



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

Alexandre Vinicius Bobato Tozetto

Desenvolvimento profissional de treinadores: a criação de valor em espaços sociais de aprendizagem promovidos por uma federação esportiva

Florianópolis
2024

Alexandre Vinicius Bobato Tozetto

Desenvolvimento profissional de treinadores: a criação de valor em espaços sociais de aprendizagem promovidos por uma federação esportiva

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

Orientador: Prof. Dr. Michel Milistetd.

Coorientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento.

Florianópolis

2024

Tozetto, Alexandre Vinicius Bobato

Desenvolvimento profissional de treinadores : a criação de valor em espaços sociais de aprendizagem promovidos por uma federação esportiva / Alexandre Vinicius Bobato Tozetto ; orientador, Michel Milistetd, coorientador, Juarez Vieira do Nascimento, 2024.

232 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Treinadores esportivos. 3. Aprendizagem social. 4. Facilitador de sistemas. 5. Criação de valores. I. Milistetd, Michel. II. Nascimento, Juarez Vieira do. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

ALEXANDRE VINICIUS BOBATO TOZETTO

Desenvolvimento profissional de treinadores: a criação de valor em espaços sociais de aprendizagem promovidos por uma federação esportiva

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 15 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Heitor de Andrade Rodrigues, Dr.
Universidade Federal de Goiás

Prof. Vinicius Zeilmann Brasil, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. William Falcão, Dr.
Concordia University

Prof. Juarez Vieira do Nascimento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Coorientador

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.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof. Michel Milistetd, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024.

Dedico este trabalho à minha família, meus pais, irmãos, sobrinhos e a minha esposa, sem vocês nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à minha família, por estarem ao meu lado, principalmente por me “aguentarem” nos meus momentos mais difíceis.

Agradeço imensamente aos meus amigos, Michel e Thiago, por me acompanharem por tantos anos e me ajudarem a ver o mundo de outra forma.

Gratidão também aos meus amigos de Florianópolis, Rodolfo, Vitor, Carine, Carlos, Fabrício, Saad, Dudu, Felipe, Cláudio, Marcial, Vivian, Mira, Otávio, Kátia e família, e a todos os demais que me ajudaram de alguma forma.

Sou extremamente grato aos professores Juarez, Larissa, Caio, Erivelton, dentre tantos outros que me orientaram nessa minha trajetória acadêmica e profissional.

Também agradeço aos membros desta banca, Heitor, Vinicius, William, Tiago e Valmor, por todo o cuidado na revisão do trabalho e por me orientarem enquanto pesquisador e profissional do esporte, o que também tem impacto sobre o meu desenvolvimento pessoal.

Sou grato pelas experiências que vivenciei no Canadá e por todo o suporte da Diane, Pierre, Rabia, Siobhan, Sydney, François, Iman, Alp, entre outros membros do grupo. Além de ter encontrado brasileiros incríveis, Paula, Bartira, Evandro, Roberta e seus filhos, que estiveram comigo e me apoiaram em um momento tão desafiador.

Agradeço ainda outras pessoas que encontrei ao longo da minha vida e que também me ajudaram nessa caminhada.

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

Por fim, talvez por lembrar da pergunta que fiz aos treinadores: “Como você viu a participação do(a) (nome da pessoa entrevistada) na formação?” Sinto que preciso me fazer a mesma pergunta sobre a minha jornada e agradecer ao Alexandre. Por sua “mente aberta”, não apenas para olhar o novo, mas por realmente refletir sobre o novo. Por querer inovar, criar, mudar a realidade e ajudar outras pessoas, com a satisfação de ter feito a diferença. Não apenas para ajudar outras pessoas, assim como ajudou a si mesmo, com vários aprendizados nessa sua trajetória.

A todas as pessoas aqui mencionadas. Meu muito obrigado!!!

É possível educar crianças e adultos para serem críticos da situação atual e desejarem uma abordagem diferente da sociedade (Jarvis, 2007. p. 76).

RESUMO

Este estudo qualitativo objetivou analisar o processo de aprendizagem de treinadores por meio de valores criados em espaços sociais de aprendizagem (ESA) promovidos por uma federação esportiva. Os participantes foram seis treinadores de basquetebol e um facilitador de sistemas (FS). Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, no início, no decorrer e ao final da formação federativa (FF) com os treinadores e no início e ao final com o FS. A observação participante e um diário reflexivo também auxiliaram na complementação dos dados. Foi utilizada a análise fenomenológica interpretativa (AFI) para analisar os dados. Os resultados sobre a FF no basquetebol apresentam suas características e como algumas decisões foram tomadas ao longo da formação, por exemplo, sobre a relação entre o formador e a federação, que culminou na realização da formação colaborativa investigada. As expectativas dos participantes eram positivas, por ser uma oportunidade de discutir, receber e compartilhar materiais com embasamento científico, além de desenvolver os conhecimentos necessários para o trabalho de treinadores. O que poderia ser facilitado com as relações prévias entre alguns treinadores, em complementaridade com o fortalecimento das relações com o FS e a federação. Porém, questões como as prioridades dos treinadores e resistências para mudar o sistema podem ser barreiras para uma formação colaborativa e produtiva para seus membros. A avaliação da formação ao longo da sua realização, destacou que a participação dos treinadores melhorou ao longo das reuniões, sendo que as reuniões *online* foram consideradas pelos membros como um bom custo-benefício, mas que seria melhor ter mais reuniões presenciais, com momentos para que os treinadores do grupo pudessem compartilhar experiências. Dentre as possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação, a participação de convidados e o compartilhamento de um cronograma foram algumas das estratégias consideradas positivas. A participação de uma pessoa como responsável (FS) pelo grupo foi descrita como fundamental, para assumir ações que mantenham o grupo ativo, assim como, para manter o foco das discussões nas temáticas e equilibrar a participação de todos, na promoção da autonomia dos treinadores por meio de uma liderança positiva. A visualização dos ciclos de criação de valor (CV) demonstrou diversos valores gerados e traduzidos, ligados a vida dos treinadores, com algumas mudanças em suas práticas e com impactos sobre seus atletas, pais de atletas ou com seus pares no local de trabalho. Portanto, como considerações finais, a FF oportunizou diversificadas experiências para aprendizagens e colaborações significativas entre os treinadores. O que foi possível com a parceria entre a federação, o FS e os treinadores, além de dois pesquisadores como auxiliares do FS. O *framework* de criação de valor (FCV) possibilitou um entendimento detalhado sobre a construção, andamento, enquadramento e resultados da FF, por meio das diferentes visões e vivências dos participantes. Por fim, o FS foi muito importante para unir e instigar os treinadores a empreenderem conjuntamente em busca de fazer a diferença em suas rotinas profissionais e na formação de atletas.

Palavras-chave: aprendizagem social; formação de treinadores; desenvolvimento de treinadores; esporte.

ABSTRACT

This qualitative study analyzed the learning process of coaches as values created in social learning spaces (SLS) promoted by a sports federation. Six basketball coaches and a systems convener (SC) participated in the study. Semi-structured interviews were used at the beginning, during and at the end of the federative training (FT) with coaches and at the beginning and end with SC. Participant observation and a reflective diary also helped to complement the data collected. Interpretative phenomenological analysis (IPA) was used to analyse the data. The results on the basketball FT present its characteristics and how some decisions were made throughout the training, for example, regarding the relationship between the SC and the federation, which culminated in the collaborative training investigated. The participants' expectations were positive, as it was an opportunity to discuss, receive and share scientific materials, in addition to developing the knowledge necessary for the work of coaches. This could be facilitated by previous relationships between some coaches, in addition to strengthening relationships with SC and the federation. However, issues such as coaches' priorities and resistance to changing the system can hinder collaborative and productive training for its members. The evaluation of the training throughout its duration highlighted that the participation of the coaches improved throughout the meetings. Members considered online meetings to be easy-to-use and cost-effective, but it would be better to have more face-to-face meetings, with moments for group coaches to share experiences. Among the future possibilities for continuity and innovation in training, the participation of experts and sharing a schedule were some of the positive strategies. The participation of a person responsible (SC) for the group was described as fundamental, to take actions that keep the group active, as well as to maintain the focus of discussions on the themes by balancing everyone's participation, and to promote the coaches' autonomy by through positive leadership. The visualization of value creation cycles demonstrates various values generated and translated, linked to the coaches' lives, with some changes in their practices and impacts on their athletes, parents of athletes or their peers in the workplace. Therefore, as final considerations, FT provided several experiences for meaningful learning and collaboration. This was possible with the partnership between the federation, SC, and coaches, in addition to two researchers as SC assistants. While the value creation framework (VCF) enabled a detailed understanding of the structuring, progress, framing and results of the FT, through the different views and experiences of the participants. Finally, the SC was essential in uniting and encouraging coaches to undertake joint efforts to make a difference in their coaching routines and to athletes' development.

Keywords: social learning; coach education; coach development; sport.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes conceituais da TSA	31
Figura 2 – Dimensões da prática como propriedade de uma CdP	38
Figura 3 – Estágios de desenvolvimento comunitário	42
Figura 4 – Quatro modos de aprendizagem inerentes aos espaços sociais de aprendizagem.....	68
Figura 5 – Ciclos de criação de valor na estrutura conceitual	70
Figura 6 – Linha do tempo sobre a formação federativa no basquetebol.....	106
Figura 7 – Exemplos de infográficos de artigos científicos compartilhados com os treinadores	107
Figura 8 – Organização para as reuniões online.....	109
Figura 9 – Relações entre os membros do grupo	119
Figura 10 – Nível de participação dos treinadores na formação	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da tese, seus capítulos e subcapítulos	27
Quadro 2 – Definições de Comunidades de Prática.....	35
Quadro 3 – Elementos das Comunidades de Prática e questões norteadoras	37
Quadro 4 – Possíveis estruturas das Comunidades de Prática	39
Quadro 5 – Falhas comuns de coordenadores	46
Quadro 6 – Características significativas dos Espaços Sociais de Aprendizagem ...	53
Quadro 7 – Definição dos quatro modos de aprendizagem	68
Quadro 8 – Exemplos de valores criados positivos, negativos ou ausência	71
Quadro 9 – Guia de questões	90
Quadro 10 – Exemplo de diário reflexivo do pesquisador	95
Quadro 11 – Síntese geral dos resultados	105
Quadro 12 – Características da formação federativa no basquetebol.....	106
Quadro 13 – Descrição das reuniões <i>online</i> com os treinadores de basquetebol...	110
Quadro 14 – Síntese dos resultados sobre as expectativas, incertezas e relações iniciais	112
Quadro 15 - Síntese dos resultados sobre a avaliação da FF	121
Quadro 16 - Síntese dos resultados sobre o FS	134
Quadro 17 – Síntese dos resultados sobre a criação dos valores gerados	143
Quadro 18 – Síntese dos resultados sobre a criação dos valores traduzidos	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Treinadores participantes do estudo	87
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFI	Análise Fenomenológica Interpretativa
CdP	Comunidade de Prática
CV	Criação de Valor
ESA	Espaço Social de Aprendizagem
FELP	Formação Esportiva a Longo Prazo
FF	Formação Federativa
FS	Facilitador de Sistemas
PdP	Paisagem de Prática
PPL	Participação Periférica Legítima
TSA	Teoria Social da Aprendizagem

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA	17
1.2	OBJETIVOS	21
1.2.1	Objetivo geral	21
1.2.2	Objetivos específicos	21
1.3	JUSTIFICATIVA	21
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	25
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	26
1.6	ESTRUTURA DA TESE.....	27
2	REVISÃO DE LITERATURA	30
2.1	A EVOLUÇÃO DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM: DA APRENDIZAGEM SITUADA AOS ESPAÇOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM	30
2.1.1	Aprendizagem situada	31
2.1.2	Comunidades de prática	34
2.1.3	Paisagens de prática	46
2.1.4	Espaços sociais de aprendizagem	51
2.2	TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE TREINADORES ESPORTIVOS	54
2.2.1	Reflexões críticas sobre a formação e o desenvolvimento de treinadores esportivos	54
2.2.2	A formação e o desenvolvimento de treinadores: compreensão por meio da teoria social da aprendizagem	57
2.2.3	Os ambientes <i>online</i> e as tecnologias digitais: considerações sobre a utilização para a formação e desenvolvimento de treinadores esportivos	63
2.3	FRAMEWORK DE CRIAÇÃO DE VALOR E SUA APLICAÇÃO NO ESPORTE	65
2.3.1	A construção do framework de criação de valor e os modos de aprendizagem	66
2.3.2	O modelo de ciclos de criação de valor	69
2.3.3	As possibilidades de aplicação do <i>framework</i> de criação de valor no esporte	73
3	EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA E MÉTODOS	81
3.1	EPISTEMOLOGIA.....	81
3.2	METODOLOGIA	82
3.3	MÉTODOS	83
3.3.1	Aspectos éticos de pesquisa	84
3.3.2	A escolha pela formação federativa no basquetebol	85
3.3.3	Caracterização do estudo	85
3.3.4	Participantes	86
3.3.4.1	<i>Treinadores esportivos</i>	87
3.3.4.2	<i>Facilitador de sistemas</i>	87

3.3.5	Técnicas de coleta de dados.....	88
3.3.5.1	<i>Entrevistas semiestruturadas</i>	88
3.3.5.2	<i>Observação participante.....</i>	91
3.3.5.3	<i>Diário reflexivo.....</i>	92
3.3.6	Procedimentos para a coleta de dados.....	95
3.3.7	Análise de dados.....	97
3.3.8	Rigor para a coleta, análise e interpretação dos dados	101
4	RESULTADOS	104
4.1	FORMAÇÃO FEDERATIVA NO BASQUETEBOL	104
4.1.1	Descrição do processo da formação federativa no basquetebol	105
4.1.1.1	<i>Características e estratégias da formação</i>	105
4.1.1.2	<i>Realização das reuniões online e encontros presenciais</i>	108
4.1.2	Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa	112
4.1.2.1	<i>Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico.....</i>	112
4.1.2.2	<i>Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, intrapessoal e interpessoal.....</i>	115
4.1.2.3	<i>Relações iniciais com os pares, formador e federação</i>	118
4.1.3	Avaliação da formação pelos membros do grupo	120
	<i>Participação dos treinadores ao longo da formação</i>	121
4.1.3.1	<i>Participação dos treinadores ao longo da formação</i>	121
4.1.3.2	<i>Realização de encontros online e presenciais</i>	126
4.1.3.3	<i>Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação</i>	130
4.1.4	A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores.....	134
4.1.4.1	<i>Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo.....</i>	135
4.1.4.2	<i>Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva</i>	138
4.1.5	Ciclos de criação de valor	142
4.1.5.1	<i>Ciclos de criação de valores gerados.....</i>	142
4.1.5.1.1	<i>Valor imediato</i>	144
4.1.5.1.2	<i>Valor potencial</i>	151
4.1.5.1.3	<i>Valor aplicado</i>	155
4.1.5.1.4	<i>Valor realizado</i>	158
4.1.5.1.5	<i>Valor transformador</i>	161
4.1.5.2	<i>Ciclos de criação de valores traduzidos</i>	163
4.1.5.2.1	<i>Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas.....</i>	163
4.1.5.2.2	<i>Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados especialistas</i>	166
4.1.5.2.3	<i>Mudanças nos treinamentos e competições</i>	168
5	DISCUSSÃO.....	170

5.1	DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA FORMAÇÃO FEDERATIVA NO BASQUETEBOL.....	170
5.1.1	Características e estratégias da formação	170
5.1.2	Realização das reuniões <i>online</i> e encontros presenciais	172
5.2	EXPECTATIVAS, INCERTEZAS E RELAÇÕES INICIAIS DOS MEMBROS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO FEDERATIVA.....	173
5.2.1	Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico.....	173
5.2.2	Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, interpessoal e intrapessoal.....	174
5.2.3	Relações iniciais com os pares, formador e federação.....	177
5.3	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS MEMBROS DO GRUPO	177
5.3.1	Participação dos treinadores ao longo da formação	178
5.3.2	Realização de encontros <i>online</i> e presenciais	180
5.3.3	Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação.....	181
5.4	A IMPORTÂNCIA DO FACILITADOR DE SISTEMAS PARA A FORMAÇÃO DE TREINADORES	185
5.4.1	Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo.....	185
5.4.2	Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva	187
5.5	CICLO DE CRIAÇÃO DE VALOR.....	189
5.5.1	Ciclos de criação de valores gerados	189
5.5.1.1	<i>Valor imediato</i>	<i>189</i>
5.5.1.2	<i>Valor potencial.....</i>	<i>192</i>
5.5.1.3	<i>Valor aplicado.....</i>	<i>193</i>
5.5.1.4	<i>Valor realizado</i>	<i>196</i>
5.5.1.5	<i>Valor transformador.....</i>	<i>197</i>
5.5.2	Ciclos de criação de valores traduzidos	198
5.5.2.1	<i>Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas....</i>	<i>198</i>
5.5.2.2	<i>Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados especialistas.....</i>	<i>200</i>
5.5.2.3	<i>Mudanças nos treinamentos e competições</i>	<i>201</i>
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	203
6.1	CONCLUSÃO	203
6.2	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	205
6.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO	208
6.4	SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	209
	REFERÊNCIAS	210
	APÊNDICE A – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES	222
	APÊNDICE B – SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES	223

APÊNDICE C – TERCEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES	224
APÊNDICE D – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – FS	225
APÊNDICE E – SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTA – FS	226
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS	227
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

A complexidade é descrita como um fenômeno inseparável da atividade dos treinadores (Côté; Gilbert, 2009; Jones; Wallace, 2005). Essa complexidade pode ser compreendida na definição da eficácia de treinadores, como “a aplicação consistente de conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal integrados para melhorar a competência, confiança, conexão e caráter dos atletas em contextos específicos de *coaching*” (Côté; Gilbert, 2009, p. 316, tradução nossa). Assim, os treinadores são considerados como extremamente importantes no processo de *coaching*, no desenvolvimento de crianças e jovens no esporte e pelo esporte (Bergeron *et al.*, 2015), com a possibilidade do ensino de habilidades que podem ser transferidas para a vida fora do esporte (Pierce; Gould; Camiré, 2017).

Porém, para qualificar a atividade de *coaching* no esporte, é necessário um olhar atento para a formação de treinadores, no sentido de aproveitar os espaços e processos para oferecer aos treinadores o suporte para uma melhor atuação (Falcão; Bloom; Bennie, 2017; Rodrigues; Paes; Souza Neto, 2018; Tozetto *et al.*, 2017). No Brasil, a formação e certificação dos treinadores geralmente ocorre por meio do curso de graduação em educação física (BRASIL, 1998). Esses cursos de educação física possuem currículos com diversos conteúdos gerais (anatomia, fisiologia, primeiros socorros) e específicos sobre o esporte (pedagogia do esporte, disciplinas de esportes específicos, entre outros) (Milistetd *et al.*, 2014). Além dos cursos de graduação em instituições de ensino superior, outras organizações como várias confederações que representam os diversos esportes no país, possuem cursos específicos para uma formação aprofundada dos treinadores (Milistetd *et al.*, 2016).

Mesmo com a ampla estrutura de formação no Brasil (Milistetd *et al.*, 2014, 2016) e com a importância dos cursos de certificação (Paquette; Trudel, 2018), a complexidade da atividade dos treinadores (Côté; Gilbert, 2009) descrita anteriormente, parece exigir a promoção do processo de “aprendizagem ao longo da vida” (Jarvis, 2006, 2009) desses profissionais no contexto esportivo (Duarte; Culver, 2014; Jones; Armour; Potrac, 2003; Lemyre; Trudel; Durand-Bush, 2007; Tozetto *et al.*, 2017). Aprendizagem que é impactada por meio das práticas sociais (Wenger, 1998), ao considerar as experiências desses treinadores sendo influenciadas pelo

contexto histórico e cultural no qual estão inseridos (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Brasil *et al.*, 2015, 2021; Culver; Trudel; Werthner, 2009; Duarte; Culver; Paquette, 2021b, 2021a; Vinson; Huckle; Cale, 2020). A partir dessas considerações sobre a necessidade de diferentes olhares e ações sobre a aprendizagem de treinadores, propostas inovadoras têm sido implementadas para uma maior e melhor colaboração entre os treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021a).

Especificamente no intuito de compreender o processo de aprendizagem social dos treinadores, diversos estudos no esporte (Bertram; Culver; Gilbert, 2016, 2017; Brasil *et al.*, 2021; Duarte; Culver; Paquette, 2021b, 2021a; Stoszkowski; Collins, 2014) tem como suporte a Teoria Social da Aprendizagem - TSA (Wenger, 1998). Dentre os vários conceitos dentro da TSA, como as comunidades de prática (CdP) e paisagens de prática (PdP), o conceito de Espaços Sociais de Aprendizagem - ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) pode ajudar a elucidar como a aprendizagem ocorre em práticas sociais diversas, por meio de suas três dimensões, a saber: a) Cuidar para fazer a diferença – os participantes do espaço estão lá porque os ajudará a fazer a diferença que desejam fazer. Sua participação não é superficial ou meramente complacente, mas impulsionada por sua necessidade de melhorar em fazer essa diferença; b) Engajar na incerteza – os participantes se envolvem uns com os outros na vanguarda de seu saber como fazer essa diferença, seja esse conhecimento descritivo ou incorporado. Eles participam do lugar onde seu conhecimento diminui; c) Prestar atenção – o engajamento da incerteza será útil apenas na medida em que os participantes prestem muita atenção a qualquer resposta que surja – efeitos, reações, *feedback*, dados.

A construção e o desenvolvimento dos ESA nas suas três dimensões descritas acima, podem ser promovidos pelos Systems Conveners (SC) (Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayner, 2015; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021), aqui traduzidos como Facilitadores de Sistemas (FS). Os FS são pessoas responsáveis por conectar diferentes CdP's e seus membros, com o objetivo de formar novas parcerias de aprendizagem e transformar as identidades das pessoas que participam de uma mesma paisagem, por meio da “negociação de significados”, na descoberta de similaridades entre os indivíduos, realinhamento da visão entre as partes, além da construção da confiança para que as práticas sejam realmente compartilhadas (Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayner, 2015). A negociação de significados é destacada acima, por ser um dos conceitos principais da TSA. Negociação esta, que

ocorre direta ou indiretamente com outras pessoas, na “produção de significados que ampliam, redirecionam, dispensam, reinterpretam, modificam ou confirmam – em um mundo, negocia de novo – as histórias de significados nas quais elas fazem parte” (Wenger, 1998, p.52, tradução nossa). Essa negociação ainda envolve o processo de “participação” das pessoas, como membros, com interações e ações, vivendo no mundo e o processo de “reificação”, como a materialização dos significados na forma de documentos, instrumentos, projeções, monumentos, entre outros (Wenger, 1998). No esporte, isso pode ocorrer nas negociações entre diretores e treinadores, sobre a forma de trabalhar com os praticantes (para saber mais ver Culver, Trudel e Werthner, 2009).

No campo esportivo, Milistetd et al. (no prelo) descrevem o trabalho de um FS e sua equipe na negociação de significados com os treinadores de um clube multiesportivo. O trabalho consistiu em guiar os treinadores a construírem documentos orientadores da FELP específicos sobre as suas modalidades esportivas do clube. Ao longo das reuniões e de todo o trabalho, a equipe de suporte com o FS ajudou os treinadores por meio do envio de materiais (resumos de artigos, modelo para preenchimento com os dados da modalidade esportiva, entre outros) e cultivou o compartilhamento de experiências, materiais e conteúdos entre os grupos das diferentes modalidades. Essa promoção da colaboração ocorreu nas reuniões com a participação de treinadores de dois ou mais esportes e nos *workshops* com o máximo de participantes possíveis. Além disso, os profissionais que apresentavam maior dificuldade em escrever os materiais receberam os documentos dos esportes que os treinadores haviam avançado mais na sua sistematização e descrição dos conteúdos sugeridos pela equipe de apoio com o FS.

Assim, os ESA e os FS podem fomentar os ciclos de criação de valor (CV) (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) que têm sido utilizados para avaliar a aprendizagem de treinadores em CdP (Bertram; Culver; Gilbert, 2017) e propostas de formação (Duarte; Culver; Paquette, 2021a). A CV que tem como significado, a “aprendizagem atribuída como importante pela pessoa na participação da prática social, por meio de discussões, compartilhamento de ferramentas, ao conhecer outras pessoas, transformar a identidade e assim por diante” (Wenger; Trayner; de Laat, 2011). Os ciclos ocorrem por meio da criação dos valores gerados e valores traduzidos. Os valores gerados é quando são declarados explicitamente de forma isolada, por exemplo, sobre o valor imediato com a descrição

da experiência no ESA, com o sentimento de inclusão ou uma companhia emocionante (Duarte; Culver; Paquette, 2021a). Para os valores traduzidos, exige uma conexão explícita entre valores na fala dos indivíduos, como um fluxo de valores, originalmente descritos por meio de um “*flow*”, por exemplo, quando uma ideia (valor potencial) é colocada posteriormente em prática (valor aplicado). A repetição “*looping*” de valores é vista quando a história retorna a um ponto anterior, por exemplo, “os participantes organizam uma atividade que envolve a todos e com esse *feedback*, adotam essa atividade em seu repertório” (p. 254, tradução nossa). Vale ressaltar que os valores traduzidos podem ocorrer em diferentes ordens e número de valores descritos (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Apesar da importância de um olhar profundo sobre a aprendizagem social com os treinadores esportivos, principalmente com os conceitos sobre os ESA, poucos estudos (Duarte; Culver; Paquette, 2021a; Vinson; Huckle; Cale, 2020) utilizaram essa perspectiva, com temáticas específicas dentro da TSA, focados mais sobre as CdP (Bertram; Culver; Gilbert, 2016; Culver; Trudel; Werthner, 2009). Assim, o conceito dos ESA continua quase inexplorado. Além disso, apesar da potencialidade em se compreender o papel dos FS ao longo do processo de aprendizagem com os treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Trudel; Paquette; Lewis, 2021), os quais possuem o papel de convocar pessoas para fazer a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021), é necessário um maior aprofundamento sobre o trabalho dessas pessoas no contexto esportivo, já que normalmente o papel dos FS tem sido descrito em diversas outras áreas como saúde, política, direito, entre outros (para saber mais ver Wenger-Trayner e Wenger-Trayner, 2021b). Por fim, alguns estudos (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Duarte; Culver; Paquette, 2021b, 2021a) utilizaram o FCV e apresentaram os resultados por meio da “geração de valores” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Enquanto este estudo avança nas pesquisas sobre a aprendizagem social, por buscar apresentar a “tradução de valores” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) como um conceito adicional a CV, por meio dos significados atribuídos pelos participantes sobre suas experiências (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

Desse modo, o estudo busca responder as seguintes perguntas norteadoras: a) Como foi estruturada e desenvolvida a FF como ESA com um grupo de treinadores e a presença de um FS? b) Quais as expectativas, incertezas e como eram as relações entre os membros da FF? c) Qual a percepção dos treinadores e FS sobre a

participação, colaboração e práticas no ESA? d) Qual a importância e os papéis desempenhados pelo FS para o desenvolvimento da FF? e) Quais os valores criados gerados e traduzidos pelos treinadores do grupo?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Analisar a experiência de aprendizagem por meio da criação de valores descritos por treinadores como participantes em espaços sociais de aprendizagem promovidos por uma federação esportiva.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o processo de estruturação e desenvolvimento dos ESA para treinadores, como experiências promovidas por uma federação esportiva;
- Analisar a expectativa, incertezas e as relações entre os membros da FF;
- Analisar a percepção dos treinadores e FS sobre as experiências de participação, colaboração e práticas nos ESA;
- Compreender o papel do FS no processo de CV dos treinadores por meio da participação nos ESA;
- Identificar a CV gerados e traduzidos, percebidos pelos treinadores ao participarem nos ESA.

1.3 JUSTIFICATIVA

Conforme descrito no *Framework* de Referência Internacional para a Formação de Treinadores do Conselho Internacional para Excelência em *Coaching* (ICCE, 2013), as expectativas em relação aos treinadores são cada vez mais elevadas, onde, para além do seu papel central de ensinar habilidades para o esporte, ativar e mobilizar crianças a praticarem uma variedade de modalidades esportivas, os treinadores são influenciadores e “contribuem para o desenvolvimento dos atletas como pessoas, de equipes como unidades coesas e de comunidades com um

interesse partilhado” (p. 6, tradução nossa). O trabalho de treinadores também pode contribuir para a sociedade como um todo, ao promover a atividade física e a saúde com a participação das crianças no esporte ao longo da vida, ao unir “cidadãos numa entidade comum e ao gerar atividade econômica por meio da criação de emprego, formação, compra de equipamento, utilização de instalações e participação em eventos” (p. 6, tradução nossa).

A atuação dos treinadores pode ser ainda mais complexa, sendo que o cenário contemporâneo é caracterizado por constantes transformações e com demandas de conhecimento cada vez maiores. Então, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo inacabado e as estratégias formativas devem ser continuamente revistas (Jarvis, 2006, 2007, 2008; Milistetd; Peniza; Trudel, 2018). Como um dos exemplos dessas transformações, a era digital vivida permite maior acesso e visibilidade da informação a uma comunidade maior ou a diferentes comunidades no esporte, onde se tornar treinadores pode ser, ao mesmo tempo, mais entusiasmante e desafiante do que nunca (ICCE, 2013). Os esforços para essas transformações podem partir dos próprios treinadores (Côté; Gilbert, 2009; ICCE, 2013), da economia do mercado (ICCE, 2013), de organizações esportivas como federações (Culver; Trudel; Werthner, 2009) e clubes (Tozetto *et al.*, 2019) e de instituições educacionais (Milistetd *et al.*, 2014; Wenger, 1998). A união destes esforços pode facilitar maiores benefícios para praticantes ou atletas, treinadores, outros personagens do esporte, organizações, nações e para o próprio fenômeno esportivo.

Porém, os esforços de diferentes pessoas e instituições, encontram barreiras de recursos, tempo e de espaço que dificultam o desenvolvimento de treinadores e de seus atletas (Tozetto *et al.*, 2019). No caso dos recursos, os treinadores têm o receio de que esses investimentos financeiros, humanos, estruturais e materiais não sejam disponibilizados para a continuação dos projetos esportivos. Em relação ao tempo, por assumirem diversas tarefas de gestão e diferentes categorias, os treinadores dificilmente têm tempo suficiente para capacitações ou atualizações contínuas (Tozetto *et al.*, 2019). É necessário considerar também que o Brasil possui uma área total de 8456510 km², com 26 estados mais o distrito federal divididos em cinco regiões, os quais possuem mais de 5500 municípios com contrastes sociais extremos sobre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o que provavelmente acarreta diferenças na prática esportiva nas diferentes regiões (Mazzei *et al.*, 2015). Um exemplo da dificuldade em países com maior área territorial, são as interações

entre os treinadores, mesmo entre treinadores da mesma província (Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Outra dificuldade é o alto custo financeiro para o deslocamento, hospedagem, alimentação, inscrição, entre outros gastos para a realização de cursos disponibilizados em todo o país (Tozetto *et al.*, 2019).

Como ações de facilitação para essas situações desafiadoras, a utilização da internet tem sido um meio para o desenvolvimento de treinadores e do próprio esporte, principalmente para modalidades esportivas com um menor número de profissionais (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Jones; Morgan; Harris, 2012). Nesse sentido, Duarte (2020) destaca que formadores de treinadores e instituições podem fomentar ações de desenvolvimento em ESA por meio de diferentes aplicativos em que possam ser realizadas atividades remotas como videoconferência, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel. Portanto, as diversas “plataformas oferecem oportunidades de aprendizado com bom custo-benefício para o desenvolvimento da efetividade do *coaching* e para ajudar os treinadores a aumentarem seu conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal” (p. 59, tradução nossa).

Porém, para uma formação via plataformas digitais, é necessário contar com uma seleção criteriosa de facilitadores qualificados (Duarte, 2020; Trudel; Culver; Werthner, 2013) e de pesquisas extensivas para uma melhor compreensão de como a aprendizagem ocorre nesses espaços sociais (Cortela *et al.*, 2020b). Vale notar que de modo geral, a “pesquisa de *coaching* falhou em fornecer uma explicação mais detalhada de como e por que a aprendizagem ocorre nos cursos de formação de treinadores” (Nash; Sproule; Horton, 2017, p. 98, tradução nossa). Principalmente ao reconhecer que o “desenvolvimento de uma filosofia de *coaching* coerente e uma boa prática de *coaching* é um processo que evolui com o tempo” (Camiré; Trudel; Forneris, 2014, p. 15, tradução nossa).

Desse modo, com o reconhecimento do novo cenário por meio do uso de diversas tecnologias, como tendência para o desenvolvimento de treinadores, parece urgente investigar qual o sentido dessas novas ferramentas. Por um lado, as tecnologias nos permitem acessar uma enorme quantidade de dados sobre diversos assuntos. Por outro lado, formadores de treinadores possuem o desafio de que as informações sejam de qualidade e claras para que os treinadores vejam significado nesse conteúdo e para que ocorra a tradução do conhecimento (Cortela *et al.*, 2020b). Para uma efetiva tradução do conhecimento, os autores chamam a atenção para alguns pontos, como: a) o reconhecimento das necessidades contextuais dos

treinadores como ponto de partida para a aprendizagem; b) engajar-se em rotinas de aprendizagem deliberadas para melhoria contínua; c) abertura para a inovação e possibilidade de experimentação; d) apoio à implementação e reflexão sobre novas rotinas.

Além disso, uma maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento profissional em um país com o reconhecimento da profissão de treinadores como o Brasil, pode contribuir com a agenda de investigações e o debate internacional sobre essa regulamentação no esporte como um suporte formativo. Porém, embora os estudos sobre a formação de treinadores esportivos estejam em crescimento no país, a literatura ainda é escassa e não possui uma agenda clara nessa área (Galatti *et al.*, 2016). Portanto, a utilização do FCV (Wenger; Trayner; de Laat, 2011) se configura como um importante instrumento para maior clareza sobre os esforços de cultivo e avaliação sobre por que as pessoas participam de um espaço social e como fazer a diferença em algo com o que se importam (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Por fim, a justificativa pessoal em realizar este extenso estudo pode ser compreendida por meio da participação do autor desde muito cedo no esporte, de modo informal e formal. As experiências do autor como praticante, resultaram na inserção e realização do curso em Educação Física, onde continuou engajado em atividades relacionadas ao esporte, como pesquisas e monitoria da disciplina de natação. Posteriormente, atuou como treinador de natação e futebol, realizou duas especializações ligadas ao esporte, especificamente uma relacionada ao futebol e a outra com o esporte escolar. Em 2014 iniciou o mestrado e os estudos mais profundamente sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional de treinadores, com a utilização da “teoria da aprendizagem ao longo da vida” de Peter Jarvis, como suporte para a escrita da dissertação. O pensamento sempre foi de colaborar para a inserção e desenvolvimento positivo de crianças e jovens por meio do esporte, além de oportunizar a outras pessoas o mundo do esporte e seus benefícios, dos quais o autor acredita ter usufruído intensamente.

Nesse período de estudos no mestrado e posteriormente, já pôde ser observada a importância da aprendizagem social para os treinadores, com os vários artigos publicados ou discutidos com o grupo de pesquisa. Em 2018, com o ingresso no doutorado, houve uma mudança de perspectiva teórica com a oportunidade de observar a primeira formação federativa, com a escolha da “teoria social de aprendizagem”, com Étienne Wenger-Trayner como o principal autor e posteriormente

com a grande colaboração de Beverly Wenger-Trayner, principalmente na escrita do FCV, que mostrava um grande potencial para auxiliar não apenas no entendimento sobre como a aprendizagem social acontece, mas também sobre como poderia ser cultivada.

O pesquisador acredita ainda que cultivar a aprendizagem na formação de treinadores para criarem e manterem um ambiente positivo no esporte, é extremamente complexo e exige demasiadamente dos formadores e dos treinadores, o que o autor pôde sentir em ambos os papéis na prática. Portanto, a sua busca por significado na vida acadêmica e profissional está em contribuir na qualificação da formação e desenvolvimento de treinadores, no sentido de proporcionar aprendizados e valores para melhores práticas na formação cidadã e no engajamento de crianças e jovens no esporte ao longo da vida.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Aprendizagem social: o conceito de aprendizagem adotado neste estudo se refere ao processo de participação ou não participação das pessoas em práticas sociais, afinal, as experiências são construídas de modo situado, historicamente e culturalmente. Ao passar por essas experiências reificamos ou atribuímos significados as ações, atividades, recursos e assim por diante. Desse modo, por meio dessas vivências, podemos transformar nossa identidade e a configuração das comunidades e espaços sociais com os quais nos relacionamos (Wenger, 1998).

Criação de valor: a apreciação da aprendizagem atribuída como importante pela pessoa na participação da prática social, por meio de discussões, compartilhamento de ferramentas, ao conhecer outras pessoas, transformar a identidade e assim por diante (Wenger; Trayner; de Laat, 2011).

Prática social: aprender a fazer é uma ação na prática e que considera o seu contexto social e histórico. Assim, a prática possui uma estrutura e significado do que fazer. Por isso, é sempre uma prática social e não algo isolado da realidade e das experiências culturais em que a pessoa vive (Wenger, 1998).

Espaço social de aprendizagem: uma experiência pessoal de envolvimento que ocorre entre as pessoas em busca de aprender a fazer a diferença. O espaço se refere às relações e interações em um local ou área específica na paisagem social mais ampla. É um espaço social por considerar essas relações e interações como aspecto central do conceito, ao invés de se atentar às suas características físicas ou *online*. É um espaço de aprendizagem no sentido do engajamento mútuo e o desejo de fazer a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Facilitador de sistemas (FS): os FS trabalham para iniciar e cultivar parcerias de aprendizagem, com a CV para fazer a diferença com algo que se importam. Nos ESA, os FS podem estar envolvidos em questões mais complexas como “quebrar” as barreiras entre os indivíduos de diferentes CdP (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021) ou menos complexas como organizar uma agenda de encontros e armazenar as informações desses encontros e de outras situações para facilitar o futuro acesso das pessoas quando necessário (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo se delimita a analisar o processo de CV na visão de treinadores, FS e pesquisador, envolvidos em ESA. Ao considerar a atribuição de valor dos treinadores sobre a aprendizagem que possa ocorrer nesses espaços em que a pessoa passa por uma nova experiência social, situação que pode mudar sua identidade e o seu espaço ou comunidade (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Outro aspecto importante é que a CV pode envolver diversos elementos para cada ciclo de aprendizagem, onde os indivíduos podem criar valor ao ampliarem sua rede de contatos (valor imediato), na visualização de possíveis conteúdos para aplicação futura (valor potencial), utilizarem novas estratégias na prática (valor aplicado), perceberem os resultados (valor realizado) e ao transformarem parte de sua filosofia (valor transformado). Portanto, a CV não é inerente a mudança de comportamento como um critério, por exemplo, para o sucesso da comunidade ou rede de pessoas (Wenger; Trayner; de Laat, 2011).

Assim, para compreender profundamente o processo de CV e a aprendizagem social de treinadores, a investigação utilizou o FCV (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e o referencial teórico sobre a Teoria Social

da Aprendizagem (TSA) (Lave; Wenger, 1991; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998; Wenger-Trayner *et al.*, 2015; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), com a possibilidade de compreender o processo e os resultados de aprendizagem nas práticas sociais entre os profissionais, por meio das histórias de CV (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

1.6 ESTRUTURA DA TESE

No Quadro 1 são descritos os capítulos e subcapítulos que compõe a tese no formato monográfico, desde a contextualização do problema de estudo até as considerações finais. O modelo monográfico (Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2023) foi escolhido para a revisão por parte dos membros da banca, anteriormente à submissão e possível publicação dos artigos. Sendo que, “a tese de doutorado no modelo coletânea de artigos científicos deverá ser constituída por, no mínimo, três artigos científicos, sendo dois obrigatoriamente publicados ou aceitos para publicação” (p. 2). O segundo modelo, que impossibilitaria melhorias nos trabalhos que poderiam estar aceitos ou já publicados.

Quadro 1 – Estrutura da tese, seus capítulos e subcapítulos

Capítulo	Subcapítulos
1 Introdução	Contextualização do problema e sua relevância
	Objetivos
	Justificativa
	Definição de termos
	Delimitação do estudo
	Estrutura da tese
2 Revisão de literatura	A evolução da teoria social da aprendizagem: da aprendizagem situada aos espaços sociais de aprendizagem
	Teoria social da aprendizagem aplicada na área do esporte
	<i>Framework</i> de criação de valor e sua aplicação no esporte
3 Epistemologia, metodologia e métodos	Epistemologia
	Metodologia
	Métodos: Aspectos éticos de pesquisa; caracterização do estudo; participantes; técnica de coleta dos dados; procedimentos para a coleta de dados; análise de dados; rigor para a coleta, análise e interpretação dos dados
4 Resultados	Formação federativa no basquetebol: a) Descrição do processo da formação federativa; b) Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa; c) Avaliação da formação pelos membros do grupo; d) A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores; e) Ciclos de criação de valor
5 Discussão	Abordagem sobre a FF e outras evidências científicas
6 Considerações finais	Abordagem sobre a FF com as respostas aos objetivos específicos, implicações práticas, limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

Fonte: elaborado pelo autor

No capítulo 1, a introdução apresenta o problema a ser investigado por meio da complexidade da atividade de treinadores esportivos, os caminhos e desafios para a formação e as transformações que ocorrem ao longo dos anos nesse processo de desenvolvimento para a prática. Especificamente, é abordada a importância da “teoria social de aprendizagem” (Wenger, 1998) e do “*framework* de criação de valor” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), com a necessidade de maiores investigações (Duarte; Culver; Paquette, 2021a). Assim, os objetivos, justificativa, definição de termos e delimitação do estudo destacam a relevância em avaliar o processo de aprendizagem social com treinadores esportivos.

No capítulo 2 é apresentada a revisão de literatura. Inicialmente é apresentada a evolução da TSA, com a descrição desde as primeiras publicações sobre a “aprendizagem situada” e “participação periférica legítima” (Lave; Wenger, 1991) e “comunidades de prática” (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998), até as publicações mais recentes sobre “paisagens de prática” (Wenger-Trayner *et al.*, 2015) e “espaços sociais de aprendizagem” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Os conceitos descritos acima, ajudam a explicar o processo de participação e aprendizagem social dos indivíduos na sociedade e em práticas específicas como a formação profissional.

No segundo subcapítulo, a TSA é disposta como uma possibilidade para compreender e fomentar a aprendizagem de profissionais no esporte, por meio das evidências e lacunas encontradas (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Culver; Trudel; Werthner, 2009). Sendo que a utilização do “*framework* de criação de valor”, com base nas propostas dos autores (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), conforme descrito no terceiro subcapítulo, tem contribuído para fornecer essas evidências na formação de treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021a). Nesse sentido, o FCV é destacado como um importante instrumento para o planejamento, condução e avaliação de iniciativas de formação e desenvolvimento profissional (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

No capítulo 3 são descritos os aspectos epistemológicos, com base no construtivismo ao considerar a construção de significados em conjunto com os participantes do estudo e a utilização metodológica da fenomenologia hermenêutica para a interpretação dos dados. Posteriormente, são descritos os métodos com a caracterização do estudo, participantes envolvidos (treinadores, FS e pesquisador),

técnicas para a coleta de dados (entrevistas, observação e diários reflexivos), procedimentos para a coleta de dados (fases de coleta dos dados), análise de dados (AFI) e o rigor para o processo de coleta (tempo, utilização de diferentes fontes), análise e interpretação (reflexões, participação de um amigo crítico) dos dados.

O capítulo 4 apresenta os resultados do estudo em cinco temas superordenados e seus temas emergentes. Enquanto o capítulo 5 busca discutir os achados deste estudo com outros estudos. Por fim, no capítulo 6, o autor traz as considerações finais sobre os achados, limitações do estudo, implicações práticas e direcionamentos futuros sobre as possíveis pesquisas na área de aprendizagem e formação de treinadores.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, a Teoria Social da Aprendizagem (TSA) (Wenger, 1998) é apresentada como o suporte teórico para este estudo, com a intenção de compreender em profundidade o processo de aprendizagem social na participação de treinadores esportivos em ESA. Para isso, inicialmente a descrição da evolução da teoria nos reporta aos seus principais conceitos para o entendimento e utilização da teoria no campo científico. Além disso, um maior detalhamento sobre como cultivar ESA é proposto, no sentido de orientar a revisão ao objetivo do presente estudo de analisar a CV para os treinadores participantes em uma formação promovida por uma federação esportiva.

Posteriormente, a TSA (Wenger, 1998) é apresentada como possível proposta para maior compreensão sobre o processo social de formação e desenvolvimento de treinadores esportivos, com evidências científicas nessa área. Por fim, o FCV (Wenger; Trayner; de Laat, 2011) é detalhado, além de ser apresentado como a principal ferramenta de avaliação utilizada para analisar os ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

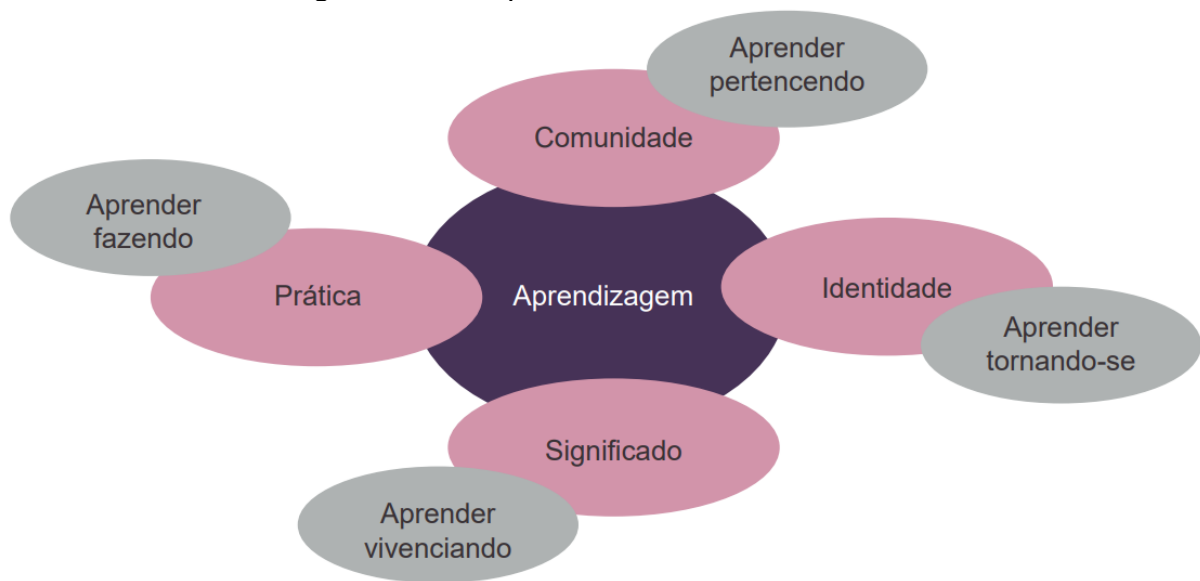
2.1 A EVOLUÇÃO DA TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM: DA APRENDIZAGEM SITUADA AOS ESPAÇOS SOCIAIS DE APRENDIZAGEM

Neste subcapítulo a interpretação da evolução da TSA segue sua cronologia, inicialmente com a descrição do conceito de aprendizagem situada (Lave; Wenger, 1991). No segundo momento é explorada a caracterização das CdP (Wenger, 1998) e como podem ser cultivadas (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). No terceiro tópico, a visão sobre a teoria social é ampliada com o conceito de paisagens de prática (PdP) (Wenger-Trayner *et al.*, 2015). Por fim, é detalhada a concepção dos ESA como uma proposta sobre o cultivo de diferentes estruturas sociais (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), além das CdP.

Ao longo dessa evolução, quatro componentes (Figura 1) sobrepostos constituem a visão da TSA (Wenger, 1998): a) Significado (aprender com a experiência) – uma forma de falar de nossa capacidade (de mudar) – individualmente e coletivamente – para experienciar nossa vida e o mundo como significativos; b) Prática (aprender na ação) – uma forma de falar sobre os recursos históricos e sociais

compartilhados, estruturas e perspectivas que possam sustentar o engajamento mútuo na ação; c) Comunidade (aprendizagem pertencente) – uma forma de falar sobre as configurações sociais nas quais nossos empreendimentos são definidos como buscas valiosas e nossa participação é reconhecida como competência; d) Identidade (aprender como se tornar) – uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades.

Figura 1 – Componentes conceituais da TSA



Fonte: Brasil et al. (2021).

Ao trocar qualquer um dos quatro componentes (Figura 1) das extremidades pela aprendizagem no centro, ainda mantém a figura com o mesmo sentido. Sendo que, o conjunto com esses quatro componentes (Figura 1) que permite analisar a aprendizagem enquanto um processo de participação social (Wenger, 1998).

2.1.1 Aprendizagem situada

Inicialmente o aprendizado foi considerado como algo que ocorre situado claramente em um longo e variado conjunto de realizações históricas e culturalmente específicas (Lave; Wenger, 1991). Nessas realizações, a aprendizagem como atividade situada pode ser definida como um processo de “participação periférica legítima” (Lave; Wenger, 1991), onde as pessoas recém-chegadas em uma

comunidade de prática específica, podem se apropriar, nas relações com as pessoas mais experientes, das atividades, conhecimentos, identidades, entre outros elementos de um domínio específico (Lave; Wenger, 1991; Mendes; Urbina, 2015). A participação periférica ocorre inicialmente por meio da realização de tarefas mais simples, que exigem menor demanda de tempo, esforço e responsabilidade pelo trabalho, mas que não deixam de ser úteis. Posteriormente, para que a pessoa possa se tornar um participante pleno de uma prática sociocultural ou em CdP e assumir tarefas mais complexas ou consideradas mais importantes. Essa evolução nas CdP pode ocorrer de modo informal e/ou formal, mas ganhar esse reconhecimento pleno e legítimo pode ser tão difícil que alguns vão deixar de aprender por um tempo considerável (Lave; Wenger, 1991).

A aprendizagem, então, é um aspecto integrante e inseparável da prática social, o que ocorre por meio de uma “natureza interessada” das pessoas situadas na atividade com uma linguagem e comportamentos próprios, o que não pode ser negligenciado. Por isso, a autoridade ou o poder e o envolvimento das pessoas mais experientes, como veteranos ou mestres, pode variar drasticamente entre as CdP para o aprendizado (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Lave; Wenger, 1991; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Assim como, na própria comunidade em que uma pessoa pode ser considerada detentora do conhecimento por alguns membros e por outros não (Omidvar; Kislov, 2014).

Assim, diferente de teorias cognitivas que consideram a aprendizagem como precedente e que se concentram na aquisição de informações e habilidades, a teoria social propõe uma nova visão na qual a prática social é o elemento primário e a aprendizagem pode ser uma parte integrante (Lave; Wenger, 1991; Wenger-Trayner *et al.*, 2017). Então, a participação periférica pode ser considerada como uma etapa de empoderamento ou de fragilização, ao permitir ou impedir a pessoa de participar legitimamente de uma nova comunidade (Lave; Wenger, 1991). Porém, a abertura da periferia de uma comunidade é o que pode permitir o acesso à sua prática social e ao seu domínio, principalmente no envolvimento crescente dos recém-chegados (Coenders; Bood; Wenger-Trayner, 2015; Lave; Wenger, 1991).

Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem situada reforça a contextualização, mesmo nos ambientes educacionais onde possa parecer que o ensino seja descontextualizado. “As próprias escolas como instituições sociais e como locais de aprendizagem constituem contextos muito específicos” (p. 40, tradução

nossa). Porém, a natureza da PPL não é simplesmente uma forma educacional intencional, mas uma perspectiva crítica para compreender a aprendizagem social (Lave; Wenger, 1991).

A ampla compreensão da aprendizagem social se fez necessária na visão de Lave e Wenger que viam nas explicações convencionais a aprendizagem apenas como uma internalização do conhecimento, sendo algo "descoberto", "transmitido" de outros ou "experimentado em interação" com outros. Desse modo, Lave e Wenger (1991) consideram o processo problemático de aprender ao explorarem a natureza do aprendiz, do mundo e de suas relações e não apenas como uma atividade cerebral. Como um exemplo da complexidade da prática, os veteranos e os recém-chegados podem ter diferentes pontos de vista e os aprendizes encontram um dilema. Por um lado, eles necessitam entender e se engajar na prática construída historicamente para que se tornem membros plenos e legítimos da comunidade. Por outro lado, eles possuem interesses em relação ao seu próprio desenvolvimento, na medida em que constroem a sua própria identidade para assumir maior autonomia dentro da comunidade. Assim, Lave e Wenger (1991) advogam sobre a importância da participação compartilhada entre pessoas de diferentes gerações e culturas, entre “o velho e o novo, o conhecido e o desconhecido, o estabelecido e o esperançoso” (p. 116, tradução nossa) onde “manifestam suas diferenças e descobrem suas semelhanças, manifestam seu medo um do outro e aceitam a necessidade um do outro” (p. 116, tradução nossa).

Considerar que atividades, tarefas, funções e entendimentos existem isoladamente (Lave; Wenger, 1991) pode ser descrito como uma visão simplista. Por outro lado, acreditar que esses elementos fazem parte de sistemas mais amplos de relações com significados (Lave; Wenger, 1991), pode favorecer uma visão que imagine a complexidade inerente ao aprendizado. Além disso, o aprender pode ser considerado como tornar-se uma pessoa diferente, influenciada pelas características de cada sistema de relações e “ignorar esse aspecto da aprendizagem é negligenciar o fato de que a aprendizagem envolve a construção de identidades” (Lave; Wenger, 1991, p. 53, tradução nossa). Assim, se faz necessário considerar as CdP e a cultura em que a pessoa vive, para um maior entendimento sobre as produções, reproduções e transformações que moldam a sua identidade e vice-versa (Brasil *et al.*, 2015; Fenton-O’Creavy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Lave; Wenger, 1991).

Algumas questões podem facilitar a visualização sobre essas produções, reproduções e transformações (Lave; Wenger, 1991) conforme segue: a organização sociocultural do espaço em locais de atividade e a circulação de habilidades com conhecimento; sobre a estrutura de acesso dos aprendizes às atividades em andamento e a transparência da tecnologia, relações sociais e formas de atividade; sobre a segmentação, distribuição e coordenação da participação e a legitimidade da participação parcial, crescente e variável dentro de uma comunidade; sobre seus conflitos característicos, interesses, significados comuns e interpretações cruzadas e a motivação de todos os participantes em relação à participação e identidades em mudança.

Por fim, a PPL ressalta a sustentação dos ciclos de desenvolvimento das CdP exploradas no próximo subcapítulo, os processos relacionais de construção da identidade como participantes plenos e as tensões inerentes à prática. Por meio dessa perspectiva mais extensa e ampla sobre as trajetórias de participação no mundo social, é possível uma aproximação do “rico significado da aprendizagem na experiência humana” (Lave; Wenger, 1991, p. 121, tradução nossa).

2.1.2 Comunidades de prática

A importância da prática social pode ser compreendida no exemplo de uma indústria automotiva (Wenger; McDermott; Snyder, 2002), que inicialmente organizava suas operações em departamentos distintos, o que causava muitos problemas, como o tempo para construir cada veículo. Posteriormente, as pessoas de diferentes funções passaram a ser responsáveis por um tipo de veículo específico, como carros pequenos. Essa pequena mudança para unir diferentes profissionais reduziu o tempo de desenvolvimento dos produtos pela metade. Em complementaridade, houve um corte equivalente em relação aos custos com pesquisas e desenvolvimento. Os engenheiros então descobriram que a participação conjunta ajuda a desenvolver melhor o trabalho, além de aumentar a confiança sobre a construção dos produtos. Assim, o tempo em que estão juntos se torna um bom investimento, o que pode evitar perder tempo mais tarde na correção de problemas, ao obter a ajuda necessária na resolução de questões específicas, aprender as descobertas com os pares e explorar novas formas de alcançar os objetivos. A reorganização dos departamentos possivelmente facilitou a criação de CdP que, embora possam ser formalmente

estabelecidas, por não se limitarem a afiliação com a empresa podem se estender além da organização. As CdP foram definidas conforme descrições no Quadro 2.

Quadro 2 – Definições de Comunidades de Prática

Referência	Definição de CdP
Lave e Wenger (1991, p. 98, tradução nossa)	Um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca à existência do conhecimento, principalmente porque fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural na qual existe algum conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem possibilidades de aprendizagem (ou seja, de participação periférica legítima).
Wenger (1998, p. 4, tradução nossa)	A união de um grupo de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por algo, com interações habituais para aprender ou onde aprendem (formal ou informalmente) mais a respeito de um “domínio de interesse”.
Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 4, tradução nossa)	As comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seus conhecimentos e experiência nessa área, interagindo continuamente. Mães e pais do futebol aproveitam os horários dos jogos para compartilhar dicas e <i>insights</i> sobre a arte sutil da criação dos filhos. [...] Todos pertencemos a várias delas - no trabalho, na escola, em casa, em nossos hobbies. Algumas têm um nome, outras não. Algumas reconhecemos, outras permanecem em grande parte invisíveis. Somos membros centrais de algumas e participantes ocasionais em outras.

Fonte: elaborado pelo autor

Portanto, não parece existir uma unicidade conceitual a respeito das CdP. Entretanto, a definição de cada obra dos autores aponta algumas delimitações sobre o que as CdP se apropriam. Um exemplo é o caso em que uma comunidade é construída informalmente ou por interesse a princípio de seus membros, com base nas “necessidades diversas de aprendizagem (informal, situada, colaborativa e na prática)” (Mendes; Urbina, 2015, p. 311). No Brasil, de acordo com a revisão de Mendes e Urbina, diversos estudos de áreas distintas como administração, educação, ciência da informação, engenharia de produção e enfermagem, se apropriam do termo de CdP. Contudo, por vezes essa apropriação é equivocada e se desvirtua do conceito original da CdP, sendo que na verdade estão muito mais próximos de outros conceitos, como equipes ou grupos de trabalho.

As pessoas não necessariamente devem se encontrar ou trabalhar juntas todos os dias para configurar uma CdP, mas se sentem pertencentes para se reunirem com a comunidade por atribuírem valor e significado ao seu domínio de interesse (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Por isso, as comunidades podem conectar pessoas de diferentes organizações. Nessas reuniões, as pessoas podem compartilhar

informações, rotinas, conhecimentos e não apenas compartilhar, mas criar cada um desses elementos (Coenders; Bood; Wenger-Trayner, 2015; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Discutem situações, tarefas, problemas. Avaliam resultados, histórias. Criam ferramentas, processos (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Entre outras questões que ao longo do tempo faz com que essas pessoas desenvolvam uma visão e prática comuns, um corpo de conhecimentos alinhados, em conjunto com o desenvolvimento de interações e relações, talvez compartilhem até um senso comum de identidade (Fenton-O’Creedy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Essas pessoas se tornam uma CdP (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998).

As CdP possuem três elementos gerais que as constituem, o domínio de interesse, a comunidade e a prática (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998). Um membro pode ter maior interesse na comunidade do que na prática. Porém, quando esses três elementos estão alinhados para funcionarem em conjunto, aproximam a CdP de uma estrutura de conhecimento ideal, para assumir a própria responsabilidade pelo desenvolvimento e compartilhamento desse conhecimento (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

O domínio de interesse a ser compartilhado pode criar um senso de identidade comum, com a transparência do seu propósito e valor que possa gerar motivação aos seus membros. O domínio também pode inspirar as pessoas a compartilharem e participarem da prática, orienta o aprendizado e dá sentido às ações estratégicas, como na resolução de problemas específicos (Fenton-O’Creedy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Para saber exatamente o que, onde, como e quando algo possa ser compartilhado, é essencial conhecer os limites e a vanguarda do domínio, ao deixar claro as ideias e qual ação seguir (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

A comunidade cria o “tecido” social da aprendizagem. Quanto maior o respeito, confiança, entre outros valores, mais forte a comunidade pode vir a ser para motivar o compartilhamento de ideias e exposição dos pontos frágeis observados, por meio de um diálogo, na fala e ao escutar com atenção cada pergunta e resposta (Callary *et al.*, 2020; Cashman *et al.*, 2015; Occhino; Mallett; Rynne, 2013; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Ao dialogar e conhecer as pessoas, um membro da comunidade pode ficar seguro ao solicitar ajuda e não se sentir sozinho, por saber quem pode colaborar com seu trabalho (Bertram *et al.*, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). É

importante destacar que, embora a participação em uma comunidade possa ser designada, ela é voluntária no sentido de que os membros têm uma paixão pelo seu sucesso, o que abarca a emoção, relevância e valor suficientes.

Enquanto a “prática é o conhecimento específico que a comunidade desenvolve, compartilha e mantém” (p. 28, tradução nossa), como as ideias, ferramentas, histórias e assim por diante, por meio de um currículo orgânico, onde os conhecimentos e pensamentos individuais são reconhecidos pelas suas diferenças e em meio ao seu alinhamento para possibilitar que as pessoas trabalhem juntas de modo eficaz sobre o seu domínio (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Para deixar a prática visível, as comunidades podem documentar procedimentos e resultados, o que pode ser passado adiante, principalmente para novos membros (Bertram *et al.*, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Documentação que não significa uma fonte de conhecimento, se a pessoa presumir que conhecimento não é sinônimo de informação. Um banco de dados pode ser uma grande fonte de informação, mas que as pessoas não veem significado e não mudam suas práticas. Para a gestão do conhecimento, o objetivo seria permitir que essas pessoas e a comunidade utilizem os dados para melhorar suas práticas e o seu contexto mais amplo (Omidvar; Kislov, 2014).

Para trabalhar com os problemas relevantes e manter um equilíbrio entre domínio, comunidade e prática, algumas perguntas podem ajudar a alinhar esses três elementos (Wenger; McDermott; Snyder, 2002), como descritas no Quadro 3.

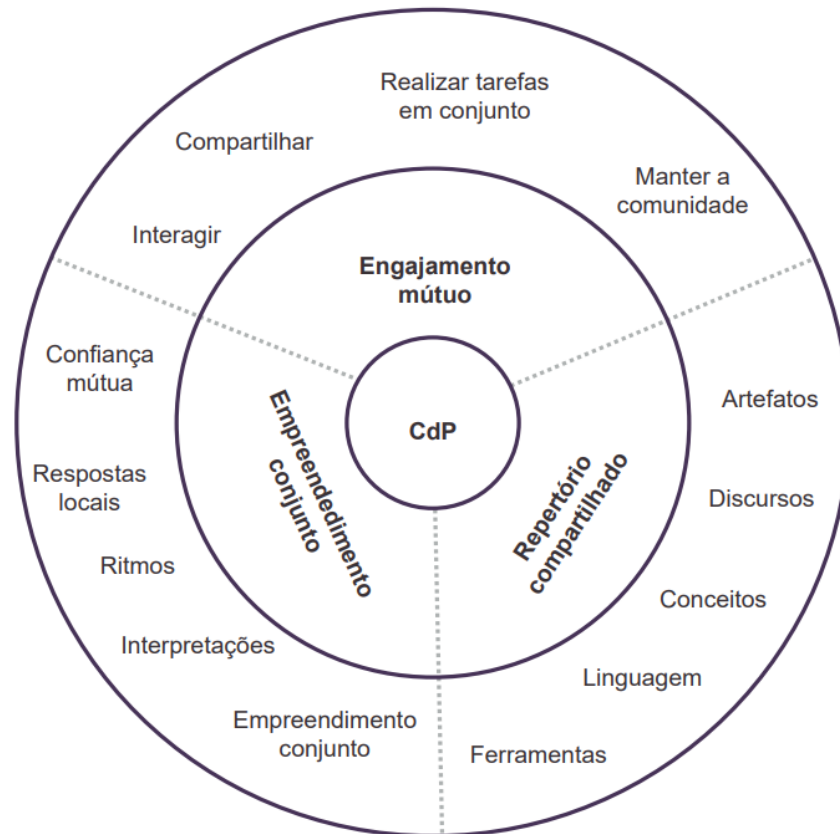
Quadro 3 – Elementos das Comunidades de Prática e questões norteadoras

Elemento	Perguntas
Domínio	Com quais tópicos e questões realmente nos importamos? Como esse domínio está conectado à estratégia da organização? Quais são as perguntas em aberto e a vanguarda do nosso domínio? Estamos prontos para assumir alguma liderança na promoção e desenvolvimento de nosso domínio? Que tipo de influência queremos ter?
Comunidade	Que papéis as pessoas vão desempenhar? Com que frequência a comunidade se reunirá e como os membros se conectarão continuamente? Que tipos de atividades irão gerar energia e desenvolver confiança? Como a comunidade pode equilibrar as necessidades de vários segmentos de membros? Como os membros lidam com o conflito? Como os recém-chegados serão introduzidos na comunidade?
Prática	Que conhecimento compartilhar, desenvolver, documentar? Que tipos de atividades de aprendizado organizar? Como o repositório de conhecimento deve ser organizado para refletir a prática dos membros e ser facilmente acessível? Quando os processos devem ser padronizados e quando as diferenças são apropriadas? Que projeto de desenvolvimento a comunidade deve empreender? Onde estão as fontes de conhecimento e referências fora da comunidade?

Fonte: Wenger, McDermott, Snyder (2002, p. 45, tradução nossa)

Além dos três elementos descritos acima, as CdP também são caracterizadas pelo engajamento mútuo, empreendimento compartilhado e o repertório compartilhado pelos seus membros – Figura 2 (Wenger, 1998). Nessa proposta, o engajamento mútuo está relacionado ao que as pessoas fazem juntas, a forma como se relacionam e ao seu pertencimento a CdP, ao invés de simplesmente falarem sobre isso. O empreendimento compartilhado se refere a negociação entre as pessoas, a responsabilidade mútua, o ritmo da comunidade, interpretações do que é negociado, a resposta dos membros, entre outras características. Por fim, o repertório compartilhado é tudo aquilo partilhado pelas pessoas, como histórias, ações, ferramentas, discursos, eventos históricos, conceitos.

Figura 2 – Dimensões da prática como propriedade de uma CdP



Fonte: Brasil et al. (2021)

Outra diferenciação dentro das CdP, faz parte do conceito de modos de pertencimento, que moldam a nossa identidade. Dentre os modos de pertencimento, são descritos o engajamento, a imaginação e o alinhamento (Wenger, 1998; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). “Como os três possuem forças e fraquezas

diferentes, porém, complementares, funcionam melhor em combinação” (Wenger, 1998, p. 187, tradução nossa). Os três modos são descritos a seguir: 1) Engajamento – envolvimento ativo no processo mútuo de negociação de significado; 2) Imaginação – criação de imagens do mundo e visualização das conexões por meio do tempo e espaço ao extrapolar a nossa própria experiência; 3) Alinhamento – coordenação da nossa energia e atividades para caber em estruturas mais amplas e contribuir para empreendimentos mais amplos.

Vale destacar que as comunidades não necessitam ver o conflito como algo a ser negado, mas podem acolher e incentivar desacordos e debates como reivindicação de competências. As ideias contrárias fazem parte da vitalidade, eficácia e produtividade da comunidade (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Nessas comunidades, então, as relações fortes resistem a esses desacordos e o conflito é visto como instrumento para instigar o aprendizado e a competência da comunidade (Stoszkowski; Collins; Olsson, 2017; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Ao chegar em uma nova CdP, a pessoa provavelmente deve estar aberta para se adaptar a sua nova realidade, mas ao mesmo tempo é importante que mantenha parte de sua filosofia intacta, o que pode contribuir criativamente com as práticas locais de uma CdP ou com outras CdP (Kubiak; Cameron; Conole, 2015; Omidvar; Kislov, 2014; Pyrko; Dörfler; Eden, 2019), por intermédio do compartilhamento de suas experiências, mesmo que a pessoa seja de outra área profissional (Pyrko; Dörfler; Eden, 2019).

Para compreender melhor a CdP em que a pessoa está envolvida, é necessário observar que tipo de comunidade ela participa, pois podem variar em sua estrutura e organização e alguns exemplos são descritos (Wenger; McDermott; Snyder, 2002) no Quadro 4.

Quadro 4 – Possíveis estruturas das Comunidades de Prática

(continua)

Estrutura	Descrição
a) Pequena ou grande	As comunidades pequenas são consideradas mais íntimas pela proximidade do número menor de indivíduos pertencentes à comunidade. Enquanto as comunidades maiores podem envolver várias pessoas e por isso normalmente são subdivididas em regiões geográficas e por subtópicos, no intuito de manter o incentivo para a participação de todos. Sem essas divisões, muitos poderiam não ter espaço ou tempo para participar e se sentir parte da comunidade;

Quadro 4 – Possíveis estruturas das Comunidades de Prática
(conclusão)

Estrutura	Descrição
b) Vida curta ou longa	As comunidades dependem da visão das pessoas que participam de sua organização e do significado que encontram na sua prática. No momento em que as pessoas visualizam outras possibilidades, necessidades ou não atribuem mais valor à prática conjunta, a comunidade pode se desfazer. O tempo para romper com a comunidade vai depender da situação de cada indivíduo, comunidade, mundo social vivido e suas relações;
c) Alocada ou distribuída	Geralmente as comunidades iniciam no mesmo local de trabalho ou com certa proximidade. Porém, principalmente no mundo globalizado, diversas pessoas como pesquisadores de diferentes países, têm se engajado em CdP para compartilharem o seu repertório de conhecimentos em empreendimentos conjuntos;
d) Homogêneas ou heterogêneas	As comunidades podem ser formadas por pessoas com funções comuns ou similares, como no caso de treinadores de um clube que se encontram para discutir o processo de formação dos seus atletas. No caso de comunidades heterogêneas, podem ser estabelecidas entre os treinadores e profissionais de outras áreas como psicologia, fisioterapia, nutrição, entre outros, para discutirem como as diferentes áreas influenciam na formação dos atletas;
e) Dentro e fora dos limites da organização	As CdP podem viver inteiramente dentro de um setor, departamento, entre outras estruturas ou ultrapassar seus limites, inclusive da própria organização e estabelecer contato com pessoas de outras comunidades;
f) Espontânea ou intencional	Uma CdP pode nascer sem qualquer esforço ou incentivo dos responsáveis pela organização, mas na necessidade das pessoas em aprender. Interessantemente, ser uma CdP espontânea ou intencional não determina a sua formalidade. Uma CdP espontânea pode ser muito mais formal do que uma CdP intencional, ao definirem naturalmente reuniões mais sistematizadas com horários e pautas específicas, estabelecerem agendas de discussões, definirem funções específicas sobre o que deve ser feito e criarem bases de dados exclusivas. O que remete a importância de considerar as identidades dos participantes das CdP;
g) Não reconhecida e institucionalizada	Por um lado, a CdP pode não ser reconhecida por uma organização, o que pode levar os responsáveis a criticarem o tempo em que as pessoas discutem sobre um domínio de interesse, por pensarem que esse engajamento em conversas informais seja desnecessário ou pode ser algo positivo por deixar a comunidade seguir o seu caminho com maior abertura. Por outro lado, a institucionalização da CdP pode ser perigosa no sentido de “engessar” suas ações e diminuir o interesse, como na realização de reuniões que as pessoas não atribuem sentido ou fomentar a comunidade e suas práticas na disponibilização dos recursos necessários solicitados pelos sujeitos.

Fonte: adaptado de Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 24, tradução nossa)

Mesmo com essas diferentes estruturas, o cultivo da comunidade pode ser promovido por meio do desenho de sua direção, caráter e energia internos (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). A metáfora do “cultivo” foi considerada adequada pelos autores sobre como desenhar e fomentar uma CdP, ao considerar que uma planta é responsável pelo seu próprio crescimento, embora uma pessoa plante a semente ou ela seja plantada naturalmente. Ao longo de seu crescimento, a pessoa não pode puxar o caule, folhas ou pétalas para que cresçam mais rápido ou mais alto, além de não retirar a planta do solo para observar se ela tem boas raízes. É necessário respeitar o crescimento espontâneo da planta. No entanto, é possível cuidar para que

a plana seja o mais saudável possível, por meio da irrigação, nutrir o solo, expor a luz solar e evitar pragas.

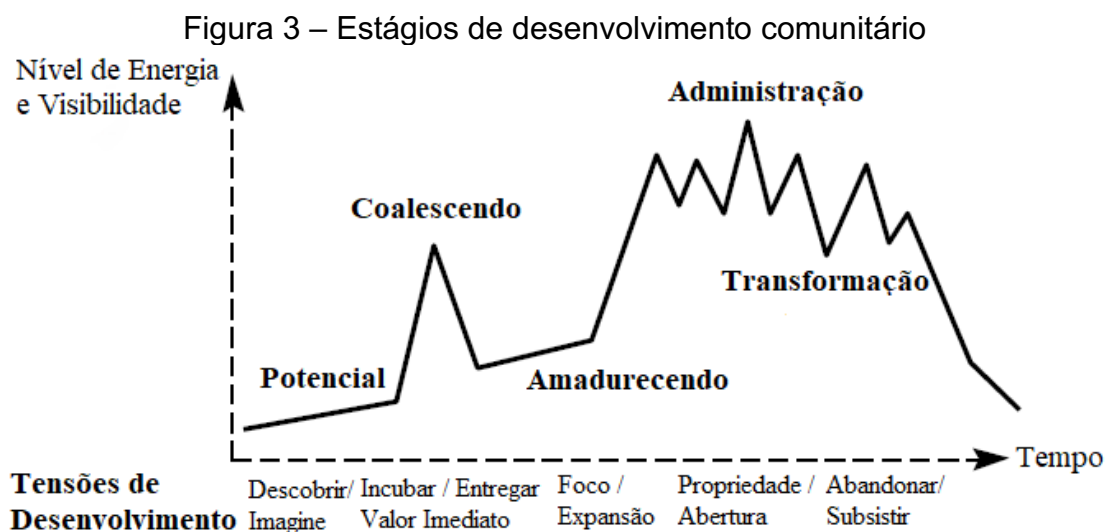
Porém, como desenhar e cultivar algo que é espontâneo, natural e autogerido por seres humanos em meio a sua complexidade inerente? Os autores (Wenger; McDermott; Snyder, 2002) descrevem sete princípios para orientar o cultivo das comunidades, a saber: 1. *Design* para evolução; 2. Abra um diálogo entre perspectivas internas e externas; 3. Convide diferentes níveis de participação; 4. Desenvolver espaços comunitários públicos e privados; 5. Concentre-se no valor; 6. Combine familiaridade e emoção; 7. Crie um ritmo para a comunidade.

Inicialmente, o desenho para uma projeção de uma CdP é mais uma questão de orientar a sua evolução do que criá-la. Realizar reuniões entre novatos e veteranos para que os indivíduos aprendam mais, pode ser uma estratégia precipitada, onde os veteranos podem se sentir desmotivados com perguntas superficiais realizadas pelos novatos. Então, o desenho depende da comunidade, de seu ambiente, da coesão dos membros e dos tipos de conhecimento que ela compartilha (Hutchinson *et al.*, 2015; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). No segundo momento, estar aberto à diversas perspectivas, inclusive de diferentes CdP, pode trazer benefícios à comunidade ao visualizar pontos positivos a serem acionados à sua estrutura e organização (Hutchinson *et al.*, 2015; Omidvar; Kislov, 2014; Pyrko; Dörfler; Eden, 2019; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Sobre os diferentes níveis de participação, cada pessoa tem interesses particulares, o que diferencia o engajamento dos membros em cada CdP, por sentirem maior ou menor conexão ou pelo maior ou menor interesse em se desenvolver. Assim, a comunidade pode ter três níveis, o “coração da comunidade” onde as pessoas estão mais engajadas nas discussões, compartilhamento de materiais, entre outras ações, o “grupo ativo”, onde as pessoas participam com menor intensidade, mas regularmente e o terceiro grupo é composto por membros que preferem participar da área periférica, onde raramente participam ou contribuem com o que a comunidade envolve. Fora desses níveis podem ter pessoas que estão interessadas na comunidade, mas que não participam como membros (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998).

No quarto princípio, as pessoas podem participar de eventos ou espaços públicos, abertos a toda a comunidade e a membros externos, além de eventos ou espaços privados, para certos membros da CdP. No princípio sobre focar no valor, as comunidades apenas prosperam porque geram valor, tanto para as pessoas

envolvidas, como para a organização (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Acredita-se que geralmente as CdP são formadas para resolver problemas ou enfrentar desafios e posteriormente agregam valor no sentido de desenvolvimento de conhecimentos (Driska; Gould, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). O valor não pode ser pré-determinado, o que é possível controlar são as atividades, eventos, avaliações entre outras ações como oportunizar o tempo necessário para a promoção da CdP (Cashman *et al.*, 2015; Jones; Morgan; Harris, 2012; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). O sexto princípio engloba a familiaridade com a CdP, onde ações são padronizadas como reuniões regulares e as pessoas se sentem confortáveis para participar e expor seus pensamentos, sejam elogios ou críticas, solicitação de auxílio, convite para colaboração ou oportunidade para experimentar, sem medo do que essas atividades possam resultar, como no caso de uma demissão. Por fim, o sétimo princípio se reporta ao estabelecimento de rotinas dentro da CdP, dentre elas, a participação em reuniões, café coletivo, verificação de e-mails, entre outras. Porém, o ritmo dessas rotinas pode ser quebrado, por exemplo, quando membros da comunidade participam de outras CdP e trazem novos conhecimentos para a sua CdP (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

Além dos princípios, as CdP possuem diferentes estágios desde o seu nascimento e passam pelo período de crescimento até acabarem (Wenger; McDermott; Snyder, 2002), conforme a Figura 3.



Fonte: Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 69, tradução nossa)

Nos dois primeiros estágios, a primeira etapa como potencial para o desenvolvimento da CdP, é o período em que as pessoas são atraídas para trabalhar em um domínio específico e na medida em que as interações começam a se sistematizar, algumas dessas pessoas assumem a responsabilidade de iniciar a comunidade para compartilhar ideias, histórias, símbolos e outros componentes. Enquanto um dos desafios desse período é determinar o escopo de domínio da comunidade. O principal desafio da comunidade é justificar a importância do compartilhamento em rede e o desafio da prática é identificar necessidades de conhecimento comum. Na segunda etapa de coalescência, a visão da comunidade está mais clara sobre o que é possível realizar juntos. A principal questão de domínio dessa etapa é estabelecer coletivamente o valor do compartilhamento dos conhecimentos. O desafio da comunidade é desenvolver relacionamentos e confiança suficiente para discutir principalmente os problemas de prática difíceis. A principal questão prática é descobrir especificamente que conhecimento deve ser compartilhado e como.

Posteriormente aos primeiros estágios, emergem os estágios maduros de desenvolvimento das CdP. Na etapa 3 de maturação, o principal desafio do domínio da comunidade nessa etapa é definir seu papel na organização e seu relacionamento com outros domínios. Para a comunidade o desafio é gerenciar os seus limites, que podem ser novos e mais amplos, sem perder o foco, função e quais os seus limites. Em relação a prática, passa do “compartilhamento de dicas para o desenvolvimento de um conjunto abrangente de conhecimentos” (p. 97, tradução nossa), o que é consequência de uma maior dedicação dos membros frente à CdP (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Para a etapa 4 de administração, a principal questão do domínio é de manter a sua relevância para encontrar voz na organização. Para a comunidade é “manter o tom e o foco intelectual da comunidade animados e envolventes” (p. 104, tradução nossa). Enquanto na prática o desafio é manter a comunidade na vanguarda. Por fim, a etapa 5 de transformação, ao abrir seus limites corre o risco de perder o foco e ao fechar seus limites corre o risco de se “abafar” a aprendizagem e a inovação. Nessa fase as comunidades podem se dividir, se sobrepor à outras comunidades ou decidir encerrar suas atividades (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Os limites descritos de uma CdP podem ser reificados com marcadores específicos como títulos/*status*, ritos de iniciação ou marcadores incomuns/anormais (Wenger, 1998).

Para cultivar a comunidade ao longo dessas etapas, desenhar e desenvolver têm uma proximidade maior com despertar e promover a participação dos membros do que planejar, dirigir e organizar suas atividades (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998). Alguns indicativos para essa promoção são a valorização do aprendizado gerado, disponibilizar tempo e os recursos necessários, incentivar a participação e remover barreiras, além de dar voz a CdP na organização (Wenger; McDermott; Snyder, 2002) ou formação (Driska; Gould, 2014). Esses indicativos devem ser negociados com e entre a CdP, para alinhar e atribuir significado na visão das pessoas envolvidas. Como um exemplo, os especialistas da CdP certamente têm mais poder do que os novatos, mas esse poder está relacionado a capacidade de contribuir para o conhecimento da comunidade, não da autoridade formal para controlar recursos, dar ordens ou conceder promoções (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

Outra questão importante a considerar em relação às CdP, são os papéis de liderança, que devem ter legitimidade interna da comunidade (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Porém, os papéis de liderança externa também são importantes pela dependência da comunidade de patrocinadores de fora do seu círculo para ter acesso a recursos e criar credibilidade com outras comunidades (Coenders; Bood; Wenger-Trayner, 2015; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Na proposta de Wenger, McDermott e Snyder (2002), os coordenadores, posteriormente chamados de facilitadores, mas que representam a mesma função sobre as CdP, são membros que podem receber exclusivamente para ajudar a manter os relacionamentos positivos e a desenvolver a prática da comunidade. Algumas funções principais dos coordenadores podem ser: a) Identificar questões importantes em seu domínio; b) Planejar e facilitar eventos da comunidade. Este é o aspecto mais visível da função de coordenador; c) Vincular informalmente membros da comunidade, cruzar fronteiras entre unidades organizacionais e intermediar ativos de conhecimento; d) Fomentar o desenvolvimento dos membros da comunidade; e) Gerenciar a fronteira entre a comunidade e a organização formal, como equipes e outras unidades organizacionais; f) Ajudar a construir a prática - inclui a base de conhecimento, lições aprendidas, melhores práticas, ferramentas e métodos e eventos de aprendizagem; g) Avalia a saúde da comunidade e sua contribuição para os membros e a organização.

Como alguns possíveis benefícios da participação de uma CdP, podem ser considerados a ajuda entre os membros para não se sobrecarregar com diversas

informações, onde cada pessoa pode dominar assuntos específicos e compartilhar com seus colegas, como novas habilidades e estratégias (Bertram *et al.*, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Essas relações podem dar maior confiança para que as pessoas sintam um apoio e sejam mais audaciosas ao assumirem riscos para inovar. Outro ponto positivo é estar atualizado sobre os principais pensamentos, técnicas e ferramentas que cada especialista pode dominar, o que mantém as pessoas cientes das oportunidades na organização (Bertram *et al.*, 2014; Callary *et al.*, 2020; Wenger; McDermott; Snyder, 2002) ou no mercado (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

Apesar de seus benefícios, as CdP também possuem distúrbios, o que pode prejudicar a aprendizagem de seus membros (Stoszkowski; Collins, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). O primeiro distúrbio pode ser óbvio para verificar, ao analisar que a comunidade não funciona bem. Os motivos podem ser a falta de paixão sobre o domínio para a participação de seus membros e os membros da CdP não se conectam ao ponto de confiar nos seus colegas. Assim, a prática pode permanecer estagnada (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Outro distúrbio percebido pode ser mais sutil, com a fragilidade humana de seus membros, em que impera o narcisismo (por exemplo, no pensamento apenas sobre si mesmo), a marginalidade (posição periférica a uma estrutura social) ou o faccionalismo (quando uma pessoa ou grupo são favorecidos), podem deixar de questionar ou desafiar questões implícitas da comunidade, o que pode criar uma barreira para novas ideias internas e externas ou aversão a criticar o outro. Esses distúrbios podem levar a CdP a um dogmatismo ou mediocridade, onde os membros se contentam com práticas estabelecidas ou com crenças e conceitos errôneos (Stoszkowski; Collins, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Distúrbios que são menos prejudiciais quanto maior for o senso crítico das pessoas envolvidas (Stoszkowski; Collins, 2014).

Em relação aos coordenadores das CdP, algumas falhas podem prejudicar o desenvolvimento de seu domínio. Algumas dessas falhas são apresentadas no Quadro 5.

Portanto, se faz necessário uma avaliação contínua sobre o que envolve a CdP, para refletir criticamente os seus processos e possíveis resultados. As orientações para uma avaliação detalhada são descritas no tópico 2.3 sobre o FCV.

Quadro 5 – Falhas comuns de coordenadores

Falhas comuns	Descrição
Tempo	A causa mais comum de falha é que o coordenador simplesmente não dispõe de tempo para desempenhar a função e mesmo quando eles recebem algum tempo para esse fim, podem deixar que outras coisas tenham prioridade sobre o trabalho comunitário.
Espaço público versus espaço privado	Os coordenadores concentram sua atenção no espaço público da comunidade, como reuniões e discussões na <i>Web</i> , mas ignoram o espaço privado, onde deveriam conectar indivíduos ou andar pelos corredores entre as reuniões para ver quais problemas são atuais.
Habilidades de rede	Alguns coordenadores não têm a capacidade de interagir com os membros da comunidade, por não se sentirem à vontade em ir até seus membros para "socializar tecnicamente" sobre questões da comunidade e esperam que os membros da comunidade solicitem ajuda ou enviem informações ao site da comunidade.
Conhecimento técnico	Quando os coordenadores não têm experiência para entender os problemas técnicos da comunidade, é difícil para eles tomarem a iniciativa de levar a comunidade adiante.

Fonte: Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 83, tradução nossa)

A compreensão sobre a CdP pode auxiliar para um entendimento mais amplo da prática social, com o envolvimento dos membros de uma CdP com vários outros membros de CdP diversas, em uma relação e influência mútuas de engajamento, empreendimento e repertórios compartilhados que podem modificar as CdP e a identidade de seus membros (Wenger-Trayner *et al.*, 2015). A essa configuração mais ampla de prática social, é dado o nome de “paisagens de prática” (Wenger-Trayner *et al.*, 2015), metáfora detalhada no tópico a seguir.

2.1.3 Paisagens de prática

No mundo globalizado, entender que as pessoas possivelmente se conectam e/ou participam com um maior número de CdP intra e interorganizacionais, faz parte da consciência sobre a complexidade refletida do amplo corpo de conhecimentos emaranhados, onde cada comunidade apresenta particularidades como histórias, símbolos, experiências próprias em uma PdP (Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Mesmo para pessoas que trabalham intensamente sobre como funcionam as relações humanas, podem falhar em algumas fronteiras como palestras com pessoas de várias CdP, por ausência de algumas habilidades em traduzir o conhecimento ou por nervosismo (Fenton-O’Creedy *et al.*, 2015b; Kubiak *et al.*, 2015). Todavia, até essas falhas podem servir como um grande aprendizado, o que pode ser facilitado por meio de um suporte de seus pares, mentores, tutores ou outras pessoas (Fenton-

O’Creevy *et al.*, 2015b; Fenton-O’Creevy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Milistetd *et al.*, 2016; Stoszowski; Collins; Olsson, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Especificamente sobre as PdP, o termo “facilitadores de sistemas” (FS) é utilizado para se referir às pessoas responsáveis para conectar diferentes CdP e seus membros, com o objetivo de formar parcerias de aprendizagem e transformar as identidades das pessoas que participam da paisagem (Wenger-Trayner *et al.*, 2015). Nesse processo, esses FS prestam contas às suas organizações, hierarquias políticas e pessoas participantes, para que entendam, apreciem e apoiem o desenvolvimento do tecido social (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Wenger-Trayner *et al.*, 2015). Essa função que é realizada por meio da negociação de significados, descobrimento de similaridades entre CdP ou de alguns membros, realinhamento da visão entre as partes e construção da confiança para que as práticas sejam realmente compartilhadas sem maiores receios (Callary *et al.*, 2020; Wenger-Trayner *et al.*, 2015). Nesse sentido, ao considerar que todos são FS, que intervenções podem ser realizadas “para reconfigurar a paisagem e criar locais e encontros únicos onde múltiplas vozes acadêmicas e de outras práticas podem negociar seus limites de forma produtiva?” (Fenton-O’Creevy *et al.*, 2015b, p. 164, tradução nossa). Isso não significa conciliar diferenças entre limites de práticas, mas aproveitar as diferenças pode ser um bom caminho para permitir que os participantes cresçam juntos (Wenger-Trayner *et al.*, 2017).

O trabalho dos FS pode ser compreendido e ocorrer por meio de algumas dimensões (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021), como segue: a) Elaborar uma chamada de convocação. A partir do que considera como potencial, o FS elabora uma “chamada convocatória”, uma narrativa convidativa para reunir pessoas de todo o cenário social, que é frequentemente adaptada para diferentes grupos; b) Ganhar legitimidade. Dado que a sua capacidade de serem ouvidos não é garantida pela sua posição, o FS esforça-se para ter legitimidade suficiente e trabalhar além das fronteiras, no sentido de ampliar a sua esfera de influência. Isso inclui construir relacionamentos e *networking*; c) Envolver-se com limites. A paisagem social define todos os tipos de fronteiras, tanto formais como informais – incluindo fronteiras sociais, culturais, profissionais e institucionais. Assim, os FS respeitam os limites porque fazem parte da identidade das pessoas, mas também estão prontos para desafiá-los. Isto muitas vezes implica a criação e facilitação de novos espaços sociais para conversas entre pessoas que normalmente não aprendem ou trabalham juntas; d)

Trabalho de identidade. Os limites não são apenas características da paisagem social, eles existem nas identidades das pessoas como lugares diferentes aos quais pertencem. O trabalho de identidade, ou a mudança do sentido de responsabilidade das pessoas em diferentes direções, também é fundamental para convidar as pessoas a criar uma narrativa sobre o que é possível ou sobre quem podem tornar-se; e) Cultivando a agência. Um elemento central do seu trabalho é abrir caminhos para que as pessoas tenham as suas vozes ouvidas e as suas perspectivas tidas em conta; f) Lidar com o poder. Os FS têm de lidar com hierarquias e poder estabelecidos, por meio de estratégias sobre como trabalhar com relações de poder formais e informais; g) Articular a CV. Para sustentar o seu esforço a longo prazo e por meio de agendas concorrentes, os FS precisam encontrar formas de continuar a articular o valor do que está a fazer a diferentes públicos.

Outros facilitadores para a aprendizagem são a legitimidade do papel periférico e a criação de espaços reflexivos, como no desenvolvimento da resiliência dos novatos nos limites da prática de sua comunidade (Fenton-O’Creevy *et al.*, 2015b). Assim, os limites dessas práticas são inevitáveis ao participar de grupos onde a pessoa pode se sentir deslocada por não compreender inicialmente a linguagem e os significados de outra comunidade, mas ao longo do tempo pode incorporar esses conhecimentos, o que depende da escolha ou necessidade (Cashman *et al.*, 2015; Omidvar; Kislov, 2014; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Em uma entrevista com Etienne Wenger-Trayner, ele argumenta que a participação das pessoas em múltiplas CdP em uma paisagem, só gera conhecimento se essas pessoas avaliarem ativa e criticamente cada experiência em uma CdP e relacionam com a experiência em outra CdP com a qual interagem (Omidvar; Kislov, 2014).

A realização de um *workshop* é um momento muito interessante de reunir pessoas de diferentes CdP como pesquisadores, professores, profissionais que atuam no campo de estudos, para explorar a PdP profissional por meio de histórias sobre as suas experiências (Coenders; Bood; Wenger-Trayner, 2015; Hutchinson *et al.*, 2015). Por isso, a PdP nos orienta a não focar apenas nas atividades de comunidades individuais ou na trajetória das pessoas na área periférica até o centro da CdP, mas na possibilidade de desenvolvimento nas suas relações. Assim, a metáfora de uma paisagem busca garantir que as pessoas percebam os limites ou fronteiras das CdP, a participação em diferentes comunidades e aos seus desafios inerentemente enfrentados (Hutchinson *et al.*, 2015; Omidvar; Kislov, 2014; Pyrko; Dörfler; Eden,

2019; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). Diferentemente de parte dos professores e pesquisadores que podem preferir explicar a prática ou aprendizado de acordo com um contexto imediato como uma sala de aula e acabam por desconsiderar as experiências de seus alunos (Kubiak; Cameron; Conole, 2015). O que essa simplificação da visão sobre a aprendizagem e o ensino diretivo podem causar em um ambiente em que os alunos possuem experiências diversas (relação com pais, trabalhadores formais, recém-saídos da escola, assim por diante) em diferentes CdP?

Em um exemplo com professores, pais e alunos de um colégio, é destacado o quanto uma PdP pode ser turbulenta (Hutchinson *et al.*, 2015). Em reuniões onde todos deveriam estar presentes, mas alguns possuem outros compromissos e os que estão presentes podem não se sentir à vontade e tem um pensamento coletivo de que esses momentos são perdas de tempo. Além disso, pais podem pressionar à escola como um todo para se responsabilizar mais sobre o progresso de seus filhos (Hutchinson *et al.*, 2015). Porém, de quem é a responsabilidade maior para a dedicação dos alunos fora do contexto escolar com a realização de estudos e deveres de casa? Quais são os verdadeiros papéis de cada um nesse processo?

O encontro do exemplo acima diz respeito a diferentes tipos de prática, de uma professora, parentais e as práticas de aprendizagem de uma pessoa jovem. Nesse encontro, onde a maioria não percebe a importância do momento para a aprendizagem social, a comunicação entre as fronteiras provavelmente não será eficaz (Hutchinson *et al.*, 2015). Em uma escala maior, formuladores de políticas, professores e pais necessitam entender como as políticas públicas afetam a aprendizagem desses alunos. Nesse caso, o que seria necessário para convocar um encontro em que pais, alunos e professores desenvolvam uma compreensão mais completa do que precisa acontecer para apoiar a aprendizagem dos alunos? (Cashman *et al.*, 2015).

Geralmente a falta de informação, comunicação deficiente e agendas concorrentes das pessoas envolvidas na PdP caracterizam estes encontros difíceis. Enquanto as práticas formalizadas que deveriam contornar problemas, podem se tornar uma forma de evitar a complexidade da vida e das necessidades das pessoas, as quais podem ter ainda uma compreensão estreita sobre o seu papel (Hutchinson *et al.*, 2015). Interessantemente, os encontros podem ser difíceis, não apenas devido aos conflitos entre pessoas de diferentes práticas (Stoszkowski; Collins, 2014), mas no conflito interno onde uma pessoa se questiona como ser competente em ambas as

práticas (Omidvar; Kislov, 2014; Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayner, 2015). Para um profissional, será que o lado teórico se sente traído se for usado um termo popular, menos preciso, para descrever um fenômeno para um cliente? (Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015).

Assim, oferecer explicações sobre suas funções, buscar entender a visão da outra pessoa, diminuir a posição de poder de um dos lados, se colocar no lugar da outra pessoa, entre outros caminhos para negociar os significados de cada um, pode gerar resultados mais satisfatórios com os encontros entre fronteiras, mas para isso é necessário tempo (Hutchinson *et al.*, 2015). Por isso, a importância da imaginação como modo de pertencimento, para enfatizar a empatia ou pensar como esses momentos possam ser produtivos (Wenger, 1998). Isso é pertinente, ao considerar que existe um corpo de conhecimentos locais que precisa ser respeitado, conhecido e refletido, mesmo que não seja reconhecido em toda a paisagem. O desafio é não perder tempo e esforço nas fronteiras entre as CdP (Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayner, 2015). Sobre a reflexão, o encontro entre as práticas pode favorecer mais reflexões críticas. Por exemplo, um profissional pode usar a graduação e as teorias do curso como uma postura crítica em relação à prática e usar a própria prática como uma postura crítica em relação à teoria (Bertram *et al.*, 2014; Jones; Morgan; Harris, 2012; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015). A facilitação em compreender determinadas teorias depende do contexto e circunstâncias que os alunos vivenciam por pensarem nessas teorias como ferramentas de trabalho e não como determinações de como devem se comportar (Jones; Morgan; Harris, 2012).

Então, entender a importância de construir a “ponte” entre diferentes comunidades, pode ajudar a construir um corpo de conhecimentos mais robusto e de maior qualidade, ao confrontar diferentes visões sobre a realidade e como evoluir em cada prática e sobre o seu domínio. Para facilitar o diálogo, despertar a imaginação das pessoas e alinhar as perspectivas das diferentes partes interessadas (membros da CdP, clientes, fornecedores, entre outros que possuem interesse em um domínio específico), Cashman *et al.* (2015) descrevem quatro perguntas orientadoras:

- Quem se preocupa com este problema e por quê?
- Qual trabalho está em andamento separadamente para resolver esse problema?
- Qual esforço produtivo nos uniria para fazer um trabalho real?
- Como podemos construir as conexões?

Nesse sentido, artefatos como a conexão, envolvimento, *status* e legitimidade fazem parte do que define um profissional confiável. Como exemplo, para que as pessoas confiem em um médico, esperam que possua experiência profissional ao cuidar de muitas pessoas, se mantenha atualizado e se comunique com outros profissionais da saúde. Essas características normalmente refletem um profissional e a comunidade em que participa como responsáveis e competentes (Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015).

É importante ressaltar que a PdP não é independente das estruturas institucionais, mas também não é redutível a elas (Pyrko; Dörfler; Eden, 2019; Wenger, 1998). Sendo o corpo de conhecimento de uma profissão uma paisagem viva de prática e a nossa experiência pessoal de aprendizagem pode ser pensada como uma jornada por essa paisagem (Hutchinson *et al.*, 2015; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015).

Nessa jornada pela PdP, a “ampla gama de intervenções destinadas a melhorar a aprendizagem no contexto de uma PdP” (p. 14) ocorrem em uma variedade de espaços, e por isso, a definição como “espaços sociais de aprendizagem” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), como o quarto conceito apresentado abaixo nesta revisão.

2.1.4 Espaços sociais de aprendizagem

O desenvolvimento do constructo sobre os ESA serve como uma estrutura para falar da aprendizagem enquanto catalisadora de CV para os participantes, grupos, sua organização e outras partes interessadas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Os autores descrevem que as teorias da aprendizagem no mundo de rápidas e dinâmicas transformações locais ou mais amplas, devem considerar as situações urgentes para agregar pessoas que desejam fazer a diferença. Como fazer a diferença depende da capacidade da pessoa de ser produtiva em situações de incerteza e aprender depende do foco em cada situação.

Portanto, a preocupação em cultivar os ESA é de preparar as pessoas para inovar com qualidade, refletir criativa e criticamente, assumir riscos com maior segurança. Enfim, preparar os membros de CdP para as práticas do futuro, ao invés de esperar que as melhores práticas simplesmente aconteçam sem grande esforço e

tempo investido ou que esses investimentos não sejam desperdiçados de alguma forma.

Para isso, a postura ética pode garantir o respeito ao diálogo e à diversidade, com o pensamento de que todos têm o direito de fazer a diferença e afetar seu mundo e suas práticas (Callary *et al.*, 2020; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). A liberdade para o aprendizado pode ser vista mais em espaços informais compartilhados que os alunos frequentam e que parecem significativos porque podem contar suas próprias histórias com suas próprias vozes, sem se preocupar com as regras de falar em espaços de aprendizagem profissionais e acadêmicos mais organizados (Fenton-O’Creivy *et al.*, 2015b). Criar situações de debates nos contextos formais é uma das atividades para distribuir a voz entre os participantes (Jones; Morgan; Harris, 2012). Por esses motivos, apesar do ensino diretivo poder resultar em aprendizado, o contexto instrucional de sala de aula com a pura transmissão de certeza não se configura como um ESA. Já que a incerteza não é distribuída e nem fluída. Apenas os alunos podem se engajar na incerteza, mas isso depende deles (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Então, se houver interesse em criar um ESA, os professores podem levar um problema da prática para ser resolvido pelos alunos (Driska; Gould, 2014; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Contudo, se a visão dos alunos para criar valor está voltada em receber respostas prontas dos professores para passar em uma prova, podem ficar incomodados e menos participativos quando precisam resolver problemas em que a “incerteza é a moeda” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Os ESA são definidos de forma considerada mais simples e geral do que estritamente como CdP (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). No exemplo citado acima sobre uma aula diretiva que não se configura como ESA, mas é possível criar um ESA quando os alunos se encontram no corredor ou em outro local para tomar um café, conversar e aprender juntos. Desse modo, na visão desses autores o espaço pode ser compreendido como um local ou recinto compartilhado entre pessoas que estão engajadas em uma prática específica. É um espaço social por contar com a participação das pessoas e de suas relações de poder como questão central na definição do espaço, ao invés das características desse espaço físico ou *online*. É um ESA, pois as relações sociais construídas no espaço por meio do engajamento mútuo e partilha de conhecimento podem facilitar para que a aprendizagem possa ocorrer.

Algumas semelhanças dos ESA com as CdP podem ser encontradas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020): a) O foco está nas pessoas e sua participação; b) Os membros dirigem a agenda de aprendizado; c) O aprendizado está enraizado no engajamento mútuo; d) Esse engajamento “empurra” a margem de aprendizado dos participantes; e) O significado e a identidade permanecem centrais, mas baseados no cuidado de fazer a diferença em vez da competência em uma prática social. Enquanto, outras características das CdP não são utilizadas para os ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020): a) Identificação com um domínio compartilhado; b) Compromisso de exercer, desenvolver e melhorar uma prática compartilhada; c) Longevidade e continuidade como estrutura social; d) Definição de regime de competência ao longo do tempo; e) Reconhecimento de filiação e construção de identidade com base no regime de competência.

Certas características significativas sobre o que pode acontecer nos ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) são descritas no Quadro 6.

Quadro 6 – Características significativas dos Espaços Sociais de Aprendizagem

Característica	Descrição
Projetado ou espontâneo	Um espaço de aprendizado social não é necessariamente intencional. O conceito abrange uma interação tão improvisada e de curto prazo quanto uma única conversa ou tão instigada quanto uma série projetada de reuniões com agendas e facilitação.
Homogêneo ou diverso	Um espaço de aprendizado social pode ser homogêneo, reunindo pessoas com as mesmas origens, interesses ou propósitos ou envolvidas na mesma prática. Desde que possam atuar como parceiros de aprendizagem, os participantes podem exibir qualquer grau de diversidade em suas perspectivas, intenções e opiniões.
Todos os tipos de configurações	O contêiner para um espaço de aprendizado social inclui espaços on-line, como um tópico de discussão ou uma teleconferência. Inclui espaços físicos projetados, como uma sala de reuniões ou uma sala de aula. E inclui variações entre eles, como uma viagem de ônibus, uma reunião, um site de rede social ou uma mesa de restaurante comum.
A gama de relacionamentos	Além de um compromisso implícito ou declarado com a aprendizagem, a noção de um ESA não define a natureza das relações sociais no espaço. Eles podem variar de colaborativos a competitivos, pacíficos a conflitantes, próximos ou distantes. Eles podem estar ancorados em confiança ou suspeita e envolver amigos ou estranhos.

Fonte: Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020, p. 14, tradução nossa)

As implicações da TSA na formação e no desenvolvimento de treinadores são descritas no subtópico a seguir, com reflexões iniciais sobre a formação profissional na área esportiva, o que os estudos têm apresentado sobre essa formação por meio da TSA e como os espaços *online* e as tecnologias podem influenciar a aprendizagem dos treinadores esportivos.

2.2 TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE TREINADORES ESPORTIVOS

Neste segundo subcapítulo, são exploradas reflexões críticas sobre o processo de formação e desenvolvimento de treinadores esportivos, para posteriormente apresentar uma compreensão ampla desse trabalho por meio da TSA e no terceiro tópico com a abordagem sobre a influência das tecnologias digitais e ambientes *online* em um mundo conectado.

2.2.1 Reflexões críticas sobre a formação e o desenvolvimento de treinadores esportivos

Ao considerar que a “aprendizagem por meio do processo educacional, institucionalizado-individual-separado da realidade, com foco no professor, tornou-se um processo irrelevante, o que acarreta um sentimento de algo árduo e chato” (Wenger, 1998, p. 3, tradução nossa), o que inevitavelmente desafia a efetividade do aprendizado (Lave; Wenger, 1991). Onde as identidades como pesquisadores podem refugiar os professores e acentuar a tendência em passar resultados de pesquisas aos seus alunos, sem realmente conhecer e se envolver com as suas experiências de mundo. Enquanto os currículos são estruturados para apresentar ideias que a maioria dos alunos não consideram imediatamente relevantes, pois a visão da maioria desses alunos está focada em orientações para situações e habilidades técnicas específicas (Fenton-O’Creevy; Dimitriadis; Scobie, 2015). Algumas questões são necessárias para retomar a discussão persistente sobre a organização e sistematização da formação profissional:

- Qual a implicação desse tipo de ensino diretivo na formação de treinadores e profissionais do esporte focado prioritariamente na transmissão de conteúdos e informações?
- Qual o impacto desse tipo de ensino no esporte?
- Como a formação e o desenvolvimento dos treinadores podem ser mais produtivos?
- Quais desafios impedem melhorias nesse processo de formação?

As questões podem ser ampliadas com base na TSA ao considerar os valores orientador e transformador, descritas posteriormente no subtópico sobre o FCV (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e adaptadas ao contexto esportivo:

- O que mais está acontecendo no processo de formação e desenvolvimento de treinadores que não sabemos?
- Quem está fazendo algo potencialmente relevante no esporte?
- Quais poderiam ser alguns efeitos mais amplos ou consequências não intencionais da diferença que estamos tentando fazer no contexto esportivo?

Em todo o mundo, responsáveis por cursos, programas, entre outras propostas, apostam na tentativa de transpor fronteiras e reestruturar a formação profissional por meio de abordagens consideradas significativas para seus participantes, como a aprendizagem baseada em problemas e experimentação (Ciampolini *et al.*, 2019; Driska; Gould, 2014; Fenton-O’Creevy *et al.*, 2015a; Jones; Morgan; Harris, 2012). Essa formação baseada na resolução de problemas, oportuniza a combinação do desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais (Araya; Bennie; O’Connor, 2015; Fenton-O’Creevy *et al.*, 2015a; ICCE, 2013). Na literatura está claro que os treinadores valorizam muito mais essas experiências para incorporar os aprendizados. Atividades sociais que possuem um grande potencial para catalisar a reflexão dos treinadores e futuros treinadores (Barnson, 2010; Gilbert; Gallimore; Trudel, 2009; Jones; Morgan; Harris, 2012). O desenvolvimento desses conhecimentos alinhados com as competências pode aumentar o repertório dos profissionais para responder aos desafios da prática e para que consigam se identificar com as práticas por meio do engajamento, imaginação e alinhamento (Fenton-O’Creevy *et al.*, 2015a).

Nesses três modos de identificação, cabe aos professores privilegiarem a construção de relações com os alunos e considerarem as suas realidades e identidades, em complementaridade ao possível impacto positivo de abordagens que façam sentido para esses alunos (Fenton-O’Creevy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Rodrigues; Paes; Souza Neto, 2018; Tozetto; Galatti; Milistetd, 2018), já que a aprendizagem humana está relacionada essencialmente sobre dar sentido ao mundo (Omidvar; Kislov, 2014). Claro que é um grande desafio realizar uma mudança de paradigma no ensino, ao tentar “combinar os requisitos dos programas de formação de treinadores com as práticas, necessidades e experiências anteriores dos

treinadores que se inscrevem nos programas” (Cassidy; Rossi, 2006, p. 236, tradução nossa).

Em um contexto em que muitos professores são diretivos com foco no ensino, algumas questões podem ser pertinentes para uma maior reflexão e mudança de paradigma. Como seria a inserção de professores que buscam uma abordagem construtivista com o foco na aprendizagem? Qual o impacto dessa abordagem para o engajamento, imaginação e alinhamento dos alunos? Qual o interesse, capacidade e comprometimento dos alunos para participar e aprender?

No cenário do golfe no Canadá, nas áreas de formação de treinadores e desenvolvimento da modalidade, podem ser observadas grandes mudanças de 1985 até 2010. As alterações são relacionadas as demandas e tendências sociais em constante mudança, ainda mais com a globalização (Paquette; Trudel, 2018). As mudanças sociais constantes podem justificar a dificuldade de consolidar uma determinada estrutura do curso. A avaliação da evolução desse programa de formação de treinadores no golfe demonstrou que as abordagens pedagógicas do programa passaram de um extremo em que o ensino era centrado nos professores, para outro centrado nos alunos, até encontrar um equilíbrio funcional entre esses extremos (Paquette; Trudel, 2018). Então, o processo de avaliação contínua parece ser essencial para que os cursos sejam reestruturados conforme as necessidades de cada geração de treinadores e atletas, do contexto e a evolução da modalidade esportiva.

Embora o ensino com base nas experiências, mais centrado nos aprendizes, seja considerado essencial para a formação de qualidade dos treinadores (Araya; Bennie; O'Connor, 2015; Barnson, 2010; Ciampolini *et al.*, 2019; Jones; Morgan; Harris, 2012; Paquette; Trudel, 2018), o que, assim como a relevância da aprendizagem colaborativa (Araya; Bennie; O'Connor, 2015; Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Stoszkowski; Collins, 2016; Vinson; Huckle; Cale, 2020) e da prática reflexiva crítica e criativa (Araya; Bennie; O'Connor, 2015; Driska; Gould, 2014; Gilbert; Trudel, 2001; Knowles *et al.*, 2001; Knowles; Borrie; Telfer, 2005) pode parecer óbvio. Para Barnson (2010), Culver, Trudel e Werthner (2009) e Mesquita *et al.* (2014), os cursos tradicionais de formação de treinadores possuem a tendência de educar os treinadores com uma visão individualista e focada na cultura de competição e de manter os “segredos” entre os profissionais e suas equipes, ao invés da cooperação e colaboração. O que parece ser semelhante nos

cursos federativos analisados no Brasil (Milistetd *et al.*, 2016; Rodrigues; Paes; Souza Neto, 2018), como a formação continuada de treinadores, que repetem muitas vezes o ensino tradicional dos cursos de graduação.

Alguns indicadores que justificam essa cultura contra a colaboração são indicados no estudo de Mesquita *et al.* (2014), como o sentimento de incompetência por parte dos treinadores quando revelam suas dificuldades, inseguranças, pensamentos e medos de críticas. No momento em que precisam se expor, para compartilhar suas experiências e justificar suas ações. A necessidade de escutar e por vezes aceitar pensamentos divergentes às suas crenças. Outros treinadores são vistos como inimigos, mesmo os seus pares do mesmo clube. As conversas podem perder o foco e os treinadores vão apenas perder tempo nesses encontros. A implementação de cursos prescritivos sobre a forma correta de aprender, como se os desafios fossem únicos para todos os treinadores, ao contrário da perspectiva da aprendizagem social e experiencial que consideram a complexidade e especificidades da prática.

Além das reflexões descritas acima, a teoria social da aprendizagem pode ajudar a ampliar e detalhar o processo de formação e desenvolvimento de treinadores esportivos, com as evidências científicas dispostas no tópico a seguir.

2.2.2 A formação e o desenvolvimento de treinadores: compreensão por meio da teoria social da aprendizagem

O compartilhamento do conhecimento, mesmo com os desafios no esporte, sendo um dos principais a competição entre os treinadores (Mesquita *et al.* 2014), pode ser nutrido durante e após a finalização de cursos, por meio do incentivo e cultivo de CdP (Barnson, 2010; Bertram *et al.*, 2014; Cassidy; Rossi, 2006; Garner; Hill, 2017; Jones; Morgan; Harris, 2012; Stoszowski; Collins, 2014; Walker; Thomas; Driska, 2018; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998) e ESA (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Os cursos de formação para os “treinadores poderiam promover, enfatizar e ensinar a importância da colaboração e da inclusão como um meio para os treinadores ajudarem a si mesmos, a outros treinadores e seus atletas” (Callary, 2013, p. 10, tradução nossa), além de considerar os alunos como membros ativos no processo de ensino-aprendizagem (Barnson, 2010; Culver; Trudel, 2008). Incentivar CdP como um elemento complementar

no ensino superior, em grupos de pesquisa ou projetos de extensão, é interessante para a maior reflexão conjunta entre os alunos e professores, com o compartilhamento das necessidades de aprendizagem, materiais ou interesses individuais (Bertram *et al.*, 2014).

Um exemplo interessante no esporte, foi um caso no beisebol (Culver; Trudel; Werthner, 2009), em que um diretor técnico tentou impor a sua visão sobre qual seria o foco dos treinadores, no caso, o desenvolvimento dos jogadores e como os treinadores poderiam agir para cumprir os objetivos, por meio de ações para garantir que os profissionais compartilhassem experiências. Para isso, foi necessário orientar a comunidade, atletas, pais, treinadores, oficiais, sobre a nova abordagem. Durante a sua gestão, os profissionais relataram que apesar de usar um modo autoritário, o diretor técnico que possuía credibilidade e disponibilizava honorários, realmente conseguiu realizar grandes mudanças, com a participação dos treinadores e compreensão por parte dos pais dos jogadores. Entretanto, quando houve uma mudança de direção técnica, os treinadores voltaram a apresentar comportamentos antigos, quase não compartilhavam mais suas práticas e o foco deixou de ser a cooperação entre os treinadores e o desenvolvimento dos jogadores e voltou a ser na competição entre os treinadores e a vitória com a equipe.

Então, o papel de um facilitador reconhecido e respeitado pela maioria das pessoas pode ser um dos fatores que iniciam e cultivam uma comunidade (Barnson, 2010; Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Garner; Hill, 2017; Mesquita *et al.*, 2014; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Papel que pode ser executado por gestores, pesquisadores (Barnson, 2010) e pelos próprios treinadores (Bertram; Culver; Gilbert, 2017). Sendo que, no esporte parece ser um enorme desafio estruturas como CdP se desenvolverem sem facilitadores (Barnson, 2010; Callary, 2013; Culver; Trudel; Werthner, 2009; Culver; Trudel, 2008), o que pode ocorrer também por conta das diferenças de personalidade dos treinadores (Culver; Trudel, 2008) e ideias básicas ou pensamentos pessoais distintos (Jones; Morgan; Harris, 2012).

Contudo, outros estudos não encontraram um facilitador ou uma liderança proeminente nas CdP investigadas (Callary, 2013; Vinson; Huckle; Cale, 2020). (Callary, 2013) descreve alguns pontos-chave e desafios no processo de formar e sustentar uma CdP, mesmo sem a presença da liderança acentuada por parte de uma pessoa. Inicialmente para a formação da CdP, as treinadoras investigadas, que eram do mesmo clube, alternavam a orientação dos atletas. Posteriormente, os próprios

atletas e seus pais decidiam com qual treinadora seguiriam para o nível competitivo, o que pode ter influenciado para não gerar um ambiente competitivo entre essas treinadoras. Para sustentar a CdP, alguns fatores foram definidos e podem ser vistos de forma interligada. Primeiro, o clube conseguiu manter uma cultura em que, aprender com as outras treinadoras, orientar e compartilhar informações se tornaram atividades habituais. A partir dessa cultura de colaboração estabelecida, o segundo fator para sustentar a CdP foi a comunicação facilitada entre as treinadoras que por revezarem as orientações com os atletas, era necessária uma comunicação rotineira sobre os planos e treinos. Por meio dessas conversas e maior proximidade, aumentou o senso de confiança entre as treinadoras como o terceiro fator, o que proporcionou a experimentação de novas ideias e técnicas. Para exercer suas funções, as treinadoras eram consideradas como independentes para realizarem suas escolhas. Interessantemente, a diretora contratou treinadoras que haviam sido atletas do clube por muitos anos. Então, essas treinadoras já iniciaram com o conhecimento do que era esperado delas, um trabalho colaborativo. Alguns desafios nesse processo também apareceram como a necessidade de discutir mais sobre algumas questões e problemas, o que não acontecia para evitar o risco de romper amizades. Outro desafio decorre da proximidade excessiva das treinadoras, o que pode tornar o ambiente menos profissional com as emoções que podem atrapalhar a convivência.

A garantia de segurança no cargo, com a permanência dos treinadores sem uma avaliação baseada em vitórias e derrotas, é mais um incentivo para os treinadores investirem na CdP (Cassidy; Rossi, 2006; Culver; Trudel; Werthner, 2009; Occhino; Mallett; Rynne, 2013). A familiaridade entre os participantes e entre as instituições pode ser outro fator que contribui para que as pessoas e organizações assumam um comportamento e ações para compartilhar mais o conhecimento (Culver; Trudel; Werthner, 2009; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998). Inclusive, a observação entre os treinadores tem sido relatada como um dos principais caminhos para a aprendizagem (Mesquita *et al.*, 2014; Nash; Sproule; Horton, 2017; Rodrigues; Paes; Souza Neto, 2018; Tozetto *et al.*, 2017), assim como as discussões com mentores (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Mesquita *et al.*, 2014; Nash; Sproule; Horton, 2017; Occhino; Mallett; Rynne, 2013; Vinson; Huckle; Cale, 2020; White *et al.*, 2017). Essa colaboração entre treinadores ressalta a necessidade de possibilitar mais espaços em que os treinadores estejam engajados em interações ao mesmo tempo

que aprendem a resolver os problemas reais do contexto esportivo e se concentram nas suas particularidades (Barnson, 2010; Bertram; Culver; Gilbert, 2017).

Porém, sem o envolvimento mútuo e empreendimento compartilhado (Culver; Trudel; Werthner, 2009; Occhino; Mallett; Rynne, 2013; Wenger, 1998) a estrutura não se configura como CdP e provavelmente o domínio não possui significado para os indivíduos que perdem o interesse por não participarem intensamente das escolhas da prática, ou seja, a negociação de significados não acontece (Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger, 1998). Então, quando a cultura de empreendimento conjunto e engajamento mútuo se estabelece, aumentam as chances dos treinadores se acostumarem e desfrutarem com o compartilhamento do seu repertório de experiências, rotinas, histórias, ferramentas, técnicas e outros elementos (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Callary *et al.*, 2020; Culver; Trudel; Werthner, 2009). Fazer parte dessa comunidade de treinadores e de seus elementos possibilita não apenas a participação na prática social, mas das negociações para essa participação (Cassidy; Rossi, 2006).

Dois possíveis elementos para compartilhar e negociar no esporte são a liderança e o poder entre os participantes da comunidade ou espaço, na facilitação de reuniões, escolha de temas para a discussão ou organização de atividades do grupo. Essa liderança compartilhada e distribuição de responsabilidades pode incentivar o maior engajamento das pessoas sobre o domínio de interesse, com um papel mais importante para orientar a direção em que as pessoas podem seguir (Bertram; Culver; Gilbert, 2016, 2017; Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Liderança que também pode ser vista como mais equilibrada, é cada vez mais citada no esporte, não apenas entre treinadores e outros profissionais, mas na relação entre treinadores e praticantes ou atletas das novas gerações que desafiam os seus treinadores com questionamentos sobre os seus treinamentos (Parker *et al.*, 2012; Watts; Cushion, 2017) e que gostariam de participar mais das tomadas de decisão em campo (Parker *et al.*, 2012).

Assim como as CdP, na organização dos ESA como proposta posterior e mais ampla para a aprendizagem social, também pode ser necessária a participação de facilitadores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) ou dos facilitadores de sistemas (Wenger-Trayner, B.; Wenger-Trayner, 2015), para sistematizar e fomentar uma PdP dinâmica e complexa com a participação de treinadores de diferentes localidades (Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Por isso, é recomendável que novos estudos detalhem a função e quais as características exigidas para se ter bons

facilitadores, para uma maior compreensão desses profissionais responsáveis muitas vezes pelo sucesso no cultivo da aprendizagem dos treinadores (Garner; Hill, 2017).

As PdP e os ESA são conceitos pertinentes para visualizar esse processo de formação (Duarte; Culver; Paquette, 2021b) em um campo maior com estruturas diversas para o aprendizado dos treinadores e outros profissionais no campo esportivo. Assim, se faz necessário uma agenda de investigação ainda mais ampla para gerar um “corpo” robusto de estudos sobre as PdP e os ESA. As investigações podem seguir de modo semelhante ao que já foi realizado para compreender como as CdP nascem e são cultivadas ou desenvolvidas, mas vale “abraçar” a orientação de Walker, Thomas e Driska (2018) na sua revisão sobre a aprendizagem não formal e informal de treinadores. Os autores acreditam que dos poucos estudos avaliados voltados para o conceito de CdP, uma das limitações foi não focarem no papel ou sistema responsável por afetar as conexões sociais.

Anteriormente, Occhino, Mallett e Rynne (2013) já haviam descrito essa ausência de respostas sobre o que afeta a capacidade de agir dos treinadores na colaboração com outras pessoas. A preocupação de Gilbert, Gallimore e Trudel (2009) é direcionada sobre como as redes de aprendizagem social de treinadores nascem e quais os resultados dessas estruturas sociais no desenvolvimento desses profissionais e nas suas práticas diversas. Ressaltam ainda que, enquanto as competições forem a prioridade no esporte juvenil, por que os profissionais adversários vão compartilhar suas experiências e conhecimentos? Reconhecer o valor educacional da competição com as populações mais jovens, concentra os esforços na aprendizagem e melhoria do desempenho, de atletas e treinadores. Nessa visão, os atletas não são como “propriedade” dos seus treinadores, mas se desenvolvem naturalmente e desfrutam ao máximo da experiência esportiva. Barnson (2010) e Driska e Gould (2014) complementam na descrição de que estruturas como as CdP não são a única resposta para os treinadores resolverem seus problemas da prática esportiva, mas podem fazer parte da formação desses treinadores. Ao longo dessa formação, segundo (Barnson, 2010) a CdP pode gerar discussões sobre como prevenir ou como lidar em um jogo de basquetebol com diferença de mais de 100 pontos, situação relacionada à falta de espírito esportivo e constrangimento dos praticantes, principalmente da equipe derrotada. Na revisão de Bernardes, Yamaji e Guedes (2015) os estudos apontam que os próprios praticantes ou atletas na maioria dos casos não classificam a competição como um dos principais motivos da sua

participação no esporte. Então, por que a competição prevalece mesmo quando envolve os praticantes mais novos?

Portanto, a crítica fundamentada acima parece ser crucial para instigar a colaboração profissional e manter a maioria dos alunos, praticantes ou atletas engajados positivamente no esporte ao longo da vida, além de melhorar o seu desenvolvimento. Nesse processo, a responsabilidade dos gestores de organizações esportivas e de profissionais que trabalham diretamente com esses praticantes, treinadores principalmente, pode ser de suma importância para garantir a melhor participação esportiva de crianças e jovens. Alguns questionamentos podem servir para maior reflexão do que foi apontado na literatura sobre a cultura esportiva de rivalidade em muitos locais. A competição entre treinadores e suas equipes ou atletas vale mais do que a colaboração entre esses atores? Vencer uma competição é mais importante do que desenvolver os atletas a longo prazo? Qual o papel de treinadores e gestores no fomento da colaboração entre profissionais e equipes e no desenvolvimento dos jovens? Como conscientizar os pais sobre esse movimento de colaboração e desenvolvimento dos seus filhos? Como evitar o possível abandono de crianças e jovens do esporte e promover a massificação de participantes? Devemos aceitar o domínio do pensamento competitivo ou priorizar abordagens colaborativas como a TSA para criar valores positivos e transformar a cultura do esporte como colaborativa? Qual o papel de professores, formadores de treinadores e pesquisadores nesse processo?

Essas questões buscam reforçar as reflexões nas palavras de Cassidy e Rossi (2006) de que o poder pode influenciar imensamente o campo esportivo. Poder que pode estar desequilibrado, quase exclusivamente nas mãos de treinadores mais experientes ou principais e poder que diminui quando os treinadores são avaliados apenas por resultados. Essas ações estão em desacordo com a ideia de fortalecer "comunidades" e os princípios coletivos de aprendizagem de treinadores, mas "isso não deve deter o campo em termos de prática, teorização de aprendizagem de treinadores ou pesquisa" (p. 243, tradução nossa). Afinal, nas palavras de Pyrko, Dörfler e Eden (2019), as organizações e pessoas que se destacam na colaboração externa com outras organizações e indivíduos, serão as que vão aproveitar ao máximo o conhecimento. Nessa colaboração entre membros da CdP e na PdP, nos múltiplos espaços de prática, as pessoas devem enfrentar desafios, investir esforços para compreender o mundo externo e assumir riscos para "crescer como profissionais

competentes em paisagens de profissionais com a mesma mentalidade” (p. 496, tradução nossa).

Dentre os múltiplos espaços de prática, os ambientes *online* e as tecnologias digitais parecem ter assumido grande relevância no mundo globalizado, com a inclusão da formação e desenvolvimento de treinadores, o que necessita de uma reflexão, com o seu detalhamento no próximo tópico.

2.2.3 Os ambientes *online* e as tecnologias digitais: considerações sobre a utilização para a formação e desenvolvimento de treinadores esportivos

Para atender os treinadores de diferentes localidades, a utilização de plataformas virtuais ou digitais pode ser um dos espaços utilizados por organizações ou federações esportivas e facilitadores para o desenvolvimento de treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Jones; Morgan; Harris, 2012; Milistetd *et al.*, 2016; Stoszkowski; Collins, 2017; Stoszkowski; Collins; Olsson, 2017), mas que por vezes parece ser utilizado mais como um suporte esporádico do que um espaço contínuo de aprendizados (Milistetd *et al.*, 2016). Assim, para os pesquisadores que estudam o impacto da internet como fonte de informações para os treinadores (Culver; Trudel, 2008; Walker; Thomas; Driska, 2018), uma sugestão é o cuidado para diferir as possíveis fontes (Walker; Thomas; Driska, 2018). A primeira fonte observada na revisão pode ser considerada tradicional, por exemplo, com a utilização de sites que não são permitidos comentários, discursos e interações síncronas. Por outro lado, em outras fontes por meio de vários programas as pessoas têm a permissão e possibilidade de interagirem e participarem de modo assíncrono nas mídias sociais e plataformas como o Moodle ou síncrono como reuniões *online* e *lives* (Walker; Thomas; Driska, 2018).

Certos cuidados a considerar em um curso ou espaço esportivo *online* para realizar a formação, são a mudança rápida e não planejada para esse tipo de aprendizado, sem um treinamento dos profissionais, alunos, entre outras pessoas para acessar as plataformas (Callary *et al.*, 2020; Ivanović; Gajević; Gajić, 2020), reforçar a relevância dos conhecimentos interpessoal e intrapessoal, além do conhecimento profissional para o desenvolvimento dos treinadores (Callary *et al.*, 2020) e a boa capacidade de transmissão do sinal de Internet a todos (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Ivanović; Gajević; Gajić, 2020). Todavia, um novo modelo híbrido de

educação presencial e remota possui potencial para gerar benefícios significativos como a participação de estudantes impedidos de estarem na aula presencialmente (Ivanović; Gajević; Gajić, 2020). Muitos desses alunos já possuem experiências com tecnologia e não apresentam dificuldades com as plataformas, eles também podem obter maior conhecimento por meio de aulas com abordagem mais fácil e rápida para compreensão do conteúdo, informação relevante, individualização das aulas conforme as necessidades e inclusão ativa no processo de aprendizagem (Ivanović; Gajević; Gajić, 2020), para cuidar e apoiar os treinadores de forma holística em um ciclo de planejamento, condução e avaliação para modernização das ações formativas *online* no esporte (Callary *et al.*, 2020). Apoio à distância que pode se estender entre formadores de treinadores de diferentes comunidades, para que compartilhem suas experiências práticas nos seus encontros na PdP (Callary *et al.*, 2020).

Então, um olhar mais cuidadoso sobre esses espaços digitais é necessário, principalmente após o período de pandemia causado pelo COVID-19 (O'Brien *et al.*, 2020; Sanderson; Brown, 2020). Muitos cursos presenciais para treinadores mudaram abruptamente para cursos *online* durante o isolamento social (Callary *et al.*, 2020). Antes do período de isolamento, os próprios treinadores já indicavam utilizar as tecnologias e redes sociais para ajudar no processo de comunicação com as novas gerações de praticantes (Gould; Nalepa; Mignano, 2019). Porém, durante a pandemia esses treinadores se viram massivamente obrigados a utilizar essas diversas tecnologias digitais como principal meio para a condução de exercícios, para ajudar os atletas a desenvolverem o seu condicionamento físico e habilidades esportivas ou pelo menos minimizar os prejuízos com a falta dessas atividades. Isso sem a garantia de que todos tenham acesso e se os praticantes realizam as práticas ou se realizam da forma esperada pelos treinadores (Sanderson; Brown, 2020). Um dos impactos positivos desses métodos de comunicação remota no esporte, é a melhoria da qualidade da relação treinador-atleta (Li *et al.*, 2020). Adicionalmente, é imprescindível o acompanhamento dos atletas por parte de profissionais especializados em saúde mental, principalmente para os indivíduos com maiores riscos de problemas psicopatológicos causados após a situação de isolamento social (Côrte *et al.*, 2020).

Nesse contexto, a partir das pesquisas descritas sobre o uso de tecnologias digitais, certas questões podem ser interessantes para reflexão sobre o período pós-pandemia no campo esportivo. No futuro, essas práticas de treinamento *online* podem se tornar atividades complementares mais frequentes ou mais intensas para causar a

aprendizagem social? E sobre a formação e desenvolvimento de treinadores? Como planejar, conduzir e avaliar esse formato *online*? Qual o papel dos facilitadores ou facilitadores de sistemas e como podem guiar esse processo de formação *online*?

Na busca por responder essas perguntas, o aprendizado em cada paisagem e espaço pode ser apresentado de diferentes formas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Por meio do conhecimento adquirido, compartilhado ou criado entre os participantes (Coenders; Bood; Wenger-Trayner, 2015; Lave; Wenger, 1991; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Em termos de processos de participação e interação (Hutchinson *et al.*, 2015; Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Em relação as mudanças de comportamento, habilidades ou identidade (Fenton-O’Creivy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Como resultado do processo de ensino, em que uma pessoa transmite algo para outra pessoa que teoricamente ainda não sabe (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Desse modo, utilizar ferramentas ou técnicas diversas e de diferentes visões de mundo pode ampliar a compreensão do processo e dos possíveis resultados com o engajamento dos participantes nessas estruturas e relações sociais.

Na perspectiva dos ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), os seus promotores optaram por utilizar uma abordagem diferente para explorar o aprendizado, sobre o valor que ele cria. Nessa perspectiva, utilizar ferramentas como o FCV pode ajudar a compreender profundamente as conexões sociais entre os indivíduos (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Portanto, de modo a explicitar profundamente sobre o FCV e sua relevância no esporte, os quatro modos de aprendizagem e os oito ciclos de CV são apresentados no próximo subcapítulo (2.3).

2.3 FRAMEWORK DE CRIAÇÃO DE VALOR E SUA APLICAÇÃO NO ESPORTE

Neste subcapítulo, será apresentado o FCV, desde seu surgimento, sua evolução com novos conceitos e direcionamentos práticos para formadores de treinadores e pesquisadores utilizarem no contexto esportivo.

2.3.1 A construção do framework de criação de valor e os modos de aprendizagem

No mundo globalizado, multicultural, conectado e por isso, complexo, as pessoas estão em constante pressão para mostrar impacto, além de equilibrar e apresentar os resultados esperados de curto prazo e o que a organização pode ou deve alcançar em longo prazo (Cashman *et al.*, 2015; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Para apresentar esses possíveis resultados, as histórias de CV incentivam a reflexão e avaliação contínuas para descrever como a participação das pessoas colabora com outras pessoas, com a organização em que elas estão inseridas e como é possível redefinir o seu trabalho (Bertram *et al.*, 2014; Cashman *et al.*, 2015). O conceito de “criação de valor” tem como significado “o valor da aprendizagem oportunizada pelo envolvimento da comunidade e rede” (Wenger; Trayner; de Laat, 2011, p. 7, tradução nossa). Para Wenger, Trayner e de Laat (2011) o termo “ciclo” é adequado para o modelo de CV, pois não se deve adotar uma “hierarquia de níveis ou uma cadeia causal simples entre os valores. [...] A produção e a aplicação do conhecimento estão estreitamente entrelaçadas e muitas vezes indistinguíveis” (p. 21, tradução nossa). Assim, um ciclo não necessariamente leva a outro e nenhum dos ciclos representa o fim como o sucesso (Wenger; Trayner; de Laat, 2011). Além disso, cada ciclo cria valor intrinsecamente, mas a aprendizagem social somente colabora para fazer a diferença, quando o valor gera movimentos em outros ciclos. Então, para aprender a aprender socialmente a pessoa deve criar, perceber e traduzir o valor de um ciclo para outro (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Inicialmente a história de CV foi concebida como uma ferramenta de avaliação da aprendizagem social para as CdP (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e redes de prática como estruturas mais simples que as comunidades (para saber mais sobre as redes de prática ver Wenger, Trayner e de Laat, 2011). Posteriormente, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020) perceberam que a ferramenta pode ser útil para ver estruturas diversificadas como os ESA. Essa ferramenta é pertinente, pois, segundo Wenger, Mcdermott e Snyder (2002) e Bertram, Culver e Gilbert (2016) as pessoas costumam não estar conscientes sobre todos os valores que criam ou que recebem da comunidade e as próprias entrevistas como pesquisa sobre a CV, podem aumentar

essa conscientização. Para Jarvis (2015), a pessoa aprende explicitamente por meio da reflexão e implicitamente de modo pré-consciente.

Na medida em que os participantes dos espaços percebem a CV, é um indicativo de aumento da capacidade para que eles façam a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Para os autores, um exemplo no esporte seria a CV para atletas, que pode ser percebida no desenvolvimento do desempenho e competitividade para alguns ou ao inspirar crianças e jovens para outros. Enquanto para filósofos, a CV pode ser compreendida em uma nova visão de compreensão do ser humano para alguns ou simplesmente ao alcançar a fama para outros. O valor na aprendizagem social adotada (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) precisa ser criado e reconhecido pelas pessoas para que se torne eficaz. Eficácia para o aprendizado que é resultado da participação em um processo de engajamento e negociação de significados em práticas propositadas. Valor que pode ainda ser intrínseco (o que a pessoa atribui de mudança para si) ou extrínseco (mudanças para outras pessoas ou organizações).

Os valores são inerentes aos ESA, vistos na agência dos “quatro modos de aprendizagem (Figura 4). A “agência significa que você desenvolve aspirações, mesmo que permaneçam vagas ou abertas, provisórias ou sujeitas a dúvidas” (p. 61) e “expectativas de que essas aspirações podem ser alcançadas ou atendidas, ainda que parcialmente” (p. 61). É a capacidade de agir e reivindicar sobre algo e por isso, “implica tanto um papel na ação quanto um papel na negociação de significado” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, p. 61, tradução nossa).

Não existe uma sequência ou ordem cronológica para os quatro modos. Eles operam juntos ou em pares. Ainda assim, é considerado como importante ver os modos distintamente para trabalhar de forma efetiva sobre eles, os quais oferecem distintos canais para a agência e implicam orientações diferentes para a aprendizagem, com diferentes tipos de atividades e abordagens para a facilitação. “Aprender a fazer a diferença implica tanto desenvolver a agência dentro de cada modo como ligá-los uns aos outros” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, p. 65, tradução nossa). Os quatro modos de aprendizagem são mais detalhados no Quadro 7.

Figura 4 – Quatro modos de aprendizagem inerentes aos espaços sociais de aprendizagem



Fonte: Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020, p. 63, tradução nossa)

Quadro 7 – Definição dos quatro modos de aprendizagem

(continua)

Modo de aprendizagem	Descrição
Geração de valor	Como um ato de agência, participar de um ESA reflete uma aspiração de que o envolvimento um com o outro gerará algo de valor – mesmo que a “nudez” de envolver sua própria incerteza envolva algum risco e a vulnerabilidade de prestar atenção pareça inquietante. O valor gerado pode variar de uma boa vibração a um <i>insight</i> importante, uma ideia promissora, um aviso sobre o que não fazer, uma nova abordagem, uma solução pronta para uso ou um novo tipo de conversa com um <i>stakeholder</i> .
Tradução de valor	Gerar valor nas formas listadas não é suficiente por si só quando você espera fazer a diferença. Você tem que pegar esse valor e traduzi-lo em algo que se aproxime um pouco da diferença que você quer fazer. Por exemplo, uma boa vibração encoraja novos relacionamentos; uma ideia promissora deve ser posta em prática; uma nova abordagem passa a ser testada na prática; um bom relacionamento com uma parte interessada deve ser traduzido em financiamento para a implementação de uma ideia. Aqui, a agência está em reconhecer o valor e prestar atenção às oportunidades para levar esse valor ao próximo passo.
Enquadramento	Os participantes vêm com e desenvolvem uma perspectiva sobre o que conta como valor, por mais tácita ou inarticulada que seja essa perspectiva. Que diferença vale a pena fazer? Que incertezas precisam ser abordadas? Quais indicadores precisam ser observados para saber se há progresso? Seja nascente ou bem formada, a agência é expressa como uma perspectiva aspiracional sobre o que importa e o que provavelmente ajudará.

Quadro 7 – Definição dos quatro modos de aprendizagem

(conclusão)

Modo de aprendizagem	Descrição
Avaliação	Se você espera fazer a diferença, é importante avaliar se isso está acontecendo. Aqui, a agência assume a forma de escrutínio – prestando atenção se realmente foi feita uma diferença. No ato de avaliar, a agência não é meramente uma experiência subjetiva ou um sentimento; inclui uma expectativa de eficácia. E a agência inclui uma expectativa de poder decidir quando, se e até que ponto uma diferença importante foi feita.

Fonte: Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020)

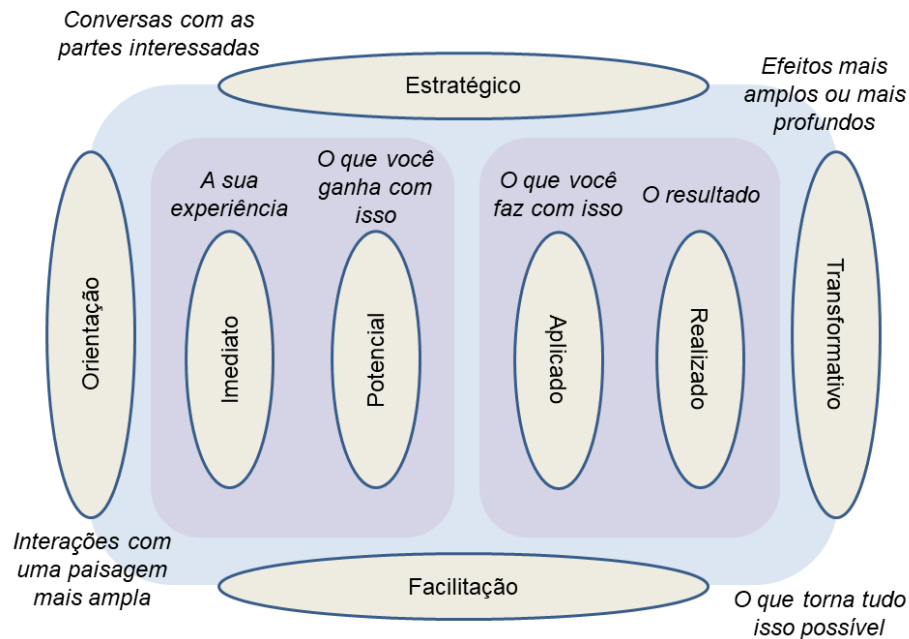
A seguir, o modelo de CV é detalhado, com exemplos positivos, de ausência e negativos para cada ciclo. Aqui, os exemplos são apenas ilustrativos, sendo que a ocorrência e o conteúdo de cada ciclo dependem das experiências, interpretações e escolhas de cada indivíduo.

2.3.2 O modelo de ciclos de criação de valor

O FCV tem como base os dados de efeito e contribuição (Wenger-Trayner *et al.*, 2017). Os dados de efeito correspondem aos achados que importam para as partes interessadas (ciclos de CV), enquanto os dados de contribuição fornecem alegações plausíveis de que esses efeitos estão ligados à intervenção (histórias de CV) (Guldberg *et al.*, 2021). Na Figura 5 é apresentado o modelo com os ciclos de CV, como resultados dos modos de aprendizagem e que definem o que pode ocorrer nos ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

O valor imediato contempla uma forte conexão em que a pessoa cria uma parceria de aprendizagem, mas que ainda não resultou em pensamentos ou ações sobre a prática (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Muitas dessas atividades valiosas podem ser consideradas como pequenas interações cotidianas que podem resultar em discussões para resolver problemas ou compartilhamentos de recursos (Driska; Gould, 2014; Occhino; Mallett; Rynne, 2013; Wenger; McDermott; Snyder, 2002; Wenger; Trayner; de Laat, 2011). No valor potencial, a pessoa incorpora um pensamento sobre algo que ganhou ao participar de um espaço social, como uma nova ideia que possa colocar em prática futuramente, as possíveis soluções para os problemas e possibilidade de utilização dos recursos disponibilizados, como citados anteriormente, mesmo que não sejam utilizados para se tornarem um valor aplicado

Figura 5 – Ciclos de criação de valor na estrutura conceitual



Fonte: Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020, p. 75, tradução nossa).

(Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

O valor aplicado é quando a pessoa coloca em prática o que aprendeu no ESA como uma estratégia, ferramenta, método (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) ou uma nova técnica que aprendeu com outro membro (Wenger; McDermott; Snyder, 2002). O valor realizado significa fazer a diferença, ver uma mudança na prática por meio de esforços dos participantes (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Para encontrar o valor realizado, pode depender da resposta da pessoa como destinatário relatar o que percebeu com a aplicação de uma ideia, mas perceber o impacto dessa ideia na prática pode levar meses (Wenger; McDermott; Snyder, 2002).

Os esforços descritos no valor realizado são compostos pelo valor estratégico com o trabalho dos participantes para apoiar ou dificultar alguma ação vista como necessária, por meio de conversas, desenvolvimento e manutenção de relacionamentos produtivos com as partes interessadas, para buscar garantir que essas partes compreendam o que deve ser ou o que está sendo realizado. Além do valor estratégico, o valor de facilitação é o apoio contínuo da rede de pessoas, os

recursos e a experiência que a rede oferece para possibilitar ou facilitar o ESA (Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Enquanto o valor de orientação é a imagem do que acontece no cenário de forma mais ampla para entender melhor os problemas, participantes, projetos e práticas para o desenho e sucesso da prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Por fim, o valor transformador é alcançado na conscientização das pessoas sobre algo na prática antes despercebido ou ignorado. É uma mudança de pensamento, na vida das pessoas, de suas identidades ou da sociedade (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Se o valor é positivo, nulo ou negativo, depende da posição, ação, interpretação ou na combinação delas, vivenciado pela pessoa frente a cada situação. Sendo que um valor inicialmente positivo, pode vir a ser julgado futuramente como negativo e vice-versa. Um exemplo é quando uma pessoa passa por um momento desconfortável (valor imediato negativo), mas posteriormente esse momento ajuda a ter uma nova ideia valiosa para o futuro (valor potencial positivo). No Quadro 8 a seguir, são descritas algumas dimensões com valores positivos, ausentes e negativos (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), como exemplos do que cada ciclo de CV pode representar, o que varia de acordo com os participantes em cada ESA. Um facilitador pode ter maior interesse nos valores imediato e potencial, os participantes do espaço possuem maior interesse no valor aplicado, enquanto um gestor busca o valor realizado e assim por diante (Wenger; Trayner; de Laat, 2011). Nos quatro últimos valores citados (facilitação, estratégico, orientador e transformador), são acrescentados alguns exemplos de orientadores internos e externos.

Quadro 8 – Exemplos de valores criados positivos, negativos ou ausência
(continua)

Valor criado	Exemplo	Valor positivo	Ausência de valor	Valor negativo
Imediato	Identificação	Conexão com o que você mais gosta e aumentar seu compromisso	Sem conexão com outros participantes ou com o que eles se preocupam	Tribalismo por meio da identificação extrema
Potencial	Inovação	Soluções de brainstorming ou ideias, designs ou abordagens prontas para uso	A roda reinventada A inovação parece radical demais para o seu contexto; parece mais um sonho perturbador	O excesso de experimentação ofusca o valor dos métodos testados e comprovados

Quadro 8 – Exemplos de valores criados positivos, negativos ou ausência
(continuação)

Valor criado	Exemplo	Valor positivo	Ausência de valor	Valor negativo
Aplicado	Reuso	Usando um modelo ou procedimento ou redirecionando um documento, desenho, plano de aula ou parte do código	Reinvenção da roda Achar mais fácil criar algo, em vez de entender e adaptar um recurso existente	Mesmo algo que funcionou bem em um contexto pode sair pela culatra em outro
Realizado	Nível pessoal – melhor desempenho e realizações para os participantes	Sucesso individual	Baixa autoeficácia	Autoconfiança inflada
Facilitador	Dimensão interna – liderança	A liderança é amplamente distribuída entre os participantes	Dependência excessiva de uma pessoa ou de um pequeno grupo principal	Ninguém se sente especificamente responsável
	Dimensão externa – apoio à aprendizagem social	Ajuda com <i>design</i> de agenda, facilitação de reuniões ou documentação	A liderança é superestimada	Os participantes que assumem a liderança não possuem as habilidades necessárias
Estratégico	Dimensão interna – constituintes	Os participantes estão cientes dos diferentes grupos constituintes entre eles e das suas respectivas necessidades e expectativas	Articular as diferenças entre os constituintes cristaliza essas diferenças ou cria estereótipos	Ninguém percebe que o ESA não é homogêneo e as diferenças tácitas levam a mal-entendidos ou à perda de vozes
	Dimensão externa – poder	Questões de poder estão sobre a mesa e todos prestam atenção ao seu efeito no ESA e sua conexão com o ambiente	Questões de poder são ignoradas e as vozes de participantes ou partes interessadas menos poderosas são silenciadas	Discussões sobre questões de poder ocupam o tempo todo
Orientador	Dimensão interna – contexto dos participantes	Explorando os vários contextos em que os participantes operam	Ver os contextos dos participantes como irrelevantes	Perdendo-se nos detalhes do contexto
	Dimensão externa – outros ESA e limites	Consciência da relevância de outros ESA e limites na paisagem	Perder o foco ou ficar paralisado ao explorar a paisagem indefinidamente	O foco interno perde recursos e <i>insights</i> importantes de outros ESA

Quadro 8 – Exemplos de valores criados positivos, negativos ou ausência (conclusão)

Valor criado	Exemplo	Valor positivo	Ausência de valor	Valor negativo
Transformador	Dimensão interna – mudanças de poder	Mudanças radicais nas relações de poder entre participantes ou partes interessadas	As pessoas ganham ou perdem poder, mas a política de poder por si só não muda ou é exacerbada	A aprendizagem social reproduz relações de poder
	Dimensão externa – mudanças institucionais	Realinhamento ou, mais frequentemente, realinhamento de estruturas e políticas	A inércia institucional dificulta as transformações	A institucionalização distorce a intenção de uma mudança

Fonte: Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020).

No último subcapítulo da revisão, é sugerido a utilização do FCV como instrumento para pesquisadores e formadores de treinadores, com base nas sugestões de seus autores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e com evidências científicas no esporte (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Duarte; Culver; Paquette, 2021a), com os significados e possíveis atividades norteadoras para fomentar cada valor de modo positivo (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). É importante salientar que, assim como neste subcapítulo, os exemplos no subcapítulo seguinte servem apenas como explicações das possibilidades com a utilização do FCV, mas que não devem ser simplesmente copiados e transferidos para outros contextos como as melhores estratégias, mas para uma reflexão e possível adaptação para que alcance da melhor forma cada realidade específica. Além disso, os valores criados em outros contextos podem ser distintos dos exemplos aqui descritos, o que não quer dizer que as práticas foram melhores em um ou outro contexto, foram apenas experiências diferentes com resultados diferentes.

2.3.3 As possibilidades de aplicação do *framework* de criação de valor no esporte

Ao longo deste tópico, são apresentados mais alguns exemplos breves de ciclos de CV, atividades gerais e exemplos no esporte que podem promover os valores por meio da formação de treinadores, além de permitir aos pesquisadores, que

utilizem o FCV para compreender melhor o contexto esportivo. Neste último tópico ainda são descritos exemplos de orientação interna e externa para os valores estratégico, facilitador, orientador e transformador. As orientações internas e externas representam ações, respectivamente, dentro e fora de um ESA que pode levar a uma geração ou tradução de valores.

Inicialmente sobre o valor imediato, as atividades empoderadoras, emocionantes, inspiradoras, divertidas, consoladoras e conscientizadoras são exemplos que atraem as pessoas para fazer a diferença com ciclos positivos (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Algumas atividades possíveis descritas por Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020) para promover o valor imediato positivo incluem, realizar pausas no trabalho para um café como um tempo social, muro de agradecimento por reconhecer as contribuições uns dos outros, oportunizar momentos em que as pessoas participem de experiências e projetos uns dos outros. Apesar do termo imediato, não significa que esse valor se refere a um tempo específico, pois pode ser de curto, médio ou longo prazo (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). No caso da confiança, uma pessoa pode demorar meses ou anos para atribuir confiança para um colega de trabalho ou para outras pessoas (Occhino; Mallett; Rynne, 2013), mas que ao longo do tempo pode se tornar um valor cada vez mais sólido (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Para maior compreensão das relações de confiança, os estudos na área do esporte devem avaliar se é possível ou como um espaço pode ser criado para que os treinadores se sintam mais seguros em aprender coletivamente (Lemyre; Trudel; Durand-Bush, 2007). Sendo que a competitividade entre os treinadores é um dos grandes desafios para a colaboração, sejam do mesmo clube ou não (Gilbert; Gallimore; Trudel, 2009).

No valor potencial, que se configura como imaginação e intuição sobre como inovar (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). O valor potencial enquanto capital do conhecimento, pode ser classificado de cinco diferentes formas (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Wenger; Trayner; de Laat, 2011), com alguns possíveis exemplos a seguir: a) Bens pessoais (capital humano) – conhecer alguma habilidade útil ou uma nova perspectiva; b) Relacionamentos e conexões (capital social) – saber em quem confiar; c) Recursos (capital tangível) – conhecer o acesso a certos recursos como informação; d) Ativos intangíveis coletivos (capital de reputação) – o *status* de uma

profissão; e) Capacidade transformada de aprender (capital de aprendizado) – Ver novas maneiras de aprender.

Mesmo que a pessoa nunca experiencie uma situação ou nunca mais experiencie, saber como agir caso aconteça a primeira vez ou novamente, pode ser tranquilizador para a pessoa (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) focar a atenção em novos aprendizados. No esporte o papel de mentores tem sido destacado como extremamente importante para o desenvolvimento de treinadores (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Cassidy; Rossi, 2006; White *et al.*, 2017). Após o processo de mentoria, as lições dos mentores podem se mostrar robustas e significativas para que os aprendizes possam enfrentar futuramente seus maiores desafios (Barnson, 2010; White *et al.*, 2017). Outras atividades para incentivar a CV potencial abarcam o debate de ideias, dramatização de habilidades e competências (Bertram *et al.*, 2014; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) ou publicar um boletim informativo (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Para o valor aplicado (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), ele pode ser considerado como um evento de aprendizado, por exigir continuamente soluções para os desafios diários (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Então, o valor aplicado pode corresponder, por exemplo, a adaptação de uma ideia na prática, o que raramente é simples por envolver normalmente a combinação de oportunismo, persistência, risco e imaginação (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Por isso, muitas vezes a teoria pode parecer não se “encaixar” na prática e vice-versa. Talvez porque a “ponte” entre teoria e prática não foi realmente compreendida, não houve nenhuma iniciativa, reflexão crítica e criativa ou tenha faltado perseverança.

Em sua teoria sobre a aprendizagem ao longo da vida, Jarvis (2006) descreve que as pessoas podem não aprender porque presumem que já sabem, além de não considerarem ou rejeitarem uma nova situação por vários motivos (atribuem pouca relevância, conflito de ideias, em conversas com pessoas mais jovens ou de outras áreas). Outra situação para o autor é quando a aprendizagem é pré-consciente ou que a pessoa ainda não está totalmente consciente que possui uma informação, o que dificultará qualquer mudança na prática ou a percepção de que ela ocorreu. Um dos participantes do estudo de Stoszkowski, Collins e Olsson (2017) declarou que já havia aplicado alguns dos temas do curso para treinadores, “mas talvez não tivesse um nome para isso, [...] não sabia a teoria ou objetivo por trás disso” (p. 413, tradução

nossa). Outra treinadora descreveu que preferia experimentar a teoria na prática, para voltar e discutir com seus pares e tutores o que vivenciou, ao invés do que é “totalmente baseado em teoria e você nunca tem a chance de implementar nada” (p. 417, tradução nossa).

Adicionalmente, algumas atividades (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) para impulsionar o valor aplicado e aproximar teoria e prática são, analisar detalhadamente a situação, alistar pessoas que possam colaborar na prática, experimentar novas ideias vindas do valor potencial, treinar ou ajudar outras pessoas, criar um espaço de observação participante e lutar contra os desafios por meio da adaptação de ideias.

O valor realizado é descrito como o valor para fazer a diferença, que se esperava ou não (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). O valor realizado é ainda exemplificado como positivo, ausente ou negativo para cinco tipos de destinatários: a) pessoal – valor definido em termos de melhor desempenho e realizações para os participantes; b) coletivo – valor para os participantes como um grupo; c) partes interessadas – valor para pessoas específicas fora do ESA; d) organizacional – contribuindo para a missão de uma organização; e) societal – contribuindo para um bem público.

Embora a ausência de resultados ou realizações possam ser vistas como negativo, nenhum efeito pode ser melhor do que qualquer fiasco. Além disso, outra questão para salientar no valor realizado é o fato de que pode incluir questões que são evitadas ou reduzidas, como desastres, acidentes ou desperdícios (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). No esporte, é possível pensar como realizações, evitar o abandono precoce de crianças e jovens, risco de lesões e o vencer a todo custo como no caso de dopagem. Para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), algumas atividades para atingir o valor realizado abarcam, coletar dados e documentar os efeitos por meio de pesquisas, buscar *feedbacks* de pessoas em diferentes posições dentro e fora do ESA, refletir de forma criativa e crítica, procurar garantir que todos se beneficiem do valor realizado como contribuição.

Para o valor de facilitação, na orientação interna os participantes podem ser proativos para aprender ou assumem uma postura facilitadora rumo a aprendizagem (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Na orientação externa, o suporte e recursos vêm de fora do ESA, com um facilitador externo ou patrocínio (Bertram;

Culver; Gilbert, 2017; Nash; Sproule; Horton, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

No valor facilitador é interessante que o apoio seja equilibrado (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), para não criar uma dependência das pessoas, mas que elas mesmas assumam algumas responsabilidades para maior interação (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Omidvar; Kislov, 2014; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e facilitação do aprendizado no ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Assim, facilitar não significa assumir individualmente a liderança e o poder para oportunizar todos os recursos, mas desenvolver nas pessoas o senso de autonomia e proatividade no sentido de criar valor facilitador. Essa liderança compartilhada pode ocorrer quando os treinadores escolhem os conteúdos que vão discutir (Duarte, 2020), ao analisarem suas práticas e decidirem quais temas fazem sentido para eles lidarem com certos desafios específicos, demandas urgentes ou conteúdos que acreditam precisar ter um maior domínio ou que definem como relevantes para impactar seus atletas.

Alguns exemplos de atividades para gerar valor interno e externo de facilitação incluem (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020): a) Interno – revisão após cada ação, cultivar um grupo principal ativo, compartilhar tarefas de liderança entre todos os participantes, orientar o uso ideal de tecnologia; b) Externo – aceitar a facilitação externa, suporte logístico e tecnológico, captação de recursos.

Para o valor estratégico como orientação interna, os participantes podem assumir uma intenção e atitude estratégica alinhada para fazer a diferença coletivamente, na direção de transformar a sua prática (Wenger-Trayner *et al.*, 2017; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). A orientação externa pode acontecer quando os participantes atuam propositalmente para melhorar a qualidade da relação com as partes interessadas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

A importância do ciclo de valor estratégico está no fluxo natural das conversas e relações significativas entre todas as partes interessadas dentro ou entre ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Por isso, ao pensar nos ESA é preciso ter cuidado na tentativa de formalizar ações a caminho do valor estratégico, como um plano fixo para alcançar metas e objetivos estabelecidos. Essa formalização pode não gerar valor suficiente para que o ESA faça sentido para todos os seus participantes (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Portanto, quanto maior a diversidade de perspectivas, atribuição de significado na construção de boas relações entre os

participantes do ESA e outras partes interessadas, o acesso às pessoas certas pode ser permitido para criar o valor estratégico no compartilhamento de intuições, ideias, recursos e assim por diante (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). No exemplo da treinadora Vallé (Vallée; Bloom, 2016), a treinadora buscou um mentor para ajudar na condução da sua equipe de basquetebol, com o qual tinha uma boa relação. Portanto, cuidar do valor estratégico pode se referir a cuidar da qualidade das relações (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), para gerar a confiança entre os treinadores, como relatado no valor imediato.

Segundo os autores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), alguns exemplos de atividades para gerar valor interno e externo estratégico incluem: a) Interno – lançamento formal para enquadrar o ESA; negociar aspirações; reflexões estratégicas, revisões ou eventos de renovação; b) Externo – reuniões com partes interessadas, como gerentes, financiadores ou parceiros em potencial, envolvimento de partes interessadas, como clientes ou destinatários de serviços, em determinadas atividades, reunião da organização.

Mesmo com os valores citados anteriormente, o ESA sempre está situado em um contexto de uma paisagem mais ampla (Wenger-Trayner *et al.*, 2015; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Então, nessa situação Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020) destacam que as pessoas participam de um contexto permeado de incertezas e surpresas. Por isso, algumas questões norteadoras são interessantes para refletir sobre o futuro no ESA e para fomentar os valores de orientação e transformação, conforme segue: O que mais está acontecendo que não sabemos? Quem mais está fazendo algo potencialmente relevante? Quais poderiam ser alguns efeitos mais amplos ou consequências não intencionais da diferença que buscamos fazer?

Os valores de orientação e transformação ocorrem internamente de fora para dentro e externamente de dentro para fora. O valor de orientação ocorre internamente no reconhecimento e compreensão dos contextos e histórias dos participantes, enquanto ocorre externamente na captura de uma imagem da paisagem e das relações com outros espaços (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

O valor orientador representa um esforço para perceber além de seu espaço de aprendizado e o que envolve as partes interessadas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Um olhar para o todo, a cultura, política, entre outras questões vivenciadas. Para Duarte, Culver e Paquette (2021a), os ESA com os treinadores

resultaram no valor orientador para os participantes por meio da contribuição com a missão da organização, ao aproveitarem as identidades e histórias mais amplas que as pessoas traziam para ver as coisas de novas maneiras, ao explorarem os vários contextos e implicações para a aprendizagem conjunta e aproveitarem as conexões que as pessoas têm na paisagem para enriquecer o espaço, além do reconhecimento e abordagem nos limites que se manifestam nas relações no ESA.

Segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), algumas atividades para gerar valor orientador interno e externo incluem: a) Interno – sessões de pôsteres, onde os participantes explicam seus contextos, encontros de fronteira e renegociações facilitados, buscar conexões de rede pessoal; b) Externo - reconhecer e honrar explicitamente o que foi feito antes, visitas e encontros de fronteira com outros espaços de aprendizagem social, pesquisas na web, literatura e redes.

Por fim, o valor de transformação ocorre internamente na adaptação a mudanças radicais no contexto ou a imperativos de aprendizagem, enquanto ocorre externamente com efeitos mais amplos da diferença que os participantes queriam realizar (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). O valor de transformação pode ser visto, então, quando uma pessoa busca fazer a diferença e ocorre uma mudança na própria pessoa e sua identidade, em outras pessoas e com suas comunidades ou sobre algo no mundo como certas práticas. Valor transformador que pode ocorrer ou não, mesmo ao causar uma diferença para outras pessoas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Um possível exemplo para representar uma diferença sem ocorrer o valor transformador, é quando uma pessoa realiza uma atividade com uma atitude pessoal de satisfação, infelicidade ou complacência, o que se encaixa no valor realizado, respectivamente, como positivo, ausente ou negativo (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Então, no momento em que a pessoa passa a acreditar na atividade como uma possibilidade de grandes mudanças, provavelmente é porque ocorreu uma mudança significativa em sua identidade como valor transformador. Por isso, o ESA não necessariamente cria um valor transformador para ter sucesso, mas se esse valor aparece, geralmente resulta em ações, emoções e pensamentos intensos e quase inabaláveis com crenças robustas. Além disso, mesmo sem ser planejado ou se ocorre por imprevistos, na maioria dos casos o valor transformador é o mais favorável para inovar, por ser um valor desafiador de práticas antigas (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

No esporte, alguns valores transformadores foram identificados na mudança de mentalidade e na transformação de como os indivíduos experienciam o mundo, além de mudanças na estrutura e procedimentos nas organizações (Bertram *et al.*, 2014). Em outro estudo, Bertram, Culver e Gilbert (2017) descreve que o valor transformador foi apresentado com uma reformulação dos treinadores sobre como viam o desenvolvimento dos atletas e o próprio desenvolvimento pessoal, com a importância da aprendizagem nas interações sociais. Para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), algumas atividades para gerar valor transformador interno e externo incluem: a) Interno – analisar tendências e suas implicações no ESA, refletir sobre os efeitos das relações de poder; b) Externo – campanhas, interceder, realizar pesquisas para perceber transformações.

Portanto, por meio dos ciclos de CV e possíveis estratégias descritas, o FCV apresenta um grande potencial de utilização e para a realização de mudanças no esporte, principalmente no campo da formação de treinadores, com uma estrutura e organização que considere a importância da aprendizagem e prática social para os profissionais do esporte. Um dos possíveis benefícios seria a mudança de uma visão competitiva para uma visão colaborativa entre os treinadores, no sentido de qualificar as práticas e alcançar resultados como o maior número e o melhor desenvolvimento dos praticantes. Porém, ainda se faz necessária uma maior compreensão sobre a utilização do FCV, principalmente com um olhar para a tradução de valores e sua complexidade, para que os formadores de treinadores estejam conscientes sobre as relações entre as experiências dos treinadores e os valores criados ao longo do tempo com influências sociais e culturais. Por isso tudo, o presente estudo é apresentado com grande relevância.

3 EPISTEMOLOGIA, METODOLOGIA E MÉTODOS

Neste tópico é apresentado o paradigma orientador da tese, alinhado aos procedimentos metodológicos utilizados, detalhados posteriormente.

3.1 EPISTEMOLOGIA

Os fenômenos sociais consistem consideravelmente em atividades que visam à elaboração de significados realizada por grupos e indivíduos em torno desses fenômenos. Essas atividades são de interesse central para os construtivistas, por atribuírem suas atividades à elaboração de significados ou sentidos que influenciam a (in)ação. Além disso, os construtivistas possuem a tendência de recusar qualquer padrão permanente ou invariável, por meio de uma ontologia relativista, para que a realidade possa ser universalmente conhecida, para negociar por meio de diálogos na busca pela verdade (Lincoln; Guba, 2006; Lincoln; Lynham; Guba, 2017).

Nessa perspectiva, a abordagem construtivista possibilita, por meio da construção social e histórica, a compreensão dos múltiplos significados e múltiplas realidades dos participantes e das interações construídas com outros indivíduos (Creswell, 2003), com interpretações particulares sobre as experiências com outras pessoas (Creswell; Creswell, 2018). Essa co-construção da realidade entre pesquisador e participantes é moldada, então, pelas experiências particulares dos indivíduos, influenciadas por seus valores para a negociação de significados com outras pessoas. O que justifica a utilização de métodos indutivos para a coleta de informações como, entrevistas, observação e análise de textos para uma compreensão detalhada de cada caso analisado (Creswell; Creswell, 2018). Por esses motivos, o desejo dos construtivistas é ver os participantes assumirem um papel cada vez mais ativo na designação de problemas que soam do interesse de qualquer investigação e no planejamento de saídas para que as descobertas possam ser compartilhadas de forma mais ampla dentro e fora da comunidade. Nesse sentido, os investigadores participativos entendem que a ação controlada pelos membros do contexto local é o objetivo da investigação dentro de uma comunidade (Lincoln; Guba, 2006; Lincoln; Lynham; Guba, 2017).

Portanto, a abordagem construtivista como posicionamento epistemológico deste estudo tem por objetivo buscar os significados atribuídos por cada participante

(treinadores, FS e pesquisadores) em relação a CV nos ESA. Nos diferentes espaços, Lincoln e Guba (2006) presumem que os participantes misturam suas vozes, às vezes dominantes, na negociação e construção desses significados e valores. Essa negociação agrega a reflexão séria e problemática, a exposição textual dos motivos envolvidos e a ampliação da questão investigada. Outros fatores a considerar subjetivamente, são as influências dos pesquisadores sobre os dados obtidos e as mudanças que ocorrem entre os participantes e o fenômeno ao longo da investigação.

3.2 METODOLOGIA

Em consonância com a visão epistemológica subjetiva construtivista, o presente estudo segue metodologicamente a abordagem fenomenológica, por buscar explorar as experiências dos participantes (Smith, 2016; Smith; Flowers; Larkin, 2009), neste caso, as experiências de treinadores, FS e pesquisador nos ESA. Experiências que possuam um significado para essas pessoas (Creswell, 2013; Halák; Jirásek; Nesti, 2014; Smith; Flowers; Larkin, 2009) e que não são evidentes e óbvias (Halák; Jirásek; Nesti, 2014; Smith; Flowers; Larkin, 2009). Esses significados podem ser ainda positivos ou negativos, mas ambos são considerados como importantes para cada indivíduo (Smith; Flowers; Larkin, 2009). Além disso, a fenomenologia é um profundo ato reflexivo (Creswell, 2013; Kafle, 2011; Smith; Flowers; Larkin, 2009), por permitir que estejamos conscientes sobre o que vemos, pensamos, sentimos, lembramos, desejamos (Smith; Flowers; Larkin, 2009). Essa consciência revela a intersubjetividade da experiência (Creswell, 2013; Halák; Jirásek; Nesti, 2014; Smith; Flowers; Larkin, 2009), sobre algo compartilhado para todos (Halák; Jirásek; Nesti, 2014), na relação da pessoa com o mundo vivido (Halák; Jirásek; Nesti, 2014; Kafle, 2011; Smith; Flowers; Larkin, 2009).

A experiência que está interligada ao processo de aprendizagem, sendo importante considerar que ambas são influenciadas por meio da socialização e das possíveis diferentes culturas em que a pessoa está envolvida (Jarvis, 2008; Wenger, 1998), o que pode ser chamado de socialização “multicultural” potencializada por conta da globalização, além de considerar que a transformação da experiência ocorre por meio da reflexão, emoção e/ou ação (Jarvis, 2008). Então, nós “aprendemos com a internalização de fenômenos externos por meio dos sentidos e a experiência sensorial é transformada em linguagens corporais e mentais que nos permitem

processá-los de maneira significativa” (Jarvis, 2008, p. 9, tradução nossa). Por isso, para o autor (Jarvis, 2008), ao aprender a pessoa se torna mais experiente.

Alinhado com a abordagem fenomenológica, o trabalho tem como sustentação metodológica a hermenêutica, como a “teoria da interpretação” (Smith; Flowers; Larkin, 2009), para a contemplação dos significados atribuídos pelas pessoas sobre suas experiências como o fenômeno (Creswell, 2013). Nesse processo de interpretação do pesquisador sobre as interpretações dos participantes, ou seja, “dupla hermenêutica” (Smith, 2016; Smith; Flowers; Larkin, 2009), “é importante que o pesquisador não apenas detalhe suas experiências com o fenômeno, mas também seja autoconsciente sobre como essas experiências podem ter moldado os achados, as conclusões, e as interpretações traçadas em um estudo” (Creswell, 2013).

Vale ressaltar a importância do posicionamento do autor nos estudos qualitativos interpretativos, já que “a forma como escrevemos é um reflexo de nossa própria interpretação com base nas políticas culturais, sociais, de gênero, de classe e pessoais que trazemos para a pesquisa” (Creswell, 2013, p. 215, tradução nossa). Por mais que a interpretação esteja concentrada no significado do texto, este “significado é fortemente influenciado pelo momento em que a interpretação é feita” (Smith; Flowers; Larkin, 2009, p. 30, tradução nossa). Assim, o autor possui mais de oito anos de experiência em pesquisa qualitativa e seis anos em pesquisas sobre a aprendizagem social de treinadores, cerca de sete anos de experiências como formador de treinadores, além de três anos como treinador. Além disso, o “amigo crítico” possui mais de dezessete anos de experiência em pesquisa qualitativa e mais de dez anos em pesquisas sobre a aprendizagem social de treinadores.

A escolha pela fenomenologia hermenêutica parece coerente com a realização do estudo, por corresponder a alguns critérios, conforme apresentados por Burns et al. (2022): a) Alinha-se com a perspectiva filosófica do pesquisador; b) Lança luz sobre múltiplas realidades/significados possíveis de um fenômeno mal compreendido; c) Geração de narrativa para inspirar a mudança prática; d) Fundamental para a futura produção teórica; e) Múltiplas lentes para ver as experiências humanas.

3.3 MÉTODOS

O detalhamento dos métodos utilizados para a realização deste estudo, apresenta sua coerência com a base epistemológica (construtivismo) e metodológica (fenomenologia hermenêutica) utilizadas.

3.3.1 Aspectos éticos de pesquisa

O estudo foi aprovado (ANEXO A) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (parecer 3.549.456). Todas as precauções éticas foram tomadas e os participantes receberam os termos de consentimento livre e esclarecido (ANEXO B). O aceite da federação para a realização do estudo não foi inserido como anexo para manter a confidencialidade da instituição.

Foi acordado com o FS e posteriormente com os treinadores o período para a coleta dos dados. A participação dos profissionais e a realização das entrevistas somente foi realizada com os treinadores e FS do ESA que concordaram em participar do estudo.

Os indivíduos podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Não haverá qualquer forma de remuneração, recompensa financeira ou de qualquer natureza, como incentivo para os indivíduos que participarem da pesquisa.

Na apresentação dos resultados, foram tomadas precauções para que os participantes não possam identificar os demais (Larkin; Shaw; Flowers, 2019; Sparkes; Smith, 2014). Por isso, em alguns momentos não foram descritos mais detalhes sobre os participantes e suas histórias.

Posteriormente a conclusão do estudo, o pesquisador planeja oferecer um *feedback* para os participantes, com uma síntese sobre o estudo ou outras estratégias aceitas pela federação, como forma de contribuição para auxiliar o FS nas próximas formações e os treinadores nos seus locais de trabalho. Nesse processo contínuo de construção e negociação com os participantes, deve ser mantido o cuidado com o anonimato e confidencialidade dos participantes durante todo o tempo. Além de um cuidado caso a caso, já que algumas experiências ou relatos podem ser mais sensíveis e até traumáticos para algumas pessoas (Sparkes; Smith, 2014). Na parte de confidencialidade, foram utilizados pseudônimos (Alessandra, Marcelo, Leandro, Oscar, Janeth, Maria e FS – Facilitador de Sistemas) para identificar os treinadores e facilitador da formação.

3.3.2 A escolha pela formação federativa no basquetebol

Inicialmente, o pesquisador acompanhou integralmente ao longo de vários meses em dois anos, três FF, sendo uma no basquetebol (2018) e duas no tênis (2019), com diversas entrevistas e anotações. Assim, com a enorme quantidade de dados para realizar uma análise minuciosa e para apresentar detalhadamente, o autor, junto ao seu “amigo crítico”, decidiu para este trabalho por apresentar exclusivamente os dados referentes à FF no basquetebol. Formação que contou com um grupo de treinadores mais heterogêneo em relação aos anos de experiência, além de ser a única das três formações que teve a participação de treinadoras mulheres.

Maiores detalhes sobre a FF no basquetebol são descritos nos resultados, com a apresentação da cronologia da formação, estratégias utilizadas para a sua realização, como eram os ciclos das reuniões *online* e uma maior descrição de cada reunião.

3.3.3 Caracterização do estudo

O estudo possui natureza aplicada, por tratar de problemas imediatos da prática, no mundo real com os participantes, que podem fornecer resultados de valor direto para a prática profissional (Thomas; Nelson; Silverman, 2012). Para os autores (Thomas; Nelson; Silverman, 2012), isso pode ocorrer por meio da técnica descritiva na observação de um fenômeno. Isso permite ao pesquisador, ao utilizar a fenomenologia, que os temas sejam analisados e moldados para uma descrição geral detalhada das experiências dos participantes (Creswell; Creswell, 2018). Assim, foi utilizada para esta pesquisa a abordagem qualitativa (Creswell, 2013), considerada como “móvel e em constante expansão de uma comunidade acadêmica de prática e de um envolvimento intelectual” (Smith; Sparkes, 2016, p. 29, tradução nossa). Creswell (2007) complementa com a ideia de que a abordagem qualitativa em parte é sempre indutiva por não utilizar totalmente uma teoria ou a visão do pesquisador para interpretar os dados. Ao longo do estudo as questões podem mudar para refletir melhor o contexto em que o pesquisador está inserido e o fenômeno observado. Ao final do estudo, com a análise dos dados, o pesquisador busca desenvolver um conhecimento mais profundo sobre esse fenômeno (Creswell, 2007). Portanto, “a pesquisa fenomenológica é uma estratégia qualitativa na qual o pesquisador identifica

a essência das experiências humanas sobre um determinado assunto” (Creswell; Creswell, 2018, p. 332, tradução nossa). Descrições neste estudo, sempre dependentes do duplo processo de interpretação, dos participantes e pesquisador sobre as experiências relatadas (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

3.3.4 Participantes

Estudos qualitativos que utilizam técnicas como entrevistas não exigem padrões semelhantes de estudos quantitativos para avaliar o número de participantes necessários para o estudo, mas o “poder da informação” suficiente que esses estudos podem obter e o impacto com poucos participantes ou com apenas um participante (Malterud; Siersma; Guassora, 2016). Nesse sentido, o modelo de “poder da informação” pode substituir o modelo de saturação dos dados (Malterud; Siersma; Guassora, 2016). Essa escolha por menos participantes está alinhada com a análise fenomenológica interpretativa (AFI) que “se preocupa em entender o caso, a experiência de cada participante, detalhadamente. Isso significa que os tamanhos das amostras nos estudos da AFI são pequenos” (p. 329, tradução nossa). Após as análises de cada caso, podem ser realizadas reflexões críticas ou “cautelosas” que representem o grupo investigado (Smith, 2016).

Assim, a escolha por menos participantes pode ser considerada com as individualidades dos participantes, número de grupos e de entrevistas com cada participante, utilização da observação e registros, além do atendimento dos cinco critérios relacionados na busca pelo “poder da informação”, recomendados por (Malterud; Siersma; Guassora, 2016): a) Objetivo do estudo - estreito ou amplo? Estreito por buscar analisar a CV especificamente com treinadores esportivos em determinados ESA; b) Especificidade da amostra - densa ou esparsa? Densa por contar com a participação intencional dos treinadores selecionados em cada espaço, obviamente com biografias distintas, mas com experiências próximas por participarem da mesma modalidade esportiva. Além disso, os dados para análise foram selecionados com base na participação dos treinadores nas entrevistas em três momentos, no início, no decorrer e ao final da iniciativa de formação. Essas estratégias aumentam a restrição para compreender a percepção dos participantes ao longo de toda a formação; c) Teoria estabelecida - aplicada ou não? Aplicada com base na TSA (Wenger, 1998) utilizada para o planejamento, condução e análise desta

investigação. Os referenciais teóricos podem aumentar o poder da informação, pois “oferecem modelos e conceitos que podem explicar as relações entre diferentes aspectos dos dados empíricos de forma coerente” (Malterud; Siersma; Guassora, 2016, p. 1755, tradução nossa); d) Qualidade do diálogo - forte ou frágil? Forte por considerar as experiências do pesquisador na área esportiva e na realização de entrevistas, em complementaridade a supervisão de pesquisadores mais experientes nessas áreas, o que favorece uma comunicação mais clara com os treinadores; e) Estratégia de análise - caso ou caso cruzado? Caso por focar em profundidade nos dados obtidos com os treinadores que participarem dos ESA ao longo do processo de formação oferecida. Nesse sentido, alguns participantes podem garantir o “poder de informação” suficiente para descrever as diferentes práticas relevantes investigadas.

Abaixo são detalhadas as informações sobre os treinadores e o FS.

3.3.4.1 *Treinadores esportivos*

Os treinadores correspondem aos profissionais filiados à federação esportiva que participaram voluntariamente da iniciativa formativa vinculada à federação e que aceitaram participar do estudo por meio das entrevistas. A Tabela 1 apresenta os treinadores da FF no basquetebol. A graduação e a especialização de todos os treinadores foram na área da educação física.

Tabela 1 – Treinadores participantes do estudo

Pseudônimo	Idade	Sexo	Anos de experiência	Nível de formação (ano)
Alessandra	38	Feminino	10	Graduação (2004)
Janeth	27	Feminino	2	Graduação (2016)
Maria Paula	47	Feminino	11	Especialização (2009)
Leandro	24	Masculino	6	Graduação (2016)
Marcelo	24	Masculino	6	Graduação (2014)
Oscar	38	Masculino	18	Especialização (1998)

Fonte: elaborado pelo autor

3.3.4.2 *Facilitador de sistemas*

O FS que aceitou participar do estudo, corresponde ao profissional responsável por planejar, conduzir e avaliar a iniciativa de formação como ESA, fomentado pela federação esportiva. Abaixo seguem algumas características do FS.

O FS da FF no basquetebol, tinha 35 anos de idade, é do sexo masculino e possuía cinco anos de experiência como treinador, 10 anos de experiência como formador de treinadores e professor universitário efetivo. Concluiu o seu doutorado no ano de 2015, com o trabalho voltado para o campo de formação e aprendizagem de treinadores.

3.3.5 Técnicas de coleta de dados

Neste estudo, foram utilizadas diferentes técnicas para a coleta de dados, mesmo que nos estudos fenomenológicos normalmente o foco seja na utilização de entrevistas (Creswell, 2013; Smith; Flowers; Larkin, 2009). Desse modo, são descritos como técnicas deste estudo, os roteiros de entrevista semiestruturados (Sparkes; Smith, 2014) específicos para os treinadores e FS da FF, além de utilizar um diário reflexivo (Sparkes; Smith, 2014) ao longo do estudo e das observações. O diário é interessante no sentido de que as histórias de CV podem ser construídas a qualquer momento oportuno da investigação (Wenger-Trayner *et al.*, 2017). A seguir são detalhadas as três técnicas utilizadas.

3.3.5.1 Entrevistas semiestruturadas

Para a coleta das informações, as entrevistas semiestruturadas (Smith; Sparkes, 2016a; Sparkes; Smith, 2014) (APÊNDICES A, B, C, D, E) podem, segundo os autores, detalhar e aprofundar o entendimento dos dados. Para maior especificidade os roteiros foram estruturados de modo distinto para os treinadores (APÊNDICES A, B, C) e FS (APÊNDICES D, E) que participaram dos ESA.

Na entrevista semiestruturada, mesmo com o mesmo roteiro, os pesquisadores não fazem as mesmas perguntas para cada participante e optar por entrevistas desta natureza é justificado por duas questões. Primeiramente, a estrutura pré-planejada e relativamente inflexível ou focada com perguntas abertas permite coletar as informações importantes sobre o tópico de interesse (Smith; Sparkes, 2016a; Sparkes; Smith, 2014). A segunda questão aponta a possibilidade de capturar as vozes dos entrevistados, ao relatarem seus próprios pensamentos, atitudes, decisões, crenças, percepções, motivações, emoções e sentimentos, para que se tenha um esclarecimento aprofundado sobre os significados que os participantes do estudo

atribuem às suas experiências (Smith; Sparkes, 2016a) e dinâmicas socioculturais (Smith; Sparkes, 2016a). Os eventos e situações relatados podem incluir eventos passados, ações presentes e futuros imaginários (Smith; Sparkes, 2016a).

Por esses motivos a entrevista é considerada como fundamental para estudos qualitativos e que pode ocorrer com a utilização de tecnologias como celulares e de forma *online* de acordo com a disponibilidade e preferência do participante que pode escolher o local mais confortável para a conversa (Smith; Sparkes, 2016a). Essas escolhas dos participantes e pesquisadores pode fornecer “dados incorporados e multissensoriais” (p. 170, tradução nossa), o que pode estimular as memórias desses participantes (Smith; Sparkes, 2016a). Um exemplo para explicar esses dados é quando os treinadores se sentam com o celular na beira de uma quadra, o que pode fazer com que lembrem mais facilmente sobre o que incorporaram de experiências por meio dos vários sentidos, como a visão e audição, para detalhar os seus relatos sobre os valores criados. Além da utilização de aparelhos móveis, as entrevistas podem ocorrer *online* de modo síncrono ou assíncrono (Smith; Sparkes, 2016a). Neste estudo, optou-se principalmente pela utilização de entrevistas semiestruturadas *online* síncronas como uma forma viável de entrevistar os treinadores e FS de diversas cidades e locais.

Para criar o guia de entrevista, a construção dos roteiros dessa pesquisa seguiu inicialmente a literatura (Smith; Sparkes, 2016a) como base principal o FCV (Wenger; Trayner; de Laat, 2011), orientações gerais sobre a construção de roteiros (Oerther, 2021), conforme o Quadro 9, com exemplos de perguntas feitas aos treinadores, e por meio das experiências do pesquisador e do amigo crítico para adaptar ou suprimir as perguntas se necessário, para uma entrevista clara aos participantes (Smith; Sparkes, 2016a). Outros detalhes, como checar os gravadores, foram seguidos para o planejamento, condução e reflexão sobre as entrevistas (para saber mais ver Smith e Sparkes, 2016a).

As perguntas de aquecimento não precisam ter relação com o objetivo do estudo, o aquecimento serve para a construção de uma boa relação entre o pesquisador e os participantes, no sentido de facilitar o restante da entrevista (Oerther, 2021). Segundo a autora, as questões centrais, focadas no fenômeno investigado, são mais complexas e buscam as experiências e conhecimentos dos participantes.

Quadro 9 – Guia de questões

Tipo de questão	Descrição	Propósito	Exemplo utilizado no estudo
Perguntas de aquecimento	As perguntas de aquecimento são as primeiras perguntas de uma entrevista que podem ou não estar relacionadas ao conteúdo das questões gerais da pesquisa	Essas perguntas são usadas para ajudar a iniciar a entrevista e ajudar os participantes a começarem a falar sobre suas experiências	1) Você pode falar sobre a sua história de vida no esporte? (Roteiro A)
			2) Para você qual a definição de sucesso para os treinadores? (Roteiro B) 4) Quais são as suas percepções gerais do grupo de discussão sobre a modalidade? (Roteiro B)
			2) Você pode, por favor, falar sobre a sua participação no grupo? b) O que você sentiu com essa experiência? (Roteiro C) 3) Quais são seus pensamentos sobre como todo o projeto foi implementado? (Roteiro C)
Questões centrais	As questões centrais estão diretamente relacionadas às informações que o pesquisador deseja saber	Estas perguntas são usadas para ajudar os participantes a falarem abertamente e mais especificamente sobre o tema	3) Quais são as suas expectativas sobre o grupo? (Roteiro A)
			7) O que toda essa atividade produziu (treinamentos, competições, entre outros)? a. Você ganhou ou aprendeu alguma coisa ao participar do grupo? (Roteiro B) 11) Existem pontos fortes ou positivos sobre o grupo? Se sim, quais são eles? (Roteiro B)
			7) Isso fez diferença na sua prática / vida / contexto? Se sim: a. Algum(s) aspecto(s) do seu desempenho foram impactados pela sua participação no grupo? (Roteiro C)
Questões adicionais	Perguntas de investigação são perguntas que pedem mais detalhes sobre um aspecto específico das questões centrais	Essas perguntas são usadas para responder aspectos específicos das questões centrais da entrevista e obter maiores detalhes sobre as respostas dos participantes	Em quais contextos e quais resultados que você comentou? (Roteiro A)
			É, porque até você comentou, quando a gente manda a mensagem escrita, pode ser interpretada de forma errada? (Roteiro B)
			Então, a competição acaba criando uma barreira para que tenha mais trocas. E tem mais algum fator que faz isso? (Roteiro C)
Perguntas de encerramento	As perguntas finais são as últimas perguntas de uma entrevista	Essas perguntas são usadas para encerrar uma entrevista e evitar que ela termine abruptamente	12) O que você pensa sobre essa iniciativa da Federação de estruturar e fomentar uma formação e as clínicas? (Roteiro A)
			13) Você tem dúvidas ou comentários finais sobre o grupo com outros treinadores? (Roteiro A)
			13) Como você acha que o grupo poderia ser modificado para melhor atender seus membros? (Roteiro B) 14) Que fatores podem contribuir para sustentar um grupo como esse? (Roteiro C)

Fonte: adaptado de Oerther et al. (2021).

Enquanto, para um maior detalhamento das experiências dos participantes, as questões adicionais agregam as questões centrais, por oportunizarem aos participantes uma descrição cada vez mais minuciosa sobre suas histórias. Para um estudo fenomenológico hermenêutico, quanto mais detalhes, melhor. Por fim, as perguntas finais permitem o encerramento da entrevista, para que os participantes sintam que não tem mais nada a acrescentar (Oerther, 2021).

3.3.5.2 *Observação participante*

A ação descrita de observar é definida como a ação rigorosa de perceber por meio dos sentidos as pessoas, seus comportamentos, a relação com o espaço, suas práticas e sua cultura (Sparkes; Smith, 2014; Thorpe; Olive, 2016). Essas “observações podem ajudar os pesquisadores a identificarem os principais temas ou tensões que podem ser explorados com mais profundidade em entrevistas” (Thorpe; Olive, 2016, p. 197, tradução nossa). Thorpe e Olive ainda descrevem que questões como as características dos pesquisadores, sexo, idade, experiências, familiaridade com o ambiente, podem influenciar nas interações, relacionamentos e observações realizadas. Por isso, os pesquisadores devem refletir criticamente sobre as suas interpretações epistemológicas e pessoais do campo de pesquisa que no século XXI agregam cada vez mais espaços digitais e tecnologias, adicionados a colaboração entre os indivíduos e espaços. Esses novos espaços refletem o desenvolvimento do esporte em conjunto com a sociedade dinâmica do mundo globalizado e a necessidade de aprimorar os meios de pesquisa para compreender melhor essas mudanças (Thorpe; Olive, 2016).

Para compreender essas mudanças, é requerido que o “pesquisador não apenas observe, mas também participe (física, cognitivamente, social, sensorialmente e / ou emocionalmente) do cotidiano e da cultura de quem está sendo estudado” (Sparkes; Smith, 2014, p. 101, tradução nossa). Sparkes e Smith (2014) apresentam que a participação pode ser mais ou menos intensa ao longo de uma pesquisa, o que depende do objetivo estudado e do que acontece no espaço onde o pesquisador se insere. Nesse processo, o pesquisador provavelmente deve adotar a postura “aberta” descrita por Sparkes e Smith (2014), ao invés de um “disfarce” no transcorrer da investigação, postura aberta que deixa os participantes cientes da pesquisa. Sparkes e Smith (2014) também orientam a começar com um olhar mais amplo, com

observações sobre a cultura do local. Ao encontrar padrões ou o que pode não estar sendo percebido, o pesquisador começa a focar sobre o fenômeno sem deixar de notar as pessoas nas áreas mais periféricas e os objetos, tecnologias e mais elementos que fazem parte do espaço. A linguagem é mais um elemento crucial, não apenas pelo que é dito, mas na linguagem corporal e contato visual.

No *continuum* da observação (para saber mais ver Sparkes e Smith, 2014), para este estudo, o pesquisador foi principalmente um “observador como participante” (Sparkes; Smith, 2014). Nesta situação, segundo os autores (Sparkes; Smith, 2014), o pesquisador está marginalmente envolvido na situação. A vantagem desse tipo de engajamento, é a possibilidade de fazer perguntas, ser aceito como colega, mas não é um membro do grupo em estudo. Como desafios, os observadores podem ser impedidos de desempenhar um papel “real” no ambiente, o que pode gerar alguma tensão, que neste caso poderia ter ocorrido se os treinadores pensaram que o pesquisador faria uma avaliação deles para repassar à federação. Porém, apesar da observação estar concentrada no “observador como participante”, por ser um *continuum*, os papéis dos pesquisadores não são estáticos (Sparkes; Smith, 2014). Assim, o pesquisador ainda apresentou momentos como um “completo observador” ou assumiu um papel de não participante, para apenas observar o que e como as situações aconteceram. Além de em outros momentos o autor estar como um “participante observador”, onde interagiu nas discussões, apresentou e facilitou as discussões sobre alguns temas (Sparkes; Smith, 2014).

Desse modo, a observação foi realizada pelo pesquisador durante toda a iniciativa de formação da federação, em especial na participação das reuniões via plataforma digital com o FS e treinadores. O diário reflexivo foi utilizado durante toda a participação do pesquisador principal nos espaços como nas observações para identificar a dinâmica dentro de cada espaço, com o compartilhamento de informações e na manifestação de qualquer outro assunto relevante. Além disso, entrevistas semiestruturadas podem oportunizar ao pesquisador maior profundidade na compreensão sobre cada espaço, como apresentado anteriormente.

3.3.5.3 *Diário reflexivo*

Durante a pesquisa considera-se que é impossível registrar tudo o que foi observado, por toda a complexidade e quantidade de informações do ambiente a ser

explorado (Thorpe; Olive, 2016). Assim, Sparkes e Smith (2014) sugerem anotar o máximo de detalhes o mais breve possível e com qualidade para enriquecer o banco de dados.

Os diários são interessantes no sentido de permitirem ao pesquisador fazer perguntas-chave e manter o contato com os participantes em momentos específicos da coleta de dados (Day, 2016). Desse modo, apenas o pesquisador irá preencher os diários em determinados eventos (Day, 2016). O preenchimento do diário, principalmente em determinados eventos é justificado aqui por considerar o pesquisador como um observador participante na iniciativa de formação prioritariamente *online*. Assim, os principais momentos para fazer anotações foram nas reuniões *online* ou nos encontros presenciais e após esses eventos ou após conversas nas redes sociais dos grupos, por exemplo, quando os treinadores comentaram ou compartilharam materiais. Além das anotações pelo pesquisador no diário, os dados foram complementados com o arquivamento dos materiais compartilhados com e pelos treinadores, o projeto inicial da FF, entre outros possíveis documentos que possam ajudar a descrever todo o processo da FF e seus resultados.

Então, o preenchimento do diário pelo pesquisador depende dos eventos que aparecerem como exemplificado acima ou por meio das próprias reflexões e emoções do pesquisador ao longo do estudo, o que aproxima os eventos da coleta (Day, 2016). Thorpe e Olive (2016) e Day (2016) salientam para pesquisadores que é crucial saber o que deve ser observado nesse processo por meio do enquadramento epistemológico. Nesse caso, este estudo aborda subjetivamente as relações e práticas sociais para a CV. A segunda questão descrita por Day (2016) é sobre o tempo da coleta de dados. Para esse segundo ponto, o autor utilizou o diário enquanto durou a iniciativa de formação e a realização das entrevistas. O último ponto apontado por Day é a possibilidade de o autor contar suas próprias histórias por meio do diário, como um relato mais pessoal de suas próprias experiências sobre o fenômeno.

Para facilitar as anotações, os dados podem ser anotados com ou sem tecnologias digitais, na utilização de blocos de anotações, celular, *notebook* (Sparkes; Smith, 2014). Essas tecnologias digitais oportunizam não apenas uma descrição das experiências observadas, mas a gravação e compartilhamento de áudio e vídeo entre pesquisadores e participantes (Sparkes; Smith, 2014), o que pode agilizar o processo de arquivamento das informações. Essas informações devem conter a data, horário e local para facilitar a busca e a relação com outros dados como as transcrições das

entrevistas ou com as situações vivenciadas como na participação de reuniões (Sparkes; Smith, 2014).

Apesar dos pontos positivos apresentados com a utilização de um diário. Alguns cuidados com essa técnica devem ser tomados no estudo (Day, 2016). Primeiramente, Day considera vital que os pesquisadores “evitem aplicar critérios que desvalorizem os dados retrospectivos ou considerem isso menos valioso do que os dados prospectivos” (p. 276, tradução nossa). Para a autora, a memória é construída socialmente e os pesquisadores devem tentar “abraçar” tudo o que faz parte dessa construção, como a linguagem, emoções, entre outros elementos. Por isso, a construção do diário não é um ato individual, mas relacional. O segundo ponto destacado por Day é a melhor compreensão não apenas do processo e da mudança em que a pessoa faz parte, mas também pode proporcionar a mesma oportunidade de uma autopercepção de mudança. O terceiro ponto traz um dos maiores desafios que se leva em conta, a baixa aderência geralmente dos participantes no uso dos diários. Por esse motivo, o autor utilizou o diário reflexivo, não sendo solicitado aos treinadores a utilização desses diários por parte deles, apenas a participação nas entrevistas semiestruturadas.

Um guia observacional também pode complementar a observação e o diário pelo pesquisador (Sparkes; Smith, 2014). Nesse sentido o autor utilizou o *framework* dos tipos de reflexão proposto por Hatton e Smith (1995) para realizar reflexões mais profundas sobre os acontecimentos na iniciativa federativa de formação, principalmente sobre as reuniões *online* e encontros presenciais. Nesse *framework*, Hatton e Smith (1995) descrevem a escrita descritiva e três tipos de reflexão, adaptados para o presente estudo, conforme segue: a) Escrita Descritiva - Em essência, a escrita descritiva não é reflexiva, apenas relata eventos ou a literatura utilizada como suporte (O que aconteceu, quando, onde, com quem, com o quê...), mas é um importante momento que pode estimular a memória da pessoa; b) Reflexão Descritiva - fornece razões baseadas frequentemente em julgamentos pessoais para expressar sentimentos gerais (interessantes, marcantes, instigadores...); c) Reflexão Dialógica - forma de discurso consigo mesmo, uma exploração de possíveis razões sobre os sentimentos gerados. Quando damos um “passo atrás” sobre os eventos ou tomamos a posição de um “helicóptero” para visualizar a experiência de “fora”. Há um discurso com o eu e uma exploração do nosso papel em eventos e ações. Explora possíveis razões do que aconteceu nas discussões e compartilhamento de recursos.

Gravar a própria atuação e as falas pode ser uma forma de avaliar e se autoavaliar com maior qualidade; d) Reflexão Crítica - envolve a justificativa para decisões ou eventos que levam em conta os contextos históricos, sociais e políticos mais amplos. Assim, existem outras perspectivas plausíveis. Estar no lugar de outra pessoa ou obter *feedback* e usar a perspectiva de facilitadores, treinadores ou de outras pessoas (pesquisadores, gestores, atletas) ajudará a desafiar a própria perspectiva do autor ou a perspectiva de aprendizagem social apresentada, para uma maior compreensão da CV para cada participante.

No Quadro 10, é apresentado um exemplo de como foi utilizado o diário reflexivo sobre a FF no basquetebol, com base no *framework* de reflexão (Hatton; Smith, 1995).

Quadro 10 – Exemplo de diário reflexivo do pesquisador

Diário reflexivo do pesquisador sobre a FF no basquetebol 1ª REUNIÃO ONLINE – 03/04/2018	
Escrita descritiva	Apresentação do grupo; Objetivos da formação; O que significa a CdP; Discussão sobre as fases da FDLP. Na primeira reunião apenas três treinadores interagiram e um dos principais pontos de discussão foi a necessidade de rever como está sendo realizado o processo competitivo no estado. Nem todos os treinadores inscritos participaram da reunião, sendo que três tinham outros compromissos.
Reflexão descritiva	Alguns treinadores já demonstraram suas preocupações e como o grupo pode desenvolver algumas ações, o que apresenta o interesse deles em se engajar em prol de um bem comum.
Reflexão dialógica	É importante destacar que mesmo sem participar, possivelmente os treinadores refletiram sobre a discussão da reunião, sendo que uma treinadora encaminhou um e-mail no dia seguinte, com algumas ideias que disse ter pensado após o encontro virtual.
Reflexão crítica	Inicialmente a participação dos treinadores no grupo parece estar vinculada a necessidade de reestruturar o basquetebol no estado, por meio da reorganização principalmente das competições e da gestão dos clubes.

Fonte: elaborado pelo autor

3.3.6 Procedimentos para a coleta de dados

Posteriormente a apresentação dos objetivos deste estudo e sendo assegurados a confidencialidade e o anonimato dos participantes, foi agendado o melhor horário para cada um dos treinadores e FS participarem presencialmente ou via plataformas digitais das entrevistas que ocorreram individualmente em um local reservado de preferência dos participantes de modo a facilitar o desenvolvimento desse processo (Sparkes; Smith, 2014).

As entrevistas foram realizadas pelo primeiro autor e por outros pesquisadores para a FF no basquetebol. Entrevistas em equipe que já foram realizadas em outros estudos no esporte (Kerr *et al.*, 2023; Lisee *et al.*, 2020). Para o presente estudo, as entrevistas em equipe ocorreram na FF no basquetebol, pela quantidade volumosa de entrevistas e pelo tempo para a realização. Nesse caso, o autor compartilhou os roteiros de entrevista com os demais pesquisadores e sanou possíveis dúvidas sobre a sua utilização e propósito, para obter entrevistas de maior qualidade. Sendo que, as últimas entrevistas foram realizadas apenas pelo pesquisador principal. Essas entrevistas foram gravadas por meio de aparelhos digitais, para o acesso pelo pesquisador principal, no caso de precisar escutar novamente e para sanar possíveis dúvidas com os demais pesquisadores ou diretamente com os próprios participantes.

Assim, o estudo ocorreu por meio de cinco fases com a iniciativa de formação, fomentada pela federação, conforme segue:

a) Fase 1: realização das primeiras entrevistas (APÊNDICES A, D) com os profissionais (treinadores e FS) previamente ao início das reuniões que envolveram a iniciativa de formação, para conhecer cada profissional, os seus desafios, potencialidades, relações entre os membros, expectativas e aspirações para a participação e condução da formação;

b) Fase 2: início das observações com as descrições no diário reflexivo e armazenamento dos dados pelo pesquisador, sobre a sistematização, implementação e avaliação da iniciativa de formação, por exemplo, sobre o que foi discutido nas reuniões, armazenamento das gravações das reuniões, as conversas e compartilhamentos nos grupos das redes sociais dentre os membros do grupo, entre outras informações para o maior detalhamento possível;

c) Fase 3: realização da segunda entrevista com os treinadores (APÊNDICE B) para avaliar a primeira parte da iniciativa de formação e o processo que envolve a condução da iniciativa de formação, de modo a compreender os possíveis valores criados nos primeiros meses pelos treinadores;

d) Fase 4: continuidade das observações com as descrições no diário reflexivo do pesquisador e armazenamento de outras informações sobre a iniciativa de formação, assim como na fase 2;

e) Fase 5: realização da terceira entrevista com os treinadores (APÊNDICE C) e da segunda entrevista com o FS (APÊNDICE E) no final da iniciativa de formação,

para avaliar todo o processo e novamente compreender os ciclos de CV por meio das histórias contadas pelos participantes ao longo de toda a FF.

As fases e as técnicas de coleta dos dados são justificadas nas suas combinações. Para recolher a experiência vivida enquanto pesquisador no espaço, complementada com a visão dos participantes sobre os “pontos de partida” e “pontos finais” dessa jornada que pode fomentar histórias de CV. Durante essa jornada, o pesquisador pode ser permeável para não se limitar na coleta de dados e deixar que os entrevistados “abram caminhos” para a investigação (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

3.3.7 Análise de dados

Foi utilizada para este estudo a análise fenomenológica interpretativa (AFI) [*interpretative phenomenological analysis*] (Smith; Flowers; Larkin, 2009), por estar alinhada com a visão epistemológica subjetiva adotada. Nesse caso, a AFI possui três grandes influências (Smith; Flowers; Larkin, 2009), conforme segue: a) Fenomenologia – a parte fenomenológica da AFI é justificada por sua preocupação em explorar as experiências das pessoas e os significados que atribuíram a elas, conforme realmente foram declaradas, ao invés de fixar essas experiências em categorias predefinidas ou excessivamente abstratas que podem levar o pesquisador a perder o que é realmente importante para os participantes; b) Interpretação – a AFI é interpretativa pelo esforço dos participantes para darem sentido às suas experiências e cada interpretação declarada pelos participantes é influenciada por suas experiências anteriores e reflexões, assim como a interpretação do pesquisador sobre as declarações dos participantes. Por isso, a AFI é informada pela dupla hermenêutica; c) Idiografia – a idiografia possui o compromisso de considerar as individualidades dos participantes, primeiramente com o detalhamento e profundidade da análise e em segundo lugar como “fenômenos experienciais particulares (um evento, processo ou relacionamento) foram entendidos da perspectiva de pessoas específicas, em um contexto específico” (p. 31, tradução nossa).

Os passos seguidos pelo pesquisador para a análise são descritos aqui, inicialmente sobre as orientações da AFI tradicional (Smith; Flowers; Larkin, 2009) e da AFI multiperspectiva (Larkin; Shaw; Flowers, 2019). Os seis passos de análise foram realizados da seguinte forma para a formação de basquetebol. Primeiramente

a análise ocorreu com as entrevistas da primeira treinadora, para gerar temas superordenados e emergentes particulares sobre suas experiências. Posteriormente, o pesquisador analisou as entrevistas do segundo treinador, com a geração de vários outros temas emergentes e possíveis novos temas superordenados particulares sobre suas experiências. Caso o pesquisador notasse que alguma fala do segundo treinador tinha uma relação com alguma fala da primeira treinadora, poderia utilizar o mesmo tema ou descrever uma temática semelhante. O mesmo procedimento foi realizado com todos os treinadores como a AFI tradicional (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

Para alcançar uma AFI multiperspectiva, por meio da metáfora “todos surfando a mesma onda” (Larkin; Shaw; Flowers, 2019) para o grupo do basquetebol. Após analisar as entrevistas de todos os treinadores com a padronização dos dados, o pesquisador analisou as entrevistas com o FS por meio dos seis passos, com o surgimento de novas temáticas e temas semelhantes aos dos treinadores. O mesmo processo ainda seguiu para a análise sobre as anotações no diário reflexivo utilizado pelo próprio pesquisador. Por fim, o pesquisador analisou a possível padronização dos temas emergentes e superordenados para todos os participantes com diferentes papéis na formação. Isso permitiu uma análise realmente idiográfica (Smith; Flowers; Larkin, 2009) sobre as falas de todos os participantes e por isso a AFI é considerada como um processo que fornece uma análise mais aprofundada sobre as experiências dos participantes, por poder apresentar mais detalhes sobre cada indivíduo (Braun; Clarke, 2021), mesmo com a padronização posterior na análise. Os seis passos utilizados para a análise de cada entrevista são apresentados abaixo, detalhados com base na literatura (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

No primeiro passo, ocorreu o processo de transcrições, leitura e releitura ou escuta dos áudios das entrevistas quando necessário, com comentários iniciais do pesquisador, o que serviu para a familiarização com os achados. Para o segundo passo, as anotações abertas continuaram, com maior detalhamento sobre as falas dos participantes, sem regras ou exigências, objetivo é capturar o máximo de informações relevantes com comentários descritivos (uso de frases de efeito, eventos importantes, suposições), linguísticos (atenção ao uso de metáforas, repetição) e conceituais (com questionamentos do pesquisador sobre as falas dos participantes e o que queriam dizer sobre suas experiências). Isso é possível, já que a AFI é interpretativa e pode se afastar do texto original do participante. “O importante é que a interpretação foi inspirada e surgiu da atenção às palavras do participante, ao invés

de ser importada de fora” (Smith; Flowers; Larkin, 2009, p. 90, tradução nossa). O terceiro passo serviu para o pesquisador descrever os primeiros temas emergentes para cada entrevista. Nessa etapa ocorre uma redução no volume de detalhes das etapas iniciais, mas com a manutenção da complexidade de análise, “em termos de mapeamento das inter-relações, conexões e padrões entre notas exploratórias (Smith; Flowers; Larkin, 2009, p. 91, tradução nossa).

O quarto passo orientou o pesquisador para conectar os temas emergentes que poderiam ser agrupados, assim como no passo três com o cuidado para ver se ainda faziam sentido em relação ao texto original da transcrição e o contexto relatado. Para isso, o analista pode utilizar um gráfico ou mapeamento, para ver melhor os temas que se encaixam ou que estão relacionados. Nesse sentido, o pesquisador criou para cada participante um quadro com todos os temas emergentes iniciais no lado esquerdo e os possíveis temas emergentes agregados no lado direito. Não necessariamente todos os temas emergentes iniciais deveriam ser utilizados. Na sequência, os temas superordenados podem surgir em um nível mais alto de diferentes formas, como um processo ainda mais rico de análise (Smith; Flowers; Larkin, 2009).

Desse modo, algumas orientações (Smith; Flowers; Larkin, 2009) foram utilizadas para o presente estudo, com exemplos na FF no basquetebol, conforme segue: a) Como resultado da junção dos temas emergentes agregados (por exemplo, para o tema emergente final sobre o FS que trabalhou na visão de alguns participantes para garantir um “Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva”. Esse tema emergente agregou temas emergentes de diferentes participantes – “Manter o foco das reuniões” FS; “Facilitação das discussões nas reuniões” (Alessandra); “Maior equilíbrio para as discussões e trocas” Janeth e Leandro); b) Quando um tema emergente consegue representar os demais (por exemplo, um dos temas emergentes finais sobre a “Necessidade de ter uma pessoa responsável pelo grupo” (Leandro), pôde abarcar os temas descritos para as falas de outros treinadores – “Responsabilidades técnicas para mediar o grupo de discussão” (Alessandra); “Importância do facilitador” (FS); c) Na oposição entre os temas emergentes (por exemplo, “Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico” e os “Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, interpessoal e intrapessoal”, respectivamente sobre as expectativas e incertezas dos participantes); d) E por meio

da frequência com que um tema é apoiado (por exemplo, todos os participantes relataram suas percepções e sugestões de modo recorrente ao longo das entrevistas sobre a “Realização de encontros *online* e presenciais” como tema emergente final, dentro do tema superordenado “Avaliação da formação pelos membros do grupo”).

Posteriormente, no quinto passo, o pesquisador seguiu para a análise das entrevistas do próximo participante, com o retorno ao primeiro passo da AFI tradicional, com a consideração das individualidades dos significados apresentados pela pessoa e o que continuou para cada participante. No sexto passo, a busca por padrões nos dados entre os participantes se torna evidente ou explícita. Isso pode levar a uma reconfiguração e reclassificação de temas. Neste passo, novamente foi utilizado um quadro para analisar as possíveis conexões dos temas superordenados para o grupo como um todo. Ao seguir esses passos o pesquisador chegou no fim aos seguintes temas superordenados, de forma a representar os significados atribuídos pelos participantes sobre suas experiências e que respondem aos objetivos específicos deste estudo: a) Descrição do processo da formação federativa no basquetebol; b) Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa; c) Avaliação da formação pelos membros do grupo; d) A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores; e) Ciclos de criação de valor.

Apesar da AFI ter uma sequência de etapas para a análise e interpretação, é possível avançar e retroceder, mudar a forma de pensar, quantas vezes for necessário, ao invés de simplesmente concluir etapas e pensar que é possível prosseguir (Smith; Flowers; Larkin, 2009). Ainda devemos considerar que “uma boa análise da AFI geralmente aponta para uma mistura de convergência e divergência nas falas dos participantes” (Smith, 2016, p. 333, tradução nossa), em que podem, por exemplo, reforçar suas opiniões ou se contradizer.

Embora não seja recomendado a utilização de *software* para a realização da AFI (Smith; Flowers; Larkin, 2009), para manter uma ordem na coleta e análise de dados, uma base de dados computadorizada foi utilizada para organizar e gerenciar a quantidade volumosa de dados. A sistematização ocorreu com a inclusão de notas, documentos-chave, narrativas e arquivos de áudio, com o armazenamento em um banco de dados para facilitar a recuperação quando necessário (Baxter; Jack, 2008). Para isso, as entrevistas gravadas e transcritas foram importadas e a categorização dos dados realizada com a utilização do software QSR NVivo 11. Esse processo

envolveu um grande esforço por parte do pesquisador e meses para a sua realização, onde pôde rever suas escolhas em vários ciclos reflexivos para a definição das temáticas (Callary; Rathwell; Young, 2015).

As três entrevistas sobre a FF no basquetebol com cada um dos seis treinadores tiveram duração mínima de 22 (apenas uma entrevista ficou abaixo de 30 minutos, com Alessandra) e máxima de 120 minutos, com média de 63 minutos e totalizaram 1199 minutos. As 18 transcrições resultaram em 312 páginas no total. As duas entrevistas com o FS duraram 46 e 38 minutos. As duas transcrições resultaram em 28 páginas no total. O tempo para todas as entrevistas sempre contou com a parte introdutória e os esclarecimentos. O diário reflexivo do pesquisador resultou em 26 páginas. Todas as transcrições e o diário reflexivo estavam com fonte times new roman, tamanho 12 e espaçamento 1,5.

3.3.8 Rigor para a coleta, análise e interpretação dos dados

O “rigor” nos estudos qualitativos tem sido amplamente descrito como um marcador de excelência buscado por meio do método baseado no paradigma adotado (Smith; McGannon, 2018). Desse modo, três maneiras amplamente utilizadas de demonstrar rigor na pesquisa qualitativa de forma crítica (Smith; McGannon, 2018) foram utilizadas em consideração ao subjetivismo e a interpretação dos significados das experiências dos treinadores e FS.

Inicialmente, a “reflexão dos membros” participantes do estudo, pode ser considerada com os diferentes momentos de entrevistas com os treinadores e FS, onde puderem rever suas interpretações sobre as experiências nos ESA, além do pesquisador estar disponível posteriormente para receber outros comentários ou comentários adicionais dos participantes. Essa reflexão dos participantes não tem o intuito de obter uma verdade independente, mas para “ajudar a criar uma compreensão meticulosa, robusta e intelectualmente enriquecida por meio da geração de percepções e diálogos adicionais (Smith; McGannon, 2018, p. 117, tradução nossa). Reflexões dos membros que também “podem ser usadas para promover a prática ética” (p. 117, tradução nossa).

O segundo ponto para aumentar o rigor e a qualidade do estudo é a inclusão de um “amigo crítico”, ação que envolve geralmente outro pesquisador como apoio para o diálogo e o reconhecimento reflexivo crítico e criativo de múltiplas realidades,

perspectivas e resultados no processo de pesquisa (Smith; McGannon, 2018). As conversas com o “amigo crítico” foram desde a concepção do estudo, com a escolha da teoria para o suporte, planejamento do estudo (quantas entrevistas seriam realizadas e quando), na construção do roteiro de entrevista semiestruturada, entre várias outras questões (Oerther, 2021).

O terceiro ponto é a adoção de outros possíveis critérios que podem ser necessários no decorrer do estudo. Esse terceiro critério segue a abordagem ontológica relativista (Smith; McGannon, 2018). Alguns critérios metodológicos que podem complementar o rigor do estudo qualitativo são o engajamento prolongado e a observação persistente e reflexiva do fenômeno, em que os pesquisadores dessa abordagem possuem como interesse a “experiência única, pela crise individual, pela epifania ou pelo momento da descoberta, pela mais poderosa de todas as ameaças à objetividade convencional, o sentimento e a emoção” (Lincoln; Guba, 2006, p. 183). Como bônus, as fontes de dados incluem as entrevistas com ambos os personagens (treinadores e FS) da iniciativa de formação, a recolha de documentos ou registro de arquivos e nas anotações do pesquisador com o diário reflexivo (Baxter; Jack, 2008). Assim, para os autores, as diferentes informações agregam força aos dados, por detalhar e aprofundar em questões específicas, que juntas, possibilitam a busca por compreender o fenômeno como um todo.

Ainda deve ser ressaltado para maior credibilidade do estudo, a visão ontológica e epistemológica que orientaram a pesquisa, por meio da visão sobre múltiplas realidades e o conhecimento como subjetivo (McEwan; Tod; Eubank, 2019). Em relação a essa visão, segundo os autores (McEwan; Tod; Eubank, 2019), pode objetivar-se: a) construir uma compreensão da jornada de desenvolvimento de cada participante, expressa nas entrevistas; b) demonstrar aos participantes que nos preocupamos com eles; c) desvendar as perspectivas que trouxemos para o estudo; d) capturar as perspectivas dos participantes sobre o seu desenvolvimento profissional; e) fornecer relatos de desenvolvimento de carreira que promovam o conhecimento; f) fornecer informações que sejam significativas para os profissionais.

A visão relativista e o conhecimento subjetivo que estão coerentes com o objetivo principal da pesquisa de “compreender os significados que as pessoas criam e atribuem às suas experiências” (Poucher *et al.*, 2020) de aprendizagem. Para manter essa coesão com as outras partes do trabalho (Poucher *et al.*, 2020), a metodologia utilizada por meio da fenomenologia hermenêutica, ocorreu por meio de

entrevistas, observações e na utilização de um diário reflexivo, para que fossem consideradas as interpretações dos diferentes participantes sobre suas experiências na formação. Interpretações influenciadas pela biografia do autor ao longo do processo de AFI para posterior apresentação dos resultados com as falas de todos os participantes.

Por meio do rigor no estudo qualitativo, com perguntas ricas e de alta qualidade para obter informações descritivas extremamente detalhadas sobre o cenário de pesquisa e as experiências dos participantes do estudo, pode ajudar futuramente na generalização do estudo qualitativo, para que outros investigadores julguem o que pode ser mais apropriado para as suas realidades de pesquisa (Oerther, 2021).

A generalização dos estudos qualitativos que pode acontecer de diferentes formas (Smith, 2018). Para este estudo, o autor considera três possíveis formas de generalização (para saber mais sobre a quarta forma – generalização interseccional – ver Smith, 2018), a saber: a) Generalização naturalista – a pesquisa tem semelhanças familiares com as experiências dos leitores, os ambientes em que se movem, os eventos que observaram ou ouviram falar e as pessoas com quem conversaram. Aqui o pesquisador deve fornecer ao público detalhes suficientes da vida dos participantes por meio de “evidências” adequadas (por exemplo, citações de entrevistas e/ou notas de campo de observação) para ajudar os leitores a refletirem sobre isso e relacionarem com suas próprias vidas; b) Transferibilidade – quando um educador físico ou profissional do esporte que leia um estudo qualitativo, pode querer saber: ‘Isto é algo que posso aplicar à minha aula de educação física ou no esporte?’ Quando os leitores sentem que este pode ser o caso, por acreditarem que a investigação faz sentido à sua própria situação e/ou podem transferir os resultados para a sua própria ação; c) Generalização analítica – quando o pesquisador generaliza um determinado conjunto de resultados para um conceito ou teoria estabelecida, como uma generalização teórica ou quando um novo conceito ou nova teoria são construídos e que mais tarde fazem sentido e tem significado em outras pesquisas, mesmo que os contextos ou populações sejam diferentes. O investigador pode ainda trazer reflexões críticas sobre os conceitos e teorias estabelecidas com uma metodologia diferente na busca por novos entendimentos conceituais e teóricos de um fenômeno.

4 RESULTADOS

Os resultados da formação federativa são apresentados da seguinte forma: a) Descrição do processo da formação federativa no basquetebol; b) Apresentação das expectativas, relações iniciais e incertezas dos membros do grupo por meio dos valores facilitador, estratégico e orientador; c) Avaliação da formação com os valores facilitador, estratégico e orientador; d) O papel e a importância do FS para a formação colaborativa; e) Ciclos de CV (imediato, potencial, aplicado, realizado e transformador) para os treinadores – gerados e traduzidos.

A divisão dos temas foi uma escolha para apresentar de forma detalhada e que poderia ser mais clara sobre a organização da formação e o papel do FS por meio dos valores orientador, estratégico e facilitador, além dos impactos da FF para os treinadores, por meio dos valores imediato, potencial, aplicado, realizado e transformador. Isso não quer dizer que um valor é isolado do outro, eles possuem influências mútuas, como os próprios autores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) descrevem com o seguinte exemplo que envolve a criação dos seguintes valores – orientador, estratégico, facilitador, orientador, imediato, potencial e *aplicado*:

Um financiador alerta os facilitadores de um espaço social de aprendizagem sobre algumas novas pesquisas relevantes para as conversas atuais. A equipe capacitadora decide convidar alguém com experiência nesta pesquisa para a próxima reunião. Isso leva a uma conversa entusiasmada onde os membros discutem maneiras de utilizá-lo. (p. 257, tradução nossa)

O valor aplicado ficou em *itálico* segundo os autores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), para marcar um ciclo que ainda não aconteceu, mas que foi explorado com a imaginação. Sendo que, a imaginação é importante para aprender a pensar sobre coisas que não aconteceram ou sobre experiências que não participamos.

4.1 FORMAÇÃO FEDERATIVA NO BASQUETEBOL

O Quadro 11 apresenta o mapeamento dos resultados com os temas superordenados e emergentes para a formação federativa no basquetebol.

Quadro 11 – Síntese geral dos resultados

Tema superordenado	Temas emergentes
Descrição do processo da formação federativa no basquetebol	Características e estratégias da formação
	Realização das reuniões <i>online</i> e encontros presenciais
Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa	Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico
	Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, intrapessoal e interpessoal
	Relações iniciais com os pares, formador e federação
Avaliação da formação pelos membros do grupo	Participação dos treinadores ao longo da formação
	Realização de encontros <i>online</i> e presenciais
	Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação
A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores	Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo
	Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva
Ciclos de criação de valor	Ciclos de criação de valores gerados
	Ciclos de criação de valores traduzidos

Fonte: elaborado pelo autor

A seguir os temas superordenados e emergentes são detalhados com as falas dos participantes e as interpretações do pesquisador.

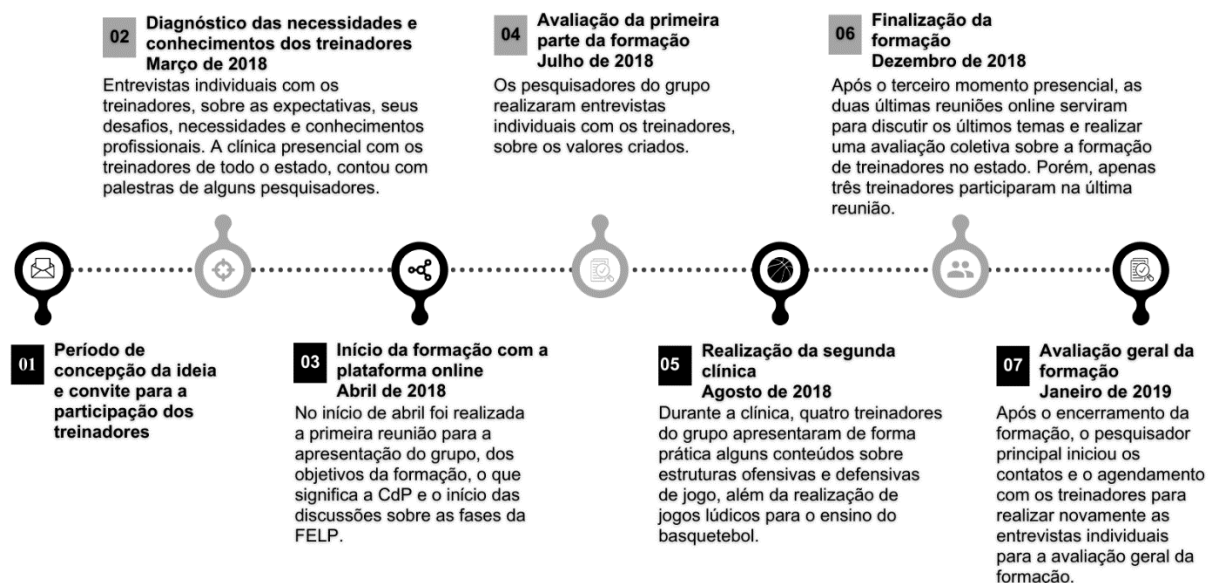
4.1.1 Descrição do processo da formação federativa no basquetebol

A descrição da formação no basquetebol inicialmente apresenta a concepção da ideia, os seus acontecimentos, características (participantes, conteúdos para as discussões) e estratégias (envio de infográficos e outros materiais, utilização de reuniões *online*). Posteriormente, é apresentado como foram conduzidos os encontros presenciais e as reuniões *online*.

4.1.1.1 Características e estratégias da formação

A concepção da formação de basquetebol (Figura 6) ocorreu a partir da colaboração do FS com a federação, onde se tornou o responsável por organizar e conduzir o processo de desenvolvimento dos treinadores no estado. O FS que já tinha vários anos de experiência sobre a formação de treinadores, como na condução de vários estudos e cursos.

Figura 6 – Linha do tempo sobre a formação federativa no basquetebol



Fonte: elaborado pelo autor

Posteriormente, a formação teve início com o diagnóstico para obter diversas informações com os treinadores, sobre as expectativas com a formação, potencialidades como treinadores e desafios enfrentados, necessidades e conhecimentos profissionais, entre outros. As características da formação colaborativa são apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Características da formação federativa no basquetebol

(continua)

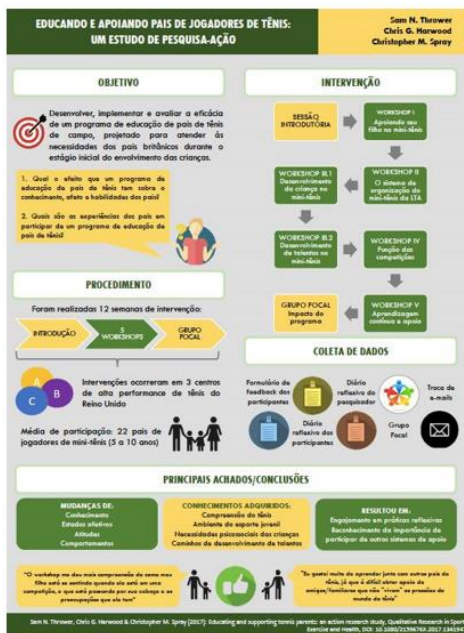
Característica	Descrição
Participantes	12 treinadores de basquetebol (5 do sexo feminino e 7 do sexo masculino), um FS e dois pesquisadores como auxiliares.
Cidades dos participantes	Sete cidades do mesmo estado.
Reuniões <i>online</i>	16 reuniões via plataforma Go to Meeting, gravadas e compartilhadas com o grupo. Início às 21 horas e encerramento às 22 horas e 30 minutos.
Momentos presenciais	Os três momentos presenciais de formação ocorreram nas duas primeiras clínicas ofertadas pela federação e no congresso internacional de basquetebol realizado no estado. Os três momentos com a participação de treinadores de todo o estado. Os treinadores do grupo foram convidados a ministrar atividades durante a segunda clínica e quatro aceitaram. Nenhum momento formal foi realizado durante esses momentos presenciais, para que os treinadores discutissem apenas entre eles.
Conteúdo das reuniões e encontros	Formação esportiva a longo prazo com base no engajamento das atividades, qualidade das relações e contextos adequados para cada fase de formação (diversificação até 12 anos; especialização 13-15 anos; investimento após 16 anos).

Quadro 12 – Características da formação federativa no basquetebol (conclusão)

Característica	Descrição
Envio de materiais	Infográficos de artigos científicos (Figura 7), documentos com a síntese das discussões, recorte de vídeos de uma competição com a participação das equipes de quatro treinadoras do grupo, cronograma das reuniões, artigos científicos, capítulos de livro, reportagens relacionadas aos temas, vídeos, entre outros materiais didáticos.
Rede social	Utilização de um grupo no Facebook para facilitar a comunicação, com o envio de materiais, link das reuniões, entre outros.
Temas das quatro tarefas	a) Definição da filosofia de trabalho pelos treinadores, com princípios e valores, além dos objetivos a desenvolver com os atletas em curto, médio e longo prazo; b) Contexto esportivo com questões relacionadas a como envolver toda a comunidade no desenvolvimento do esporte; c) Atividades para etapa de experimentação na formação esportiva; d) Questões relacionadas a competição, como o planejamento e a organização, adaptações estruturais e funcionais, envolvimento de outras pessoas como os pais de atletas e avaliação da participação dos atletas.

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 7 – Exemplos de infográficos de artigos científicos compartilhados com os treinadores



Fonte: formação federativa de basquetebol

Os infográficos, assim como artigos e capítulos de livro, foram encaminhados aos treinadores anteriormente às reuniões, por meio do grupo no Facebook e por e-mail, como material de suporte para a preparação e o aprofundamento das discussões nos encontros *online*. Posteriormente às reuniões, foram encaminhados mais materiais como vídeos e as sínteses das discussões. Os treinadores foram instigados a postarem no grupo do Facebook seus materiais ou o que acreditavam ser pertinente

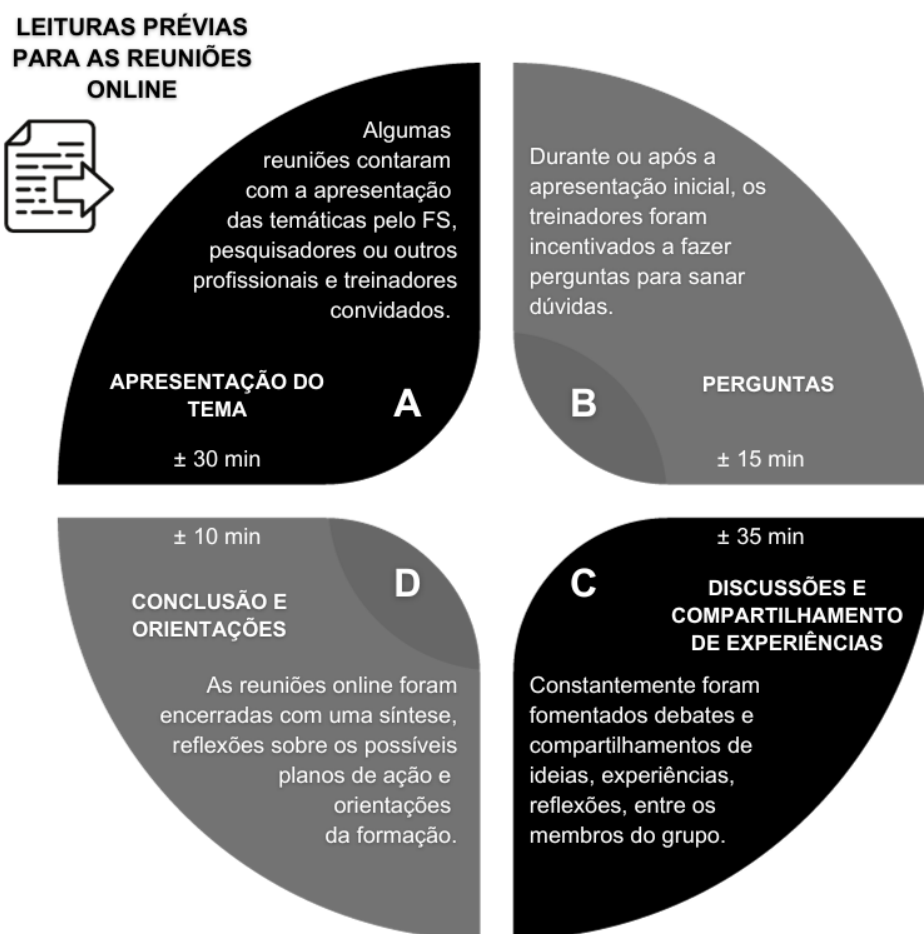
para compartilharem com os demais membros. Sendo que cinco treinadores participaram dos compartilhamentos.

4.1.1.2 *Realização das reuniões online e encontros presenciais*

As reuniões *online* seguiram geralmente um ciclo de A a D que pode ser compreendido na Figura 8. Enquanto algumas reuniões como a quarta sobre a diversificação esportiva dos atletas e a 13ª sobre ações defensivas no basquetebol, iniciaram brevemente com orientações e síntese da reunião anterior para seguir com as discussões como a parte principal da reunião. Um maior detalhamento sobre as reuniões é descrito no Quadro 13.

Como pode ser visto, o FS não pôde participar de todas as reuniões e contou com o auxílio de outros dois pesquisadores (P1 e P2) como auxiliares, que puderam facilitar algumas reuniões. Além disso, as reuniões *online* ocorreram geralmente de modo quinzenal, com no máximo um mês entre uma reunião e outra. Os períodos entre as reuniões foram reservados para as leituras prévias, realização das tarefas, envio de materiais no grupo do Facebook, entre outros.

Os momentos presenciais não contaram com discussões formais entre os membros do grupo investigado como as reuniões *online* e por isso não foram adicionados no Quadro 13. O primeiro encontro contou com palestras para treinadores de todo o estado. Vale destacar que quatro treinadores do grupo ficaram responsáveis por ministrar atividades práticas na segunda clínica para os treinadores de todo o estado, após o convite da federação transmitido pelo FS. O último encontro presencial ocorreu em um congresso científico específico sobre o basquetebol, com treinadores e profissionais de outros estados e de diferentes países.

Figura 8 – Organização para as reuniões *online*

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 13 – Descrição das reuniões *online* com os treinadores de basquetebol

(continua)

Reunião	Mês	Tema	Facilitação	Apresentação inicial	Descrição
1	4	Apresentação inicial do grupo e da formação	FS	FS	Objetivos; O que significa a CdP; Discussão sobre as fases da formação esportiva a longo prazo (FELP)
2	4	Apresentação e discussões sobre a FELP	FS e P2	P2	Apresentação de um modelo sobre a FELP e seus três elementos dinâmicos: a) Qualidade das relações; b) Envolvimento em Atividades; c) Contextos Apropriados
3	5	Aprofundamento na apresentação e discussões sobre os Contextos Apropriados	FS e P1	P1	Apresentação dos cenários apropriados para o desenvolvimento do esporte; Local e data de nascimento dos atletas; Relação com o desenvolvimento pessoal, participação e desempenho dos atletas
4	5	Aprofundamento sobre a diversificação esportiva	FS	-	Discussão sobre a importância da prática esportiva diversificada
5	6	Métodos de ensino	P1 e P2	-	Discussão sobre os métodos de ensino, o tradicional com foco mais na técnica e o alternativo com foco mais em jogos
6	6	Estruturação de competições esportivas	FS	TC1	Apresentação, questionamentos e discussão acerca da competição no esporte
7	7	Apresentação da figura central do <i>framework</i> de FELP	FS	FS	Apresentação e discussão com os treinadores sobre a figura do <i>framework</i> com os elementos dinâmicos
8	8	Apresentação da síntese das entrevistas com os treinadores sobre os elementos dinâmicos e organização para as próximas reuniões	FS	P1	Apresentação e discussão sobre o que foi discutido até a última reunião, sobre a síntese das entrevistas com os treinadores com os elementos dinâmicos e a necessidade de organizar as reuniões para definir os próximos temas necessários para a construção do <i>framework</i>
9	8	Apresentação de um dos treinadores sobre o seu trabalho de mestrado, além dos espaços e movimentações na quadra	FS	TX	O treinador apresentou seu trabalho sobre o percurso de jovens atletas e convidou os demais treinadores do grupo para realizar o estudo com seus atletas. Posteriormente, o mesmo treinador explanou sobre os espaços da quadra e os exercícios para a ocupação dos espaços na transição ofensiva e construção do ataque, com abertura para a discussão com os demais membros
10	9	Discussões sobre o contra-ataque	P1 e P2	-	Retomada da temática da reunião passada e discussão sobre o contra-ataque, com a descrição pelos treinadores sobre possíveis exercícios. Posteriormente foram definidos os próximos temas para a construção de um cronograma para explicitar os próximos conteúdos de discussão

Quadro 13 – Descrição das reuniões *online* com os treinadores de basquetebol

(conclusão)

Reunião	Mês	Tema	Facilitação	Apresentação inicial	Descrição
11	9	Discussões sobre a situação do ataque e dos “cinco abertos” no basquetebol	P1 e P2	-	Retomada da temática da reunião passada, com posterior discussão sobre os fundamentos necessários para o “cinco abertos” e exemplos dos treinadores sobre possíveis exercícios para o desenvolver essas ações. No final foi apresentado o cronograma para as próximas reuniões, conforme solicitado pelos treinadores e sugestão de envio do cronograma no Facebook.
12	10	Apresentação da segunda parte do <i>framework</i> e discussão sobre a defesa	P1 e P2	P1	Apresentação da segunda parte do <i>framework</i> sobre os anos de especialização esportiva dos 13 aos 15 anos e os elementos dinâmicos. Além da necessidade de uma padronização de termos. Por fim, ocorreu a discussão sobre a defesa (individual, por zona, aspectos lúdicos, leitura do atacante), principalmente até o sub13
13	10	Discussão sobre a defesa	FS	-	Discussão sobre a defesa (individual, por zona, aspectos lúdicos, leitura do atacante), principalmente até o sub15. Fundamentos e pré-fundamentos. Relação preparação e competição.
14	10	Apresentação “Novas gerações”	FS	TC2	Apresentação de um treinador de tênis, como convidado para falar sobre a relação com os seus atletas e desenvolvimento mental dos atletas da geração Z. Posteriormente, a reunião foi aberta para perguntas dos treinadores do grupo e compartilhamento de experiências
15	11	Avaliação sobre o congresso de basquetebol e discussões sobre a fase de investimento	P1 e P2	-	Avaliação sobre o congresso como o terceiro momento presencial para os treinadores do estado. Os treinadores apresentaram também algumas experiências com equipes da fase de investimento e adulto, além de discutirem sobre a formação e formas de jogar nessa fase
16	12	Discussões sobre o desenvolvimento de atletas na fase de investimento e finalização da formação com o grupo	P1 e P2	-	Discussões sobre a possibilidade de desenvolvimento técnico na última fase de formação e no adulto. Finalização da formação com uma avaliação do grupo

Fonte: elaborado pelo autor

Legenda: FS – facilitador de sistemas; P1 – pesquisador 1; P2 – pesquisadora 2; TC1 – treinador convidado 1; TX – treinador do grupo; TC2 – treinador convidado 2.

4.1.2 Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa

Anteriormente ao início da formação federativa, os treinadores expressaram suas expectativas e incertezas sobre uma nova perspectiva de formação de modo colaborativo, além do pesquisador mapear as relações prévias dos treinadores com os outros membros do grupo, como valores estratégicos sobre o que esperavam ocorrer na e por causa da formação. A compreensão dos contextos e histórias de cada um, com o reconhecimento da sua relevância, aliado a construção de uma imagem da paisagem mais ampla, pode ser caracterizado como valor orientador. Enquanto, a liderança estratégica vista pelos treinadores, para fomentar as discussões na área e a relação entre universidade e federação para a realização da formação, podem ser vistas como ciclos de CV facilitador.

O Quadro 14, apresenta os temas emergentes e a descrição de cada um.

Quadro 14 – Síntese dos resultados sobre as expectativas, incertezas e relações iniciais

Tema emergente	Descrição
Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico	Visão positiva sobre a formação considerada como inovadora, por promover a colaboração entre os treinadores e com o suporte de materiais com base científica
Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, intrapessoal e interpessoal	Os desafios da FF são representados pela possível resistência do sistema para a mudança, o que exige deixar claro o objetivo da formação, a qual tem o potencial de ajudar os treinadores a desenvolverem os conhecimentos profissionais, intrapessoais e interpessoais
Relações iniciais com os pares, formador e federação	Os membros da FF apresentaram relações de maior confiança e conforto, por proximidades geográficas e mais encontros pessoalmente ou relações transacionais com encontros mais esporádicos em que poderiam não se falar ou conversarem apenas em momentos formais

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.2.1 *Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico*

Os treinadores visualizaram inicialmente a formação federativa como positiva e inovadora para fomentar a colaboração entre os treinadores, com o compartilhamento

de experiências e materiais para compreender, aplicar e qualificar os conhecimentos teóricos e práticos em diferentes realidades.

“A minha perspectiva é de que eu realmente tenha em mente bem certo a minha filosofia, o que eu quero seguir. Sabe? E realmente de me dar um direcionamento de onde buscar, como buscar, como entender. Porque, às vezes a gente busca e a gente encontra material, mas como entender aquilo que eu estou lendo? Como eu vou entender e colocar em prática? Entende?” Janeth

“A minha expectativa primeiro é de ter um espaço mesmo de discussão quando todo mundo vai ser ouvido e eu creio que isso vai acontecer sem muitos problemas de discutir, não simplesmente por, pela experiência em si, não com achismos, mas sim com argumentos. Acho que esse é um grande ponto.”

Leandro

Para oferecer um maior embasamento científico, a relação entre a federação com a universidade foi destacada como uma questão importante e até essencial, pela universidade ser na fala de Oscar, um ambiente que reforça a reflexão contínua, o que favorece a idealização e operacionalização da formação, por questões como a seriedade desse tipo de instituição (Maria Paula). Enquanto a *“federação não tem esse ambiente pensante”* (Oscar) e por isso, a parceria entre ambas é crucial. Sendo que a universidade possui uma legitimidade, no sentido de ser uma instituição que preza pela pesquisa científica com rigor, para justificar os fenômenos investigados, como pode ser visto na fala do FS.

“[...] estudando as teorias de aprendizagem, e até as discussões sobre a formação de treinadores, a gente não tem mais só que criar e dar informação para esses treinadores, a gente sabe que isso é limitado. A gente tem que dar informações, mas dar condições também que eles apliquem aquilo, que eles reflitam, que eles reconstruam os significados na própria prática. Então, por isso fazer um projeto contínuo, [...] com outros treinadores, que eles discutissem sobre esses conceitos entre eles, que eles pudessem ir a prática, aplicar esses conceitos e verificar se aquilo era possível ou não. [...] para que eles aos poucos pudessem ir mudando esses comportamentos, e também estrategicamente nós

convidamos os treinadores que pudessem influenciar outros [...] no processo de formação do atleta a longo prazo.” FS

Desse modo, por meio do suporte teórico e de outros treinadores, a formação se torna de grande relevância, por poder gerar diversos benefícios como, desenvolver a competência de refletir sobre a prática para conseguirem mudar os comportamentos e aplicar os novos conhecimentos construídos com o grupo. Outros possíveis benefícios são, fomentar novas ideias (Oscar), oferecer um suporte para os jovens treinadores e promover a motivação para novos estudos e discussões sobre o basquetebol (Maria Paula), programa para gerar um modelo de formação esportiva (Alessandra), além da busca por um pensamento amplo e mais real sobre o contexto (Leandro), entre outros.

*“Eu acho bem interessante, eu acho legal porque é o que hoje eu acho que necessita na base do basquete [...]. Eu acho que a gente precisa ter uma linha a seguir, métodos que talvez a criança quando esteja jogando no campeonato da federação, ela saiba alguns tópicos dentro do basquete [...]. Eu acho que seguir talvez uma apostila, seguir talvez uma linha de raciocínio único ajudaria a todos.”
Alessandra*

“[...] a gente tem que estudar. Tem que saber o porquê. E se você vai passar ou não, depende de ti. Esse é um ponto que eu acho que é, não tem como discutir, porque às vezes você vai conversar com alguns e eles não, tem alguns que são novos, tem alguns que já tão “carecas” de saber. Então, mas os que são novos precisam de uma base. E também, por exemplo, eu também muitas coisas que eu não sei, eu tenho que aprender e eu só me inscrevi nesse curso justamente para aprender mais. Tem que aprender.” Maria Paula

Assim, a relação entre teoria e prática necessita estar presente na formação dos treinadores, de modo a traduzir os conhecimentos em ações positivas com impactos no comportamento de treinadores e atletas. O que inicialmente parecia mais fácil, com um grupo de treinadores que decidiram participar voluntariamente de uma formação colaborativa e que declararam a necessidade de buscarem novos conhecimentos. Por isso, estariam mais dispostos a contribuir, aprender e modificar

suas práticas. O que não se mostrou dessa forma ao longo da FF, como é apresentado inicialmente no tópico abaixo.

4.1.2.2 *Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, intrapessoal e interpessoal*

Os desafios fazem parte do contexto esportivo. Um deles pode ser a resistência do sistema para impedir mudanças e inovações, como na mudança de visão sobre o resultado no esporte descrita por Leandro, não *“mais relacionado a competição, mas sim da formação”*. A resistência que pode estar presente nas próprias ações dos treinadores (Janeth, Leandro). Vinculadas as suas próprias crenças na formação de jovens.

“Uma pergunta. Uma dúvida. Se todos vão conseguir abdicar desse tempo para a gente ter essa troca de fato (na formação). Sabe? Porque, todo mundo tem o seu trabalho, seus treinamentos. [...] Vários treinadores que poderiam de repente se encontrar e trocar essas experiências, porque estamos todos aqui. Isso não acontece muito, infelizmente. Então, a gente tem essa dificuldade. Tenho certeza de que essa iniciativa em um primeiro momento, muitos não se interessaram, mas se eles verem o crescimento que a gente vai ter, [...] eles tenham o interesse em contribuir e participar também.” Janeth

Apesar da formação aparecer para ajudar os treinadores nas mudanças em meio a essa complexidade do esporte, parece ser importante deixar claro os seus objetivos e como funcionará. Sendo que alguns treinadores relataram ter dúvidas sobre o seu processo e possíveis resultados, ainda mais por ser em um novo formato, com maior participação dos treinadores, como fica claro na fala de Maria Paula, não é possível saber antecipadamente os resultados futuros com a formação. *“Estamos saindo de um ponto, eu acho que a gente vai chegar em algum lugar, vamos tentar chegar longe. A gente já saiu do ponto zero” (Maria Paula)*. Outro fator importante a relembrar, são as individualidades dos treinadores (Alessandra).

“Eu não sei especificamente assim qual vai ser a linha de seguimento do estudo (formação), mas eu acredito que essa troca, até a troca talvez com o processo de treinamento. Periodizações entre a gente. Não sei. Um trabalha diferente do outro, é a questão de materiais adaptáveis. Eu faço bastante materiais de treinamento.” Alessandra

Conforme as falas dos treinadores, os esforços conjuntos de diferentes profissionais, nos contextos de formação profissional, aliados com as atitudes positivas dos treinadores na prática, pode aumentar o potencial de mudança em todo o sistema esportivo. Sendo que mesmo com pequenas ações e o engajamento inicial de menos treinadores, pode iniciar todo esse processo para obter grandes resultados em longo prazo. Porém, os treinadores em geral não parecem participar ou incentivar, naturalmente, uma cultura de maior colaboração entre todos os treinadores para fortalecer o basquetebol no estado ou mesmo treinadores da mesma cidade que não se encontram regularmente para discutirem sobre suas realidades.

Alguns treinadores do grupo, como Marcelo e Janeth, de modo geral, descreveram a necessidade de buscarem e construírem os conhecimentos coletivamente por meio da formação com outros profissionais com experiências variadas. *“Eu estou em busca de conhecimento. [...] São polos que estão sempre fortemente representados nas categorias e que com certeza tem muito a contribuir com a gente, principalmente comigo que estou começando. Somar experiências e acho que é isso” Janeth.*

“Seria bacana a gente utilizar essas ferramentas (WhatsApp). Utilizar da artimanha dos vídeos [...] para filmar o treino. Algumas atividades são coisas legais e a gente podia repensar isso cada um tem a sua opinião e a gente pode juntar isso e ir construindo o conhecimento. Essa troca, eu acho que o audiovisual é muito importante hoje em dia, não só hoje em dia. Se eu estou conversando com alguém, nem que seja distante, por exemplo, a gente pelo menos tem algo a conversar, ver o trejeito, ver as expressões. Então, traz mais coisas do que, por exemplo, a parte escrita. A parte escrita é ótimo, é ótimo, mas às vezes você vai entender uma coisa e eu vou entender outra. Quando a gente

fala “cara a cara”. A gente tem uma mera compreensão do que o outro tem para falar.” Marcelo

Especificamente sobre o conhecimento intrapessoal, é descrito como importante para Marcelo. Porém, por apresentar menos experiências no basquetebol e principalmente no contexto de rendimento, sente ainda uma grande necessidade de conhecimentos profissionais, como a parte tática da modalidade. Enquanto outros treinadores como Leandro, acreditam que dominam os conhecimentos profissionais. *“A compreensão do jogo é uma coisa que eu tenho forte para mim. Acho que o conhecimento mais teórico assim, até que está bem.” Leandro*

“Eu acho muito bacana, como eu te falei. Eu sempre penso além das questões reflexivas, que a parte tática. Um dia eu quero trabalhar com o “rendimento”, com as categorias menores e essa iniciativa eu acho que será muito válida se for para realmente estruturar os técnicos com ferramentas, com padrões para serem seguidos. Eu acho muito válido se a gente for seguir essa linha mesmo. Vai ser muito legal. A palestra do professor (canadense) ano passado, se não me engano. [...] Então, continuar o desenvolvimento dele, não só parar por ali, tentar trazer ferramentas. Ele trouxe ferramentas. Ele falou de ferramentas do cartão reflexivo. Isso são coisas muito bacanas, mas tentar começar a aplicar isto dentro do basquetebol, seria uma coisa muito interessante, trazer exemplos seria uma coisa legal. Então, eu acho bem válido essa estruturação da federação. Só que sempre tendo o objetivo, o foco, além da reflexão também o basquete.”
Marcelo

O fato do treinador Leandro acreditar que dominava o conhecimento profissional, pode ter sido um impecílio para o seu desenvolvimento na formação, o que poderia criar uma “barreira” para considerar e refletir sobre as opiniões dos demais treinadores sobre os conteúdos discutidos. No caso do treinador Marcelo, fica claro que a sua grande preocupação ainda estava muito mais focada em questões específicas do basquetebol. Porém, o conhecimento intrapessoal poderia ajudá-lo na operacionalização do conhecimento profissional, se fosse mais valorizado pelo treinador. Isso demonstra a necessidade de uma negociação com os treinadores para

o convencimento sobre a importância de várias habilidades, conhecimentos e competências para uma melhor atuação na prática.

Para os treinadores com anos de experiência no basquetebol como atletas (Janeth) ou como treinadores (Leandro) e com o domínio apresentado sobre o conhecimento profissional (Leandro). É interessante notar a mudança de percepção desses treinadores sobre a necessidade de desenvolverem mais o conhecimento interpessoal para melhorarem o trabalho com seus atletas.

“O que eu preciso melhorar muito às vezes também, a questão da paciência. Eu não tenho muita paciência com elas [atletas]. Eu sei disso. Todo final de treino eu reflito. Eu devia ter mais paciência com elas também. Acho que pode ser pelo fato de ser atleta. Não sei. Acho que é o principal, ter mais paciência.” Janeth

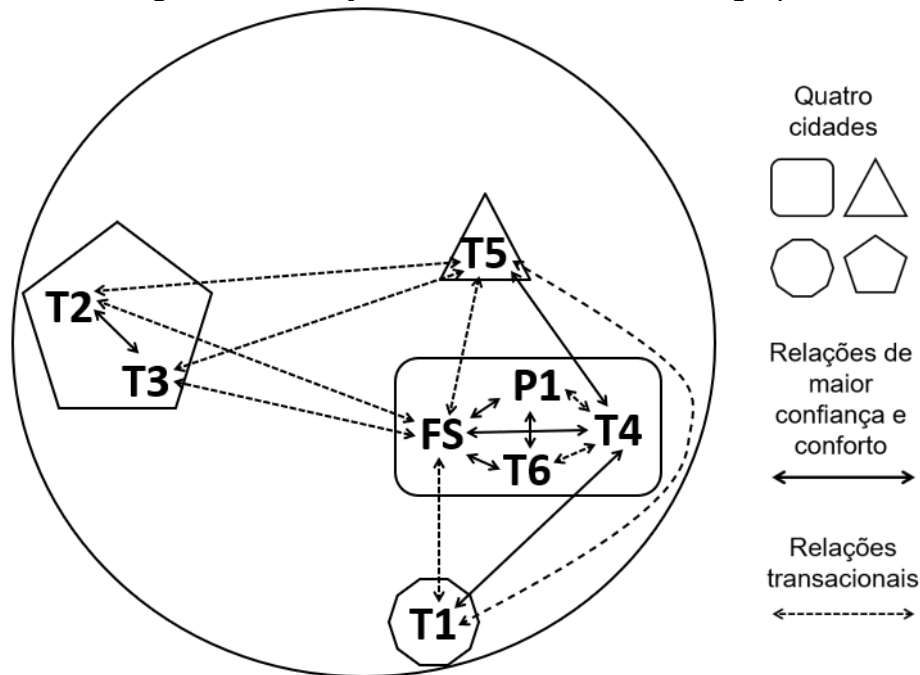
“O que eu gostaria de melhorar. Saber lidar um pouco mais com os atletas. Acho que às vezes cometo algumas falhas de comunicação ou mesmo da minha forma de se portar no treino. [...] Eu preciso realmente melhorar como me portar perante os meus atletas dos diferentes níveis.” Leandro

Os treinadores Janeth e Leandro, necessitaram passar por várias experiências, como atletas, treinadores, para, posteriormente, estarem mais conscientes e apresentarem um maior interesse sobre o conhecimento interpessoal. Conhecimento que não desenvolveram implicitamente de forma significativa ao longo das suas trajetórias. Portanto, enquanto parece ser necessário convencer os treinadores com menos experiência sobre a importância de desenvolver o conhecimento intra e interpessoal, pois já possuem um grande interesse no conhecimento profissional. No caso dos treinadores mais experientes, pode ser importante promover uma visão mais aberta sobre o conhecimento profissional, por já buscarem desenvolver os demais conhecimentos.

4.1.2.3 *Relações iniciais com os pares, formador e federação*

As relações entre os membros do grupo, antes de iniciar a formação, são apresentadas na Figura 9.

Figura 9 – Relações entre os membros do grupo



Fonte: elaborado pelo autor

Legenda: Alessandra – T1; Marcelo – T2; Oscar – T3; Janeth – T4; Maria – T5; Leandro – T6; Facilitador de sistemas – FS; Pesquisador 1 – P1

A distância entre os codinomes na Figura 9, representa a distância entre os treinadores e o FS no estado. Além disso, para exemplificar os tipos de relações entre os membros, as relações transacionais são referentes aos membros que possuem uma relação geralmente mais formal com outros membros, em que se espera mais uma reciprocidade. Enquanto as relações de maior confiança e conforto foram geradas pelo maior contato entre os membros, como relatado nas suas falas.

“[...] conheço os dois [Marcelo e Oscar], conheço a Alessandra e a Janeth de (cidade), como a gente joga muito uma contra a outra (Janeth), nos cursos a gente se encontra [...]. Então, tem a proximidade. A Janeth estava sempre junto. A gente trocava algumas ideias do que pode, do que não pode, de como fazer os cursos e tal, com ela é que eu trocava mais ideias, mas com os outros técnicos não.” Maria Paula

A distância geográfica tem uma influência sobre a relação entre os membros, sendo que facilita os contatos contínuos, como no caso de Marcelo que observou alguns treinos de Oscar. Outros fatores que podem influenciar nas relações entre os

membros, são os eventos como cursos e competições onde Maria Paula encontra Janeth mais frequentemente. Além da possibilidade dos membros estarem no mesmo contexto, como o FS, Janeth e Leandro, que frequentaram a mesma universidade antes e durante a formação.

Adicionalmente, a relação entre os treinadores do grupo, uma boa relação dos treinadores com o FS e a federação (Oscar, Maria Paula, FS) é descrita como importante para a realização da formação colaborativa. *“O que eu espero é que realmente esse grupo tenha ideias, que apresentem essas ideias e que a federação tenha ouvidos” Maria Paula.* Posteriormente, para influenciar todo o sistema esportivo no estado.

“Então, [...] depois que eu entrei na (universidade), a gente teve uma aproximação muito interessante com a (federação do mesmo estado), porque os gestores dessa federação se mostraram interessados em entenderem que o processo de formação do atleta é a longo prazo, que eles querem um processo sustentado, popularizando a prática do basquetebol e não só visando resultados competitivos a curto prazo. Então, entendendo essa filosofia da federação. Eu me aproximei deles. Apresentei uma proposta de formação de treinadores, para que a gente pudesse criar ou influenciar esse sistema que é instalado, eles gostaram, e aí em 2017 eles me convidaram e eu assumi a coordenação da formação de treinadores deles.” FS

Assim, o FS torna-se a “ponte” entre a federação e o grupo de treinadores, para que juntos pudessem trabalhar na construção do documento sobre a formação de atletas de basquetebol no estado, como uma “voz coletiva” na busca para fazer a diferença. Porém, esse processo com várias interações, não é simples. Sendo que, o FS levou um longo tempo para concretizar a ideia de oferecer uma formação colaborativa, com o convencimento dos gestores da federação e para ter um grupo de treinadores dispostos a se engajarem nas discussões, compartilhamentos, entre outras ações. Algo que, normalmente, não ocorre no esporte.

4.1.3 Avaliação da formação pelos membros do grupo

Neste tópico, estão presentes elementos que podem influenciar na FF, por meio dos valores facilitador (por exemplo, envio de materiais, reuniões *online*), estratégico (por exemplo, qualidade das relações ao longo da formação) e orientador (por exemplo, compartilhamento das histórias dos treinadores sobre as suas experiências para uma maior compreensão do contexto esportivo para o basquetebol no estado).

O Quadro 15 descreve os temas emergentes e exemplos para cada um.

Quadro 15 - Síntese dos resultados sobre a avaliação da FF

Tema emergente	Descrição
Participação dos treinadores ao longo da formação	Os membros apresentaram diferentes níveis de participação (núcleo, ativos, periféricos) na FF, mas de modo geral, enquanto grupo, aumentaram o seu engajamento nas reuniões, apesar de alguns desafios como a discussão de temas pré-estabelecidos e a falta de interesse dos treinadores ou de conhecimento por parte de alguns. Enquanto a baixa participação no grupo do Facebook foi justificada pela baixa utilização dessa rede social
Realização de encontros <i>online</i> e presenciais	Os encontros <i>online</i> foram considerados como positivos pela facilidade de acesso e com um bom custo-benefício. Porém, podem ser realizadas melhorias, por exemplo, com menos tempo de apresentações e mais tempo para discussões. Apesar da utilidade desses encontros <i>online</i> , os encontros presenciais foram considerados de maior relevância, principalmente por possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos
Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação	Várias estratégias foram descritas para a continuidade e melhorias na FF, dentre elas: a) Utilização do WhatsApp; b) Participação de convidados especialistas; c) Estabelecer um cronograma de discussões; d) Material científico sobre a realidade mais próxima dos treinadores; e) Construção de um documento sobre a FELP com foco na aprendizagem do grupo; f) Proatividade dos treinadores em aprender e colaborar; g) Apoio das organizações esportivas (federação, clubes)

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.3.1 *Participação dos treinadores ao longo da formação*

Após o início da formação, os primeiros desafios para a participação dos treinadores já estavam presentes, como o horário das reuniões no final da noite, com os treinadores exaustos ou o número grande de treinadores para que todos pudessem falar, com um tempo limitado de reunião (Maria Paula), de 90 minutos. *“Talvez dez pessoas seja muito. Talvez fosse uns cinco ou seis” Maria Paula.*

“Às vezes 21h da noite numa terça-feira eu estou ‘morrendo’, então é o dia mais cheio de aula e tudo mais. Então, às vezes limita um pouquinho as ideias.”
Leandro

“A Alessandra e o Marcelo falaram mais nessa reunião, em que estavam presentes junto com a Maria Paula apenas. Apesar de ter apenas três

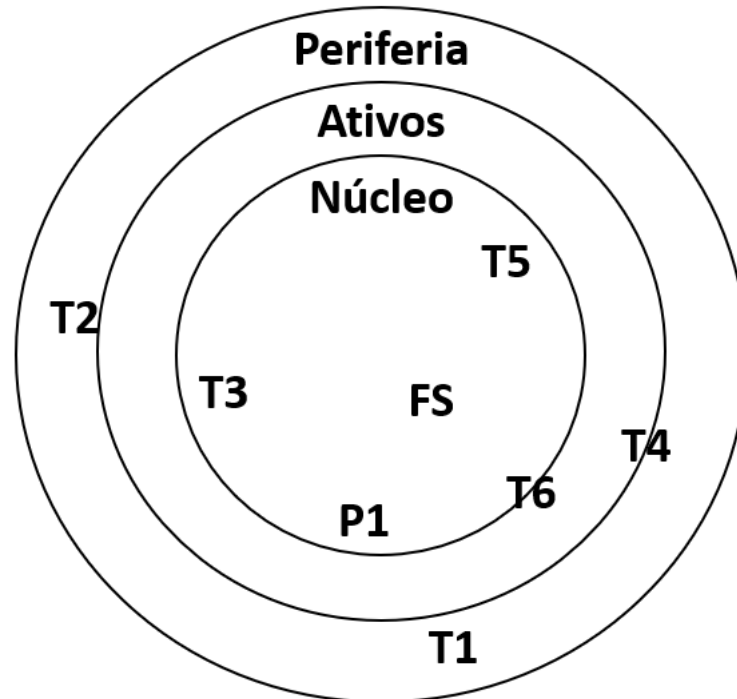
treinadores na reunião, acredito que foi positiva com discussões detalhadas. Em reuniões com mais treinadores, alguns quase não falam, mas nessa reunião os três pareceram confortáveis em falar. Além da ausência do Oscar, o FS também não participou. Talvez essas ausências tenham deixado os treinadores mais confortáveis em participar e propor ideias. O FS que os treinadores podem considerar como um avaliador da federação. No final, foi interessante a Alessandra lembrar da importância dos treinadores que faltaram na reunião, contribuírem posteriormente com a temática discutida, em reconhecimento sobre a opinião dos treinadores que faltaram.” P1

Marcelo ainda explica por que, no seu caso, não participou nas discussões de algumas reuniões ou apresentou uma baixa participação em outras, o que pode justificar o motivo de ficar na área mais periférica (Figura 10) no envolvimento com o grupo.

“Como eu falei, perante as minhas limitações, tinha alguma vivência eu conseguia tentar explorar, mas uma situação que às vezes ocorria é que às vezes eu não conseguia me enquadrar dentro do processo, por exemplo, eles estavam falando do (sub)17, e estavam falando sobre cargas de treino, e eu não consegui entrar porque eu tinha uma vivência de escola. Então, eu não consegui entrar justamente por causa disso, às vezes eu até poderia falar alguma coisa, mas eu não me sentia encorajado por esse papo, por essa pauta, aí às vezes fazia uma pergunta que às vezes não tá muito dentro daquele contexto ou que já tá pra todo mundo que trabalha com a categoria, já tá óbvio, pra mim não estaria óbvio.” Marcelo

Enquanto os participantes na periferia tiveram pouca participação nas discussões, com a maior necessidade do FS solicitar a participação. Os participantes ativos estavam mais engajados, mas dificilmente iniciavam as discussões e questionavam ou contrariavam opiniões dos demais membros. No decorrer da formação, Janeth e Leandro iniciaram uma “migração”, respectivamente, da área de periferia para a ativa e da área ativa para o núcleo, por conta de um aumento na participação de ambos.

Figura 10 – Nível de participação dos treinadores na formação



Fonte: elaborado pelo autor

Legenda: Alessandra – T1; Marcelo – T2; Oscar – T3; Janeth – T4; Maria – T5; Leandro – T6;
Facilitador de sistemas – FS; Pesquisador 1 – P1

“Aos poucos eu falei: ‘Não tem que ficar segurando muito, não. Se é para debater, vamos discutir mesmo e opinião contrária é o que faz crescer os argumentos.’ Acho que eu comecei a participar, me engajar mais das discussões. [...] Eu acho que da minha participação foi um bom desafio e eu aprendi muito a defender argumentos. Então, uma coisa que eu sempre tive dificuldade, que era apresentar uma ideia e defender ela. Fui me soltando de pouco em pouco nessas situações.” Leandro

No terceiro grupo, os treinadores do núcleo geralmente lideravam as discussões e questionavam ideias contrárias ou descreviam as suas ideias como outra opção. Isso pode ser considerado positivo ou negativo, com a colaboração desses treinadores *“para manter a discussão e levantar temáticas (com base teórica). Porém, parece que isso inibe outros treinadores.” (P1)*

“Eu sou autêntica. Eu penso e eu falo. Então, eu acho que a gente está para construir, se eu estou errada, eu estou errada, joga tudo isso no lixo, mas é que se todo mundo concordar. Então, não precisa nem ficar se reunindo, só um faz tudo”. Maria Paula

Outro desafio para a maior participação de todo o grupo, parece ter sido a necessidade de discutir temas pré-estabelecidos para a construção de um documento sobre a formação esportiva a longo prazo no estado, que não motivaram alguns treinadores em certos encontros *online*.

“Em alguns sistemas (conteúdos) não houve engajamento deles. O grande engajamento deles foi quando entrava em estratégias práticas de treino, por idades, por categorias, aí houve mais engajamento. Então, hoje se fosse pra refazer eu manteria talvez o escopo da formação a longo prazo, mas daria a condição deles proporem que tipo de tema que eles buscariam fazer, guiando num formato em que eles pudessem estar mais engajados. Porque, se nessa estratégia virtual, se não há engajamento deles. A gente não consegue, o problema não é o processo de transferência de informação, é o processo de partilha, e se não há o engajamento, muitas vezes a gente tá ali e fica maçante tanto pra eles quanto pra nós.” FS

Falta de interesse em algumas temáticas que pode ter resultado ainda na baixa adesão nas tarefas que foram encaminhadas para os treinadores (FS), além de ser outro empecilho para conseguirem aplicar os conhecimentos na prática e por isso, os treinadores escolhidos deveriam realmente querer participar (FS). Sendo que para Janeth, os treinadores devem assumir maior responsabilidade pelo processo e serem cobrados por isso.

Eu acho que assim, vocês conseguiram, o projeto conseguiu, foi conduzido assim de uma maneira que eu percebi que vocês faziam, seguiam o nosso ritmo que estava lento, estava bastante lento (risos), mas eu não sei assim, qual é a maneira correta. Acredito que vocês fizeram o máximo para também não forçar muito. Não inserir muita coisa ali por conta da demanda, mas por outro lado pode

ser que a gente não se puxou um pouco, mas eu acredito que foi bom assim, que terminou algo positivo pelo menos. Se tivesse sido algo pesado, também poderia não ter terminado bem, mas eu senti que alguns ajustes podem ser feitos talvez, para tentar melhorar de uma maneira que a gente possa puxar mais talvez. Porque a gente não conseguiu ir até o fim. Talvez a gente se ‘enrolou’ em algumas partes, vocês meio que deixaram a gente conduzir e aí não foi, estava muito puxado ali, muito extenso talvez.” Janeth

Apesar dos desafios iniciais, ao longo da formação os treinadores apresentaram um maior engajamento nas reuniões *online*, principalmente como foi descrito sobre Janeth e Leandro. Assim, os treinadores foram instigados a não representar apenas o papel de “figurantes”, mas de “coadjuvantes” e até de “protagonistas” como os principais “atores” da formação. Começar as reuniões por temáticas que os treinadores dominam e têm maior interesse (FS), sobre questões tático-técnicas, pode ajudar no engajamento inicial do grupo, para posteriormente estarem mais confortáveis, mesmo nas discussões com conteúdos que não dominam. Em complementaridade, na visão de Oscar deve-se ter um cuidado ao trabalhar apenas com conteúdos teóricos, que podem não fazer sentido para os treinadores.

“Eu vou falar primeiro o que eu percebi que os técnicos comentam sobre os cursos em si que foram feitos até agora. Percebi eles comentando que faltam muitas coisas palpáveis para eles. Se a gente chegar com muita informação, só teórica, parece que não é interessante para eles ou pelo menos parece algo muito distante da realidade que eles vivem. [...] Às vezes falta um norte mais definido e mais palpável, [...] que tem mais a ver com a realidade deles e coisas que sejam mais, de fácil interpretação e prática.” Oscar

No caso da baixa participação nos compartilhamentos do Facebook, para Marcelo, era uma rede social em “decadência” e no caso de Janeth e Leandro, voltaram a ter um perfil nessa rede social apenas por causa da formação. Assim, não era uma rede social com acessos frequentes dos treinadores. Já a falta de alguns treinadores e baixa adesão em certas reuniões, pode estar atrelada a questões pessoais e profissionais dos treinadores, como as relacionadas à família e ao trabalho

(Oscar). Outro empecilho foi a agenda de jogos criada pela própria federação, com datas que foram de encontro com algumas reuniões *online* (Leandro). O que demonstra a importância da comunicação interna nas organizações, sobre as diferentes ações desenvolvidas, para evitar conflitos de horários e datas.

“Eu acho que o (ponto) fraco é, por exemplo, ter a reunião (online) e tem jogo no dia, quer dizer, a atividade (formação) é da federação e a federação tem outras atividades junto (competições). Então, essa eu vejo como uma limitação grande assim. ‘Ah! Mas eu queria estar à disposição, mas tem jogo’. Claro, marcaram jogo. Então, não marquem.” Leandro

Assim, parece necessário que treinadores e gestores da federação considerem a FF como uma de suas prioridades, para que o nível de participação seja mais intenso, por exemplo, com mais discussões no grupo do Facebook, mesmo que seja uma rede social em decadência, mas que os treinadores poderiam utilizar para uma melhor comunicação com todos os demais membros. Alguns treinadores também pareciam estar mais interessados em discutir alguns temas urgentes, sobre categorias com as quais trabalhavam, do que discutir sobre a FELP como um todo, o que provavelmente dificultou as discussões sobre certos temas. Para o FS, pode ser interessante empoderar os treinadores mais jovens, para que participem mais, por meio da criação de um ambiente seguro para essa colaboração entre todos os membros. Por parte da federação, embora seja muitas vezes altamente complexo, é necessário alinhar suas ações para que os treinadores possam participar em todas.

4.1.3.2 *Realização de encontros online e presenciais*

As 16 reuniões *online* foram consideradas por membros da formação como um bom custo-benefício (FS, Marcelo, Janeth, Leandro), por possibilitarem que treinadores de diferentes cidades no estado pudessem participar sem se deslocar para outra cidade, o que resultaria em gastos financeiros e tempo despendido.

“Acho que a plataforma é muito viável, até porque você não tem distâncias, cada um na sua cidade, estou falando de um estado que tem distâncias grandes dos

participantes e a gente pode interagir de forma tranquila. Considerando esses fatores do olhar, da interação, de alguns elementos chaves que a gente percebe no ambiente físico que a gente não consegue perceber no ambiente virtual, mas de modo geral foi boa e ao longo do tempo a interação deles foi ficando cada vez melhor.” FS

“Assim, a plataforma eu achei bem válida, porque a gente conseguia fazer praticamente como se fosse um miniseminário, uma miniaula. Então, quando tinha apresentação do powerpoint, dava para ver, claro que no celular fica um pouquinho complicado, mas quem tinha laptop é mais tranquilo, dá para verificar melhor.” Marcelo

Por mais que os encontros *online* não possam ser comparados com os encontros presenciais, as interações melhoraram e a formação foi produtiva. Sendo que a plataforma virtual ajudou nesse processo, com a possibilidade dos participantes aparecerem por meio de suas câmeras e visualizarem as apresentações iniciais quando ocorreram para algumas temáticas. Mais um grande benefício dos encontros *online* era a possibilidade de gravar e o FS *“sempre colocava o áudio das reuniões no (grupo do) face (Facebook). Facilitava. Por vezes, para poder acompanhar também”* (Janeth), com a possibilidade de escutar as reuniões no YouTube como descrito por Alessandra, para os que perdiam as reuniões ou para os que poderiam rever o que foi discutido. No sentido de conseguirem acompanhar a evolução das reuniões e talvez para diminuir o impacto negativo descrito por Oscar, sobre perder uma reunião, *“acaba ficando muito intervalo com relação a uma situação e outra (reuniões). Isso também é um fator desmotivante” Oscar.*

“Eu não gosto de perder nada. Eu não gosto de faltar nem nada, mas às vezes acontecem situações que a gente não pode participar. Então, eu procuro sempre estar assistindo no YouTube os vídeos do que se passou na reunião que eu perdi.” Alessandra

Para melhorar a utilização das reuniões *online*, os treinadores declararam algumas sugestões, como no cuidado com o tempo de apresentação, sendo que a reunião com o TC1 foi considerada como um ‘monólogo’ (Marcelo). Assim, mesmo

que os apresentadores sejam especialistas na temática, que não monopolizem a reunião, mas que aproveitem as experiências dos membros do grupo para que possam contribuir e realizar perguntas relacionadas as suas realidades. Sendo que, os treinadores e o TC1 eram profissionais de diferentes estados, com realidades bem distintas. As alterações na duração, horário e aumento no número de reuniões também foram descritas, *“porque a frequência ficou um pouco pequena”* Leandro. Porém, os próprios treinadores relataram dificuldades com a demanda de trabalho, principalmente no mês de agosto (Maria Paula), o que dificultaria realizar mais reuniões e *“não tão tarde. Porque, nossa. Não tão, um pouco mais cedo. Talvez uma hora e mais vezes. Algo assim.”* Janeth.

“Agora em agosto para os técnicos vai ser só em novembro mesmo, em outubro e novembro vai estar mais sossegado, mas agosto não tem um final de semana. Todo mundo viajando. Todo mundo treinando muito porque são as semifinais e tem que treinar, treinar e treinar. Então, é todo mundo chegando tarde.” Maria Paula

Uma possível solução para ajustar melhor as reuniões e demandas ao longo da formação, seria ter uma flexibilidade, com o aumento ou diminuição na frequência das reuniões, de acordo com as demandas de trabalho dos treinadores em cada mês. Contudo, ainda é importante ressaltar que o aumento no número de reuniões, pode aumentar e muito as demandas, não apenas para os treinadores, mas para a equipe que está na liderança da formação, para continuar com o envio de materiais (resumos e infográficos) para que os treinadores *“estejam mais preparados para as reuniões”* P1. As demandas também aumentariam com a participação em mais reuniões e diminuiria o tempo para os treinadores estudarem esses materiais para discutir.

“Os materiais que nós mandávamos para eles não eram materiais longos, eles poderiam ler em 1 hora, em 2 horas a cada 15 dias, mas a gente mandando materiais para eles, parecia que a gestão do tempo deles para a aprendizagem não estava tão coerente com o que a gente esperava. [...] acho que esse tempo de 15 dias, 15 dias, 15 dias foi muito longo para nós, porque era muita tarefa, era muito material que a gente tinha que organizar, promover.” FS

A importância das reuniões presenciais, foram destacadas pelos membros, como possivelmente momentos de grande potencial para ter um maior aproveitamento com discussões efetivas e aprendizados significativos. Tanto que o FS comentou que em outra oportunidade *“aumentaria o número de encontros presenciais e diminuiria a frequência de reuniões virtuais”*.

“Pensei em momentos presenciais, que quem puder se disponibilizar para ir, para um momento, como se fosse uma imersão de três, quatro dias, que pudesse realmente parar, sentar, conversar, produzir, escrever. [...] Eu acredito que a questão do presencial ela é importante, ela é importante. A ideia, aquela situação da emoção do momento, aquele brainstorm, aquele jogo de ideias é diferente. [...] Talvez tentar algumas pequenas imersões. Três, quatro dias no começo do ano, pode ser na metade do ano. Algum feriado. Eu acho que seria bem legal também.” Oscar

As reuniões presenciais poderiam ter influenciado na motivação com as práticas e nas relações entre os treinadores (Alessandra, Leandro), que parecem não ter mudado muito com a formação e as reuniões *online* em sua grande maioria.

“Eu acho que poderia ter sido um pouquinho mais intensivo, no caso de talvez de uns encontros presenciais, eu acho que a gente ficou bastante na teoria, mas acredito também que poderia ter sido um pouco mais colocado alguma coisa em prática também. [...] Essas clínicas poderiam ser o momento para encontrar, de encontro do grupo, uma troca de experiências talvez ao vivo, seria bem interessante também.” Alessandra

Portanto, os momentos presenciais, ainda que durante as clínicas com vários treinadores, poderiam ser utilizados para fomentar discussões entre os membros do grupo ou como um tempo para que pudessem conhecer melhor uns aos outros, por meio de ações mais informais, por exemplo, em um almoço ou mais formais como uma reunião, o que poderia gerar um sentimento de maior familiaridade entre eles e posteriormente, maior colaboração nos seus trabalhos, como foi o caso de Janeth e

Maria Paula, que mantém uma boa relação após alguns encontros em cursos e outros eventos.

4.1.3.3 Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação

A continuidade da formação, foi algo de interesse dos treinadores. Por considerarem que essa experiência foi positiva e produtiva, para manter a conexão fortalecida do grupo com a federação. Mesmo que tenha questões a melhorar. Sendo algo de grande complexidade por não ter um caminho claro a seguir, como uma “receita” (Janeth).

“Eu penso que deve continuar, que a gente pode aperfeiçoar. Esse é só um começo. Assim como vocês, a gente está tentando fazer o nosso melhor, não existe uma receita pronta e eu acho que esse pontapé inicial é importante, pode ser que não tenha sido maravilhoso esse primeiro momento, mas foi importante, foi bom. [...] Ninguém tem certeza de como vai ser, troquei algumas ideias com o FS também e eu sei o quanto não deve ser fácil para vocês, [...] mas acho que a gente deve continuar.” Janeth

Para continuar e melhorar a formação, os treinadores indicaram alguns pontos, como a participação de convidados especialistas, de fora do grupo, que sejam especificamente do basquetebol (Maria Paula) ou mesmo de outros esportes como o handebol (TC1) e tênis (TC2). Um ponto bem positivo de TC1 é por ser “alguém de fora e que é treinador também. Além de estar no acadêmico” Leandro.

“Diga para o FS trazer um cara especialista de 13 a 15 anos para aquela palestra lá, porque isso é que vai fazer a nossa diferença, porque senão o pessoal, eles não prestam atenção, estão loucos para ir embora. [...] Não adianta, tem que ser alguém com nome. Todo mundo vai ter interesse.” Maria Paula

Outro ponto declarado pelos treinadores é a necessidade de um cronograma com uma definição antecipada das temáticas que serão abordadas (Alessandra), para planejar o tempo que levariam as discussões e que os membros podem acompanhar

e se preparar melhor para as discussões nas reuniões, *“para ser mais proveitoso”* Maria Paula.

“A questão de talvez a gente ter demorado demais no começo para determinar os temas, seriam temas que teriam que ter mais tempo para serem discutidos e pela questão de cronograma, não deu. Então, seria só isso.” Alessandra

Complementarmente, o cronograma poderia ajudar os membros a visualizarem o fechamento de ciclos de discussão, com as incertezas ao longo do processo de formação, para que não se sentissem em uma situação desconfortável como descrito por Oscar sobre “pisar em uma areia movediça”, sem ter uma certeza do “caminho” que estavam a percorrer e para suprir a necessidade de discutir mais alguns temas, com uma “superficialidade” nas discussões sobre categorias com maior foco no trabalho para os treinadores (Janeth).

“Acho que a gente ficou muito tempo na iniciação. Claro que é importante essa parte de iniciação, é muito importante, mas eu que não tenho muito foco nessa parte até os treze anos. É legal eu saber, mas que eu queria mesmo acima do quinze, dezessete até o dezenove. A gente não conseguiu aprofundar muito.” Janeth

Mesmo que os materiais de suporte tenham sido encaminhados para os treinadores, no sentido de evitar as discussões apontadas como superficiais (Janeth). Foi descrita a necessidade de ajustar e utilizar para essas discussões, estudos sobre contextos mais próximos que, teoricamente, representariam melhor as suas realidades (Janeth). Um segundo fator a notar, é que alguns treinadores podem preferir muito mais ações práticas, ao invés de estudos (FS), o que dificultaria essa ação. Um terceiro ponto é que se os treinadores *“estão conseguindo vencer jogos. Assumir novas perspectivas geram riscos. Se os treinadores se desenvolveram em um determinado contexto e viram como positivo. Por que eles devem mudar suas perspectivas?”* (P1). No entanto, a importância da continuidade do envio de materiais pode ser reforçada na fala de Oscar, que disse ter utilizado e compartilhado os materiais com outros profissionais.

“Eu compartilhei e todo esse material eu baixei. Eu tenho o arquivo comigo e depois eu procurei até com o próprio FS, mandei outros e-mails para ele, pedindo outros artigos que tivessem outras informações sobre isso (temas da formação), porque eu também defendo essa situação. [...] foi um material (da formação) de mais relevância que eu acabei utilizando”. Oscar

Além das ações destacadas acima, a quarta sugestão dos membros foi sobre a utilização de diferentes meios de comunicação, para além das reuniões, como o WhatsApp, pela facilidade e frequência de acesso natural, para *“lembrar no dia da reunião, do horário e é um canal mais fácil pra gente jogar um vídeo, ideias, links de sites.” Janeth.*

“Uma plataforma que seria legal mesmo é o próprio WhatsApp, porque a gente está com o celular, porque a gente usa tanto para o trabalho como para a vida pessoal, já está muito mais próximo. O Facebook já virou uma questão mais mercadológica. Muita propaganda e é como eu falei, ela está declinando.” Marcelo

A quinta sugestão, foi sobre aproveitar a construção de um documento, que poderia ser produtivo para os treinadores e para o estado, com um “padrão” de trabalho (Alessandra). Porém, isso pode ter ao mesmo tempo prejudicado a formação, que ao invés do documento servir para focar na aprendizagem e colaboração do grupo de treinadores e para que pudessem refletir mais sobre as discussões, acabou sendo um material que levou os treinadores a visualizarem a necessidade de construir as orientações por meio de uma única linha de formação esportiva (Leandro) e amarrou as discussões apenas nos temas que seriam abordados no documento ou levou *“quase duas reuniões pra decidir uma coisa que já era decidida. Todo mundo já sabe.” Maria Paula.*

“Eu acho que ter que ter o produto parecia que tinha uma coisa única que era certa [...]. Então, parece que a gente está querendo fazer um material para ensinar os outros e não é para isso, é para a nossa aprendizagem. Então, uma

apostila, um material didático, é sobre as reflexões. Acho que esse era o ponto principal e pareceu que ao longo do tempo a gente queria fazer manual para alguém reproduzir em algum lugar. Então, ajudou na questão de ter objetivo, conteúdo, o que precisa ser discutido, mas atrapalhou no sentido de a gente querer determinar o que é certo, coisa que não tem certo e errado.” Leandro

Mesmo com a utilização dessas diferentes estratégias e ações, os treinadores precisam ser proativos no seu processo de aprendizagem (FS) com a participação na formação e esse interesse e atitudes deveriam fazer parte no processo de seleção (FS), onde ainda poderia ser levado em consideração as características dos profissionais (FS, Marcelo) com *“treinadores iniciados, treinadores mais experientes, categorizar por nível às vezes” Marcelo.*

“O próprio processo de seleção que a gente fez. Talvez nós deveríamos ter tido um cuidado, de quem queria realmente participar, do que simplesmente convidar, deixar aberto a quem quisesse. [...] Talvez técnicos recém-chegados que realmente tão afim de subir de carreira ou realmente estejam querendo trabalhar naquelas categorias, que vão buscar um conhecimento em que eles não conseguem achar em cursos, especialização ou na própria universidade. Técnicos que realmente estejam a mais tempo na prática, mas que sejam reconhecidos pela prática deles de formação de atletas. Esses parecem estar sempre motivados a manter essa prática na formação. [...] Acho que a motivação para aprender realmente tem que ser levado em consideração.” FS

Por fim, vale ressaltar que a realização de todas essas ações, provavelmente vai depender ou será facilitada com o apoio da federação, clubes, entre outras organizações e seus gestores, para que o conhecimento possa ser realmente traduzido para a prática em *“um ciclo mais rápido” Maria Paula.* Desse modo, parece praticamente inútil modificar e inovar a formação, se outros contextos do sistema permanecem inalterados. O que reforça a ideia de que a formação é um meio do ciclo que fomenta o esporte e não o seu fim.

“A transferência desse conhecimento que é discutido nos grupos para a prática deles, talvez seja um dos grandes desafios também. Não adianta a gente só debater e compartilhar informações, se a gente não tiver uma estrutura para que eles possam colocar isso em prática. Então, talvez o apoio da federação, se a gente estava falando que festivais é importante, a federação pudesse promover esses festivais para que eles pudessem ver em prática. [...] Para que a gente consiga alcançar uma aprendizagem mais significativa [...]. Senão, a gente continua só no nível conceitual de debates que quando a gente vai ver a prática deles, não muda em nada.” FS

A vontade dos treinadores em continuarem com a FF, com algumas modificações, demonstra a relevância da promoção de espaços colaborativos com os treinadores. O que pode ter um grande impacto com esses profissionais do esporte, mas que pode ser ainda maior se todos os envolvidos (treinadores, gestores, FS) dedicarem seus esforços com a visualização de um propósito comum, neste caso, para melhorar a FELP no basquetebol no estado.

4.1.4 A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores

Neste tema é destacada a importância do papel do FS e de outras pessoas que possam assumir algumas de suas funções, por exemplo, na condução de reuniões e da formação, com impactos na vida e na relação entre os membros do ESA. Por esses motivos, são relacionados ao FS os valores facilitador e estratégico.

O Quadro 16 abaixo apresenta os temas emergentes e a descrição para cada um sobre o papel do FS na FF.

Quadro 16 - Síntese dos resultados sobre o FS

(continua)

Tema emergente	Descrição
Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo	Os treinadores consideraram ser necessário ter uma pessoa que assuma questões técnicas, como o envio de materiais, <i>link</i> de reuniões, além de cobrar os membros sobre as demandas do grupo e instigar os treinadores, para manter o grupo engajado nas atividades. Essa liderança pode exigir uma legitimidade e certas habilidades, respectivamente, como no reconhecimento pelos treinadores do grupo e para facilitar as reuniões

Quadro 16 – Síntese dos resultados sobre o FS

(conclusão)

Tema emergente	Descrição
Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva	Contar com uma pessoa na liderança é necessário para manter o foco das discussões sobre as temáticas, além de engajar todos os treinadores para ninguém monopolizar as discussões. Ações que devem ser empoderadoras para o desenvolvimento da autonomia dos treinadores

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.4.1 *Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo*

Inicialmente os membros do grupo declararam a necessidade de ter uma pessoa que assuma questões técnicas para manter os profissionais engajados e atentos sobre a formação (Oscar, Maria Paula, Leandro, P1). Dentre as ações necessárias, estão a cobrança sobre as demandas do grupo, a definição dos horários de reuniões, tradução e envio de materiais e notificações. *“Pode até não ter (FS), mas aí teria que ser assim. O mediador da rodada (entre os treinadores). Porque você tem perguntas já pré-estabelecidas. Você vai ali que você vai instigar os outros. Porque a reunião pode durar cinco minutos.”* Maria Paula

“Tem que ter, porque ‘cachorro que tem dois donos morre de fome’. Tem que ser mais ou menos assim. Tem que ter alguém que direcione. A gente pode criar certos momentos: ‘Agora vamos rodar. Agora tal pessoa é mais responsável. Agora você vai assumir tal situação lá em [cidade do treinador]’. [...] Alguns tem mais afinidades com uma coisa, a gente tem como ver o trabalho da [treinadora do grupo], o [treinador do grupo] falou, era parte de defesa, tem mais propriedade ou goste mais de tal situação. Então, talvez tivesse mais propriedade para estar falando sobre isso. Em certos momentos tem que passar o bastão, não consegue ser especialista em tudo. A gente não consegue nem ler os artigos que produzem.” Oscar

É interessante notar que na visão de Maria Paula e Oscar, mesmo sem o FS, o grupo pode continuar ativo, mas os próprios treinadores teriam que realizar um “rodízio” para sempre ter alguém que cultive as discussões, para ser algo realmente produtivo. O que deve exigir dos facilitadores, disponibilidade, esforços, capacidade de mediar, reconhecimento dos pares (Leandro), entre outras questões. Caso

contrário, no entendimento de Marcelo, como aconteceram em algumas reuniões da formação, o “silêncio foi colossal” e se os treinadores não têm uma relação “estreita”, como um grupo de amigos, é necessário um “mediador” que instigue os membros a falarem. Desse modo, o intuito é fazer com que a maioria ou que todos participem das discussões (Alessandra).

Ainda sobre a importância do reconhecimento, para Leandro, as pessoas na liderança precisariam ter um certo *status* ou autoridade perante os demais membros, para assumirem o papel de facilitadores, sendo treinadores mais experientes ou coordenadores da organização. Enquanto Oscar relembra com um ditado popular, que quando a responsabilidade envolve mais de uma pessoa, sem uma organização na sua distribuição, o trabalho pode não ser realizado.

Adicionalmente a capacidade de facilitar, a habilidade de buscar materiais e os conhecimentos sobre a modalidade esportiva também vão definir os “rumos” das discussões e da formação (Oscar, FS, Janeth), mas mesmo sem ter, por exemplo, os conhecimentos mais específicos da modalidade, a pessoa na posição de liderança tenha sempre como objetivo de *“reunir as pessoas que tinham um interesse em comum em discutir, ter esse encontro, conversar e produzir conhecimento”* Janeth.

“É um desafio muito grande, por eu não ser do próprio basquetebol, é conseguir entender um pouco mais da prática deles, conseguir entender um pouco mais dos desafios, dos dilemas deles, de como eles tão trabalhando. [...] Então, eu quero aprender um pouco mais do basquete, entender esse sistema, porque um sistema que se tem tantos praticantes, se tem dinheiro envolvido como é o caso aqui de (estado da federação de basquetebol).” FS

Ao considerar a fala de FS, com a consciência sobre o desafio de não ter as experiências da modalidade para entender melhor a “linguagem” e a “realidade” dos treinadores de basquetebol. Aparece ainda mais a necessidade de estar aberto para aprender sobre esse esporte e todo o seu sistema. Dentro desse sistema e com o desafio do FS de não ser do basquetebol, a formação centrada nos treinadores parece ser essencial, com o trabalho focado na realidade dos membros, para que seja realmente significativa. Por isso, ter um ou mais treinadores também como

facilitadores ou que tivessem mais responsabilidades dentro da formação, poderiam ser facilitadores e motivadores para a maior participação dos membros.

“Eu vejo que se a gente conseguir criar um modelo de aprendizagem mais atual, que não é aquele de aula centrada no professor. A gente pode criar talvez uma proposta de referência que seja mais próxima do treinador, compreendendo ele nesse processo holístico, que ele consiga entender os objetivos a curto, médio e longo prazo no desenvolvimento do atleta, no desenvolvimento do esporte social. Então, esses são os desafios que eu vejo maiores para mim, as barreiras talvez de não entender do basquete, seja a linguagem com eles, mas eu estou apto a essa aprendizagem, a dialogar com eles. Um grande desafio, eles verem o meu potencial com eles para ajudá-los a desenvolver, porque também muitas vezes aquele receio de não ser do basquete pode ser que eles ‘travem’ ou tenham resistência, mas acho que esses são os desafios maiores desse trabalho com eles.” FS

A mudança de perspectiva de uma formação centrada nos professores, para uma formação centrada nos treinadores, pode ter um impacto em outros contextos, como no caso do FS como um professor e pesquisador, para pensar quais estudos e como esses materiais científicos podem de fato ajudar os treinadores em suas práticas. O que parece não ser possível, sem conhecer “quem são eles” (FS), os desafios e trabalhos desses treinadores.

“Esse contato com eles é fundamental para eu entender mais o contexto deles, alinhar minha linguagem com eles, buscar materiais necessários que ajudem eles na prática, porque hoje a gente vê muitas vezes a ciência está num lado, sustentando ela própria que não impacta em nada quem está na prática, principalmente os treinadores têm pouco acesso ou nem sabem ler uma linguagem científica, um material. Então, acho que esse é o impacto que pode ser gerado também para mim. [...] É um trabalho que não é fácil, porque você busca materiais, faz tradução de materiais, materiais que sejam significativos para eles.” FS

4.1.4.2 *Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva*

O andamento das discussões e compartilhamentos podem não ter sempre um fluxo em que os treinadores irão complementar as falas dos demais, questionar os temas abordados ou compartilhar suas opiniões com o foco na temática. Ao invés desse fluxo, o foco nas discussões se torna mais um desafio para os FS, mesmo que estejam em um grupo e que os temas fossem estabelecidos previamente (Alessandra). *“Ter alguém pra, não precisa puxar, mas ter alguém ali para direcionar. Porque pode ser que às vezes, quando começa as conversas assim, foge do tema”* Janeth.

“Mesmo com dois, três facilitadores que nós estávamos. Eu estava com o apoio do pessoal do grupo, já foi difícil, não haveria, porque se não tiver momentos estruturados, organizados, com materiais, não acontece, ou vira ‘papo de boteco’. Eles continuam discutindo os mesmos problemas que eles (treinadores) têm, sem avançar. Então, é muito comum quando há reunião dos técnicos e eles tão falando sobre arbitragem, problema da competição, problema da formação e nunca tão discutindo soluções ou realmente o processo de desenvolvimento para eles sobre melhoria, técnica, tática e assim por diante. O ciclo se retoma em função dos problemas que eles vivenciam comuns.” FS

Portanto, sem um processo de facilitação para manter o foco do grupo na discussão da temática de cada reunião, os treinadores podem acabar em discussões com falas apenas sobre os seus problemas. Por um lado, o desabafo pode ser compreendido de certa forma como algo positivo para alguns membros, principalmente para quem não está de acordo com alguma situação e gostaria de fazer uma reclamação para que alguma pessoa, da federação ou ligada a ela, escute e resolva. Por outro lado, os outros membros podem considerar como algo negativo, por não vivenciarem os mesmos problemas e pelo interesse em avançar nas discussões e inovações nos seus trabalhos.

O equilíbrio nas discussões também foi exposto como interessante, já que os FS ou os próprios treinadores podem precisar questionar as opiniões dos demais

membros. Nesse sentido, é importante considerar diferentes experiências, visões, possibilidades, entre outras questões para que todos busquem ou sigam na direção de um entendimento sobre todo o sistema esportivo.

“Eu acho que a mediação é importante porque chegava alguns momentos, começa a se exaltar muito para um lado e falava: ‘Não. ‘Espera aí’. Mas olha. Vamos conversar ‘por esse lado’.” Fazia uma pergunta em cima: ‘E sobre isso? O que pensa?’ Talvez aquela pessoa que tivesse tão extrema, já voltava. As vezes a gente mesmo, porque a gente vai tanto para um lado que a gente não pensava o outro. Teve esse balanço. Então, acho que a mediação de vocês três, você (P1), a P2 e o FS. Acho foi fazendo o equilíbrio para ter esse ambiente de troca e a gente entender de pouco em pouco que não é, não era uma avaliação da federação, coisa do tipo.” Leandro

O processo de liderança positiva aqui descrito, não é definido apenas pela condução e facilitação das reuniões, envio de materiais ou para manter o foco nas discussões. A criação de um ESA, no caso da formação com os treinadores de basquetebol, foi declarada por meio da criação de um ambiente de suporte e motivador, que gerou uma relação de confiança e proteção entre o FS e os treinadores, em um nível considerado como ‘amigável’ (Janeth) e com “*uma didática legal para trabalhar com todos*” Alessandra.

“Eu achei muito bacana porque, não que às vezes ele (FS) não teve presente, não nesse sentido, mas no sentido de que às vezes ele (FS) não precisou estar para acontecer. Então, ele estava ‘ali por trás’, mas não foi algo assim dele (FS)! Ele que coordena. Não. Tinha sempre você (P1) lá, a [P2] também, tinha nós (treinadores) ali. Então, acho que foi conduzido de uma forma bem positiva sempre. As reuniões, vocês (facilitadores) colocavam no dia que tinha reunião. Sempre o áudio estava lá. Tinham as tarefas. [...] Acho que foi conduzido de uma forma muito positiva. Muito assim, de uma maneira muito amigável assim.” Janeth

Contudo, assim como qualquer ação inovadora, os desafios também estão presentes na FF investigada e analisada aqui. Formação que depende de diferentes forças que impulsionem a aprendizagem, por exemplo, no papel do FS de motivar os treinadores e dos treinadores de mostrarem interesse e disposição para mudarem suas práticas.

“A gente lia sobre comunidades de prática, interação em ambientes sociais de aprendizagem, mas fazer acontecer é bem diferente, fazer as pessoas estarem ali motivadas querendo mudar é diferente. Então, se a pessoa não está, se ela não abraça aquela incerteza, se ela não quer buscar aquela mudança, fica muito passiva, e acho que isso é a principal fragilidade para quem acha que é fácil criar um grupo e levar durante um ano.” FS

Portanto, com a fala de FS, fica claro que “colocar a teoria em prática” é algo extremamente complexo, com a construção de um espaço que motive diferentes profissionais, com expectativas e aspirações que podem ser totalmente distintas, como no caso de um trabalho focado na formação esportiva de crianças e jovens e outro focado nos resultados com a mesma população. Além disso, que vejam a relevância da participação de cada um para contribuir com os demais membros do grupo, com uma exposição do que realizam nos seus contextos. Por vezes, a aparente falta de engajamento por parte de alguns treinadores levava a uma certa desmotivação do FS, onde o P1 e P2 parecem ter sido importantes para motivar o FS novamente e ver os pontos positivos que estavam sendo alcançados.

No papel de liderança, o FS não possui apenas relações com os treinadores, mas se torna a “ponte” com a federação, para facilitar o alinhamento entre a filosofia da instituição com a dos treinadores do grupo e como consequência de todo o estado, com a escrita de um documento orientador sobre a FELP no basquetebol. Então, o FS busca por meio de uma colaboração entre diversos profissionais, os objetivos almejados, de qualificar as práticas e ter cada vez mais e melhores praticantes. O que torna essa função ainda mais complexa, dinâmica, incerta, entre outros adjetivos que a compreendam.

“É, além disso o meu papel ali enquanto mediador para eles, que eu estou também fazendo essa mediação entre os gestores, a federação e eles. Então, entender os desafios deles, entender quais são os desafios da federação, dialogar entre eles para achar caminhos para isso também. Acho que é um potencial desse trabalho porque eles vão ter um acesso mais próximo, sabendo que eu estou dialogando diretamente com a federação. Porque muitas vezes eles têm um momento só de reuniões técnicas, uma vez por ano, para falar sobre competições ou necessidades deles. Então, vejo que também é um canal que se abre nesse diálogo entre eles, entre federação e treinadores por meio de mim.” FS

Portanto, ao empoderar os treinadores e fazer essa mediação com os gestores da federação, o FS pode ajudar todos esses profissionais para realizarem a diferença por meio do esporte, com influências significativas sobre todo esse sistema.

“A gente não vê uma cultura esportiva no país instalada onde as pessoas se divirtam, usem o esporte como ferramenta de qualidade de vida. Então, para mim o maior desafio é todo esse sistema formado, e que o treinador é mais uma ‘engrenagem’, que ele tem o poder de ‘quebrar’, a gente tem que influenciar o sistema como um todo. [...] É, uma visão talvez mais humanista, mais holística do papel do treinador, principalmente nessa nossa sociedade, século 21, é uma figura chave para esse desenvolvimento dos jovens, que é o que eu tive de experiências positivas no esporte. Então, eu gostaria de potencializar, promover ou melhorar, até as experiências que eu tive, mas com as pessoas que estejam a fim hoje, do esporte, seja em rendimento e participação, que tenham esse prazer, essa motivação em estar envolvido com o esporte, porque traz benefícios para a saúde, psicológicos, mentais, relacionais, sociais. Tudo isso que eu vejo como potencial do esporte.” FS

É interessante notar que as experiências do FS enquanto atleta, o incentivam a trabalhar para ajudar os treinadores a fomentarem um ambiente esportivo melhor para as novas gerações. Ambiente esportivo que influenciou a vida do FS.

“A minha experiência enquanto atleta foi o que me fez querer continuar no esporte, as minhas experiências positivas e eu queria saber mais de como proporcionar melhor isso, porque também tive experiências negativas, vi muitos treinadores trabalhando de forma errada. Então, eu queria era estudar, organizar e sistematizar algo que proporcionasse experiências esportivas mais positivas, mas para isso a gente tinha que atuar na formação do treinador também.” FS

4.1.5 Ciclos de criação de valor

Os ciclos de CV descritos pelos treinadores, são apresentados em duas partes. Na primeira parte, os valores gerados são aqueles que foram declarados pelos treinadores e não apresentaram um fluxo com outros valores, por exemplo, quando o valor imediato (sentimento de pertencimento com a formação) aparece isolado na fala de algum dos treinadores. A segunda parte apresenta os valores traduzidos, que são caracterizados quando o um valor é traduzido em algo direcionado para fazer a diferença. Os valores traduzidos podem ser definidos como um *“fluxo”*, quando um tipo de valor é traduzido em outro (por exemplo, na compreensão do contexto como valor potencial, o que resultou em mudanças nas práticas com os atletas como valor aplicado) ou sobre o mesmo valor (aplicado e aplicado). A segunda definição do valor traduzido é descrita como um *“looping”*, quando existe um retorno no fluxo (por exemplo, um treinador que aplicou uma atividade com seus alunos e acreditou não ter feito corretamente – valor realizado ausente; posteriormente realizou a mesma atividade na formação com seus pares – valor aplicado; por fim, aplicou novamente a atividade com seus alunos com sucesso – valor realizado positivo).

4.1.5.1 Ciclos de criação de valores gerados

Os ciclos de CV gerado aqui descritos incluem os valores imediato, potencial, aplicado, realizado e transformador, relacionados a percepção e as práticas dos treinadores e que podem ter feito a diferença na vida deles ou de pessoas com quem trabalharam, como os atletas e pais de atletas.

Os cinco valores e seus temas relacionados, são apresentados no Quadro 17. Além da descrição desses valores.

Quadro 17 – Síntese dos resultados sobre a criação dos valores gerados
(continua)

Valor criado gerado	Temas relacionados	Descrição
Imediato	Visão geral positiva sobre a formação colaborativa	Os treinadores apresentaram uma avaliação geral sobre a FF como positiva, sendo uma ação vista como interessante ou válida para suas carreiras
	Bom custo-benefício da formação	A participação dos treinadores foi facilitada por ser prioritariamente por meio do ambiente <i>online</i> , sem custos de viagem e tempo despendido, o que possibilitou pessoas de diferentes lugares de se encontrarem
	Barreiras pessoais para uma formação positiva e produtiva	Nem todos os valores foram positivos, com possíveis valores ausentes ou negativos, com as demandas e pressão do trabalho dos treinadores, falta de uma melhor gestão de tempo ou de conhecimentos para participarem das reuniões e discussões, entre outras questões
	Sentimento de segurança e pertencimento dos treinadores	Os treinadores definiram a FF como um ambiente seguro em que puderam expor suas ideias, com relações de confiança entre os membros, com o sentimento de pertencimento e identificação entre os membros e o suporte do FS
Potencial	Ideias e experiências compartilhadas por especialistas de fora do grupo e pelos outros treinadores do grupo	Foi relatada a construção de ideias nas discussões tanto com os convidados especialistas e com os seus pares do grupo da FF, como questões que podem aplicar futuramente
	Ferramentas e materiais para guiar a prática	Um repertório compartilhado com ferramentas e materiais foi declarado pelos treinadores, o que pode guiar suas práticas futuras, como os materiais teóricos
Aplicado	Desafios e reflexões para a tradução do conhecimento	Valores ausentes também foram manifestados pelos treinadores, sem conseguirem traduzir o conhecimento para suas práticas, por exemplo, para mudar o contexto em que atuam. Porém, valores positivos também foram descritos, com as reflexões dos treinadores para criar a ponte entre teoria e prática
	Auxílio e mudanças na prática dos treinadores	A FF ajudou os treinadores a mudarem seus comportamentos nos treinamentos, além da comunicação, observação e condução da equipe de modo geral
	Rompimento de fronteiras nas relações sociais	Os conhecimentos gerados com o grupo da FF ultrapassaram diferentes fronteiras nas relações dos membros com outros profissionais, por exemplo, em discussões sobre os temas com os colegas de trabalho

Quadro 17 – Síntese dos resultados sobre a criação dos valores gerados
(conclusão)

Valor criado gerado	Temas relacionados	Descrição
Realizado	Melhor compreensão do contexto	Nas suas falas, os treinadores deixaram claro que a FF ajudou na compreensão deles sobre o contexto do basquetebol no estado ou em seus clubes, para perceberem de uma melhor forma cada situação ou para uma maior compreensão sobre o que precisa ser desenvolvido com os atletas
	Desenvolvimento da comunicação e das relações	Os treinadores acreditam que a FF proporcionou mudanças na relação e comunicação com os atletas, com um comportamento ou objetivo diferente para desenvolver melhor suas equipes. Essa melhor relação também foi identificada com outras partes interessadas
Transformador	Compreensão sobre a necessidade de ensinar e desenvolver pessoas próximas	Dentre os valores gerados, um treinador relatou a sua nova visão, a partir da participação na FF, sobre precisar desenvolver as pessoas ao seu redor, como uma satisfação pessoal e profissional em ajudar outras pessoas

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.5.1.1 Valor imediato

O valor imediato é dividido e detalhado em quatro temas, a saber: a) Visão geral positiva sobre a formação colaborativa; b) Bom custo-benefício da formação; c) Barreiras pessoais para uma formação positiva e produtiva; d) Sentimento de segurança e pertencimento dos treinadores.

Visão geral positiva sobre a formação colaborativa

Primeiramente, sobre o valor imediato, todos os treinadores avaliaram a formação como positiva ou válida. Nos casos de Alessandra e Janeth, os valores surgiram antes mesmo da formação iniciar. *“Não tem palavras. Eu fiquei muito feliz com essa iniciativa. No primeiro momento eu já quis me inscrever.” Janeth*

“Eu é que agradeço também porque pra gente é uma honra estar fazendo parte desse projeto e eu acredito que essa troca e esses aprendizados serão bem interessantes não só pra gente, mas para o basquete de [estado].” Alessandra

Ao longo da formação, Leandro acrescenta a importância de ter os treinadores como protagonistas e que a formação é uma novidade, junto com Marcelo com a percepção da importância ao reunir treinadores de diferentes lugares para discutirem sobre a formação esportiva. *“Eu acho que o ponto mais positivo é essa construção de conhecimento, essa discussão. [...] Só quando duas pessoas ou mais falam dos seus pontos de vista, podem gerar um outro novo conceito.” Marcelo*

“Outro ponto talvez de estreitar as relações entre as pessoas que tão diretamente no basquete, acho que protagonizar mais elas, é muito positivo. [...] o basquete é a gente, a gente que faz o basquete e vai acontecer da forma que a gente pensa, da forma que a gente intervém, são nossos hábitos, são nossos comportamentos que vão afetar isso. Então, acho que é legal passar essa responsabilidade para os treinadores. [...] Eu acho que hoje a gente está bem, bastante pessoas diferentes no mesmo grupo. [...] Acho que é inovador, eu nunca tinha visto isso, nem ouvido falar.” Leandro

O profissionalismo e a legitimidade dos facilitadores foram alguns dos fatores que influenciaram alguns treinadores a participarem da formação, como na fala de Leandro, para oferecer um suporte. A presença de treinadores de referência e com ideias similares foi mais um motivo visto como positivo para a formação, com momentos de identificação entre os membros do grupo (Oscar). *“A [outra treinadora do grupo], nós temos uma linha meio que parecida de ideias e trabalho. [...] gostei muito da parte dela na parte da defesa (na clínica com os treinadores de todo o estado).” Oscar*

“Sim, uma liberdade e a questão da oportunidade também que eles fomentando, a gente fala tem um suporte estrutural aqui não é só por vontade, mas existe uma seriedade, profissionalismo envolvido com isso. Eu penso nisso.” Leandro

Segundo Marcelo, ter um cronograma para guiar as reuniões, também foi algo “válido” para seguir os temas das reuniões. Sendo que esses temas tratados foram considerados como “bem interessantes” na visão de Alessandra por estarem na sua “lista de angústia”, com uma boa relação da teoria sobre a sua realidade prática.

Porém, para Maria Paula, serviram para reafirmar suas ideias sobre a formação esportiva “junto com a teoria”. As experiências positivas levaram alguns treinadores como Marcelo, a ter interesse em participar de possíveis formações futuras.

“Então eu acho muito válido a questão de seguir um cronograma. O FS traz sempre um cronograma, algumas situações, uns temas definidos para discutir tais e tais coisas. Isso é muito bom. Isso é muito válido. [...] Eu vou assumir uma categoria de base aqui. Então, é uma coisa um pouco mais proximal da qual eu tinha ano passado.” Marcelo

A visão geral positiva sobre a FF, então, parece estar ligada ao alinhamento entre o seu propósito e a visão dos treinadores. Além de ser uma iniciativa considerada como inovadora, centrada nos treinadores e o que pensam sobre a FELP, com o suporte da teoria, mesmo que fosse para reforçar os conhecimentos dos treinadores, mas que garantiu dar voz aos membros.

Bom custo-benefício da formação

Apesar de não ter muitos momentos presenciais e práticos, a formação foi considerada como um bom custo-benefício pelos treinadores. Um dos motivos, foi a “praticidade” (Maria Paula) ou facilidade (Leandro) para os treinadores estarem presentes nas reuniões *online*.

“Bem interessante. Bem prático. Achei muito bom. É, praticamente a gente está numa sala batendo papo. Me senti muito à vontade, mesma coisa assim.” Maria Paula

“Não precisa se deslocar, não precisa tanto tempo de transporte, mas eu acho que é superbacana trazer gente de fora, até para a gente se aproximar mais. [...] Acho que de estrutura, dentro do que é possível e viável, acho que está bem consolidado.” Leandro

Nas relações, para Leandro que era de outro estado, as reuniões *online* ajudaram para ser apresentado e para conhecer outros treinadores, onde “a

plataforma virtual ajuda nisso do primeiro contato.” Maria Paula concordou que o grupo ajudou os treinadores para ter esse contato inicial, mas para ela, por ser do estado, acreditava que já tinha esses contatos e assim, não fez diferença para a sua rede de relações.

“Eu acho que o grupo aproximou os técnicos, também é a ideia, aproximar, mas a gente já tinha essa abertura.” Maria Paula

O incentivo a reflexão, por meio das conversas e colaboração entre os treinadores, por meio de um suporte teórico (Janeth, Maria Paula), são mais alguns benefícios explicitados pelos profissionais. Benefícios que podem ajudar, principalmente os treinadores mais jovens na “ascensão” de suas carreiras, com maior prestígio no contexto do basquetebol no estado (Leandro) e criar um elo forte do grupo com a federação (Maria Paula).

“Eu gostei bastante de ter todas, querendo ou não, toda reunião a gente sabe que vai conversar sobre, às vezes não tem outra pessoa para conversar sobre e aprender algo novo, é igual quando eu venho para a aula. Eu sei que toda semana vai ter um artigo novo que eu vou ler, uma atualidade. Vocês têm buscado para trazer o que tem de mais atual.” Janeth

Ao considerar a realidade de um estado de grandes dimensões e os desafios de deslocamento dos treinadores de diferentes localidades para a realização de cursos presenciais. Demonstra que se torna impossível ter o mesmo número de reuniões, sem as tecnologias digitais. O que reforça a ideia de organizar cursos híbridos para unir, principalmente, treinadores que possam estar isolados em cidades menores, com alguns momentos presenciais e práticos, tão valorizados pelos treinadores.

Barreiras pessoais para uma formação positiva e produtiva

A presença dos treinadores na formação geralmente não foi facilitada, com vários outros compromissos que impediram a presença deles em todas as reuniões

online, especialmente no segundo semestre, período com vários jogos e competições ou eventos de final de ano nos seus locais de trabalho (Oscar) e atividades como aulas de inglês (Marcelo). O que gera a ausência de valor ou valores negativos.

“Eu acho que no começo estava todo mundo empolgado e no final, claro, o excesso também de coisas de todo mundo. Eu até acho que na última terça-feira. Eu nem falei com ninguém. Depois que eu lembrei que eu estava no encerramento do colégio na noite anterior e eu estava com uma pressão tão grande porque na noite anterior, na segunda, aula de Natal na terça e isso tudo é minha responsabilidade. Eu me ‘meti’ em uns eventos e depois que eu me lembrei que acho que teve uma última reunião ainda de fechamento e eu acabei nem avisando, nem participando. Depois que passou tudo que eu fui me localizar.” Oscar

Mesmo com a presença nas reuniões *online*, a falta de tempo ou organização e o cansaço para estarem realmente preparados, engajados e para prestarem atenção nas discussões, foram outros causadores que dificultaram uma formação mais produtiva.

“É, porque até se a gente ficar na correria, na correria, a gente precisa parar e pensar. Esse parar e pensar que vai pelo menos uma hora, uma hora e meia. Então, às vezes não dá para encaixar na rotina, não sei. Eu senti um pouquinho da dificuldade com o tempo, mas foi por culpa minha, não foi por causa de tarefas ou coisa assim.” Leandro

A falta de conhecimento para Janeth, sobre um período específico da formação esportiva, foi definida como mais uma barreira, por declarar não ter experiências com as categorias desse nível. Ainda que Janeth tinha conhecimento sobre o modelo utilizado para as discussões. Desse modo, as experiências podem ajudar os treinadores a estarem mais confiantes para debaterem sobre os temas, pela profundidade de compreensão e vivência sobre determinado assunto, com a possibilidade de utilizarem exemplos para justificarem suas escolhas e questionarem as opiniões dos seus pares.

“Eu me senti bem consciente, prestando atenção, tentando coletar o máximo que eu pude, mas é que nesse primeiro momento eu não tenho muito contato com as categorias de base, não sou treinadora desse primeiro momento. O que eu sei é por meio dos estudos que eu também leio, que eu acompanho. Eu espero que nesse momento, nessa segunda fase eu possa contribuir mais com a minha experiência, que é a minha vivência, a rotina é essa.” Janeth

Complementarmente, vale ressaltar que Janeth já tinha também experiências como atleta da modalidade e no momento da FF, cursava o mestrado, com o estudo voltado para a temática central da FF, sobre a FELP. Então, parece válido que os formadores percebam esse desafio dos treinadores mais jovens ou menos experientes de participarem das reuniões, sejam menos experientes em determinados assuntos ou como Alessandra e Marcelo que consideravam ser menos experientes de modo geral sobre o basquetebol, apesar de Alessandra ser uma das treinadoras com mais experiência. Para que cuidem desses treinadores e cultivem um espaço propício para que possam opinar ou realizar questionamentos nas reuniões e reforçar a importância da participação efetiva de todos. Um dos pontos de atenção pode estar na relação competitiva entre os treinadores, ao invés de uma relação colaborativa, como descreve Leandro *“que a estrutura de competição não favorece tanto (a colaboração) e as relações não fazem com que tenha essas trocas com os técnicos.”*

Sentimento de segurança e pertencimento dos treinadores

A constituição de uma formação como positiva e significativa para os treinadores, pode exigir um ambiente acolhedor e aberto, para que todos possam expor o que pensam sobre cada temática, seus erros e acertos, estratégias utilizadas, entre outras experiências que podem agregar para os demais participantes. Independente se eram mais ou menos experientes. *“Eu acho que teve abertura para todo mundo se expor ali. Eu, às vezes não falei muito pelo fato de querer aprender mais com os outros que têm mais experiência do que eu” Alessandra.*

“É, em questão de protegido. É um ambiente seguro que não tem julgamento. Então, acho que de pouco em pouco a gente foi percebendo isso e foi se protegendo. Porque no começo: “Não. Aquilo lá está errado. Não.” Tudo bem. Não importa a sua opinião pessoal, mas dentro ali você pode falar alguma besteira ou não. Acho que é um ambiente seguro para a troca.” Leandro

É possível perceber que o sentimento de segurança para colaborar não parece ser algo que ocorrerá instantaneamente com o início de uma formação colaborativa, mas exigirá uma relação de confiança entre os membros, construída ao longo do tempo com as interações e negociação de significados.

“Eu não sei se antes, mas eu desenvolvi isso ao longo do processo. Acho que tem que existir. As pessoas têm que estar dispostas a isso, mas essa aprendizagem vem ao longo dos dias, dos debates e até mesmo aqueles que falavam que não sabiam nada de basquete. Não. Sabiam muita coisa, mas não declaravam. De pouco em pouco foi se soltando mais para o final e acabou se sentindo um pouco mais protegido.” Leandro

Alguns detalhes podem fazer a diferença nesse processo de construção de um espaço social que favoreça um clima ótimo para a aprendizagem. Um desses detalhes, é a identificação entre os membros e sentimento de pertencimento com o grupo, com uma relação considerada até como de amizade e na partilha das “mesmas angústias” e mesmos interesses sobre a prática e a teoria (Janeth). O segundo exemplo é a forma do FS de conduzir as discussões (Maria Paula).

“Eu acho ele (FS), excelente. Eu acho ele, muito bom. Ele, você pode falar a pior coisa, ele vai lá, pega alguma coisa de bom e joga. Eu acho ele, para conduzir, ele sabe conduzir uma reunião muito bem-feita. E quando ele não estava, vocês nos deixavam muito à vontade. Eu acho que ele, eu nunca vi alguém fazer isso. Ele já deu palestras para a gente também e dentro das palestras dele, ele consegue, uma pergunta, pode ser minha, uma pergunta idiota minha. Ele tira alguma coisa interessante. E eu acho que quando você (P1) e ela (P2) conduziam, nos deixavam à vontade para falar o que queria e tal.” Maria Paula

Dentre as ações destacadas, valorizar as perguntas dos treinadores (Maria Paula), que eles podem pensar inicialmente que não são boas o suficiente, pode levar as respostas da pessoa que está na facilitação ou como palestrante a essas perguntas serem vistas de forma positiva pelos treinadores, de modo a deixá-los mais confiantes ou confortáveis para realizarem mais perguntas. O que pareceu ter ocorrido na FF.

4.1.5.1.2 Valor potencial

O valor potencial será descrito em dois temas, conforme segue: a) Ideias e experiências compartilhadas por especialistas de fora do grupo e pelos outros treinadores do grupo; b) Ferramentas e materiais para guiar a prática.

Ideias e experiências compartilhadas por especialistas de fora do grupo e pelos outros treinadores do grupo

A participação de treinadores de fora do grupo, com grande experiência, trouxe “*insights*”, como no caso de Leandro, com a fala de treinadores do handebol e do tênis. O que demonstra que treinadores de diferentes esportes podem contribuir entre si, mas que também poderia tentar trazer alguém do basquetebol (Janeth).

“Acho que agregaram muito! Muito mesmo. Assim, principalmente o TC2 eu gostei muito porque ele é um treinador voltado para o rendimento, mas ele trabalha muito bem a formação e pela característica de um esporte individual (tênis), o dia a dia com o atleta, motivação, as relações elas parecem que aflora mais assim, parece que está mais evidente para eles e a forma dele falar trouxe alguns insights bem legais assim. E o TC1 por ser treinador e também estar no meio acadêmico e de outra modalidade (handebol). Ele passa por muitas coisas e a experiência que trouxe assim: ‘Festival, a gente combina assim. Os treinadores fizeram assim’. Para a gente começar a perceber que não existe um modelo.” Leandro

Entre os treinadores do grupo da formação, também houve momentos produtivos, seja no conhecimento sobre quem pode ajudá-los quando precisarem, para ter os contatos (Janeth) e com ideias (Maria Paula) que podem ser especificamente sobre atividades para ensinar os fundamentos do basquetebol (Marcelo).

“Então, a gente estava abordando o tema passe, e aí ele (Leandro) estava no grupo. Estavam falando sobre o passe e ele falou sobre o pegar passe, sobre uma menina que está fazendo uma bola em dois tempos, com uma ‘atividadezinha’ de brincadeira que ele fez de rebote. Então, são coisas muito aplicáveis, mas que, às vezes, a gente, principalmente eu que não tenho tanta vivência, cara, são pontos que a gente pode trabalhar e desenvolver algumas semanas de treino pensando em alguns aspectos desses.” Marcelo

As vivências compartilhadas e agregadas pelos diferentes treinadores podem preparar os profissionais para o que irão experienciar futuramente, sobre o que pode ser melhor para aplicar na prática, principalmente para os treinadores menos experientes, para que aproveitem o potencial das práticas apresentadas pelos treinadores mais experientes ou para essas profissionais mais experientes refletirem sobre suas experiências, ao externalizarem seus conhecimentos. A importância dessas experiências agregadas pode ser traduzida na fala de Marcelo, sobre ter aberto seu “campo de visão” e seu “horizonte”, com momentos que escutou os outros treinadores e que no seu entendimento poderá passar pelas mesmas situações. Isso evidencia a atenção dos treinadores sobre questões específicas compartilhadas no decorrer da FF.

“Assim, como eu te falei. Abriu um pouco meu campo de visão. Então, quando eu estou no grupo. Eu não estou pensando na minha realidade. Quando eu faço meus apontamentos, eu falo sobre a minha realidade, mas o comentado ali não é a minha realidade. Então, está abrindo meu horizonte. Então, está aparecendo situações a qual eu não to acostumado e eu possivelmente, futuramente começarei a vivenciar.” Marcelo

Ferramentas e materiais para guiar a prática

As ferramentas para guiar a prática (Janeth), foram consideradas como de grande relevância para os treinadores como Janeth e Marcelo. Embora Marcelo tenha ressaltado que poderia ter sido encaminhado mais ferramentas para os treinadores, o treinador pôde visualizar que Maria Paula possuía uma ferramenta de avaliação e entrou em contato para ver a possibilidade de compartilhamento pela outra treinadora, ferramenta que acabou não sendo compartilhada. Talvez seja importante salientar aqui que, durante os agendamentos das entrevistas, Maria Paula não havia visto o e-mail enviado por P1 e foi informada por outra treinadora que trabalhava no mesmo local e que também participou da FF, mas não foi confirmado se esse foi o mesmo motivo de Maria Paula não ter compartilhado a ferramenta de avaliação com Marcelo. O que pode ser interpretado, é que Marcelo apresentou uma consciência sobre a importância dessa ferramenta como uma ótima forma de visualizar as possíveis melhorias nas suas práticas.

“Acho que com certeza, querendo ou não, eu sei onde, se um dia eu tiver que buscar algo que eu precise. Eu sei onde eu posso ir. Vai ganhando as ferramentas. Eu sei que um dia posso conversar com o FS, contigo, com a P2. Um dia participei da reunião, ouvi, um dia eu consegui ouvir. Então, fica gravado, algo que pode ajudar, vai dando essas ferramentas para mim principalmente, guiar a prática.” Janeth

Os materiais informativos enviados para os treinadores, também foram vistos como importantes para Oscar, que acredita ter uma dificuldade em encontrar essas informações, principalmente com conteúdo científico.

“Uma coisa que eu tenho dificuldade é encontrar material teórico e foi enviado bastante material para a gente. Isso é uma coisa que contribuiu bastante, os números. Eu gosto muito de trabalhar em cima de informação e os números que foram trazidos para a gente, tanto da escola canadense quanto da escola estadunidense. [...] Tudo isso ficou mais claro ainda do que eu já pensava e essas informações são muito valiosas. Uma coisa que eu não consigo com essa

facilidade, que eu acho que vocês conseguem todo esse material. [...] Muitos atletas, pegar atletas como nós vimos as informações, que até mesmo foi vocês que mandaram os materiais, 98% dos atletas eram multiesportistas até o ensino médio. Então, muitas coisas a gente pode estar aprendendo realmente, pegando alguns conceitos de treinamento, algumas ideias e ampliando esse 'leque' motor, que pode influenciar outros esportes.” Oscar

Por ver a importância e acreditar nas informações divulgadas nas pesquisas no esporte, Oscar declarou que armazenou todos os materiais compartilhados pelos facilitadores ao longo da formação.

“Todo esse material eu baixei e eu tenho o arquivo comigo. Depois eu procurei até com o próprio FS, mandei outros e-mails para ele, outros e-mails para ele, pedindo outros artigos que tivessem outras informações sobre isso, porque eu também defendo essa situação. [...] Eu fui atrás de mais algumas coisas com o [FS]. Eu não lembro exatamente qual eram os artigos, ele acabou me mandando outros artigos além do que ele tinha, mas tudo de procedência, da formação do atleta, das características da cidade, IDH, 'leque' motor, vivências, experiências anteriores, que reforçavam tudo isso e ele mandou um outro que era o número de atletas que tiveram lesões. [...] Aqueles que entravam na modalidade específica tinha um número maior de lesões que deve ser decorrente ao impacto, ao esforço mesmo dos grupos musculares desde pequeno e não tiveram um desenvolvimento mais global.” Oscar

Essa busca por materiais ou ferramentas de suporte é um desafio para a maioria dos treinadores e que pode ser trabalhado com os membros, para que não necessitem de outras pessoas, mas que possam encontrar os conteúdos pertinentes para suas práticas. Posteriormente, devem refletir sobre o que é possível adaptar e operacionalizar nas suas realidades, mesmo que sejam materiais com realidades distintas, como acontece em todo o caso. Sendo que nenhuma realidade será igual a outra.

4.1.5.1.3 Valor aplicado

O valor aplicado foi descrito pelos treinadores e caracterizado em três temas, conforme segue: a) Desafios e reflexões para a tradução do conhecimento; b) Mudanças na prática dos treinadores; c) Rompimento de fronteiras nas relações sociais.

Desafios e reflexões para a tradução do conhecimento

A complexidade na atuação dos treinadores esportivos, é declarada na fala de Leandro, por meio da qual descreve que mesmo com algumas mudanças na prática, não conseguia ver grandes mudanças em todo o contexto do basquetebol no estado.

“Acho que falar sobre processo assim, pessoal já está falando bastante e tudo mais, consegue compreender o que é o certo. A gente não está sabendo e eu me incluo também. A gente não está sabendo intervir de uma forma que mude o contexto, acho que a gente não conseguiu trazer para o campo.” Leandro

É válido apontar que mesmo sem ver grandes mudanças de forma mais ampla sobre o contexto do basquetebol. Assim como Alessandra e Marcelo que começaram a refletir mais sobre suas práticas. *“Eu vou te falar que a gente está mais reflexivo sobre a questão do treino, sobre a questão da criança, sobre a questão de como ela está sendo assistida em casa. [...] a gente começa a colocar isso em pontos de interrogação e alguns pontos de exclamação” Marcelo.* Em um contexto distinto, Leandro descreveu sobre as suas reflexões e questionamentos com a ajuda da formação, para mudar pelo menos a sua realidade no contexto universitário.

“Sim, sim, a abordagem e a própria intervenção. Então, com quem eu preciso falar, em que momento e por quê. Eu comecei a me questionar sempre isso, o que eu preciso falar, se eu preciso me aproximar mais de um e soltar mais o outro, o horário de quadra. Enfim, relação com a coordenação de pedir espaço, material, começar a pensar mais. Como a gente está tentando criar o feminino agora, universitário. Até a gente começou essa semana, como trazer elas para

um contexto que já tivesse organizado para elas criarem o próprio contexto e fazer essa integração. Então, acho que as relações todas assim eu comecei a pensar mais depois desse processo todo. Acho que esse foi o maior ganho. [...] Acho que nisso o projeto ajudou, nessa reflexão de falar: 'Não. É necessário a gente parar um pouquinho. Estudar mais.' Leandro

A mudança em maiores dimensões, necessita de um alinhamento no trabalho de várias pessoas e o que deve levar muito mais tempo para ser algo que possa ser visualizado. Enquanto, a realidade vivida pode ter mudanças mais rápidas, onde os treinadores possivelmente têm maior influência.

Auxílio e mudanças na prática dos treinadores

A formação ajudou os treinadores de várias formas, sobre o comportamento, nos treinamentos (Alessandra) ou com a parte dos fundamentos do basquetebol (Marcelo), não somente em um momento, mas sendo um auxílio diário (Janeth).

“É o que eu te falei, a gente vai tentando modificar a forma como a gente agia nos treinos e tudo, a questão de observação, a questão de comunicação, de condução da equipe toda. Eu acredito que de certa forma, sim. Você vai ouvindo as histórias, os relatos e você vai se autoavaliando e colocando em prática, tentando mudar, tentando adaptar alguma coisa para o dia a dia ali nos treinamentos. [...] Como avaliar ou de como mudar tal movimentação, tal movimento, mecânica de arremesso e bandeja. Então, tudo isso a gente vai tentando adaptar, vai prestando atenção e vai tentando mudar.” Alessandra

É interessante ver que as mudanças não estão relacionadas apenas sobre questões tático-técnicas ou motoras, mas sobre um início de preocupação com questões adicionais, dentre elas, as atitudes dos alunos.

“Eu acho que agregou a questão de colocar algumas situações dentro da cabeça deles sobre o jogo do basquete, sobre a questão conceitual. Eu já faço desde sempre isso, essa questão de comparação com a vida. Eu acho que não mudou,

mas agregou algumas situações a qual eu posso aplicar, tanto na questão conceitual, atitudinal, de habilidades.” Marcelo

Essa preocupação também foi relatada por Janeth, que buscou se colocar mais no lugar de suas atletas, para compreender melhor o que elas pensavam e faziam e o porquê.

“Então, eu consegui assim. Eu tive esse olhar, às vezes a menina, atleta, dava uma determinada resposta. Eu conseguia assimilar: ‘Não. Tenho que ter paciência. Ela está na fase tal. Estágio tal. O que pode estar acontecendo é isso. Nesse momento o treinador ele é muito importante. Os pais, eles não escutam muito. E é a fase que o colega tem muita influência.’ Então, eu consegui assim, fazer essas assimilações.” Janeth

As mudanças no comportamento dos treinadores parecem estar muito atreladas ao processo de empatia e uma preocupação genuína com o desenvolvimento positivo de seus atletas, o que influenciaria o próprio desenvolvimento esportivo dos atletas.

Rompimento de fronteiras nas relações sociais

Os conhecimentos gerados com a formação não permaneceram apenas com os treinadores do grupo, mas foram repassados para outros treinadores que trabalhavam com os membros do grupo (Alessandra) ou para treinadores de outras cidades do estado por meio de cursos ministrados (Oscar).

“Eu acho que tudo que eu pegava, eu repassava para o rapaz que trabalha comigo, também é professor. A gente discutia, às vezes eu passava para ele até as gravações do YouTube para ele ver algumas partes que eram interessantes e a gente ia trocando informações e vendo o que melhor se adaptava para a gente. [...] Eu trazia as partes interessantes. O que eu achava interessante. Eu trazia e a gente debatia, conversava sobre, mas toda semana que tinha esse encontro, na quarta-feira a gente conversava sobre algum assunto que tinha sido

exposto, sobre alguma coisa que batia com a nossa realidade aqui, a gente debatia alguma coisa.” Alessandra

As conversas com os treinadores são interessantes para compreender que a formação e tudo que é realizado, discutido, pode chegar em diversas pessoas e lugares e que o FS provavelmente não conseguirá saber exatamente todo o impacto causado pela formação, que inicia como um projeto diretamente focado em um estado, mas que pode virar, indiretamente, uma ação nacional muito mais ampla.

“Até falei foi para o [treinador de fora do grupo]. Na sala, estávamos lá conversando: Treinador de fora do grupo – ‘Porque nós precisamos criar a escola pra técnicos.’ Então, eu disse: ‘Nós aqui em [estado] temos um projeto’. Estava a [Alessandra], a [outra treinadora do grupo]. Eu disse: ‘Elas fazem parte. São 10 técnicos de [estado], se reúnem de 15 em 15 dias para discutir assuntos de basquete, assuntos relacionados’, e ele: ‘Que legal, que bacana’.” Maria Paula

4.1.5.1.4 Valor realizado

O valor realizado é representado por dois temas, descritos como: a) Melhor compreensão do contexto; b) Desenvolvimento da comunicação e das relações.

Melhor compreensão do contexto

Para dois dos treinadores, Janeth e Leandro, a formação proporcionou uma ampla compreensão sobre o contexto do basquetebol para ambos, o que ajudou a perceber de forma diferente as situações, para Leandro, antes negativas que criticava e posteriormente que pode existir perspectivas positivas sobre os mesmos pontos, com a consciência sobre as prioridades e a importância das relações para o que almeja no basquetebol. Para Janeth, a sua compreensão focou no contexto do clube em que atuava, para conseguir proporcionar uma melhor formação a longo prazo para suas atletas, que se sintam bem no clube e com a oportunidade de alcançarem uma equipe adulta.

“Na verdade, a resposta é sempre a mesma. Como eu falei, para mim entra naquela questão do sucesso, participar do grupo me fez ser uma treinadora mais consciente, sabendo daquele estágio que as meninas estão, o que precisa ser desenvolvido. Isso, querendo ou não impacta que o clube tenha muitas atletas, porque querendo ou não, elas que fazem o clube, sem atleta não tem clube, não tem jogo, não tem equipe, e impacta nisso. Impacta em você ser uma melhor treinadora, a ponto de ter esse sucesso, de ter um clube onde elas querem estar, queiram continuar, vejam que há um futuro para elas, que ao sair do sub 15, tem o sub 17, ao sair do sub 17, almejar chegar no adulto. Então, isso que eu vejo que tem impactado. Eu tornar o meu treino melhor, me tornar uma pessoa mais preparada para ajudar elas nessa ‘caminhada’.” Janeth

Para interpretar melhor o contexto esportivo, Leandro descreve sobre a sua evolução no processo de reflexão e que começou a perceber a participação e influência de diferentes “atores” no basquetebol, como os pais de atletas e gestores, muitas vezes influenciados pelo ambiente da competição que pode levar a comportamentos negativos.

“Acho que as discussões de diário reflexivo. Muito assim. Eu não fazia tão sistematizado como a gente aprendeu, mas de pensar uma situação, pensar uma solução. Outra situação quando eu ia assistir os jogos, via o comportamento dos pais e tudo mais. Entendia mais ou menos o contexto e aí eu comecei a perceber por quê. Talvez por causa do comportamento de algum treinador ou porque teve algum diretor doido lá do lado gritando ou porque às vezes a competição favorecia isso. Então, saber o porquê dessas coisas e aí, por exemplo: “Ah! Vou estudar um jogo. Como eu tenho que estudar? Não. Eu tenho que ver o que está acontecendo. Quem são as pessoas. O que fez. Dentro do jogo parte mais tática também. Ver quais foram as mudanças que determinaram aquilo ali.” Mas ver muito mais geral do que simplesmente ver, chamou aquela jogada, fez aquilo ali, deu certo ou não deu, mas porque aquela defesa falhou. O que aconteceu antes com um atleta. Tomou esporro ou foi elogiado. Saber ver essas diferentes emoções. Acho que mudou essa percepção foi a principal assim.” Leandro

A colaboração com outros profissionais do esporte na FF, ajudou os treinadores Janeth e Leandro, a imaginarem e visualizarem novas possibilidades e mais detalhes dos seus contextos. O que dificilmente aconteceria ao refletirem sozinhos, o que exigiria reflexões críticas aprofundadas e um questionamento sobre suas crenças, o que não é uma tarefa simples, para negar muitas vezes aprendizados anteriores e realmente aprender o novo.

Desenvolvimento da comunicação e das relações

Na parte das relações e comunicação com os atletas, Oscar declarou que a formação o ajudou na transição para um trabalho em que acredita ser mais positivo para os seus atletas e para si mesmo. Então, para que o clima seja positivo e proveitoso para todos na formação esportiva, onde o resultado não era mais o foco principal. Assim como Oscar, Leandro também passou por um processo de introspecção que o fez rever a sua forma de se comunicar com os atletas e melhorou o seu desempenho enquanto treinador, que impactava diretamente seus atletas. *“Não percebia a forma que eu tentava passar isso (parte tático-técnica) e o passo a passo que deveria mudar pra refletir neles (atletas), no comportamento (de Leandro)” Leandro.* Já para Marcelo, percebeu uma pequena diferença em sua relação com os atletas, *“mais a questão de feedback”*, por acreditar que já tinha um bom domínio.

“O que eu posso te falar? Eu acho que está ajudando em uma transição que eu já estava vindo, que é a transição de não focar tanto na questão do rendimento tão cedo, que às vezes o treino de um 13, um 13 não, mas um 15, por exemplo, para ganhar os campeonatos, às vezes perdia um pouco da parte gostosa do treino em busca do resultado. E isso é uma coisa que eu estou tentando me policiar, tento me policiar, tanto que meu 13 esse ano não tiveram os mesmos resultados que as outras equipes. Minhas equipes de outros anos, mas deu para perceber que foi mais tranquilo, mais leve, não foi uma coisa tão sofrida, tão pesada, porque às vezes o treino fica muito pesado, intenso demais e talvez precisasse ser mais tranquilo, mais leve ou mais fundamentado ainda.” Oscar

Além da melhor relação com os atletas, Leandro acrescenta a melhor relação

com outras partes interessadas de contextos totalmente distintos como, coordenadores e professores de escolas para recrutar atletas e com profissionais que atuam no basquetebol de elite no Brasil.

“Isso ajudou bastante, ouvir, ter um pouco mais de empatia. [...] Eu gosto de dar uma de empreendedorismo, marketing, essas coisas também falam muito da psicologia comportamental e social. Então, na hora que a gente tinha, por exemplo: ‘Ah! Vamos divulgar na escola para tentar recrutar atleta.’ Como lidar com coordenador. Porque isso é importante. Como lidar com professor. Como falar com os alunos. Como chamar a atenção. Acho que isso tudo veio disso. Dessas relações. A forma de conversar mudou muito. Agora nas férias aproveitei para assistir treino e tudo mais. Para mim é um maior tesão assistir treino da NBB dentro da quadra. Delícia. É um sonho assim. É uma barreira que eu tinha. Mas até a forma de conversar, entender o que eles tão passando ali, que os caras são profissionais, é diferente. Observar essas outras relações acho que mudou bem, mudou bastante. Coisas que eu não percebia e que agregaram bastante assim. Espero que agregue mais porque logo-logo quero estar lá. [...] Conseguir me relacionar com eles direto, dentro do que eles sabiam para aquele objetivo. Acho que essa percepção mudou bastante. [...] Então, a comunicação melhorou muito.” Leandro

A atitude dos treinadores de participarem das interações nas reuniões, com as discussões, naturalmente ou implicitamente, pode ter auxiliado, no caso de Leandro, a desenvolver sua comunicação. Já para Oscar e Marcelo, questões mais explícitas das discussões podem ter colaborado para refletirem, por exemplo, sobre o que é importante focar nos treinamentos na formação, como o prazer pelo esporte ao invés da busca intensa pelas vitórias, ainda que ambos acreditavam que já tinham boas relações com seus atletas.

4.1.5.1.5 Valor transformador

Ao separar os valores gerados dos valores traduzidos, o valor transformador resultou em apenas um tema para os valores gerados com a formação de

basquetebol, conforme segue: a) Compreensão sobre a necessidade de ensinar e desenvolver pessoas próximas.

Compreensão sobre a necessidade de ensinar e desenvolver pessoas próximas

Ao participar de uma formação colaborativa, com o suporte do FS para o desenvolvimento dos treinadores, Leandro visualizou a necessidade de desenvolver as pessoas com quem trabalhava, o que se torna um objetivo pessoal e profissional, respectivamente, por ficar feliz em ajudar outra pessoa e pela demanda do trabalho exigir pessoas que estejam continuamente em evolução.

“Eu acho que, espero que consiga, dentro do grupo acho que uma reflexão que eu vi bastante é que eu trabalho também com outros treinadores e um papel que eu tenho como objetivo da carreira, trabalhando em alto nível, não importa se eu vou ser assistente ou treinador ou tudo mais, é porque eu vou lidar com outras pessoas. Eu preciso aprender a desenvolver essas pessoas. Então, eu acho que o grupo foi muito bacana nesse sentido. Fazer com que o meu par aprenda também, se desenvolva, é uma, não é só uma alegria que eu tenho, mas também uma demanda. Uma coisa que eu preciso aprender, fazer o outro se desenvolver. Então, eu acho que nesse sentido o projeto ajudou muito e eu espero que continue por conta disso, mas eu quero também aprender a estar mais nesse, não no outro lado, mas ter mais essa competência de ensinar outras pessoas junto assim.” Leandro

A ideia da FF de priorizar a colaboração entre os membros, com o compartilhamento de suas experiências para contribuir com os demais, em especial para auxiliar os mais jovens ou menos experientes, foi algo realmente incorporado por Leandro, que acreditou ser importante aplicar essa mentoria ao longo de sua carreira. Além disso, o início dessa colaboração em grupo, pode desenvolver a confiança dos treinadores para que no futuro assumam essa mentoria individualizada ou ainda liderem o desenvolvimento de outros grupos de profissionais no esporte.

4.1.5.2 Ciclos de criação de valores traduzidos

Os temas aqui apresentados por meio dos ciclos de CV traduzido, incluem os valores imediato, potencial, aplicado, realizado e transformador, com a integração entre esses valores em qualquer ordem e quantidade, por meio de um fluxo de valores (por exemplo, valor imediato e aplicado – Marcelo; valor realizado e transformador – Leandro) ou por meio de uma repetição de valores (por exemplo, valor potencial, aplicado, potencial, aplicado e potencial – Oscar) sobre uma mesma história. Histórias e ciclos de CV que são detalhadas abaixo com as falas dos treinadores, sendo que os valores identificados durante a análise dos dados, são destacados. Adicionalmente, assim como nos valores gerados, os valores traduzidos ainda estão relacionados a percepção e as práticas dos treinadores, com a possibilidade de ter feito a diferença na vida deles ou de pessoas com quem trabalharam, como os atletas e pais de atletas.

Nesse formato, os valores traduzidos são contados em três temas inicialmente descritos aqui (Quadro 18): a) Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas; b) Colaboração positiva com outros treinadores do grupo e convidados; c) Mudanças nos treinamentos e competições.

Quadro 18 – Síntese dos resultados sobre a criação dos valores traduzidos

Valores criados traduzidos	Descrição
Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas	A FF possibilitou aos treinadores impactarem o desenvolvimento dos seus atletas por meio da aplicação dos conhecimentos criados com o grupo. Melhores relações também foram observadas com os pais de atletas, além de discussões produtivas com colegas de trabalho
Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados	Para os treinadores, a colaboração com os demais membros do grupo e convidados de fora, ajudaram a criar vários valores, sendo algo importante para fomentar novas percepções e ações sobre a prática, com um desenvolvimento pessoal
Mudanças nos treinamentos e competições	A participação na formação promoveu diversas mudanças nas práticas dos treinadores, sobre a parte tático-técnica ou no entendimento da cultura do basquetebol no estado e a visualização da competição

Fonte: elaborado pelo autor

4.1.5.2.1 Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas

Os treinadores relataram aprender mais sobre o contexto do esporte, especificamente sobre as relações interpessoais com os atletas, por exemplo, sobre

o que motiva os atletas, com atividades práticas, dentre elas a definição de metas para alcançar (Leandro).

“Eu aprendi a ter outras leituras sobre ele (contexto). Então, as relações interpessoais, como eles aprendem, o que pode motivar. Então: ‘Ah, vou ensinar para ele (atleta), não vou só ficar falando o que ele tem que fazer. Vou perguntar para ele. Vou questionar: “Mas por que você tá aqui? porque você tá pra lá?”’ (valor potencial). Agora a gente está fazendo uma atividade que são eles definirem as próprias metas de treinamento individual. Então, acho que essas relações comecei a refletir muito, muito mais assim desde o início (valor aplicado).” Leandro

Para facilitar a comunicação com a nova geração de atletas, Leandro adiciona que começou a utilizar o WhatsApp para enviar mensagens, vídeos, agendamentos de horários dos treinos.

“Além dessa definição das metas, pensar nas redes sociais (valor potencial). Acho que isso foi bacana também (valor imediato), por mais que eu tento não ficar passando informação o tempo todo, chega um momento que eles param de ouvir e querem a informação de mim. Então, eu tentei criar um grupo do WhatsApp, que foi uma coisa que a gente conversou e tem a linguagem dos atletas e tudo mais, e aí dele sair a informação do treino. Enfim, tinha um treino e tal para ser marcado daqui 15 dias, não sabia direito o horário. Então, marca, já mando para eles ali, a informação está dada ou veja algum vídeo semelhante do que a gente estava trabalhando. Algum jogador da NBA que fez aquele movimento que a gente estava pensando (valor aplicado) e eles: “Nossa, estou fazendo igual ele e tal”. Então, acho que motiva um pouquinho mais, cria um contexto um pouquinho mais, você cria um ambiente mais contextualizado, que eles entendem, que faça sentido para eles (valor realizado) e acho que nesse sentido assim, de estratégia mesmo, além dessas duas acho que não, eu não apliquei pelo menos, posso até ter refletido durante uns tempos sobre os que eu já fazia, mas nada novo além dessas duas (valor aplicado).” Leandro

Os impactos com os atletas não foram apenas sobre as habilidades esportivas, mas que resultaram uma melhor percepção dos atletas porque *“passou de só uma atividade pra ser algo importante, algo que pode trazer outros benefícios”* sobre a saúde deles (Leandro) e na tentativa de controlarem melhor as emoções com a participação dos pais nas competições (Janeth).

“É que como eu disse, não é um estágio (inicial da formação esportiva) em que eu trabalho, mas teve momentos que eu estava de auxiliar da [treinadora do mesmo clube] que é técnica do sub 12 e eu lembrava de algumas coisas que era falado (na formação federativa – valor potencial). Eu tentava conversar com elas (atletas), percebia às vezes que os pais estavam assistindo e a atleta estava nervosa, conversava bastante, apoiava. (valor aplicado)” Janeth

Para Marcelo, o seu relato trata especificamente sobre a relação direta com os pais de atletas e como buscou melhorar essa interação.

“Então, eu acho que é válido, a gente sempre está mudando, é importante (valor imediato). Tudo que a galera fala sobre as situações dos pais, ‘pastelada’, reunião com os pais e não sei o que. Isso tudo agrega (valor potencial) e claro que eu usei um pouco de tudo isso para fazer ali os meus tópicos, minhas apresentações, tanto em slide como a questão de tópico que eu abordei para os pais. (valor aplicado)” Marcelo

Além das relações com os atletas e pais de atletas, os treinadores também relataram mudanças nas relações com treinadores que trabalhavam no mesmo clube e que poderiam se beneficiar dos conteúdos discutidos na FF (Janeth). Discussões com o colega de trabalho que ajudaram Alessandra nos treinamentos e relações com atletas e família.

“Sim, sim, teve situações que a gente (Alessandra e colega) até relacionou com coisas que aconteceram com a gente aqui (cidade de Alessandra – valor imediato) e aí discutiu: ‘Talvez poderia ter sido dessa forma, não da forma que a gente fez (valor aplicado)’. Não foram poucas, foram bastante coisas que a gente

relacionou com acontecimentos nossos, com questões de treino, com questões pessoais com atletas, com família (valor imediato), foi bem bom até para a gente ter novas ideias para trabalhar, para interagir aqui. (valor potencial)” Alessandra

É interessante notar o emaranhado de relações que foram influenciadas pela FF, entre treinadores-atletas-pais-colegas e que pode ter impactado na própria FF, como um ciclo contínuo. Sendo que, o grupo pode mudar as identidades de seus membros e os próprios membros podem mudar a identidade do grupo.

4.1.5.2.2 Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados especialistas

A colaboração entre os treinadores foi importante para a criação de diferentes valores entre os treinadores, para refletir, olhar para diferentes possibilidades, ao ouvirem e trocarem ideias entre si (Alessandra, Leandro). *“Essa troca de conhecimentos que tem entre a gente, isso eu acho bem interessante (valor imediato), que às vezes você não analisa de uma forma, mas aí depois você escutando um, dois falando, vou perceber que as coisas poderiam ser diferentes. (valor potencial)” Alessandra.*

“Sim, sim, de tentar ouvir melhor as pessoas e tentar não julgar, fazemos uns trabalhos diferentes? Fazemos. Sei mais? Sei menos que as pessoas? Sim, algumas experiências já tive, mais do que alguns, outras muitas eu não tive. Então, tentar ouvir aquele cara que é o mais velho, que muitas vezes tem uma resistência um pouquinho maior, mas também ouvir aquela pessoa mais nova que tem um pouquinho menos de experiência, mas quer desvendar o mundo. Então, acho que tentar compreender mais (valor aplicado), ser um pouquinho mais empático nesse sentido, entender de onde está vindo, porque pensa assim, onde foi formado, quais vivências teve ou não, qual motivação está ali, as vezes o cara nem ganha salário, nem ganha dinheiro para estar trabalhando, eu vou cobrar o cara querer ser o melhor treinador? Não é. Então, ser um pouco, ter um pouquinho mais de empatia nesse sentido, acho que ajudou bem assim. (valor realizado)” Leandro

Os treinadores (Alessandra, Maria Paula) também mencionaram que podem aprender com treinadores de outros esportes, como o tênis, mesmo que seja com exercícios, para ver algo diferente.

“É, ele, o do tênis deu alguns exercícios. Ele citou alguns exercícios do que ele fazia (valor potencial). Achei interessante. Achei, a maneira que ele falou, bem legal. Os exercícios que ele citou, bem legais. Gostei da participação. Eu acho legal trazer pessoas de outras áreas. É sempre diferente. (valor imediato)” Maria Paula

“Sim, sim. Eu achei que foi bem válido também (valor imediato), o que eles colocaram para a gente, até o do tênis contando experiências que ele teve, as formas de treinamento talvez em um atleta, se saia melhor com um tipo de treinamento e não com outro (valor potencial). Eu achei que foram bem legais. (valor imediato)” Alessandra

Além da importância dos compartilhamentos dos treinadores sobre suas experiências, o suporte dos facilitadores pode adicionar elementos como os materiais, para oferecer um maior apoio para os participantes da formação.

“Os outros encontros nossos foram trocas e muito como a gente trabalhava, foram conversas, mas foi com as próprias postagens que vocês fizeram desses materiais (valor potencial), justamente, inicialmente para começar a materializar, dar volume para a gente começar a trabalhar. Foi um material de mais relevância que eu acabei utilizando (valor aplicado) e guardando (valor potencial) esses materiais. Apesar que depois fui atrás de mais alguns artigos com o FS (valor aplicado), que eu tenho guardado ali. (valor potencial)” Oscar

Portanto, os diferentes estímulos, com as trocas de experiência entre os membros da FF, entre os membros com os convidados e facilitadores com o suporte científico, acionaram diferentes gatilhos para contribuir com as diferentes realidades e visões dos treinadores. Por isso, se torna crucial para os FS, considerar as

individualidades dos treinadores e que cada membro aprende significativamente a partir de suas biografias distintas.

4.1.5.2.3 Mudanças nos treinamentos e competições

A participação na formação resultou em uma grande ajuda, principalmente para os treinadores menos experientes, Alessandra e Marcelo, que precisavam de um suporte sobre as questões ligadas diretamente sobre os treinamentos e competições, dentre elas, atividades que auxiliam na parte tático-técnica.

“Tudo que a gente está falando ali é um conteúdo que para muitos ou para a maioria talvez não. Falar ‘choveu no molhado’ não, porque sempre consegue agregar alguma coisa, mas para mim que não tenho tanta experiência, é muito válido, muito válido (valor imediato). São situações que eu creio, bastante aplicadas. Como eu te falei lá do Leandro. Ele falou do ‘pega-passe’ (valor potencial). Eu fiz algumas aulas com o ‘pega-passe’, mas trabalhando situações de jogo, colocando um processo pedagógico para trabalhar o passe vai, para tentar fazer eles (atletas) fintarem, botando movimento de pé de pivô (valor aplicado).” Marcelo

Essa participação também pode ajudar os treinadores, mesmo que mais experientes, a refletirem, para reverem suas práticas que podem ver como óbvias e quando mudam de contexto (Leandro), necessitam se adaptar à nova realidade e sua cultura esportiva regional.

“Cara, acho que fez, para sempre estar refletindo (valor aplicado). Acho que esse negócio do ambiente para mim foi muito crucial no primeiro semestre, porque aqui a gente tem uma cultura totalmente do basquete recreativo, de condenar o treino e a competição. Eu acredito muito que a gente pode aprender muito com a competição e a gente vive isso. A gente vive seja no meio acadêmico ou profissional, pessoal, a gente compete o tempo todo, mas saber lidar com algumas coisas que não são tão legais na competição. Então, criar o ambiente (FF) foi fundamental (valor imediato) e acho que a participação do grupo por

atuar nessa minha interpretação do ambiente ou tentar ou me dar recursos para eu tentar fazer uma intervenção nisso (valor potencial) causou um impacto bacana (valor realizado).” Leandro

Por um lado, os treinadores podem estar mais motivados para falar da parte tático-técnica. Por outro lado, caso já tenham mais experiência, parece não ser algo que considerem como um dos principais temas de interesse, por acreditarem que dominem esse conteúdo, principalmente se for algo mais simples. Assim, buscar detalhar os níveis mais complexos relacionados aos conteúdos tático-técnicos ou outras questões que influenciam no desenvolvimento esportivo dos praticantes, como o detalhamento sobre a realidade da competição no estado, podem servir para engajar os treinadores mais experientes, de forma a contribuírem mais nas discussões e para que estejam mais motivados ao longo da FF.

5 DISCUSSÃO

A discussão dos dados com a literatura segue a ordem dos resultados, com um detalhamento dos tópicos, conforme segue: a) Descrição do processo da formação federativa no basquetebol; b) Expectativas, incertezas e relações iniciais dos membros participantes da formação federativa; c) Avaliação da formação pelos membros do grupo; d) A importância do facilitador de sistemas para a formação de treinadores; e) Ciclos de criação de valor.

5.1 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA FORMAÇÃO FEDERATIVA NO BASQUETEBOL

O tema superordenado sobre a descrição do processo da FF é discutido em dois temas emergentes, sobre: a) Características e estratégias da formação; b) Realização das reuniões *online* e encontros presenciais.

5.1.1 Características e estratégias da formação

Inicialmente a discussão tem como foco o processo da FF no basquetebol, que teve uma carga horária total de aproximadamente 76 horas de reuniões *online* e clínicas. A carga horária que pode ser considerada baixa em relação aos cursos disponibilizados pelas confederações no Brasil, muitas delas com 200 horas ou mais no total, com temas específicos sobre as modalidades esportivas e os diferentes níveis e contextos (Milistetd *et al.*, 2016). No Canadá, uma formação semelhante ocorreu com treinadores de *curling* em cadeira de rodas, com três encontros presenciais realizados durante as competições e 13 encontros *online* entre 87 e 93 minutos cada, ao longo de um ano de duração (Duarte; Culver; Paquette, 2021b). É interessante notar, que ambos os países possuem uma grande extensão territorial e aproveitar momentos como cursos e competições, podem ser alternativas para melhorar as relações entre os treinadores ou para aproveitar e discutir temas de relevância para os membros e organização esportiva.

Ao longo dos nove meses da FF, foram utilizados o e-mail dos participantes e um grupo privado no Facebook para as interações e envio de materiais. Duas

observações podem ser descritas aqui. A primeira é sobre o fato do grupo no Facebook e os links para ver ou rever as gravações pelo YouTube serem restritos para os treinadores da formação, o que pode ser algo positivo para o grupo com o estímulo para as interações dos treinadores, por procurar manter a confidencialidade das informações (Stoszkowski; Collins, 2017). O segundo ponto é a utilização de diversos materiais e estratégias de envio ou interação, com diferentes conteúdos e formatos, por exemplo, ao solicitar para os treinadores a realização de tarefas reflexivas, onde deveriam descrever sua filosofia, além de como poderiam agir para melhorar os treinamentos e a compreensão sobre todo o contexto de cada membro, entre outras questões. Sendo que a reflexão tem sido apontada há muitos anos como crucial para a eficácia dos treinamentos e a qualificação das práticas pelos treinadores (Callary; Werthner; Trudel, 2012; Ciampolini *et al.*, 2019; Côté; Gilbert, 2009; Gilbert; Trudel, 2001; Milistetd *et al.*, 2017). Por meio desses documentos e ações, alguns podem fazer sentido aos treinadores, por meio de uma generalização dos conteúdos refletidos, com possibilidade das semelhanças familiares entre as experiências ou quando os profissionais conseguem transferir uma informação da pesquisa ou outros materiais para suas práticas (Smith, 2018).

Porém, os treinadores podem não demonstrar interesse em certos temas, por exemplo, dentro da grande área das ciências do esporte, no caso de Duarte, Culver e Paquette (2021b), a falta de interesse de alguns treinadores com a psicologia e nutrição esportivas ou treinamento de força (Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Isso demonstra a importância de compreender e atender as diferentes necessidades e desejos de aprendizagem das pessoas (Cashman *et al.*, 2015; Omidvar; Kislov, 2014; Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayner, 2015), neste caso, especificamente sobre as necessidades particulares dos treinadores esportivos (Callary; Werthner; Trudel, 2012; Cassidy; Rossi, 2006; Cortela *et al.*, 2020a; Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Já que a aprendizagem acontece por meio dos significados atribuídos pelos indivíduos, significados que são construídos socialmente e historicamente de acordo com a nossa cultura (Brasil *et al.*, 2015; Fenton-O’Creevy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998).

O acolhimento das necessidades distintas dos treinadores pode justificar o porquê do compartilhamento de vários materiais sobre diferentes temas e a utilização de várias estratégias serem vistos como importantes para atender esses treinadores

que possuem experiências únicas (Duarte; Culver; Paquette, 2021b), mas segundo a literatura sobre a formação de treinadores (Ciampolini *et al.*, 2019), as discussões entre os profissionais parecem ser mais produtivas para os treinadores, do que a leitura de textos, por exemplo. Então, a leitura seria uma estratégia mais complementar da formação. Mesmo que por vezes possa ser desafiador para os treinadores compreenderem a visão de seus pares e adaptarem as ideias geradas com o grupo para a operacionalização nas suas práticas (Ciampolini *et al.*, 2019), mas os momentos em que discutem são cruciais por exporem, justamente, como nas palavras de Wenger (1998), as suas próprias práticas sociais e por negociarem os seus próprios significados. Além de suas incertezas em busca de fazer a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

5.1.2 Realização das reuniões *online* e encontros presenciais

A estruturação da iniciativa de FF, de modo a possibilitar que os treinadores participassem ativamente das reuniões *online*, onde foi disponibilizado um maior tempo para os debates, pode ser considerada como de alto valor (Cortela *et al.*, 2020b). No segundo encontro presencial, a possibilidade de maior engajamento ocorreu com o convite para que os próprios treinadores do grupo ministrassem a “clínica” para treinadores de várias cidades do estado. Essa estruturação pode ser descrita como importante para trabalhar os conteúdos. Sendo que, normalmente, como apresentado na revisão de Ciampolini *et al.* (2019), os cursos têm promovido atividades em pares e grupos, para que os treinadores possam participar realmente dos cursos, o que é avaliado como positivo pelos treinadores, por ser um momento significativo para a aprendizagem, ao envolver e convergir suas diferentes experiências.

Ainda sobre as reuniões, apesar de iniciarem de forma mais estruturada, com apresentações iniciais sobre os temas pautados no modelo de desenvolvimento da participação esportiva (Côté; Turnnidge; Evans, 2014), dentre eles, os elementos dinâmicos – qualidade das relações; envolvimento em atividades; contextos apropriados (Collet *et al.*, 2019; Côté; Turnnidge; Evans, 2014). Após as três primeiras reuniões, a formação ganhou maior flexibilidade, onde o FS e os treinadores puderam aprofundar as discussões sobre temas como a “competição” e as “novas gerações”,

com a participação de treinadores convidados. Além de apresentar as sínteses das discussões anteriores e programar as próximas discussões. Essa grande flexibilidade apresentada parece ter sido algo bem diferente do que é visto, geralmente, nos cursos com treinadores, que desenvolvem os conteúdos por meio de currículos extremamente estruturados, com ementas que devem ser cumpridas pelos formadores, sejam em universidades (Milistetd *et al.*, 2014) ou em cursos federativos (Milistetd *et al.*, 2016). Por outro lado, essa flexibilidade na construção dos cursos vem sendo priorizada para atender demandas momentâneas ou imediatas dos treinadores para suas práticas (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Paquette; Trudel, 2018), por exemplo, sobre questões táticas e estratégias de jogo específicas da modalidade esportiva ou sobre a comunicação com os atletas (Duarte; Culver; Paquette, 2021b).

5.2 EXPECTATIVAS, INCERTEZAS E RELAÇÕES INICIAIS DOS MEMBROS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO FEDERATIVA

No segundo tema superordenado, sobre as percepções dos participantes, anteriormente ao início da FF, são discutidos os seguintes temas emergentes: a) Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico; b) Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, intrapessoal e interpessoal; c) Relações iniciais com os pares, formador e federação.

5.2.1 Espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico

O primeiro tema emergente está relacionado ao que os treinadores esperavam da FF, como um “espaço de discussões e compartilhamento com embasamento científico”. A necessidade de um suporte com materiais científicos foi declarada por Oscar e Leandro, por acreditarem que os trabalhos estão muito pautados ainda apenas nas experiências isoladas dos treinadores. Suporte científico que pode ajudar também nos direcionamentos futuros, com discussões de maior qualidade. Isso reforça a importância do envio de documentos de suporte, mesmo que complementares as reuniões. No estudo de Bertram, Culver e Gilbert (2017), as treinadoras descreveram sobre a pertinência de preencherem e distribuírem ferramentas e documentos criados ou compartilhados entre o grupo. Bertram, Culver

e Gilbert (2017), com base na TSA (Wenger, 1998) e no VCF (Wenger; Trayner; de Laat, 2011), salientam ainda que esse repertório compartilhado entre as treinadoras, com documentos, ferramentas e estratégias de *coaching*, estava atrelado ao engajamento mútuo do grupo com encontros regulares e com o empreendimento conjunto, na intenção de se tornarem melhores profissionais e oferecerem apoio para seus pares.

Para sustentar uma formação que consiga relacionar teoria e prática, a ligação entre a federação com a universidade pode ser um facilitador de aprendizagem, sendo que a instituição de educação superior é considerada como crucial para dar o apoio científico à federação e aos treinadores da FF, por seu *status* e credibilidade. Esse apoio de uma universidade também foi observado no estudo de Bertram, Culver e Gilbert (2017), onde a instituição fomentava especificamente o desenvolvimento de treinadoras, com a realização de conferências e seminários *online*. O trabalho do contexto universitário no caso do Brasil, também pode ampliar as oportunidades significativas de aprendizagem para treinadores (Brasil *et al.*, 2015; Tozetto *et al.*, 2017). Neste contexto nacional, para os treinadores do presente estudo, a relação entre a federação com a universidade para a realização da formação, poderia beneficiar a todos, com a geração de novas ideias, apoio aos treinadores mais jovens, criação de um material de referência sobre a formação esportiva, entre outros. Especificamente com treinadores de futebol, Tozetto *et al.* (2017) observaram que os treinadores creditaram ao curso da universidade, aprendizados relacionados aos conhecimentos gerais (fisiologia, biomecânica, anatomia), além de auxiliarem alguns treinadores a conectarem teoria e prática e desenvolverem o conhecimento pedagógico-didático para o ensino da modalidade.

5.2.2 Desafios e necessidades para o desenvolvimento coletivo dos conhecimentos profissional, interpessoal e intrapessoal

As possibilidades da FF são acompanhadas de desafios segundo os treinadores, como a falta de tempo e interesse dos treinadores para participarem ativamente e frequentemente da formação. Em um estudo com os mesmos participantes (Tozetto *et al.*, 2019), designadamente sobre os desafios que acreditavam mais enfrentar na prática. Um dos principais desafios revelados pelos

treinadores foi sobre os desafios de gerir a prática, com um de seus temas sobre a falta de tempo dos treinadores, por assumirem tantas tarefas e funções, dentro e fora da quadra, respectivamente, nos treinamentos e no trabalho, por exemplo, como coordenadores de toda a logística de alojamento, viagens, entre outros assuntos relacionadas às equipes. Para Knowles et al. (2006), a falta de tempo também é um dos principais fatores que dificulta o investimento dos treinadores em momentos de reflexão sobre suas práticas.

Então, essa falta de tempo pode gerar novos desafios, já que os treinadores podem não possuir um tempo hábil para pensar como devem melhorar suas práticas. Sendo que para os treinadores deste estudo, um dos desafios visualizados anteriormente ao início da FF, foi sobre as possíveis resistências a mudanças no sistema do basquetebol, seja por treinadores mais experientes ou dirigentes. No caso dos treinadores de tênis no Brasil, Cortela et al. (2020a) identificaram que os profissionais mais experientes apresentaram menor interesse sobre as situações e contextos de aprendizagem do que os treinadores menos experientes. Sendo assim, os autores sugerem a realização de ações de formação específicas para esses diferentes grupos, como pode ser analisado a seguir: a) Os treinadores menos experientes inicialmente com situações mais mediadas de aprendizagem e introduzidos gradativamente em situações mais internas de aprendizagem com a reflexão; b) Os treinadores mais experientes são desafiados com base em suas realidades, por exemplo, na resolução de situações-problema por meio do incentivo à reflexão, a partir do reconhecimento de seus vastos conhecimentos e como agentes ativos e corresponsáveis no processo de aprendizagem.

O desafio sobre as mudanças no sistema esportivo com os treinadores mais experientes, pode ser explicado nas palavras de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), onde os veteranos podem favorecer a reprodução de práticas em detrimento à inovação. Wenger, McDermott e Snyder (2002) descrevem ainda que os encontros geracionais, com profissionais mais ou menos experientes, pode gerar discussões mais superficiais para atender as necessidades dos profissionais mais jovens. Isso parece levar a uma desmotivação dos profissionais mais experientes em participarem de momentos conjuntos para buscarem melhorias no trabalho a ser desenvolvido. Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020) exemplificam como negativo o fato de os

veteranos perderem tempo com essas incertezas dos profissionais recém-chegados, que já estão resolvidas para os mais experientes.

Por outro lado, esses encontros entre diferentes gerações também possuem um potencial para o aprendizado de todos, por exemplo, quando os “recém-chegados testemunham e interagem com a rica experiência dos veteranos ou, inversamente, os veteranos interagem com as novas perspectivas dos recém-chegados” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, p. 82, tradução nossa). Para isso, os treinadores precisam ter uma visão de colaboração, ao invés de competição entre eles (Culver; Trudel; Werthner, 2009; Mesquita *et al.*, 2014). A mudança de visão competitiva para uma visão colaborativa pode levar alguns treinadores mais experientes não apenas a compartilharem alguns conhecimentos, mas se tornarem mentores dos treinadores mais jovens (Nash; Sproule; Horton, 2017; Occhino; Mallett; Rynne, 2013; Vallée; Bloom, 2016; Vinson; Huckle; Cale, 2020; White *et al.*, 2017). Para Vallée e Bloom (2016), a relação de extrema confiança e o apoio contínuo que recebeu de dois mentores, um especialista em treinamento no basquete e outro sobre liderança estratégica, ajudou no seu desenvolvimento enquanto treinadora e na gestão de sua equipe.

As relações de confiança que podem ajudar os treinadores a ingressarem nas formações, principalmente quando possuem um formato onde os treinadores apresentam, pela sua flexibilidade na estruturação, várias incertezas sobre como irá funcionar e quais resultados estão sendo almejados. O engajamento na incerteza, que para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), deve ser visto não como algo negativo, mas como uma ação essencial na busca por fazer a diferença.

As relações, segundo os treinadores, que poderiam ajudá-los a desenvolverem os conhecimentos profissionais, intrapessoais e interpessoais que juntos são considerados como cruciais para a eficácia no processo de *coaching* no esporte, para o desenvolvimento positivos dos praticantes ou atletas nos seus diferentes contextos, de participação, rendimento, entre outros (Côté; Gilbert, 2009). Vale destacar que de modo geral, os treinadores menos experientes, ainda parecem necessitar no início da carreira muito mais do conhecimento profissional. Enquanto treinadores mais experientes, que dominam mais os conhecimentos tático-técnicos como a parte profissional, buscam desenvolver os outros dois conhecimentos (intrapessoal e interpessoal), para mudarem a forma de se comunicarem e de se comportarem com

seus atletas. Apesar das diferentes necessidades dos treinadores, os três conhecimentos (profissional, intrapessoal e interpessoal) podem ser trabalhados de modo explícito em cursos formativos (Milistetd *et al.*, 2017), por meio de uma estrutura curricular que conscientize os treinadores menos experientes sobre a importância e a necessidade de desenvolverem as diferentes competências (Aprender e Refletir; Definir Visão e Estratégia; Organizar o ambiente; Conduzir Práticas; Construir Relações; Ler e Responder ao Campo de Ação), desde o início de suas carreiras (ICCE, 2013; Milistetd *et al.*, 2017).

5.2.3 Relações iniciais com os pares, formador e federação

Anteriormente ao início da formação, alguns dos treinadores declararam já conhecer outros treinadores. Essas relações que podem ser apresentadas, conforme Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), como relações transacionais ou esporádicas e relações de maior confiança, no caso do presente estudo, quando os treinadores têm uma maior familiaridade e uma maior interação. A extensão geográfica do Brasil, como já apontado anteriormente e discutido com a literatura (Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Mazzei *et al.*, 2015), pode influenciar nas relações entre os treinadores. Sendo que alguns dos treinadores que apresentaram maior interação, eram da mesma cidade ou eram de cidades próximas e se encontravam mais em competições. Além das competições, os cursos realizados pelos treinadores também foram relatados como momentos para se encontrarem. Um dos treinadores no estudo de Tozetto *et al.* (2017), também relatou que os cursos no contexto não formal podem ampliar suas redes de contatos com outros treinadores.

Além das relações entre os treinadores, a boa relação conjunta com o FS e a federação, foram destacadas como relevantes não apenas para uma ótima formação, mas para influenciar o sistema de forma mais ampla. É interessante notar essa motivação dos treinadores e do FS em manter uma boa relação e colaboração com a organização, já que o sistema esportivo é extremamente complexo (Dorsch *et al.*, 2022).

5.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO PELOS MEMBROS DO GRUPO

O terceiro tema superordenado refere-se à avaliação pelos membros durante e após à formação, com os seguintes temas emergentes: a) Participação dos treinadores ao longo da formação; b) Realização de encontros *online* e presenciais; c) Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação

5.3.1 Participação dos treinadores ao longo da formação

Inicialmente, duas questões são levantadas sobre a participação dos treinadores na FF. O horário das reuniões, por ser considerado muito tarde, mesmo que tenha sido escolhido como o melhor horário para todos participarem, com as demandas externas de estudos e trabalhos. O tempo de reunião que foi similar com os encontros presenciais ou *online* apresentados nos estudos de Bertram, Culver e Gilbert (2017), Duarte, Culver e Paquette (2021b) e Cortela et al. (2020b), de aproximadamente 90 minutos, parece ter sido ideal para oportunizar a participação de todos os membros.

Por mais que alguns treinadores possam não participar ou participar pouco das discussões da reunião, não quer dizer que não aproveitaram a experiência. Eles podem não dizer nada, apenas observarem e ainda assim, aprenderem algo (Bertram; Culver; Gilbert, 2017). As experiências que não dependem apenas da ação ou da emoção para a aprendizagem, mas podem ser filtradas por meio da reflexão, para que a pessoa busque responder a uma disjuntura, como um momento de dúvida ou crença de sabedoria sobre a experiência percebida que pode ser transformada em nova aprendizagem (Jarvis, 2009). Assim, a participação ou a não participação podem influenciar nas mudanças que ocorrem em nossa identidade, nas nossas práticas e comunidades, já que a participação é social (Wenger, 1998). Neste caso, os treinadores menos experientes ou mais jovens inicialmente demonstraram uma “PPL” (Lave; Wenger, 1991), por acreditarem que sabiam menos sobre *coaching* comparados com os demais membros dentro do grupo e por isso, queriam escutar e aprender com os treinadores mais experientes ou mais velhos. Porém, ao longo da formação foi apresentada uma mudança e crescimento para a maior participação dos mais jovens ou menos experientes nas reuniões.

Um terceiro desafio para a participação dos membros nas discussões, foi a necessidade de discutirem temas que não motivaram todos os treinadores, mas para

escrever um documento de formação para a federação, por exemplo, sobre conteúdos de categorias que não correspondiam as categorias com que alguns treinadores trabalhavam. Esse foi o caso de Janeth, porém, que ao mesmo tempo pôde beneficiar a treinadora com quem trabalhava no mesmo clube, a qual atuava com as categorias na fase de diversificação até por volta dos 12 anos de idade (Collet *et al.*, 2019; Côté; Turnnidge; Evans, 2014). Isso demonstra que uma experiência necessita ser analisada detalhadamente (Smith; Flowers; Larkin, 2009), para compreender todo o seu contexto, seu processo e seus possíveis desfechos positivos e/ou negativos para as pessoas.

Adicionalmente, o alinhamento com os interesses dos treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021b) ou pelo menos a busca pelo alinhamento com os interesses do grupo, neste estudo, pode ser contado com a ênfase nas discussões sobre o elemento dinâmico (Collet *et al.*, 2019; Côté; Turnnidge; Evans, 2014) de engajamento nas atividades, com os demais elementos (Collet *et al.*, 2019; Côté; Turnnidge; Evans, 2014), qualidade nas relações e contextos apropriados, como temas em segundo plano por aparecerem em menos momentos de discussão. O engajamento nas atividades que faz referência aos treinamentos com os atletas, como já apresentado anteriormente, sendo um dos temas de maior interesse, geralmente, para os treinadores (Duarte; Culver; Paquette, 2021b). Isso não quer dizer que os demais temas não são relevantes para os treinadores, por exemplo, com os desafios que os treinadores têm enfrentado nas relações com as novas gerações (Gould; Nalepa; Mignano, 2019) e com os pais de atletas (Collet *et al.*, 2019; Dorsch *et al.*, 2022), além da necessidade de contarem com melhores equipamentos e estrutura para o esporte (Collet *et al.*, 2019).

Por fim, sobre o tema emergente da participação dos treinadores na formação. As ações da federação necessitam estar alinhadas, para que não entrem em conflito e ocorra novamente um caso em que um treinador tinha uma competição no dia da formação. Agendas concorrentes das pessoas envolvidas na PdP que caracterizam estes encontros como ainda mais difíceis (Hutchinson *et al.*, 2015). O último ponto sobre a rede social utilizada como suporte para a formação. Embora tenha sido criado um grupo no Facebook, para manter o grupo engajado nos períodos entre as reuniões a cada duas semanas, com o envio dos lembretes para o grupo, dentre outras informações e materiais de preparação para as próximas reuniões, além da própria

participação por parte dos treinadores, no compartilhamento dos seus materiais, ideias e experiências em geral. Alguns treinadores não demonstraram engajamento nessa rede social, com a justificativa de que apenas usavam para a formação, por ser uma rede social em decadência no Brasil e não estar presente no dia a dia dos treinadores como outras redes sociais. Tecnologias que podem ser positivas, sem influência ou negativas, o que depende de cada realidade e como são utilizadas (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

5.3.2 Realização de encontros *online* e presenciais

A avaliação dos membros sobre as reuniões *online* foi positiva, por ser considerado como um meio facilitador para reunir treinadores de lugares distantes, sem custos ou tempo gasto em viagens, com uma plataforma (GoToMeeting) que possibilitava a visualização dos demais membros e o compartilhamento de uma apresentação. É interessante notar que, alguns treinadores ainda chamaram essas reuniões de aulas ou miniaulas, mesmo que a ideia principal era fomentar os debates entre os treinadores e os próprios treinadores sugeriram que as apresentações fossem mais curtas para aproveitarem as experiências compartilhadas. O que estaria distante de aulas consideradas tradicionais, onde o ensino está focado nos formadores, com menor participação dos alunos (Ciampolini *et al.*, 2019; Paquette; Trudel, 2018). Os treinadores ainda sugeriram alterações na duração, horário e frequência das reuniões. Porém, é necessário considerar vários fatores para possíveis alterações (Cortela *et al.*, 2020b), dentre eles, neste estudo podemos destacar, as demandas dos profissionais fora da FF e a quantidade de trabalho envolvido para entregar mais reuniões e materiais pelos facilitadores.

Além dos encontros *online*, mesmo que tenham sido aproveitados com desafios inerentes ao processo. Os encontros presenciais foram declarados como mais uma plausível ação para um maior aproveitamento da FF. Momentos presenciais apenas com os treinadores do grupo que não ocorreram. O que poderia ter fortalecido o engajamento dos treinadores, especialmente por descreverem a possibilidade de explorar a parte prática. Para isso, as próprias ações da federação com outros cursos para treinadores de todo o estado e até as competições poderiam ser aproveitadas para esses encontros, com os treinadores já presentes. Esse formato híbrido, parte

remota e parte presencial, que possui um potencial enorme para impactar de modo significativo os participantes no aprendizado dos conteúdos, principalmente, os membros que já possuem experiências e maior familiaridade com as tecnologias (Ivanović; Gajević; Gajić, 2020).

5.3.3 Possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação

Na busca por melhorias no processo da FF, os membros sugeriram várias possibilidades futuras para a continuidade e inovação na formação, como o último tema emergente da avaliação sobre o processo durante e após a FF. Inicialmente, os treinadores declararam que a formação deveria continuar no próximo ano e que a necessidade de melhorias, principalmente pelo fato de ter sido uma primeira tentativa de realizar esse tipo de formação com foco nos debates entre os membros, é algo inerente. As mudanças como destacado por Paquette e Trudel (2018), devem ser vistas para atender os treinadores e suas ações ou interesses, o que depende de inúmeros fatores, como a compreensão sobre a base de formação, centrada nos professores ou nos alunos. Nesse caso, os autores analisaram um programa de formação de treinadores ao longo de algumas décadas e apresentaram a sua evolução. No *continuum* do processo de ensino, o que era centrado nos professores em 1985, mudou para uma abordagem centrada nos alunos em 1995 e uma abordagem centralizada em 1999, sem priorizar uma ou outra abordagem. Por fim, em 2010 tornou-se uma ação de formação que prioriza uma abordagem centrada nos alunos, mas que não está na extremidade dessa abordagem como em 1995. Ao aproveitar mais as experiências dos treinadores por meio da formação, sendo menos prescritiva com conteúdos e avaliações previamente estabelecidos e mandatórios, ainda mais de forma extremamente volumosa, conforme avaliado por Dempsey et al. (2021), segundo os autores, isso pode levar a uma aprendizagem mais relevante para esses profissionais, onde “menos pode ser mais”.

Além da maior participação dos membros, a participação de convidados especialistas foi uma ação considerada como pertinente para a continuidade da formação, mesmo que não sejam do mesmo esporte, mas que ajudem os demais treinadores a visualizarem a conexão entre teoria e prática. O aprendizado de treinadores que pode envolver não apenas seus pares de outros esportes, mas

profissionais de outras áreas, sendo especialistas em gestão de equipes (Vallée; Bloom, 2016) ou que possam ajudar os treinadores com temas sobre a estrutura de gestão, programas de desenvolvimento, planejamento de sucessão, estratégia de *marketing* e posicionamento da marca (Culver; Holder; Rynne, 2019), de modo a ampliar seus conhecimentos. Isso se mostra pertinente para o grupo de treinadores da FF que enfrentam desafios relacionados a falta de recursos financeiros, gestão do esporte, falta de tempo, futuro da profissão enquanto treinadores e oportunidades de trabalho (Tozetto et al., 2019).

A utilização de um cronograma para orientar os treinadores sobre as temáticas a serem desenvolvidas e debatidas, também foi considerada como uma ação útil, para informar os membros e ajudar na preparação para as reuniões, de modo a facilitar o andamento da FF, com um equilíbrio na sua condução, por exemplo, no número de reuniões por conteúdo, sem focar mais em um período do que outros da formação esportiva de crianças e jovens. O que é desafiador, onde os próprios treinadores assumiram a responsabilidade por não conseguirem ajudar nessa sistematização e no andamento produtivo das reuniões, com falas de que talvez deveriam ser até mais cobrados nesse sentido. Isso é relevante, já que as diferentes fases da formação esportiva à longo prazo são cruciais para que as crianças e jovens aprimorem o seu desempenho, apresentem um desenvolvimento pessoal e participem das práticas esportivas ao longo de suas vidas (Côté; Turnnidge; Evans, 2014).

No sentido de impactar essas práticas dos treinadores, os materiais de suporte, como artigos científicos, podem ajudar os participantes da FF com ideias, reflexões, entre outras ações (Bertram; Culver; Gilbert, 2017; Duarte; Culver; Paquette, 2021b; Smith, 2018). Contudo, os materiais precisam fazer sentido para os profissionais, o que muitas vezes pode ser algo seriamente desafiador, já que os pesquisadores e os treinadores usam terminologias diferentes (Brink *et al.*, 2018). Consequentemente, de acordo com os autores, os treinadores podem não conseguir interpretar os artigos científicos e por isso, não conseguem aplicar os conteúdos de forma adaptada nas suas realidades. O que gera ciclos de artigos publicados, mas que não geram um impacto na prática.

Melhorar os meios de comunicação com os treinadores, é outro caminho a seguir pelas falas dos membros da FF. Ainda mais em um modelo com foco nas interações *online*, em que os participantes ficaram, normalmente, cerca de duas

semanas sem as interações síncronas ou presenciais que foram ainda mais esporádicas. Assim, os treinadores sugeriram utilizar o WhatsApp, por ser uma rede social mais utilizada no Brasil no momento da formação. Então, a utilização de tecnologias parece que deve ser adaptada para cada situação e contexto. Ao investigarem um programa de formação de treinadores, Dohme, Rankin-Wright e Lara-Bercial (2019) observaram a importância de forma geral, segundo os treinadores, de utilizar diferentes meios de comunicação para oportunizar e manter o contato entre os membros, como o Skype, conferências *online*, site, e-mail e o Facebook que funcionou como um fórum de discussão, para obterem conselhos. Porém, não foram descritos maiores detalhes sobre como essas ferramentas *online* funcionaram e quais seus impactos com os treinadores. Em outro estudo, Duarte, Culver e Paquette (2021b) apresentam quatro ferramentas *online* que foram utilizadas para facilitar as interações com e entre os treinadores. O Basecamp serviu para postagens de perguntas e respostas, além do envio de materiais. O GoToMeeting para realizar as reuniões e acampamentos *online*. Já o Survey Monkey é uma ferramenta de inquérito *online* e o Doodle uma ferramenta de votação *online*. Porém, é necessário sempre lembrar sobre a condição de conexão com a internet para cada participante.

Em complementaridade às demais sugestões, pensar na produção de um material, com um *framework* sobre a formação esportiva a longo prazo no basquetebol, de modo a fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos treinadores e dos seus trabalhos, foi mais uma ação comentada pelos treinadores. Nas palavras de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020, p. 169, tradução nossa),

[...] pode ser necessário garantir que as ideias sejam bem documentadas, para que possam ser experimentadas. [...] Também pode acontecer que a análise interminável da paisagem ou as conversas conflitantes com as partes interessadas se tornem uma distração.

Essa reflexão faz sentido para a presente análise da FF, na descrição dos treinadores de que o documento realmente poderia ter um impacto para treinadores de todo o estado. Porém, não pareceu algo produtivo, em termos de aprendizagem para o grupo da FF. Então, os desafios e as possibilidades com a escrita de um documento devem ser ponderados, o que pode contribuir, segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), para um senso de pertencimento dos participantes envolvidos, ao participarem da construção desse documento. A escrita do documento

por várias “mãos” pode trazer ainda outros possíveis benefícios como, capturar a essência das discussões para o acesso posterior ou sendo gatilhos para gerar “histórias e ajudar a moldar a identidade do grupo. A vantagem é que podem ser lembretes divertidos de um bom trabalho realizado em conjunto” (p. 182).

Todas as ações descritas anteriormente, por mais que possam ter um grande potencial para gerar experiências de aprendizagem, de modo a contribuir com o desenvolvimento dos treinadores, é algo que no fim os dados deste estudo descrevem que essa atitude para aprender depende das escolhas dos próprios treinadores e do interesse deles, ainda que possam ser influenciados nesse sentido. No caso do treinador J Ronbinson (Gould *et al.*, 2017), considerava importante para influenciar outras pessoas, “ser atencioso e orientado para o trabalho, mas não acreditava ser possível controlar os outros” (p. 21), apenas buscar extrair o melhor deles. A teoria da aprendizagem ao longo da vida (Jarvis, 2006) salienta que cada pessoa pode responder diferentemente as suas experiências, por meio de três tipos de respostas (para saber mais ver Jarvis, 2006): a) Não aprendizagem; b) Aprendizagem não reflexiva; c) Aprendizagem reflexiva.

Para incentivar os treinadores a aproveitarem mais as experiências de aprendizagem, neste estudo, foi sugerido a criação de grupos por afinidades, o que poderia deixar os treinadores mais confortáveis para compartilharem e compreenderem melhor as diferentes experiências. Em complementaridade, deve haver um alinhamento entre o que é desenvolvido com a formação e as organizações que podem facilitar com que os conhecimentos construídos sejam aplicados na prática. Além de permitir que novas práticas de fora sejam implementadas, os próprios clubes esportivos podem ter como uma preocupação, ajudar os treinadores a aprenderem e modificarem suas práticas (Tozetto *et al.*, 2019). Wenger, McDermott e Snyder (2002), refletem sobre o quanto as organizações possuem uma influência na forma como a aprendizagem e as inovações acontecem, ao promoverem encontros com debates, entre outras ações na busca por resultados, que podem alcançar diferentes níveis, individual, coletivo, com as partes interessadas, organizacional e o mais amplo sobre a sociedade (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

5.4 A IMPORTÂNCIA DO FACILITADOR DE SISTEMAS PARA A FORMAÇÃO DE TREINADORES

Dentre toda a descrição e avaliação sobre a FF, no quarto tema superordenado, é analisado o papel do FS na estruturação e organização da formação, tema dividido nos temas emergentes a seguir: a) Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo; b) Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva.

5.4.1 Necessidade de ter uma pessoa responsável para manter o grupo ativo

O primeiro ponto levantado pelos participantes da FF, como tema emergente, é a necessidade de ter uma pessoa que facilite as dinâmicas realizadas ao longo da formação, para que a iniciativa da federação realmente aconteça e que seja o máximo produtiva possível. Algumas das ações técnicas realizadas são referentes a cobrança sobre as demandas do grupo, a definição dos horários de reuniões, tradução e envio de materiais e notificações, facilitação das reuniões. Para Maria Paula, os próprios treinadores poderiam assumir a função de “mediadores das reuniões”, com um rodízio entre os membros, para instigar os demais e não deixar que a reunião tenha apenas “cinco minutos”.

Entretanto, é preciso salientar o cuidado em relação ao trabalho de facilitação, ainda mais na facilitação de sistemas com pessoas de diferentes CdP. Sendo que, o trabalho de um FS pode exigir legitimidade (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, 2021b) no trabalho desenvolvido, como a habilidade de defender ou justificar algo. Isso influencia o quanto as pessoas vão escutar o FS, o que não é garantido pela simples posição ou qualificação de alguém, mas que depende de uma genuína construção de relações com as outras pessoas e a compreensão sobre as suas diferentes realidades (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021). No esporte, a função dos “*coach developers*” (Jones; Allen; Macdonald, 2023), que aqui chamamos de “formadores de treinadores”, ainda não está clara na literatura, sobre a motivação, credenciais e oportunidades para ingressar nesse trabalho de formadores de treinadores (Jones; Allen; Macdonald, 2023). Em sua revisão, os autores complementam que “a compreensão da dinâmica social e dos sistemas relacionais

mais amplos envolvidos na prática dos formadores de treinadores é limitada. No estudo de Ciampolini et al. (2020), os autores demonstraram que o desenvolvimento de um formador de treinadores, na sua visão, aconteceu ao longo de sua vida, desde suas experiências familiares e como atleta, até a realização de cursos internacionais mais avançados na área do rúgbi. Experiências diversificadas que o ajudaram a atuar e inovar na realização de cursos com treinadores.

Apesar de não ter sido incluído o termo “facilitador de sistemas” na revisão sobre os “formadores de treinadores” (Jones; Allen; Macdonald, 2023), Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2021) apresentam ações de FS em diferentes áreas profissionais, na saúde, gestão, educação, entre outras. Inclusive a própria revisão dos autores (Jones; Allen; Macdonald, 2023) e a revisão de Walker, Thomas e Driska (2018) sobre a aprendizagem informal e não formal, incluíram estudos que seguiram a TSA como base teórica (Wenger, 1998). Ainda que sejam poucos os estudos que “empregaram métodos focados em elucidar o papel ou mecanismo por trás do impacto das conexões sociais nessas redes informais” (Walker; Thomas; Driska, 2018, p. 703, tradução nossa). Assim, parece sensato dizer que o termo “facilitador de sistemas” deve ser incluído como possibilidade para maior compreensão do papel e o impacto dos formadores com os treinadores em ESA.

Os FS, que são pessoas que podem cultivar ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021). A complexidade em cultivar esses espaços pode ser compreendida no caso da convocação para ações conjuntas, apesar de parecer simples enviar convites e conseguir o engajamento das pessoas. Porém, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2021) salientam que, a criação de uma narrativa convidativa para reunir pessoas, para que colaborem de forma eficaz, deverá considerar os diferentes contextos dessas pessoas e por isso, as chamadas são frequentemente adaptadas para grupos específicos, por meio de uma linguagem específica para cada um. Além de utilizar os conhecimentos para promover a inovação com pessoas de outras comunidades. Em sua pesquisa no esporte, Duarte, Culver e Paquette (2021b) descrevem que, em meio ao complexo papel de FS, o primeiro autor precisou contribuir de diferentes formas para promover esse ESA com treinadores (para saber mais ver Duarte, Culver e Paquette, 2021b): a) Construção de relacionamentos; b) Abertura de novas oportunidades de aprendizagem; c) Manutenção das relações de

poder equilibradas; d) Facilitação de atividades de aprendizagem; e) Intermediação de conversas estratégicas.

5.4.2 Maior foco e equilíbrio para as discussões e compartilhamentos por meio de uma liderança positiva

A complexidade para o trabalho dos FS é ampliada com a necessidade de conseguirem manter o rumo das negociações de significado entre as pessoas, para manter o foco e o equilíbrio nas discussões entre os membros do grupo. Para os participantes, sem a presença do FS, seria muito fácil os treinadores abordarem temas não relacionados ao que havia sido estipulado inicialmente. Ao falarem sobre o papel dos FS, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2021) descrevem algumas dimensões como capacidades dos FS para interagirem positivamente com os grupos. Além das dimensões já descritas anteriormente, sobre as formas de convocar as pessoas e sobre a legitimidade necessária para facilitar os grupos, os autores também destacam o engajamento com as fronteiras sociais, culturais, profissionais e institucionais, informais ou formais. O trabalho de identidade tem como foco a criação de uma nova narrativa sobre quem a pessoa pode se tornar. O cultivo da agência busca dar voz aos membros. Lidar com o poder, envolve saber lidar com hierarquias e poder estabelecidos, formal ou informalmente. Enquanto, a articulação da CV serve para apoiar o FS no estabelecimento de metas e objetivos a longo prazo, para a manutenção do seu esforço, mesmo com compromissos concorrentes.

Na área de formação de treinadores esportivos na Holanda, Brink et al. (2018) sugerem às federações que ao selecionarem e integrarem pesquisadores nessas ações, podem adicionar aos treinadores os conhecimentos das ciências do esporte que sejam relevantes e para que os profissionais vejam as possíveis implicações práticas dos estudos. Sendo ainda que, 67% dos sujeitos do estudo preferiam o contato pessoal com os cientistas do esporte. Preferência aparente também no presente estudo, mesmo o FS não sendo um especialista no basquetebol. Para uma compreensão mais detalhada, ao analisarem as micropolíticas do processo de *coaching*, Potrac e Jones (2009) delineiam que o trabalho de formação com treinadores pode envolver muitas vezes manipulações dos membros para impressionar os outros e gerar o suporte profissional necessário. Por exemplo, quando

os treinadores jovens podem querer “deixar uma boa impressão”, quando uma mudança é implementada ou existe uma resistência aparente. Assim, segundo os autores, compreender essas relações de poder, pode ajudar os formadores a compreenderem se e como os treinadores “forjam alianças e se envolvem em práticas que são usadas para proteger e avançar suas respectivas trajetórias de carreira” (p. 231, tradução nossa). Ainda mais quando os discursos dominantes entram em “conflito com suas próprias motivações e percepções do papel dos treinadores” (p. 232, tradução nossa).

Para manter um bom foco e equilíbrio nas discussões, os treinadores perceberam um ambiente seguro de suporte e motivador promovido pelo FS, por meio de uma liderança com relações de confiança, para desenvolverem a autonomia. Esse suporte positivo possui ao menos traços de uma liderança transformacional que tem sido sugerida no trabalho de treinadores esportivos (para saber mais ver Turnnidge e Côté (2017), apesar de não ter sido utilizada como suporte teórico para o presente estudo. Entretanto, apesar dos esforços do FS, os achados demonstram que os treinadores também precisam se dedicar para aprender e desenvolver seus trabalhos. Para que isso ocorra, conforme descrito anteriormente sobre a não aprendizagem (Jarvis, 2006), a pessoa decide se vai resolver a disjuntura e aprender ou se vai conviver com ela (Jarvis, 2006). Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020) complementam, sobre a necessidade da pessoa engajar-se na incerteza e prestar atenção nas experiências para fazer a diferença. Assim, a sugestão de Duarte, Culver e Paquette (2021b) deixa claro que para as organizações esportivas que buscam uma abordagem de PdP, para unir e desenvolver treinadores de diferentes CdP em ESA, são fortemente aconselhadas a ter um FS, mas no sentido de organizar as muitas partes interessadas e facilitar o enquadramento de atividades que atendam aos objetivos coletivos do grupo e da organização. Então, nesse trabalho o FS não assumiria o controle de toda a formação e das ações dos treinadores, mas nas palavras de Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002), cultivaria a aprendizagem social de forma significativa.

Por fim, as ações do FS estiveram direcionadas para o empoderamento dos treinadores e como a “ponte” entre o grupo e a federação. Além de realizar outras ações como organização da escrita de um documento formador para guiar os treinadores de todo o estado sobre uma formação esportiva que priorize o

desenvolvimento holístico dos praticantes e atletas. Todas essas ações mostram o desejo do FS de fazer a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020) e de não medir esforços para influenciar todo o sistema, por mais que o trabalho com a federação não era a sua função laboral principal, algo comum para os FS (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2021), mas onde encontrou um importante papel para ajudar a organização e contribuir para que outras pessoas, treinadores e atletas, tenham experiências positivas no esporte como as que ele experimentou. Para Culver, Trudel e Werthner (2009), esse processo democrático para envolver e inspirar os treinadores a mudarem, pode ser mais interessante do que um processo autoritário para gerar e manter um trabalho colaborativo entre os treinadores e desenvolver melhor os praticantes. Segundos os autores, com um exemplo no beisebol, os treinadores inicialmente trabalharam juntos para atender a uma obrigatoriedade da federação. Porém, com a saída do diretor técnico que tinha essa visão, os treinadores voltaram a priorizar a competição entre eles.

5.5 CICLO DE CRIAÇÃO DE VALOR

Após a apresentação de todo o processo que envolveu a FF, no último tema superordenado são apresentados os resultados da formação com os treinadores, por meio dos ciclos de CV, divididos em dois temas emergentes: a) Ciclos de criação de valores gerados; b) Ciclos de criação de valores traduzidos.

5.5.1 Ciclos de criação de valores gerados

Os valores gerados são apresentados separadamente, conforme segue: a) Valor imediato; b) Valor potencial; c) Valor aplicado; d) Valor realizado; e) Valor transformador.

5.5.1.1 *Valor imediato*

Inicialmente, sobre os ciclos de CV gerado, foram identificados quatro temas dentro do valor imediato (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). O primeiro aborda que os treinadores perceberam de forma geral a

FF como positiva, válida, interessante ou que reafirmou algumas de suas crenças, por ser uma novidade que levou ao sentimento de felicidade dos treinadores, por fazerem parte dessa ação em que seriam os “protagonistas” para proporem novas ideias para o basquetebol do estado e que posteriormente se identificaram com o trabalho desenvolvido ou com outros treinadores do grupo.

Na intervenção de Duarte, Culver e Paquette (2021a), alguns treinadores também apresentaram uma avaliação positiva sobre o ESA, como um empreendimento estimulante. Embora, em alguns momentos os treinadores podem ter passado por experiências familiares que haviam vivenciado anteriormente, sem muitas informações novas, mas que no caso de um dos treinadores, mesmo assim, via a importância de procurar algo novo nessas experiências. É interessante notar sobre essas diferentes participações dos treinadores nas formações, de acordo com suas experiências, algo que ficou claro no presente estudo. Os treinadores mais experientes reforçaram mais suas crenças, porque já haviam passado por diversas experiências, enquanto os treinadores menos experientes viram as experiências da FF mais como novidade. Por isso, parece fazer sentido para este caso as argumentações de Cortela et al. (2020a), que sugerem no caso de treinadores menos experientes, ter situações de aprendizagem mais mediadas no início e progressivamente guiá-los para situações de aprendizagem mais não mediadas e internas. Para treinadores mais experientes, podem ser mais desafiados desde o início, para que resolvam situações-problema com base na reflexão sobre suas experiências, para que estejam mais ativos e sejam corresponsáveis no processo de aprendizagem. Talvez, possam até assumir uma maior responsabilidade de guiar um dos treinadores menos experientes do grupo, como mentores (Fenton-O’Creedy et al., 2015b; Fenton-O’Creedy; Dimitriadis; Scobie, 2015; Vallée; Bloom, 2016; Vinson; Huckle; Cale, 2020; White et al., 2017).

O segundo tema do valor imediato foi sobre o bom custo-benefício da formação, pela facilidade de reunir pessoas de diferentes cidades, sem custos. Sendo descrito anteriormente sobre as grandes dimensões de cada estado do país (Mazzei et al., 2015), o que facilita as ações para ajudar na ascensão da carreira, principalmente dos treinadores mais jovens ou menos experientes. A utilização dos ambientes *online* ou remotos e de tecnologias que facilitem as interações das pessoas nesses contextos virtuais que, de acordo com Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2020), podem

configurar ESA. O importante para os autores, não é a estrutura, por exemplo, ser necessário estar em uma sala de aula para ter um ESA, mas que as pessoas, independentemente do espaço ou local, compartilhem suas experiências, debatam, troquem materiais, reflitam. Essas ações de colaboração e introspecção que indicam se os indivíduos estão engajados na incerteza e se estão atentos para fazer a diferença sobre algo que acreditam ser necessário mudar ou inovar totalmente. No esporte (Callary *et al.*, 2020; Duarte; Culver; Paquette, 2021b), o maior acesso e uso desses recursos eletrônicos se faz presente e se a forma como as pessoas aprendem está mudando, precisamos mudar as ações formativas também.

Porém, nem todos os valores imediatos foram positivos, já que os treinadores tiveram que enfrentar várias barreiras e desafios para participarem da formação, por exemplo, com as competições que ocorrem concomitantemente ao período da formação ou outros compromissos que prejudicam na participação dos membros que priorizam essas outras atividades, como ausência de valor ou valores negativos. Tudo isso faz com que os treinadores tenham um tempo limitado (Tozetto *et al.*, 2019) para se dedicarem intensamente na FF, com leituras, realização de tarefas, reuniões. O segundo desafio é a possível falta de experiência por parte de alguns treinadores, por isso, preferem escutar mais do que exporem suas opiniões, mesmo que estudem sobre as temáticas e tenham experiências como atletas, situações consideradas como diferentes das vivências com acúmulo de experiências e conhecimentos em que conduzem atletas nos treinos e competições. Essa é uma barreira que acarreta um desafio maior para os responsáveis pelo ESA (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). No exemplo dos autores, as vozes dos menos experientes, mais hesitantes, com menor *status* ou poder para expressarem seus interesses e opiniões, não podem ser ofuscadas pelos demais que podem agir naturalmente para contribuir com as discussões, no envio de materiais ou em outras situações. Ao conseguir com que todos expressem suas experiências, ao invés de competirem entre si, “maximizará a oportunidade de aprender a fazer a diferença” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, p. 21, tradução nossa).

Essa participação coletiva pode ocorrer com um clima positivo criado e mantido pelos membros da FF, com um sentimento de segurança e pertencimento dos treinadores, como o último tema do valor imediato. A criação de um ambiente acolhedor parece crucial ao pensarmos que os treinadores possuem vários receios

para compartilharem suas experiências (Mesquita *et al.*, 2014). Alguns possíveis fatores que podem levar os treinadores a atitude de não querer participarem efetivamente das discussões, são o sentimento de incompetência, insegurança e o medo de receberem críticas (Mesquita *et al.*, 2014). Neste estudo, os treinadores avançaram e progrediram ao longo da formação, ao compreenderem que faziam parte de um ambiente acolhedor, com um FS que estimulava os debates. Além disso, os treinadores identificavam nas falas de outros treinadores desafios familiares em que se identificavam e viam que poderiam resolver mais facilmente juntos. Sendo ainda que, os conflitos de ideias com as negociações de significados e os trabalhos colaborativos são necessários para a CV, com possíveis mudanças futuras na prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

5.5.1.2 *Valor potencial*

No valor potencial (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), dois temas representam esse ciclo. O primeiro relacionado às ideias e experiências compartilhadas entre os membros do grupo e pelos convidados que participaram de duas reuniões e o segundo é referente as ferramentas e materiais compartilhados e que poderiam guiar as práticas dos treinadores. Sobre o primeiro tema, vale ressaltar que mesmo profissionais de outros esportes (tênis e handebol) puderam contribuir com os participantes da formação no basquetebol. Portanto, a aprendizagem não depende de experiências familiares, na verdade, as experiências percebidas como mais distantes da realidade das pessoas, podem ser até mais fáceis de causar disjunções (Jarvis, 2006). Além disso, no caso das CdP, um dos motivos que podem encerrá-las é quando permanecem apenas com os conhecimentos que possuem, sem novas perspectivas de fora, como um “abafamento” da aprendizagem e inovação, ao invés de se sobreporem à outras CdP (Wenger; McDermott; Snyder, 2002) em interações com estranhos (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Neste estudo, mesmo os treinadores mais experientes se beneficiaram dessas interações para “alimentarem” suas CdP. Dentre as possibilidades no valor potencial (Wenger; Trayner; de Laat, 2011) para os membros, essas interações correspondem a diferentes formas dentro desse ciclo, com “bens pessoais (capital humano)”, por assumirem informações importantes, novas perspectivas e ideias para resolverem

problemas, com sentimentos positivos. Os membros pareceram apresentar também nas suas falas, questões ligadas aos “relacionamentos e conexões (capital social)”, ao considerarmos o conhecimento como um bem coletivo distribuído entre os membros, por exemplo, quando as pessoas estão conscientes sobre quem pode ajudá-las. Tudo isso favorece para uma “capacidade transformada de aprender (capital de aprendizagem)”, já que o ato de participar de um ambiente colaborativo demonstra uma nova forma de aprender para quem estava acostumado com formações tradicionais ou com o ensino formal. Assim, podem transferir a mesma ideia e experiências para outros contextos (Wenger; Trayner; de Laat, 2011).

Ainda no valor potencial, os treinadores comentaram sobre ferramentas e materiais que agregaram ou poderiam agregar e guiar suas práticas, o que poderia ter impactos com os atletas se aplicados futuramente. Dentro do valor potencial, esses materiais e ferramentas podem ser caracterizados como “recursos (capital tangível)”, que podem envolver outros documentos, procedimentos, fontes de informação, mapas mentais, referências, capacidades de pesquisa ou estruturar o acesso à informação (Wenger; Trayner; de Laat, 2011). Para a FF, o grupo no Facebook seria uma estrutura de acesso aos materiais compartilhados, que poderiam ser acessados a qualquer momento. Em um grupo com treinadoras no contexto universitário canadense (Bertram; Culver; Gilbert, 2017), também foram compartilhados diferentes recursos para atender as diferentes necessidades das treinadoras, com “ferramentas de recrutamento e *coaching* como o ‘DISC’ (um inquérito de liderança), bem como artigos e livros relacionados com vários tópicos” (p. 293, tradução nossa).

5.5.1.3 Valor aplicado

Na continuidade dos ciclos de CV, a aplicação pelos treinadores foi relatada e dividida em três temas aqui discutidos. O primeiro tema aborda os desafios inerentes para a tradução do conhecimento e a necessidade dos treinadores refletirem ao longo desse processo. Nesse processo, parece ser necessário maior paciência dos treinadores que querem ver muitas vezes grandes mudanças em curto prazo, o que dificilmente acontecerá, mas pelo menos realizaram mudanças menores nas suas formas de refletirem que podem trazer maiores realizações futuras. A reflexão como um processo essencial para qualificar as práticas dos treinadores e para buscar

melhores resultados, não é um alerta recente, mas que já tem sido discutido há um bom tempo na literatura científica (Côté; Gilbert, 2009; Gilbert; Trudel, 2001) e que os pesquisadores (Ciampolini *et al.*, 2019; Simarelli; Milistetd; Paes, 2023) continuam a reforçar sobre a necessidade dos treinadores investirem tempo e esforço para refletirem criticamente e criativamente sobre suas práticas. Sendo que os formadores podem facilitar esse processo reflexivo (Ciampolini *et al.*, 2019; Simarelli; Milistetd; Paes, 2023).

Nesse sentido, diferentes abordagens podem ajudar formadores e treinadores para qualificarem o próprio processo reflexivo. Dois exemplos, são o *framework* de reflexão de Hatton e Smith (1995) e o ciclo de reflexão de Gibbs (1988). O mais interessante é que ambos buscam promover reflexões que vão além das experiências reais que os indivíduos passaram, mas fomentam a imaginação sobre possíveis cenários futuros ou que ajudem a responder os motivos e as causas das experiências. Por exemplo, para Hatton e Smith (1995), questões culturais, políticas, sociais, influenciam nossas ações. Enquanto o final do ciclo de Gibbs (1988) reforça planos de ação sobre o que mais pode ser feito para agir e mudar positivamente a prática. A imaginação que faz parte da aprendizagem social como um modo de pertencimento (Brasil *et al.*, 2021; Wenger, 1998), sendo definida como a “criação de imagens do mundo e visualização das conexões por meio do tempo e espaço que extrapolam a nossa própria experiência” (Wenger, 1998, p. 176, tradução nossa). Assim, a imaginação pode nos ajudar a incluir outros significados em nossa identidade, ver outras possibilidades, inovar, refletir sobre o passado e planejar o futuro. Contudo, segundo Etienne, a imaginação não é algo que possa ser considerado sempre como uma ação positiva, o que merece atenção, já que a imaginação pode estar carregada de estereótipos, como dizer que todo norte americano é materialista. Por isso, a imaginação deve “caminhar” ao lado do engajamento na prática e nas relações, além do alinhamento entre as ações e experiências (para saber mais sobre os três elementos ver Wenger, 1998).

Apesar dos desafios descritos acima, os treinadores descreveram exemplos sobre como puderam realizar mudanças nas suas práticas, com o auxílio da participação na FF. Algumas mudanças foram relacionadas aos comportamentos dos treinadores, a forma de observar e conduzir os atletas, a comunicação, com uma autoavaliação, além de modificações nos treinamentos. Vinson, Huckle e Cale (2020)

apresentam que para fazer sentido e aplicar os conhecimentos na prática, é preciso “abraçar as oportunidades” e pode ser preciso algum tempo para que os conhecimentos da formação sejam compreendidos e adaptados para posterior aplicação na prática de cada profissional. Por exemplo, neste estudo sobre a FF, um dos participantes descreveu sobre a aplicação de questões não apenas conceituais sobre como jogar, mas com a adição de questões atitudinais e outras habilidades necessárias aos praticantes, mesmo que ainda não tenham sido percebidas mudanças com esses atletas (valor realizado). Essa abordagem pode ser considerada de diferentes formas no esporte, como no desenvolvimento positivo de jovens, por meio do ensino de habilidades para a vida (Camiré; Trudel; Forneris, 2014; Gould; Carson, 2008; Vallée; Bloom, 2016), com uma abordagem humanista (Falcão; Bloom; Bennie, 2017) ou pela liderança transformacional (Turnnidge; Côté, 2017). No segundo exemplo, foi descrita uma maior compreensão da teoria (Côté; Turnnidge; Evans, 2014) de suporte para a FF, a qual era utilizada nas intervenções, para ações de acordo com a fase de formação e o nível das atletas, com a importância de uma treinadora da FF e das atletas no suporte as colegas (Côté; Turnnidge; Evans, 2014) e os desafios em relação aos pais das atletas (Collet *et al.*, 2019; Dorsch *et al.*, 2022) que na visão da treinadora, são difíceis de orientar por não escutarem as orientações dela.

Além dos benefícios para os treinadores da FF, as experiências ao longo da iniciativa de formação não ficaram limitadas as práticas do grupo, já que os membros romperam as fronteiras e levaram o que vivenciaram para outros treinadores, com uma multiplicação das relações sociais como o último tema do valor aplicado. Essas experiências na FF foram compartilhadas com os pares dos treinadores no local em que trabalhavam, por meio de cursos e conversas com treinadores de outros lugares, o que demonstra a possibilidade de possíveis impactos da formação em PdP muito mais amplas, como em nível nacional. Esses encontros de fronteira (Wenger-Trayner *et al.*, 2015), podem ser definidos de diferentes formas, com treinadores de diferentes clubes ou cidades, com menos ou mais experiências, que trabalham com diferentes categorias ou em encontros com profissionais de diferentes áreas.

Vinson, Huckle e Cale (2020) investigaram os encontros de fronteira entre treinadores de 11 esportes diferentes e concluíram que são momentos que possuem um grande potencial para ajudar os treinadores, com experiências diversas, como

aprendizados sobre a vulnerabilidade e por isso, para os autores, o processo de aprendizagem se estende muito além dos limites dos ambientes de *coaching* dos treinadores. No caso da treinadora Chantal (Vallée; Bloom, 2016), ela descreve que aprendeu com um treinador de atletismo sobre captação de jogadoras. Essas trocas entre treinadores que não competem entre si, podem ajudar a mitigar uma das grandes preocupações sobre fomentar a colaboração entre treinadores adversários (Culver; Trudel; Werthner, 2009; Mesquita *et al.*, 2014). Ainda que o presente estudo tenha apresentado colaborações positivas e produtivas entre treinadores que treinam equipes concorrentes, mas que por vezes, interessantemente treinam juntos a seleção do estado, algo que poderia ser acompanhado em estudos futuros, para compreender esse trabalho conjunto e identificar os possíveis resultados para esses treinadores, como os a CV.

5.5.1.4 Valor realizado

Os valores imediato, potencial e aplicado são importantes para qualquer prática social (Wenger; Trayner; de Laat, 2011; Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Porém, o valor realizado é um indicativo de que a aprendizagem fez a diferença na prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Neste estudo, os treinadores manifestaram suas percepções sobre uma melhor compreensão do contexto e do desenvolvimento da comunicação e das relações, como resultados a partir da participação na FF. Inicialmente, sobre a melhor compreensão do contexto, mais amplo a nível de estado ou mais localizado no contexto do clube, para estarem mais conscientes e entenderem melhor como as coisas acontecem no esporte, por influências políticas, das relações do dia a dia ou para ter sucesso (Potrac; Jones, 2009). A compreensão do contexto que está relacionada a primeira função dos treinadores, descrita no *Framework* Internacional de Treinamento Esportivo (ICCE, 2013), que contempla as competências de compreender a paisagem mais ampla, alinhar e gerir, analisar as necessidades, configurar a visão e desenvolver estratégias.

No segundo tema do valor realizado, as falas dos treinadores são representadas pelo desenvolvimento da comunicação e das relações, o que gerou um clima mais positivo no ambiente de trabalho dos treinadores, mesmo que os resultados competitivos fossem inferiores a outros anos. Melhores relações e

comunicação identificadas não apenas com os atletas, mas com outras partes interessadas, com coordenadores e professores. A construção de relações como outra função a ser desenvolvida por futuros treinadores ou treinadores que já atuam no esporte (ICCE, 2013; Milistetd *et al.*, 2017) e é contemplada pela liderança e influência, gestão, gerir relações e visualizar os treinadores como educadores (ICCE, 2013). O papel de educadores que tem sido relatado para os treinadores (ICCE, 2013; Tozetto *et al.*, 2020), sendo que, os comportamentos dos treinadores são extremamente importantes para a promoção do desenvolvimento positivo dos jovens por meio do esporte, sobre a competência, confiança, conexão e caráter (Côté; Gilbert, 2009; Falcão; Bloom; Bennie, 2017; Tozetto *et al.*, 2020). Por exemplo, quando os treinadores enfatizam a conexão por meio da construção de relações com seus atletas (Falcão; Bloom; Sabiston, 2020), o que pode ocorrer na horizontalidade da relação treinadores-atletas, com a importância dos treinadores de estarem abertos para considerarem os comentários dos atletas, discutirem, perguntarem e orientarem as respostas sendo uma ação mais poderosa do que simplesmente prescrever algo (Falcão; Bloom; Bennie, 2017).

5.5.1.5 *Valor transformador*

Por fim, nos valores gerados com a FF, o valor transformador foi contemplado pela compreensão sobre a necessidade de ensinar e desenvolver pessoas próximas, por exemplo, que podem trabalhar junto com um treinador. Essa visão pode ser considerada como uma grande mudança de mentalidade, com um efeito mais amplo (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), já que ao falarmos sobre as experiências de aprendizagem, muitas vezes as pessoas escolhem não aprender (Jarvis, 2006) e no caso deste estudo, foi declarada a compreensão sobre engajar outras pessoas em um processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Para isso, é preciso sair da visão de “túnel”, para aprender com outras pessoas, porque nunca sabemos tudo o que podemos aprender nessas relações e práticas sociais (Bertram; Culver; Gilbert, 2017). Além disso, o sentimento de alegria de treinadores sobre desenvolver outros profissionais, pode ser visto como uma redefinição de sucesso dentro do esporte (Duarte; Culver; Paquette, 2021a), por ajudar outras pessoas no contexto esportivo. Essa ajuda que pode ir além do foco na aprendizagem, mas com

uma preocupação sobre a outra pessoa de forma geral com seu bem-estar, ao ter uma percepção pessoal e fazer perguntas como: 'Percebi que você tem estado estressado(a). Como você está?' (Bertram; Culver; Gilbert, 2017, p. 296, tradução nossa).

5.5.2 Ciclos de criação de valores traduzidos

Por mais que os valores gerados tenham demonstrado a riqueza das experiências de aprendizagem dos treinadores na FF. O estudo avançou na análise e apresentação dos resultados, com os valores traduzidos, apresentados em três temas: a) Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas; b) Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados especialistas; c) Mudanças nos treinamentos e competições.

5.5.2.1 Relação e impactos com os atletas e outras partes interessadas

O primeiro tema dos valores traduzidos, sobre as relações dos treinadores com outras pessoas, atletas e partes interessadas, foi descrito, por exemplo, com aprendizados sobre como motivar os atletas (valor potencial), o que levou posteriormente a aplicação da definição de metas com os atletas (valor aplicado). Inicialmente, essa definição de metas pode ajudar a criar um ambiente de *coaching* centrado nos atletas (Milbrath, 2017). O que, para o autor e conforme os achados deste estudo, pode trazer diversos benefícios, pois as metas podem estar relacionadas no que é considerado o sucesso para a sua equipe, como exemplos, melhorar tecnicamente ou treinar de forma independente. Ao proporcionar formas para atletas e treinadores colaborarem por mensagens ou pessoalmente e manter a atenção no que influencia no desenvolvimento dos atletas, do que apenas sobre o trabalho físico do treinamento, dentre as influências, a participação dos pais na vida esportiva dos filhos, o que oferece oportunidades para construir relacionamentos.

Porém, a colaboração com os atletas não era algo simples ou fácil, por isso, a utilização do WhatsApp (valor aplicado), foi uma importante ideia relacionada a FF (valor potencial), para facilitar a comunicação com os atletas, por meio do envio de mensagens, vídeos para reforçar os conteúdos de treinamento tático-técnico e nos

agendamentos dos treinos. Utilização do WhatsApp que foi considerada positiva, por motivar e ser algo significativo para os atletas (valor realizado). No estudo de Gould, Nalepa e Mignano (2019), os treinadores relataram a importância de enviarem mensagens de texto para facilitar a comunicação com os atletas da geração Z, nascidos de 1996 a 2010, principalmente para informações de logística, envio de vídeos e outros materiais para comunicar sobre os objetivos de treinamento. Sendo que as mensagens de texto eram mais fáceis e a forma de comunicação preferida pelos atletas dessa geração, ao invés de ligações ou conversas cara a cara. Porém, “para conversas mais importantes, os treinadores recomendam conversas cara a cara para dar aos atletas mais experiência no uso e na prática de habilidades de comunicação” (p. 114, tradução nossa). Conseguir compreender as novas gerações, para trabalhar os conteúdos de forma significativa e motivadora com os jovens atletas, a partir das discussões na FF, é uma grande conquista para alcançar o valor realizado e o valor transformador para fazer a diferença (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020), não apenas no desenvolvimento das habilidades esportivas com seus atletas, mas por fazer com que eles vejam a importância do exercício físico para a saúde e outros possíveis benefícios. Sendo uma prática muito mais importante do que os atletas imaginavam anteriormente.

A FF também ajudou os treinadores nas suas relações com seus pares e com os pais de atletas. Inclusive, as conversas com colegas de trabalho ajudaram, por exemplo, na relação com as famílias. Ao investigar uma CdP (Wenger, 1998) de treinadoras em um clube de skate, Callary (2013) destaca que as treinadoras compartilhavam o conhecimento e experiências (engajamento mútuo), com reflexões das treinadoras sobre o entendimento do que cada uma contribuiu para o treinamento dos atletas (empreendimento conjunto), o que ocorreu por meio do trabalho em conjunto com histórias e rotinas comuns que poderiam discutir (repertório compartilhado). O cultivo dessa CdP era presente desde a contratação quando as treinadoras já estavam cientes de que era esperado que trabalhassem juntas, o que fortalecia uma cultura de colaboração, ao ponto das treinadoras treinarem atletas de outras treinadoras, com uma boa relação entre elas e com os pais das atletas que poderiam escolher a melhor treinadora para seus filhos. Esse pode ser um bom exemplo do quanto as colaborações podem realmente acontecer e favorecer

influências positivas sobre os atletas, nas relações dentro e entre os subsistemas da equipe com os treinadores e da família com os pais (Dorsch *et al.*, 2022).

5.5.2.2 *Colaboração positiva com outros membros do grupo e convidados especialistas*

A colaboração entre os treinadores da FF e com os convidados especialistas também foi percebida pelos membros, o que ajudou o grupo nas reflexões e entendimentos sobre diferentes perspectivas e situações de outras pessoas, com mais empatia. Embora os convidados sejam de outros esportes, mas que podem agregar conhecimentos para os treinadores de basquetebol, por exemplo, com exercícios para trabalhar com os atletas e na consideração individualizada do processo de desenvolvimento desses atletas. Essa colaboração entre profissionais de diferentes áreas pode ser ainda mais valorizada em países onde a profissão de treinadores ainda não é reconhecida (Duffy *et al.*, 2011), dando base de conhecimentos e competências comuns, independente da modalidade (Bertram; Culver; Gilbert, 2016, 2017). Para Pyrko, Dörfler e Eden (2019), alguns benefícios ao transpor as fronteiras e aproveitar melhor uma PdP, pode favorecer as pessoas a escutarem novos discursos, construir um conhecimento de conteúdo mais genérico e observar diferentes modelos.

Em adição a essas colaborações, os treinadores ainda receberam materiais como apoio para essas reflexões, em que demonstraram interesse na parte científica compartilhada, com a solicitação de mais materiais, o que gerou uma repetição de valores (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Na pesquisa de Bertram, Culver e Gilbert (2016), dois treinadores relataram o interesse sobre tópicos específicos discutidos na CdP e mencionaram ter buscado materiais suplementares, para aprenderem mais sobre esses temas específicos, seja com pesquisas *online* ou na leitura de livros e artigos, com um retorno das suas aprendizagens adicionais para a CdP (Bertram; Culver; Gilbert, 2016). Portanto, essa habilidade de buscar materiais de interesse e necessários aos treinadores, pode ser uma habilidade a ser desenvolvida com os membros da formação para que tenham mais autonomia, já que os treinadores podem apresentar essa dificuldade e vão depender do FS para obter mais materiais. Além dessa habilidade de saber buscar a informação, a habilidade de

“filtrar” a informação é outro importante “passo” para compreender e operacionalizar o conhecimento conforme a realidade vivida. Esse filtro que pode envolver a reflexão, nossas emoções e ações ou suas combinações (Jarvis, 2006).

5.5.2.3 *Mudanças nos treinamentos e competições*

No último tema da tradução de valores, as falas dos treinadores foram interpretadas com as mudanças realizadas nos treinamentos e competições, por meio da participação na FF. Discutir sobre a parte tático-técnica foi algo valorizado principalmente pelos treinadores menos experientes, mas serviu também para que os treinadores mais experientes, por exemplo, quando mudam de contexto e precisam adaptar seu trabalho com novos atletas e como as pessoas entendem o contexto competitivo. Esses fluxos de valores vão ao encontro da sugestão de Cortela et al. (2020b) de que “o processo de aprendizagem profissional depende de elementos como as possibilidades de experimentar novas ideias, implementá-las na rotina de trabalho dos treinadores e ter apoio para refletir sobre os resultados das estratégias aplicadas” (p. 22, tradução nossa). A testagem que pode ser mais importante e envolver uma maior criatividade do que simplesmente ter a ideia, por necessitar apresentar a ideia e moldar uma nova prática ou adaptá-la para que ela seja implementada, como um fluxo de um tipo de valor traduzido em outro (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020). Essa tradução pode acontecer com uma ação formal ou informal, implícita ou explícita, individual ou coletiva, onde “reconhecer o valor pelo que pode ser feito com ele é inerente à participação” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020, p. 63, tradução nossa) e “aprender a fazer a diferença significa melhorar a tradução de um tipo de valor em outro” (p. 63, tradução nossa).

Assim, conforme a sugestão de Bertram, Culver e Gilbert (2017) ao analisarem uma CdP com treinadores do alto rendimento, a utilização do FCV no esporte ajudou o presente estudo a responder certas críticas sobre a literatura não abordar o porquê e como os recursos sociais, culturais, materiais e institucionais são desenvolvidos pela participação, neste caso, em um ESA e sobre a natureza das relações sociais que promovem o aprendizado entre treinadores, que na FF investigada, eram profissionais do contexto de formação esportiva no basquetebol. Esses objetivos foram alcançados, assim como no estudo de Bertram, Culver e Gilbert (2017), na medida em que o

estudo descreveu as histórias dos membros do ESA e identificou como os treinadores criaram valores (gerados e traduzidos) individual e coletivamente, com o descobrimento do porquê e como os recursos foram reconhecidos ou desenvolvidos, além de explorar a natureza das conexões sociais entre os membros do ESA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais são apresentadas em quatro tópicos, com a conclusão sobre os temas superordenados. Nas possíveis implicações práticas para outras federações, formações e FS. Posteriormente, são consideradas algumas limitações e estratégias que foram utilizadas para diminuir esses impactos e aumentar a rigorosidade do presente estudo. Por fim, são apontadas algumas sugestões para estudos futuros, no sentido de ampliar ou aprofundar os achados.

6.1 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a experiência de aprendizagem por meio da criação de valores descritos por treinadores como participantes em ESA promovidos por uma federação esportiva. Para responder a esse objetivo, o estudo aborda o processo de formação por meio da sua descrição detalhada, com a avaliação da percepção dos membros focada em três momentos, antes, durante e após a FF, com a liderança de um FS, além de identificar os valores criados para os treinadores.

Primeiramente, no sentido de compreender detalhadamente a FF. Foi apresentada a sua estrutura e sistematização, com a percepção de que a formação oportunizou diversas experiências de aprendizagem e colaboração, com reuniões *online* que priorizavam as discussões, na participação de alguns treinadores como ministrantes nas clínicas presenciais, após o convite do FS. Além do envio de materiais e utilização de diversas outras estratégias, como diferentes gatilhos para a aprendizagem significativa de cada um dos membros. Isso foi possível, com a parceria entre federação, universidade e treinadores, e por meio da liderança de um FS e no auxílio de dois pesquisadores.

Além disso, o presente estudo descreve as percepções dos membros sobre a FF, antes, durante e após a sua realização. Essa avaliação da formação ocorreu por meio dos valores criados, facilitador (por exemplo, o que facilitou a FF), estratégico (por exemplo, a qualidade nas relações, expectativas e aspirações) e orientador (por exemplo, visualização mais ampla sobre as diferentes histórias e experiências de cada

participante). Enquanto os resultados da FF foram identificados com os treinadores, por meio dos valores imediato (por exemplo, qual foi a experiência), potencial (por exemplo, o que pode ser utilizado no futuro), aplicado (por exemplo, o que foi colocado em prática), realizado (por exemplo, os impactos posteriores) e transformador (por exemplo, efeitos mais amplos). Assim, o FCV possibilitou o entendimento detalhado sobre a construção, andamento, enquadramento e resultados da FF, por meio das diferentes visões e vivências dos participantes. Além disso, os valores criados como resultados da formação, ajudaram a desenhar uma melhor explicação da natureza da aprendizagem significativa gerada pelas experiências, apresentadas pelos valores gerados e neste caso, principalmente com os valores traduzidos (por exemplo, com histórias que contaram sobre valor imediato-potencial-aplicado), como um ponto inovador deste trabalho, os quais demonstram a conexão entre as experiências e valores criados dos membros do ESA, para que consigam negociar os significados nos encontros, assim como nas relações e para que possam fazer a diferença com algo com a qual se importam, por meio de suas preocupações e aspirações.

No cultivo da FF como um ESA, o papel do FS foi de extrema relevância, por assumir a função complexa de formador de treinadores, com ações centradas nos treinadores, para o grupo explorar suas próprias experiências e criar valores. Essa complexidade no trabalho dos FS pode ser considerada como algo inerente a essa função, por trabalharem com a incerteza, em meio aos conflitos de ideias e expectativas entre os membros nas discussões, para gerar interesse e inspirar os treinadores a participarem efetivamente da formação, entre outras questões. Neste caso, o FS ainda foi a “ponte” entre os treinadores e a federação, para que os conhecimentos gerados com o grupo pudessem ajudar a organização esportiva a melhorar o basquetebol no estado, com mudanças nas competições e orientações para outros treinadores sobre a FELP.

Para gerar todos esses impactos, os FS podem necessitar apresentar algumas características para gerar credibilidade na facilitação com o grupo e para ajudarem na CV, dentre elas, capacidade de cultivar as discussões e a FF de modo geral, um certo *status* para ter o reconhecimento perante ao grupo, por exemplo, como um treinador mais experiente ou um pesquisador na área que os demais membros respeitem e vejam como uma referência, compreensão sobre as aspirações e necessidades dos treinadores e uma visão mais humanista. Portanto, parece ser crucial ter uma ou mais

peças que liderem um ou mais momentos da formação, para que o ESA possa proporcionar mais e melhores experiências significativas de aprendizagem para os treinadores.

6.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

As implicações práticas estão relacionadas a diferentes fatores que influenciam a aprendizagem social dos treinadores e que podem ajudar FS e outras pessoas no aprimoramento de ESA, de cursos, entre outras ações de desenvolvimento de treinadores esportivos. Porém, é necessário destacar que esses fatores são parte do processo e sozinhos não resolverão todos os desafios da aprendizagem. Eles também não devem ser vistos como um protocolo a ser seguido, mas como elementos que podem auxiliar um FS, gestores de organizações esportivas, entre outras pessoas, como guias reflexivos para cultivar ações de aprendizagem com os treinadores. Os diferentes fatores são descritos, conforme segue: a) A aprendizagem ocorre por meio de um processo de participação social; b) Equilíbrio e flexibilidade nas ações para uma formação efetiva; c) As tecnologias e o ensino *online* não substituem da mesma forma os encontros pessoais e as práticas sociais; d) Os desafios são inerentes ao processo de aprendizagem e devem ser “abraçados”; e) Consideração sobre as expectativas e aspirações dos treinadores como “protagonistas” da formação; f) A importância da liderança para cultivar ESA; g) Os valores criados podem ajudar na melhor compreensão e enquadramento do processo de aprendizagem; h) Integração de todos esses elementos e fatores adicionais.

Abaixo, os fatores são detalhados:

- **A aprendizagem ocorre por meio de um processo de participação social.** Ao longo das experiências vividas, os treinadores respondem a elas por meio de sua biografia, com as vivências que haviam internalizado anteriormente, como um processo idiossincrático, mas que ao mesmo tempo essas experiências são influenciadas historicamente e culturalmente. Portanto, é necessário considerar as experiências anteriores dos treinadores e as suas influências nas experiências futuras, o que pode ser utilizado para cultivar um ESA. Para um maior suporte, a TSA tem sido amplamente utilizada para

compreender e agir sobre a prática com impactos sobre a aprendizagem social significativa de treinadores;

- **Equilíbrio e flexibilidade nas ações para uma formação efetiva.** Um nível adequado de engajamento na incerteza e de suporte pode ser algo que os FS devam se preocupar, para manter a atenção e o engajamento dos treinadores na formação, com uma participação em que contribuam com a aprendizagem dos demais participantes e ao mesmo tempo aproveitem as experiências para o próprio desenvolvimento. O nível de equilíbrio e a flexibilidade dependem de cada situação e das pessoas envolvidas;
- **As tecnologias e o ensino *online* não substituem da mesma forma os encontros pessoais e as práticas sociais.** Por mais que os encontros *online* sejam interessantes para a realização de debates, envio de materiais, os encontros presenciais ainda são a preferência dos treinadores, por envolver, principalmente, as práticas. Além disso, um dos pontos que enriquecem os encontros presenciais, são os momentos informais, para que os treinadores possam se conhecer mais e construir uma relação de maior confiança. Esses encontros podem ser realizados em conjunto com outras atividades da federação, como as competições e clínicas de formação ou em feriados que os treinadores tenham um tempo maior disponível, com momentos reservados para esse fim;
- **Os desafios são inerentes ao processo de aprendizagem e devem ser “abraçados”.** Os desafios são diversos e inerentes a vida dos treinadores, e conseqüentemente, no processo de aprendizagem, é importante considerá-los para que o FS conduza uma melhor formação, com a possibilidade de ajustes de acordo com as rotinas dos treinadores, com uma flexibilidade nas datas e horários de reuniões, entre outras estratégias aplicáveis em cada contexto. Por exemplo, se os treinadores têm interesse em artigos científicos, mas têm dificuldade em acessar essas informações, pode ser reservado um momento para ensinar sobre como buscar esses materiais;
- **Consideração sobre as expectativas e aspirações dos treinadores como “protagonistas” da formação.** É extremamente importante conhecer os treinadores, o que pode ocorrer antes mesmo da formação iniciar. Desse modo, os FS podem iniciar a formação com temas de maior interesse e domínio para

os treinadores e negociarem a importância de discutirem os próximos temas. Geralmente, o trabalho prático é considerado como indispensável pelos treinadores, para que visualizem a aplicação dos conhecimentos com os atletas, ao invés de ficarem somente nas discussões e reflexões sobre a parte teórica;

- **A importância da liderança para cultivar ESA.** A liderança para cultivar ESA não precisa ser vista como um processo solitário. Dois ou mais membros de um grupo podem ajudar a alavancar a aprendizagem dos demais, com maior ou menor responsabilidade, onde podem auxiliar principalmente nas ações em que estejam confortáveis e confiantes. Nesse sentido, os treinadores de uma formação podem assumir uma apresentação ou curso presencial sobre um tema que dominam, não no sentido de monopolizar as falas ou controlar as ações dos demais, mas para facilitar a aprendizagem de todos, por exemplo, ao instigarem as discussões. Na área do esporte, ter mais experiências profissionais parece ser um dos principais fatores que geram maior legitimidade para os treinadores serem “ouvidos” e respeitados pelo grupo;
- **Os valores criados podem ajudar na melhor compreensão e enquadramento do processo de aprendizagem.** A utilização do FCV tem um grande potencial não apenas para avaliar os resultados de uma formação ou ESA, mas para planejar e modificar as ações ao longo das experiências com os treinadores. Por isso, a tradução de valores é um importante conceito que pode trazer “luz” a esse processo, com a demonstração de que é necessário proporcionar momentos de experimentação, reflexão, discussão, nova experimentação ou qualquer outra ordem, de acordo com as necessidades de cada realidade. O objetivo deve centrar-se em valores por meio de fluxos ou repetições que ajudem cada vez mais os treinadores. Sendo que, as experiências de aprendizagem estão interligadas e podem impulsionar ou não o nosso desenvolvimento;
- **Integração de todos esses elementos e fatores adicionais.** Apesar das temáticas estarem apresentadas separadamente, com o intuito de explicar e explicitar por meio de um detalhamento. O exercício reflexivo de integração desses pontos possui um grande potencial para um maior entendimento da complexidade nas experiências de aprendizagem como um todo. Por exemplo,

identificar os motivos que levam os treinadores a criarem mais valores positivos nos encontros presenciais, pode ajudar a cultivar mais experiências de aprendizagem, com possível maior eficácia ao longo do tempo, mesmo que os desafios sejam maiores. Por fim, esses elementos não contemplam tudo o que envolve a aprendizagem, isso não seria possível com apenas um trabalho e por isso, questões adicionais são “bem-vindas” para complementar essas implicações práticas de acordo com cada contexto. Um exemplo, é a utilização de diferentes teorias da aprendizagem para novas compreensões sobre o desenvolvimento de treinadores ou um foco maior em conceitos mais recentes da TSA que apareceram ao longo da realização deste estudo.

6.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo fenomenológico hermenêutico com a abordagem qualitativa considera o viés do pesquisador na condução e análise dos dados (Creswell, 2013). Para diminuir os efeitos desse viés, o auxílio do “amigo crítico” é importante para reestruturar o roteiro de entrevista ou outros pontos que precisam de nova atenção na análise (Smith; McGannon, 2018). A utilização de um *framework* de reflexão (Hatton; Smith, 1995) durante o período de coletas também ajudou o pesquisador para desafiar suas primeiras impressões da FF e buscar possíveis explicações adicionais, no sentido de ter um maior detalhamento sobre as suas experiências e interpretações. No momento de análise, a AFI foi outra técnica que para o autor refletir profundamente sobre os significados atribuídos por cada participante sobre suas experiências, de forma individualizada (Smith; Flowers; Larkin, 2009), anteriormente ao processo em que esses significados são agregados em temas com os demais participantes do estudo (Larkin; Shaw; Flowers, 2019). Processo de reflexão e análise que levou meses para a sua realização e que deve ser considerado como extremamente meticuloso, em um ciclo repetido de “idas e vindas”, para descrever, rever, descrever novamente sobre os achados da pesquisa (Callary; Rathwell; Young, 2015).

Outra limitação do estudo pode estar atrelada ao não acesso do pesquisador sobre as anotações dos treinadores e o tempo entre as três entrevistas de aproximadamente cinco meses, que pode ter dificultado para os treinadores recordarem, por exemplo, de todos os valores criados com a participação na FF. No

sentido de auxiliar nessas coletas, as três entrevistas, sendo a segunda e a terceira focadas nos ciclos de CV, foram importantes para estimular a memória dos treinadores ou para que pudessem adicionar novas experiências significativas ao final da formação, com exemplos para detalhar as informações. Uma segunda estratégia, dentro de cada entrevista, foi a utilização das quatro dimensões (Oerther, 2021) que facilitam as conversas com os participantes, com perguntas de aquecimento, questões centrais, questões adicionais e perguntas de encerramento.

6.4 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Para estudos futuros, recomenda-se a utilização de diferentes visões ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Lincoln; Guba, 2006), por exemplo, por meio de uma abordagem mista (Wenger-Trayner *et al.*, 2017), onde a parte quantitativa pode abordar mais formações e treinadores, além de pais de atletas, gestores e finalmente com os atletas como o público-alvo no fim do processo. Enquanto a parte qualitativa pode detalhar os dados com alguns treinadores e outros agentes (gestores, pais de atletas, atletas) sobre os impactos do ESA. Uma segunda possibilidade seria realizar um estudo qualitativo ainda mais detalhado, sobre as experiências de apenas um dos treinadores, com a utilização de um diário reflexivo preenchido pelo(a) participante e utilizado para a análise de dados. Além da realização de entrevistas com essa pessoa, com seus atletas e outras pessoas a sua volta (pais de atletas, gestores), para compreender possíveis impactos mais amplos. Um estudo mais detalhado com um dos FS, também pode ser aprofundado com os diários reflexivos e entrevistas, assim como um estudo com mais FS parece ser interessante para ampliar os achados. Esses estudos podem ajudar a responder mais detalhadamente a três perguntas sobre os FS como possíveis formadores de treinadores (Jones; Allen; Macdonald, 2023): (a) Quem são os FS? (b) O que eles fazem no esporte? (c) Como fazem isso?

REFERÊNCIAS

- ARAYA, Jamie; BENNIE, Andrew; O'CONNOR, Donna. Understanding Performance Coach Development: Perceptions About a Postgraduate Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 3–14, 2015.
- BARNSON, Steven C. Communities of Coaches. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 81, n. 7, p. 25–37, 2010.
- BAXTER, Pamela; JACK, Susan. Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. **The Qualitative Report**, 2008.
- BERGERON, Michael F *et al.* International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. **British Journal of Sports Medicine**, v. 49, n. 13, p. 843–851, 2015.
- BERNARDES, Andrea Gomes; YAMAJI, Bruna Hatsue Santos; GUEDES, Dartagnan Pinto. Motivos para prática de esporte em idades jovens: Um estudo de revisão. **Motricidade**, v. 11, n. 2, 2015.
- BERTRAM, Rachael *et al.* Assessing the value created through participating in a graduate studies community of practice. **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, v. 7, n. 1, p. 1–14, 2014.
- BERTRAM, Rachael; CULVER, Diane M; GILBERT, Wade. A university sport coach community of practice: Using a value creation framework to explore learning and social interactions. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 12, n. 3, p. 287–302, 2017.
- BERTRAM, Rachael; CULVER, Diane M.; GILBERT, Wade. Creating Value in a Sport Coach Community of Practice: A Collaborative Inquiry. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 1, p. 2–16, 2016.
- BRASIL, Vinicius Zeilmann *et al.* A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 3, p. 815, 2015.
- BRASIL, Vinicius Zeilmann *et al.* Aprendizagem do treinador esportivo como um processo de participação social: uma perspectiva à pesquisa científica. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 27, p. e27027, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**: 1998.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. **Counselling and Psychotherapy Research**, v. 21, n. 1, p. 37–47, 2021.

BRINK, Michel *et al.* What do football coaches want from sport science? **Kinesiology**, v. 50, n. 1, p. 150–154, 2018.

BURNS, Margie *et al.* Constructivist Grounded Theory or Interpretive Phenomenology? Methodological Choices Within Specific Study Contexts. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 21, p. 160940692210777, 2022.

CALLARY, Bettina. Coaches Create and Sustain a Community of Practice. **Revue phénEPS/PHEnex Journal**, v. 4, n. 3, p. 1–13, 2013.

CALLARY, Bettina *et al.* Making Sense of Coach Development Worldwide During the COVID-19 Pandemic. **International Journal of Sport Communication**, v. 13, n. 3, p. 575–585, 2020.

CALLARY, Bettina; RATHWELL, Scott; YOUNG, Bradley. Insights on the Process of Using Interpretive Phenomenological Analysis in a Sport Coaching Research Project. **The Qualitative Report**, 2015.

CALLARY, Bettina; WERTHNER, Penny; TRUDEL, Pierre. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n. 3, p. 420–438, 2012.

CAMIRÉ, Martin; TRUDEL, Pierre; FORNERIS, Tanya. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 1–17, 2014.

CASHMAN, Joanne *et al.* The IDEA Partnership: Convening learning partnerships in the complex landscape of special education. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 132–148.

CASSIDY, Tania; ROSSI, Tony. Situating Learning: (Re)Examining the Notion of Apprenticeship in Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 235–246, 2006.

CIAMPOLINI, Vitor *et al.* Lifelong learning pathway of a coach developer operating in a national sport federation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 15, n. 3, p. 428–438, 2020.

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

COENDERS, M; BOOD, R; WENGER-TRAYNER, Beverly. Habiforum: Convening stakeholders to reinvent spatial planning. *In*: WENGER-TRAYNER, E *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 119–131.

COLLET, Carine *et al.* Dynamic Elements of Sports Development: Perceptions of Basketball Coaches. **Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology**, v. 28, n. 1, p. 79–85, 2019.

CÔRTE, Ana Carolina Ramos e *et al.* COVID-19 AND ITS EFFECT ON OLYMPIC SPORT: THE IMPORTANCE OF STUDYING SOCIAL ISOLATION AND THE HARM IT CAUSES, IN ORDER TO MINIMIZE IT. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 26, n. 5, p. 371–377, 2020.

CORTELA, Caio *et al.* Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: situações e contextos de aprendizagem. **Retos**, v. 38, p. 700–707, 2020a.

CORTELA, Caio *et al.* Workplace learning and development in tennis coaching. **ITF Coaching and Sport Science Review**, v. 81, n. 28, p. 22–24, 2020b.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307–323, 2009.

CÔTÉ, Jean; TURNNIDGE, Jennifer; EVANS, M. Blair. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14–26, 2014.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches**. 3rd ed. London: SAGE, 2013.

CRESWELL, J. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. Second Edition. London: SAGE Publications, 2007.

CRESWELL, J. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Second editioned. London: SAGE Publications, 2003.

CRESWELL, J; CRESWELL, J. D. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. Fifth Edition. Los Angeles: SAGE, 2018.

CULVER, Diane; HOLDER, Darren; RYNNE, Steven. Travel-Based Learning: Study Tours for high-performance coaches. *In*: CALLARY, Bettina; GEARITY, Brian (org.). **Coach Education and Development in Sport**. 1st ed. London: Routledge, 2019.

CULVER, Diane; TRUDEL, Pierre. Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2008.

CULVER, Diane M.; TRUDEL, Pierre; WERTHNER, Penny. A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 365–383, 2009.

DAY, Melissa. Documents of life: from diaries to autobiographies to biographical objects. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (org.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. Abingdon: Routledge, 2016.

DEMPSEY, Noel *et al.* Less may be more: how do coach developers reproduce “learner-centred” policy in practice? **Sports Coaching Review**, v. 10, n. 2, p. 203–224, 2021.

DOHME, Lea-Cathrin; RANKIN-WRIGHT, Alexandra J.; LARA-BERCIAL, Sergio. Beyond Knowledge Transfer: The Role of Coach Developers as Motivators for Lifelong Learning. **International Sport Coaching Journal**, v. 6, n. 3, p. 317–328, 2019.

DORSCH, Travis E. *et al.* Toward an Integrated Understanding of the Youth Sport System. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 93, n. 1, p. 105–119, 2022.

DRISKA, Andrew P.; GOULD, Daniel R. Evaluating a Problem-Based Group Learning Strategy for Online, Graduate-Level Coach Education. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 4, p. 227–234, 2014.

DUARTE, Tiago. **A Collaborative Effort to Frame and Assess a Social Learning Space for Wheelchair Curling Coaches**. 2020. Thesis - University of Ottawa, Ottawa, 2020.

DUARTE, Tiago; CULVER, Diane M. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, n. 4, p. 441–456, 2014.

DUARTE, Tiago; CULVER, Diane M.; PAQUETTE, Kyle. Assessing the value created in a social learning space intervention: Four vignettes of parasport coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 8, n. 3, p. 348–361, 2021a.

DUARTE, Tiago; CULVER, Diane M.; PAQUETTE, Kyle. Framing a social learning space for wheelchair curling. **International Sport Coaching Journal**, v. 8, n. 2, p. 197–209, 2021b.

DUFFY, Patrick *et al.* Sport coaching as a ‘profession’: challenges and future directions. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 2, p. 93–123, 2011.

FALCÃO, William R.; BLOOM, Gordon A.; BENNIE, Andrew. Coaches’ Experiences Learning and Applying the Content of a Humanistic Coaching Workshop in Youth Sport Settings. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 279–290, 2017.

FALCÃO, William R.; BLOOM, Gordon A.; SABISTON, Catherine M. The impact of humanistic coach training on youth athletes’ development through sport. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 15, n. 5–6, p. 610–620, 2020.

FENTON-O’CREEVY, Mark *et al.* Challenges for practice-based education. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. Abingdon: Routledge, 2015a. p. 151–162.

FENTON-O'CREEVY, Mark *et al.* Students at the academic workplace boundary: Tourists and sojourners in practice-based education. *In: WENGER-TRAYNER, Etienne et al. (org.). Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning.* Abingdon: Routledge, 2015b. p. 43–63.

FENTON-O'CREEVY, Mark; DIMITRIADIS, Yannis; SCOBIE, Gill. Failure and resilience at boundaries: The emotional process of identity work. *In: WENGER-TRAYNER, Etienne et al. (org.). Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning.* Abingdon: Routledge, 2015. p. 33–42.

GALATTI, Larissa *et al.* Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316–331, 2016.

GARNER, Paul; HILL, Denise M. Cultivating a Community of Practice to Enable Coach Development in Alpine Ski Coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 1, p. 63–75, 2017.

GIBBS, Graham. **Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods.** Oxford: Oxford Brooks University, 1988.

GILBERT, Wade; GALLIMORE, Ronald; TRUDEL, Pierre. A Learning Community Approach to Coach Development in Youth Sport. **Journal of Coaching Education**, v. 2, n. 2, p. 3–23, 2009.

GILBERT, Wade D.; TRUDEL, Pierre. 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.

GOULD, Daniel *et al.* How Coaching Philosophy Drives Coaching Action: A Case Study of Renowned Wrestling Coach J Robinson. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 1, p. 13–37, 2017.

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

GOULD, Daniel; NALEPA, Jennifer; MIGNANO, Michael. Coaching generation Z athletes. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 32, n. 1, p. 104–120, 2019.

GULDBERG, Karen *et al.* Using the value creation framework to capture knowledge co-creation and pathways to impact in a transnational community of practice in autism education. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 44, n. 1, p. 96–111, 2021.

HALÁK, Jan; JIRÁSEK, Ivo; NESTI, Mark Stephen. Phenomenology is not Phenomenalism. Is there such a thing as phenomenology of sport? **Acta Gymnica**, v. 44, n. 2, p. 117–129, 2014.

HATTON, Neville; SMITH, David. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33–49, 1995.

HUTCHINSON, S. *et al.* Introduction: An invitation to a conversation. *In*: WENGER-TRAYNER, E *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 1–10.

ICCE, International Council for Coaching Excellence. **International Sport Coaching Framework**. Champaign: Human Kinetics. Version 1.2. 2013.

IVANOVIĆ, Jelena; GAJEVIĆ, Aco; GAJIĆ, Ivanka. Online Teaching during COVID-19 Pandemic – Were Students' Expectations Met? **Pedagogy**, v. 92, n. 7s, p. 195–204, 2020.

JARVIS, Peter. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**. New York: Routledge, 2006.

JARVIS, Peter. **Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society**. Abingdon: Routledge, 2007.

JARVIS, Peter. **Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society**. Abingdon: Routledge, 2008.

JARVIS, Peter. Human Learning: implicit and explicit. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 809–823, 2015.

JARVIS, Peter. **Learning to be a Person in Society**. Abingdon: Routledge, 2009.

JONES, Timothy; ALLEN, Justine; MACDONALD, Stephen. The “Face” of Coach Development: A Systematic Review of the Role of the Coach Developer. **International Sport Coaching Journal**, p. 1–19, 2023.

JONES, Robyn; ARMOUR, Kathleen; POTRAC, Paul. Constructing Expert Knowledge: A Case Study of a Top-level Professional Soccer Coach. **Sport, Education and Society**, v. 8, n. 2, p. 213–229, 2003.

JONES, Robyn; MORGAN, Kevin; HARRIS, Kerry. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 313–329, 2012.

JONES, Robyn L.; WALLACE, Mike. Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. **Sport, Education and Society**, v. 10, n. 1, p. 119–134, 2005.

KAFLE, Narayan. Hermeneutic phenomenological research method simplified. **Bodhi: An Interdisciplinary Journal**, v. 5, p. 181–200, 2011.

KERR, Zachary Yukio *et al.* Sport culture and communication among middle school athletes, parents, and staff: A qualitative study. **PLOS ONE**, v. 18, n. 3, p. e0282252, 2023.

KNOWLES, Zoe *et al.* Developing the Reflective Sports Coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. **Reflective Practice**, v. 2, n. 2, p. 185–207, 2001.

KNOWLES, Zoë *et al.* Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. **Reflective Practice**, v. 7, n. 2, p. 163–179, 2006.

KNOWLES, Zoë; BORRIE, Andy; TELFER, Hamish. Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. **Ergonomics**, v. 48, n. 11–14, p. 1711–1720, 2005.

KUBIAK, Chris *et al.* Brokering boundary encounters. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 81–96.

KUBIAK, C.; CAMERON, S.; CONOLE, G. Multimembership and identification. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 64–80.

LARKIN, Michael; SHAW, Rachel; FLOWERS, Paul. Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. **Qualitative Research in Psychology**, v. 16, n. 2, p. 182–198, 2019.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEMYRE, François; TRUDEL, Pierre; DURAND-BUSH, Natalie. How Youth-Sport Coaches Learn to Coach. **The Sport Psychologist**, v. 21, n. 2, p. 191–209, 2007.

LI, Juan *et al.* Does Distance Produce Beauty? The Influence of COVID-19 Lockdown on the Coach-Athlete Relationship in a Chinese Football School. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169–192.

LINCOLN, Yvonna; LYNHAM, Susan; GUBA, Egon. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Fifth Edition. London: SAGE, 2017. p. 213–263.

LISEE, Caroline Michele *et al.* Gender Differences in Psychological Responses to Recovery After Anterior Cruciate Ligament Reconstruction Before Return to Sport. **Journal of Athletic Training**, v. 55, n. 10, p. 1098–1105, 2020.

MALTERUD, Kirsti; SIERSMA, Volkert Dirk; GUASSORA, Ann Dorrit. Sample Size in Qualitative Interview Studies. **Qualitative Health Research**, v. 26, n. 13, p. 1753–1760, 2016.

MAZZEI, Leandro *et al.* High-performance sport in Brazil: Structure and policies comparison with the international context. **Gestión y Política Pública**, p. 83–111, 2015.

McEWAN, Hayley E.; TOD, David; EUBANK, Martin. The rocky road to individuation: Sport psychologists' perspectives on professional development. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 45, p. 101542, 2019.

MENDES, Luciano; URBINA, Ligia Maria Soto. Análise sobre a Produção Acadêmica Brasileira em Comunidades de Prática. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. spe3, p. 305–327, 2015.

MESQUITA, Isabel *et al.* Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124–136, 2014.

MILBRATH, Marshall. Athlete-centered coaching: What, why, and how. **Track Coach**, n. 218, p. 6939–6944, 2017.

MILISTETD, Michel *et al.* Coach Developers in a multisport club: The role of systems convener to leverage coaching capability. *In*: CHRONI, Stilian; OLUSOGA, Peter (org.). **International Case Studies for Supporting Sport Coaches Book**. (no prelo).

MILISTETD, Michel *et al.* Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 138–152, 2016.

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

MILISTETD, Michel *et al.* Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2017.

MILISTETD, Michel; PENIZA, Luiz; TRUDEL, Pierre. Nurturing high-performance sport coaches' learning and development using a narrative-collaborative coaching approach. **LASE Journal of Sport Science**, v. 9, n. 1, p. 6–38, 2018.

NASH, Christine; SPROULE, John; HORTON, Peter. Feedback for coaches: Who coaches the coach? **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 12, n. 1, p. 92–102, 2017.

O'BRIEN, Wesley *et al.* Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 503–522, 2020.

OCCHINO, Joseph; MALLETT, Cliff; RYNNE, Steven. Dynamic social networks in high performance football coaching. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 18, n. 1, p. 90–102, 2013.

OERTHER, Sarah. Designing interview guides on stress and coping related to parenting pre-teen children: an example from a hermeneutic phenomenological study. **Nursing Open**, v. 8, n. 5, p. 2142–2152, 2021.

OMIDVAR, Omid; KISLOV, Roman. The Evolution of the Communities of Practice Approach. **Journal of Management Inquiry**, v. 23, n. 3, p. 266–275, 2014.

PAQUETTE, Kyle; TRUDEL, Pierre. The Evolution and Learner-Centered Status of a Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 1, p. 24–36, 2018.

PARKER, Krisha *et al.* The Preferred Coaching Styles of Generation Z Athletes: A Qualitative Study. **Journal of Coaching Education**, v. 5, n. 2, p. 5–23, 2012.

PIERCE, Scott; GOULD, Daniel; CAMIRÉ, Martin. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 10, n. 1, p. 186–211, 2017.

POTRAC, Paul; JONES, Robyn. Power, Conflict, and Cooperation: Toward a Micropolitics of Coaching. **Quest**, v. 61, n. 2, p. 223–236, 2009.

POUCHER, Zoë A. *et al.* Thinking through and designing qualitative research studies: a focused mapping review of 30 years of qualitative research in sport psychology. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, v. 13, n. 1, p. 163–186, 2020.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Norma 02/2023 - Instruções e procedimentos para elaboração e defesa de dissertações e teses. **Universidade Federal de Santa Catarina**: 2023.

PYRKO, Igor; DÖRFLER, Viktor; EDEN, Colin. Communities of practice in landscapes of practice. **Management Learning**, v. 50, n. 4, p. 482–499, 2019.

RODRIGUES, Heitor De Andrade; PAES, Roberto Rodrigues; SOUZA NETO, Samuel De. A construção da identidade na socialização profissional de treinadores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 32, n. 3, p. 427–441, 2018.

SANDERSON, Jimmy; BROWN, Katie. COVID-19 and Youth Sports: Psychological, Developmental, and Economic Impacts. **International Journal of Sport Communication**, v. 13, n. 3, p. 313–323, 2020.

SIMARELLI, Paula; MILISTETD, Michel; PAES, Roberto. Reflexão na formação inicial de treinadores esportivos. **Movimento**, p. e29013, 2023.

SMITH, Brett. Generalizability in qualitative research: Misunderstandings, opportunities and recommendations for the sport and exercise sciences. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 10, n. 1, p. 137–149, 2018.

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

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. Interviews: qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (org.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. Abingdon: Routledge, 2016a. p. 166-195.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. Introduction: An invitation to qualitative research. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (org.). **Routledge handbook of qualitative research methods in sport and exercise**. London: Routledge, 2016b. p. 28–36.

SMITH, Jonathan. Interpretative phenomenological analysis in sport and exercise: getting at experience. *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (org.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. First edition. Abingdon: Routledge, 2016. p. 329–343.

SMITH, Jonathan; FLOWERS, Paul; LARKIN, Michael. **Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research**. London: SAGE, 2009.

SMITH, Jonathan; OSBORN, Mike. Interpretative Phenomenological Analysis. *In*: SMITH, Jonathan (org.). **Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods**. London: Sage, 2008. p. 53–80.

SPARKES, Andrew C.; SMITH, Brett. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health**. Abingdon: Routledge, 2014.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 773–788, 2014.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794–802, 2016.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning—part 1: a tool to promote reflection and communities of practice. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 247–270, 2017.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave; OLSSON, Cliff. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning. Part 2: the participants' view and implications for coach education. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 3, p. 407–425, 2017.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

THORPE, Holly; OLIVE, Rebecca. Conducting observations in sport and exercise settings. In: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (org.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. Abingdon: Routledge, 2016.

TOZETTO, Alexandre *et al.* A concepção de estudantes de Educação Física sobre a importância do esporte e os papéis do treinador no desenvolvimento positivo de jovens. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 19, n. 2, p. 7–15, 2020.

TOZETTO, Alexandre *et al.* Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, 2017.

TOZETTO, Alexandre *et al.* Strategies for coaches' development in a football club: a learning organization. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 25, n. 2, 2019.

TOZETTO, Alexandre *et al.* Treinadores de basquetebol: Os desafios da prática na Formação Esportiva de Jovens. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 19, n. 1, p. 291–301, 2019.

TOZETTO, Alexandre; GALATTI, Larissa; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Penny. Looking at Coach Development from the Coach-Learner's Perspective: Considerations for coach development administrators. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (org.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. 1st Edition. London: Routledge, 2013.

TRUDEL, Pierre; PAQUETTE, Kyle; LEWIS, Dan. The process of “becoming” a certified high-performance coach: A tailored learning journey for one high-performance athlete. **International Sport Coaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 133–142, 2021.

TURNNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean. Transformational Coaching Workshop: Applying a Person-Centred Approach to Coach Development Programs. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 314–325, 2017.

VALLÉE, Chantal N.; BLOOM, Gordon A. Four keys to building a championship culture. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 2, p. 170–177, 2016.

VINSON, Don; HUCKLE, Victoria; CALE, Andrew. “I've had a magical journey”: Understanding how international sports coaches learn through cross-sport boundary encounters. **Sports Coaching Review**, v. 10, n. 2, p. 177–202, 2020.

WALKER, Lauren F; THOMAS, Rebecca; DRISKA, Andrew P. Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 13, n. 5, p. 694–707, 2018.

WATTS, Darren W.; CUSHION, Christopher J. Coaching journeys: longitudinal experiences from professional football in Great Britain. **Sports Coaching Review**, v. 6, n. 1, p. 76–93, 2017.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business Review Press, 2002.

WENGER, Etienne; TRAYNER, Beverly; de LAAT, Maarten. **Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework**. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit, The Netherlands, 2011.

WENGER-TRAYNER, Beverly *et al.* Boundaries and Boundary Objects: An Evaluation Framework for Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 13, n. 3, p. 321–338, 2017.

WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning**. New York, NY: Routledge, 2015.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Learning in a landscape of practice: A framework. *In*: WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-Based Learning**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 13–30.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

WENGER-TRAYNER, Beverly; WENGER-TRAYNER, Etienne. Systems conveners in complex landscapes. *In*: ETIENNE WENGER-TRAYNER *et al.* (org.). **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, And Knowledgeability in Practice-Based Learning**. New York, NY: Routledge, 2015. p. 99–118.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Systems convening: A crucial form of leadership for the 21st century**. 1st. ed. Sesimbra: Social Learning Lab, 2021.

WHITE, Jeffrey *et al.* Mentoring relationships in sport from the protégé's perspective. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**, v. 15, n. 1, p. 152–168, 2017.

APÊNDICE A – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES

Data: ___/___/____. Horário de início: ___:___ . Horário de Término: ___:___.
 Nome: _____
 Município: _____
 Idade: _____. Nível de
 Formação: _____ . Ano: _____
 Pós-Graduação: _____
 Período de acompanhamento de outro(s) Treinador(es): _____
 Tempo total de atuação como Treinador(a): _____
 Tempo de atuação como Treinador(a) na modalidade: _____
 Categoria(as) atual(is): _____
 Tempo de atuação com a(s) categoria(s) atual(is): _____
 Categorias (fem e/ou masc) ofertadas no seu local de treinamento: _____

 Outros locais de atuação profissional como treinador(a) ou em outra área da Educação Física: _____

INICIATIVA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

- 1) Você pode falar sobre a sua história de vida no esporte? E na modalidade específica? Algumas pessoas te influenciaram a seguir na modalidade?
- 2) Que outras circunstâncias o levaram a treinar na sua posição atual? Por que você quis se tornar treinador?
- 3) Quais as suas preocupações em relação aos desafios da prática?
- 4) Quais são as suas expectativas sobre o grupo? Por que se inseriu no espaço atual?
- 5) Quais as suas potencialidades? O que você gostaria de melhorar profissionalmente?
- 6) Como você espera ajudar os outros treinadores do grupo e como eles podem te ajudar?
- 7) E qual o seu principal foco ao participar do grupo?
- 8) Você acredita que participar do grupo terá um impacto em outros aspectos da sua vida?
- 9) Você conhece os demais treinadores que vão participar do grupo? Como é a interação de vocês antes de iniciar o grupo?
- 10) De que maneira poderia melhorar a interação entre os treinadores?
- 11) Como você acredita que possa se engajar ao máximo com a CdP?
- 12) O que você pensa sobre essa iniciativa da Federação de estruturar e fomentar uma CdP e as clínicas?

QUESTÕES GERAIS

- 13) Você tem dúvidas ou comentários finais sobre o grupo com outros treinadores?

APÊNDICE B – SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES

PERCEPÇÃO SOBRE O ESA

Data: ___/___/____. Horário de início:__:__:__. Horário de Término:__:__:__.

Nome:_____.

INICIATIVA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

- **Questões iniciais**

1) Você permanece no mesmo local de treinamento e com as mesmas categorias?

2) Para você qual a definição de sucesso para os treinadores?

- **Valor imediato**

3) Você conversou com treinadores do grupo em outros momentos fora das reuniões sobre o esporte?

a) Se sim. Quais foram os temas?

b) Isso ocorreu após o início das reuniões?

4) Quais são as suas percepções gerais do grupo de discussão sobre a modalidade?

5) Você pode, por favor, falar sobre a sua participação no grupo nesta primeira parte?

a) O que aconteceu e qual foi sua experiência com isso?

6) Quais são seus pensamentos sobre como o grupo foi criado e implementado?

- **Valor potencial**

7) O que toda essa atividade produziu (treinamentos, competições, entre outros)?

a. Você ganhou ou aprendeu alguma coisa ao participar do grupo?

b. Como a sua participação mudou suas relações sociais?

c. Existem ferramentas, métodos ou técnicas que foram desenvolvidas ou recebidas com a sua participação nesse grupo?

- **Valor aplicado**

8) Isso fez diferença na sua prática / vida / contexto? Se sim:

a. Quais aspectos do seu desempenho foram impactados pela sua participação no grupo?

b. Quais aspectos da sua vida foram impactados pela sua participação no grupo?

c. Onde você usou os produtos do grupo?

d. Onde você aplicou uma habilidade que você adquiriu?

- **Valor realizado**

9) Que diferença fez participar no grupo para alcançar o que importa para você ou outras partes interessadas (diretores/coordenadores do clube, atletas, entre outros)?

- **Valor transformador**

10) Mudou a compreensão e definição sua e de outras pessoas do que é importante para a modalidade esportiva e para os seus atletas?

11) Existem pontos fortes ou positivos sobre o grupo? Se sim, quais são eles?

12) Existem pontos fracos ou negativos sobre o grupo? Se sim, quais são eles?

13) Como você acha que o grupo de treinadores poderia ser modificado para melhor atender seus membros?

14) Que fatores podem contribuir para sustentar esse grupo?

- **Questões finais**

15) Você tem outros comentários ou pensamentos para adicionar?

APÊNDICE C – TERCEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – TREINADORES

PERCEPÇÃO SOBRE O ESA

Data: ___/___/____. Horário de início:__:__:__. Horário de Término:__:__:__.

Nome:_____.

INICIATIVA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

- **Valor imediato**

- 1) Quais são as suas percepções gerais do projeto sobre a modalidade esportiva?
 - a) O que achou de interagir pela plataforma virtual?
 - b) Você acredita que o grupo na rede social ajudou na condução do projeto?
- 2) Você pode, por favor, falar sobre a sua participação no grupo?
 - b) O que você sentiu com essa experiência?
- 3) Quais são seus pensamentos sobre como todo o projeto foi implementado?
- 4) Como você viu a condução do grupo pelo facilitador?
 - a) E a participação dos convidados?
- 5) Você acredita que as clínicas auxiliaram o projeto?
 - a) Qual a sua percepção sobre as clínicas?

- **Valor potencial**

- 6) Toda essa atividade te proporcionou algo para os treinamentos, competições, entre outras questões?
 - a. Você aprendeu algo ao participar do grupo?
 - b. A sua participação mudou suas relações sociais?
 - c. Existem ferramentas, métodos ou técnicas que foram desenvolvidas ou aprendidas com a sua participação nesse grupo?

- **Valor aplicado**

- 7) Isso fez diferença na sua prática / vida / contexto? Se sim:
 - a. Algum(s) aspecto(s) do seu desempenho foram impactados pela sua participação no grupo?
 - b. Quais aspectos da sua vida foram impactados pela sua participação no grupo?
 - c. Onde você usou o que aprendeu com o grupo?
 - d. Onde você aplicou uma habilidade que você adquiriu?

- **Valor realizado**

- 8) Que diferença fez participar no grupo para alcançar o que importa para você ou outras partes interessadas (diretores/coordenadores do clube, atletas, entre outros)?
- 9) A formação teve algum impacto na sua prática?

- **Valor transformador**

- 10) Você acredita que mudou alguma compreensão ou definição sua e de outras pessoas do que é importante para a modalidade e para os seus atletas?
- 11) Existem pontos fortes ou positivos sobre o grupo? Se sim, quais são eles?
- 12) Existem pontos fracos ou negativos sobre o grupo? Se sim, quais são eles?
- 13) Como você acha que o grupo poderia ser modificado para melhor atender os treinadores?
- 14) Que fatores podem contribuir para sustentar um grupo como esse?

- **Questões finais**

- 15) Você tem outros comentários ou pensamentos para adicionar?

APÊNDICE D – PRIMEIRO ROTEIRO DE ENTREVISTA – FS

Data: ___/___/____. Horário de início: ___:___ . Horário de Término: ___:___.

Nome: _____.

Município: _____.

Idade: _____. Nível de Formação: _____. Ano: _____.

Pós-Graduação: _____.

Tempo total de atuação como Treinador/Professor: _____.

Categoria(as): _____.

Outros locais de atuação profissional como treinador ou em outra área da Educação

Física: _____.

INICIATIVA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

- 1) Você pode falar sobre a sua história de vida no esporte? Por que seguiu no(a)...na modalidade ou como professor? Algumas pessoas te influenciaram a seguir no(a)...?
- 2) Que outras circunstâncias o levaram a sua posição atual? Por que você quis se tornar treinador/professor?
- 3) Quais as suas preocupações em relação aos desafios da prática?
- 4) Quais são as suas expectativas sobre o grupo? Por que criou essa iniciativa?
- 5) Quais as suas potencialidades? Você gostaria de melhorar algo profissionalmente?
- 6) Como você espera ajudar os treinadores do grupo e como você espera que eles ajudem os outros treinadores?
- 7) E qual o seu principal foco ao criar esse grupo?
- 8) Você acredita que o grupo terá um impacto na sua prática como treinador/professor e na sua vida?
- 9) Como você acredita que os treinadores possam se engajar ao máximo no grupo? E você?
- 10) O que você pensa sobre essa iniciativa e suporte da Federação de estruturar e fomentar um grupo de discussão? E os cursos ou outras estratégias de formação?
- 11) Você tem comentários finais sobre o grupo?

APÊNDICE E – SEGUNDO ROTEIRO DE ENTREVISTA – FS

Data: ___/___/____. Horário de início: ___:___ . Horário de Término: ___:___.

Nome: _____.

INICIATIVA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

- 1) Quais são as suas percepções gerais do projeto sobre a modalidade esportiva?
 - a) O que achou de interagir pela plataforma virtual?
 - b) Você acredita que o grupo na rede social (Facebook/WhatsApp) ajudou na condução do projeto?
- 2) Você pode, por favor, falar sobre a sua condução do projeto?
 - a) O que você sentiu com essa experiência?
- 3) Quais são seus pensamentos sobre como todo o projeto foi implementado com as estratégias utilizadas?
- 4) Como foi organizado o processo de elaboração de materiais e das tarefas? Qual a sua avaliação sobre essas estratégias?
- 5) Algum momento/reunião te chamou mais a atenção durante o projeto? Por quê?
- 6) O que você achou da participação dos especialistas convidados? E dos treinadores?
- 7) Você acredita que as clínicas e cursos ou os encontros presenciais auxiliaram o projeto? Qual a sua avaliação sobre esses momentos?
- 8) Você conversou com os treinadores ou acredita que o projeto proporcionou algo para eles (treinamentos, competições, relações, contexto)?
- 9) O projeto proporcionou algo para você melhorar a sua prática?
- 10) Você acredita que o projeto fez alguma diferença na sua prática/contexto/vida?
- 11) O seu desempenho enquanto facilitador/treinador/professor foi impactado com a condução do projeto?
- 12) Você conversou com os treinadores ou acredita que o projeto fez alguma diferença na prática/contexto/vida deles?
- 13) E o desempenho dos treinadores foi impactado com a participação no projeto?
- 14) Você lembra de algum(ns) exemplo(s) de relatos em que os treinadores aplicaram ou que aprenderam no projeto?
- 15) Para você ou para outras pessoas (diretores/coordenadores do clube, atletas, entre outros), na sua visão fez alguma diferença a realização do projeto para alcançar o que importa no tênis/basquete?
- 16) Você observou algum impacto no seu local de trabalho ou nos treinadores com os conhecimentos gerados com o grupo?
- 17) Você acredita que mudou alguma compreensão ou definição sua e dos treinadores do que é importante para a modalidade? E na condução de outros grupos?
- 18) Quais foram os principais desafios na condução do projeto?
- 19) Existem pontos fortes ou positivos sobre o projeto? Se sim, quais são eles?
- 20) Existem pontos fracos ou negativos sobre o projeto? Se sim, quais são eles?
- 21) Como você acha que o projeto poderia ser modificado para melhor atender os treinadores?
- 22) Que fatores podem contribuir para sustentar um grupo como esse?

Questões finais

- 23) Você tem outros comentários ou pensamentos para adicionar?

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIAÇÃO DE VALOR EM COMUNIDADES DE PRÁTICA COM TREINADORES ESPORTIVOS

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19546819.1.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.549.456

Apresentação do Projeto:

Trabalho de tese de Alexandre Vinicius Bobato Tozetto, sob orientação do professor Juarez Vieira do Nascimento e co-orientação do professor Michel Milistedt, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/CDS/UFSC. Estudo do tipo observação participante, com 60 participantes, divididos em quatro grupos de 15 participantes.

Critérios de inclusão: um gestor de cada organização (presidentes ou coordenadores das organizações esportivas) que fomentam projetos para o desenvolvimento profissional de treinadores e que aceitaram a realização do estudo.

Critérios de exclusão: tais.

Intervenções: Observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Avaliar o processo de criação de valor para a aprendizagem de treinadores esportivos envolvidos em Comunidades de Prática (CdP).

Objetivo Secundário: Averiguar a percepção dos gestores esportivos sobre o papel da organização esportiva no desenvolvimento contínuo de treinadores; Descrever a percepção dos facilitadores sobre a estrutura e o desenvolvimento das CdP; Examinar a percepção dos treinadores sobre a

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

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.549.456

estrutura e o desenvolvimento das CdP; Identificar o valor criado percebido pelos treinadores envolvidos nas CdP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada dos riscos e benefícios.

Riscos: Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, como desconforto, constrangimento. A sua participação implica em responder uma entrevista semiestruturada em um local reservado de sua escolha, onde será utilizado um gravador para registro da fala de cada entrevistado. Após as transcrições das entrevistas, o conteúdo será reportado aos participantes individualmente, para possíveis alterações, sendo garantido o livre acesso às informações da pesquisa. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo, com risco de quebra de sigilo involuntário.

Benefícios: Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área, assim como no melhor entendimento do processo de aprendizagem do treinador esportivo durante a participação no grupo de discussão. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre os processos de aprendizagem significativos percorridos pelos treinadores nas Comunidades de Prática (CdP).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pela coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/CDS/UFSC.

Orçamento no valor de R\$ 872,00 sob responsabilidade dos pesquisadores.

Cronograma indica início da coleta de dados a partir de novembro de 2019.

Constam declarações nos termos da resolução 466/12 e assinada pelos dirigentes ou seus representantes, emitidas por: (1) Federação Catarinense de Basketball, (2) Federação Catarinense de Tênis, (3) Federação Paranaense de Tênis e (4) Coordenação de Integração das Ciências do Esporte Minas Tênis Clube.

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

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.549.456

TCLE atende as exigências da resolução 466/12.

Recomendações:

Retirar do TCLE a frase “Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que a sua participação na pesquisa não acarretará nenhum gasto”.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417408.pdf	19/08/2019 18:40:20		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/08/2019 18:37:58	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	19/08/2019 18:25:30	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/08/2019 15:49:25	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_MTC.pdf	19/08/2019 15:42:47	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_FPT.pdf	19/08/2019 15:42:39	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_FCT.pdf	19/08/2019 15:42:29	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_FCB.pdf	19/08/2019 15:42:19	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEPSH.pdf	19/08/2019 15:38:54	Alexandre Vinícius Bobato Tozetto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

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

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.549.456

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 02 de Setembro de 2019

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

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

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante da pesquisa,

Conforme a proposta do pesquisador vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa de doutorado intitulada **“CRIAÇÃO DE VALOR EM COMUNIDADES DE PRÁTICA COM TREINADORES ESPORTIVOS”**. Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O estudo servirá de base para a elaboração de uma tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ressaltando que os pesquisadores, responsável e principal, devem atender as exigências deliberadas nesta resolução.

O estudo tem como objetivo principal, avaliar o processo de criação de valor para a aprendizagem de treinadores esportivos envolvidos em comunidades de prática. Especificamente pretende-se: Averiguar a percepção dos gestores esportivos sobre o papel da organização esportiva no desenvolvimento contínuo de treinadores; Descrever a percepção dos facilitadores sobre a estrutura e o desenvolvimento das Comunidades de Prática (CdP); Examinar a percepção dos treinadores sobre a estrutura e o desenvolvimento das CdP; Identificar o valor criado percebido pelos treinadores envolvidos nas CdP.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área, assim como no melhor entendimento do processo de aprendizagem do treinador esportivo durante a participação no grupo de discussão. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre os processos de aprendizagem significativos percorridos pelos treinadores nas CdP. Para isso, você não terá nenhum gasto com a sua participação na pesquisa, nem receberá compensação financeira e todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que a sua participação na pesquisa não acarretará nenhum gasto. Caso, para sua participação, você dispender de algum gasto, o mesmo será reembolsado pelos pesquisadores.

Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, como desconforto, constrangimento. A sua participação implica em responder uma entrevista semiestruturada em um local reservado de sua escolha, onde será utilizado um gravador para registro da fala de cada entrevistado. Após as transcrições das entrevistas, o conteúdo será reportado aos participantes individualmente, para possíveis alterações, sendo garantido o livre acesso às informações da pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas rubricadas e assinadas pelos participantes e pesquisadores. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo, com risco de quebra de sigilo involuntário, sendo que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, onde cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

dado. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento sem qualquer justificativa ou prejuízo. Diante de quaisquer danos materiais ou morais causados pela pesquisa ao participante, o mesmo será indenizado pelos pesquisadores, conforme a responsabilidade indelegável e indeclinável. O participante receberá todo acompanhamento e assistência necessários ao longo de toda a pesquisa com o retorno sobre o desfecho do estudo. Agradecemos desde já sua atenção e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome do pesquisador responsável para contato: Juarez Vieira do Nascimento
Endereço: Rua Berlim nº 52, Jardim Germânico, Córrego Grande, Florianópolis – SC.
CEP: 88037-325

Número do telefone: (48) 99981-1105.

E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

Nome do pesquisador principal para contato: Alexandre Vinicius Bobato Tozetto
Endereço: Rua Sebastião Laurentino da Silva nº 126, Bloco Blies, Apto 216, Córrego Grande, Florianópolis – SC.

CEP: 88037-400

Número do telefone: (42) 99964-1246.

E-mail: alexandrebobato@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vítor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis/SC.
CEP: 88.040-400.

Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **CRIAÇÃO DE VALOR EM COMUNIDADES DE PRÁTICA COM TREINADORES ESPORTIVOS**. Estou ciente que todos os dados à meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Local, data: _____, ____/____/____

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
(Pesquisador Responsável/Orientador)

Alexandre Vinicius Bobato Tozetto
(Pesquisador Principal/Doutorando)