante saber que no curso havia professores tremendamente qualificados. Ela destaca as dinâmicas utilizadas nas aulas logo no início do curso, ainda na primeira fase, durante a disciplina esportiva de handebol. A conduta e o jeito dos professores cativou a todos e mostrou que a Educação Física poderia ser muito mais daquilo que ela tinha vivenciado na época escolar. Outro ponto positivo, em relação a abordagem utilizada nas disciplinas, no início da primeira fase, foi a valorização da parte prática. Segundo Lorelai, isso implica no início do curso em disciplinas que motivam e despertam o interesse dos estudantes-treinadores.

Vou citar logo de início, mais não é puxando o saco dele não, mas a primeira e segunda aula da graduação foi com o professor Michel Milistedt e ele estava com o handebol. Na terceira aula com ele nos fomos jogar basquete em cadeira de rodas, foi sensacional, porque era uma experiência que eu nunca tinha tido antes e de uma maneira super didática e me abriu a mente para explorar novas coisas. Educação física não era mais só aquilo que eu havia aprendido até então, podia ser muito mais. O Michel Milistedt foi um dos professores que acolheu a gente da melhor forma possível, ele fez a gente se sentir bem, de querer continuar no curso. E também, nas outras disciplinas a gente na primeira fase tinha muita aula prática e isso foi muito bom, porque o cara entra para Educação Física porque gosta da prática. E eu entrei querendo fazer aulas práticas de experimentar novas coisas e eu tive logo de começo muita aula prática e isso foi muito bom.

No caso das disciplinas esportivas, Lorelai destacou a importância do planejamento pedagógico e das partes e sessões que um treinamento esportivo deve ter. Estes conhecimentos adquiridos foram transmitidos por Lorelai até à dança. Tudo nas disciplinas esportivas, com exceção ao basquete e ao futebol, foi novidade, na qual ela teve que aprender a ensinar, mas também a jogar.

Sim, o aprendizado que tivemos nas matérias mostrou que temos que planejar os treinos. Temos que saber que a aula/treino pode ser dividida em 3, 4 partes, temos que ter aquecimento, parte principal e a volta a calma. Isso foi uma coisa muito importante que eu observei que eu aplico até no forró, onde fazemos um relaxamento, brincadeiras, depois partimos para a dança e no final a volta a calma. Então até na dança a gente consegue aplicar essa fórmula. O basquete e o futebol eram a única experiência que eu tinha, então todos os outros esportes (vôlei, handebol e tênis) foram novidade. Então eu tive que aprender a como dar um treino nesses esportes, mas também aprender a como jogar. Foi bem importante como os professores ensinavam.

4.1.2.4.2 Os projetos de extensão

Lorelai teve a oportunidade de participar em 2 projetos de extensão. O projeto no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da universidade, uma espécie de creche, no qual Lorelai pode entrar em contato com um público que não estava acostumada a trabalhar, as crianças pequenas. Sua principal função, inicialmente, foi de prestar auxílio a um professor de Educação Física, bem como ajudar nos planejamentos. Após um período de adaptação, ela pode assumir as aulas, sempre com a supervisão do professor.

Eu auxiliava o professor de Educação Física que tinha. Então era ele que dava as aulas e eu ajudava nos planejamentos e, na hora de ministra eu ficava mais no auxílio, mas aos poucos ele foi deixando eu assumir, mas sempre acompanhada dele, porque são crianças bem pequenas e a gente não tem aquele preparação no curso para trabalhar com criança, ele era bem atencioso nessas questões.

[...] Olha, no NDI foi muito bom, porque era um público que eu não estava acostumada, eu não tinha experiência nenhuma com criança e foi muito bom, eu tive a oportunidade de aprender bastante lá no grupo de estudos do NDI.

O projeto de extensão do forró, segundo Lorelai adotou uma proposta pedagógica que deveria acontecer em todos os projetos de extensão, o qual foi considerado maravilhoso por várias razões, principalmente por participarem vários bolsistas, pelas interações que aconteciam e pela liberdade de planejar e de ministrar aulas proporcionada pela supervisora. Neste projeto, cada vez que um bolsista estava ministrando uma aula tinha outros 4 auxiliando e isso facilitava muito a aprendizagem pedagógica dos estudantes-treinadores.

Mas o forró tem sido sensacional, porque ali no forró a gente tem um pouco mais de liberdade, éramos em 4 ou 5 bolsistas e a treinadora sempre estava junto, mas quem dava os treinos éramos nós. Então uma vez por semana nos planejávamos o treino da semana todos juntos, a professora ajudava na construção, depois avaliava os treinos e os nossos planejamentos. E a cada semana um bolsista dava a aula e os outros 4 ficavam de auxiliar, isso para duas turmas, uma com 70 e a outra com 40 alunos. Então era uma situação muito boa, porque tínhamos a supervisão e também a liberdade de testar nossos conhecimentos e, eu acredito que as experiências pedagógicas deveriam ser assim.

4.1.2.4.3 Projetos de pesquisa

O primeiro projeto que Lorelai teve oportunidade de fazer parte foi o de pesquisa. Durante 3 semestres foi participante, como bolsista, de um núcleo, tendo como a principal função ajudar nas pesquisas, considerada uma aprendizagem valiosa para fazer o trabalho de conclusão de curso. Contudo, quando questionada sobre o impacto do projeto de pesquisa sobre sua aprendizagem para ser uma treinadora de basquete, Lorelai afirmou que toda a aprendizagem nesta situação foi direcionada apenas à pesquisa, tendo uma menor relevância em relação as outras experiências que teve dentro da universidade.

[...] desde o primeiro semestre eu era bolsista do NUPAF - Núcleo de Pesquisa em Atividade Física, eu fiquei com 3 semestres, ajudando na pesquisa e nos projetos, foi um período muito bom de muito aprendizado.

E o tempo que eu passei no grupo de pesquisa no NUPAF foi muito importante e foi bem no início do projeto movimenta-se, era o início de aplicação do projeto. Então apesar de eu não ter pego a parte do planejamento eu peguei a parte de ir nas escolas, aplicar os questionários e de fazer as intervenções. E isso me deu uma base muito boa de pesquisa agora na hora de fazer o TCC.

[...] Teve uma menor relevância em comparação com as experiências de prática que eu tive, então enquanto bolsista do grupo, eu ficava na parte mecânica, de tabulação de dados, auxiliando nas pesquisas. Então essa foi a experiência que menos contribuiu para a minha prática pedagógica.

Eu fiquei muito tempo na observação, eu queria ter ido para a prática, lá foi um conhecimento muito aplicado a pesquisa, a tabular dados, eu aprendi a fazer pesquisa.

4.1.2.4.4 Bolsas de estudos

Por não residir na região próxima da universidade, Lorelai citou que logo que iniciou o curso procurou arranjar algum tipo de bolsa para auxiliar nos pagamentos de suas despesas: “[...] Tive sim! Como eu não sou de Florianópolis, desde que eu entrei na faculdade eu procurei bolsas, então desde o primeiro semestre eu era bolsista”. Nessas bolsas conseguiu estar inserida na pesquisa e também em projetos de extensão. Declarou que receber a bolsa durante o projeto de extensão do forró foi algo sensacional, porque em seu entendimento ela estava sendo paga para aprender a ensinar e que todos os estudantes deveriam ter a oportunidade de testar os seus conhecimentos pedagógicos em projetos deste tipo.

O forró foi um estilo de dança que eu não estava acostumada, o projeto de extensão foi ótimo, estar recendo aquele auxílio da bolsa para aprender e para aprender a ensinar é um tipo de experiência que eu acho que todos os universitários deveriam ter. Foram ótimas experiências de estar dando aula.

4.1.2.4.5 Eventos acadêmicos

Por estar inserida no centro acadêmico dos estudantes, teve a oportunidade de participar de diversos eventos em nível local e nacional. Nesses eventos, pode conhecer outras realidades acadêmicas no Brasil, teve a oportunidade de dar palestras e proporcionar oficinas práticas de dança. E tudo isso pode acontecer, segundo Lorelai, porque a universidade proporcionou:

[...] eu vejo no centro acadêmico que é um ponto de reflexão que a universidade fornece agora se você quer você busca. Temos a atlética também, temos uma única matéria de organização de eventos, mas a atlética organiza eventos a toda hora. A gente faz os encontros da diretiva nacional de Educação Física. A gente viaja e tudo mais, organiza, mas é a universidade que proporciona. Eu fui duas vezes e a universidade pagou minha passagem foi ela que proporcionou. Nesses eventos os alunos de Educação Física organizam, as universidades cedem os espaços, eu mesma já dei uma palestra sobre opressão e também duas vezes eu dei uma prática de funk, foi uma experiência gigantesca para mim.

Foi no encontro nacional dos estudantes de Educação Física, já fui para Goiás e Porto Alegre, eu pude aprender que a educação física é única em cada estado. Quando eu fui foi na metade do curso. Eu fiz em Goiânia nesse último uma oficina de funk, e lá tinha a parte teórica e prática, então primeiro eu falava da criminalização do funk de maneira teórica e aí depois tinha a parte prática. E como eu era uma das mais novas, apesar de todos serem estudantes, eu tive que me preparar bastante antes e isso me deu uma confiança enorme para estudar e continuar fazendo. E foi tão bom que eles me chamaram de novo dentro do mesmo congresso para fazer.

4.1.2.4.6 Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)

Ao recordar dos ECS, destacou que foi um momento crucial nos 4 anos do curso de bacharelado em Educação Física, a diferença entre o início e o final do curso, quando teve que cumprir os estágios. Na opinião de Lorelai, os estágios retiram o estudante universitário de uma situação confortável e colocam-no em uma situação favorável à aprendizagem pedagógica: “[...] A diferença principal entre o começo do curso e o final foi a realização dos estágios. Foi muito importante o choque de realidade para eu entender o que é prioridade na hora que eu estiver planejando, falando com as pessoas, fazendo treino e tudo mais, eu aprendi nos estágios”.

4.1.2.4.7 Experiências atléticas

Ao ser questionada sobre as experiências como estudante-atleta, Lorelai citou que costumava treinar atletismo para representar a universidade nas competições. Ela destaca que a oportunidade de competir surgiu pela falta de atletas na modalidade de arremesso de peso e de disco, mas que mesmo assim, chegou até a ganhar medalhas: “[...] Eu fui atleta de atletismo por um ano, porque não tinha ninguém para arremesso de disco e de peso, treinei por dois meses, ganhei medalha, porque só tinha 2 pessoas, isso foi nos 2 primeiros anos. Eu treinava nos sábados. Eu participei nos jogos universitários”.

4.1.2.4.8 A universidade e a formação de treinadores esportivos

Quando foi indagada sobre o papel do curso de bacharelado em Educação Física na formação de treinadores de esportes coletivos, Lorelai não teve dúvidas quando citou que: “[...] Aí é que está, se a pessoa quiser sim! A universidade tem muita coisa para oferecer, coisas que eu vejo no centro acadêmico, que é um ponto de reflexão, que a universidade fornece, agora se você quer você busca”! Isto implica em dizer que a situação foi favorável à aprendizagem para ser um treinador, mas tudo dependeu do grau de imersão que o estudante universitário teve: “[...] Eu tenho muita experiência mas eu poderia ter mais”! Lorelai, ainda declarou que ao comparar as experiências que possui, dentro e fora da universidade, ela não tem dúvidas em dizer que foi durante o curso de bacharelado que ela desenvolveu suas crenças de AEP para exercer a função de treinador de basquete.

Dentro da universidade, com certeza! Porque existem as outras duas partes, que são a observação e os *feedback*, para além da prática. Isso dá mais segurança, porque eu as vezes fico com a sensação de que estou fazendo algo de errado, de que não estou agradando, então poder observar e receber um *feedback* ajuda muito. Isso tudo acontecia nas disciplinas.

4.1.2.4.9 Experiências exercendo a função de treinador fora do âmbito universitário

Novamente a família implicou nas experiências de Lorelai, agora especificadamente no grupo de corridas. Desde a parte de administração do grupo, alongamento e aquecimento, até mesmo ministrando algumas sessões de treinos na ausência de seus pais. A troca de conhecimentos foi constante, tendo em vista que a formação universitária trouxe consigo muito conhecimento científico e acadêmico para agregar aos conhecimentos práticos de seus familiares.

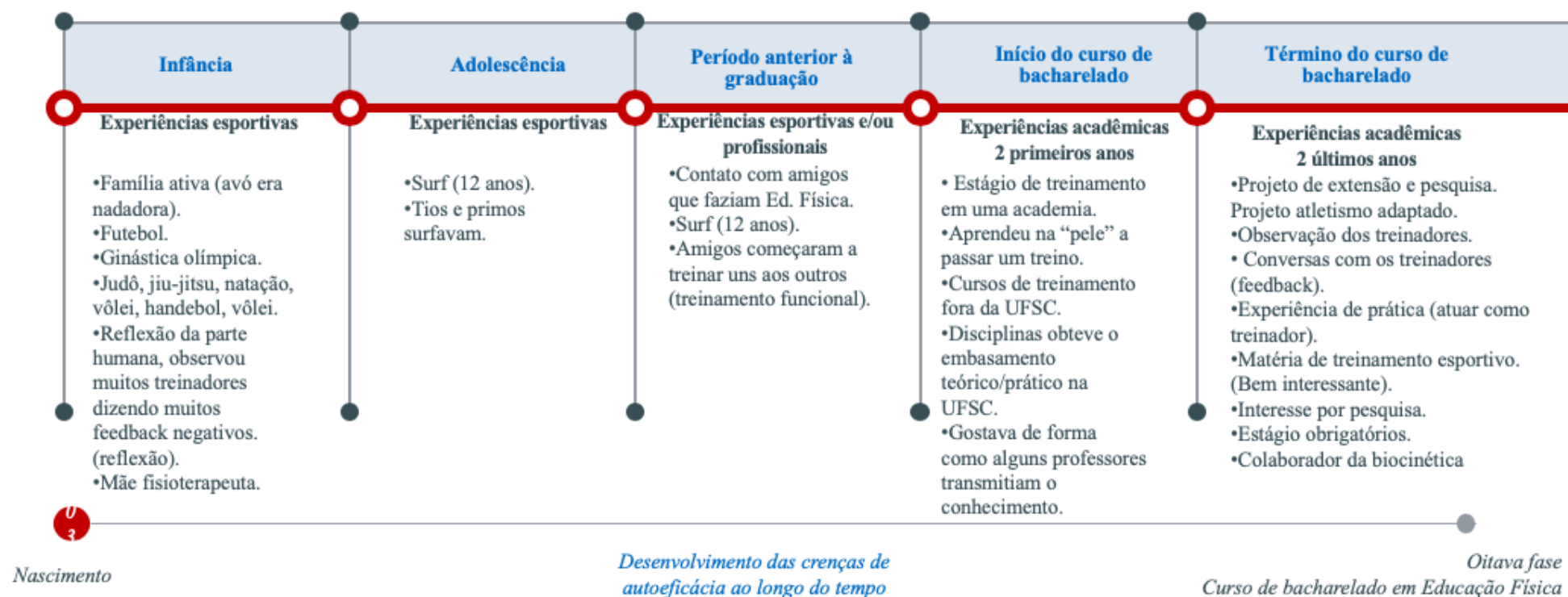
[...] meu pai há uns seis anos atrás decidiu virar maratonista e minha mãe também. E eles formaram um grupo de corrida aqui na minha cidade, que está agora com muita gente mesmo. Não é um grupo formal porque ainda não tem nenhum profissional de Educação Física junto. Então, agora durante essa pandemia, que eu estou em casa, nós realizamos os treinos reduzidos para a corrida de rua, e eu estou tendo essa experiência de administrar o grupo, passando os alongamentos, aquecimentos, passando dicas de exercícios.

[...] eu recebo vários *feedback*, porque era a minha mãe que fazia essa parte de alongamentos e agora é eu que tenho que passar, então ela tem a experiência de prática, ele não estudou mas tem a prática. Então eu recebo *feedback* dos treinos que eu passo, que minha mãe me orienta com base na experiência dela, e também eu recebo *feedback* de meu pai que faz os treinos como aluno, então eu recebo os *feedback* dele também. Agora já teve vez que eu passei os treinos sozinha, porque meus pais tinham ido viajar, deu aquele frio na barriga, mas no final deu tudo certo, por uma semana.

4.1.3 As experiências de Tomás

Durante o período de realização do *Rappaport TimeLine* (RTL) da entrevista semiestruturada I (APÊNDICES B e C), foi possível elaborar uma descrição detalhada sobre as experiências do participante “Tomás”, em relação aquelas que podem ter contribuído para o desenvolvimento das crenças de AEP para ser um treinador de esportes coletivos (Figura 12). Após a análise das declarações de Tomás, um jovem de vinte e quatro anos, verificaram-se situações de desenvolvimento da AEP, da mesma maneira situações específicas de aprendizagem e experiências marcantes que aconteceram durante a infância, adolescência e na universidade.

Figura 12 – Linha do tempo das experiências motoras e pedagógicas de Tomás



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.1.3.1 Primeiros contatos com o esporte durante a infância

As primeiras lembranças de Tomás a respeito da iniciação esportiva remetem-se a sua infância, período no qual teve a oportunidade de experimentar uma variedade de esportes durante sua trajetória esportiva, destacando-se a prática do futebol e do futsal, como modo de socializar e diversão.

Então, eu sempre tive contato com a natação, mas desde pequeno que eu sempre fui muito ativo, tanto que em creche, escola, ou em casa assim, mas a primeira lembrança que eu tenho de esporte sistematizado foi a ginástica olímpica, eu era bem novo, eu fiz um tempo, depois eu fui pra tudo que é tipo de esporte, eu fiz judô, jiu-jitsu, futsal, futebol de campo, natação, handebol, vôlei, basquete e tudo isso era no colégio. [...] O futebol muito presente ate como uma forma de socializar, futsal e futebol, jogando com meus amigos e tal.

Questionado sobre o impacto de suas experiências prévias em uma eventual carreira como treinador de esportes coletivos, no caso o futebol e/ou futsal, Tomás argumentou que suas experiências conduziram-no ao meio esportivo: “[...] Primeiro, os anos de prática no esporte foram muitos anos treinando e jogando futebol” e que, com toda certeza, isto implica em seguir na área de Educação Física.

As experiências no esporte na minha infância, por mais que eu tinha aprendido isso na graduação também. Então coisas que a gente faz na infância tem reflexo no resto da nossa vida né, em relação a atividade física. Então com certeza a minha infância teve um papel decisivo para eu ser um treinador e me aproximar dessa parte de treinamento. Analisando foi o mais importante com certeza!

4.1.3.2 A vida esportiva durante a adolescência e o período anterior a entrada na graduação

O período da adolescência foi marcado por uma transição de esportes. Tomás iniciou a prática do surfe devido a influência de familiares que já praticavam “[...] os meus tios e primos surfam e eu tive essa influência deles”, e a ligação com a água era muito forte desde cedo, quando ainda era criança e fazia natação “[...] a ligação com a água e depois veio para o surfe no caso e, o surfe eu comecei mais na adolescência”. E desde então nunca mais deixou de praticar o surfe: “[...] já são 12 anos de forma séria.

4.1.3.3 O papel da família na iniciação esportiva

A família de Tomás sempre desempenhou um papel decisivo em sua motivação para praticar esportes “[...] A minha família sempre foi bem ativa assim, minha avó sempre foi

esportista, nadadora”. Segundo ele, a família teve um fator impactante em seu processo de iniciação esportiva e de formação de treinador “[...] A família, principalmente, as experiências esportivas que eu tive, isso tudo me levou para a Educação Física”. Sua mãe por ser da área da saúde e por viabilizar meios para Tomás praticar esportes desde cedo, implicou na escolha dele para o curso de Educação Física.

“[...] Aliás, a minha mãe é fisioterapeuta e eu no vestibular, tem uma história por trás porque eu estava em dúvida entre fisioterapia e Educação Física, e no fim acabei escolhendo Educação Física por motivos mais pessoais e de vivência. [...] E além disso, eu acabei fazendo muito esporte por causa da influência da minha família, com certeza me influenciou muito!

4.1.3.4 Experiências significativas na universidade durante o curso de bacharelado em Educação Física

Quando ingressou no curso de bacharelado em Educação Física, Tomás iniciou estágios, participou de projetos de extensão e de pesquisa. Todas essas experiências trouxeram muito aprendizado: “[...] Desde o começo da faculdade eu já fui fazer um estágio de treinamento em uma academia, mas na universidade eu aprendi muito sobre a parte teórica e na prática eu aprendi a parte humana do treinamento mesmo”. Mas, ao final do curso, as experiências nos grupos de pesquisa despertaram o gosto por dados embasados cientificamente: “[...] Essa questão de prática baseada em evidência”. Acredita que todas as oportunidades de aprendizado foram muito importantes: “[...] e eu aprendi muito, agora mais ao final do curso o meu contato com a ciência e a pesquisa e principalmente todo o aprendizado que eu tive no projeto de extensão”.

4.1.3.4.1 As disciplinas do curso de bacharelado

Como destaque, Tomás mencionou que as disciplinas de esportes do curso de bacharelado em Educação Física proporcionaram experiências valiosas à aprendizagem para ser um treinador, com ênfase nas situações nas quais os estudantes-treinadores exerceram a função de treinador nas aulas práticas.

Nessas vivências nas disciplinas várias vezes nos tivemos que exercer a função de treinador, tivemos que passar um treino. Então nos tivemos que atuar, que passar por aquilo, tivemos que ter postura, de saber como falar, como agir, como ensinar, postura para ensinar, para saber o tom que precisa falar.

Do mesmo modo, comentou que as aulas teóricas tiveram uma importante função quando vieram acompanhadas de aulas práticas na sequência: “[...] Eu gostava da parte teórica e depois ir para prática”. Além disso, Santiago comentou que as disciplinas variavam de uma para outra e que as vezes dependia também das relações que o estudante universitário estabelecia com o professor: “[...] Nas disciplinas, em cada uma a gente tinha um maior ou menor contato com o professor e eu aprendi por exemplo muita coisa com o professor Ricardo Dantas, ele foi triatleta e passava muito bem o conhecimento”.

4.1.3.4.2 Os projetos de extensão vinculados à pesquisa

O projeto de extensão do atletismo adaptado, ao qual Tomás fazia parte, viabilizava uma bolsa de extensão e estava agregado à pesquisa. “[...] Sim, eu fui contemplado com bolsa de extensão. Eu fiz com a Gabriela em 2019, ela fazia um trabalho de pesquisa e extensão conjugados, então eu participei do laboratório de biomecânica e participei do projeto de extensão de atletismo adaptado”. Neste projeto, Tomás teve a oportunidade de conviver com experientes treinadores e que isto viabilizou muitas experiências valiosas, com destaque às situações onde Tomás tinha que exercer a função de treinador: “[...] eu gostava de assumir essa postura de treinador, de dar *feedback* aos atletas, mas receber *feedback* sempre é bom né também”.

A gente tinha que um momento mais de organização de pessoal, para alguns atletas, é que não se estendia apenas para atletas, então para algumas pessoas a gente passava os treinos no caso, mas para outras pessoas a gente só monitorava. A gente tinha 3 atletas do Nacional e até internacional e, o treino quem quase sempre passava para eles era os treinadores Heitor ou o Diego, eles eram responsáveis por prescrever os treinos. [...] eu tive bastante aprendizado ali, [...] Mas também como experiência pessoal de treinador, de treinar e dar *feedback*, de puxar os atletas para estar buscando um rendimento melhor”.

Ao ser indagado sobre o papel da pesquisa em sua formação para ser um treinador, Tomás mencionou que aprendeu a fazer pesquisa enquanto estava no laboratório: “[...] No laboratório era mais prática baseada em evidência mesmo, de pesquisar na literatura e tal”, e que “[...] foi mais na parte científica mesmo, mas a gente tentava avaliar os atletas e isso guiava um pouco os treinamentos do atletismo, mas principalmente um pouco na parte fisiológica do que mecânica, em suma foi para pesquisa”. E, complementou mencionando que a pesquisa influenciou na elaboração de seu trabalho de conclusão de curso: “[...] Sim, estou desenvolvendo meu TCC lá agora, estou fazendo a distância por conta da Pandemia. Eu ia para

São Paulo coletar dados de vários atletas com lesão cerebral, mas não deu, ia ter um campeonato brasileiro, mas foi cancelado”.

4.1.3.4.3 Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS)

Uma das partes mais importantes de ser um estagiário, segundo Tomás, foi a oportunidade de observar e também praticar, ou seja, ter experiências de prática. Quando questionado sobre as experiências significativas nos estágios ele citou: [...] Isso, a prática com certeza! A prática com certeza! Da mesma maneira, comentou sobre sua característica pessoal de valorizar a aprendizagem pela observação, mas também pelas conversas e orientações que aconteciam naqueles locais: [...] “Eu sou bem observador, lá tinha muitos treinadores. Eu aprendi muito com o supervisor, eu trocava muitas ideias, ele me auxiliava e como eu já tinha uma vivência na área”.

4.1.3.4.4 A universidade e a formação de treinadores esportivos

Ao ser questionado sobre o papel da universidade na formação de treinadores de esportes coletivos, Tomás reconheceu que o curso de bacharelado em Educação Física desempenhou um bom papel: “[...] Então, o curso ele tem uma importância bem decisiva na formação de todos que querem ser treinadores”. Ele ainda destacou como significativo o impacto: “[...] Bem grande com certeza! Dentro do curso nós tivemos o aprendizado do aspecto do treinamento, tivemos a parte das biológicas, fisiologia, biomecânica e, nós tivemos várias vivências dentro dos esportes coletivos nas disciplinas”.

Então esses cursos fora da faculdade vão tornar as pessoas especialistas em determinadas áreas, como por exemplo em treinamento funcional. Mas, a base mesmo é o curso de Educação física, mesmo com seus furos e críticas, mas para mim teve uma importância bem grande para ser um treinador de esporte coletivo.

4.2 FONTES DE DESENVOLVIMENTO DA AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

Neste tópico buscou-se contemplar as fontes de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes treinadores, especificamente de identificar as situações de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica, as fontes de autoeficácia pedagógica geral, a contribuição das experiências prévias esportivas no desenvolvimento das crenças de

autoeficácia pedagógica, bem como compreender a contribuição do curso de bacharelado em Educação Física no desenvolvimento das crenças de autoeficácia pedagógica.

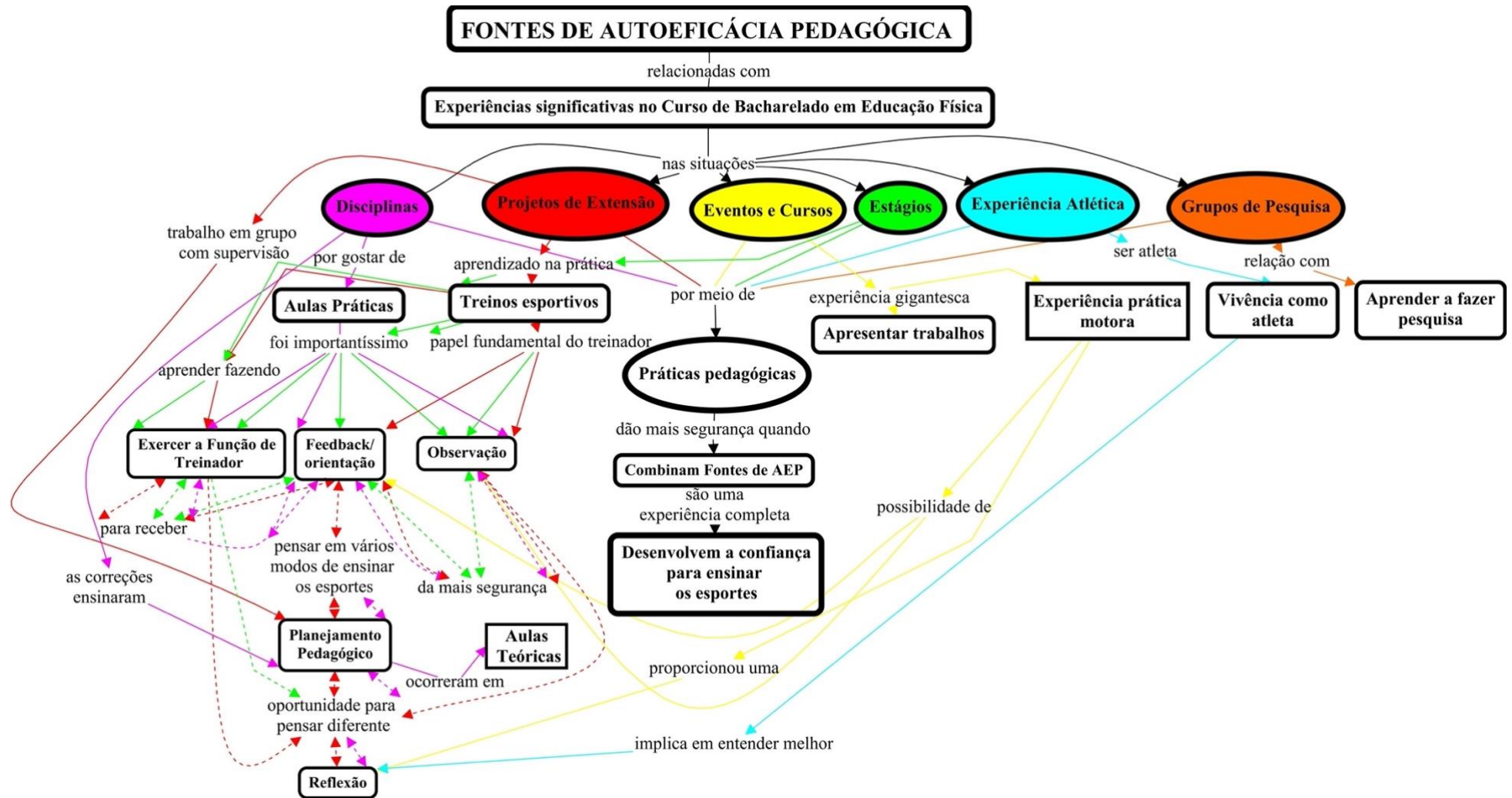
4.2.1 Experiências significativas no curso de bacharelado em Educação Física como fontes de AEP de estudantes-treinadores.

Os dados foram apresentados a partir do cruzamento das informações obtidas nos instrumentos de coleta de dados, em uma análise das experiências citadas como significativas para o desenvolvimento da AEP, que aconteceram no âmbito da universidade, respectivamente, no curso de bacharelado em Educação Física.

As evidências encontradas revelaram que várias situações de aprendizagem experimentadas durante o curso contribuíram para o desenvolvimento da AEP, nomeadamente as disciplinas do curso, os projetos de extensão, os eventos, os estágios supervisionados, as experiências atléticas e os grupos de pesquisa. Como fontes de AEP destacaram-se: combinar fontes de aprendizagem, exercer a função de treinador, *feedback*, observação, preparação pedagógica (realizar planejamentos) e a reflexão.

Na Figura 13 verifica-se o mapa conceitual e as conexões realizadas entre os conceitos e as frases de ligação, por meio de conectores, que exemplificaram como as experiências mantiveram relações com o desenvolvimento da AEP. A fim de facilitar o entendimento das situações e suas relações com as fontes de AEP, as experiências que aconteceram dentro da universidade foram destacadas em cores diferentes.

Figura 13 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências significativas na universidade



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.2.1.1 Fontes de autoeficácia pedagógica nas disciplinas do curso de bacharel

É possível compreender, na Figura 13, que muitas fontes de AEP ocorreram, nas disciplinas, principalmente durante as aulas práticas. Nestas ocasiões, os estudantes-treinadores tiveram a oportunidade de combinar várias formas de aprendizagem, como a observação da didática do professor, o desempenho da função de treinador, a experimentação de diferentes práticas pedagógicas, a recepção de *feedback* e a reflexão sobre as situações que aconteceram nas aulas. Outro destaque das aulas práticas foi a conduta dos professores das disciplinas de esportes coletivos da universidade. As práticas pedagógicas adotadas pelos docentes foram situações que implicaram de maneira positiva na confiança para ensinar os esportes, gerando assim um processo de reflexão sobre as experiências adquiridas, aumentando conseqüentemente a AEP.

Olha a parte de ter ótimos professores, o jeito que eles davam aula, que instruíam a gente a planejar as aulas é o que eu levaria a risca, de tentar me espelhar. De todas as experiências que eu tive, essa com certeza, foi a principal. Vou citar logo de início, mais não é puxando o saco dele não, mas a primeira e segunda aula da graduação foi com o professor Michel Milistedt e ele estava com o handebol e na terceira aula com ele nos fomos jogar basquete em cadeira de rodas, foi sensacional, porque era uma experiência que eu nunca tinha tido antes e de uma maneira muito didática e me abriu a mente para explorar novas coisas. Educação física não era mais só aquilo que eu havia aprendido até então, podia ser muito mais. O Michel Milistedt foi um dos professores que acolheu a gente da melhor forma possível, ele fez a gente se sentir bem, de querer continuar no curso. (Lorelai)

Na disciplina de futebol, nós tivemos vários dias que as aulas práticas foram com treinadores. Tanto o Gabriel do Avaí, quanto alguns meninos do Figueirense, então teve algumas vezes que ele proporcionou bastante conteúdo prático e isso serve até hoje né. [...] Principalmente na prática, eu sou uma pessoa que gosta de aprender na prática de observar e memorizar. [...] Nas disciplinas, ver o professor se portar na sala de aula e depois nas aulas práticas, vê como ele lida com a turma, vê como a turma reage, perceber ser aquela conduta do professor está dando certo ao não. (Santiago)

Sobre o ato de combinar mais de uma fonte de AEP, os estudantes investigados relataram que nas aulas práticas de esportes aconteceram as melhores possibilidades de aprendizagem, pois em um mesmo lugar eles puderam observar uma atividade, pôr em prática e ainda receberam um *feedback*: “[...] Na maior parte eu aprendi na disciplina de futebol e futsal, recebendo *feedback* e vendo os professores” (Santiago). Estes fatos passavam maior segurança para os estudantes-treinadores nos momentos que estavam exercendo a função de treinador, devido as informações observadas e as orientações recebidas.

As oportunidades de exercer a função de treinador, ensinando para seus pares, foram consideradas valiosas situações de aprendizagem pedagógica: “[...] nas disciplinas, as experiências de prática exercendo a função de treinador foram situações importantíssimas”

(Tomás). Foram momentos onde ele assumiu a postura de treinador e, além disso, estava sendo avaliado e orientado por um professor, o que tornou essa experiência ainda mais completa, conforme verifica-se no excerto abaixo:

Nessas vivências nas disciplinas, várias vezes nós tivemos que exercer a função de treinador, tivemos que passar um treino. Então, nós tivemos que atuar, que passar por aquilo, tivemos que ter postura, de saber como falar, como agir, como ensinar, postura para ensinar, para saber o tom que precisa falar. Então, o curso ele tem uma importância bem decisiva na formação de todos que querem ser treinadores. (Tomás)

Sobre as fontes de *feedback* nas disciplinas, foi possível identificar a importância de uma boa orientação, logo no início do curso de graduação, no desenvolvimento acadêmico dos estudantes-treinadores. Os conselhos recebidos impactaram diretamente na forma de pensar e de se ensinar os esportes. Além disso, tais *feedback* continuaram a surtir efeito mesmo depois de muito tempo, devido a qualidade da informação transmitida.

O professor disse tudo aquilo que a gente não percebe, por exemplo: tem muitos alunos que a gente vai dizer “você vai dar o passe e sair para a direita” e alguns vão entender. Em outros, você vai ter que fazer o aluno executar, ou seja, fazer o passe para ele entender. E outros alunos, só de olhar eles já vão entender. E muito disso tu não vê na faculdade, os professores não dizem nada. Então, esse professor disse que se a gente não ensinar das 3 formas eles não vão entender. E ele deu esse estralo assim, e eu tive isso na segunda fase, então foi antes do atletismo, do JUCs, de todas as outras experiências.

Então, por isso eu coloco ela como a principal experiência nesse período, por que foi ali que me deu esse estralo de como ensinar e de pensar em vários modos de ensinar. Em todos os meus planos de aula eu penso dessa forma. E ele ensinou também que você não pode passar um treino muito fácil para o teu atleta, mesmo que te gradue do fácil para o difícil, o treinamento nunca pode ser muito fácil para o atleta. (Santiago)

Nas aulas teóricas das disciplinas também ocorreram importantes situações de aprendizagem. Para os estudantes-treinadores, as situações quando estavam realizando um planejamento pedagógico proporcionaram momentos de orientação que precederam aqueles onde tiveram que exercer a função de treinador “[...] E também nos trabalhos nas disciplinas ter a oportunidade de estar montando, planejando e pondo em prática os treinos práticos” (Lorelai). As orientações recebidas a cada planejamento executado auxiliaram na melhoria da qualidade dos trabalhos realizados, bem como no desenvolvimento da AEP para realizar bons planejamentos pedagógicos.

De todas as vivências que você faz na faculdade, você recebe *feedback*, por exemplo a respeito de planos de aula, e aí já sai com outra cabeça, outro pensamento, que tu não pode estar cometendo este mesmo erro. Então a partir do segundo e terceiro plano de aula, você ainda erra, mas bem menos. Esses planos de aula que são corrigidos, em diversas disciplinas, utilizam-se de uma atividade no handebol e basquete e, essa multidisciplinariedade auxilia nesta questão. (Santiago)

O planejamento da periodização eu aprendi na aula do Dantas mesmo, na aula de treinamento desportivo, já no estágio eu não fazia um treinamento macro, aí fazia uns treinamentos periodizados para treinamento de força e emagrecimento. Mas, foi na matéria de treinamento esportivo que eu aprendi a montar e planejar um treinamento esportivo, tivemos que montar um treino, fomos corrigidos e tal. (Tomás)

Uma fonte de AEP muito valorizada pelos estudantes-treinadores nas disciplinas foi a observação nas aulas práticas “[...] Principalmente na prática, eu sou uma pessoa que gosta de aprender na prática, de observar e memorizar” (Lorelai). Estar observando um professor enquanto ensinava os esportes proporcionou condições de aprendizado motor, mas também de aprendizado pedagógico para se ensinar os esportes aos atletas. Todas essas experiências geraram um repertório valioso de atividades práticas pedagógicas.

Eu sou uma pessoa que aprende muito pelo visual, eu gosto de observar, eu aprendo muito fácil visualizando. Nossa faculdade é muito prática, então eu consegui visualizar muita coisa e aprender. De ficar observando o professor, o jeito que ele corrige, a forma que ele ensina, o que ele faz, observar eles atuando. [...] Foram muitas experiências e o professor mostrou como proporcionar algumas coisas para os atletas. Por exemplo muitas atividades eu já tinha feito, enquanto atleta, mais não sabia como passar para alguém. Então ali foi tudo ensinado, de como passar para alguém, como refletir na cabeça de alguém de como ela tem que fazer. (Santiago)

4.2.1.2 Fontes de autoeficácia pedagógica nos projetos de extensão

Os estudantes investigados consideraram os projetos de extensão como uma autêntica situação de aprendizagem pedagógica, especialmente para quem quer ser um treinador. Nesta situação, as oportunidades de exercer a função de treinador e, em seguida, receber um *feedback*, da mesma maneira que observar um treinador experiente, ganharam destaque nos relatos dos estudantes-treinadores: “[...] no projeto de extensão eu pude observar os treinadores, também tive que passar treinos e, sempre recebia ótimos *feedback*” (Tomás). Por isso, os projetos de extensão foram compreendidos como uma das melhores situações de aprendizagem, se não o melhor, proporcionando momentos aos estudantes-treinadores fazerem uso da combinação de fontes de AEP.

De todas as experiências na faculdade eu acredito que a parte principal é passar por um local que tenha como foco principal o aprendizado, por exemplo no atletismo eu tinha que estar lá para prender, eu tinha que passar, que errar, errar e errar, para aprender. Não quer dizer que você tenha que estar em um núcleo de extensão para aprender, mas em um local que te ensine, que te pegue e te ensine, que falem que tu está errando que te deem a noção de estar errando, que seja um local formador, não um local para apenas estar ali. O projeto de extensão foi o que teve maior importância para mim lá eu vivenciei tudo. (Santiago)

Outro aspecto destacado nos projetos de extensão foi o convívio entre os estudantes-treinadores com os treinadores e coordenadores: “Então uma vez por semana nos planejávamos o treino da semana todos juntos, a professora ajudava na construção, depois avaliava os treinos e os nossos planejamentos” (Lorelai). Os participantes do projeto tiveram que realizar o planejamento pedagógico da semana e estes momentos ocorreram com frequência em grupo, proporcionando melhores resultados nos treinos, se comparados com os planejamentos realizados individualmente: [...] os planejamentos realizados com 4 ou 5 pessoas ajudam, porque 4 pessoas pensam melhor que uma! Então quando a gente planejava em grupo e saía um treino bem melhor do que quando a gente planejava sozinho” (Lorelai).

Quando questionados sobre o papel dos projetos de extensão na formação da AEP para ser um treinador de esportes coletivos, os estudantes-treinadores refletindo sobre todas as experiências que tiveram ao longo da vida, desde a infância até a oitava fase do curso de bacharelado, não tiveram dúvidas em mencionar a elevada importância do projeto de extensão: “Com certeza a extensão! Foi bastante tempo, foi um ano vivenciando toda segunda, quarta e sexta-feira. [...] Então foi a extensão que me proporcionou a melhor experiência” (Santiago). Além disso, destacaram a oportunidade de reunir ótimas experiências com pessoas com notório conhecimento na área, conforme o seguinte relato:

[...] ter acúmulo de experiências, ter bons tutores pessoas que saibam sobre o que você quer aprender, pessoas de referência, por exemplo eu tenho o Vitor de referência, do projeto de extensão de ensino de valores voltado para o basquete. Então, se eu precisar deste conhecimento eu vou recorrer ao Vitor, ao projeto de extensão dele. (Lorelai)

As experiências exercendo a função de treinador foram situações que possibilitaram aos estudantes-treinadores sentir na pele como é atuar, como é ser um treinador, como é o relacionamento interpessoal com os atletas, as quais foram consideradas experiências pedagógicas verdadeiras: “Mas também como experiência pessoal de ser um treinador, de treinar um atleta e dar a ele um *feedback*, de puxá-los para um rendimento melhor” (Tomás). Além disso, os estudantes-treinadores citaram que as situações vivenciadas na prática, principalmente as que resultaram em sucesso, viabilizaram repertórios de práticas pedagógicas com base na reflexão das experiências passadas e que, por isto, hoje em dia fica mais fácil propor atividades para fazer os atletas entenderem.

Sim, dos dois. Eu utilizo muitos exemplos da época que eu treinava, eu trago para meus treinos, mas também do tempo que eu fui treinador. Por exemplo, as meninas no treino de futebol eu passei um pouco da parte tática de linha de passe. Em pouco tempo, eu fiquei martelando e entrou na cabeças delas. Então elas sabiam o que fazer naquela formação, em outras já batiam a cabeça. Tem que entender quando elas estão com dificuldade né, muitas das vezes que estava treinando eu percebi que elas não

tinham muita experiência com futebol de campo, então percebi que elas não sabiam fazer a linha de passe e de marcação, ficavam perdidas, então eu verifiquei que muitas atletas que saem do futsal e vão para o campo não sabem fazer linha de passes. Então hoje em dia eu sei qual *feedback* eu posso utilizar com os atletas para ele entender que ele não pode deixar passar a bola por ali, então muitas dessas coisas eu aprendi ali enquanto treinador do futebol feminino, porque eu não sabia muita coisa e muito aprendizado para mim. (Santiago)

Os estudantes-treinadores relataram que, na maioria das vezes que estavam exercendo a função de treinador, havia a supervisão de um treinador e/ou coordenador do projeto. Estes momentos implicaram em orientações e *feedback* após a sessão de treinos, mas também sempre que necessário durante o treino. Por esta razão, acreditaram que se não houvesse a supervisão de um treinador, por exemplo, muita coisa eles teriam ensinado e/ou feito errado para os atletas: “[...] Os *feedback* do treinador que estava ali com a gente foram muito importantes e, se não fosse ele, mesmo com o pensamento da aula de futsal, muita coisa a gente teria passado errado. E ele sempre corrigia e ensinava a gente”. (Santiago)

Sim, inclusive na hora da aula a coordenadora já dava umas broncas (risos), por não estar percebendo os alunos e as vezes você estava focada em um canto e esquecia dos outros. E ela que estava de fora conseguia ver a gente e dar uns toques, por exemplo, “poderia melhorar isso, fazer essa atividade”. Sempre tinha *feedback* e toda semana na reunião de planejamento eram broncas (risos) e *feedback* mesmo (risos). (Lorelai)

A observação de treinadores modelos de referência com muita experiência pedagógica, realizada pelos estudantes-treinadores nos projetos de extensão, viabilizou a oportunidade de conhecer o ambiente esportivo, mas também de aprender muitas coisas sobre os atletas e sobre métodos de ensino dos esportes. O período de observação nos projetos era uma etapa inicial que participantes tinham que passar, a fim de ganhar mais experiência, conforme verifica-se nos relatos a seguir:

“[...] Primeiramente tinha a observação de treinadores que tinham muita experiência esportiva, muita bagagem no meio esportivo. [...] A gente tinha inicialmente um momento de observação e mais de organização de pessoal para alguns atletas, porque os treinos quem passava eram os treinadores”. (Tomás)

No atletismo foi o que eu mais tive a oportunidade de observação, foram uns dois meses, a gente observava muito os treinamentos, a gente até auxiliava mais era mais essa situação de observação, de observar o atleta fazendo o movimento, vê o que ele poderia estar fazendo de errado e conversar com ele. Até porque eu e meu amigo nunca fomos atleta de atletismo, então essa observação foi muito importante, por exemplo ver um atleta com uma deficiência semelhante e procurar um top 10 daquele esporte para ver o que ele fazia de correto e o que fazia de errado para poder perceber o que estava acontecendo de errado ali. Foi ali que eu comecei a perceber as características dos atletas que estão fazendo errado. (Santiago)

4.2.1.3 Fontes de autoeficácia pedagógica nos eventos que aconteceram na universidade

A respeito das situações de aprendizagem nos eventos e cursos, verificou-se a combinação de fontes de AEP por meio da vivência motora (exercendo a função de atleta/participante do evento), mas também observando os treinadores e recebendo *feedback*. Outro destaque vai para os eventos de caráter prático que permitiram a aprendizagem para além da pesquisa: “[...] foi muito importante porque eu fui participante como atleta e não como um pesquisador. Eu participei como um atleta e tive uma outra visão fazendo a parte prática. Eu aprendi muitas coisas do processo de treinamento” (Santiago). Neste sentido, a oportunidade de exercer a função de atleta possibilitou a reflexão com outro olhar, facilitando o processo pedagógico de compreensão do ensino dos esportes, conforme verifica-se a seguir:

Então, quando o Gabriel e o outro treinador do Figueira vieram ali, nós conseguimos perceber como passar isso para um atleta. E a gente percebeu que é assim que se passa um treino para um atleta, não para uma pessoa comum. Então, o Gabriel em duas aulas ele ensinou muita coisa, por exemplo tinha gente demonstrando a atividade e ele vinha e dava um *feedback*: vocês estão percebendo o que está acontecendo aqui? No mesmo momento ele já estava montando outra atividade, adaptando, pensando no espaço da atividade. O Gabriel é muito inteligente, em duas aulas ele ensinou muita coisa, por exemplo ao invés de ficar matutando em uma atividade pense em um progresso para ela, um progresso para a próxima atividade. (Santiago)

No que concerne a participação dos estudantes-treinadores em congressos, o destaque vai para as oportunidades proporcionadas pela universidade de levar os estudantes para eventos, mas também as experiências de apresentar trabalhos acadêmicos e científicos. As experiências na organização de eventos, bem como de ser participante ouvinte possibilitaram a reflexão sobre pontos importantes das relações interpessoais, na qual nos eventos é comum a divergência de pontos de vista sobre um determinado tema, mas que isso não significa uma intriga pessoal: “[...] Eu comecei a planejar os eventos, passei a ser organizador, isso foi muito importante, hoje eu sei como planejar e executar um evento. Aprendi sobre a questão social que uma discussão não significa uma briga, aprendi a respeitar a ideia de todos e de escutar a todos”. (Lorelai)

Eu fui duas vezes e a universidade pagou minha passagem, foi ela que proporcionou, nesses eventos os universitários organizam, as universidades cedem os espaços, eu mesma já dei uma palestra sobre opressão e também duas vezes eu dei uma prática de funk, foi uma experiência gigantesca para mim. [...] foi uma experiência muito boa, no congresso eu tive que ministrar para pessoas que eu não conheço e foram pessoas que estavam no mesmo patamar que eu, então eu não era melhor que ninguém era igual a todos. (Lorelai)

4.2.1.4 Fontes de autoeficácia pedagógica nos ECS

Quanto às situações de aprendizagem nos estágios, destacou-se a combinação de fontes como meio de desenvolvimento da AEP: “Eu sou bem observador, lá tinha muitos treinadores eu aprendi muito com o supervisor, eu trocava muitas ideias, ele me auxiliava” (Tomás). Para os estudantes-treinadores, os estágios proporcionaram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos pedagógicos, mas também viabilizaram momentos de observação e, principalmente, de *feedback* após uma experiência de prática

Então, eu dei muito valor para observar e para pôr em prática e o *feedback*, que nesse estágio estão empatados (prática e *feedback*) porque eu fazia uma coisa e já esperava o *feedback* com medo de estar fazendo algo de errado. Mas, depois foi maravilhoso e o professor só ficava na parte do *feedback*. (Lorelai)

O caráter prático dos estágios foi ressaltado pelos estudantes-treinadores. As experiências exercendo a função de treinador foram consideradas como oportunidades únicas de aprendizagem, que não puderam ser adquiridas em situações teóricas: “Isso na prática com certeza! A prática com certeza! Ali nos estágios e tal, porque essa parte de motivação não se aprende na teoria, tem que ser na prática mesmo” (Tomás). Além disso, a experiência prática permitiu a reflexão das ações de situações passadas, implicando em um conhecimento e AEP advindos do repertório de situações de sucesso e insucesso: “Então, ali na prática eu pude perceber que muitas pessoas não gostam de ser corrigidas, mesmo sabendo que estão fazendo errado. Percebi que as pessoas têm dificuldades e limitações e saber dosar ali” (Santiago).

Um momento muito esperado pelos estudantes-treinadores, durante os estágios, foram as experiências de *feedback* e orientação, mesmo quando a experiência ocorreu de forma remota devido a pandemia causada pelo COVID-19:

E o estágio de treinamento esportivo foi no EAD, e eu tive a oportunidade entrar em contato com o treinador de futebol Gabriel e fazer perguntas para ele sobre 4 eixos, aprendizagem, ensino, avaliação e planejamento. Eu perguntei muita coisa para ele, esse foi um contato real que eu tive com uma pessoa que está ali todo dia, ele tem muito conhecimento, foi a minha maior importância no estágio de treinamento. (Santiago)

Durante os estágios, que ocorreram de forma presencial, o fato dos supervisores e/ou treinadores terem muitos anos de experiência e com conhecimentos na área de atuação fez com que esta fonte de AEP fosse ainda mais valorizada, conforme verifica-se no excerto a seguir:

Naquele momento, eu acredito que o que era mais importante era receber os *feedback* dele. No caso, se eu passava um exercício de uma forma, ele vinha e me corrigia, por

exemplo: “se tu falar dessa forma, seria mais fácil deles compreenderem. Se você demonstrar desse modo, talvez seria mais fácil de compreender. A compreensão deles dessa forma será mais difícil, vai acabar retardando as etapas, você terá que fazer 3 vezes”. Era o que mais me interessava nesse caso ali era os *feedback* que o professor tinha para me dar. Porque eu sabia que ele tinha muita experiência e, tudo que ele oferecia de *feedback* eu guardava para mim e, hoje eu sei bastante coisa por causa dos *feedback* que eu recebi naquela época. (Santiago)

No que concerne ao tempo destinado a observação nos estágios, verificou-se que da mesma maneira que os *feedback*, o treinador a ser observado pelo estudante universitário deveria ter conhecimento e experiência de prática profissional para que a fonte de observação pudesse ser considerada como uma importante experiência de aprendizagem, conforme verifica-se a seguir:

Teve também o funcional lá que eu fui estagiário da musculação. Eu perguntei se eu poderia observar o treinador do funcional porque eu gostaria de aprender, e assim eu ficava 3 horas na academia de funcional e eu aprendi bastante coisas de como montar um exercício de como montar uma aula, como proporcionar exercícios de baixa e alta intensidade, de como prepara uma aula para um público geral e um público mais específico, então eu aprendi bastante nesta academia. (Santiago)

4.2.1.5 Fontes de AEP nas experiências atléticas

Sobre as experiências atléticas, ou seja, os momentos de competir representando a universidade em competições locais, regionais e nacionais, o destaque foi para a reflexão das dificuldades passadas pelos atletas e para importância de ser um atleta guia de uma pessoa com necessidades especiais. Santiago salientou que ele foi mais que um atleta, foi um treinador, um amigo e “os olhos do atleta”. Isto despertou nele uma aprendizagem sob um olhar para além do treinamento esportivo, no sentido de melhor compreender que existe um ser humano que é também um atleta.

Isso para entender o lado humano, porque eu era atleta guia de atletismo. Eu tinha que entender a deficiência da outra pessoa também. Então abriu muito os meus olhos, minha atleta era deficiente visual, tinha que ser os meus olhos os olhos dela. Muitas das coisas que aconteciam eu tinha que passar para ela: “o está acontecendo isso e isso, você vai ter que correr tantos metros, teu educativo é esse”. Essa experiência me abriu os olhos para ver o ser humano que está ali, não só o atleta.

E a experiência de estudante atleta foi a vivência de ser atleta, de entender que o mundo não gira ao entorno de treinamentos, que ele tem um milhão de coisas para fazer, que tem que saber dosar, que não dá para cobrar muito e entender que muitos atletas não vivem a vida apenas para aquele esporte. (Santiago)

4.2.1.6 Fontes de autoeficácia pedagógica nos grupos de pesquisa

Ao comparar os grupos de pesquisa com outras experiências que aconteceram na universidade, esta foi considerada como aquela que teve o menor impacto na aprendizagem para ser um treinador de esportes coletivos. Ao serem questionados sobre a importância dos grupos de pesquisa, os estudantes-treinadores mencionaram que a principal função foi prepará-los para a vida acadêmica, isto é, para pesquisa, e não para questões de prática pedagógica, conforme verifica-se no excerto a seguir:

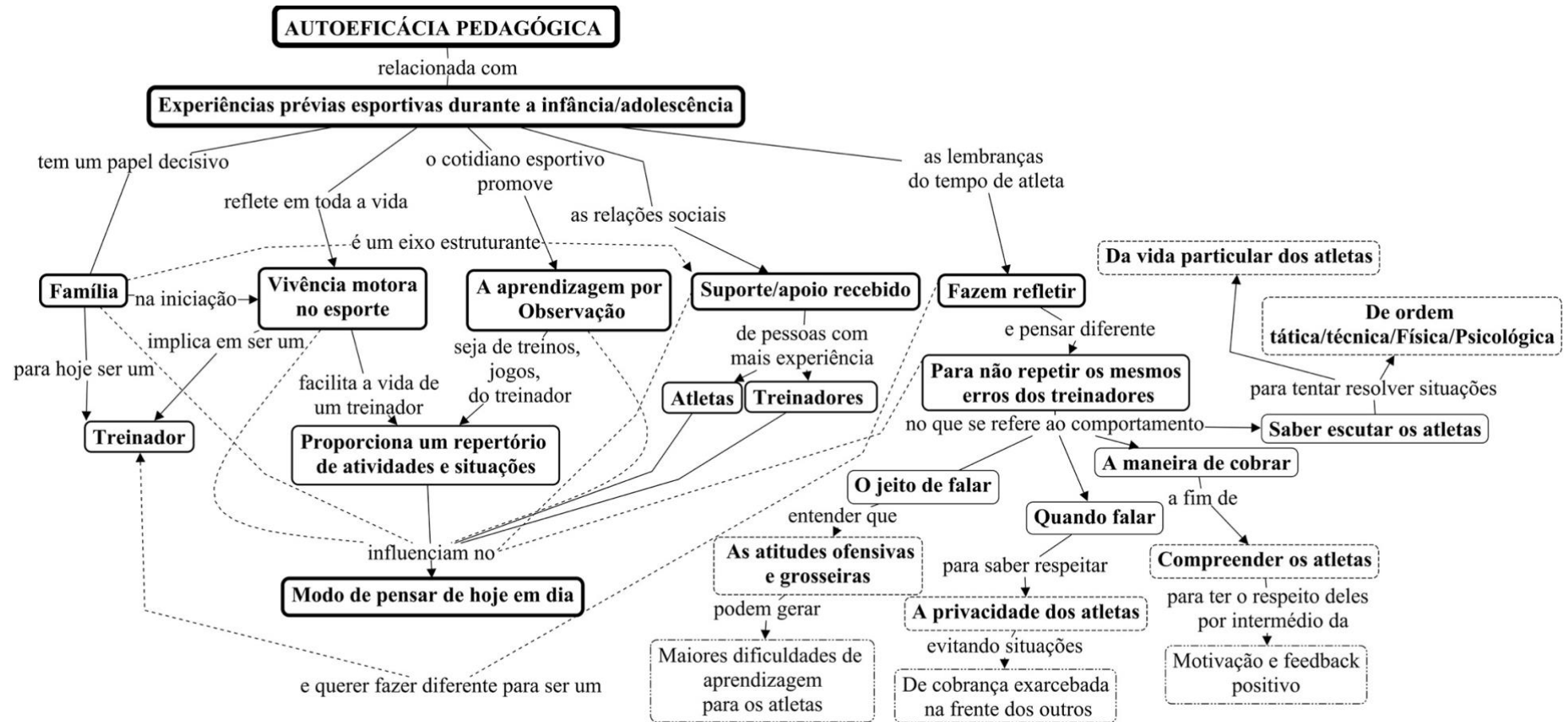
Ele foi mais na parte científica mesmo, mas a gente tentava avaliar os atletas e isso guiava um pouco os treinamentos do atletismo, mas principalmente um pouco na parte fisiológica do que mecânica, em suma foi para pesquisa. (Tomás)

E o tempo que eu passei no grupo de pesquisa no NUPAF foi muito importante e foi bem no início do projeto movimentava-se, era o começo de aplicação do projeto. Então apesar de eu não ter pego a parte do planejamento eu peguei a parte de ir nas escolas, aplicar os questionários e de fazer as intervenções. E isso me deu uma base muito boa de pesquisa agora na hora de fazer o TCC. Teve uma menor relevância em comparação com as experiências de prática que eu tive, então enquanto bolsista do grupo, eu ficava na parte mecânica, de tabulação de dados, auxiliando nas pesquisas. Então essa foi a experiência que menos contribuiu para a minha prática pedagógica. (Lorelai)

4.2.2 Experiências prévias esportivas como fontes de AEP de estudantes-treinadores

As experiências prévias no esporte foram destacadas como importantes fontes de AEP para os estudantes-treinadores. Com destaque, a reflexão sobre situações passadas, na qual acreditaram ter enfrentado algum tipo de pressão e/ou assédio exacerbado por parte de seus antigos treinadores. Além disso, verificou-se o papel positivo que a família desempenhou na iniciação esportiva, mediante o suporte financeiro e demais apoios aos estudantes-treinadores. Da mesma maneira, foi possível compreender o papel da observação e do *feedback* de bons modelos de referência, ou seja, o impacto de bons treinadores na vida esportiva e na opção por ser um treinador, conforme verifica-se na figura a seguir:

Figura 14 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências prévias esportivas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.2.2.1 O papel da família na iniciação esportiva

A família, segundo os estudantes-treinadores, foi uma base fundamental de apoio e de motivação à prática esportiva: “Mas, também a questão familiar de estar sempre frisando e conversando com meus familiares sobre atividade física” (Lorelai). A presença familiar foi destacada como: “muito importante a minha família que ia junto comigo, isso era muito legal eles estarem ali, a minha família junto comigo em todos os momentos” (Lorelai), e isto fez com que os estudantes-treinadores percebessem a importância de um bom ambiente familiar, refletindo inclusive até hoje na forma como eles incentivam e motivam seus atletas: “[...] E até hoje reflete muito a família ficar incentivando, motivando e hoje eu sei que funciona, eu tento fazer isso com os atletas de ficar incentivando e motivando eles” (Lorelai). Identificou-se também o incentivo da família à prática motora ampla em diversos tipos e estilos de esporte: “[...] E além disso, eu acabei fazendo muito esporte por causa da influência da minha família, com certeza me influenciou muito” (Tomás).

4.2.2.2 A vivência motora no esporte

O repertório motor foi apontado como um histórico de experiências no momento de pensar, planejar e ensinar os esportes: “Eu acredito que em muitos dos meus treinos eu utilizei das experiências das brincadeiras de futebol na rua. E nós temos que passar isso porque as crianças hoje não têm essas experiências, então eu tento passar isso” (Santiago). A respeito do tempo de prática nos esportes, verificou-se que os estudantes-treinadores possuem crenças sobre o ensino dos esportes bem consolidadas devido a quantidade de experiências adquiridas ao longo do tempo: “Eu acho que isso aí é mais de convivência no esporte mesmo, foi de tempo vivenciando isso no esporte que tu aprende. [...] Acredito que do futsal também, foram muitos anos treinando, então tem muitas atividades que eu lembro” (Santiago).

Quando questionados sobre o impacto das experiências prévias esportivas no momento de ensinar os esportes, identificou-se nos relatos dos estudantes-treinadores que a experiência esportiva tende a minimizar possíveis dificuldades pedagógicas e a facilitar o entendimento no momento de se ensinar e também na análise das dificuldades dos atletas. Além disso, a vivência esportiva foi destacada como um elemento fundamental do processo de aprendizagem pedagógica esportiva, e que implica diretamente na AEP dos futuros treinadores, conforme relato a seguir:

Mas, a vivência no esporte foi a principal experiência para mim. Quando você vai ensinar uma habilidade técnica, você precisa saber o correto né. Muitas das pessoas

vão falar que é vivenciar, então vivenciar vai te ajudar, mas se você nunca vivenciou e vai passar a parte técnica para um atleta, você precisa saber tudo que está acontecendo, tem que entender quais são os principais erros daquela atividade, saber como facilitar ela, como dividir ela e fracionar para ser mais fácil para o atleta, pra ele de forma fracionada entender. Se você já vivenciou, você vai fracionar com mais facilidade, porque já vai saber o que fazer. Então, se você não vivenciou, você tem que fracionar e identificar os erros do atleta para entender. Para quem já vivenciou é possível até pular essa parte de fracionar o conteúdo. A principal fonte de aprendizagem é vivenciar o esporte previamente. Mas, eu sou uma pessoa que não pensa que quem não vivenciou não pode ser um treinador. (Santiago)

As experiências prévias conduziram os estudantes-treinadores para o mundo dos esportes, despertando neles o desejo de atuar nesta área e de ser um treinador no futuro. Destacaram-se as experiências significativas ocorridas na infância que repercutiram positivamente na vida esportiva e acadêmica dos investigados. O fato de terem bons treinadores no passado contribuiu nas crenças de AEP “[...] foram muitas experiências e eu tive bons treinadores que me ensinaram muitas coisas, foram ótimos” (Santiago).

As experiências no esporte na minha infância, por mais que eu tinha aprendido isso na graduação também. Então, coisas que a gente faz na infância têm reflexo no resto da nossa vida né, em relação a atividade física. Então com certeza a minha infância teve um papel decisivo para eu ser um treinador e me aproximar dessa parte de treinamento. Analisando foi o mais importante com certeza! E além disso, eu a cabeei fazendo muito esporte por causa da influência da minha família, com certeza me influenciou muito! (Tomás)

4.2.2.3 *A observação e a vivência esportiva*

Os estudantes-treinadores investigados relataram a crença de que para ser um treinador, além de ter vivência esportiva na infância e/ou adolescência, é importante observar informações sobre as fases do jogo e treinadores experientes, assistir a jogos, procurar o máximo de informações sobre o ensino dos esportes na internet, mas principalmente vivenciando o meio esportivo.

[...] Acredito que em todos os esportes você precisa vivenciar, como atleta, auxiliar técnico e como técnico. Você precisa observar bastante essas situações de jogo. Porque quando você passar a ter no teu cotidiano essas situações, você passa a aprender. Porque se você não observa outros treinadores, se você não assiste um jogo, um vídeo, para procurar um conhecimento é complicado. Eu sou uma pessoa que valoriza a aprendizagem por observação, eu observo o tempo todo. Se eu não visualizar como acontece eu não consigo aprender. Então, se eu estou vivenciando aquilo ali, observando, observando de fora e procurando aprender e entender, é a forma que eu procuro para desenvolver essa parte tática do jogo. Visualizando e procurando entender qual foi o desfecho que cada atleta procurou para resolver. (Santiago)

4.2.2.4 O suporte recebido nas experiências esportivas

Quando questionados sobre o ambiente esportivo, identificou-se que bons treinadores parecem afetar no desejo dos estudantes-treinadores em continuar na modalidade esportiva, devido ao estilo de ensino, abordagem metodológica e também os *feedback* positivos emitidos pelo treinador. Da mesma maneira que o convívio com atletas mais experientes, geralmente com idade um pouco mais elevada, as relações interpessoais desenvolvidas por já conhecerem o clube e o treinador e as competições foram elencadas como fatores motivacionais na vida esportiva dos estudantes-treinadores. Durante os jogos, era comum que os menos experientes desanimassem devido algum erro cometido, contudo os atletas experientes tentavam na mesma hora motiva-los a continuar com ânimo na partida, conforme verifica-se no relato a seguir:

De estar ali treinando com um treinador que motivava a gente, e de nós atletas por sermos muito unidos e ter uma boa amizade e, por a gente, atletas, se motivar para jogar e de aprender com os atletas que vinham jogar com a gente que tinham mais bagagem, que vinham dando *feedback*, que já sabiam como as coisas funcionavam, por exemplo: “lá dentro do clube não é assim que funciona, não adianta ficar desse jeito, ficar fazendo isso, tu já errou o passe, já passou, então se quiser discutir é final do jogo mas não durante o jogo, vamos vai ter uma próxima não desanima”. Esses atletas com mais bagagem influenciaram na forma de ter este pensamento hoje em dia. (Santiago)

4.2.2.5 A reflexão de experiências motoras passadas como forma de agir diferente no presente

As lembranças de situações conturbadas que ocorreram nas experiências esportivas foram destacadas como um ponto de reflexão que necessita ser debatido e alterado no presente. Diversas experiências negativas com treinadores foram citadas, com destaque os *feedback* negativos e a maneira grosseira e rude de falar com os atletas.

O que eu mais levei das minhas experiências esportiva foi a parte humana assim, porque eu via muitos treinadores não sabendo lidar com os atletas assim, com um grupo de pessoas, sendo muitas vezes ofensivo, grosseiro e também tinha muita gente que dava muito *feedback* negativo ou pouco *feedback* positivo sabe. Esses são os principais pontos das vivências que eu tive no esporte. (Tomás)

Outro fator de destaque foi a maneira do treinador cobrar e falar com os atletas. Identificou-se queixas frequentes nos relatos dos estudantes-treinadores por não terem tido treinadores que se importavam com estas questões, mas agora enquanto futuros treinadores procuram cuidar na forma de orientar e cobrar os atletas, sendo necessário sempre ficar atento para não expor ninguém a uma experiência vexatória. A experiência prévia esportiva negativa

foi apontada como um elemento facilitador, para entender a importância de *feedback* positivos em detrimento dos negativos.

Eu acredito por não ter tido isso enquanto atleta, nas competições e enquanto treinava. Eu acredito que, se eu fosse formar atletas, eu teria muito cuidado com o que eu falo, muito cuidado com o que os atletas falam entre si, a conduta deles na minha frente e fora da minha frente, entender eles e saber que eu não tenho que falar na frente de todos algo que é particular meu e dele. Se eu preciso falar algo que o atleta sabe que tem que fazer, eu não vou falar na frente dos outros, vou esperar para falar sozinho com ele. São algumas coisas que aconteceram quando eu era atleta que hoje eu entendo que é preciso ser feito, mas não é preciso ser feito de qualquer modo tem um jeito certo de fazer! [...] mas só quem já vivenciou vai entender...[...] porque se tu não foi atleta tu não vai entender. Então as pessoas que pecam vão continuar pecando, agora se você foi atleta você pode refletir sobre aquilo ali. Então, eu tenho este conhecimento de perceber que o atleta está passando por uma dificuldade, de não dar um tranco na frente de todo mundo sem necessidade. (Santiago)

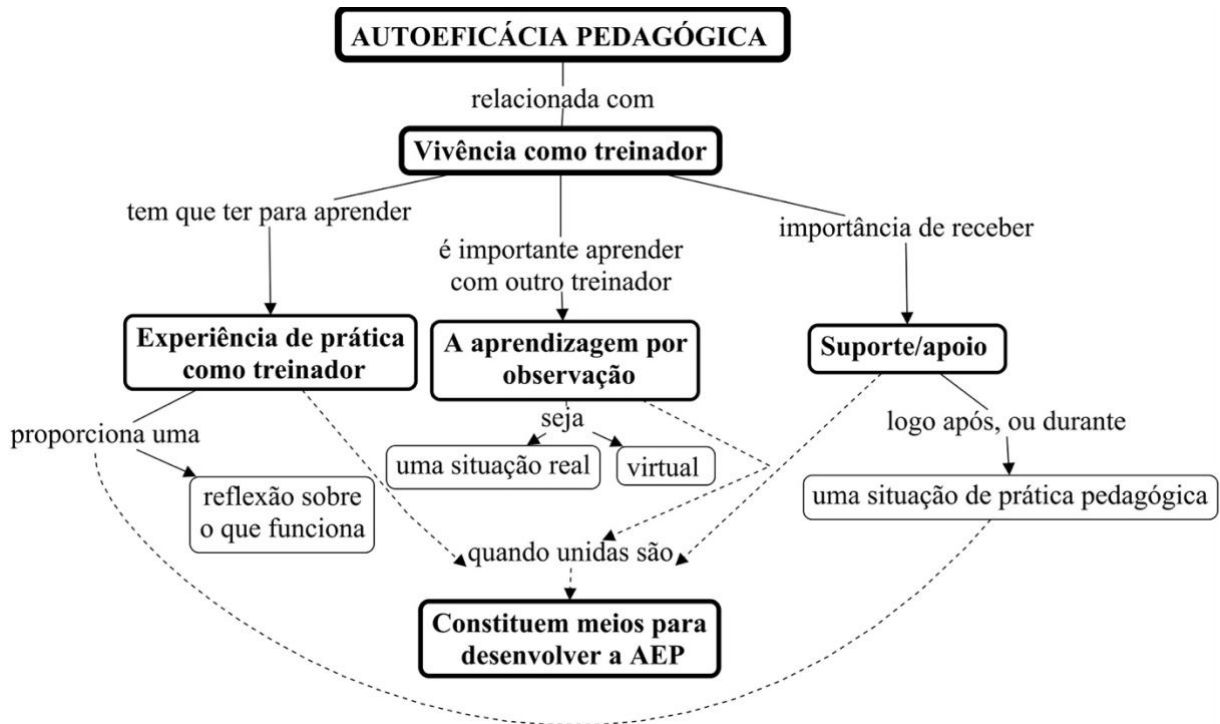
Os estudantes-treinadores investigados parecem que desenvolveram autocrítica em relação ao comportamento de alguns treinadores que tiveram no passado. Isto implicou nas crenças sobre o ensino dos esportes, as experiências negativas despertaram um olhar diferente sobre a importância de se ter o respeito pelo comportamento e não pela autoridade. Ressaltaram que situações que foram aceitas na época que eram atletas, hoje em dia não seriam toleradas, conforme relatam:

E tem outra coisa, na época eu tinha um treinador muito bruto, eu até aceitava os gritos dele na época, tinha gente que não aceitava, que fazia um bloqueio e tudo mais, mas se fosse hoje eu não aceitaria aquilo lá. Então, nos meus treinos eu sempre vou cuidar na forma como eu vou falar com meus atletas, sempre tentando ser educada, para motivar eles, para ter autoridade, só que com o respeito deles. (Lorelai)

4.2.3 Experiências exercendo a função de treinador, fora do âmbito universitário, como fontes de AEP de estudantes-treinadores

A respeito das experiências de prática pedagógica que os estudantes-treinadores tiveram exercendo a função de treinadores, que aconteceram fora da universidade, destacaram-se como fontes de AEP a vivência enquanto treinador, a observação de treinadores e de treinamentos e o *feedback* dos atletas e/ou de treinadores. Na Figura 15 são apresentadas as experiências significativas da vivência como treinador para o desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores.

Figura 15 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas às experiências significativas enquanto treinadores.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.2.3.1 A vivência como treinador: oportunidades de testar os conhecimentos, receber *feedback*, refletir e combinar fontes de autoeficácia pedagógica

Durante o período que os estudantes-treinadores tiveram a oportunidade de exercer a função de treinador, mesmo que por pouco tempo, identificou-se a valorização da combinação de experiências de prática: “[...] o convívio com meus amigos que eu treinava e as práticas que a gente fazia, isso foi muito legal e eu aprendi muito” (Tomás), juntamente com os *feedback*:

Então, eu recebo *feedback* dos treinos que eu passo, que minha mãe me orienta com base na experiência dela, e também eu recebo *feedback* de meu pai, que faz os treinos como aluno, então eu recebo o *feedback* dele também”. (Lorelai)

[...] É, ali é eu e eles, e eles já possuem experiência, já treinaram futebol. Então, se eu estiver fazendo algo de errado no treinamento eles falam, me proporcionam um *feedback*. E alguns até não falam na hora, porém quando acaba o exercício eles falam: olha eu já fiz este exercício e não é desse jeito. Mas, na maioria das vezes o *feedback* é positivo. (Santiago)

A experiência de prática foi destacada com base em um processo reflexivo, como uma importante ferramenta para testar os conhecimentos teóricos e todo o planejamento prévio realizado antes de um treino: “E a gente tem a tendência de ir só na teoria, de fazer todo o planejamento, só que ele é perfeito só no papel. Então, a prática é ideal para isso, para colocar

o planejamento do papel em prática para ver se é perfeito né. No papel, a gente não vê os buracos que existem”. (Lorelai)

4.2.3.2 As experiências de prática, na função de treinador, como um processo de testar o saber

A prática enquanto treinador foi mencionada como um desafio a ser encarado para aqueles que pretendem ser um treinador de esportes coletivos: “Foi vivenciando, tem que vivenciar, eu aprendi vivenciando, tu tem que ter umas pancadas para aprender” (Santiago). As dificuldades encontradas nos momentos que estão exercendo a função de treinador, ou seja, situações que estão sem ninguém dando um suporte, foram enfatizadas como uma etapa necessária dentro do processo de formação profissional, conforme verifica-se no relato a seguir:

Tu precisa vivenciar aquilo ali, tu precisa passar por isso, ter um atleta que chega na atividade e te responde: “eu não vou fazer”, alguém tem que teimar contigo, ser teimoso, pegar um atleta espertinho, tem que pegar essas situações adversas. Se você pegar um treino onde todo mundo faça certinho, que não responda que não tenha problema, você nunca vai saber. Então, a partir do momento que tu pega um atleta que te pergunta e te questiona o tempo todo o que você está fazendo, um atleta que fala que não vai fazer, um atleta que faz errado de proposito, aí você começa a aprender. Mas, só na hora que é você na situação que leva o “choque”, senão observando os outros é muito fácil, mas na hora de passar por isso é complicado, precisa ter essa experiência. Aquele atleta que não faz, que faz errado de proposito que não quer fazer, você tem que chegar e conversar, explicar, dizer que se não fizer não vai para o próximo treino. Tu tem que ter esse “choque”, passar por isso aí para aprender, tem que passar estando sozinho na situação, por exemplo, o atleta chega e diz que a atividade está difícil, e você diz então, “olha está fácil, vamos fazer juntos, você vai fazer desse jeito, assim vai ser mais fácil, assim vai ser mais difícil, se tu olhar para o chão será mais difícil, se tu fixar em um ponto será mais fácil ter equilíbrio”. Tem que ter o choque! (Santiago)

4.2.3.3 A necessidade de observar o meio esportivo

Com o intuito de obter conhecimento, a fonte de AEP da observação foi apontada como uma experiência necessária para quem quer ser um treinador. Treinadores considerados modelos de referência foram mencionados como uma fonte de aprendizagem a ser observada e analisada, a fim de se espelhar e repensar o modo de planejar e treinar os atletas. O que se pode destacar no relato dos estudantes-treinadores é que mesmo treinadores, com alguma experiência, deveriam reconhecer que não sabem de tudo sobre o esporte e que necessitam observar o que está acontecendo no meio esportivo, saber o que e como outros treinadores estão treinando, conforme verifica-se no excerto abaixo:

É muito importante estar observando o que os treinadores do topo estão fazendo. É bom visualizar como eles passam e fazem as atividades. Muitas vezes eu me pergunto

será que eu estou no lugar certo para visualizar aquela jogada? Será que eu estou falando do jeito certo? Será que eu estou montando uma atividade do jeito certo? Será que se eu montasse nessa direção não seria melhor? Se fosse em um nível de complexidade menor seria melhor? Se fosse com música seria melhor, ou se fosse sem? Então, para entender tudo isso você tem que observar quem está no topo, quem é referência. Não que você não vai cometer erros, mas você pode diminuir. Você comete menos erros se tiver a humildade de reconhecer que não sabe tudo e precisa observar outras pessoas. (Santiago)

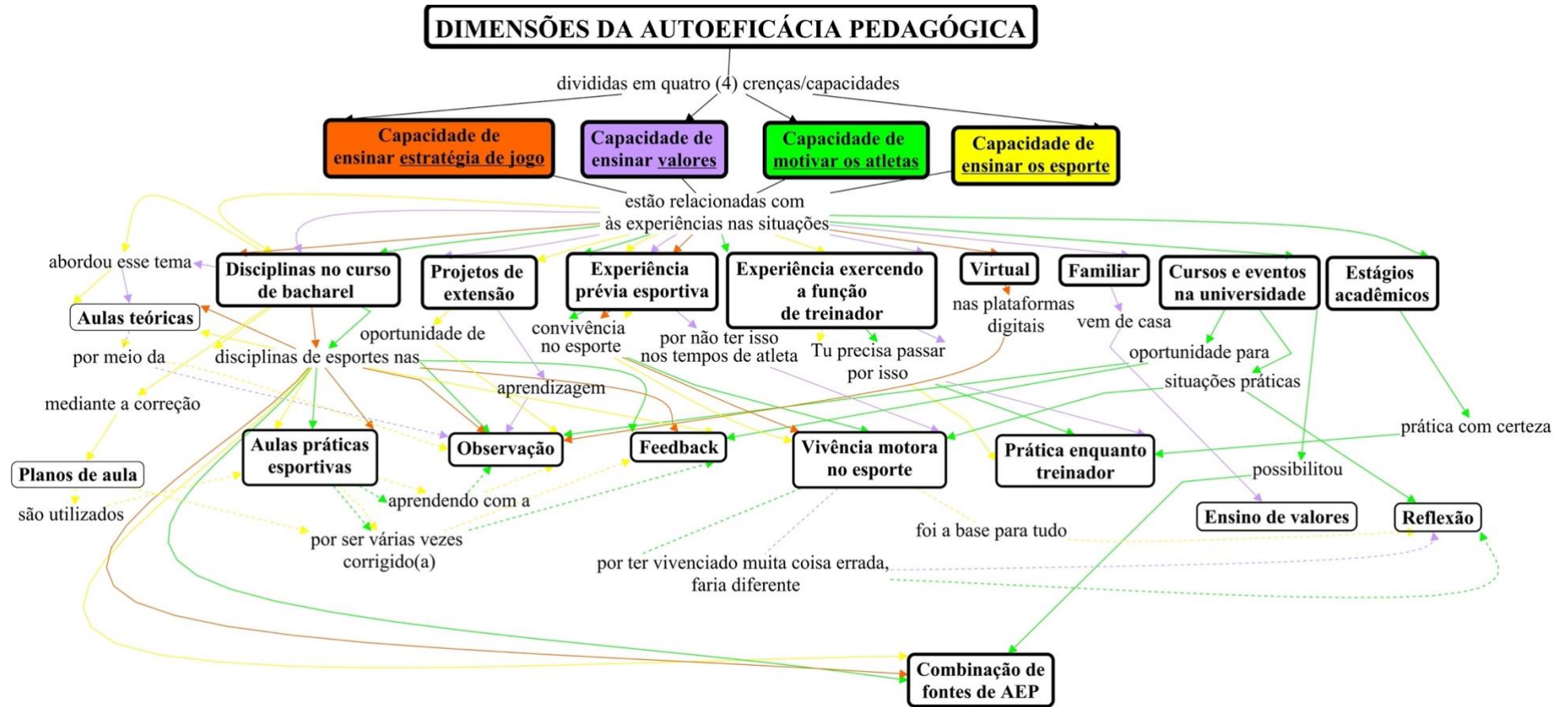
Os treinamentos de alto rendimento esportivo foram enfatizados como um importante momento de aprendizagem por observação, da mesma maneira que as oportunidades de enxergar um jogo sendo um telespectador, atleta e/ou treinador, bem como os meios digitais, sejam eles por meio da televisão e/ou via internet:

Mas também, as oportunidades de ir em treinos de rendimento para estar observando, isso para mim contribuiu bastante ter essa oportunidade de estar observando. Eu acredito que muito da prática, mas não necessariamente apenas a prática como atleta, mas vendo a situação, desde assistir jogos na televisão, ir ver um jogo, treino, estar dentro de um jogo como treinador e/ou atleta. Também tem por exemplo o *youtube*, lá pelo menos pode te dar uma boa ideia do que fazer. (Lorelai)

4.3 FONTES DE DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES TREINADORES

Neste tópico buscou-se atender ao objetivo de analisar as fontes de autoeficácia pedagógica específicas das capacidades de ensinar estratégias de jogo, ensinar valores, motivar o atletas e ensinar os esportes. No mapa conceitual da Figura 15 são apresentadas as situações de aprendizagem relacionadas com cada fonte de AEP. Para facilitar a compreensão dos dados encontrados, cada dimensão foi destacada com uma cor específica, ligando-se por meio dos conectores “coloridos” as frases de ligação e aos conceitos. Identificaram-se as seguintes situações de aprendizagem distribuídas em cada dimensão: disciplinas no curso de bacharelado em Educação Física; projetos de extensão; experiência prévia esportiva; experiência exercendo a função de treinador; virtual; familiar; cursos e eventos na universidade; e estágios supervisionados acadêmicos. Com relação as fontes de AEP, destacaram-se as aulas práticas, observação, *feedback*, planejamento, vivência motora no esporte, prática enquanto treinador, reflexão e a combinação de fontes (Figura 16).

Figura 16 – Mapa conceitual das fontes de desenvolvimento das dimensões da AEP de estudantes-treinadores

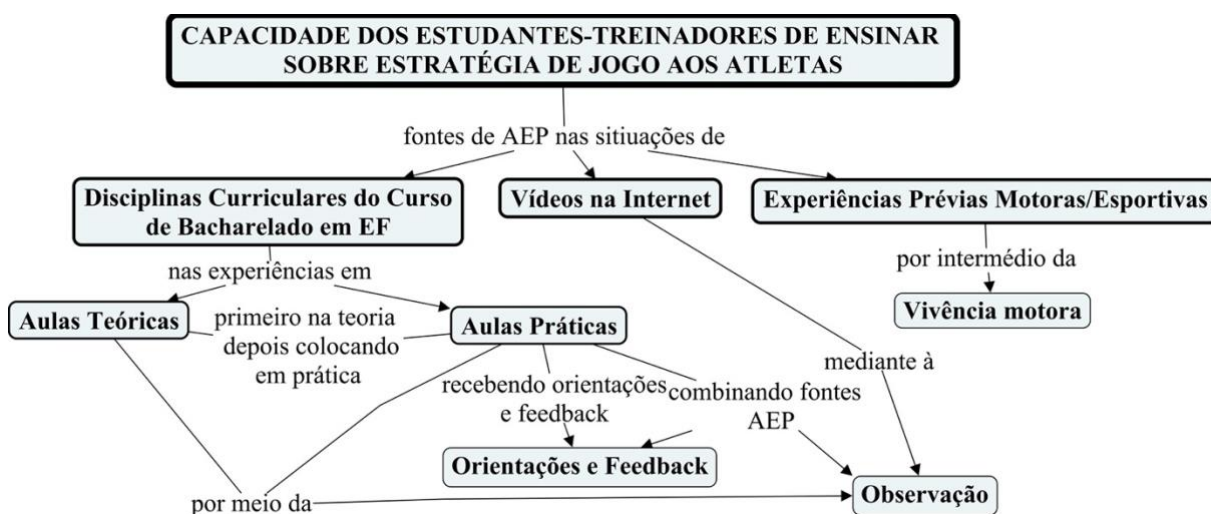


Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.3.1 Fontes de AEP da capacidade de ensinar estratégia de Jogo

Os relatos dos estudantes-treinadores investigados evidenciaram as situações de aprendizagem nas disciplinas da universidade, a experiência virtual com vídeos na internet e as experiências prévias esportivas. Destacaram-se as fontes de AEP que aconteceram nas disciplinas do curso de bacharelado para fomentar a capacidade de ensinar sobre estratégia de jogo aos atletas (Figura 17).

Figura 17 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensino da estratégia de jogo.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.3.1.1 Fontes de AEP de ensinar estratégia de jogo relacionadas às disciplinas do curso

As disciplinas de esportes coletivos, de maneira geral, proporcionaram várias situações de aprendizagem aos estudantes-treinadores. As situações de observar o professor e receber um *feedback* após uma prática pedagógica foram elencadas como importantes momentos para aprender a ensinar sobre estratégia de jogo: “Na maior parte eu aprendi na disciplina de futebol e futsal [...] foi recebendo *feedback* e vendo os professores” (Santiago), conforme verifica-se também no relato a seguir:

Foi na matéria de futebol, e dependia muito sempre se eu tinha uma afinidade com o esporte, por exemplo futebol. Eu tinha experiência, então eu gostava tanto das aulas teóricas como das práticas [...] Mas, sobre a parte tática eu aprendi bastante mesmo na parte teórica das aulas de futebol. Então, primeiro a gente aprendeu bem na teoria e depois fomos testar na prática e isso foi muito importante. (Tomás)

4.3.1.2 A experiência virtual como fonte de AEP de ensinar estratégia de jogo

Quando questionados sobre a origem da AEP para ensinar os atletas sobre estratégia de jogo, os estudantes-treinadores não tiveram dúvida em apontar os recursos da internet como uma importante fonte de conhecimento. Os estudantes-treinadores relataram que há diversos aplicativos e dispositivos digitais que fornecem uma imensidade de conteúdo grátis sobre estratégia de jogo, especificamente o *youtube*, os jogos transmitidos na televisão e as mídias sociais (*Facebook, Instagram, Tiktok, Twiter*, entre outros):

“Foi a observação de treinamento... [...] nas mídias sociais...” (Santiago)

Eu acredito que muito da prática, mas não necessariamente apenas a prática como atleta, mas vendo a situação, desde assistir jogos na televisão, ir ver um jogo, treino, estar dentro de um jogo como treinador e/ou atleta. Também tem por exemplo o *youtube*, lá pelo menos pode te dar uma boa ideia do que fazer. (Lorelai)

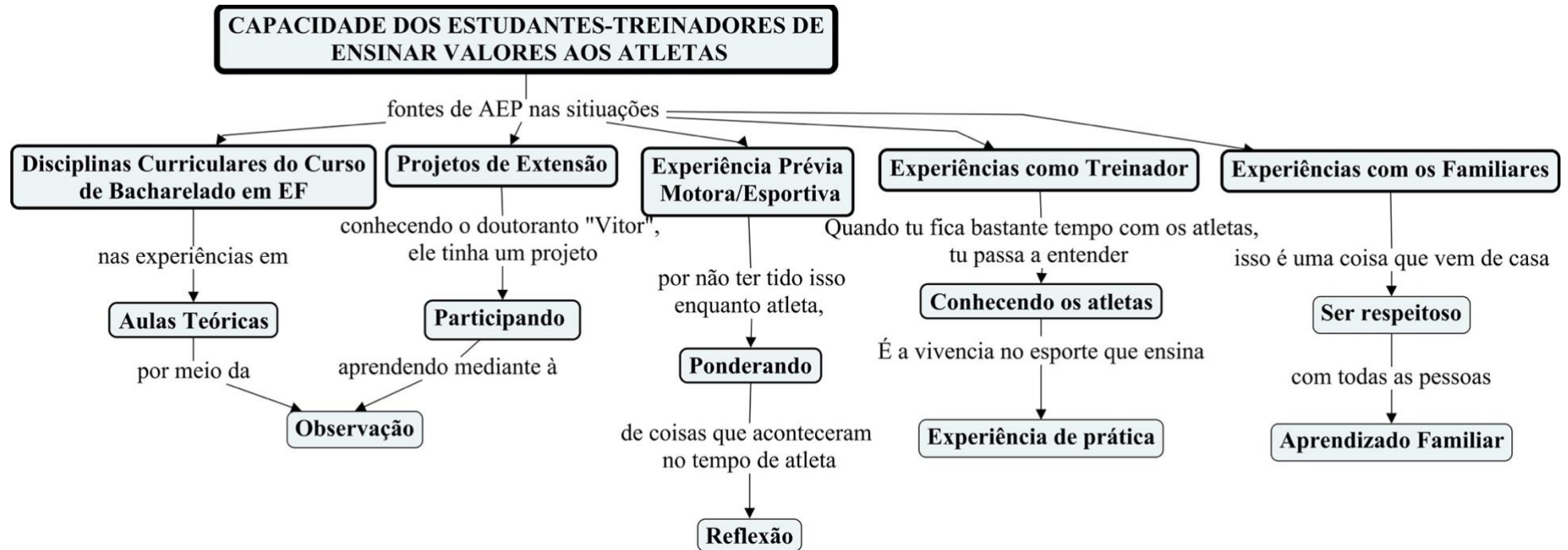
4.3.1.3 As experiências prévias no esporte como fonte de AEP de ensinar estratégia de jogo

Praticar o esporte na infância e/ou adolescência teve um impacto grande na aprendizagem dos estudantes-treinadores e no processo de formação para ser um treinador. Experiências que aconteceram há muitos anos foram destacadas como primordiais para o aprendizado pedagógico sobre estratégia de jogo. Para eles, os anos de prática, as variadas situações vivenciadas e “[...] os treinamentos que eu fazia enquanto atleta” (Santiago), possibilitaram ter AEP, conforme relato de Lorelai: “Olha os dois foram importantes, mas eu acredito que as experiências enquanto atleta foram mais importantes para mim, por toda a vivência. E isso despertou o gosto em mim para eu estar assistindo vídeos, jogos. Então foi o ponta pé inicial foi da minha experiência enquanto atleta”.

4.3.2 Fontes de AEP da capacidade de ensinar valores

As seguintes situações de aprendizagem relacionadas à capacidade de ensinar valores foram mencionadas pelos estudantes-treinadores investigados: disciplinas do curso de bacharelado, projetos de extensão, experiência prévia esportiva, experiência da função de treinador e familiar. Para cada situação foram identificadas fontes de AEP específicas, conforme constata-se na Figura 18.

Figura 18 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensinar valores



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.3.2.1 *O papel da família e das disciplinas teóricas como fontes de AEP de ensinar valores*

O questionamento sobre a fonte de AEP para ensinar sobre valores aos atletas indicou que as experiências nas disciplinas curriculares, bem como familiares foram mencionadas como a base desse conhecimento. As questões de valores foram determinadas como algo que se aprende “de casa”, mas também observando-se em disciplina teórica na universidade, conforme relato de Tomás:

Teve uma matéria que foi ética e conduta profissional que contemplou esses quesitos, que abordou esses temas. Eu observei vários deles e também, isso é uma coisa que vem de casa, de família. Eu fui criado por mãe solteira e sempre fui bem jeitoso, eu procuro ser o mais respeitoso o possível, principalmente quando se trata de prática para mulheres. Ainda mais que a gente é homem, tem que ser bem cauteloso.

4.3.2.2 *Os projetos de extensão como fontes de AEP de ensinar valores*

A temática sobre o ensino de valores foi um tópico que os estudantes-treinadores mencionaram como pouco abordado na universidade. Contudo, relataram a experiência de um projeto de extensão, vinculado a um laboratório de pesquisa sobre pedagogia do esporte, que disponibilizava o ensino de valores por meio da prática esportiva. Era um projeto de crianças e adolescentes do entorno da universidade, no qual um doutorando ensinava valores de modo explícito na modalidade de basquetebol. Essa oportunidade no projeto de extensão foi destacada como “única”, pois mostrou que os objetivos do esporte podem ir além do rendimento, destacando o papel que os valores poderiam desempenhar se fossem ensinados durante a base esportiva das crianças e adolescentes.

Olha eu acredito que era algo que eu não conseguia relacionar muito com o esporte, mas conhecendo o Vitor Ciampolini ele tinha um projeto sobre isso. E eu achei muito interessante porque nossa é uma oportunidade de usar o esporte para fazer isso ensinando valores e tudo mais. Então, depois de ver ele colocando em prática eu vejo que é possível e mais do que tudo, que é necessário estar colocando isso em prática. Então, hoje eu me sinto confiante para isso, mas se eu tivesse visto ele mais vezes fazendo isso, eu faria.

[...] Sim total, quem não teve a oportunidade de participar perdeu, é muito difícil na faculdade ver alguém falando sobre isso, é muito superficial. Os valores a gente não vê no rendimento, quando acontece é tipo um absurdo, se um atleta ajuda o outro em uma corrida por exemplo, e isso acontece porque muitas vezes não é ensinado nas categorias de base. (Lorelai)

4.3.2.3 *As experiências prévias no esporte como fontes de AEP de ensinar valores*

A falta de oportunidades na universidade para aprender sobre o ensino dos valores foi percebida pelos estudantes-treinadores. Da mesma maneira, salientaram que durante as experiências prévias no esporte na infância, essa temática passou em branco, não sendo

abordada de modo explícito por nenhum treinador de esportes e/ou professor de Educação Física. Apesar de determinada incipiência de conhecimento, os estudantes-treinadores refletindo sobre o assunto enfatizaram o valor de se abordar essa temática com crianças e adolescentes, conforme relatos a seguir:

“[...] eu não tive essa vivência, nem quando eu treinava nem na universidade, mas com certeza eu abordaria porque é um aspecto bem importante que nós profissionais de Educação Física que estamos em contato com essa população de crianças. Assim, temos a obrigatoriedade de tentar inverter algumas coisas, perceber que um coleguinha está fazendo *bullying* com outro por exemplo, temos que intervir e fazer uma reflexão ali. (Tomás)

Eu acredito por não ter tido isso enquanto atleta, nas competições e enquanto treinava. Eu acredito que se eu fosse formar atletas eu teria muito cuidado com o que eu falo, muito cuidado com o que os atletas falam entre si, a conduta deles na minha frente e fora da minha frente, entender eles e, saber que eu não tenho que falar na frente de todos algo que é particular meu e dele [...] São algumas coisas que aconteceram quando eu era atleta que hoje eu entendo que é necessário ser feito, mas não é preciso ser feito de qualquer modo, tem um jeito certo de fazer. [...] eu acho que teria por ter vivenciado, porque se deixasse para a universidade eu não iria saber não, eu iria cometer os mesmos erros. Se dependesse só das disciplinas da faculdade eu iria cometer os mesmos erros que meus treinadores cometeram. [...] Isso mesmo, foi mais reflexão mesmo. (Santiago)

4.3.2.4 *As experiências na função de treinador como fontes de AEP de ensinar valores*

A vivência treinando atletas foi apontada como uma maneira de se aprender a ensinar sobre os valores. A dificuldade de se ensinar a temática foi relacionada com turmas desconhecidas e/ou grandes. Entretanto, mesmo com alguma dificuldade foi destacado que o dia-a-dia trabalhando e ensinando os esportes pode facilitar a aprendizagem deste tema “[...] é a vivência no esporte que ensina”. (Santiago)

Em uma turma muito ampla eu teria dificuldade para entender. A partir do momento que você fica bastante tempo com os atletas, você passa a entender. Mas de começo, saber lidar com cada um é difícil, mas se for uma turma que eu já estou acostumado, como no caso dos meus amigos, eu sei como falar com cada um, o que eles gostam, o que eles têm dificuldade e facilidade, eu sei lidar com cada um. (Santiago)

4.3.3 **Fontes de AEP da capacidade de motivar os atletas**

Os estudantes-treinadores investigados mencionam como situações de desenvolvimento da AEP para motivar os atletas: disciplinas; estágios; experiência prévia esportiva; experiência na função de treinador; e os eventos na universidade. As fontes de AEP surgiram principalmente nas experiências das disciplinas no curso de bacharelado, bem como nos eventos que aconteceram na universidade (Figura 19).

Figura 19 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de motivar os atletas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.3.3.1 *As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às disciplinas do curso de bacharelado*

As situações de práticas pedagógicas que aconteceram nas disciplinas curriculares viabilizaram ótimas oportunidades de aprendizagem aos estudantes-treinadores sobre a temática da motivação, mediante os *feedback*, a observação e a combinação de fontes de AEP “[...] Mas também, muito por causa da graduação, na maioria das matérias a gente tem que ficar observando as coisas, recebendo esse *feedback*, então foi bastante das duas assim” (Lorelai). Para os estudantes-treinadores, quando tinham que exercer a função de treinador e/ou estar como aluno em uma aula prática, eles puderam observar a conduta do professor, receberam *feedback* motivacionais e conseguiram perceber quando uma atividade proposta tinha indícios de levar a turma a se desmotivar, devido as experiências passadas com os pares em outras atividades e em outras disciplinas.

Mas foi na faculdade nas disciplinas práticas, de ver o professor corrigindo alguém, eu até sabia que a pessoa estava fazendo algo errado, mas não sabia o que, e o professor identificou muito bem. E também por ser várias vezes corrigida na faculdade nas aulas práticas. [...] Estar como aluna proporciona muito isso nas situações práticas que ocorriam na faculdade. Então, você se sente motivado ou não para fazer e também percebe se seus colegas estão né. Então isso forma meio que um padrão, por exemplo quando um professor de uma disciplina faz tal atividade, você já percebe que a turma fica desmotivada. Então é perceber que é preciso mudar as atividades, não repetir tantas vezes os mesmos exercícios. (Lorelai)

4.3.3.2 *As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas aos estágios curriculares supervisionados*

As crenças dos estudantes-treinadores sobre a capacidade de motivar os atletas evidenciaram a necessidade do conhecimento prático pedagógico. Os estágios, em seu momento de prática profissional, propiciaram circunstâncias onde havia pessoas/alunos/atletas desmotivadas. Estas situações colocaram-lhes em uma condição real de ensino, fazendo com que eles despertassem maneiras peculiares de motivar os atletas por meio da prática e não da teoria, conforme relato a seguir:

Isso na prática com certeza! A prática com certeza! Ali nos estágios e tal, porque essa parte de motivação não se aprende na teoria tem que ser na prática mesmo. [...] durante a prática as vezes é meio difícil motivar ele novamente porque as vezes tem inúmeros fatores que estão fazendo ele ficar desmotivado, mas tentar organizar previamente o treino leva a uma maior motivação dos atletas, por exemplo, basear a prática em uma dinâmica que tente motivar eles a conseguirem atingir um objetivo. Há vários exemplos de atividades para motivar, têm aquelas do *crossfit*: “você tem que fazer 10 coisas em um minuto”. E isso eu vejo que motiva muito, do que apenas mandar fazer

sem nenhum objetivo. Então, essa questão de desafio sempre ajuda, tem um “que” a mais, tem um objetivo interpessoal e intrapessoal. (Tomás)

4.3.3.3 *As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às experiências prévias esportivas*

Os anos de prática esportiva na infância e adolescência proporcionaram inúmeras experiências aos estudantes-treinadores e, muitas delas, infelizmente, foram negativas. Apesar disso, essas experiências despertaram uma reflexão sobre a importância da motivação para os atletas: “[...]Eu acho que muito da vida, muito das experiências de como eu gostaria de ser abordada, como eu gostaria de ter sido instruída, então isso gera uma reflexão para fazer diferente” (Lorelai). Da mesma maneira, é necessário enfatizar as experiências significativas positivas que aconteceram naqueles períodos, e nesse sentido destacar o papel das experiências como atleta no aprendizado sobre a dimensão da motivação, conforme relatos a seguir:

Eu acho que isso aí é mais de convivência no esporte mesmo, foi de tempo vivenciando isso no esporte que você aprende. Mas, a vivência no esporte foi o principal para mim. Foi a vivência como atleta, com certeza! (Santiago)

Eu acho que um pouco dos dois, porque eu poderia dizer que aprendi mais na faculdade porque eu já tenho essa carga e o meu olhar fica mais aguçado, eu consigo perceber melhor em função das minhas experiências prévias no esporte. (Lorelai)

4.3.3.4 *As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas às experiências enquanto treinador*

O conceito da prática pedagógica e às experiências na função de treinador foram destacados como um momento de aprendizagem necessária aos futuros treinadores. O termo “choque de realidade” foi utilizado para indicar a necessidade de passar por momentos, na qual o treinador encontre um atleta desmotivado. Enfatizaram também que a aprendizagem para motivar os atletas não pode ser adquirida apenas pela observação ou pelo *feedback*: “[...] Mas só na hora que é você na situação, que você leva o “choque”, se não observando os outros é muito fácil, mas na hora de passar por isso é complicado, precisa ter essa experiência” (Santiago). Nesse sentido, identificou-se que é fundamental trabalhar com turmas/equipes que exponham os treinadores em experiências com determinada dificuldade, com atletas que não queiram participar, por exemplo, para desenvolver, por meio da reflexão de seus erros e acertos, a capacidade de motivação, conforme o relato de Santiago:

Tu precisa vivenciar aquilo ali, precisa passar por isso, ter um atleta que chega na atividade e te responde: “eu não vou fazer”, alguém tem que teimar contigo, ser teimoso, pegar um atleta espertinho, tem que pegar essas situações adversas. Porque se você pegar um treino onde todo mundo faça certinho, que não responda que não tenha problema, você nunca vai saber. Então, a partir do momento que você pega um

atleta que te pergunta e te questiona o tempo todo o que está fazendo, um atleta que fala que não vai fazer, um atleta que faz errado de propósito, aí você começa a aprender. [...] Aquele atleta que não faz, que faz errado de propósito que não quer fazer, você tem que chegar e conversar, explicar, dizer que se não fizer não vai para o próximo treino. Você tem que ter esse “choque”, passar por isso aí para aprender, tem que passar estando sozinho na situação, por exemplo, o atleta chega e diz que a atividade está difícil, e você diz então, “olha está fácil vamos fazer juntos, você vai fazer desse jeito, assim vai ser mais fácil, assim vai ser mais difícil, se olhar para o chão será mais difícil, se fixar em um ponto será mais fácil ter equilíbrio”. Tem que ter o choque! (Santiago)

4.3.3.5 As fontes de AEP de motivar os atletas relacionadas aos eventos na universidade

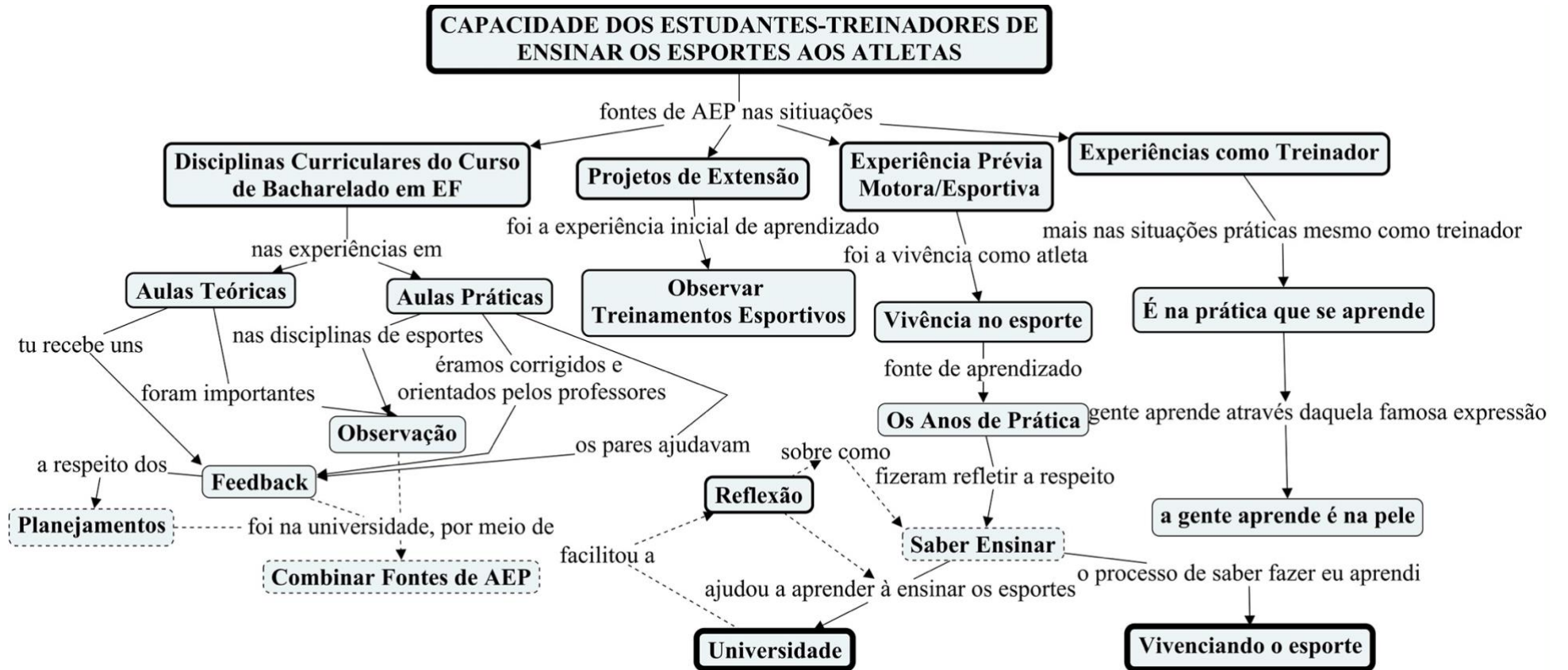
Os eventos que tiveram momentos práticos, para além de palestras e apresentações que aconteceram na universidade, foram considerados ótimas experiências de aprendizagem. Nesses eventos, os estudantes-treinadores tiveram a oportunidade de observar renomados treinadores e receberam *feedback* na atuação desses treinadores. Sobre a dimensão da motivação, identificou-se que a experiência de prática teve um grande poder sobre a aprendizagem pedagógica: “[...] Então, ali abriu meu olho, porque deu para ver como os atletas enxergam a motivação dos seus treinadores, deu para perceber que tem uma diferença bem grande” (Santiago). Para além disso, a vinda de profissionais com notável saber na área dos esportes para dentro da universidade, no curso de bacharelado em Educação Física, permitiu a aprendizagem sobre diferentes perspectivas sobre a temática da motivação, sob o olhar do atleta, mas também do treinador.

Teve uma experiência que foi legal, na aula de futebol, que teve um curso para treinadores. O Gabriel deu uma palestra e também teve uma experiência nesse curso. Nós enquanto atletas tivemos três tipos de treinadores: um que só reclamava, o técnico que ficava quieto e o técnico que motivava, que dava *feedback* positivos. Ela foi muito importante porque eu fui participante como atleta e, não como um pesquisador. Eu participei como um atleta, tive uma outra visão fazendo a parte prática. Eu aprendi muitas coisas do processo de treinamento. (Santiago)

4.3.4 Fontes de AEP da capacidade de ensinar os esportes aos atletas

As situações de desenvolvimento das fontes de AEP da capacidade de ensinar os esportes concentraram-se nas disciplinas do curso de bacharelado, seguidas pelas experiências prévias esportivas, os projetos de extensão e as experiências na função de treinador (Figura 20).

Figura 20 – Mapa conceitual das fontes de AEP relacionadas à capacidade de ensinar os esportes aos atletas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

4.3.4.1 As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às disciplinas curriculares

O conhecimento para ensinar esporte foi desenvolvido em conjunto com algumas experiências pedagógicas, que aconteceram em aulas teóricas e, principalmente, nas situações práticas: “[...] mas também as aulas práticas, poder estar observando os professores, perceber que treinar as habilidades técnicas dá resultado né” (Lorelai). As oportunidades de realizar planejamentos pedagógicos e colocá-los em prática foram também destacadas pelos estudantes-treinadores, porque adquiriram primeiramente o conhecimento teórico nas disciplinas “[...] Mas foi na matéria de treinamento esportivo que eu aprendi a montar e planejar um treinamento esportivo, tivemos que montar um treino, fomos corrigidos e tal” (Tomás), e depois, puderam testar na prática:

De todas as vivências, porque depois que você faz a faculdade, recebe uns *feedback*, por exemplo a respeito de planos de aula e, aí você já sai com outra cabeça, outro pensamento, que não pode estar cometendo este mesmo erro. Então, a partir do segundo e terceiro plano de aula, você ainda erra, mas bem menos. Esses planos de aula que são corrigidos, em diversas disciplinas, utilizam-se de uma atividade no handebol e basquete e, essa multidisciplinariedade auxilia nesta questão. (Santiago)

Os relatos indicam que os docentes tiveram um grande papel na aprendizagem pedagógica dos estudantes-treinadores para ensinar os esportes. A combinação de fontes ocorreu geralmente pôr meio da observação dos professores, bem como nas trocas de informação e *feedback* que aconteceram nas práticas pedagógicas, conforme mencionam a seguir:

Eu acredito que grande parte foi das disciplinas por meio da observação de tudo que eles passavam. Eu vou muito pela observação de como eles ensinavam o jeito que eles faziam, de comportamento deles, foi nas disciplinas dos esportes. Todas as experiências que a gente têm dentro da graduação, algumas aulas teóricas foram importantes para conseguir visualizar e entender a mecânica dos movimentos, mas também as aulas práticas, poder estar observando os professores, perceber que treinar as habilidades técnicas dá resultado né. Foi mais na graduação mesmo, porque foi dada importância bem grande, aí eu consegui ver que há outras técnicas e não só aquilo que eu fazia, foi em todas as observações que eu fiz. E também as trocas de informação com os colegas, as trocas de ideia. (Lorelai)

Nas disciplinas não que eles façam isso, mas eles falam, por exemplo: como nas primeiras fases os professores pegam uma turma muito grande, eles são obrigados a formar fileiras, mas eles falam, quando forem fazer um treinamento é melhor não utilizar fileiras, porque o atleta fica perdendo muito tempo ali olhando o outro fazer e ele poderia estar fazendo por mais vezes. (Santiago)

4.3.4.2 *As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas aos projetos de extensão da universidade*

As oportunidades de observação que aconteceram durante os projetos de extensão foram destacadas como importantes fontes de AEP. O tempo destinado a etapa de observação permitiu conhecer o ambiente, mas também aprender com os treinadores e os atletas que frequentavam o local. Quando estavam iniciando o curso de bacharelado, os estudantes-treinadores possuíam pouca ou nenhuma experiência pedagógica e foi fundamental desempenhar primeiramente uma função de auxílio e de observação, conforme relato de Santiago a seguir:

No atletismo, o que mais eu tive foi a oportunidade de observação, foram uns dois meses, a gente observava muito os treinamentos, a gente até auxiliava mais. Era mais essa situação de observação, de observar o atleta fazendo o movimento, vê o que ele poderia estar fazendo de errado e conversar com ele. Até porque eu e meu amigo nunca fomos atletas de atletismo, então essa observação foi muito importante, por exemplo ver um atleta com uma deficiência semelhante e procurar um top 10 daquele esporte para ver o que ele fazia de correto e o que fazia de errado, para poder perceber o que estava acontecendo de errado ali. Foi ali que eu comecei a perceber as características dos atletas que estão fazendo errado. (Santiago)

4.3.4.3 *As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às experiências prévias esportivas*

As lembranças dos tempos de atleta, da infância e juventude, foram indicadas como experiências valiosas e que implicam até hoje em dia na forma e nas crenças como os estudantes-treinadores ensinam os esportes: “[...] Foi com base nas experiências prévias que eu tive no basquete. Das minhas experiências como atleta, os anos de prática” (Lorelai). Ao refletirem sobre o processo pedagógico para aprender a ensinar os esportes, os estudantes-treinadores direcionaram parte da aprendizagem ao curso de bacharelado, mas a confiança para ensinar as habilidades técnicas foram relacionadas às experiências prévias esportivas, conforme relatos a seguir:

“[...] Foi a vivência como atleta! Eu tenho como dizer que a principal experiência para ensinar a parte técnica foi a vivência no esporte. O processo pedagógico de ensinar eu aprendi na UFSC, mas o ato de como fazer eu aprendi no esporte vivenciando. [...] Foi a vivencia como atleta!!!!!! Eu tenho como dizer que a principal experiência para ensinar a parte técnica foi a vivencia no esporte. (Santiago)

Mas eu acho que eu iria utilizar os conhecimentos das disciplinas da faculdade, até eu poderia usar de meus conhecimentos da infância, de algumas dinâmicas que eu vivenciei, eu utilizaria do conhecimento que eu tenho por exemplo no futebol, de todas as práticas que eu já fiz, mas também dos conhecimentos das atividades das disciplinas da faculdade. (Tomás)

4.3.4.4 As fontes de AEP de ensinar os esportes relacionadas às experiências exercendo a função de treinador

A fonte de AEP para saber ensinar um esporte foi relacionada também às experiências de prática enquanto treinador: “[...] Mas de maneira geral, eu sei ensinar sobre movimentação, parte física, fundamentos, sim. Hoje eu tenho uma facilidade por ter vivenciado muita coisa” (Santiago). Para os estudantes-treinadores, todas as formas de aprendizagem foram importantes, ou seja, foi necessário observar, receber *feedback*, participar de aulas teóricas e práticas, mas o que trouxe a confiança e a certeza de que realmente desenvolveu AEP foram as experiências de prática exercendo a função de treinador, pois valorizaram quando “aprenderam na pele”, conforme relato a seguir de Tomás:

Foi mais nas situações práticas mesmo como treinador, quando eu tive que passar algum treinamento, eu até fiz alguns cursos que as pessoas falavam que quando está difícil tente simplificar as atividades, fazer do mais fácil para o mais difícil. Mas, a gente aprende através daquela famosa expressão: “a gente aprende é na pele”. A gente percebe que aquilo não está rolando e que é preciso dar um pé atrás para fazer os atletas entenderem. E as vezes têm pessoas que você vai ensinar um exercício e é muito complexo para a pessoa, aí você dá um passo atrás e logo depois antes de terminar a sessão de treino a pessoa já associou, já teve essa virada de chave assim. É na prática que se aprende! Na pele! (Tomás)

5. DISCUSSÃO

5.1 AS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS COMO FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

As evidências encontradas permitiram identificar que o curso de bacharelado em EF tem proporcionado variadas experiências pedagógicas de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento da autoeficácia pedagógica (AEP) de estudantes-treinadores, em especial, nas situações que ocorreram nas disciplinas curriculares, nos projetos de extensão, nos eventos, nos estágios curriculares (ECS) e por meio das experiências atléticas. Os resultados são similares aos achados de estudos a respeito do papel de um curso de licenciatura em EF nas crenças de AED de estudantes-professores (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014; KUHN *et al.*, 2020). Para os autores, a formação inicial (FI) em EF viabiliza situações de aprendizagem por meio da observação dos docentes nas disciplinas curriculares, mediante o ensino aos pares (colegas de turma) e nas instruções e *feedback* de seus professores. Da mesma maneira, destacaram o papel dos ECS como uma das principais situações de aprendizagem pedagógica para o desenvolvimento da autoeficácia docente (AED) dos 11 estudantes-professores entrevistados.

No que diz respeito à importância atribuída pelos estudantes-treinadores investigados para os projetos de extensão vinculados à pesquisa no desenvolvimento da AEP, destacaram-se as experiências de ensinar, de observar e receber *feedback* que aconteciam com frequência nas situações de aprendizagem. De maneira similar, aos resultados encontrados acompanham as conclusões de Da Costa et al (2022) no estudo com 41 estudantes-universitários egressos, sendo 30 matriculados em curso de bacharel em EF e 11 matriculados em curso de licenciatura em EF. Os autores identificaram que a participação em projetos de extensão proporcionou situações que facilitaram a aprendizagem de questões relacionadas com as disciplinas curriculares e com o mercado de trabalho.

Os projetos de extensão podem ser considerados como um mecanismo de aprendizagem pedagógica, no qual os estudantes são beneficiários da relação entre a teoria e a prática, mas também a partir das experiências e trocas de conhecimentos entre os envolvidos, podendo ser estudantes, docentes, servidores e comunidade (SARAIVA, 2007; SANTOS, 2010). No Plano Nacional de Extensão, os projetos de extensão universitária são concebidos como uma experiência de prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da população, possibilitando a formação do profissional junto a sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento (FORPROEX, 2001).

Na opinião dos estudantes-treinadores investigados, os projetos de extensão foram uma das principais experiências de desenvolvimento da AEP, por ocorrerem logo no início do curso, pela possibilidade de atuarem com treinadores experientes e em virtude das experiências que de aprendizagem pedagógica proporcionadas nesses ambientes de prática. Sobre o papel da pesquisa vinculada aos projetos de extensão em relação à AEP, os estudantes-treinadores investigados relataram que foi o menor impacto percebido, dentro de todas as experiências que tiveram na FI. A pesquisa e extensão podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem pedagógica dos estudantes-universitários quando forem bem articulados. Assim, acrescentam que a integração da pesquisa, da extensão e do ensino pode possibilitar a operacionalização da relação entre teoria e prática, a democratização do saber acadêmico e o retorno desse saber à FI (SARAIVA, 2007). Por essa razão, muitas universidades têm optado pelo princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (NOGUEIRA, 2000).

Um aspecto ressaltado por Duarte e Terra (2014) é que os estudantes-universitários desenvolvem o saber docente com base em suas experiências de vida prévias, mas também nas experiências que acontecem ao longo da FI em EF, em especial durante os projetos de extensão. De modo geral, o caráter prático dos projetos de extensão possibilita experiências bem valorizadas e aceitas pelos estudantes, cujo impacto das experiências práticas nos projetos sobre o desenvolvimento da AEP foi identificado no presente estudo.

As experiências de prática pedagógica oriundas dos saberes provenientes das situações de aprendizagem no contexto de FI, bem como dos saberes inerentes às experiências de prática, são fundamentais para a estruturação da base dos saberes docentes (TARDIF, 2002). O autor acrescenta que as reflexões e as situações de sucesso e insucesso refletem diretamente na construção do saber docente. Por essa razão, acredita-se que as experiências de prática pedagógica nos projetos de extensão viabilizam o desenvolvimento da AEP por meio de um processo de aprendizagem focado na experimentação, ou seja, a partir da reflexão das situações vividas na prática, os estudantes-treinadores conseguem analisar e refletir sobre seus atos, construindo assim novas possibilidades de ação. Para Schon (1987), o ato de refletir sobre uma experiência de prática passada pode favorecer a elaboração de uma visão particularizada e ao mesmo tempo coletiva das situações que se apresentam, permitindo uma maior compreensão dos erros e acertos e, conseqüentemente, uma atuação futura mais eficaz e segura.

Outro aspecto importante identificado nos projetos de extensão, para além das oportunidades de prática, compreende as situações de observação e *feedback*. Segundo Schön (1987), as relações sociais que envolvem a interação dos docentes com discentes, mediante experiências de orientação e reflexão são consideradas como um importante componente pedagógico de aprendizagem. Ilha et al (2019) acrescentam que as vivências e a organização

dos saberes para o ensino da EF devem ser permeados por profissionais experientes e por situações de aprendizagem que tornem as experiências nos projetos de extensão como ambientes favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem pedagógica.

Sobre as situações de aprendizagem que ocorrem nos projetos de extensão, Santos (2010) propõem que as aprendizagens pedagógicas devam ocorrer por meio das trocas de experiência entre os envolvidos no projeto, sejam eles os docentes, os discentes e a comunidade. Bracht e Crisório (2003) caracterizam os projetos de extensão da FI em EF como uma situação de aprendizagem pedagógica, em que os estudantes tendem a desenvolver as capacidades de ensinar, organizar e avaliar o ensino da EF devido a exposição em experiências concretas de ensino e aprendizagem. Devido a tais características dos projetos de extensão, os estudantes tendem a se desenvolver pedagogicamente de modo eficaz e conseguem ser intelectualmente e socialmente melhor preparados para os desafios da docência (CASTRO, 2004).

A respeito do papel dos projetos de extensão na FI em EF, Amor Divino et al (2013) definem como um processo que tem por meta viabilizar o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação por meio da interação com situações de prática pedagógica vinculadas à comunidade que permeia a universidade. Além disso, os projetos de extensão e pesquisa deveriam ser integrados de maneira a viabilizar experiências significativas no processo de ensino e aprendizagem, em que a aplicação da teoria e da prática pudesse democratizar e viabilizar a aprendizagem pedagógica e o saber acadêmico (DIAS, 2009).

Os ECS foram destacados como uma importante situação de aprendizagem que favorece o desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores. De fato, as experiências de prática pedagógica exercendo a função de treinador parecem que melhoram suas capacidades de intervenção e, conseqüentemente, contribuem para o fortalecimento da AEP. Em estudo que analisou 19 portfólios reflexivos utilizados durante os ECS na FI em EF, Costa Filho e Iaochite (2015) revelaram que os estagiários aumentaram sua confiança e AED a respeito do ensino e da gestão das aulas, conforme acumulavam experiências diretas de ensino no estágio. Para Pimenta e Lima (2011), as situações de ensino nos ECS proporcionam a relação entre o que é aprendido na teoria, principalmente nas disciplinas curriculares, com a prática do cotidiano profissional. Costa Filho e Iaochite (2015) acrescentam que as experiências de ensino nos ECS fortalecem a AED estudantes de universitários de EF. Nesse entendimento, os ECS devem ser compreendidos como um período que proporciona um ambiente propício à reflexão docente e a integração dos conhecimentos teóricos com a intervenção prática no ensino (SILVA JUNIOR *et al.*, 2016).

Ao propiciarem uma situação de ensino real e autêntica aos estudantes, os ECS compreendem um espaço legítimo e importante para aprendizagem pedagógica e para

desenvolver a AED, na qual os dilemas da prática pedagógica, os problemas identificados e as responsabilidades da intervenção são compartilhados entre os professores (supervisores e orientador) e os estagiários (KUHN et al, 2020a). Mediante a intervenção direta nos ECS, os estagiários têm a oportunidade de testar todo o conhecimento adquirido ao longo da FI, bem como de refletir sobre suas próprias ações realizadas (SIWATU *et al.*; 2016).

A intervenção nos estágios deveria ser supervisionada para ampliar o desenvolvimento das capacidades necessárias a uma boa intervenção (SIWATU *et al.*; 2016), bem como aumentar a sua articulação com as múltiplas experiências pedagógicas nas demais disciplinas curriculares ao longo da FI (BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016). A prática pedagógica nos ECS, além das intervenções práticas ao longo das disciplinas curriculares, as experiências prévias motoras e a vivência como treinador promoveram os desafios necessários para desenvolver e fortalecer a percepção de AEP dos estudantes-treinadores investigados. Ao proporcionar situações de prática pedagógica autênticas, o curso de bacharelado em EF auxiliou o desenvolvimento da AEP dos estudantes-treinadores investigados, seja nos ECS, nas disciplinas ou nos projetos de extensão, bem como em conjunto com a reflexão do que foi vivenciado desde o período da infância, por meio de distintas fontes de AE (PAJARES; OLAZ, 2008; NAVARRO, 2012).

A importante contribuição do papel assumido pelos estudantes-treinadores nas disciplinas curriculares do curso de bacharelado em EF foi evidenciado nas situações de ensino aos pares, situações de observação dos docentes/discentes e os *feedback*. A FI em EF enquanto formadora de profissionais deve focar em experiências e práticas pedagógicas que proporcionem um olhar reflexivo a respeito da atuação profissional. Assim, experiências de práticas pedagógicas ao longo das disciplinas curriculares como, por exemplo, ministrar aulas em grupo e/ou individualmente; na universidade e/ou na escola; seja para seus pares e/ou alunos; para pequenos grupos e para toda a turma; e desde uma única atividade até a unidade didática completa, tendem a ser consideradas como um importante mecanismo para desenvolver o conhecimento pedagógico (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012).

No que concerne o papel das disciplinas curriculares e das práticas pedagógicas, é fundamental que as experiências sejam conexas, ou seja, a FI em EF deveria ser capaz de viabilizar um conjunto de conhecimentos sólidos para viabilizar condições dos estudantes-treinadores integrarem esses conhecimentos e confrontá-los com as exigências das práticas pedagógicas (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012).

Os resultados evidenciaram as situações de práticas pedagógicas nas quais o professor formador (das disciplinas curriculares) e os treinadores (dos projetos de extensão) exerceram papel fundamental no desenvolvimento da AEP dos estudantes-treinadores, em especial, nas

situações de observação e de *feedback*. Os professores formadores têm que viabilizar oportunidades de diferentes estratégias formativas e de práticas pedagógicas ao máximo, para que seja possível fazer com que os estudantes possam desenvolver-se, no que corresponde à aprendizagem pedagógica e a eficácia no ensino (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012).

Corroborando com os achados do presente estudo, Cochran, King e Deruiter (1991) destacam uma série de experiências pedagógicas que tendem a influenciar na aprendizagem pedagógica de futuros profissionais, particularmente: múltiplas oportunidades para ensinar, observar e refletir sobre o próprio ensino e sobre o ensino de outros; experiências autênticas, continuadas e facilitadas, com oportunidades de ensino real acompanhadas de reflexões e de *feedback*; ensino para os pares (colegas de curso de FI) e atividades cooperativas de sala de aula. Em outras palavras, para os autores, os estudantes-treinadores desenvolvem o conhecimento pedagógico do conteúdo quando praticam aquilo que ensinam. Além disso, o processo reflexivo tem recebido destaque na literatura por meio de práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de concepções e estratégias de ensino, a partir da reflexão e diálogo entre os docentes e discentes (SCHÖN, 2000; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a;b).

A respeito do papel da reflexão na aprendizagem pedagógica, Behets e Vergauwen (2006) esclarecem que os estudantes-universitários desenvolvem suas habilidades e conhecimentos profissionais da área por meio de um processo de reflexão de situações práticas, ou seja, por meio de experiências de prática em situações reais de ensino supervisionadas. Além disso, destaca-se a incumbência dos professores formadores no ato de refletir, conforme foi possível verificar nos resultados, na qual os estudantes-treinadores investigados destacaram as práticas pedagógicas que aconteceram nas disciplinas e nos projetos de extensão, como uma oportunidade para refletir e pensar diferente. Assim, tanto os professores formadores, quanto os treinadores nos projetos de extensão, oportunizaram momentos de reflexão e de aprendizagem por meio da observação e *feedback*. Nesse entendimento, o processo de reflexão além de ocorrer por iniciativa própria do indivíduo (SCHÖN, 1995), esse pode ser ensinado nos cursos de FI a partir do auxílio e incentivo dos professores formadores (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; NASCIMENTO *et al.*, 2009; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2012).

5.2 AS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS ESPORTIVAS COMO FONTES DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

As experiências prévias esportivas foram ressaltadas pelos estudantes-treinadores investigados enquanto uma base de repertório de situações que facilitaram o processo de aprendizagem pedagógica e também o desenvolvimento de crenças de AEP. Dentre as diversas situações elencadas, destacaram-se o suporte familiar, a vivência motora (sociocorporal), as oportunidades de observação e de orientação, mas principalmente o processo reflexivo de situações vivenciadas no passado.

A respeito do suporte familiar, Casarin e Ramos (2007) apontam que a família exerce fundamental papel no processo de construção social dos indivíduos, mas também na aprendizagem. Para os autores, a família é um contexto social no qual os indivíduos podem desenvolver-se de maneira saudável, desde que seja um ambiente que transmita segurança à criança. Os autores acrescentam que as crianças necessitam de estabilidade, afetividade e compreensão para sentirem-se confiantes diante dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, acredita-se que o ambiente familiar exposto pelos estudantes-treinadores investigados pode ser caracterizado pela segurança e elevada estima, no qual tiveram apoio para experimentar diferentes práticas esportivas. Além disso, ficou evidente que a família exerceu uma função de apoio às escolhas realizadas, mas também como fonte de inspiração e de aprendizagem pedagógica.

O suporte familiar pode ser entendido, a partir da perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, em relação aquilo que as pessoas são capazes de aprender sozinhas e aquilo que conseguem aprender a partir das interação com os outros, nesse caso, a família, por meio da mediação com as pessoas (VYGOTSKY, 1991). Nesse entendimento, o ato de aprender não ocorre de maneira solitária, ou seja, é um processo que necessita da interação com outros indivíduos, sendo a aprendizagem um processo que acontece a partir de um contexto social, no qual o suporte e as trocas de informação são partes fundamentais (REGO, 1998).

No que concerne as experiências motoras, os fatos que aconteceram durante a infância e adolescência podem se converter em repertórios de atividades e memórias que impactaram as crenças dos estudantes-treinadores investigados, devido a uma grande exposição de experiências e de tempo que aconteceram no âmbito escolar (TSANGARIDOU, 2006, 2008), mas também no domínio esportivo (GILBERT; COTÉ; MALLETT, 2006). Para Figueiredo (2004, 2010), as experiências de prática esportiva e motora podem ser definidas como “sociocorporal”, devido a característica multidimensional que envolve não apenas memórias motoras, mas também as circunstâncias de afeto e as situações cognitivas e sociais que aconteciam.

As memórias das práticas motoras permitem aos indivíduos identificarem familiaridades e/ou semelhanças entre os fatos que aconteceram no passado com o presente momento, o que

tendem a promover uma confiança maior com base em suposições de práticas de sucesso e insucesso realizadas anteriormente (MILLER; SHIFFLET, 2016). Por essa razão, justifica-se o favorecimento de experiências significativas e de qualidade aos estudantes, pois as experiências corporais, mesmo aquelas consideradas como negativas, permanecem guardadas na mente das pessoas por meio de um tipo de memória comportamental de como agir em determinadas situações. Para Gariglio (2011), as experiências prévias de prática esportiva, oriundas da fase anterior a FI em EF, podem fornecer alguma confiança aos estudantes nos primeiros contatos com a docência. O autor também destaca que, por meio das experiências no âmbito esportivo, os indivíduos são capazes de adquirir conhecimentos fundamentais relacionados com organização, regras e promoção de atividades, que tendem a facilitar a intervenção prática do futuro profissional.

As experiências prévias mencionadas pelos estudantes-treinadores investigados podem estar relacionadas com as atitudes, a postura e as crenças pedagógicas que possuem. Assim, acredita-se que a AEP pode estar diretamente associada às crenças determinadas *a priori*, isto é, a existência de um conhecimento prévio sobre o ensino e aprendizagem dos esportes. Logo, as crenças podem ser definidas como um determinado tipo de filtro de informações, que condiciona interpretações, decisões e aprendizagens futuras (PAJARES, 1992; FIVES; BUEHL, 2012). Para tanto, entende-se que as experiências prévias esportivas podem ser consideradas como fontes autênticas de AEP, pelo fato de os indivíduos valorizarem principalmente a aprendizagem por meio da experimentação, ou seja, pela experiência direta, nas práticas motoras.

Em estudo qualitativo com utilização de procedimentos de estimulação de memória e entrevista semiestruturada, Ramos et al (2014) investigaram as experiências prévias e as crenças sobre o ensino dos esportes de 5 estudantes sem experiência docente e matriculados no primeiro ano da FI em EF. Os resultados revelaram que as experiências prévias no contexto esportivo proporcionaram determinada confiança aos estudantes para realizarem as primeiras atividades de prática pedagógica, nomeadamente naquelas que já possuíam alguma experiência prévia motora. Ao analisarem as crenças sobre o ensino dos esportes de 4 estudantes de EF, utilizando entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e procedimentos de estimulação de memória, Souza et al (2017) revelaram que as experiências prévias motoras contribuíram para a criação de crenças sobre o ensino e também para níveis elevados de confiança para exercer tarefas específicas a respeito do ensino dos esportes coletivos.

No estudo qualitativo a respeito das crenças sobre o ensino dos esportes coletivos de estudantes no início do curso de bacharelado em EF, Souza et al (2018) identificaram que os estudantes ingressaram no curso com crenças estabelecidas sobre o ensino dos esportes, em

especial o uso do repertório de atividades analíticas no ensino de habilidades motoras, que foram assimiladas no tempo de prática esportiva durante a infância. Essas evidências acompanham os achados do presente estudo, principalmente no que diz respeito às crenças de AEP para ensinar os esportes. De fato, os estudantes-treinadores investigados construíram crenças de AEP para o ensino dos esportes coletivos, a partir da longa exposição nas experiências prévias escolares e também nas práticas desportivas. Dessa maneira, as crenças prévias que os estudantes carregam consigo ao ingressarem na FI podem ser definidas como um modelo de ação (SOUZA *et al.*, 2018), ou ainda como um modelo de ensino (CALDERHEAD, 1998). Portanto, as experiências prévias esportivas tendem a proporcionar e criar um entendimento particular de como ensinar os esportes, servindo como um repertório de ações, procedimentos e rotinas que é considerado útil durante a prática pedagógica.

Alguns estudos realizados no Brasil apontam que os estudantes ingressantes na FI em EF com crenças prévias a respeito do ensino dos esportes (GARIGLIO, 2011; RAMOS *et al.*, 2014; SOUZA *et al.*, 2017). Além disso, tanto os estudantes no início (SOUZA *et al.*, 2018) quanto no final do curso (RAMOS *et al.*, 2018) apresenta alta confiança a respeito das tarefas pedagógicas relacionadas ao ensino dos esportes, cuja elevada percepção de AED está associada às experiências prévias motoras (RAMOS *et al.*, 2017a; KUHN *et al.*, 2019a). Assim, considerando a importância da utilização de metodologias e princípios que favoreçam a aprendizagem por meio da valorização do conhecimento prévio (RICHARDSON, 2003), os cursos de bacharelado em EF necessitam auxiliar os estudantes a compreender e a refletir sobre os conhecimentos implícitos (tácitos) que carregam sobre o ensino dos esportes.

A observação dos treinos e principalmente da conduta dos treinadores, durante o período da infância e adolescência, foi considerada pelos estudantes-treinadores investigados como uma experiência significativa para a AEP, no que corresponde ao repertório de situações e atividades memorizadas. A aprendizagem pedagógica por observação ou experiência vicária, de acordo com Navarro (2012), consiste na contemplação de sujeitos considerados como modelos de referência, isto é, a observação só terá efeito quando aquele que observar considerar que a pessoa observada possui notório saber na área de interesse. Para tanto, torna-se fundamental que os estudantes-professores demonstrem confiança e AED ao ensinar os esportes aos estudantes, pois a falta poderá significar problemas de aprendizagens (KUHN *et al.*, 2019b)

Alguns estudos têm destacado o papel da aprendizagem pedagógica por observação no processo de modelação de padrões de comportamentos de professores de EF (TSANGARIDOU, 2006) ou de treinadores (TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003). A aprendizagem pedagógica por observação compreende uma importante experiência para lidar com as primeiras situações de prática pedagógica no início da

carreira, principalmente por aqueles que possuem pouca experiência de prática pedagógica exercendo a função de professor e/ou treinador (KUHN; NASCIMENTO, 2020). As experiências de observação tendem a ser significativas mesmo quando acontecem em tempos anteriores, seja durante as experiências no contexto formal de ensino (escola), como nos contextos não-formais de prática esportiva (MEWBORN; TYMINSKI, 2006). Ao longo da FI em EF, a experiência vicária ganha destaque por meio da observação dos pares e dos professores formadores (SOUZA et al., 2017; KUHN et al., 2019a).

O suporte recebido dos professores, por intermédio dos *feedback*, foi valorizado pelos estudantes-treinadores investigados, principalmente aqueles fornecidos por treinadores experientes que auxiliam a refletir sobre a prática pedagógica e a aprender por meio dos “erros” e “acertos”. Estudos destacam a importância do *feedback* positivo nas situações de prática esportiva durante a infância e a adolescência (FELTZ et al., 2008; SAVILLE et al., 2014; KUHN, 2017). As expressões “você pode fazer” ou “você consegue fazer isto” são consideradas situações ideais para persuadir os indivíduos no contexto esportivo (FELTZ et al., 2008). De fato, os atletas que recebem *feedback* positivos melhoram sua motivação para realizar as atividades e elevam sua percepção de AE (SAVILLE et al., 2014). Para Kuhn (2017), os estudantes-treinadores desenvolvem AEP durante as experiências prévias esportivas, em função dos *feedback* que recebem de seus treinadores, bem como de seus colegas de treino.

O processo reflexivo relatado pelos estudantes-treinadores investigados está mais relacionado às experiências prévias esportivas negativas, que proporcionaram a oportunidade para repensar a prática pedagógica, sobretudo das relações entre os treinadores e os atletas. Dessa maneira, o processo de reflexão e as tentativas pessoais de criação de procedimentos de ensino, mais ajustados para atender as demandas do cotidiano pedagógico, serviram para criar um processo cognitivo de construção e reconstrução de novas crenças sobre as capacidades pedagógicas, incluindo a crença de AEP (KUHN, 2017).

5.3 A EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DE TREINADOR COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

A experiência desempenhando a função de treinador foi enfatizada como uma importante fonte de AEP para os estudantes-treinadores investigados, sobretudo as situações de prática pedagógica exercendo a função de treinador, a observação de outros treinadores e o *feedback* de colegas treinadores. Mesmo aqueles treinadores com poucos anos de experiência na função de treinador, como foi o caso dos participantes do estudo com menos de 2 anos de experiência, as práticas pedagógicas exercendo a função de treinador favoreceram o

desenvolvimento da AEP, bem como a confiança relacionada às dimensões do modelo (FELTZ *et al.*, 2009). Quanto ao impacto das experiências de prática pedagógica na função de treinador, o denominado *coaching experience*, estudos apontam que essa fonte de informação tende a relacionar-se proporcionalmente com uma alta percepção de AEP para os treinadores (FELTZ *et al.*, 1999; MYERS *et al.*, 2005).

Na medida que os treinadores vão adquirindo experiência de prática na função de treinador, esses tendem a ser menos influenciados pelas crenças e experiências prévias motoras (FELTZ *et al.*, 2009). Isso pode esclarecer a ênfase dos estudantes-treinadores investigados às situações de aprendizagem relacionadas com a FI, da mesma maneira que as experiências prévias, devido ao pouco tempo de experiência pedagógica, conforme encontrado no estudo de Iaochite e Souza Neto (2014), onde as fontes de AED de maior destaque para os estudantes professores foram as experiências vicárias e de persuasão, pelo fato dos participantes da pesquisa terem pouca experiência no ensino. Assim, acredita-se que os estudantes-treinadores investigados mencionaram distintas fontes de AEP por serem muito jovens, por possuírem pouca experiência de ensino e pela exposição a variadas experiências que aconteceram recentemente na FI. Neste sentido, Usher e Pajares (2008) destacam a importância da combinação de diferentes fontes de AE para se obter uma forte autoeficácia em função da união dos tipos diferentes de experiências adquiridas. Essa forte percepção de AE deve incorporar fatores provenientes das experiências diretas, vicária, de persuasão e emocional afetiva (BANDURA, 1997).

Embora a experiência na função de treinador seja considerada e valorizada como uma importante fonte de AEP (FELTZ *et al.*, 2009), os dados do presente estudo indicam que a FI em EF e as experiências prévias esportivas também contribuem na aprendizagem pedagógica e, conseqüentemente, no desenvolvimento da AEP. Alguns estudos sobre a AEP de treinadores revelaram a contribuição dos cursos de formação de treinadores no desenvolvimento da AEP (WOODMAN; HARDY, 2003; FELTZ *et al.*, 2009), bem como apontam que os treinadores que participam de programas de formação apresentam maiores níveis de autoconfiança e autoeficácia em comparação com aqueles que não tiveram a oportunidade de participar (SULLIVAN; CAMPBELL, 2005; LEE; MALETE; FELTZ 2002; MALETE; MORITZ *et al.*, 2000).

Um aspecto ressaltado por Feltz *et al.* (2009) é que os treinadores tendem a considerar os cursos de formação como um importante contexto de aprendizagem pedagógica, especialmente em relação ao desenvolvimento de crenças de AEP a respeito das capacidades de motivar e de ensinar valores aos atletas. Os autores justificam pelo fato de que esse tipo de conhecimento não é desenvolvido de maneira eficaz nas experiências prévias esportivas e nas

experiências de prática na função de treinador. Os achados do presente estudo são semelhantes, considerando que os estudantes-treinadores investigados valorizaram as situações dentro da FI como importantes fontes de AEP.

Outro fator em relação às experiências na função de treinador diz respeito ao histórico dos treinadores nas competições, nos treinos e no convívio com os atletas. Para Myers et al (2017), as conquistas e as situações de sucesso aproximam-se de forte crença de AEP, por meio da fonte de experiência direta no ensino. Os autores acrescentam que tal fonte tende a trazer um sentimento forte de AEP, principalmente sobre os aspectos relacionados com a dimensão capacidade de ensinar os esportes. Embora Kavussanu et al (2008) tenham encontrado associação estatisticamente significativa da fonte de experiência de prática na função de treinador somente com a dimensão capacidade de ensinar os esportes, Myers et al (2017) acreditam que é possível que as experiências de prática na função de treinador possam relacionar-se com as outras dimensões do modelo, conforme foi verificado no estudo de Chow et al (2009) que encontrou também associação significativa com a capacidade de ensinar sobre a estratégia de jogo.

Como fonte de AEP, as experiências na função de treinador tendem a relacionar-se com as experiências de jogo, ou seja, um treinador apresentará maiores níveis de AEP quanto mais jogos ele tiver participado (CHASE *et al.*, 2005). Os autores Sullivan e Dhurup (2012) propõem que as experiências na função de treinador podem ser convertidas em “experiências de treinamento”, podendo ser divididas em anos de experiência como treinador, formação do treinador (experiências nos programas de formação) e experiências de jogo (número de jogos realizados). Os autores consideram que, embora os cursos de formação possam preparar treinadores com conhecimentos pedagógicos e conteúdos de treinamento específico dos esportes, o conhecimento do conteúdo (conhecimento de como o esporte é jogado) é melhor aprendido quando experimentado em jogos. Contudo, Sullivan e Dhurup (2012) acreditam que as experiências de jogo não são suficientes para criar um sentimento inicial de AEP, porque é necessário combinar com outras fontes de informação. Nesse entendimento, os cursos de formação em conjunto com as experiências de prática na função de treinador e o histórico de jogos (vitórias e perdas) poderão configurar-se em preditores da AEP (MARBACK *et al.*, 2005).

No estudo qualitativo com 12 treinadores de basquete do *high-school*, Chase et al (2005) identificaram fontes adicionais de AEP ao modelo proposto por Feltz et al (1999). Os resultados revelaram que o sucesso anterior não parece estar relacionado com um sentimento forte de AEP, isto é, vencer ou perder os jogos não provoca grande impacto na percepção dos treinadores, o que evidencia o maior interesse dos treinadores com o processo de aprendizagem

do que com o resultado dos jogos, devido ao fato de trabalharem nas categorias de base. Além disso, Chase et al (2005) propuseram uma extensão às fontes do modelo original, a partir das experiências de treinamento, nomeadamente conhecimento para preparar a equipe, experiência passada com treinamento, experiência de jogo, habilidades de liderança, desenvolvimento do treinador, sucesso precedente (histórico de vitórias/perdas), habilidades percebidas dos atletas e desenvolvimento dos jogadores.

5.4 AS EXPERIÊNCIAS DIRETAS COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

As experiências diretas foram mencionadas como uma importante fonte de AEP, bem como em relação às dimensões do modelo. Essa fonte foi relatada em diferentes experiências que aconteceram na FI em EF, a partir das situações de prática pedagógica nas disciplinas curriculares, nos projetos de extensão, nos eventos e nos estágios, da mesma maneira que nas experiências prévias esportivas e nas situações de prática na função de treinador. Para Guilen e Feltz (2011), os treinadores esportivos desenvolvem AEP por meio de fontes potenciais de informação, que incluem as experiências diretas que acontecem nos anos de prática, nas performances passada, no conhecimento das regras do jogo e nas experiências orientadas que acontecem nos programas de formação de treinadores.

As diferentes fontes de experiência direta mencionadas pelos estudantes-treinadores investigados acompanham o processo dinâmico de construção das crenças de AEP. Com base na teoria social cognitiva, entende-se que os indivíduos não são influenciados diretamente pelas fontes de AEP, ao invés disso eles são afetados por meio da moderação ou interpretação que fazem das suas próprias experiências, ou seja, o desenvolvimento da AE é um processo dinâmico que ocorre a partir da relação do contexto de aprendizagem, do comportamento do indivíduo e de fatores pessoais/individuais (BANDURA, 1997). Assim, a percepção de AE depende de como um evento particular é processado cognitivamente pelos indivíduos (MORRIS; USHER; CHEN, 2016). Para tanto, acredita-se que os estudantes-treinadores devam experimentar diferentes situações de aprendizagem durante a FI em EF, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das crenças de AEP.

Alguns estudos indicam que os estudantes na FI em EF geralmente desenvolvem a AED por meio das experiências diretas de ensino, sejam elas nos ECS (KUHN *et al.*, 2020a), nas experiências prévias esportivas (RAMOS *et al.*, 2018) e nas situações de prática na função de professor/treinador (KUHN *et al.*, 2019a). Além disso, as experiências diretas dos estudantes-professores podem desenvolver uma percepção elevada de AED (SILVA; IAOCHITE; AZZI,

2010; ZACH; HARARI; HARARI, 2012; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; IAOCHITE; COSTA FILHO, 2016). No estudo que analisou artigos empíricos sobre as fontes de AEP, publicados na língua inglesa no período de 1977 a 2015, Morris, Usher e Chen (2016) apontam que as experiências diretas tendem a configurar-se como uma das principais fontes de AE.

Um aspecto a ressaltar é que o sucesso é visto como uma oportunidade de valorizar e de solidificar as experiências. Em outras palavras, as experiências diretas referem-se a performance e a realização de situações passadas, nas quais os indivíduos que atingiram suas metas e que perceberam seus esforços tendem a ser mais confiantes e eficazes na condução de atividades futuras similares, mas aqueles que falharam tenderão a duvidar de suas capacidades e a desenvolver uma baixa percepção de AE (BANDURA 1997; USHER; PAJARES 2008).

Ao considerarem as experiências diretas como a mais poderosa fonte de AED, Woolfolk Hoy e Spero (2005) ressaltam que as situações de práticas pedagógicas percebidas como bem sucedidas aumentam a expectativa de êxito em situações futuras. Entretanto, há necessidade das experiências ocorrerem em situações de ensino reais e autênticas ao longo da FI, exigindo determinado grau de esforço e empenho para atingir os objetivos. Caso contrário, a percepção de AEP tende a diminuir após a conclusão da FI, principalmente por subestimarem a complexidade das tarefas pedagógicas e também por estarem acostumados a demasiadas situações de ensino para os pares.

As experiências diretas podem ser classificadas de acordo com alguns fatores, especialmente quanto ao tempo/anos de experiência no ensino (GURVITCH; METZLER, 2009), as oportunidades de praticar atividades pedagógicas (POULOU, 2007), as experiências motoras (RAMOS *et al.*, 2018) e as situações de ensino simulado aos pares (KUHN *et al.*, 2020b). As experiências diretas podem ainda ser definidas como desempenho passado, caracterizado como um dos maiores influenciadores na expectativa e na percepção de AEP (BANDURA; 1986). Assim, entende-se que os anos de experiência, as experiências nos jogos e a vivência como atleta contribuem para o desenvolvimento da AEP (MALETE; FELTZ, 2000). No presente estudo, embora os estudantes-treinadores investigados tenham pouco tempo de prática pedagógica na função de treinador, eles acumulam muitos anos de experiências prévias esportivas e de práticas pedagógicas que aconteceram ao longo da FI, o que favoreceu o desenvolvimento da AEP com base em diferentes experiências diretas.

Como fonte de AEP, as experiências diretas são consideradas como a mais confiável porque são baseadas na própria experiência dos indivíduos, ou seja, não há dependência e influência de outros agentes nessa situação, o que a difere das experiências vicárias e de persuasão, que sempre dependerão da interpretação, da qualidade e do conhecimento do sujeito observado e/ou persuasor (BANDURA, 1997). Para tanto, Feltz (1999) descreve as seguintes

situações que os treinadores manifestam AEP com base na percepção do sucesso passado: *desenvolvimento dos atletas*, que remete-se a evolução ao longo da temporada esportiva, não apenas ao seu resultado final; *desenvolvimento da aprendizagem pedagógica do treinador*, que concerne as experiências passadas nos programas de formação de treinadores e a capacidade do treinador de buscar conhecimento e de refletir sobre as próprias ações; *preparação*, que refere-se ao sucesso anterior, ou seja, são as experiências passadas no contexto esportivo e a performance nos treinos e nas competições anteriores; *habilidades de liderança*, que correspondem as informações obtidas por meio da avaliação do sucesso alcançado em equipes anteriores, no que corresponde o desenvolvimento, a organização e a implementação da filosofia de treinamento; e *nas experiências passadas*, sejam elas as experiências prévias motoras, ou as experiências enquanto treinador.

5.5 AS EXPERIÊNCIAS DE OBSERVAÇÃO COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

As oportunidades durante o curso de bacharelado em EF de observar os docentes e os pares nas disciplinas curriculares, os treinadores nos projetos de extensão e nos ECS, da mesma maneira que a busca pelo conhecimento em que os estudantes-treinadores utilizaram das plataformas digitais para observação de vídeos e dicas de treinamento, bem como nas observações realizadas de outros treinadores (contexto informal) foram apontadas como valiosas situações de desenvolvimento da AEP. A aprendizagem por meio da observação, isto é, as experiências vicárias, permite ao indivíduo modelar a aprendizagem a partir do grau que se identifica com o modelo observado ou situação (BANDURA, 1997). Assim, quanto mais o observador identificar-se com determinadas características do modelo observado, mais forte tenderá a ser o impacto da experiência. Para tanto, a experiência vicária é considerada como uma fonte de AED que se baseia no ganho de informações a partir da observação de sujeitos/vídeos e também nas comparações realizadas consigo mesmo sobre as capacidades daquele que observou (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY; HOY, 1998).

Os estudantes-treinadores investigados relataram que a FI em EF proporcionou experiências diversificadas que nunca haviam presenciado, as quais proporcionaram diferentes oportunidades de aprendizagem por observação. Além disso, a valorização da experiência vicária parece estar associada a riqueza das situações de aprendizagem, porque o efeito da experiência vicária pode ser poderoso no desenvolvimento autoeficácia quando a situação observada for relativamente nova (BANDURA, 1997).

Em relação aos efeitos de um modelo de referência na manutenção da AED, Pajares e Olaz (2008) salientam que quanto maior for a semelhança entre o sujeito observado e o observador, maior será a contribuição dessa fonte de AED. Nesse sentido, os estudantes-treinadores investigados mencionaram diversas experiências vicárias, desde as situações na infância até a FI, por terem convivido com professores de EF e treinadores de esportes que foram considerados como modelo de referência. Para tanto, proporcionar atividades significativas e de qualidade aos estudantes-treinadores, bem como estimular o desenvolvimento da AEP nos professores formadores são fundamentais na FI em EF, considerando que quando um professor com notável conhecimento consegue ensinar bem, ou seja, fazer com que seus aprendizes aprendam, essa aprendizagem tenderá a ficar guardada na memória dos observadores como um recurso valioso de aprendizagem. Contudo, caso o modelo observado tenha uma prática pedagógica “pobre”, as expectativas de sucesso dos observadores cairão drasticamente (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005)

A aprendizagem pedagógica, por meio da observação, tem recebido destaque na formação de professores (DELLINGER et al., 2008) e de treinadores esportivos (RAMOS *et al.*, 2012; MILISTETD *et al.*, 2015). Para Martins, Onofre e Costa (2014), os estudantes na FI em EF conseguem desenvolver a AEP quando têm a oportunidade de observar professores experientes em situações de ensino nas disciplinas curriculares, da mesma maneira que ao observar os pares durante situações de ensino simulado. Os autores acrescentam que as experiências vicárias podem proporcionar novas possibilidades de intervenção, principalmente para aqueles com pouca experiência no ensino. Por esse motivo, acredita-se que os estudantes necessitem da observação de seus pares, para poderem criar possibilidades de comparação a partir das capacidades, dificuldades e semelhanças encontradas durante as situações de ensino (NESPOR, 1987; SCHUNK, 1987).

No caso dos treinadores, as situações de aprendizagem por observação também têm sido destacadas como fonte de conhecimento profissional, enquanto importante mecanismo de aprendizagem pedagógica, seja por meio das oportunidades de observação de colegas treinadores ou mesmo na busca por conhecimento na *internet* (MILISTETD *et al.*, 2015). As evidências do presente estudo acompanham os achados na literatura consultada considerando a valorização da aprendizagem por observação dos estudantes-treinadores investigados. Destaca-se ainda que as principais fontes de conhecimento dos treinadores provêm do contexto informal, ou seja, das experiências diárias e da interação com outros treinadores (TRUDEL, DURAND-BUSH, 2007; MALLET et al., 2009). Tais evidências podem ser justificadas pelo pouco tempo de experiência acumulada na função de treinador, bem como se encontrarem na fase final do curso de bacharelado em EF. A respeito das experiências de observar outros treinadores,

estudos na área do basquetebol (RAMOS et al., 2011) e do surfe (RAMOS et al., 2012), salientam que este tipo de situação tende a adequar-se como um guia de repertório de situações práticas, que servem como uma referência a ser seguida, proporcionando um aprendizado sem o risco de errar.

A observação pedagógica possibilita aos estudantes adquirir habilidades/estratégias pedagógicas e desenvolver um repertório de conhecimento oriundo das situações vivenciadas, possibilitando o surgimento da confiança necessária para realizar tarefas (RAMOS *et al.*, 2017a, 2017b, 2018; KUHN *et al.*, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b; PAJARES, 2012; TSCHANNEN-MORAN; MACMASTER, 2009). Nesse sentido, mesmo indivíduos com pouca experiência pedagógica podem desenvolver AED para realizar as primeiras situações de intervenção no ensino, por meio da observação realizada previamente (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY; HOY, 1998).

Morris, Usher e Chen (2016) relacionam as experiências vicárias com as situações de observação de professores ensinando, sejam eles os mentores de estudantes ou docentes com notável saber. Além disso, os autores destacam que os indivíduos podem desenvolver a AED com base na observação de si próprios, em que os estudantes podem imaginar-se ensinando ou mesmo assistindo a uma gravação. Assim, as experiências vicárias podem incluir a aprendizagem por observação de outros indivíduos, bem como de si próprio, que significa aprender com base na observação, imaginação e reflexão de suas próprias ações (HEPPNER, 1994; BANDURA, 1997).

No estudo com 274 estudantes de dois cursos de licenciatura em EF no sul do Brasil, Kuhn et al (2019) utilizaram modelos de regressão multinível para verificar a contribuição das fontes de AED na percepção dos estudantes. Os resultados mostraram que os estudantes com maior percepção de AEP foram aqueles que desenvolveram suas competências pedagógicas por meio das experiências vicárias de observar os pares e os professores formadores ao longo da FI.

A aprendizagem por observação de vídeos compreende uma interessante ferramenta para buscar conhecimentos e tem sido muito valorizada na atualidade, diante dos avanços tecnológicos e das tecnologias que fazem parte do cotidiano da maioria dos indivíduos. Sobre este assunto, Morris, Usher e Chen (2016) apontam que a exposição aos vídeos e imagens pode facilitar o desenvolvimento da AED, pois os indivíduos conseguem aproximar-se da realidade em que vão atuar, possibilitando assim a reflexão e a aprendizagem pedagógica. Em estudo sobre as fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística, as experiências de observação de colegas treinadores, as consultas à internet e a observação de vídeos foram

consideradas ferramentas de aprendizagem pedagógica altamente valorizadas pelos treinadores investigados (BARROS et al, 2017).

5.6 AS EXPERIÊNCIAS DE PERSUASÃO SOCIAL COMO FONTE DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES

A aprendizagem por persuasão, isto é, a experiência de persuasão social foi identificada como importante fonte de AEP dos estudantes-treinadores a partir das situações de orientação/*feedback*. A persuasão social compreende os *feedback*, as informações transmitidas, as orientações e as expectativas emitidas por outros indivíduos (BANDURA, 1997). As orientações recebidas auxiliaram os estudantes-treinadores investigados a refletir a respeito do planejamento pedagógico, bem como sobre as situações nas quais tiveram a oportunidade de exercer a função de treinador. Vale ressaltar que a fonte de AEP da persuasão social foi mencionada somente nas situações que ocorreram na FI em EF, compreendendo importante suporte dos professores formadores nas disciplinas curriculares e dos treinadores nos projetos de extensão e ECS. Os achados são similares aos encontrados no estudo Ramos et al (2017) sobre as fontes de AED de estudantes na FI em EF, cujos resultados revelaram que a AED foi desenvolvida com base nas orientações, *feedback* e apoios recebidos, em especial dos professores formadores durante os ECS. Da mesma maneira, no entendimento de Dinther, Dochy e Segers (2011) e também Iaochite e Azzi (2012), os *feedback*, enquanto fontes de AED, são valorizados quando são emitidos por pessoas reconhecidas pelos indivíduos como experientes e confiáveis. Portanto, é preciso criar ambientes favoráveis e propensos ao desenvolvimento da AEP para que a função primordial da persuasão seja garantida.

Além do importante papel dos professores formadores na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos estudantes na FI em EF, Marcon, Graça e Nascimento (2012) ressaltaram que o aprendizado pedagógico ocorre nas situações de prática pedagógica, nas reflexões de situações em que os estudantes praticaram a docência e por meio da supervisão/orientação recebida.

As experiências de persuasão social funcionam quando outros sujeitos influenciam nas crenças de capacidade que uma pessoa possui, fazendo-os acreditar que podem realizar uma tarefa almejada (TSCHANNEN-MORAN; MCMASTER, 2009). Além disso, a eficácia da fonte de persuasão social depende também da forma como a mensagem foi concebida, isto é, *feedback* negativos, cobranças demasiadas e a forma de abordar os sujeitos podem inibir a AEP. Entretanto, mensagens de encorajamento, de apoio, *feedback* positivos, cobranças na medida certa, demonstração de confiança/apoio e postura adequada são consideradas como fortes

influenciadores da AED (SCHUNK, 1991; PAJARES, 1996). Os estudantes-treinadores investigados receberam supervisão e orientação adequada nas situações relatadas, cujos *feedback* favoreceram o desenvolvimento da AEP. As situações de orientação e *feedback* dos professores formadores, após uma experiência de ensino no curso de licenciatura em EF, proporcionaram aumento na percepção AED, principalmente quando os estudantes possuíam pouca experiência de ensino (KUHN et al, 2020).

O impacto da fonte de experiência vicária e da persuasão social depende da credibilidade e da *expertise* do persuasor (BANDURA, 1986). No caso de estudantes com pouca experiência de ensino, os *feedback* dos pares e a persuasão de professores formadores experientes compreendem importante fonte de AED (WOOLFOLK HOY; SPERO, 2005). Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2007) destacam que o apoio pedagógico de professores formadores e dos pares pode impactar positivamente nos primeiros contatos com a docência e na percepção de AED de estudantes-professores.

Alguns estudos na área EF destacam o papel da fonte de persuasão social no desenvolvimento da percepção de AED de estudantes com pouca experiência no ensino (IAOCHITE; SOUZA NETO, 2014) ou com dúvidas sobre suas capacidades para ensinar (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015). Os resultados do estudo de Ramos et al. (2017b) revelaram que os estudantes com pouca experiência no ensino atribuíram a AED às fontes de persuasão social e experiência vicária.

No contexto esportivo, a fonte de persuasão social está associada ao suporte social recebido pelos atletas e treinadores (MYERS *et al.*, 2017). No caso da AEP de treinadores, o apoio da comunidade esportiva envolvida (pais, família, diretores) e o retorno dos atletas em função das estratégias pedagógicas utilizadas pelos treinadores nos treinos e jogos são considerados importante fonte de AEP para aprendizagem pedagógica relacionada com todas as dimensões do modelo (FELTZ *et al.*, 1999; 2009). Devido a maior proximidade e envolvimento com o treinador, os *feedback* manifestados pelos atletas mais afetam a percepção de AEP de treinadores, embora o suporte e apoios recebidos da comunidade esportiva também exerçam importante papel na aprendizagem pedagógica (CHASE, 2005). Ademais, os treinadores em início de carreira ou quando possuem pouca experiência de ensino atribuem valor demasiado aos comentários realizados pelos supervisores, outros treinadores, aos diretores das instituições e aos familiares envolvidos (BOARDLEY, 2018).

A fonte de persuasão tende a afetar o julgamento dos estudantes quando consegue apoiar as crenças de AED, por meio de *feedback* positivos e de orientações prestadas de modo estruturado e compreensível (USHER; PAJARES, 2008). As expressões “você pode fazer” ou “você consegue fazer isto” são consideradas situações ideais para persuadir os indivíduos no

contexto esportivo (FELTZ *et al.*, 2008). Durante a prática esportiva, os atletas que recebem *feedback* positivos melhoram sua motivação para realizar as atividades e também elevam sua percepção de eficácia (SAVILLE *et al.*, 2014).

6. CONCLUSÃO

Neste capítulo final buscou-se apresentar uma síntese geral dos principais achados da pesquisa, as limitações e recomendações para pesquisas futuras, bem como as implicações da pesquisa aos estudantes-treinadores e professores formadores. Para tanto, inicialmente são apresentados o processo de desenvolvimento da AEP dos estudantes-treinadores, mediante a exposição dos achados em relação as experiências prévias esportivas, as experiências que ocorreram na FI em EF, assim como a respeito das experiências na função de treinador e, no que concerne as fontes de AEP das dimensões capacidade de ensinar os esportes, capacidade de motivar os atletas, capacidade de ensinar valores e capacidade de ensinar estratégia de jogo. De modo complementar, exploram-se os avanços e as inovações da presente pesquisa, destacando-se a originalidade ao propor investigar as fontes de desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores no contexto de um curso de bacharelado em EF de uma universidade pública localizada ao sul do Brasil.

As limitações da pesquisa abordam os problemas enfrentados em relação aos procedimentos teóricos e metodológicos adotados, bem como se enfatiza os impactos causados pela pandemia causada pela Covid-19 em todas as etapas na pesquisa. As recomendações de pesquisas futuras contemplam a preocupação com a continuidade dos estudos nesta área, assim como a necessidade de ampliar a robustez das análises a partir da adoção de abordagem quantitativa e qualitativa. As implicações da pesquisa aos estudantes-treinadores e aos professores formadores das disciplinas curriculares dos cursos de graduação em EF compreendem importantes recomendações para melhoria da qualidade da FI em EF e aumento do seu impacto positivo na percepção de AEP dos estudantes.

6.1 SÍNTESE DOS ACHADOS

A presente pesquisa buscou analisar as fontes de desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física. Para tal, descreveram-se e caracterizaram-se as experiências motoras e pedagógicas de 3 estudantes-treinadores, do mesmo jeito que procurou-se identificar as experiências vivenciadas durante o curso bacharelado em Educação Física que contribuíram para o desenvolvimento da AEP, bem como identificou-se a contribuição das experiências prévias esportivas no desenvolvimento da AEP. Além disso, investigou-se a contribuição das experiências na função de treinador para o desenvolvimento da AEP e, por fim, identificou-se as fontes de desenvolvimento da AEP em

relação as capacidades de ensinar os esportes, motivar os atletas, desenvolver estratégia de jogo e ensinar valores.

Os resultados apresentados demonstraram que os estudantes-treinadores investigados possuem uma vasta experiência prévia esportiva na área dos esportes e iniciaram a vivência esportiva ainda na infância, em razão do suporte e incentivo recebido dos familiares. Até a entrada no curso de bacharelado em Educação Física, os estudantes-treinadores foram especializando-se em modalidades específicas do esporte, como basquete, futebol e/ou futsal.

Quanto as experiências acadêmicas dos estudantes-treinadores, o período de tempo de formação no curso de bacharelado em Educação Física foi bem aproveitado, pois desde o início do curso procuraram diversificar as experiências acadêmicas nos projetos de extensão, de pesquisa e estágios.

Em relação as experiências vivenciadas durante o curso bacharelado em Educação Física que contribuíram para o desenvolvimento da AEP, as evidências revelaram que os estudantes-treinadores valorizaram as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento da AEP que ocorreram principalmente ao longo da FI em EF, especificadamente nas disciplinas curriculares, nos projetos de extensão, nos ECS e nos eventos. Os estudantes-treinadores enfatizaram que o processo de aprendizagem pedagógica para ser um treinador ocorreu principalmente dentro da FI em EF, ressaltando também que “se tiver interesse” você consegue adquirir conhecimento e experiências suficientes para se tornar um treinador de esportes ao longo do período de FI em bacharelado em EF. As fontes de AEP que aconteceram na FI em EF foram as experiências de prática pedagógica que surgiram nas disciplinas curriculares, nos projetos de extensão e nos ECS, nas quais os estudantes-treinadores estiveram expostos as situações que permitiram exercer a função de treinador e da mesma maneira que as oportunidades de observar os professores das disciplinas em situações de práticas de ensino e de treinadores que atuavam nos projetos de extensão e nos ECS. Os *feedback* recebidos ao longo das disciplinas práticas, emitidos pelos professores, e os *feedback* transmitidos pelos treinadores durante os projetos de extensão e ECS tiveram grande destaque como fonte de AEP.

No que corresponde à identificação da contribuição das experiências prévias esportivas no desenvolvimento da AEP dos estudantes-treinadores, as experiências prévias esportivas parecem transmitir e viabilizar determinada segurança, principalmente durante os primeiros contatos com o ensino dos esportes. A principal fonte de AEP nessa situação foi a vivência motora, ou seja, a experiência sociocorporal. Ademais, a família teve um papel de destaque na vida esportiva dos estudantes-treinadores, no que corresponde aos estímulos para iniciar e praticar os esportes e devido ao suporte recebido. A observação dos treinadores também teve relevância em relação a aprendizagem de situações e de práticas pedagógicas. Contudo, alguns

feedback recebidos de alguns treinadores, durante a infância, foram destacados como inapropriados. Os estudantes-treinadores relataram que, após ingressarem na FI em EF, puderam refletir sobre a importância e o papel dos *feedback* positivos e de uma boa relação social entre os treinadores e os atletas, mencionando que na infância muitos treinadores tiveram condutas consideradas, hoje, como inaceitáveis. Após refletirem sobre esses fatos passados, os estudantes-treinadores acreditam que farão diferente com seus atletas. Destaca-se assim, novamente, o papel da FI em EF em possibilitar aos estudantes-treinadores uma educação de qualidade que valorizou, para além da AEP, um convívio de respeito e de comum aprendizado entre os indivíduos.

Sobre a contribuição das experiências na função de treinador para o desenvolvimento da AEP, as experiências que aconteceram fora da FI em EF foram citadas como uma importante situação para o desenvolvimento da AEP. Como fontes de AEP verificou-se as situações de prática pedagógica, ou seja, a vivência como treinador, a reflexão de situações vivenciadas, a busca por conhecimento por meio da observação de outros treinadores, de vídeos na internet e, ao suporte recebido dos atletas e de treinadores.

Como fontes de AEP relacionadas às dimensões capacidade de ensinar os esportes, capacidade de ensinar sobre estratégia de jogo, capacidade de ensinar valores e capacidade de motivar os atletas, identificou-se que a FI em EF foi considerada como um contexto facilitador de aprendizagem pedagógica. Em todas as dimensões investigadas, as disciplinas curriculares foram apontadas como uma importante situação de desenvolvimento da AEP. As aulas práticas foram destacadas nas dimensões capacidade de ensinar os esportes, motivar e estratégia de jogo. Já as aulas teóricas foram enfatizadas em todas as dimensões, exceto na dimensão capacidade de motivar os atletas. Como fontes de AEP que ocorreram nas disciplinas curriculares destacam-se as situações de prática pedagógica, a observação e os *feedback*. Os projetos de extensão foram salientados como uma importante situação de desenvolvimento da AEP nas dimensões capacidade de ensinar os esportes e capacidade de ensinar valores, mediante a fonte de informação da observação de treinadores. Os estudantes-treinadores destacaram a reflexão de experiências prévias esportivas como fontes de AEP em todas as dimensões investigadas. A vivência exercendo a função de treinador foi realçada como uma importante fonte de AEP em quase todas as dimensões, com exceção a capacidade de ensinar sobre estratégia de jogo. Os estudantes-treinadores também citaram como fontes de AEP as situações de prática pedagógica que ocorreram nos ECS e nos eventos que ocorreram na universidade, em relação a dimensão capacidade de motivar os atletas. O ambiente familiar foi destacado como uma fonte de AEP apenas para a dimensão capacidade de ensinar valores e, a observação de vídeos da *internet* foi

destacada como uma fonte de AEP para a dimensão capacidade de ensinar sobre estratégia de jogo.

Ao analisar as fontes de desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores do curso de bacharelado em Educação Física, o presente estudo avançou na compreensão do processo de aprendizagem e formação de estudantes-treinadores no Brasil a partir de abordagem qualitativa. De fato, a AEP tem sido amplamente difundida por meio de estudos realizados no exterior, mediante a utilização, principalmente, de pesquisas com abordagem quantitativa (MYERS *et al.*, 2017). Assim, o presente estudo aborda no contexto brasileiro e amplia os conhecimentos e o debate sobre a AEP de estudantes-treinadores, especialmente por considerar o curso de bacharelado em Educação Física como um contexto facilitador ao desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores.

Na tentativa de esclarecer e aprofundar a constituição das fontes de AEP de estudantes-treinadores, optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa que utilizou dados de entrevistas e RTL, ao invés da aplicação da escala original de AEP desenvolvida por Feltz et al (1999), a qual tem como foco a população de treinadores que trabalham em categorias de base (formação de desportiva de jovens). Assim, o presente estudo utilizou e adaptou esse modelo teórico ao contexto da FI em EF de estudantes-treinadores de uma universidade pública localizada ao Sul do Brasil. Acredita-se que as fontes de AEP identificadas acrescentaram informações ao modelo, pelo fato de o contexto investigativo ser diferente e os participantes serem estudantes-treinadores.

O processo de desenvolvimento da AEP ocorreu não apenas dentro do curso de bacharelado em EF, mas também durante a infância e adolescência, por meio das experiências prévias esportivas. Da mesma maneira, as experiências na função de treinador e a observação de vídeos da *internet*, situações que aconteceram fora do âmbito universitário, foram consideradas e valorizadas como importantes fontes de AEP, como foi o caso das experiências na função de treinador. Por essa razão, é necessário ponderar a partir dos aspectos mencionados a interpretação cautelosa e contextualizada dos achados da presente pesquisa. De fato, verificou-se que o curso de bacharelado em Educação Física pode ser considerado como um importante contexto formal de aprendizagem aos estudantes-treinadores, porém a intenção da pesquisa não é a de generalizar evidências para outros contextos, mas sim de descrever detalhadamente os caminhos e os procedimentos adotados para a operacionalização da investigação em um ambiente restrito e específico. Cabe ao leitor, portanto, definir em que medida os achados dessa pesquisa possam ser aplicados na sua própria realidade. Acredita-se que os achados desta pesquisa possam fomentar o surgimento e o avanço de novos estudos

relacionados com o processo de aprendizagem e formação de estudantes-treinadores no contexto formal e ambiente universitário.

6.2 LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Quanto às limitações da pesquisa, destaca-se inicialmente o desenvolvimento da investigação exclusivamente com estudantes-universitários que possuíam experiências prévias esportivas e que estavam regularmente matriculados e frequentando a última fase do curso de bacharelado em Educação Física. Acredita-se que, ao aplicar entrevistas semiestruturadas e RTL, os estudantes-treinadores podem referir-se às experiências mais recentes encontradas em sua memória, não representando todas as possibilidades de experiências obtidas no decorrer da FI em EF. Outra limitação diz respeito ao fato de a pesquisa contemplar apenas estudantes-treinadores pertencentes a uma universidade pública federal. É possível que diferentes resultados possam ser encontrados com estudantes-treinadores de universidades estaduais e da rede privada de ensino. Ademais, não foram considerados os possíveis impactos socioeconômicos sobre o desenvolvimento da AEP. Talvez estudantes-treinadores de diferentes níveis socioeconômicos e com poucas experiências prévias esportivas pudessem apresentar informações distintas. Portanto, não podemos e nem pretendemos generalizar os achados dessa pesquisa devido ao alcance e as limitações encontradas.

Sobre a adoção do paradigma-construtivista-hermenêutico, as limitações foram relacionadas ao fato das suposições metodológicas considerarem a realidade dos achados por intermédio da construção social, na qual a pesquisa e seus achados foram conduzidos a partir da interação entre o pesquisador e os estudantes-treinadores com diferentes perspectivas de visão de mundo e de construção da realidade. A experiência acumulada em investigações qualitativas poderá ampliar a profundidade das análises, especialmente da interpretação dos dados obtidos a partir das entrevistas e do RTL. Os dados obtidos, com base nos instrumentos utilizados, foram filtrados a partir das informações emitidas pelos estudantes-treinadores, ou seja, os participantes utilizaram apenas de suas lembranças e memórias para responder as perguntas. A utilização de outros procedimentos para estimulação de memória e também a adoção de abordagem longitudinal de pesquisa ao longo da FI em Educação Física poderia auxiliar na apresentação de respostas distintas dos estudantes-treinadores.

O distanciamento social, em virtude das restrições causadas pela Pandemia do Covid-19, permitiu a coleta de dados com a presença do pesquisador somente forma remota, impactando nas informações obtidas. De modo geral, as limitações permitiram aos pesquisadores a oportunidade de estabelecer recomendações para estudos futuros, bem como

auxiliar os leitores na análise da extensão dos achados aos respectivos contextos, outras situações e instituições.

A realização de pesquisas futuras é recomendada para aprofundar o debate a respeito da AEP de estudantes-treinadores e, também, de treinadores no ambiente de intervenção profissional. Recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas quantitativas, mediante a validação e o desenvolvimento da escala do *coaching efficacy* (FELTZ *et al.*, 1999) ao cenário brasileiro. A utilização de abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa também é sugerida para aprofundar a robustez das análises, bem como a adoção de estudos longitudinais de caráter qualitativo, a fim de acompanhar por determinado período temporal a constituição e desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores durante a FI em EF.

A participação de estudantes-treinadores de instituições de natureza administrativa distinta (públicas federais, públicas estaduais, privadas, confessionais e comunitárias) e com diferentes perfis socioeconômicos e experiências prévias esportivas é recomendada para trazer resultados plausíveis ao campo da pesquisa e ensino, demonstrando o papel e o impacto das pesquisas sobre AEP no processo de formação de treinadores esportivos no contexto formal de instituições de ensino superior brasileiras.

6.3 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA AOS ESTUDANTES-TREINADORES E PROFESSORES FORMADORES

Ao ingressarem na FI em EF, os estudantes-treinadores necessitam conhecer as oportunidades formativas proporcionadas pelo ambiente universitário, ou seja, identificar os grupos de pesquisa e os projetos de pesquisa e de extensão em andamento, especialmente as bolsas disponibilizadas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, extensão, monitorias, entre outros. Os estudantes-treinadores têm de identificar as oportunidades para realização das PPCC que acontecem na universidade e em outros ambientes, assim como a possibilidade da continuidade da trajetória esportiva como estudante-atleta nas equipes representativas universitárias.

Nas disciplinas curriculares, os estudantes-treinadores necessitam diversificar as experiências de prática pedagógica como componente curricular proporcionadas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas, assim como valorizar as situações de aprendizagem a partir do exercício da função de treinador e o recebimento de *feedback* que auxilia na construção da identidade profissional de treinador. Paralelo a isso, sugere-se também a construção do conhecimento pedagógico mediante as experiências de observação dos docentes em situações de prática pedagógica, bem como dos pares.

A respeito da procura por conhecimento e desenvolvimento da AEP, os estudantes-treinadores têm de buscá-los para além das oportunidades vinculadas aos projetos de extensão, estágios curriculares supervisionados, disciplinas curriculares e eventos, que acontecem no âmbito universitário. Para tanto, os estudantes necessitam estar atentos às oportunidades proporcionadas pelos contextos não formais e informais, ou seja, é importante valorizar experiências e as oportunidades de adquirir conhecimento em situações de aprendizagem virtual (*internet*, redes sociais), profissional (vivência enquanto treinador) e pessoais (reflexões internas sobre as experiências vivenciadas).

Um aspecto a ressaltar diz respeito ao processo reflexivo que deve fazer parte do desenvolvimento da AEP. Considerando que as situações consideradas como negativas também são importantes para auxiliar na reflexão e encontro de soluções, o estudante-treinador deve ser capaz de refletir sobre toda sua trajetória (pessoal, acadêmica, esportiva, ...), desde as experiências que aconteceram na infância até o momento da FI em EF. Assim, antes de iniciar os primeiros contatos com as experiências pedagógicas de exercício da função de treinador, os estudantes-treinadores devem ser capazes de comparar as experiências prévias esportivas com as experiências acadêmicas, de modo que a prática pedagógica possa potencializar o processo reflexivo de tornar-se um treinador eficaz e que favoreça a aprendizagem dos atletas.

Aos docentes das disciplinas curriculares dos cursos de FI em EF, as evidências do presente estudo apontam para necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem e valorizar as experiências prévias dos estudantes. Os docentes precisam considerar, inicialmente, que os estudantes-universitários carregam consigo experiências prévias esportivas e sociais, cujas crenças afetam as decisões sobre os modelos de ensino e também a motivação nas aulas teóricas e práticas. Portanto, ao valorizarem e reconhecerem os conhecimentos prévios dos estudantes, o planejamento e o desenvolvimento das aulas facilitarão a aquisição das competências necessárias para intervenção profissional na área. As práticas pedagógicas como componente curricular devem fomentar o estudante assumir o papel ativo na formação, bem como reconhecer que os estudantes aprendem de forma distinta.

Na tentativa de atender as distintas formas de aprendizagem dos estudantes-universitários, os docentes necessitam diversificar as situações de prática pedagógica que proporcionam aos estudantes-treinadores a oportunidade de exercer a função de treinador, bem como de receber *feedback* ao final de ação pedagógica. Da mesma maneira, o docente deve viabilizar oportunidades de observação, sejam elas do próprio docente em uma situação de ensino, ou dos pares, e/ou de algum sujeito com notável “*know how*” na área pedagógica.

Ao transmitirem confiança e conhecimento a respeito do tema que abordam nas aulas, a observação e os *feedback* terão impacto positivo na percepção de AEP dos estudantes. Assim, é fundamental que os professores tenham planejamento estruturado e organizado, de modo que as disciplinas acadêmicas possam configurar-se como um ambiente facilitador e estimulador do desenvolvimento da AEP de estudantes-treinadores.

As reflexões sobre o presente estudo indicam que o desenvolvimento da AEP foi associado a um conjunto de experiências relatadas pelos estudantes-treinadores investigados. De fato, estudantes-treinadores acreditam que a FI em EF tem condições de formar treinadores para atuar nos esportes coletivos, porém depende do interesse e do desejo dos estudantes de conhecer e de procurar conhecimento. A FI em bacharelado em EF viabilizou uma série de situações de aprendizagem e de desenvolvimento da AEP que merecem destaque, sobretudo: as oportunidades de bolsa de pesquisa e de extensão, na qual foram enfatizadas como uma das principais experiências de aprendizagem pedagógica, as fontes de AEP relacionadas com os projetos de extensão (a observação e os *feedback* de treinadores e, as experiências diretas de ensino); a vivência nas disciplinas curriculares, em que as fontes de AEP foram a observação e os *feedback* de professores e o ensino simulado aos pares; a observação e *feedback* de treinadores durante eventos práticos que aconteceram na universidade; e a observação e *feedback* dos treinadores, bem como as experiências diretas de ensino nos ECS.

As evidências revelam que a FI em bacharelado em EF tem condições de formar os futuros treinadores, contudo é preciso considerar as experiências prévias esportivas como parte do processo de desenvolvimento da AEP. Do mesmo jeito que, sugere-se o fortalecimento de situações de práticas pedagógicas na FI, que possibilitem aos estudantes-treinadores refletirem sobre suas experiências prévias e a respeito de suas próprias ações. Além disso, enfatiza-se a necessidade da supervisão de professores ao longo das práticas pedagógicas relacionadas com a FI. Portanto, é possível compreender que os estudantes-treinadores desenvolveram a AEP em função do acúmulo de diferentes experiências pedagógicas, principalmente as experiências prévias esportivas e aquelas que aconteceram ao longo da FI em bacharelado em EF e as situações que proporcionaram exercer a função de treinador.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Sciences**, v. 24, n.6, p. 549–564, 2006.

AMOR DIVINO, A. E. DO; COSTA, C. L. N. DO A.; OLIVEIRA, C. E. L. DE; COSTA, C. A. DE C.; SOUZA NETA, H. R. DE; CAMPOS, L. DA S.; MENEZES, R. M. DE J.; CABRAL, S. C. DA S. A extensão universitária quebrando barreiras. Caderno De Graduação - Ciências Humanas e Sociais - **UNIT - SERGIPE**, v. 1, n.2, p. 135–140, 2013

ARAYA J.; BENNIE A.; O'CONNOR D. Understanding performance coach development: perceptions about a postgraduate coach education program. **Int Sport Coach J**, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2015.

ASHTON, P. T.; WEBB, R. B. **Making a difference**: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman, 1986.

A strategy for the International Council for Coach Education for the period 2010-2015. **International Council For Coaching Education ICCE**, 2010. Disponível em: 05 de agosto de 2022, de https://www.icce.ws/_assets/files/documents/ICCE_strategy_2012.pdf.

AYDIN, S.; DEMIRDÖĞEN, B.; TARKIN, A. Are they efficacious? Exploring pre-service teachers' teaching efficacy beliefs during the practicum. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 21, n.1, p. 203-213, 2012.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

_____. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

_____. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company, 1997, p. 1-604.

_____. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: Conceitos Básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 3, p. 69-96.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning and personality development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.

BARNEY, S.; ANDERSON, M. Mindful supervision in sport and performance psychology: building the quality of the supervisorsupervisee relationship. In: KNOWLES, Z.; GILBOURNE, D.; CROPLEY, B.; DUGDILL, L. editors. **Reflective practice in the sport and exercise sciences: contemporary issues**. Oxon: Routledge; 2014. p. 147-59.

BARROS, T, E, da SILVA, de.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R. de.; KUHN, F.; COSTA, A. R. As fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 446-460, 2017.

BEHETS, D.; VERGAUWEN, L. Learning to teach in the field. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O' SULLIVAN, M. (Org.). **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 407-424.

BERTRAM, R.; CULVER, D.; 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.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 180 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

BENITES, L. C.; NASCIMENTO, J. V. DO; MILISTETD, M.; FARIAS, G. O. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v. 22, n. 1, 35-50, 2016.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. DE. Formação inicial para a docência: o Estágio Curricular Supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, n. (1), p. e-2702, 2016.

BOARDLEY, I. D. Coaching efficacy research: learning from the past and looking to the future. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 11, n. 1, p. 214-237, 2018.

BOARDLEY, I. D.; JACKSON, B.; SIMMONS, A. Changes in task self-efficacy and emotion across competitive performances in golf. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 37, n. 1, p. 393-409, 2015.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V. Propostas conceituais a respeito do conhecimento profissional do treinador esportivo. *Rev. Educ. Fís/UEM*, v. 26, n.3, p. 483-493, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.

_____. **Resolução nº 4**, Diário Oficial da União, Brasília, 6 de abril de 2009.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: PROSUL, 2003.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

_____. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, n.1, v18, p. 1-18, 2020.

_____. Conceptual and design thinking for thematic analysis. **Qualitative Psychology**, v. 9, n.1, p. 3-26, 2022.

BRINKMANN, S. **Qualitative Interviewing**. New York: Oxford University Press. 2013. p. 188.

- BUSH, A.; SILK, M.; ANDREWS, D.; LAUDER, H. **Sports coaching research**. New York: Routledge, 2012, p. 1-186.
- CALDERHEAD, J.; SHORROCK, S. B. **Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers**. London; Washington, D.C.: Falmer Press, 1997.
- CALDERHEAD, J. The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. **Research in Education**, v. 40, n. 1, p. 33-49, 1998.
- CAMPBELL, T.; SULLIVAN, P. J. The Effect of a Standardized Coaching Education Program on the Efficacy of Novice Coaches. **Avante**, v. 11, n. 1, p. 38-45, 2005.
- CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F.; CARVALHO, L. M.; ONOFRE, M. S.; DINIZ, J. A. PESTANA, C. (Eds.). **Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática**. Lisboa: Edições FMH, 1996, p. 9-36.
- CARTONI, A. C.; MINGANTI, C.; ZELLI, A. Gender, age, and professional-level differences in the psychological correlates of fear of injury in Italian gymnasts. **Journal of Sport Behavior**, v. 1, n. 28, p. 3-17, 2005.
- CASARIN, N. E. F.; RAMOS, M. B. J. Família e aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007.
- CASSIDY, T.; POTRAC, P.; MACKENZIE, A. Evaluating and a reflecting upon a coach education initiative: the code of rugby. **The Sport Psychologist, Champaign**, v. 20, p. 145-161, 2006.
- CASSIDY, T.; JONES, R.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice**. Abingdon: Routledge, 2009.
- CASTELO, L. B.; LUNA, I. N. Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, p. 27-42, 2012.
- CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 10 maio 2022.
- CHAN, J. T.; MALLETT, C. J. The Value of Emotional Intelligence for High Performance Coaching. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n. 3, p. 315-328, 2011.
- CHASE, M. A.; FELTZ, D. L.; HAYASHI, S. W.; HEPLER, T. J. Sources of coaching efficacy: the coaches perspective. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 1, n. 1, p. 7-25, 2005.
- CHOW, J. Y.; DAVIDS, K. W.; BUTTON, C.; RENSHAW, I.; SHUTTLEWORTH, R.; UEHARA, L. A. Nonlinear pedagogy : implications for teaching games for understanding (TGfU). In: TGfU.(eds). **Simply Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge**, p. 14-17, 2009.

COCHRAN, K.F.; KING, R.A.; DERUITER, J.A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: **Annual meeting of the american educational research association**. Chicago: AERA, 1991, p. 263.

COIMBRA, D. R. ; DOMINSKI, F. H. ; Brand R ; BEVILACQUA, G. ; ANDREATO, LEONARDO VIDAL ; ANDRADE, Alexandro . Twenty years of scientific production in sport and exercise psychology journals: A Bibliometric Analysis in Web of Science. **Revista de Psicologia del Deporte**, v. 31, p. 235-252, 2022.

COSTA FILHO, R. A. da; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar educação física na escola. **Revista da Educação Física**, v. 26, n. 1, p. 201-211, 2015.

COSTA, H. H. DA; RIBEIRO, K. I. DE O.; PRADO, I. B. H. DO; BECKER, L. K. Contribuição da extensão universitária na formação em educação física. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 161-172, 2022.

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.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

_____. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. London: Sage Publications, 2013.

CRONIN C. J.; LOWES J. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: an action research study. **J Hosp Leisure Sport Tour Educ**, v.18, n.1, p.1-8, 2016.

CUSHION, C.; NELSON, L. Coach education and learning: developing the field. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 359-374.

CULVER, D.; TRUDEL, P. "Cultivating coaches" communities of practice. In: JONES, R. **The sports coach as educator: re-conceptualizing sports coaching**. London: Routledge, 2006. p. 97-112.

CULVER, D.; TRUDEL, P. Clarifying the concept of communities of practice in sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 3, n. 1, 2008.

CUSHION, C.J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. **Quest**, v. 55, n. 3, p. 215-230, 2003.

DAY, C. A paixão do comprometimento: a realização profissional, a motivação e a autoeficácia. In: DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto, 2012. p. 99-122.

DEMERS, G.; WOODBURN, A. J.; SAVARD, C. The development of an undergraduate competency-based coach education program. **The Sport Psychologist**, v. 20, n. (2), p. 162–173, 2006.

DENHAM, C. H.; MICHAEL, J. J. Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. **Educational Research Quarterly**, v. 5, n.1, p. 39-63, 1981.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2017. 1694p.

_____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.

DELLINGER, A. B.; BOBBETT, J. J.; OLIVIER, D. F.; ELLETT, C. D. Measuring teachers' and use of the TEBS-self. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 3, p. 751-766, 2008.

DIAS, A. M. I. Discutindo Caminhos para a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p.37-52, 2009.

DIEFFENBACH, K.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: an exploratory study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3-25, 2011.

DINTHER, M. V.; DOCHY, F.; SEGERS, M. R. Factors affecting students' self-efficacy in higher education. **Educational Research Review**, v. 6, n. 2, p. 95-108, 2011.

DUARTE, C. P.; TERRA, D, V.; Projeto de extensão universitária e formação inicial na Educação Física: contribuições para a docência com as comunidades. **Instrumento**, v. 16, n. 2, 2014.

EROGLU, C.; UNLU, H. Self-efficacy: its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 15, n. 1, p. 201-212, 2015.

ENNIS, C. D. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, v. 46, n. 2, p. 164-175, 1994.

FELTZ, D. L.; CHASE, M. A.; MORITZ, S. E.; SULLIVAN, P. J. A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 4, p. 765-776, 1999.

FELTZ, D.; LIRGG, C. Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. In SINGER, R. N.; HAUSENBLAS, H. A.; JANELLE, C. (eds.), **Handbook of Sport Psychology**. New York: John Wiley & Sons, 2001, p. 340-361.

FELTZ, D.; SHORT, S.; SULLIVAN, P. Self-efficacy in sport: research and strategies for working with athletes, teams and coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 2, p. 293-295, 2008.

FELTZ, D. A.; HEPLER, T. J.; ROMAN, N.; PAIEMENT, C. Coaching efficacy and volunteer youth sport coaches. **The Sport Psychologist**, v. 23, n. 1, p. 24-41, 2009.

FENSTERSEIFER, A. C. B. *et al.* **Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2005b. 121p. Disponível em: <<http://www.portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Bacharelado-Projeto-do-Curso.pdf>>.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Revista Movimento**, v.1, n. 14, p. 85-110, 2008.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, v.2, n 23, p. 153- 171, 2010.

FIVES, H.; BUEHL, M. M. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: what are they? which have been examined? What can they tell us? In: HARRIS, K.R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Org.). **APA Educational Psychology Handbook**, v. 2: Individual differences and cultural and contextual factors, American Psychological Association, Washington: DC, 2012. Cap. 19, p. 471-499.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, n.1, p. 37-54, 2001.

FORPROEX - FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. (Extensão Universitária, v.1).

_____. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus, BA: UESC, 2001a. (Extensão Universitária, v.3).

_____. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**.

FUNG, L. Task familiarity and task efficacy: A study of sports coaches. **Perceptual and Motor Skills**, v. 95, n.1, p. 367–372, 2002.

GARIGLIO, J. Â. A socialização pré-profissional de professores de educação física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, 2011

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p 569-582, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Atlas: São Paulo, 2008.

GILBERT, W.; COTE, J. Defining Coaching Effectiveness: A Focus on Coaches’ Knowledge. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J (Eds.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. Routledge, Abingdon, 2013, p. 147-159.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Learning to Coach through Experience: Reflection in Model Youth Sport Coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 16-34, 2001.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Analysis of Coaching Science Research Published from 1970-2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 1, p. 388-399, 2004.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Learning to Coach through Experience: Conditions that Influence the Reflective Process. **The Physical Educator**, v. 62, n. 1, p. 32-43, 2005.

GILBERT, W.; COTE, J.; MALLETT, C. J. Developmental paths and activities of successful sport coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, n. 1, p. 69-76, 2006.

GILBERT, W.; GALLIMORE, R. G.; TRUDEL, P. A Learning Community Approach to Coach Development in Youth Sport. **Journal of Coaching Education**, v. 2, n. 2, p. 3-23, 2009.

GOMES, R.; JONES, R. L.; BATISTA, P.; MESQUITA, I. Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. **Sport, Education and Society**, v.1, n.1, p. 1-14, 2016.

GOULD, D.; GIANINNI, J.,;KRANE, V.; HODGE, K. Educational needs of elite U.S. national Pan American and Olympic coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 9, n. 1, p. 322-344, 1990.

GOODARD, R. D.; HOY, W. K.; WOOLFOLK-HOY, A. Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, v. 33, n. 3, p. 3-13, 2004.

GRAÇA, A. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: GOMES, P. B.; GRAÇA, A. (Org.). **Educação Física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções**. Porto: FCDEF-UP, 2001. p. 107-120.

GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994. p. 105-117.

GUERREIRO-CASANOVA, D. G.; AZZI, R. G. Personal and Collective Efficacy Beliefs Scales to Educators: Evidences of Validity. **Psico-USF, Bragança Paulista**, v. 20, n. 3, p. 399-409, 2015.

GUILLÉN, F.; FELTZ, D. L. A conceptual model of referee efficacy. **Frontiers in Psychology**, v. 2, n. 25, 2011.

GURVITCH, R.; METZLER, M. The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teacher's self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 437-443, 2009.

HAVERBACK, H. R.; PARAULT, S. J. Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 3, p. 237-255, 2008.

HASELWOOD, D. M.; JOYNER, A. B.; BURKE, K. L.; GEYERMAN, C. B. Female Athletes' Perceptions of Head Coaches' Communication Competence. **Journal of Sport Behavior**, v. 28, n. 3, p. 216-230, 2005.

HENSON, R. K. From adolescent angst and adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. **Educational Psychologist**, v. 37, n. 3, p. 137-150, 2002.

- HEDSTROM, R.; GOULD, D. **Research in Youth Sports: Critical Issues Status**. White Paper Summaries of the Existing Literature East Lansing, MI, Institute for the Study of Youth Sports, Michigan State University, 2004.
- HEPPNER, M. J. An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. **Journal of Counseling & Development**, v. 72, n. 5, p. 500-507, 1994.
- HOY, W. K.; WOOLFOLK, A. E. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. **The Elementary School Journal**, v. 93, n. 4, p. 355-372, 1993.
- IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.; WINTERSTEIN, P. J. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 825-839, 2011.
- IAOCHITE, R. T.; AZZI, R. G. Escala de fontes de autoeficácia docente: estudo exploratório com professores de Educação Física. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 71, p. 659-669, 2012.
- IAOCHITE, R.T.; SOUZA NETO, S. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education student teachers. **Motriz**, Rio Claro, v. 20, n. 2, p.143-150, 2014.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da. Teacher efficacy beliefs during the practicum experiences in physical education classes. **Motriz**, v. 22, n. 3, p. 183-189, 2016.
- IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. da.; MATOS, M. da M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 20, n. 1, p. 45-54, 2016.
- ILHA, F. R. S.; AFONSO, M. R.; SILVA, P. R. L.; SANTOS, L. L.; MONTIEL, F. C. Interfaces entre pesquisa e extensão: uma proposta de ressignificação da formação em educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 273-80, 2019.
- JACKSON, B.; KNAPP, P.; BEAUCHAMP, M. R. The coach-athlete relationship: A tripartite efficacy perspective. **The Sport Psychologist**, v. 23, n.1, p. 203–232, 2009.
- JACKSON, B.; BEAUCHAMP, M. R. Self-efficacy as a metaperception within coach—Athlete and Athlete relationships. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 11, n. 3, p. 188–196, 2010.
- JACKSON, B.; GROVE, J. R.; BEAUCHAMP, M. R. Relational efficacy beliefs and relationship quality within coach-athlete dyads. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 27, n. 8, p. 1035–1050, 2010.
- JONES, R. L.; ARMOUR, K. M.; POTRAC, P. **Sports coaching cultures: from practice to theory**. London: Routledge, 2004.
- JOVANOVIC, L.; KUDLÁČEK, M.; BLOCK, M. E.; DJORDJEVIC, I. Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes. **EUJAPA**, v. 7, n. 2, p. 32-46, 2014.

KAVUSSANU, M.; BOARDLEY, I.; JUTKIEWICZ, N.; VINCENT, S. ; RIN, C. Coaching Efficacy and Coaching Effectiveness: Examining Their Predictors and Comparing Coaches' and Athletes' Reports. **The sport psychologist**, v. 22, n. 4, p. 383-404, 2008.

KJAER, J. B. The Professionalization of Sports Coaching: A case study of a graduate soccer coaching education program. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 24, n. 1, p. 50-62, 2019.

KENT, A.; SULLIVAN, P. J. Coaching efficacy as a predictor of university coaches' commitment. **International Sports Journal**, v. 7, n. 1, p. 78-87, 2003.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

KUHN, F. **Fontes de autoeficácia docente na formação inicial em educação física**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KUHN, F.; CARDOSO, J. D.; COSTA, M. L.; BACKES, A. F.; BRASIL, V. Z.; RAMOS, V. A produção de conhecimento científico sobre a autoeficácia docente: um estudo de revisão no campo da educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 1-9, 2019a.

KUHN, F.; RAMOS, V. ; BRASIL, V. Z. ; SOUZA, J. R. ; BACKES, A. F. ; CARVALHO, H. ; SILVA, D. C. ; FIGUEIREDO, G. The relation of the sources of experience and the perception of teaching self-efficacy of university students of the licenciatura course in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p. 10-26, 2019b.

KUHN, F.; ANDRADE, A.; DUEK, V. P.; BACKES, A. F.; COSTA, M. L.; RAMOS, V. Contribution of a physical education undergraduate program in the teaching self-efficacy beliefs. **Journal of physical education**, v. 31, n. 1, p. 1-11, 2020a.

KUHN, F.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento de base do profissional de Educação Física do Brasil. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 1, p. 1-12, 2020b.

KLEINASSER, R. C. Teacher efficacy in Teaching and Teacher Education. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 168-179, 2014.

LABONE, E. Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 4, p. 341-359, 2004.

LEE, K. S.; MALETE, L.; FELTZ, D. L. The Strength of Coaching Efficacy Between Certified and Noncertified Singapore Coaches. **International Journal of Applied Sports Sciences**, v.14, n.1, p. 55-67, 2002.

LINCOLN, Y. S.; LYNHAM, S. A.; GUBA. E. G. (Eds). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Illinois: SAGE Publications, 2011.

LYLE, J.; CUSHION, C. J. **Sports coaching: Professionalisation and practice**. Edinburgh, Scotland: Churchill Livingstone, 2010.

MACEDO, V. K.; DA SILVA SAMPAIO, G. B.; FARIAS, G. O.; TRUSZ, R. D.; DA MOTA, I. D.; DE CAMPOS PEREIRA, M. P. V. Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura em educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, p. 1-15, 2017.

MALETE, L.; FELTZ, D. L. The effect of a coaching education program on coaching efficacy. **The Sport Psychologist**, v.14, n.1, p. 410-417, 2000.

MALETE, L.; SULLIVAN, P. J. Sources of coaching efficacy in coaches in Botswana. **International Journal of Coaching Science**, v. 3, n. 1, p. 17-27, 2009.

MALLET, CLIFFORD *et al.* Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-364, 2009.

MALETE, L.; SULLIVAN, P. J.; LA FORGE, K. The Relationships between Coaching Efficacy, Experience, and Behaviors among Scholastic Coaches in Botswana. **International Journal of Coaching Science**, v. 7, n. (1), p. 765–776, 2013.

MALLET, C.; RYNNE, S.; DICKENS, S. Developing high performance coaching craft through work and study. In: MALLETT, C.; RYNNE, S.; DICKENS, S. **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge, 2013, p. 463-475.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2012.

_____. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 261-294, 2011a

_____. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011b.

MARBACK, T. L.; SHORT, S. E.; SHORT, M. W.; SULLIVAN, P. Coaching Confidence: An Exploratory Investigation of Sources and Gender Differences. **Journal of Sport Behavior**, v. 28, n. 1, p. 18-34, 2005.

MARTINS, M.; ONOFRE, M.; COSTA, J. Experiências de formação que tornam o futuro professor de Educação Física mais confiante no início do estágio. **Boletim SPEF**, v. 38, n. 1, p. 27-43, 2014.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013. 694p.

McCALLISTER, S.G.; BLINDE, E.M.; WEISS, W.M. Teaching values and implementing philosophies: dilemmas of the youth sport coach. **Physical Educator**, v. 57, n.1, p. 35- 45, 2000.

- McCULLICK, B.; BELCHER, D.; SCHEMPP, P. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 2, p. 121-137, 2005.
- MEWBORN, D. S.; TYMINSKI, A. M. Lortie's Apprenticeship of Observation Revisited. **For the Learning of Mathematics**, v. 26, n. 3, p. 30-32, 2006.
- MESQUITA, I.; RIBEIRO, J.; SANTOS, S.; MORGAN, K. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v. 28, p. 124-136, 2014.
- MILISTETD, Michel et al. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.
- MILISTETD, M.; DUARTE, T.; RAMOS, V.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. do. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em educação física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.
- MILISTETD, M.; GALATTI, L.; COLLET, C.; TOZETTO, A. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.
- MILISTETD, M.; BRASIL V, Z.; SALLES, W, das N.; TOZETTO, A, V, B.; SAAD, M, A. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 903-916, 2018a.
- MILISTETD, Michel et al. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 281-287, 2018b.
- MILLER, N. E.; DOLLARD, J. **Social learning and imitation**. New Haven: Yale University, 1941.
- MILLER, K.; SHIFFLET, R. How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 53, p. 20-29, 2016.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.
- MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. 1. ed. São Carlos: UFSCar, 2002, p. 101-126.
- MORITZ, S.E.; FELTZ, D.L.; FAHRBACH, K.R.; MACK, D.E. The relation of self-efficacy measures to sport performance: a meta-analytic review. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 71, n. 3, p. 280-294, 2000.
- MORGAN, P. B. C.; FLETCHER, D.; SARKAR, M. Defining and characterizing team resilience in elite sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 1, p. 549-559, 2013.

MORRIS, D. B.; USHER, E. L.; CHEN, J. A. Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: a critical review of emerging literature. **Educational Psychology Review**, v.1, n.1, p. 1-39, 2016.

MULHOLLAND, J.; WALLACE, J. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n. 2, p. 243-261, 2001.

MYERS, N. D.; WOLFE, E.W.; FELTZ, D.L. An evaluation of the psychometric properties of the coaching efficacy scale for coaches from United States of America. **Measurement in Physical Education and Exercise Science**, v. 9, n. 1, p. 135–160, 2005.

MYERS, M.D.; VARGAS-TONSING, T.M.; FELTZ, D.L. Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior, and team variables. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 6, n. 1, p. 129–143, 2005.

MYERS, N. D.; FELTZ, D. L.; CHASE, M. A.; RECKASE, M. D., HANCOCK, G. R. The Coaching Efficacy Scale II - High School Teams. **Educational and Psychological Measurement**, v. 68, n.1, p. 1059–1076, 2008.

MYERS, N. D.; CHASE, M. A.; BEAUCHAMP, M. R.; JACKSON, B. Athletes' perceptions of coaching competency scale II-high school teams. **Educ. Psychol. Meas**, v, 70, n. 1, p. 477–494, 2011.

MYERS, N. D.; PARK, S. E.; AHN, S.; LEE, S.; SULLIVAN, P. J.; FELTZ, D. L. Proposed sources of coaching efficacy: a meta-analysis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 39, n. 4, p. 261-276, 2017.

NAVARRO, L. P. **Autoeficacia del profesor universitario**: eficacia percibida y práctica docente. 1. ed. Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones, 2012.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz Revista da Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009.

NELSON, L.; CUSHION, C.; POTRAC, P. Formal, non-formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Leeds, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, Jul./Aug. 1987.

NEUMAN, W. L. **Social research methods**: qualitative and quantitative approaches. 7. ed. Harlow: Pearson, 2014. 599p.

_____. **Social research methods qualitative and quantitative approaches**. 4. ed. Allyn & Bacon: Needham Heights, 2000.

NICHOLAS, D.; LACH, L.; KING, G.; SCOTT, M.; BOYDELL, K.; SUAWATZKY, B.; RESIMAN, J.; SCHIPPEL, E.; YOUNG, N. Contrasting internet and face-to-face focus groups for children with chronic health conditions: Outcomes and participant experiences. **International Journal of Qualitative Methods**, v.1, n. 9. p.105- 121, 2010.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S.; ROBLE, O. J.; & CARBINATTO, M. V. Ginástica artística competitiva e a filosofia dos técnicos “Competitive artistic gymnastics and coaches’ philosophy”. **Motriz-Revista De Educacao Fisica**, v.18, n.1, p. 678–689, 2012.

NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. dos. O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, v.18 n.2, p.280-290, 2012.

PAJARES, F. M. Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

_____. Self-Efficacy beliefs in academic settings. **Review of Education Research**, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 4, p. 97-114.

PALMER, D. Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 6, p. 655-671, 2006.

PAN, Y. Relationships among teachers’ self-efficacy and students’ motivation, atmosphere, and satisfaction in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n. 1, p. 68-92, 2014.

PIANTA, R. C. Adult-child relationship processes and early schooling. **Early Education and Development**, v. 8, n. 1, p. 11-26, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POTRAC, P.; JONES, R.; ARNOUR, K. It’s all About Getting Respect’: the Coaching Behaviors of an Expert English Soccer Coach. **Sport, Education & Society**, v. 2, n. (7), p. 183-202, 2002.

POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. **Routledge Handbook of Sports Coaching**, Routledge, Abingdon, 2013.

PARK, J. K. **Construction of the Coaching Confidence Scale**. 200 p. Theses. (doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, 1992.

POLOU, M. Personal teaching efficacy and its sources: student teachers’ perceptions. **Education Psychology: An International Journal of Experimental Education Psychology**, v. 27, n. 2, p. 191-208, 2007.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, n. 22, v.2, p. 161-71, 2008.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.; SILVA, R. A aprendizagem profissional: as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

- RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.;GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista de Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.
- RAMOS, V.; SOUZA, J. R. de; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. S.; NASCIMENTO, J. V. do. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 25, n. 2, p. 231-244, 2014.
- RAMOS, V.; KUHN, F.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R. ; BARROS, T. E. S. ; SOARES, G. F. ; GODA, C. . Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, p. 18- 29, 2017a.
- RAMOS, V.; KUHN, F.; SALLES, W. das N.; BOTH, J.; BRASIL, V. Z.; NASCIMENTO, J. V. Percepção de autoeficácia docente: estudo com universitários de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 306-319, 2017b.
- RAMOS, V.; KUHN, F.; BACKES, A. F.; BARROS, T. E. S.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R.; Costa, M. L.; SOARES, G. F. Percepção de autoeficácia docente: um estudo sobre as experiências de universitários em Educação Física. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 26, p. 53-62, 2018.
- RAPPAPORT, H.; ENRICH, K.; WILSON, A. Relation between ego identity and temporal perspective. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 1, n. 48, p. 1609–1620, 1985
- REDDAN, G.; MCNALLY, B.; CHIPPERFIELD, J. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. **Int. J. Sport Sci. Coach**, v.11, n.1, p. 0-8, 2016.
- REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva sócio-cultural da educação**. Petrópolis:Vozes,1998.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (eds.). **Handbook of Research on Teacher Education**. New York: Simon Schuster Macmillan, 1996. p. 102-119.
- RICHARDSON, V. Constructivist pedagogy. **Teachers College Record**, v. 105, n. 9, p.1623–1640, 2003.
- RODRÍGUEZ, S. et al. Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. **Escritos de Psicología, Málaga**, v. 3, n. 1, p. 1-7, 2009.
- RODRIGUES, H. A.; COSTA, G. D. C. T.; JUNIOR, E. L. S.; MILISTETD, M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol “Sources of knowledge of youth basketball coaches”. **Motrivivência**, v. 29, n. 1, p. 100-18, 2017.
- ROSS, J. A.; BRUCE, C. Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial October 2007. **The Journal of Educational Research**, v. 101, n. 1, p. 50-60, 2007.
- ROVEGNO, I. The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education: teaching beyond activities. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 2, p. 147-62, 1998.

SAVILLE, P. D.; BRAY, S. R.; GINIS, K. A. M.; CAIRNEY, J.; MARINOFF-SHUPE, D.; PETTIT, A. Sources of Self-Efficacy and Coach/Instructor Behaviors Underlying Relation-Inferred Self-Efficacy (RISE) in Recreational Youth Sport. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 36, n. 2, p. 146-156, 2014.

SANTOS, M. P. Contributos da Extensão Universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, v.06, n.1, p.10-15, 2010.

SARAIVA, J. L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. **Brasília Med.** v. 44, n. 3, 2007. p. 225-233.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action.** New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.** Oxford: Jossey Bass Inc, 1987.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understands knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, n. 15, v. 2, p. 4-14, 1986.

SCHUNK, D. H. Peer models and children's behavioral change. **Review of Educational Research**, v. 57, n. 2, p. 149-174, 1987.

_____. Self-efficacy and achievement behaviors. **Educational Psychology Review**, v. 1, n.1, p. 173-208, 1989.

_____. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 4, p. 207-231, 1991.

SILVA A. J.; IAOCHITE R. T.; AZZI, R. G. Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 942-949, 2010.

SILVA JÚNIOR, A. P. da; OLIVEIRA, A. A. B. de. Estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 77-92, 2018.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v.19, n.1, p.1-14, 2016.

SMITH, F.; SMOLL, R.; BARNETT, N.; EVERETT, J. “Enhancement of Children’s Self-Esteem Through Social Support Training for Youth Sport Coaches”. **Journal of Applied Psychology**, v.78, n. 4, p. 602-610, 1993.

SIWATU, K. O.; CHESNUT, S. R.; ALEJANDRO, A. Y.; YOUNG, H. A. Examining preservice teachers’ culturally responsive teaching self-efficacy doubts. **The Teacher Educator**, v.1, n. 51, p. 277-296, 2016.

SOUZA, J. R. de; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BARROS, T. E. S.; RAMOS, V. As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 133-146, 2017.

SOUZA, J. R. de; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; KUHN, F.; BACKES, A. F.; GODA, C.; RISTOW, L.; CONTI, B. C. Creencias de estudiantes de educación física para enseñanza del deporte. **Educación Física y Ciencia, Buenos Aires**, v. 20, n. 3, p. 42- 52, 2018.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

STEFFEN, W. The Impact of a Coaching Education Program on Coaching Efficacy. **Academia Letters**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2021.

SUMMERS, J. J.; DAVIS, H. A.; WOOLFOLK-HOY, A. The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. **Learning and Individual Differences**, v. 53, p. 17-25, 2017.

SULLIVAN, P. J.; KENT, A. Coaching Efficacy as a Predictor of Leadership Style in Intercollegiate Athletics. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2003.

SULLIVAN, C. M.; BAPTISTA, I.; O'HALLORAN, S.; OKROJ, L.; MORTON, S.; STEWART, C. S. Evaluating the effectiveness of women's refuges: A multi-country approach to model development. **International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice**, v.32, n.1, p. 291–308, 2008.

SULLIVAN, J.; DHURUP, M. The relation of coaching context and coach education to coaching efficacy and perceived leadership behaviors in youth sport. **Sport Psychologist**, v. 26, n. 1, p. 122–130, 2012.

STRINGER, E. T. **Action Research**. 3. ed. London: Sage Publications, 2007. p. 279.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, W. G.; GARRATT, D. The professionalisation of sports coaching: Definitions, challenges and critiques. In J. LYLE & C. J. CUSHION (Eds.), **Sports coaching: Professionalisation and practice** Edinburgh: Churchill Livingstone, 2010a. p. 99-117.

TAYLOR, W. G.; GARRATT, D. The professionalisation of sports coaching: Relations of power, resistance and compliance. **Sport, Education and Society**, v.15, n.1, p. 121-139, 2010b.

TAYLOR, W. G.; GARRATT, D. Coaching and professionalisation. In P. POTRAC, W. GILBERT & J. DENISON (Eds.), **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 27-39.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. Ed. 18ª Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2009.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. D.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In Lyle J.; Cushion C. (Eds.). **Sport coaching: Professionalisation and practice**. London: Routledge, 2010. p. 135-152.

TRUDEL, L. F. P.; DURAND-BUSH, N. How Youth Sport Coaches Learn to Coach. **Sport Psychologist**, v. 21, n.1, p. 191-209, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A.; HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**. v. 68, n. 2, p. 202-248, 1998.

TSCHANNEN-MORAN, M; WOOLFOLK-HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, n.7, p. 783-805, 2001.

_____. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 944-956, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; MCMASTER, P. Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. **The Elementary School Journal**, v. 110, n. 2, p. 228-245, 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHSON, D. Exploring literacy teachers self-efficacy beliefs: Potential sources at play. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 4, p. 751-761, 2011.

TSANGARIDOU, N. (2006). Teachers' Beliefs. In KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (eds.). **The Handbook of Physical Education**. London: SAGE Publications Inc, 2006, p. 486-501.

TSANGARIDOU, N. Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2008.

TURAN, M. B.; PEPE, O.; BAHADIR, Z. Investigating self-efficacy levels of physical education and sports teachers in terms of some variables. **Science, Movement and Health**, v. 15, n. 2, p. 158-163, 2015.

UFSC. **Regimento geral**, Diário Oficial da União, Brasília, 28 de janeiro de 1982.

_____. **Portaria nº 164**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, 24 de agosto de 2005.

_____. **Resolução nº 3**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, 8 de junho de 2005.

_____. **Portaria nº. 04**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, de 30 de março de 2017.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future direction. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 4, p. 751-796, 2008.

VARGAS-TONSING, T.M.; WARNERS, A.L.; FELTZ, D.L. The predictability of coaching efficacy on team efficacy and player efficacy in volleyball. **Journal of Sport Behavior**, v. 26, n.1, p. 396-407, 1993.

YVGOTSKY, L.V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WELLER, G. V. **Youth sport coaching efficacy**: Coaching education level as a predictor of coaching efficacy. 164 p. Theses (Educational Administration), Dissertations and Student Research, 2013.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.** Cambridge: University Press, 1998.

WESTRE, K.; WEISS, M. "The Relationship Between Perceived Coaching Behaviors and Group Cohesion in High School Football Teams". **The Sport Psychologist**, v. 5, n.1, p. 41-54, 1991.

WOODMAN, T.; HARDY, L. The Relative Impact of Cognitive Anxiety and Self-Confidence upon Sport Performance: A Meta-Analysis. **Journal of Sports Sciences**, v. 21, n.1, p. 443-457, 2003.

WOOLFOLK-HOY, A.; SPERO, R. B. Changes in teacher efficacy during the early year of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, n. 4, p. 343-356, 2005.

WOOLFOLK-HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Org.). **Self-efficacy beliefs of adolescents.** Greenwich: CT: Information Age; 2006. p. 117-137.

WIERSMA, L. D.; SHERMAN, C. P. Volunteer Youth Sport Coaches' Perspectives of Coaching Education/Certification and Parental Codes of Conduct. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 76, n. 3, p. 324-338, 2005.

YILMAZ, I. Pre-service physical education teachers' preference for class management profiles and teacher's self-efficacy beliefs. **Education Research and Reviews**, v. 8, n. 9, p. 539-545, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZACH, S.; HARARI, I.; HARARI, N. Changes in teaching efficacy of pre-service teachers in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 5, p. 447-462, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
GABINETE DO REITOR COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada **“CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PEDAGÓGICA DE ESTUDANTES-TREINADORES: UM ESTUDO NA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**, que fará uma entrevista semiestruturada, tendo como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento da autoeficácia pedagógica de estudantes-treinadores de um curso de formação inicial de bacharelado em Educação Física. Após sua aceitação, será marcado um horário apropriado para a realização da entrevista, que acontecerá de modo remoto devido a pandemia causada pela covid-19, através da plataforma digital do *google meeting*. Suas respostas serão captadas através da gravação digital da plataforma utilizada, bem como de um gravador de áudio. Vale ressaltar que a identidade dos participantes será resguardada. Todas as informações serão digitalizadas e armazenadas em um micro computador, sob a responsabilidade e acesso restrito do pesquisador responsável. Acredita-se que o grau de risco atrelado aos indivíduos pesquisados será mínimo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa que utilizará como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Esclarecemos que é de livre e espontânea vontade à participação na pesquisa e, 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. Na entrevista semiestruturada serão utilizadas perguntas abertas, de modo que o (a) senhor (a) possa expressar livremente suas crenças e opiniões. Esperamos que desse modo, possamos diminuir também ao mínimo o grau de desconforto no instante do fornecimento de informações. Entretanto se houver constrangimento devido à gravação o participante terá a liberdade de se ausentar da pesquisa e de não ter seus dados utilizados. Ressalta-se que os benefícios deste estudo são: Identificar a origem das crenças de autoeficácia pedagógica; Identificar a contribuição do curso de bacharelado em Educação Física nas crenças de autoeficácia pedagógica para ensinar os esportes; Entender como as crenças consolidam-se ao longo dos anos, desde a infância até o presente momento. Os pesquisadores que estarão acompanhando os procedimentos serão: Doutorando Filipy Kuhn e o professor orientador responsável Dr. Juarez Vieira do Nascimento. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não identificação do seu nome, sendo utilizados um nome fictício para cada participante. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Agradecemos a sua participação.

Dr. Juarez Vieira do Nascimento (48) 984843878 Juarez.nascimento@ufsc.br
Filipy Kuhn (48)984843878 filipykuhn@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Fone: (48)3321-8195 – e-mail:
cepsh.reitoria@udesc.br Florianópolis – SC 88035-001

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos de pesquisa, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao estudo e, que todos os dados a meu respeito serão utilizados apenas para fins de pesquisa, tendo a minha identidade preservada.

Nome por extenso _____
Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 1 (um)
(AS EXPERIÊNCIAS MOTORAS E PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES-
TREINADORES)

1) Características sociodemográficas

- Nome e data de nascimento?
- Qual foi a sua forma de ingresso nesta universidade?
- Você foi contemplado com algum tipo de bolsa pela universidade? Como foi essa experiência? De que maneira você acredita que pode ter desenvolvido AEP nessa situação?

2) Experiências esportivas anteriores

- Como e quando foi seu primeiro contato com o esporte? (dimensão da AE: Você primeiro observou alguém, brincava enquanto alguém jogava, etc..)
- Quem foram as pessoas, os locais e as circunstâncias envolvidas em sua trajetória com o esporte?
- Depois deste primeiro contato, você praticou algum outro esporte? (qual, com quem e onde?)
- Qual foi o esporte que você dedicou mais tempo durante sua infância e adolescência como prática deliberada?
- A prática deste esporte teve alguma relação com sua opção por cursar bacharelado em EF?

3) Experiências acadêmicas

- Qual ou quais foram as experiências significativas, que ocorreram na universidade, que você julga que proporcionaram conhecimentos e habilidades para ser um treinador?
- Você recorda quando, de que maneira e as pessoas que estavam envolvidas nessas experiências acadêmicas?
- Você teve contato com grupos de pesquisa? Chegou a praticar do desporto universitário?
- Em relação as experiências nas PPCC, estágios, disciplinas práticas, grupos de extensão, grupos de pesquisa, eventos proporcionados pela universidade, você acredita que existiu alguma situação de aprendizagem nessas situações?
- Você consegue destacar a maneira que ocorriam as situações de aprendizagem em cada caso?
- Teve alguma outra situação dentro da universidade que não foi citada?

4) Experiência profissional exercendo a função de treinador

- Você já exerceu a função de treinador e ou professor de Educação Física? Caso tenha, por quanto tempo, qual modalidade e em que lugar?
- Você acredita que essa experiência foi significativa para sua AEP?
- Já realizou algum estágio na área esportiva, para além dos ECS?

5) Você acredita que algumas experiências obtidas antes do período de graduação, ou mesmo fora da universidade, foram mais ou menos significativas para sua aprendizagem enquanto um treinador?

APÊNDICE C: ROTEIRO DO *RAPPORT TIMELINE* (RTL)

(AS EXPERIÊNCIAS MOTORAS E PEDAGÓGICAS DOS ESTUDANTES-TREINADORES COMO FONTES DE AEP GERAL)

Experiências esportivas anteriores

- As experiências que você citou na última entrevista foram essas?
- Teve alguma outra experiência que você não citou?
- Na sua opinião qual foi a principal experiência que você teve nesse período?
- Você consegue indicar, em relação aos anos, quando ocorreu cada experiência?
- Você acredita que as experiências prévias esportivas foram significativas para o desenvolvimento de sua AEP?
- De que maneira você acredita que as experiências prévias no esporte influenciarão a sua prática pedagógica de um treinador?
- Qual o papel das experiências prévias esportivas na AEP para ensinar os esportes coletivos aos atletas?
- Você considera essas experiências em que nível de influência sobre suas tomadas de decisão/crenças sobre o ensino dos esportes?

1) Experiências acadêmicas

- As experiências que você citou na última entrevista foram essas?
- Teve alguma outra experiência que você não citou?
- Na sua opinião qual foi a principal experiência que você teve nesse período?
- Você consegue indicar, em relação aos anos, quando ocorreu cada experiência?
- Você acredita que as experiências acadêmicas foram significativas para o desenvolvimento de sua AEP?
- De que maneira você acredita que as experiências acadêmicas influenciarão a sua prática pedagógica de um treinador?
- Qual o papel das experiências acadêmicas na AEP para ensinar os esportes coletivos aos atletas?
- Você considera essas experiências em que nível de influência sobre suas tomadas de decisão/crenças sobre o ensino dos esportes?

2) Experiência profissional exercendo a função de treinador

- As experiências que você citou na última entrevista foram essas?
- Teve alguma outra experiência que você não citou?
- Na sua opinião qual foi a principal experiência que você teve nesse período?
- Você consegue indicar, em relação aos anos, quando ocorreu cada experiência?
- Você acredita que as experiências profissionais foram significativas para o desenvolvimento de sua AEP?
- De que maneira você acredita que as experiências profissionais influenciarão a sua prática pedagógica de um treinador?
- Qual o papel das experiências profissionais na AEP para ensinar os esportes coletivos aos atletas?
- Você considera essas experiências em que nível de influência sobre suas tomadas de decisão/crenças sobre o ensino dos esportes?

APÊNDICE D: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 2 (dois)
(RETROSPECTIVA DAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS)

1) Crenças pedagógicas em relação as dimensões pedagógicas de ensino

- Hoje, enquanto universitário da oitava fase, tu consegue montar um treino de uma modalidade esportiva?

Você pode descrever como ocorre? De que maneira geralmente você organiza as atividades e os alunos?

- Pensando nos esportes coletivos (invasão) você consegue ensinar para seus alunos conteúdos sobre a parte tática ? (Dimensão estratégias de jogo) Onde, com quem e quando que você acredita que aprendeu os conhecimentos e habilidades para ensinar a parte tática?

- Tu consegue perceber quando seus atletas estão desmotivados em um treino? Tu acredita que consegue motivar seus alunos para realizar o treino? Com quem, quando e onde você acredita que aprendeu? (Dimensão motivar seus atletas).

- Tu consegue perceber as dificuldades de aprendizagem de seus alunos? Além disso, tu acredita que consegue instruir de forma clara e eficiente os conhecimentos sobre os esportes para seus alunos? Com quem, quando e onde você acredita que aprendeu? (Dimensão para ensinar)

- Em relação a parte emocional, a conduta moral e ética de seus atletas, tu tem por costume abordar este tipo de assunto em seus treinos? Você acredita que consegue ensinar sobre valores aos atletas? Com quem, de que maneira e onde você acredita que aprendeu? (Dimensão ensinar valores)

2) Fontes de AEP (em que momento ocorreram as fontes de aprendizagem)

- Em relação a sua aprendizagem para ser um treinador, de que maneira você acredita que o curso de bacharelado em EF contribuiu?

- Você consegue refletir sobre suas experiências e apontar o que você julga como fontes de aprendizagem para ser um treinador?

- Durante a graduação como geralmente ocorriam as situações de aprendizagem?

- Antes da graduação, ou mesmo fora, você consegue apontar alguma situação de aprendizagem? Como ocorreu?

- Você consegue descrever de que maneira ocorre o processo de aprender a ensinar sobre a parte tática? Quais experiências você acredita que auxiliam? De que maneira ocorrem?

- Você consegue descrever como um futuro treinador aprende a motivar os seus atletas? Quais experiências você acredita que auxiliam neste processo de aprendizagem? De que maneira ocorrem?
- Você consegue descrever como um futuro treinador aprende ensinar sobre os esportes para seus atletas? Quais experiências você acredita que auxiliam neste processo de aprendizagem? De que maneira ocorrem?
- Tu consegue descrever como um futuro treinador aprende a ensinar valores aos seus atletas? Quais experiências você acredita que auxiliam neste processo de aprendizagem? De que maneira ocorrem?

3) Contribuição das situações de aprendizagem no desenvolvimento da AEP.

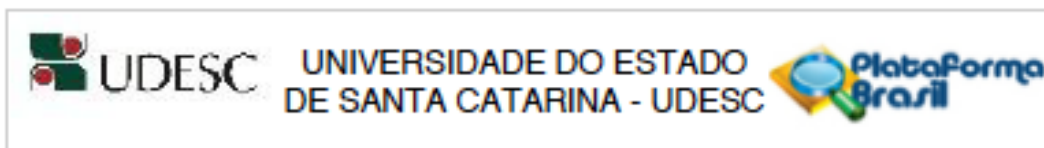
- Qual é o impacto que você considera das experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)** na sua aprendizagem para ser um treinador?
- De que maneira ocorriam as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)**?
- Durante as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)** como você considera que ocorriam as situações de aprendizagem pedagógica para ser um treinador?
- Você acredita que aprendeu a ensinar as estratégias de jogo a seus atletas durante as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)**?
- Você acredita que aprendeu a motivar os seus atletas durante as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)**?
- Você acredita que aprendeu ensinar os esportes a seus atletas durante as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)**?
- Você acredita que aprendeu a ensinar sobre valores para seus atletas durante as experiência de: **(RESPOSTA DO TIMELINE EX: DISCIPLINA, ESTÁGIO, PPCC, EXP.COMO ATLETA)**?

4) Reflexões finais

- Quais foram as experiências significativas para ser um treinador na sua opinião? A universidade contribuiu de alguma forma? Caso não, por quê?
- Quais sugestões você daria para aprimorar o processo de formação de treinadores no curso de bacharelado em Educação Física?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do comitê de ética da universidade



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE AUTO EFICÁCIA DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: VALMOR RAMOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31021814.7.0000.0118

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 718.173

Data da Relatoria: 15/07/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa focaliza as crenças de auto eficácia, que consistem nas percepções que os indivíduos tem sobre suas próprias capacidades.

O projeto é apresentado com clareza e detalhamento que permitem sua apreciação ética.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo da pesquisa é analisar a percepção de auto eficácia de graduandos em Educação Física de uma universidade pública brasileira.

Objetivo Secundário:

Verificar a percepção pessoal de auto eficácia que os Graduandos possuem a respeito do ensino. Identificar a origem da auto eficácia. Verificar o papel da Graduação frente o processo de desenvolvimento da auto eficácia.

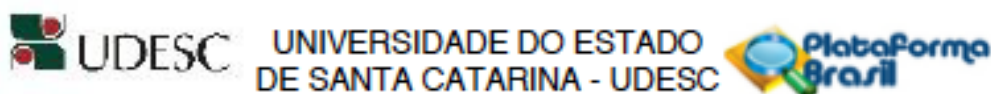
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios em participar da pesquisa são adequadamente descritos. Os riscos foram detalhados e melhor explicados nesta versão, conforme orientações do parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será realizado a partir de procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo diagnóstico. A coleta de dados será realizada a partir de três instrumentos:

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3321-8195 Fax: (48)3321-8195 E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 718.173

questionário de caracterização individual, Escala de atitude de auto eficácia do professor e entrevista semiestruturada a respeito das fontes de auto eficácia.

Serão investigados cerca de 150 graduandos de Educação Física. Os dados obtidos a partir das escalas de atitude serão tratados a partir de testes paramétricos. Os dados qualitativos obtidos a partir das entrevistas serão tratados com a técnica de análise de conteúdo.

Em relação à versão anterior, foi incluída a gradação nas legendas para a escolha das respostas, deixando mais claro o que significam os graus 1, 2, 3, 4 e 5 de cada instrumento.

O cronograma da pesquisa foi readequado, considerando o tempo de tramitação no sistema CONEP/CEP para dar início à coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de Rosto está corretamente preenchida e assinada.
2. Projeto Básico: constam todos os itens obrigatórios.
3. Declaração de ciência e concordância das Instituições Envolvidas está devidamente redigida e assinada.
4. Consentimento para vídeos, fotografias e gravações é adequadamente redigido.
5. Projeto detalhado demonstra consistência e coerência entre as partes do projeto. Nos apêndices e anexos constam os roteiros de entrevista, questionários e TCLEs.
6. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido estão adequadamente redigidos.

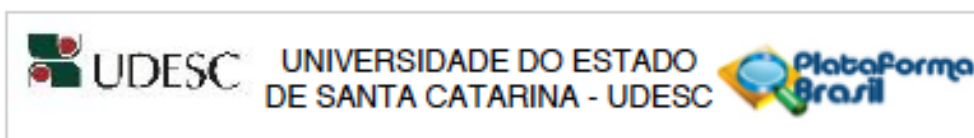
Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências cumpridas:

- 1) Adequação da descrição dos riscos no Projeto Básico da Plataforma Brasil e TCLEs, descrevendo os possíveis constrangimentos e desconfortos que os procedimentos poderiam oferecer e de que forma seriam amenizados, se necessário.
- 2) O cronograma foi atualizado com relação à data de início da coleta de dados e posteriores etapas da pesquisa.
- 3) Inclusão do nome da gradação nas legendas dos questionários para a escolha das respostas.
- 4) Adequação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3321-8195 Fax: (48)3321-8195 E-mail: cepsh_reitoria@udesc.br



Continuação do Parecer: 716.173

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado Aprova o Parecer da Relatoria, Processo Aprovado.

FLORIANOPOLIS, 15 de Julho de 2014

Assinado por:
Luciana Dombusch Lopes
(Coordenador)

Endereço: Av. Madre Benvenuta, 2007
Bairro: Itacorubi **CEP:** 88.035-001
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3321-8195 **Fax:** (48)3321-8195 **E-mail:** cepsh.reitoria@udesc.br