

FORMAÇÃO DE TREINADORES(AS) NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: A COMPLEXIDADE DA APROPRIAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CENTRADO NO(A) APRENDIZ

*UNIVERSITY-BASED COACH EDUCATION: THE COMPLEXITY OF THE
APPROPRIATION AND DEVELOPMENT OF LEARNER-CENTERED
TEACHING* 

*FORMACIÓN DE ENTRENADORES(AS) EN LA UNIVERSIDAD: LA
COMPLEJIDAD DE LA APROPIACIÓN Y DESARROLLO DE LA
ENSEÑANZA CENTRADA EN EL(LA) APRENDIZ* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127202>

 **Yura Yuka Sato dos Santos*** <yura_sato@hotmail.com>

 **Diane Culver**** <dculver@uottawa.ca>

 **Larissa Rafaela Galatti*** <lgalatti@unicamp.br>

*Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Campinas, Brasil.

**Department of Human Kinetics, University of Ottawa, Ottawa, Canada.

Resumo: O objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento inicial do ensino centrado no(a) aprendiz (ECA) na disciplina “Treinador Desportivo”, do curso de Ciências do Esporte da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Seguindo uma abordagem qualitativa e procedimentos da pesquisa-ação, apresentamos o planejamento, implementação e avaliação do ECA na disciplina por meio do programa e plano institucional, planos de aula e diário de bordo; a perspectiva das docentes por conversas crítico-reflexivas e registros em diário de bordo; as opiniões de estudantes-treinadores(as) por questionários e grupo focal. Utilizamos a técnica de análise temática. O ECA se mostrou complexo, especialmente pela apropriação dos princípios e desenvolvimento enquanto abordagem. Os(as) estudantes-treinadores(as) perceberam uma aproximação da disciplina à realidade prática do(a) treinador(a), contribuindo com a motivação e aprendizagem significativa. Enfatizamos a necessidade de formação de docentes acerca do ECA e aproximação com o papel de formadores(as) de treinadores(as) na formação inicial universitária.

Palavras-chave: Ensino Superior. Ciências do Esporte. Formação Profissional.

Recebido em: 18 out. 2022.
Aprovado em: 5 jun. 2023.
Publicado em: 11 out. 2023.



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO¹

A formação de treinadores(as) no contexto formal diz respeito à aprendizagem e qualificação para o exercício profissional, em ambientes institucionalizados, como as universidades, que promovem a educação por meio de um sistema com proposta curricular (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006). No Brasil, o currículo dos cursos de bacharelado em Educação Física (EF), que inclui disciplinas de conhecimentos de base, conhecimentos de treinamento e estágios (MILISTETD *et al.*, 2014), vai ao encontro de diretrizes internacionais e de cursos de outros países para a formação de treinadores(as) esportivos (GANO-OVERWAY; DIEFFENBACH, 2019; INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE, 2016). Contudo, esses cursos possuem um caráter mais generalista do que especialista (MILISTETD *et al.*, 2014) e estudantes que almejam se tornar treinadores(as) percebem um excesso de aulas teóricas, a falta de relação entre teoria e prática e a superficialidade dos conteúdos abordados (MILISTETD *et al.*, 2018a).

Nesses cursos de EF existe uma tendência à adoção de uma abordagem tradicional do ensino, na qual o(a) professor(a), não o(a) aprendiz, é o centro do processo de ensino-aprendizagem (MILISTETD *et al.*, 2018b). Isso tem sido criticado em estudos com programas de formação de treinadores(as) em diferentes países (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010; MESQUITA *et al.*, 2014; PIGGOTT, 2012). Nesse cenário, treinadores(as) em formação têm percebido um baixo impacto dos programas universitários em sua aprendizagem e prática profissional (MORGAN *et al.*, 2013; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013)

Um currículo pedagógico objetiva definir questões educacionais que incluem mas não se restringem a: planos de ações pedagógicas, conteúdos de aprendizagem, estruturação do programa de ensino e perfil de egresso, tendo como objetivo o desenvolvimento e formação das pessoas (JONNAERT; DEFISE, 2010). A abordagem de ensino tem relação com a concepção de ensino-aprendizagem e a prática do(a) professor(a). Assim, o currículo também se traduz na abordagem de ensino e na prática docente, sendo essa última uma prática "social, historicamente construída, que transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática (FRANCO, 2009, p.13). Seguindo os conceitos supracitados e as críticas voltadas para os programas de formação de treinadores(as), currículos generalistas, com excesso de aulas teóricas e orientados por uma abordagem tradicional, parecem não favorecer a formação de treinadores(as) na universidade.

Estudos têm sugerido que as universidades adotem uma perspectiva de ensino centrado no(a) aprendiz (ECA) para a formação de treinadores(as) (REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016; TRUDEL; MILISTETD; CULVER, 2020). O ECA é uma perspectiva construtivista, pautada no "Paradigma da Aprendizagem", construída

1 O artigo é um desdobramento de SANTOS, Yura Yuka Sato dos. **Formação de treinadores(as) e o ensino centrado no aprendiz**: uma pesquisa-ação no curso de bacharelado em Ciências do Esporte da UNICAMP. 2021. 307p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1248292>. Acesso em: 17 jul. 2023.

de forma colaborativa entre o(a) professor(a) e o(a) aprendiz (BARR; TAGG, 1995). Uma de suas premissas é que “os(as) aprendizes constroem o conhecimento ao invés de recebê-lo e o ato de construção depende do conhecimento prévio e da experiência que o(a) aprendiz traz para a tarefa” (CULLEN; HARRIS; HILL, 2012, p. 35, tradução nossa). O papel do(a) professor(a) é de facilitador(a) da aprendizagem e, a partir disso, deve estimular os(as) aprendizes a assumirem responsabilidade pelo processo de aprendizagem, encorajando a colaboração e estimulando a reflexão sobre “o que” e “como” ocorre o aprendizado (WEIMER, 2013).

No cenário brasileiro, Milistetd *et al.* (2018b) verificaram que há indicações em documentos institucionais de que o curso de Bacharelado em EF deve se basear nos princípios do ECA, contudo, a implementação ainda é falha. A fim de preencher essa lacuna, Milistetd *et al.* (2019a) iniciaram um processo de desenvolvimento do ECA em um curso de EF: os(as) estudantes-treinadores(as) foram capazes de ampliar sua compreensão sobre a atuação como treinadores(as) e sobre o treinamento esportivo. Apesar dos avanços, o suporte empírico acerca do desenvolvimento do ECA em programas universitários ainda é incipiente (TRUDEL; MILISTETD; CULVER, 2020).

No Brasil, há apenas dois cursos de bacharelado em Esporte/Ciências do Esporte (VITÓRIO; YAMANAKA; MAZZEI, 2019). Um deles é oferecido pela UNICAMP, que tem como um dos objetivos a formação de treinadores(as) com competência para exercer atividades em diferentes contextos, e a maioria dos(as) discentes tem intenção declarada de se tornar treinadores(as) (UNICAMP, 2018). No ano de 2015, a disciplina “Treinador Desportivo” (TD), foi incluída no catálogo do curso. Desta forma, esse é um cenário importante para investigar o potencial do ECA na formação de treinadores(as) em contexto universitário. O objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento inicial do ECA na disciplina “Treinador Desportivo”, do curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, considerando a perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as) e das docentes sobre o processo.

2 MÉTODOS

2.1 DESENHO DA PESQUISA

Partindo do paradigma participativo (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2018), que circunscreve os critérios de ontologia, epistemologia e metodologia, este estudo seguiu uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2014) e procedimentos da pesquisa-ação, sendo adotado o processo de inquérito da investigação cooperativa, no qual sujeitos pesquisados e pesquisadores(as) são todos(as) participantes (STRINGER, 2007). Optamos por seguir as ações de planejamento, implementação e avaliação (TRIPP, 2005) do desenvolvimento do ECA na disciplina TD, ou seja, o diagnóstico desses processos em colaboração com os(as) estudantes-treinadores(as) culminou em novas ações educacionais. De acordo com Tripp (2005), a reflexão é essencial no decorrer de toda a pesquisa-ação e, por isso, ela não é compreendida como uma fase distinta no ciclo. Entendendo que os ciclos são iterativos e resultantes da pesquisa, nós apresentamos cada etapa na seção de “Resultados e Discussões”.

2.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A disciplina eletiva TD possui uma carga horária de 60 horas, distribuída em quatro horas/semana (15 aulas totais), sendo duas horas em aulas presenciais e duas horas de atividades geridas pelos(as) próprios(as) estudantes-treinadores(as) (como leituras, desenvolvimento do portfólio, discussões com os pares etc). Há 40 vagas, priorizadas àqueles(as) que cursam, pelo menos, o 5º semestre (terceiro ano do curso).

2.3 PARTICIPANTES

2.3.1 Estudantes-treinadores(as)

Participaram todos os(as) 36 estudantes-treinadores(as) matriculados na disciplina TD em 2018 (11 mulheres, 21,14 anos \pm 0,69, tendo oito experiência em comissões técnicas; 25 homens, 21,13 anos \pm 1,35, tendo 14 experiência em comissões técnicas); cursavam entre o 5º e 9º semestre; tiveram experiências esportivas como atletas/praticantes em pelo menos um esporte; 33 declaram ter intenção de se tornarem treinadores(as), dois relataram ter intenção de se tornarem gestores(as) esportivos e um não soube responder.

Desse grupo, oito estudantes-treinadores(as) participaram voluntariamente do grupo focal, garantindo a heterogeneidade de gênero e experiências em comissões técnicas esportivas (Tabela 1). A heterogeneidade captura a diversidade no contexto e nas condições das questões examinadas (HENNINK, 2014). Para garantir sigilo de suas identidades, criamos pseudônimos.

Tabela 1 – Caracterização dos(as) estudantes-treinadores(as) que participaram do grupo focal.

| NOME | IDADE | SEMESTRE QUE CURSAVA | EXPERIÊNCIA EM COMISSÕES TÉCNICAS |
|-----------|---------|----------------------|--|
| Cláudio | 20 anos | 5º | Não |
| Daniel | 20 anos | 5º | Futebol de campo Alto rendimento |
| Francisco | 21 anos | 7º | Futsal; futebol de campo Participação |
| João | 20 anos | 5º | Vôlei de praia; futsal Participação |
| Juliana | 21 anos | 7º | Não |
| Micael | 26 anos | 7º | Vôlei; ginástica artística Participação |
| Rafael | 20 anos | 5º | Não |
| Roberta | 21 anos | 7º | Não |

Fonte: as autoras.

2.3.2 Docentes e assistentes

A pesquisa foi conduzida pela pesquisadora e pela docente responsável pela disciplina. A pesquisadora, treinadora de basquete e doutoranda em EF pela

UNICAMP, também foi docente auxiliar e será tratada dessa forma neste artigo. Fez parte da primeira turma do curso de CE e mestrado na mesma universidade. Em 2017 passou a ser auxiliar na disciplina TD e, em 2018, desenvolveu a pesquisa-ação em um processo colaborativo com a docente.

A docente atuava na UNICAMP desde 2014, onde desenvolvia pesquisas sobre formação de treinadores(as). Ela era certificada como formadora de treinadores(as) pela *Nippon Coach Developer Academy* (NCDA). Neste estudo, a docente assumiu o papel de amiga crítica da docente auxiliar, tendo diversas conversas crítico-reflexivas ao longo das etapas da pesquisa-ação. A amiga crítica é uma pessoa que estimula a reflexão e oferece críticas construtivas, a fim de auxiliar a pesquisadora a descobrir elementos de suas práticas que ela pode não ver por conta própria (ANDREW; RICHARDS; RESSLER, 2016).

A disciplina também contou com dois assistentes docentes, ambos egressos do curso de Ciências do Esporte, que cursaram a disciplina TD e estavam no mestrado na mesma instituição.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Como fontes primárias obtivemos a perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as) por meio de: (1) questionários abertos aplicados em sala de aula na semana seguinte a realização dos mesmos, com foco nas opiniões acerca dos *workshops* e da visita para observação em campo; (2) um grupo focal, realizado quatro meses após o encerramento da disciplina, com foco nas opiniões acerca das ações de ensino centradas no(a) aprendiz (veja Quadros 1 e 2). O grupo focal foi gravado em áudio e vídeo (69 minutos). Não houve um(a) observador(a) crítico, tornando-se uma lacuna neste estudo. Esses dados foram analisados formalmente por uma técnica descrita na próxima seção.

As fontes secundárias incluíram: 1) programa institucional e plano de aula; 2) conversas crítico-reflexivas entre a pesquisadora (docente auxiliar) e a docente, com registros em diário de bordo; 3) perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as) pelos seguintes métodos: i) a expectativa em relação à disciplina por meio de um questionário aberto; ii) na última semana, convidamo-los a descrever suas percepções acerca da disciplina e das condutas docentes; iii) a realizar uma autoavaliação. Esses dados foram fontes retroalimentativas para as etapas da pesquisa-ação. Entretanto, não passaram por uma técnica de análise.

A coleta teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP e todos(as) os(as) participantes concordaram em participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.4.1 Análise de dados

Utilizamos a técnica de análise temática de forma indutiva-dedutiva, seguindo as fases propostas por Braun, Clarke e Weate (2016). Na primeira fase a pesquisadora fez a transcrição *verbatim* do grupo focal (20 páginas, folha A4, fonte Times New

Roman, tamanho 12, espaçamento simples), e redigiu em documento .docx todas as respostas dos questionários (120 páginas, mesmo padrão do grupo focal). Esse processo auxiliou na familiarização da pesquisadora com os dados. A segunda fase envolveu a releitura de todos os dados e, por meio do *software Nvivo 11*, foi gerada a codificação inicial de forma indutiva, com foco semântico; a terceira fase consistiu na identificação dos temas de forma indutiva com foco latente do conteúdo, ou seja, na busca de padrões e seus significados; a quarta fase envolveu a revisão dos temas em que alguns foram agrupados, excluídos e/ou renomeados; na quinta fase, os temas foram definidos e agrupados de forma dedutiva em nível latente, a partir das cinco dimensões do ECA de Weimer (2013); a sexta fase envolveu um processo interativo entre a elaboração do mapa com os temas e a seleção das citações para a produção do relatório de resultados relativos à avaliação do ECA sob a perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as).

2.4.2 Rigor qualitativo

A partir de uma abordagem relativista (BURKE, 2016), seguimos os processos de (1) coerência interna, por diferentes fontes de informações acerca da pesquisa-ação, e coerência externa, tendo os resultados confrontados com a teoria de ECA; (2) credibilidade, sustentada na verificação da transcrição do grupo focal pelos participantes, bem como na experiência da pesquisadora no contexto investigado e convivência com os(as) estudantes-treinadores(as) no *campus* universitário; (3) transparência, a partir da atuação da docente como amiga crítica da pesquisadora, mantendo conversas crítico-reflexivas ao longo da pesquisa-ação, e do estabelecimento de temas e subtemas, de início pela análise da pesquisadora e, posteriormente, por uma discussão com a docente para as interpretações finais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A considerar as etapas da pesquisa-ação, apresentamos, primeiramente, o planejamento e a implementação do ECA na disciplina e, em seguida, a avaliação, abordando a perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as).

3.1 PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ECA

Na primeira conversa crítico-reflexiva planejamos ações que refletiam o ECA (Quadro 1), as quais foram sustentadas na literatura de base da academia de formadores de treinadores(as) da NCDA², tendo por guia as cinco dimensões de Weimer (2013).

² O material era de acesso exclusivo aos formadores(as) de treinadores(as). Porém, no site da NCDA (<https://www.ncda.tokyo/aboutncda>) e nos estudos de Callary *et al.* (2020) e Galatti, Santos e Korsakas (2019) é possível obter algumas informações sobre a descrição do programa.

Quadro 1 – Ações de ECA na disciplina TD em 2018.

| |
|---|
| <p>PAPEL DAS DOCENTES E ASSISTENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitação do processo de ensino-aprendizagem. As atividades se concentraram em estratégias ativas, como a aprendizagem baseada em situações-problema, discussões, <i>micro-coaching</i> e atividades reflexivas. Isso não significa que não houve aula expositiva mas que foi utilizada em momentos específicos, como explanação de conceitos; • Docente auxiliar e assistentes ficaram disponíveis em horários combinados para tirar dúvidas, fornecer <i>feedbacks</i> e oferecer suporte às atividades orientadas. |
| <p>FUNÇÃO DO CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para acessarmos conhecimentos e experiências prévios dos(as) estudantes-treinadores(as), a fim de tornar os conteúdos significativos, os(as) convidamos a refletirem e descreverem suas expectativas em relação à disciplina e às experiências esportivas, por meio de uma “linha do tempo”, junto a uma redação acerca da sua trajetória tanto como atletas/praticantes quanto de suas experiências com estágio em comissões técnicas. |
| <p>EQUILÍBRIO DO PODER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamos quatro <i>workshops</i> relacionando teoria e prática cujos temas foram escolhidos no primeiro módulo pelos(as) próprios(as) estudantes-treinadores(as), a partir da discussão e autoavaliação em relação aos conhecimentos e competências para a atuação do(a) treinador(a) que os(as) estudantes-treinadores(as) sentiam necessidade de melhorar; • Os(as) estudantes-treinadores(as) foram convidados a descrever suas percepções sobre os <i>workshops</i>, a observação em campo e a disciplina em geral, incluindo as condutas docente. |
| <p>RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das quatro horas semanais, duas eram reservadas para atividades independentes, estando esses créditos sob o vetor “Orientação”. O princípio foi de resguardar um horário na agenda semanal e facilitar o processo de pesquisa e estudos autônomos, já que geralmente a grade curricular é densa (até 34 horas/semana). |
| <p>FINALIDADES E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de um portfólio individual, contendo: (a) modalidade esportiva, contexto, categoria, número de atletas e competições de escolha; (b) currículo profissional; (c) o que é ser treinador(a) e seu papel no desenvolvimento dos praticantes/atletas; (d) filosofia como treinador(a); (e) três sessões subsequentes de treinamento, apontando a fase da temporada e as intervenções em cada sessão; (f) carta descritiva da expectativa, política e regras do programa esportivo, a ser assinada pelos(as) atletas e familiares, nos casos com esporte infanto-juvenil, ou uma carta de código de conduta, a ser assinada pelos(as) atletas, para o esporte com adultos; (g) descrição de como gostariam de ser lembrados(as) pelos(as) atletas. Os(as) estudantes-treinadores(as) receberam <i>feedbacks</i> formativos ao longo do processo – da docente e de um(a) avaliador(a) externo, especialista em pedagogia do esporte e/ou treinador(a) da modalidade esportiva. • Ao final do semestre, os(as) estudantes-treinadores(as) realizaram uma autoavaliação, focando em seus conhecimentos e competências bem desenvolvidos e a melhorar. |

Fonte: as autoras.

Também desenvolvemos o programa e o plano de ensino da disciplina de 2018 (Quadro 2).

Quadro 2 – Programa e plano de desenvolvimento da disciplina TD no ano de 2018.

| Objetivo geral: Compreender as funções do(a) treinador(a) desportivo evidenciando competências e habilidades na gestão de pessoas/atletas tanto em modalidades individuais quanto coletivas; identificar perfis de liderança a partir das teorias que discorrem sobre o tema e investigar treinadores(as) de sucesso nas diferentes modalidades esportivas. | | |
|--|--|---|
| Módulo | Conteúdos | Avaliação |
| 1. Construção de uma base comum de conhecimento <u>4 semanas:</u> - 8 horas presenciais + 8 horas de estudos e atividades extraclasse - Docente como responsável pela condução de todas as aulas | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de treinadores(as) ao longo da vida; • Conhecimentos profissional, interpessoal e intrapessoal; • Funções e competências para a atuação do(a) treinador(a); • Características dos diferentes contextos e a atuação do(a) treinador(a). | Normativas institucionais: <ul style="list-style-type: none"> • Frequência mínima de 75% • Nota mínima igual ou superior a 5,0 Normativas da disciplina: <ul style="list-style-type: none"> • Portfólio do treinador (nota 1) – nota dada pela docente e avaliador(a) externo; • Seminários de estudos, atividades em sala, estudo dirigido, estudo prático, participação e envolvimento na disciplina (nota 2); A nota final é a média entre a nota 1 (x2) e a nota 2. |
| 2. Desenvolvimento de conhecimentos e competências <u>12 semanas:</u> - 16 horas presenciais + 8 horas de observação em campo + 20 horas de estudos e atividades extraclasse - Docente responsável pela condução de 8 aulas e auxílio em 4 aulas | <ul style="list-style-type: none"> • Perfis de liderança; • <i>Workshops</i> baseados nas necessidades dos(as) estudantes-treinadores(as): 1) comunicar-se de maneira eficaz e definir critérios de êxito de atletas e praticantes; 2) conhecimento profissional; 3) filosofia de treinador; 4) liderança. • Desenvolvimento do portfólio. | |

Fonte: as autoras.

De acordo com Milistetd *et al.* (2019b), o planejamento é um dos aspectos-chave para o(a) professor(a) avançar em direção a abordagem de ECA em programas universitários de formação de treinadores(as). Esse é um momento importante para definir o objetivo geral, o plano de desenvolvimento, e as dimensões e componentes do ECA na disciplina. O nosso planejamento foi um momento importante de reflexão, especialmente por revermos o plano de 2017 e repensarmos as ações de ECA para 2018 (veja Quadro 1), com base em um novo objetivo da disciplina (veja Quadro 2).

Outro aspecto-chave se refere ao primeiro encontro, momento para conhecer as características, trajetórias esportivas e as expectativas dos(as) estudantes-treinadores(as) (MILISTETD *et al.*, 2019b). Obtivemos essas informações como fontes secundárias (veja “Procedimentos para a Coleta de Dados”), já que poderiam influenciar na função dos conteúdos e nas estratégias de ensino-aprendizagem. Por exemplo, ao identificarmos as diferentes experiências esportivas, definimos que no workshop sobre “conhecimento profissional” (Quadro 2) seria importante ter grupos de discussão com estudantes-treinadores(as) com e sem experiência em comissões técnicas, a fim de proporcionar a troca de conhecimentos entre eles(as).

Também é importante apresentar e discutir o planejamento e cronograma da disciplina, de forma aberta a acolher sugestões (MILISTETD *et al.*, 2019b), bem como renegociar qualquer modificação necessária ao longo do semestre – afinal um ambiente centrado no(a) aprendiz favorece à exposição de opiniões e necessidades dos(as) aprendizes (BLUMBERG, 2009; WEIMER, 2013). Por isso, mantivemos o

plano de ensino aberto a modificações, desde que pertinentes para a aprendizagem e respeitando o programa. Uma das aulas do cronograma foi negociada, em função das dúvidas apresentadas pelos(as) estudantes-treinadores(as) na elaboração do portfólio.

Uma das dificuldades na implementação dos workshops foi estimular o engajamento de todos(as) estudantes-treinadores(as):

Quando fomos para a prática, alguns grupos se mostraram mais atentos e pró-ativos. Outros menos. [...] Enquanto alguns organizaram rapidamente o espaço, explicaram e demonstraram com mais propriedade, outros se mostraram menos confiantes, interessados ou com menos experiência em liderar/organizar/gerir. (Diário de bordo, 1º workshop).

Frente à diversidade de conhecimentos e experiências prévios, bem como estilos de aprendizagem e autonomia, entendemos que para tornar o conteúdo significativo e motivante, como recomenda a literatura (PAQUETTE; TRUDEL, 2018), seria importante utilizarmos diferentes estratégias de ensino (MCCOMBS; VAKILI, 2005). Desta forma, incorporamos uma variedade de estratégias ativas, como mostramos na subseção 3.2.1.1.1.

Por fim, o último aspecto mencionado por Milistetd *et al.* (2019b) na mudança para de perspectiva de ensino-aprendizagem, está relacionado à avaliação do desenvolvimento de ECA, especialmente focada nos aspectos estabelecidos no planejamento, processo que apresentamos na próxima seção.

Esses aspectos-chave servem de base para a ação do(a) professor(a) que compreende que a abordagem construtivista vai ao encontro de seus pressupostos filosóficos e que almeja desenvolver ações de ensino centrado no aprendiz em programas de formação de treinadores(as). Contudo, como alertam Paquette e Trudel (2018, p.173, tradução nossa), “as sutilezas das abordagens centradas no(a) aluno(a) com base no construtivismo são complexas”, portanto, as reflexões do(a) professor(a) sobre a pedagogia, o contexto e as características dos aprendizes devem transcender as recomendações.

3.2 AVALIAÇÃO DO ECA

3.2.1 Perspectiva dos(as) estudantes-treinadores(as)

Os temas e sub-temas estão apresentados no Quadro 3. Para cada sub-tema apresentamos as discussões na sequência.

Quadro 3 - Temas e sub-temas que emergiram das opiniões dos(as) estudantes-treinadores(as).

| TEMAS: DIMENSÕES DO ECA | SUBTEMAS |
|--------------------------------------|---|
| Papel das docentes e assistentes | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estratégias ativas de ensino • Importância da organização e condução das aulas |
| Equilíbrio do poder | <ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de determinar conteúdos e abertura às sugestões |
| Função do conteúdo | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação dos conteúdos com experiências e conhecimentos prévios e com perspectivas futuras • Compreensão sobre a complexidade do papel do(a) treinador(a) • Conteúdos aplicados na prática |
| Responsabilidade pela aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o "meu eu treinador(a)": a autoavaliação como habilidade para o presente e futuro |
| Finalidades e processos de avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Portfólio em articulação com a aprendizagem |

3.2.1.1 Papel das docentes e assistentes

3.2.1.1.1 Uso de estratégias ativas de ensino

Os(as) estudantes-treinadores(as) relataram que as estratégias ativas de ensino foram importantes para o aprendizado. Micael citou que as discussões com os(as) colegas possibilitaram a troca de conhecimentos a partir de “visões diferentes de pessoas que vieram de culturas diferentes e possuíam crenças diferentes” (Grupo Focal), “de acordo com a vivência e nível de compreensão e interpretação dos colegas de curso” (Questionário 3).

Quanto às vivências práticas, Rosana comentou que a experiência de ensino é uma “possibilidade de aprender na prática uma das habilidades do treinador” (Questionário 1), e eles(a) puderam melhorar “muito na aplicação da atividade e no *feedback* dado para os ‘atletas’ (que eram os próprios colegas de turma)” (Marina - Questionário 1). Ana comentou que “as experiências compartilhadas em roda passaram mais segurança” (Questionário 1), pois “não parecia ter um certo e errado” (Fabiano – Questionário 2).

Por fim, a observação em campo também foi marcante, sobretudo pela oportunidade de conhecer a rotina de treinadores(as) de um programa esportivo bem estruturado. “Foi uma ótima experiência ver a rotina e a estrutura de um excelente programa esportivo” (Yuri) e “ver os treinadores bem sucedidos e entender como eles trabalham” (Gian). Para Danilo, “o mais legal foi a chance de ver o treinamento de alto rendimento, o que temos pouca chance durante o curso” (Questionário 5).

Os(as) estudantes-treinadores(as) destacaram diferenças entre estratégias ativas de ensino em relação às mais passivas:

Francisco: “Uma aula expositiva talvez ficaria o professor falando e todo mundo balançando a cabeça do tipo ‘ah, está bom’ e, tipo, não provocaria essa discussão, entendeu?”

Micael: “É, se fosse uma aula expositiva nenhuma das reflexões, nada de opinião teria sido exposto.” (Grupo focal)

A utilização de estratégias ativas que estimulam a reflexão de estudantes-treinadores(as) tem sido uma tendência em programas universitários, diferenciando-os dos oferecidos por confederações/federações esportivas (CIAMPOLINI *et al.*, 2019). Práticas pedagógicas que envolvam os(as) próprios(as) colegas de curso e estimulam experimentação, discussão e reflexão podem contribuir para um aprendizado mais significativo (MILISTETD *et al.*, 2017), e influenciar na construção da identidade pessoal e profissional, já que esse é um processo que envolve opiniões e crenças desenvolvidas ao longo da vida, inclusive por meio da socialização (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2018).

A observação em campo também é importante na formação inicial, já que observar a prática pedagógica de treinadores(as) experientes pode servir de referência para o desenvolvimento da visão de ensino-treino daquele(a) que observa (RAMOS *et al.*, 2011). No entanto, a atuação do(a) treinador(a) é contextual, e ser mais experiente não significa ser mais competente ou eficaz, necessariamente (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). É importante que a formação transcenda a abordagem reprodutora e comportamentalista, em favor do desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva de futuros(as) treinadores(as) (MESQUITA, 2018).

Entendemos que estratégias utilizadas contribuíram para o desenvolvimento de um ambiente colaborativo. De acordo com Weimer (2013), em ambientes mais centrados no aprendiz, o papel docente prioriza a estruturação de ações para que os(as) estudantes(as) aprendam uns com os outros e com as diferentes experiências, em um processo de colaboração para a construção do conhecimento.

3.2.1.1.2 Importância da organização e condução das aulas

A organização e a condução das aulas centradas nos(as) aprendizes foram importantes para que as atividades se tornassem interessantes:

Francisco: “Foi uma das matérias mais interessantes, justamente por ter atividades muito bem organizadas [...]”.

Juliana: Talvez quando um professor não tem essa metodologia, não se sintam tão seguros em mudar, sair da zona de conforto. E como era uma proposta já trabalhar essa prática, talvez eles (docentes e assistentes) tivessem mais segurança, mais confiança, [...] foi bem fundamental para conseguir essa discussão.

Rafael: Outro fator positivo foi a quantidade de docentes porque quando dividia em pequenos grupos, eles estavam sempre lá auxiliando, ajudando nas discussões.” (Grupo focal)

As estratégias de ensino devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem para um processo mais significativo (WEIMER, 2013). Um dos dificultadores é a demanda de tempo para desenvolver um plano de ensino baseado no ECA (MILISTETD *et al.*, 2019b). Além disso, não ter o controle sobre todos os processos, já que muitas vezes o desdobramento das atividades é dependente das ações dos(as) aprendizes, pode gerar insegurança nos professores (WEIMER, 2013). No nosso caso, a docente tinha experiência como formadora de treinadores(as) e era certificada por um programa que valorizava os princípios construtivistas da aprendizagem. Contar com

formadores(as) de treinadores(as) que estejam em contato com a literatura científica pode facilitar o alinhamento entre as estratégias de ensino e as tendências discutidas na comunidade científica (CIAMPOLINI *et al.*, 2019).

Um dos aspectos que devem ser considerados ao adotar o ECA é o número de estudantes matriculados (BLUMBERG, 2009). Essa era uma disciplina com 36 estudantes-treinadores(as). Em outros contextos, podem ser necessárias diferentes estratégias para estimular a discussão, como elaborar um roteiro de perguntas que guiem o grupo, ou estimular os(as) aprendizes a liderar as discussões (ROBERTS; RYRIE, 2014).

3.2.1.2 Equilíbrio do poder

3.2.1.2.1 Oportunidade de determinar conteúdos e abertura às sugestões

A oportunidade de escolha dos temas dos *workshops* (ver Quadro 1) foi apreciada pelos(as) estudantes-treinadores(as).

João: “[...] no começo da disciplina eles (docentes e auxiliares) perguntaram quais temas nós gostaríamos que fossem abordados e eu acho que foi bem legal.”

Francisco: “Atendeu as necessidades dos próprios alunos.” [participantes acenam em sinal de concordância]. (Grupo focal)

A maioria das sugestões foi expressa no grupo focal. Pietro aproveitou o questionário final para comentar que “atuar em grupo e discutir os principais pontos levantados é uma prática que pode ser explorada mais vezes.” (Questionário 2). As demais sugestões consistiram em mudanças em algumas atividades. Por exemplo, um dos seminários em grupo foi sobre liderança, baseado num capítulo de livro que relacionava as teorias aos comportamentos do treinador de futebol José Mourinho. Para Micael, estudar a partir dos comportamentos de um treinador com o qual ele tinha pouco afinidade foi “desmotivante”. Sua sugestão foi que eles(as) pudessem escolher um(a) treinador(a) que possuíssem afinidade ou outro artigo/capítulo de livro.

Professores centrados(as) no(a) aprendiz proporcionam oportunidades de controle e escolha pessoal (MCCOMBS; VAKILI, 2005). Entretanto, os(as) aprendizes podem se sentir confusos ao decidir o que selecionar (GORDON, 2014), em consequência do receio e/ou falta de experiência para lidar com a perspectiva do ECA (BLUMBERG, 2009). Assim, o estímulo ao equilíbrio talvez precise ser gradual (SALLES, 2019). Vale ressaltar que o ECA não representa só o que o(a) aprendiz deseja, mas também o que necessita aprender (BLUMBERG, 2009). Por se tratar de jovens em fase de conclusão de curso, era importante estimular o pensamento crítico acerca de conhecimentos e competências específicos do(as) treinador(a) esportivo que percebiam precisar melhorar.

A abertura às opiniões dos(as) aprendizes sobre a qualidade da experiência de aprendizado também condiz com o ECA (WEIMER, 2013). Essa é uma forma de equilibrar o poder em sala de aula, o que pode contribuir com a motivação, a confiança e o entusiasmo para a aprendizagem (WOHLFARTH *et al.*, 2008). Entretanto, as

oportunidades planejadas de forma sistemática durante a disciplina para que estudantes-treinadores(as) expressassem suas perspectivas foram restritas. Torna-se importante que os(as) aprendizes tenham a oportunidade de opinar no decorrer da disciplina, de modo a alterar o plano de ensino, dentro das possibilidades, e estimular a motivação à aprendizagem. Afinal, a motivação influencia “o que” e “quanto é aprendido” (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 1997).

3.2.1.3 Função do conteúdo

3.2.1.3.1 Articulação dos conteúdos com experiências e conhecimentos prévios e com perspectivas futuras

Os(as) estudantes-treinadores(as) comentaram sobre as relações que estabeleceram entre os conteúdos da disciplina com situações que vivenciaram, o que parece ter contribuído na compreensão sobre sua importância para a atuação como treinador(a). João relacionou os conteúdos com uma palestra que assistiu: “Eu acho que a disciplina falou muito da relação interpessoal, intrapessoal [...]. Teve uma palestra do [treinador de elite] ano passado que ele falou bastante isso” (Grupo focal). Rafael relatou uma conversa com um antigo treinador:

Ele falou que o melhor jogador estava muito bem e de repente começou a ir muito mal [...]. Então, tipo, o papel do treinador não é assim ‘poxa, ele é um atleta e ele tem que jogar e pronto’. Não, tem um ser humano ali. Acho que isso foi o principal aprendizado que eu levei da disciplina. (Grupo focal)

A relação dos conteúdos e experiências na disciplina com as perspectivas futuras de atuação também foi importante. Dentre as experiências, os(as) estudantes-treinadores(as) puderam conversar com treinadores(as) experientes. Ana relatou que “ver que profissionais da área estão buscando o desenvolvimento constante e aprimoramento com bases científicas é motivador.” (Questionário 5). Marina comentou:

Ter um contato tão próximo com pessoas que passaram por muitas coisas que ainda iremos passar e ver que esses treinadores, mesmo sendo pessoas de tão alto nível, ainda tem coisas para melhorar e ver que eles vivem em constante evolução, nos torna ainda mais próximo desses treinadores [...]. Agrega absurdamente no nosso futuro como treinadores. (Questionário 5)

A aprendizagem de assuntos complexos é mais eficaz quando se trata de um processo intencional de construção de significado a partir de informações e experiências (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 1997). A articulação com conhecimentos e experiências também deve prestar ao entendimento sobre a aplicabilidade do conteúdo, pois se os(as) treinadores(as) em formação não veem função no conteúdo para a atuação prática, dificilmente se engajarão em um processo significativo de aprendizagem (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

No estudo de Rodrigues, Paes e Souza Neto (2018), os treinadores que reconheceram a pertinência de conhecimentos socializados no curso de EF passaram a buscar novas referências para se qualificarem profissionalmente, desenvolvendo uma identidade de mobilidade. Se a busca por “quem eu quero ser” fomenta o

desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009) e a construção da identidade do(a) treinador(a) se constitui na socialização (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2018), a articulação do conteúdo na formação inicial também deve estimular perspectivas futuras.

3.2.1.3.2 Compreensão sobre a complexidade do papel do(a) treinador(a)

Os(as) estudantes-treinadores(as) comentaram que desenvolveram uma compreensão ampla sobre os diferentes fatores que influenciam na atuação profissional do(a) treinador(a). Como comentou Guilherme “o esporte se trata de um sistema complexo [...] e o treinador deve pensar em muitas ações” (Questionário 3). “Cada um parte de um ponto diferente ou tiveram experiências diferentes”, mas existem funções comuns, como “liderança, boa comunicação, organização” (Juliana) – (Grupo focal).

Dentre os fatores citados estão aspectos profissionais, interpessoais e intrapessoais: “Apesar de identificar outros atributos como preponderantes para ser um bom líder, foi consenso que características interpessoais são base para liderar” (Tales), mas “não existe um perfil ideal de um líder” (Lucas), e sim “diferentes tipos de liderança, facilitando entender que cada treinador tem seu estilo próprio de lidar com seus atletas e também podendo se adaptar ao ambiente em que ele está inserido.” (Cláudio) – (Questionário 4).

Eu discuti um pouco com um amigo a questão de construir um modelo de jogo junto com o time, sabe? Não chegar e impor [...], às vezes eles nem conseguem assimilar o que é aquilo, então é construir com eles. (Francisco – Grupo focal)

Segundo Côté e Gilbert (2009, p. 316, tradução nossa), treinadores(as) de excelência são capazes de “aplicar de forma consistente o conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal de forma integrada para melhorar a competência, a confiança, a conexão e o caráter dos atletas em contextos de treino específicos.” O conhecimento profissional está atrelado aos aspectos específicos da modalidade esportiva, o conhecimento interpessoal diz respeito às relações sociais, enquanto o conhecimento intrapessoal está ligado à capacidade de introspecção e reflexão (CÔTÉ; GILBERT, 2009). Diante da natureza complexa e incerta da atuação do treinador(a) (JONES, 2006), o desenvolvimento de uma compreensão holística da função de treinador(a) se torna importante na formação de estudantes-treinadores(as) (MILISTETD *et al.*, 2017)

3.2.1.3.3 Conteúdos aplicados na prática

Alguns estudantes-treinadores(as) relataram que modificaram a própria prática no estágio a partir da aplicação de conteúdos vistos na disciplina. Micael comentou: “nunca fui uma pessoa organizada na minha vida”, mas ao “organizar as sessões de treino que a gente mesmo criava, comecei anotar num caderninho, planilhar e utilizar *scout*.” (Grupo focal). Francisco atuava como estagiário em uma equipe de participação e compartilhou uma experiência:

Eu estava cobrando como se fosse alto rendimento. Depois da disciplina eu parei e pensei: 'pô, isso aqui é participação!' [...] Eu mudei completamente o foco e o time em si cresceu muito depois que eu mudei o foco, sabe? Eu acho que isso influenciou absurdamente para o pessoal ter ideias de jogo, gostar de entrar no campo. (Grupo focal)

As experiências relatadas vão contra a falta de relação entre conteúdos teóricos e a realidade de intervenção prática, uma das críticas na formação em bacharelado em EF (MILISTETD *et al.*, 2018a). A experiência de Francisco reforça a importância de estudantes-treinadores(as) enfrentarem problemas reais, cometerem erros, refletir, aprender e tentar novamente (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003). Nesse contexto, a aprendizagem experiencial, a partir da prática reflexiva e o esforço para obter significado da experiência tem papel importante no desenvolvimento profissional (MOON, 2004; WOODBURN, 2020).

3.2.1.4 Responsabilidade pela aprendizagem

3.2.1.4.1 Reflexão sobre o “meu eu treinador(a)”: a autoavaliação como habilidade para o presente e para o futuro

Conhecer a trajetória de treinadores(as) na visita ao campo estimulou a autoavaliação dos(as) estudantes-treinadores(as) em busca da consciência sobre o seu “eu treinador(a)” e sua filosofia, além da compreensão de que é um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ter essas vivências me fez repensar a minha filosofia, meu objetivo, meus estudos e minha carreira. (Jessica – Questionário 5)

A visita me proporcionou a capacidade de reflexão de minha jornada na faculdade [...]. As rodas de conversa com diferentes treinadores de diferentes modalidades mostrou a necessidade dos estudos contínuos, mesmo após o término da faculdade, as diversas características que podemos encontrar nos treinadores, as formas/métodos de conduzir uma equipe, a relação que se deve ter com os(as) atletas. Foram esses pontos que fizeram com que eu pensasse como sou como treinadora. (Juliana – Questionário 5)

É importante que o(a) treinador(a) em formação seja estimulado(a) a refletir e reconhecer sua trajetória, seus valores e crenças, para que sejam capazes de ter consciência sobre a própria filosofia (VAN MULLEM; BRUNNER, 2013). Cada treinador(a), embebido(a) nas suas crenças e valores, desenvolve a concepção da sua filosofia (VAN MULLEM; BRUNNER, 2013).

Enquanto as dimensões anteriores se concentram em mudanças do(a) professor(a), a responsabilidade pela aprendizagem requer ações dos(as) aprendizes (WEIMER, 2013). Os(as) estudantes-treinadores(as) dessa disciplina eram jovens que escolheram a disciplina TD, motivados(as) pelas perspectivas iniciais de se tornarem treinadores(as). Isso mostra certa habilidade de aprendizagem autônoma e autodeterminação (BLASCHKE, 2012; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018). Entretanto, manter-se engajado(a) em uma disciplina por um semestre, junto a outras disciplinas obrigatórias do currículo, mais as atividades extracurriculares, pode ser desafiador. Isso exige maturidade emocional e consciência da necessidade de

aprender ao longo da vida (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2017; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016).

3.2.1.5 Finalidades e processos de avaliação

3.2.1.5.1 Portfólio em articulação com a aprendizagem

O portfólio se constituiu como uma ferramenta de avaliação formativa, tendo os *feedbacks* como um aspecto-chave no estímulo à aprendizagem. Micael relatou: “a gente tinha que organizar as sessões de treino, de acordo com o contexto [...] e é muito positivo, porque você faz, aí alguém já vai olhar e já dá opinião” (Grupo focal). João comentou que os *feedbacks* da docente foram importantes, sobretudo por estimular a coerência entre a filosofia e as intervenções planejadas nas sessões de treino: “ela (docente) cobrava bastante isso da gente, porque a gente desenvolvia uma filosofia e chegava no treino não tinha isso [...]. Um treino totalmente desfocado da sua filosofia acaba fugindo do que você é” (Grupo focal).

Dentre as vantagens do portfólio estão a oportunidade de organizar o conteúdo pedagógico durante a elaboração, desenvolver o pensamento crítico e reformular seus objetivos para a aprendizagem (NEVES; GUERREIRO; AZEVEDO, 2016; VILLAS BOAS, 2005). Entretanto, por não ter um modelo, o portfólio pode se tornar um fator de ansiedade para os(as) aprendizes (PAQUETTE *et al.*, 2014). Em nosso estudo, os(as) estudantes-treinadores(as) relataram dificuldades, levando-nos a incluir uma aula para auxiliá-los(as). O suporte docente pode facilitar o processo, guiando os(as) estudantes-treinadores(as) ao aprimoramento de habilidades de aprendizagem autodirigida (BLUMBERG, 2009).

Professores(as)/instrutores(as) podem fornecer *feedbacks* e orientações adequadas para que os(as) aprendizes busquem informações relevantes para seu aprendizado contínuo (PAQUETTE *et al.*, 2014). Por isso, os *feedbacks* são elementos orientadores da evolução discente (WEIMER, 2013). Além dos *feedbacks* de avaliadores(as) e corpo docente, poderíamos ter incluído oportunidades de avaliação entre pares, em favor da troca de experiências, e desenvolvimento da maturidade intelectual e autonomia (BLUMBERG, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS REFLEXIVAS DA DOCENTE E DA AUXILIAR

Em 2018 começávamos a alinhar as ações à abordagem de ECA, em um processo que mostrou uma aproximação da formação à realidade da intervenção do(a) treinador(a), contribuindo com a motivação e aprendizagem mais significativa. Desenvolvemos ações pontuais, talvez mais do que uma filosofia de ensino. Porém, a mudança para o ECA talvez inicie, de fato, com uma série de estratégias e técnicas, para então se tornar uma abordagem pedagógica do(a) professor(a) (WEIMER, 2013). Isso não isenta a necessidade de professores(as)/instrutores(as) se apropriarem dos princípios do ECA. Pelo contrário, a transgressão envolve a compreensão profunda

dos pressupostos de aprendizagem construtivistas que orientam essa abordagem (PAQUETTE; TRUDEL, 2018).

Por vezes, a transgressão pode ser complexa, até mesmo contraditória (WOHLFARTH *et al.*, 2008). Um(a) mesmo(a) docente pode ter práticas de ensino centradas nos(as) aprendizes em uma disciplina e práticas mais centradas na instrução em outras (BLUMBERG, 2016). Isso porque a adoção do ECA envolve diversos fatores e, por isso, ter um curso ou um programa de ensino totalmente alinhado ao ECA pode ser irrealista (BLUMBERG, 2009).

Na conversa crítico-reflexiva final definimos algumas mudanças para o próximo ano: 1) repensar os objetivos, considerando o desenvolvimento da capacidade reflexiva e da sensibilidade contextual de atuação, como aspectos intencionais do currículo pedagógico; 2) definir objetivos específicos para cada módulo, alinhados às diretrizes do Conselho Internacional de Excelência de Treinadores; 3) desenvolver de forma consistente um ambiente propício à aprendizagem e aberto a sugestões/opiniões dos(as) estudantes-treinadores(as) ao longo da disciplina; 4) alinhar as formas de avaliação para estimular a responsabilidade pela aprendizagem dos(as) estudantes-treinadores(as).

É preciso considerar que essa disciplina representa 60 horas no currículo de um curso de 3.525 horas. Curso tal que representa os primeiros anos de formação para uma carreira que poderá perdurar por mais muitos anos. Outras ações de desenvolvimento continuado devem se somar para que estudantes-treinadores(as) se tornem aprendizes ao longo da vida, com capacidade crítica e reflexiva, para uma atuação profissional com propósito e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Learner-centered psychological principles**: a framework for school reform and redesign. Washington: APA, 1997.

ANDREW, K.; RICHARDS, R.; RESSLER, James D. A collaborative approach to self-study research in physical education teacher education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 35, n. 3, p. 290–295, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0075>

BARR, Robert; TAGG, John. From teaching to learning - a new paradigm for undergraduate education. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 27, n. 6, p. 12–26, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>

BLASCHKE, Lisa Marie. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 13, n. 1, p. 56–71, 2012. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>

BLUMBERG, Phyllis. **Developing learner-centered teaching**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. p. 191–205.

BURKE, Shaunna. Rethinking 'validity' and 'trustworthiness' in qualitative inquiry: how might we judge the quality of qualitative research in sport and exercise sciences? *In*: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew. (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. p. 352–362.

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. DOI: <https://doi.org/10.1123/ijsc.2020-0221>

CHESTERFIELD, Gavin; POTRAC, Paul; JONES, Robyn. 'Studentship' and 'impression management' in an advanced soccer coach education award. **Sport, Education and Society**, v. 15, n. 3, p. 299–314, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493311>

CIAMPOLINI, Vitor *et al.* Teaching strategies adopted in coach education programs: analysis of publications from 2009 to 2015. **Journal of Physical Education**, v. 30, n. 1, p. 1–14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3006>

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. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>

CRESWELL, John. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

CULLEN, Roxanne; HARRIS, Michael; HILL, Reinhold. **The learner-centered curriculum: design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

CUSHION, Christopher; ARMOUR, Kathy; JONES, Robyn. Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest**, v. 55, n. 3, p. 215–230, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP/Pró Reitoria de Graduação, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária)

GALATTI, Larissa Rafaela; SANTOS, Yura Yuka Sato dos; KORSKAS, Paula. A coach developers' narrative on scaffolding a learner-centred coaching course in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 6, n. 3, p. 339–348, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0084>

GANO-OVERWAY, Lori; DIEFFENBACH, Kristen. Current practices in United States higher education coach education programs. **International Sport Coaching Journal**, v. 6, n. 2, p. 226–233, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0013>

GORDON, Neil. **Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning**. Heslington: The Higher Education Academy, 2014.

HENNINK, Monique. **Focus group discussions: understanding qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2014.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. **ICCE standards for higher education bachelor coaching degree programmes**, 2016. Disponível em: <https://icce.ws/wp-content/uploads/2023/01/icds-draft-4-final-november-23.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

JONES, Robyn (org.). **The sports coach as educator**. London: Routledge, 2006.

JONNAERT, Phillippe; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LINCOLN, Yvonna; LYNHAM, Susan; GUBA, Egon. Paradigmatic controversies, contradiction, and emerging confluences, revisited. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. London: Sage, 2018. p. 108–150.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

MCCOMBS, Barbara. Reducing the achievement GAP. **Society**, v. 37, p. 29–36, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12115-000-1034-x>

MCCOMBS, Barbara; VAKILI, Donna. A learner-centered framework for e-learning. **Teachers College Record**, v. 107, n. 8, p. 1582–1600, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00534.x>

MESQUITA, Isabel *et al.* Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124–136, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/tsp.2011-0117>

MESQUITA, Isabel. O valor das pedagogias críticas na formação de treinadores com mente de qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, n. S1, p. 223–233, 2018.

MILISTETD, Michel *et al.* Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165–172, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>

MILISTETD, Michel *et al.* Learner-centered teaching in a university-based coach education: first attempts through action research inquiry. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 14, n. 3, p. 294–309, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954119842957>

MILISTETD, Michel *et al.* Making direct teaching more learner-centered in university-based coach education courses. In: CALLARY, Betina; GEARITY, Bryan (ed.). **Coach education and development in sport**. London: Routledge, 2019b. p. 7–19.

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, p. 1–14, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2849>

MILISTETD, Michel *et al.* Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 281–287, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>

MILISTETD, Michel *et al.* The learner-centred status of a Brazilian university coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 105–115, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0075>

MOON, Jennifer. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice**. London: Routledge Falmer, 2004.

MORGAN, Kevin. *et al.* Changing the face of coach education: using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 520–533, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690863>

NELSON, Lee; CUSHION, Christopher; POTRAC, Paul. Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 18, n. 2, p. 204–218, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649725>

- NELSON, Lee; CUSHION, Christopher; POTRAC, Paul. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247–259, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795406778604627>
- NEVES, Andressa Soares de Camargo; GUERREIRO, José Manoel Amadio; AZEVEDO, Gisele Regina de. Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, v. 21, n. 1, p. 199–220, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100010>
- PAQUETTE, Kyle *et al.* A sport federation's attempt to restructure a coach education program using constructivist principles. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 2, p. 75–85, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2013-0006>
- PAQUETTE, Kyle; TRUDEL, Pierre. Learner-centered coach education: practical recommendations for coach development administrators. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 169–175, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0084>
- PIGGOTT, David. Coaches' experiences of formal coach education: a critical sociological investigation. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 4, p. 535–554, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608949>
- RAMOS, Valmor *et al.* A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, v. 17, n. 2, p. 280–291, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n2p280>
- REDDAN, Gregory; MCNALLY, Brenton; CHIPPERFIELD, Janine. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 11, n. 2, p. 270–278, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954116637497>
- ROBERTS, Simon J.; RYRIE, Angus. Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63–79, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.632626>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.11606/1807-5509201800030427>
- SALLES, William das Neves. **Desenvolvimento do ensino centrado no aprendiz: estratégias, percepções e implicações à formação inicial universitária em Educação Física**. 2019. 438 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Nirvana or never-never land: does heutagogy have a place in coach development? **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 353–358, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0001>
- STOSZKOWSKI, John; MCCARTHY, Liam. “Who wouldn't want to take charge of their learning?” Student views on learner autonomy, self-determination and motivation. **Journal of Perspectives in Applied Academic Practice**, v. 6, n. 2, p. 104–107, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v6i2.330>
- STRINGER, Ernest T. **Action research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/jep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2023.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; RICHARD, Jean-Paul. Peter Jarvis: lifelong coach learning. *In*: NELSON, Lee; GROOM, Ryan; POTRAC, Paul (ed.). **Learning in sport coaching: theory and application**. New York: Routledge, 2016. p. 202–214.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Peny. Looking at coach development from the coach-learner's perspective. *In*: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (ed.). de Campinas, UNICAMP, número do protocolo 72311917.2.0000.540

UNICAMP. Faculdade de Ciências Aplicadas. **Projeto pedagógico do curso de ciências do esporte**, 2018.

VAN MULLEM, Pete; BRUNNER, Dave. Developing a successful coaching philosophy: a step-by-step approach. **Strategies**, v. 26, n. 3, p. 29–34, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/08924562.2013.779873>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 291–306, 2005. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000100013>

VITÓRIO, Sabrina Lima; YAMANAKA, Guilherme Kioshi; MAZZEI, Leandro Carlos. Diagnóstico dos cursos acadêmicos em educação física e (ciências do) esporte no Brasil. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIA DO ESPORTO, 7., E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA DO ESPORTO, 6., Campinas, 2019. **Anais...** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

WEIMER, Maryellen. **Learner-centered teaching: five keys changes to practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

WOHLFARTH, Dede *et al.* Student perceptions of learner-centered teaching. **InSight: a journal of scholarly teaching**, v. 3, n. 2, p. 67–74, 2008. Disponível em: <https://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2020/01/8-Student-Perceptions-of-Learner-Centered-Teaching.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

WOODBURN, Andrea. Experiential learning for undergraduate student-coaches. *In*: CALLARY, Bettina; GEARTY, Bryan (ed.). **Coach education and development in sport**. Abingdon: Routledge, 2020.

Abstract: The aim of this study was to investigate the initial development of a learner-centered teaching (LCT) in the “Sports Coach” course, from the Sports Science program at University of Campinas. Following a qualitative approach and action research procedures, we present the planning, implementation, and evaluation of the LCT in the course through the program and institutional plan, class plans and logbook; the teachers’ perspective through critical-reflective conversations and logbook entries; the opinions of the student-coaches through questionnaires and focus group. We used the thematic analysis technique. The LCT showed to be complex, especially due to the appropriation of principles and development as an approach. The student-coaches perceived an approximation of the course to the practical reality of the coach, contributing to motivation and significant learning. We emphasize the need to train teachers in LCT and to take the role of coach developers in coach education in university.

Keywords: Higher Education. Sport Sciences. Professional Education.

Resumen: El objetivo de este estudio fue investigar el desarrollo inicial de la enseñanza centrada en el alumno (ECA) en la disciplina “Entrenador Deportivo” de la carrera de Ciencias del Deporte de la Universidad Estatal de Campinas. Siguiendo un enfoque cualitativo y utilizando procedimientos de investigación-acción, presentamos la planificación, implementación y evaluación del ECA en la disciplina a través del programa y plan institucional, los planes de lecciones y la bitácora. Abordamos la perspectiva de los docentes mediante conversaciones crítico-reflexivas y apuntes en la bitácora, así como las opiniones de los estudiantes-entrenadores a través de cuestionarios y grupos focales. Empleamos la técnica de análisis temático. El ECA resultó ser un enfoque complejo, especialmente en cuanto a la apropiación de principios y desarrollo. Los estudiantes-entrenadores percibieron una aproximación de la disciplina a la realidad práctica del entrenador, lo que contribuyó a la motivación y al aprendizaje significativo. Destacamos la necesidad de capacitar a los docentes en ECA y de abordar el papel de los formadores de entrenadores en la educación universitaria inicial.

Palabras clave: Educación Superior. Ciencias del Deporte. Formación Profesional.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Yura Yuka Sato dos Santos: Pesquisadora responsável pelo desenho do estudo, tendo atuado nas fases de planejamento, implementação e avaliação da pesquisa-ação. Além disso, ela também foi a principal responsável pela escrita do artigo.

Larissa Rafaela Galatti: Amiga crítica da pesquisadora, tendo atuado em todas as fases da pesquisa. Ela também foi a professora responsável pela disciplina na qual a pesquisa-ação foi desenvolvida. Por fim, ela revisou e colaborou com a escrita do artigo.

Diane Culver: Pesquisadora coorientadora, tendo atuado especialmente na avaliação da pesquisa-ação, fazendo um papel crítico quanto ao rigor qualitativo da pesquisa e orientando quanto às possibilidades de novas intervenções.

FINANCIAMENTO

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

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, número do protocolo 72311917.2.0000.5404

COMO REFERENCIAR

SANTOS, Yura Yuka Sato dos; CULVER, Diane; GALATTI, Larissa Rafaela. Formação de treinadores(as) no contexto universitário: a complexidade da apropriação e do desenvolvimento do ensino centrado no aprendiz. **Movimento**, v. 29, p. e29039 out./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127202>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Guy Ginciene*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.