

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

COMUNIDADE DE PRÁTICA: formação continuada de treinadores  
esportivos

Tatiana Valéria Borin

São Paulo  
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

COMUNIDADE DE PRÁTICA: formação continuada de treinadores  
esportivos

Tatiana Valéria Borin

São Paulo  
2022

TATIANA VALÉRIA BORIN

COMUNIDADE DE PRÁTICA: formação continuada de treinadores  
esportivos

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração:  
Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Orientador:

Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Bastos  
Tourinho Dantas

São Paulo

2022

Publicação  
Serviço de Biblioteca  
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Borin, Tatiana V.

Comunidade de prática: formação continuada de treinadores  
esportivos / Tatiana Valéria Borin. -- São Paulo: [s.n.], 2022.

128 p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte  
da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto B. Tourinho Dantas

1. Pedagogia do Esporte 2. Treinador Esportivo 3. Formação  
Continuada 4. Comunidade de Prática. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Autora:** Borin, Tatiana V.

**Título:** Comunidade de Prática: formação continuada de treinadores esportivos

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Julgamento: \_\_\_\_\_

*Dedico este trabalho à minha mãe,*

*Maria Rosa Borin (in memoriam).*

*Mulher que me ensinou que os ideais de amor,  
justiça e solidariedade podem e devem  
acompanhar as nossas ações ao longo da vida.*

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas, pela generosidade, paciência, dedicação, e confiança ao longo de toda a minha formação. E por durante todo período de orientação pelos conhecimentos e saberes partilhados sem nunca deixar de lado a empatia, ainda mais em tempos tão desafiadores.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Mariana Harumi Cruz Tzukamoto, Prof. Dr. Pedro Paulo de Araújo Maneschy e Prof. Dr. Sérgio Roberto Silveira por se mostrarem disponíveis e motivados para contribuírem na construção deste trabalho.

Àqueles com os quais convivi no Handebol e me inspiraram a acreditar na possibilidade da construção de espaços de saber colaborativos em diálogo com a realidade que nos cerca.

Aos colegas de trabalho de tantos locais e cidades com os quais tive a oportunidade de partilhar experiências e aprender sempre com vocês.

Aos alunos e atletas com os quais tive a oportunidade de vivenciar aprendizagens significativas e essenciais para a minha formação pessoal e profissional.

Aos treinadores e treinadoras da Secretaria de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo por colaborarem de maneira tão especial com este estudo compartilhando suas experiências, seus saberes e seu tempo permitindo a construção destes saberes entre nós e que agora também passa a ser compartilhado com os outros.

À minha família pelo apoio, amor e ajuda ao longo da minha vida desde pequena e depois em meu percurso na EEFE desde a graduação até este momento em meio a todas as lágrimas e, também sorrisos.

Em especial, à minha mãe Rosa que continua a me inspirar a seguir nesta caminhada de maneira leve com amor e determinação.

## RESUMO

BORIN, T.V. **Comunidade de Prática: formação continuada de treinadores esportivos**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022.

A Comunidade de Prática (CoP) é formada por pessoas que estabelecem um engajamento mútuo e desenvolvem um projeto em conjunto com base em um repertório compartilhado. Uma CoP tem como objetivo a aprendizagem compartilhada de seus membros, na qual esses trocam experiências e possuem um interesse comum dentro da comunidade. A CoP deve ser entendida a partir de uma concepção de teoria social de aprendizagem, que, em linhas gerais, apresenta que a aprendizagem deriva dos significados individuais e coletivos que surgem a partir da relação com a comunidade e com a prática desta comunidade. As comunidades de prática vêm ganhando espaço nas discussões e nos estudos sobre a formação de professores configurando-se como uma possibilidade para se pensar a formação de treinadores esportivos, mostrando-se como uma estratégia interessante para o desenvolvimento profissional significativo, especialmente, por se sustentar no paradigma da aprendizagem situada que se vincula diretamente às práticas cotidianas destes profissionais. Investigar uma comunidade de prática e seu estabelecimento refere-se a estudar a produção de uma prática compartilhada de seus membros engajados num processo coletivo e colaborativo de aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) no processo de formação continuada de treinadores que atuam em programas de formação esportiva para crianças e jovens no Município de São Bernardo do Campo. Este estudo adotou uma metodologia de pesquisa qualitativa de abordagem interpretativa denominada Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) que se constitui como um modo de aprendizagem sobre o contexto estudado e como um método para elaboração de formas de compreensão de uma dada realidade. Participaram deste estudo 11 (onze) treinadores esportivos que atuavam na Seção de Educação e Formação Esportiva em São Bernardo do Campo e a autora desta pesquisa. Foram realizados 12 (doze) encontros de formação. A gravação e transcrição destes encontros, os registros produzidos nos encontros e os documentos compartilhados entre os participantes da pesquisa foram a fonte de dados. Os resultados e as discussões apresentam a forma como esta CoP se constituiu no ambiente de formação continuada de treinadores esportivos; os elementos facilitadores e dificultadores no processo de constituição da CoP e os saberes e práticas construídas pela CoP. Os resultados apontam que uma CoP se constituiu, tomou decisões autônomas e contribuiu para a formação dos treinadores, mostrando-se como uma possibilidade viável para se pensar a formação continuada de treinadores esportivos.

**Palavras-chave:** pedagogia do esporte; treinador esportivo; formação continuada; comunidade de prática.



## ABSTRACT

BORIN, T.V. Community of Practice: continuous sports coach education. 2022. 128p. Dissertation (Master in Science). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022.

A Community of Practice (CoP) is made of people who establish a mutual engagement and develop a common project based on a shared repertoire. A CoP has as its goal to promote shared learning by its members who exchange experiences and bear a common goal within their community. A CoP must be understood from a social theory of learning conception which in general terms presents that learning emerges from individual as well as collective meanings which emerge in the relations and practices within a given Community. Communities of practice have been gaining ground in the discussions and in studies on teachers' education and have been establishing themselves as a possibility in conceiving sports coaches' education as they have proven an interesting strategy for meaningful professional development, especially because they are based on situated learning theory which, in turn bears close ties with these professionals' everyday practical activity. Studying a Community of Practice in its development refers to the investigation of a shared practice of its members engaged in a collective collaborative learning process. The aim of this study was to investigate the formation of a Community of Practice (CoP) in the continuous sports education of coaches who work in sports programmes for children and youth in the city of São Bernardo do Campo in the state of São Paulo. This study adopted an interpretative qualitative research methodology named Grounded Data Theory (CHARMAZ, 2009) which in turn constitutes the means of learning about the studied setting as well as a methodology for the elaboration of the means of comprehension of a given reality. Eleven sports coaches who work in the Sports and Education Division in São Bernardo do Campo took part in this study together with the author of this research. Twelve encounters were carried out. The recordings and transcription of these meetings as well as the written records and the documents shared among the participants were the source of information for this study. The results and the discussions are the means of presenting the way this Community of Practice (CoP) developed in the studied continuous sports coach's education program, bringing to light the facilitators, and limiting elements to the development of the studied CoP. The results of this study show evidence that a CoP was formed, made autonomous decisions, contributed to the development of the coaches, and further has proven a viable possibility for the continuous education of sports coaches.

**Keywords:** sports pedagogy, sports coach, continuous education, community of practice.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1 Justificativa .....	15
1.2 Objetivo .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	21
2.1 Esporte.....	21
2.1.1 O conceito de esporte .....	21
2.1.2 Modalidades Esportivas Coletivas.....	25
2.2 Pedagogia do esporte .....	28
2.2.1 Pedagogia .....	28
2.2.2 Pedagogia do Esporte .....	30
2.2.3 Práticas pedagógicas aplicadas no contexto de ensino das MEC .....	33
2.3 Formação de treinadores esportivos.....	36
<b>3 COMUNIDADE DE PRÁTICA</b> .....	41
3.1 Comunidade de Prática: sustentação teórica.....	41
3.2 Comunidade de Prática e Formação de Treinadores.....	47
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	50
4.1 Cenário .....	52
4.1.1 Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo .....	52
4.1.2 Espaço de Formação .....	54
4.2 Sujeitos participantes .....	57
4.3 Instrumentos e Procedimentos.....	58
4.4 Construção dos dados: coleta e análise .....	61
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	63
5.1 Cenário: espaço de formação continuada na Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo.....	63
5.2 Eixo 1: “Constituição da Comunidade de Prática na formação continuada de treinadores esportivos” .....	69
5.2.1 Dimensões que sustentam a nossa CoP .....	69
5.2.2 Estágio de desenvolvimento da nossa CoP .....	73
5.2.3 Participação periférica legítima .....	76
5.3 Eixo 2: “Facilitadores e dificultadores no processo de constituição da Comunidade de Prática” .....	80
5.3.1 Facilitadores no desenvolvimento da nossa CoP.....	80
5.3.2 Dificultadores no desenvolvimento da nossa CoP .....	82

5.4 Eixo 3: “Saberes e práticas construídas pela Comunidade de Prática”.....	84
5.4.1 Documento orientador do Programa "Hora do treino" .....	85
5.4.2 Grupo de comunicação .....	86
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>98</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Elementos centrais de uma Comunidade de Prática.....	43
Tabela 2. Síntese das características principais dos estágios de desenvolvimento de uma Comunidade de Prática.....	46
Tabela 3. Distribuição das turmas de modalidades esportivas coletivas .....	54
Tabela 4. Registro das etapas de pesquisa.....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Classificação das MEC em função das diferentes categorias de referência.....	27
Quadro 2. Classificação das modalidades esportivas coletivas.....	27
Quadro 3. Categorização das MEC.....	27
Quadro 4. Categoria de subproblemas das MEC.....	34

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Manifestações do esporte no cenário brasileiro .....	24
Figura 2. Pluralidade do fenômeno esportivo .....	25
Figura 3. A dimensão estratégico-tática .....	34
Figura 4. Aspectos relacionados à formação do treinador esportivo .....	38
Figura 5. Elementos de suporte à constituição de uma Comunidade de Prática .....	44
Figura 6. Participação Periférica Legítima.....	45
Figura 7. Estágios de desenvolvimento de uma Comunidade de Prática .....	46
Figura 8. Etapas da TFD com base em Charmaz (2009) .....	61
Figura 9. Processo de construção dos dados.....	62
Figura 10. Conceitos sensibilizadores .....	68
Figura 11. Objetivações da nossa CoP .....	73
Figura 12. Processo de desenvolvimento da nossa CoP .....	76
Figura 13. Participação dos membros na CoP ao longo do tempo .....	79
Figura 14. Síntese dos elementos facilitadores da nossa CoP .....	82
Figura 15. Síntese dos elementos dificultadores da nossa CoP .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS

CoP	Comunidade de Prática
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
CEPEUSP	Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo
EEFE USP	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
FE USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
MEC	Modalidades Esportivas Coletivas
USP	Universidade de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

## 1 INTRODUÇÃO

O esporte entendido como uma manifestação polissêmica e polimórfica é um fenômeno complexo e sujeito a uma pluralidade de significados, sentidos, formas de expressão e manifestação (GAYA; TORRES, 2004; BENTO, 2006b).

No entanto, apesar desta multiplicidade de expressões, Bento (2006) destaca que o esporte constitui, antes de tudo, uma possibilidade formativa dos sujeitos; assim, caberia à Pedagogia do Esporte o compromisso de “refletir sobre o sentido do desporto como prática de formação e educação, de realização da humanidade e da condição humana do homem” (BENTO, 2006, p. 26).

Entre os diferentes atores envolvidos no cenário da pedagogia do esporte, o treinador esportivo assume a condição de pedagogo do esporte, sendo que sua atuação pressupõe um conhecimento que se manifesta em três esferas: a profissional, a interpessoal e a intrapessoal (COTE; GILBERT, 2009).

Pesquisas sobre programas de formação de treinadores têm apontado para a importância de se garantir não somente o acesso a conhecimentos específicos, como também a adoção de uma perspectiva de que esta acontece ao longo de toda a vida destes sujeitos.

Contemporaneamente, investigações sobre a formação de treinadores esportivos têm indicado a importância da promoção de ações de formação que permitam experiências prazerosas, sendo que a formação pautada por um caráter colaborativo configura como uma possibilidade relevante neste cenário (BASTOS, 2016).

Imbernón (2010) destaca que, de maneira geral, a formação continuada deve possibilitar o desenvolvimento coletivo, o compartilhamento de processos metodológicos, a aceitação da indeterminação técnica e um maior desenvolvimento pessoal de maneira criativa.

Essa perspectiva que tem como base a concepção de treinador enquanto sujeito reflexivo e comunitário, que deva estar inserido em um ambiente formação que promova uma aprendizagem situada (LAVE; WENGER, 1991) no qual essas experiências formativas sejam orientadas a um objetivo no mundo material e social.



A proposta de investigação deste estudo é orientada pelo paradigma que sustenta uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998) que pode ser entendida como um grupo de pessoas que estabelecem um engajamento mútuo e desenvolvem um projeto em conjunto com base em um repertório compartilhado, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma aprendizagem compartilhada e colaborativa entre os seus membros através da troca de experiências – saberes e práticas- que dizem respeito a um interesse em comum.

Com base nestes pressupostos este trabalho apresenta as etapas desenvolvidas ao longo desta trajetória de uma pesquisa que se propôs investigar o processo de formação continuada de treinadores esportivos no município de São Bernardo do Campo a partir de uma abordagem de cunho qualitativo interpretativo.

### 1.1 Justificativa

*O senhor ... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.*

**Guimarães Rosa**

Desde muito cedo, sempre estive envolvida com diferentes atividades físicas e esportivas. Natação e ballet marcaram a minha infância e, nas aulas de educação física, comecei a me envolver com as modalidades coletivas, de maneira mais próxima, com o Handebol. Em 1994, decidi que iria procurar um lugar para treinar a modalidade.

Minha mãe me ajudou a buscar lugares onde eu poderia praticar, mas, na região em que morávamos, as opções eram restritas a clubes dos quais o praticante precisava ser associado. Em uma conversa informal com pessoas que na época estudavam na USP, descobrimos um projeto que se originara no CEPEUSP e que passou a se desenvolver no Centro Esportivo Municipal da Lapa, o “Pelezão”.

Eu e minha mãe fomos ao “Pelezão” e passei a treinar com este grupo que reunia estudantes da USP e algumas meninas mais novas que moravam na região. Passamos a disputar as competições da Federação Paulista de Handebol, no

entanto, a equipe se desfez por falta de apoio no final daquele ano.

A tristeza por conta do fim do projeto foi grande, mas essas experiências serviram para abrir os meus horizontes para aquilo que depois viria a ser a minha opção pela formação no ensino superior. Ao final do ensino médio, prestei o vestibular para Educação Física e fui aprovada na UNICAMP, assim, segui para Campinas.

Pelo fato de sempre ter morado em São Paulo, a opção inicial foi viajar de ônibus fretado diariamente para Campinas. Por coincidência, no caminho de volta, quando saía da Rodovia do Bandeirantes, o ônibus passava em frente ao meu antigo local de treino. Chegando em casa em uma noite no final de maio de 1997, a minha irmã Fabiana pediu para que eu a acompanhasse a um ginásio em Osasco, pois haveria um treino de handebol de uma nova equipe que estava tentando se estruturar.

Quando chegamos ao ginásio, fui surpreendida por uma coincidência. Em quadra, estava parte da minha antiga equipe e, a partir deste reencontro, resolvi voltar aos treinos. Com a rotina de jogos e treinos e, ao mesmo tempo, o curso em Campinas, uma decisão precisava ser tomada. Decidi que trancaria a matrícula na UNICAMP por um ano e faria cursinho para tentar entrar na USP.

A equipe de Handebol passou a ser um projeto apoiado oficialmente pela prefeitura, ganhando status de um projeto com várias categorias e equipes, além de um programa de intercâmbio com alunas e atletas dinamarquesas. Ao final do ano, passei na FUVEST e em 1999 ingressei na EEFE USP.

Em agosto de 1999, fui escolhida para representar esse projeto em um programa de intercâmbio com a Escola de Esportes no Norte da Dinamarca, a *Nordjlands Idraetskoshole*. Enquanto eu embarcava para as terras nórdicas, a equipe adulta da qual eu fazia parte se classificou para a final do Campeonato Paulista de Handebol. Na semana seguinte, recebi uma ligação no meio da madrugada no telefone público, que ficava no corredor dos alojamentos da escola, para me avisar que havíamos sido campeãs na final contra a equipe de Guarulhos, equipe de maior estrutura do Paulistão, o Campeonato Estadual de São Paulo, e base da Seleção Brasileira.

Depois desse momento inicial permeado por uma mistura de sentimentos de felicidade e angústia no enfrentamento do desconhecido em outro país e outra cultura, eu pude aproveitar essa oportunidade proporcionada por uma experiência

de intercâmbio e tirar a minha licença de treinadora de handebol pela Federação Dinamarquesa. Isso permitiu que, na minha volta para o Brasil, eu começasse a atuar como assistente técnica e técnica das categorias de base. Concomitantemente à minha atuação como técnica e atleta na categoria adulta, eu também retomei a minha formação acadêmica na EEFÉ USP no Bacharelado e, posteriormente, na Licenciatura em Educação Física.

No final de 2005, este projeto deixou de ser apoiado pela prefeitura, o que levou ao encerramento das atividades das equipes das quais eu fazia parte. Mais uma vez, passava por um fechamento de um ciclo e, se no ano de 1994, eu havia vivenciado o sentimento de uma adolescente que via encerrar algo que a motivava pela primeira vez de maneira única, agora já era uma mulher adulta que vivia a situação do término de algo que se tornara um mote de vida, uma das suas razões de ser, quer seja profissionalmente quer seja pessoalmente.

Desta forma, impelida a me repensar pessoal e profissionalmente, fui atrás de novos desafios. Estava na fase final do Bacharelado e ingressei na monitoria no Curso para Crianças Asmáticas e no Curso para Crianças com Dificuldades Motoras como uma possibilidade de novos olhares para a minha atuação profissional, para além do campo do esporte educacional e do alto rendimento.

Ambos os cursos foram experiências extremamente enriquecedoras e abriram os meus horizontes na perspectiva educacional. Terminei a Licenciatura em 2008 e, em 2009 ingressei na FE USP no curso de Pedagogia em busca de novos conhecimentos na área da Educação.

Neste mesmo ano fui aprovada no Curso de Especialização em Treinamento Esportivo na UNIFESP e, a fim de conciliar essas duas formações, escolhi investigar o processo de iniciação esportiva no Handebol como tema da minha monografia.

Com este novo olhar e a cabeça mais voltados para área da educação formal e informal, comecei a prestar concursos públicos para atuação na Educação Física Escolar e ingressei na Prefeitura de São Paulo em 2010. Nesta vivência no campo da educação física escolar, busquei escolas com propostas político pedagógicas que tivessem como base a ideia de uma formação ampliada, que se pautassem por princípios de uma gestão democrática, a construção coletiva de ações pedagógicas, planejamento participativo, estrutura diferenciada de ensino e promoção da participação e autonomia dos estudantes.

A esta altura, minha atuação profissional voltava-se para o desafio de pensar e construir propostas de ensino de educação física, que dialogassem com este contexto. Tais propostas acabaram servindo para me motivar a voltar aos bancos acadêmicos.

Entretanto, do ponto de vista pessoal, ainda não tinha condições de redirecionar o meu tempo e a minha organização de vida para o ingresso em um possível programa de mestrado. Desta forma, fui buscar alternativas de atuação profissional que pudessem ter uma maior flexibilidade onde eu conseguisse articular os meus diferentes papéis como professora, mãe, esposa, filha e ainda estudante, a fim de conseguir tempo e energia para cursar uma formação complementar.

No final de 2013, prestei um concurso para um cargo técnico administrativo na Universidade Federal do ABC e, desde 2014, atuo na universidade no cargo de técnica em assuntos educacionais, desenvolvendo ações junto à Seção de Esporte e Lazer, vinculada à Pró Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas. Do ponto de vista prático, a minha atuação situa-se no campo da proposição e promoção de ações direta e indiretamente no campo do esporte e do lazer a partir de ações interdisciplinares vinculadas à promoção de políticas afirmativas junto à comunidade universitária.

A partir dessas minhas vivências e da minha participação como atleta e, a posteriori como técnica e educadora, a minha paixão pelo movimento foi estabelecendo na minha alma a tecitura de um grande apreço pelos processos de construção coletiva, de descoberta e de instigação pela busca de respostas para os problemas que não se dessem de forma pré-estabelecida.

A coincidência entre o que me fazia sentir mais de mim mesma e a possibilidade que se abriu ao longo da minha trajetória de formação profissional fez com que eu buscasse uma aproximação com diferentes atividades acadêmicas e aprendizados. Este processo acabou por me levar ao Programa de Mestrado da EEFPE USP com um projeto de pesquisa que se origina de uma inquietação pessoal relacionada diretamente à fala de Riobaldo em “O Grande Sertão Veredas” a respeito da questão da “inconclusão” do mundo e das pessoas.

O sertanejo, ao afirmar que as pessoas ainda não foram terminadas, explicita, de maneira bastante direta e objetiva, aquilo que no campo da Pedagogia é nomeado como processo de formação ao longo da vida e que se configura por uma ação de

constante construção e reconstrução de sentidos e significados onde pessoas, coisas e o próprio mundo estão em movimento de constante (trans)formação.

Com base nesta inspiração e, também, a partir do olhar de uma pesquisadora que tem uma trajetória de vida como treinadora esportiva e professora, esta pesquisa nasce, tal como aponta Marias (1996), como uma ação utópica relacionada ao campo da inteligência do desejo, relacionada à possibilidade de reflexão na ação.

No caso desta pesquisa, em particular, o ponto de partida é o processo de formação continuada de treinadores esportivos; posto que, pesquisas sobre esse tema tem se configurado como um objeto de investigação relevante no campo da Pedagogia do Esporte.

Considerando que “compreender é apreender significação” e que esta compreensão se relaciona diretamente à questão da dualidade entre objetos e relações (MACHADO, 1996, p.67); esta pesquisa buscou, a partir do olhar para esse processo de formação continuada que acontece no dia a dia de treinadores na sua prática profissional, compreender os elementos que constituíram esse processo formativo em um contexto que se baseou nos princípios que norteiam o funcionamento de uma Comunidade de Prática: o domínio, a comunidade e a prática.

Ressalte-se que o presente estudo foi desenvolvido, conforme dito anteriormente, a partir de uma metodologia de pesquisa de caráter qualitativo e interpretativo, tendo como base a Teoria Fundamentada nos Dados, proposta por Charmaz (2009), que permite, não apenas analisar, mas também construir uma teoria emergente a fim de interpretar e explicar o processo vivenciado.

## **1.2 Objetivo**

O objetivo deste estudo é investigar a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) no processo de formação continuada de treinadores esportivos que atuam em programas de formação esportiva de modalidades esportivas coletivas, junto às crianças e jovens no Município de São Bernardo do Campo.

Para orientar a nossa investigação foram construídas 4 (quatro) questões de pesquisa que apresentamos a seguir:

- a) Como essa CoP se constitui no ambiente de formação de treinadores esportivos?
- b) Quais os elementos que facilitam a constituição dessa CoP?
- c) Quais os elementos que dificultam a constituição dessa CoP?
- d) Quais os saberes e práticas construídas por esta CoP?

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico adotado na construção desta pesquisa, que tem como objetivo a investigação acerca da constituição de uma Comunidade Prática no processo de formação continuada de um grupo de treinadores esportivos.

A revisão literatura foi realizada, tendo como base os encontros com os treinadores participantes desta pesquisa e que atuam nos programas de formação esportiva oferecidos pela Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo, nos quais emergiram os principais conceitos sensibilizadores conforme apresentado, mais adiante, na seção de construção dos dados deste estudo.

Assim, esta fundamentação teórica foi delineada a partir de três eixos principais: considerações sobre Esporte e as suas diversas manifestações, em especial as modalidades esportivas coletivas; o papel da Pedagogia e da Pedagogia do Esporte; e discussões sobre o processo de Formação de Treinadores.

### **2.1 Esporte**

#### **2.1.1 O conceito de esporte**

Bento (2004) destaca que, desde Merleau Ponty, podemos perceber a construção da ideia de corpo como um “constructo sociocultural”, e que, especificamente no campo do esporte:

[...] abre-se ao homem a vivência do jogo, da competição, do rendimento, do risco, da configuração, da comunicação e cooperação, da convivialidade, intimidade e sociabilidade. Ele emerge de um campo absolutamente constitutivo da essência humana: a necessidade fundamental de estar activo, de agir, de se movimentar, livre de exigências e prescrições, implicando na totalidade do homem de um modo único e insubstituível. É parte significativa de uma consumação humanizante da tarefa de viver, é constituinte da arte da vida. (BENTO, 2004, p. 39 e 40)

Assim, a ampliação do olhar para o esporte, que por ser feito pelos homens, se constitui como uma possibilidade de nos fazer, passa a assumir também uma condição necessária para sua compreensão, já que nesta perspectiva “o desporto encerra um sentido abrangente e maior, e não redutor e menor” (BENTO, 2006, p.3).

De maneira complementar, Elias e Dunning (1995) apontam que o esporte moderno se caracterizara por seu impulso civilizador em função das características que os autores apresentam a seguir:

[...] um desporto, seja ele qual for, é uma atividade de grupo organizada, centrada num confronto entre, pelo menos duas partes. Exige esforços físicos de certo tipo e é disputado de acordo com regras conhecidas, incluindo, onde se revelar apropriado, regras que definem os limites autorizados de força física. O grupo de participantes é organizado de tal maneira que em cada encontro ocorre um padrão específico de dinâmica de grupo – um padrão que é flexível, umas vezes mais, outras vezes menos, e, por isso, variável e, de preferência, não inteiramente previsível no seu curso e nos seus resultados. (ELIAS; DUNNING, 1995, p.232).

O esporte entendido como uma manifestação plural, que acontece em um determinado tempo e o espaço onde mora o sonho e floresce a imaginação, passa a ser capaz de possibilitar a busca da esperança a partir da sua condição de favorecer a celebração do humano (BENTO, 2013).

A partir deste olhar, o esporte configura-se, também, como um dos principais meios de criação excitável e agradável, como um meio de identificação coletiva e como fonte decisiva de sentido de vida das pessoas (DUNNING, 1992).

Neste sentido, o esporte constitui-se como

um fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o que deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo num dos meios mais eficazes para a comunidade humana. (TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2006, p.37)

Tendo como base essa ideia de esporte como possibilidade de espaço de ação civilizatória no percurso formativo dos sujeitos, assumimos que

o esporte é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço da vida; quando cada um rende o mais que pode sem sentir que isso é uma obrigação imposta do exterior [...] É educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral do esforço e do suor, quando socializa crianças e jovens num modelo de pensamento e vida, assente no empenhamento e disponibilidade pessoais para a



correção permanente do erro [...] embora não seja uma panaceia, o esporte funciona como um pólo que realça os valores da cidadania e do trabalho em equipe [...] Sobretudo porque ensina e comprova que todos podem fazer alguma coisa por si próprios (BENTO, 2004, p.54-55).

Pereira (2015) aponta ainda que o esporte deve ser entendido como uma manifestação particular, que se diferencia da atividade física ou mesmo do jogo, por se constituir em um determinado campo e *habitus* específicos. Sendo o *campo* entendido como “um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas” onde as disputas entre os agentes acontecem com base em um *habitus* específico, que sinteticamente, constitui-se em uma série de disposições “para pensar, significar e agir no mundo social que os situa e legitima neste espaço de disputas” (MOREIRA et al., 2016, p.6).

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que essa pluralidade é expressa, também, “por um crescimento e alargamento dos seus cenários, modelos e formas, dos seus sentidos e fins, das causas e motivos e das pessoas e grupos que o praticam” (BENTO, 2006c). Tal condição implica em uma compreensão do esporte a partir de diferentes formas de manifestação, a saber: o esporte de excelência, o de lazer, o escolar e o de reeducação ou reabilitação (GAYA; TORRES, 2004, p.60).

Do ponto de vista legal, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 é um marco legal para o reconhecimento do esporte como um direito e a Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, em seu capítulo III, artigo 3º acrescida do item IV pela Lei 13.155/2015, apresenta uma descrição de cada uma destas quatro manifestações do esporte no cenário nacional

I – desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II – desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III – desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

IV – desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o

aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição (Incluído pela Lei 13.155/2015); (BRASIL, 1998).

Sobre essas manifestações do esporte no cenário brasileiro, Tubino (2010) propõe algumas outras derivações possíveis, para além daquilo que consta na legislação, a saber:

- *Esporte Educação* que se caracteriza pela formação para a cidadania e do qual deriva duas categorias o Esporte Educacional e o Esporte Escolar;
- *Esporte Lazer* que se caracteriza pela espontaneidade da prática, com regras acordadas entre os participantes podem ser oficiais, adaptadas ou criadas;
- *Esporte Desempenho* que se caracteriza pela prática que segue os códigos e regras estabelecidos por entidades e do qual derivam o Esporte de Rendimento e o Esporte de Alto Rendimento.

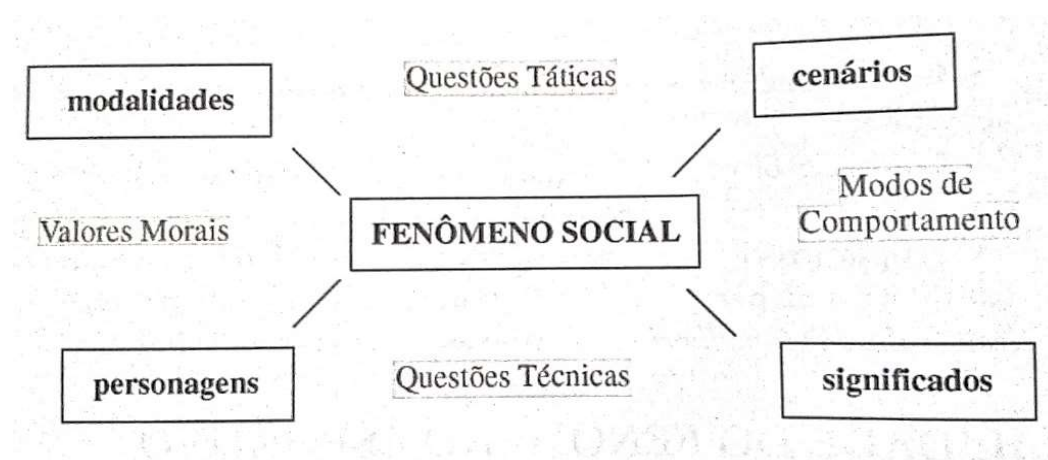
Figura 1 – Manifestações do esporte no cenário brasileiro

ESPORTE					
FORMAS DE EXERCÍCIO DO DIREITO AO ESPORTE	Esporte-Educação		Esporte-Lazer	Esporte de Desempenho	
DIVISÕES DAS FORMAS DE EXERCÍCIO AO ESPORTE	Esporte Educacional	Esporte Escolar	Esporte-Lazer	Esporte de Rendimento	Esporte de Alto Rendimento
PRINCÍPIOS	Participação Co-Educação Cooperação Co-Responsabilidade Inclusão	Desenv. Esportivo Desenv. do Espírito Esportivo	Participação Prazer Desenv. Esportivo	Desenv. Esportivo Superação	

Fonte: Tubino (2010, p. 44)

Paes, Montagner e Ferreira (2013) propõem um olhar ampliado para o chamado esporte moderno, tendo como base quatro aspectos essenciais a saber: as diversas modalidades, os diferentes cenários, a multiplicidade de personagens, e a pluralidade de significados; destacando que a abordagem pedagógica deste fenômeno social implica, ainda, em uma série de outros aspectos conforme apresentados na figura a seguir:

Figura 2 – Pluralidade do fenômeno esportivo



Fonte: Paes, Montagner, Ferreira (2013, p.4)

Do ponto de vista estrutural, González (2004) apresenta que o esporte pode ser classificado em quatro grandes categorias com base nos critérios de existência ou não de relação com companheiros e existência ou não de interação direta com o adversário. Com base na combinação destes critérios, o autor apresenta a seguinte classificação para as modalidades esportivas:

Esportes individuais em que não há interação com o oponente: são atividades motoras em que a atuação do sujeito não é condicionada diretamente pela necessidade de colaboração do colega nem pela ação direta do oponente.

Esportes coletivos em que não há interação com o oponente: são atividades que requerem a colaboração de dois ou mais atletas, mas que não implicam a interferência do adversário na atuação motora.

Esportes individuais em que há interação com o oponente: são aqueles em que os sujeitos se enfrentam diretamente, tentando em cada ato alcançar os objetivos do jogo evitando concomitantemente que o adversário o faça, porém sem a colaboração de um companheiro. Esportes coletivos em que há interação com o oponente: são atividades nas quais os sujeitos, colaborando com seus companheiros de equipe de forma combinada, se enfrentam diretamente com a equipe adversária, tentando em cada ato atingir os objetivos do jogo, evitando ao mesmo tempo que os adversários o façam. (GONZÁLEZ, 2014, p.10)

### 2.1.2 Modalidades Esportivas Coletivas

A partir da análise estrutural de jogos observados em diferentes momentos históricos e regiões, Bayer (1994) definiu as modalidades esportivas coletivas como

um conjunto de jogos que apresentariam seis elementos invariantes, a saber:

- um *objeto* (geralmente esférico) que pode ser lançado com uma parte do corpo ou usando um implemento;
- um *terreno* determinado que se constitui como o espaço de jogo que delimita a ação dos jogadores;
- *parceiros* com os quais se estabelece uma relação de cooperação;
- *adversários* com os quais se estabelece uma relação de oposição;
- *metas* que apontam para um alvo a atacar e outro a defender; e
- *regras* específicas que se constituem como convenções que examinam todas as possibilidades propondo autorizações e proibições.

Corroborando essa definição, Garganta (1998, p.21) aponta que aquilo que caracterizaria os jogos desportivos coletivos seria “a condição de embate entre duas equipes que se colocam em um determinado espaço” — o terreno de jogo — com o objetivo de vencer alternando-se em ações ofensivas e defensivas.

Tendo como base estas ações ofensivas e defensivas próprias das MEC, Bayer (1994) apresenta uma proposta de organização dos princípios gerais que regeriam as ações no contexto das MEC:

- as *ações de ataque* descritas como: conservação da bola, progressão dos jogadores e/ou da bola até a meta do adversário e ataque à meta contrária/ marcar gol ou ponto; e
- as *ações de defesa* descritas como: recuperação da bola, impedir/dificultar a progressão da bola e/ou dos jogadores até a minha meta, proteção da minha meta e/ou campo.

Conforme proposto por Garganta (1998), as MEC podem ser organizadas em diferentes categorias de referência

Quadro 1 - Classificação das MEC em função das diferentes categorias de referência

<b>Categoria considerada</b>	<b>Classificação</b>
Fontes energéticas	Aeróbios, anaeróbios, mistos
Ocupação do espaço	De invasão, de não invasão
Disputa da bola	De luta direta, de luta indireta
Trajetórias predominantes	De troca de bola, de circulação de bola

Fonte: Garganta (1998)

Lamas e Seabra (2006) retomam uma classificação das MEC que usa como referências as diferentes características nas relações de cooperação e oposição na situação de jogo, conforme proposto no quadro a seguir:

Quadro 2 - Classificação das modalidades esportivas coletivas

<b>MODALIDADE</b>	<b>ESPAÇO</b>		<b>PARTICIPAÇÃO</b>		<b>ALTERNÂNCIA DE POSSE DE BOLA</b>	
	comum	separado	Simultânea	alternada	Igual	Desigual
Futebol	X		X			X
Basquetebol	X		X			X
Handebol	X		X			X
Voleibol		X		X	X	
Vôlei de praia		X		X	X	
Futsal	X		X			X

Fonte: Adaptado de McGarry et al, (2002) e Sampedro (1999) apud Lamas e Seabra (2006)

Em uma tentativa de categorização das MEC, Moreno (1998, apud SILVA, 2010) propõe um outro modelo de classificação que levaria em consideração tanto a questão do espaço como a participação dos jogadores. Para tanto, os autores sugerem a combinação destas categorias para a construção de uma classificação das MEC de maneira a contemplar uma visão integrada.

Quadro 3 – Categorização das MEC

<b>CLASSIFICAÇÃO DAS MEC</b>		<b>PARTICIPAÇÃO</b>	
		Simultânea	Alternada
<b>ESPAÇO</b>	Separado	-	Voleibol / Tênis duplas / Badminton duplas
	Comum	Basquetebol / Futebol / Futsal / Handebol / Hóquei / Pólo aquático / Rugby	Pelota basca em duplas / squash em duplas

Fonte: Adaptado de Moreno (1998)

Lamas et al. (2012) definem os esportes coletivos de invasão como classe particular entre as MEC, cuja disputa é pautada pela oposição entre duas equipes em um único espaço, tendo como objetivo principal, a ação concomitante de pontuar e, também, impedir a pontuação pelo adversário.

Nesta categoria, as semelhanças entre as modalidades são evidenciadas por alguns aspectos, sendo definidas como “modalidades de esforços intermitentes, mistos; nas quais existe luta direta pela posse de bola, há invasão de campo adversário e a trajetória predominante é de circulação de bola” contrapondo-se ao grupo de modalidades em que a posse de bola é indireta e o espaço de campo é separado (SILVA, 2010, p. 11).

## **2.2 Pedagogia do esporte**

### **2.2.1 Pedagogia**

O Dicionário Houaiss define a pedagogia como a “ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios”, além de também poder ser entendida como “uma reunião de teorias sobre educação e ensino”.

Ao resgatar a história da definição do conceito de pedagogia, Saviani (2007) aponta que, desde a antiguidade grega, há de se considerar uma dupla referência deste conceito. Por um lado, este relaciona-se à ideia de uma reflexão filosófica que implica na “finalidade ética que guia a atividade educativa” e, por outro, associa-se ao “sentido empírico e prático inerente à Paidéia, entendida como a formação da criança para a vida”.

No entanto, a definição daquilo que se entende por Pedagogia, conforme discutem Franco, Libâneo e Pimenta (2011), ainda está longe de um consenso. Classicamente, ela se relacionaria a uma ação formativa e, contemporaneamente, os referidos autores consideram que a pedagogia seria

[...] a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos. Entendemos que a Educação, em suas várias modalidades, se caracteriza como processo de formação das qualidades humanas, enquanto o ensino é o processo de organização e viabilização da atividade de aprendizagem em

contextos específicos para esse fim. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 60-61)

Em função da imbricada relação teoria-prática que marca a trajetória da constituição do campo da pedagogia, Saviani (2007) considera que a pedagogia deva ser entendida a partir da perspectiva de uma teoria da prática

Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007, p. 1002)

Vale ressaltar que a pedagogia é, ainda, uma “prática social que atua na configuração da existência humana, individual ou grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características do ser humano” (LIBÂNEO, 2005, p. 30) e que, independentemente do espaço, “para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias, misturamos a vida com a educação” (BRANDÃO, 1981, p.7).

Neste sentido, cabe à pedagogia tanto a ação de educar como a reflexão sobre a sua prática, configurando-se como o “campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, do ato e da prática educativa concreta que se realiza na sociedade” (LIBÂNEO, 2005, p.30).

Constitui-se, assim, o campo de conhecimento próprio da Pedagogia com base na “interseção entre os saberes interrogantes das práticas, os saberes dialogantes das intencionalidades da práxis<sup>1</sup> e os saberes que respondem às indagações reflexivas formuladas por essas práxis” (FRANCO, 2008, p. 86).

Isso faz com que o campo da pedagogia tenha como objeto de estudo os processos educativos de maneira geral e que está se configure como uma “ciência

---

<sup>1</sup> Práxis, aqui, caracterizada pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Não tem um lócus definido, podendo ocorrer na família, na empresa, nos meios de comunicação, ou onde houver intencionalidade. Já a práxis pedagógica “será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a práxis educativa” (FRANCO, 2008, p. 84).

prática da prática educacional” (HOUSSAYE, 1995, apud FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 69)

Para além disso, à pedagogia atribui-se um poder social e político de promoção de uma condição de igualdade de acesso à bens culturais, desenvolvimento de capacidades humanas, formação para a cidadania, conquista da dignidade humana e da liberdade intelectual e política, no sentido ampliado o termo. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Além disso, é importante destacar nesta mesma linha, a educação deve ser entendida como um ato de comunhão onde os seres humanos educam-se mutuamente, já que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1983, p. 79) e que este ato deve ser entendido tanto a partir da sua dimensão política como gnosiológica no sentido de possibilitar o conhecer de fato a realidade tendo como base uma concepção de “educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante desvelamento da realidade” (FREIRE, 1983, p.80); e que se contrapõe aquilo que anestesiará os sujeitos inibindo o poder criador dos estudantes entendida como uma educação bancária.

Desta forma, o ato pedagógico pressupõe uma intencionalidade consciente e planejada e o pedagogo passa a ser entendido como aquele cujo princípio de atuação é a articulação entre a teoria-prática na educação.

A reflexão crítica sobre a prática se alinha a esta articulação, pois o pensar na concepção freiriana não se deve estabelecer como algo dado e a prática docente crítica decorre daquilo que o autor denomina como o pensar certo, envolvendo por sua vez, o “movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38), neste sentido trata-se da superação da ingenuidade através da rigorosidade desse pensar.

### **2.2.2 Pedagogia do Esporte**

Retomando a ideia de esporte como fenômeno social, plural e diversificado, uma das possibilidades que se coloca é olhar para este fenômeno a partir da sua dimensão formativa e dos processos de construção de práticas pedagógicas, pois “o desporto em qualquer das suas formas, não obstante a pluralidade de motivos e sentidos que o invadem, não está desobrigado de ser um campo de educação”



(BENTO, 2013, p.136). Desta forma, o esporte é educativo e pedagógico

[...] quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço da vida [...] é educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral do esforço e do suor [...] quando forja otimismo na dificuldade, satisfação pela vitória pessoal e admiração pelo sucesso alheio” (BENTO, 2013, p. 136)

Com base nisso, a Pedagogia do Esporte se constitui como a área que tem como responsabilidade ética desenvolver ações de forma a construir ou intervir na realidade no campo esportivo, já que este se constitui no mundo, além do compromisso implícito de “analisar, interpretar e compreender as diferentes formas desportivas à luz de perspectivas pedagógicas” (BENTO, 2006b, p.26).

De maneira genérica, a Pedagogia da Atividade Física<sup>2</sup> é uma das áreas inseridas na esfera comportamental dos estudos do campo da atividade física, podendo ser definida como “o estudo do ensino e da aprendizagem da atividade física” (HOFFMAN; HARRIS, 2002, p.36), tendo como a meta primária a descoberta ou mesmo a criação de “práticas de ensino eficazes” (GRABER e TEMPLIN, 2002, p.271).

Segundo Graber e Templin (2002), as pesquisas de caráter pedagógico têm como foco duas áreas principais: as pesquisas sobre ensino e as pesquisas sobre a educação do professor; posto que, o conhecimento produzido por estas pesquisas pode ser classificado em quatro tipos: o conhecimento do conteúdo; conhecimento de currículo; conhecimento de conteúdo pedagógico e conteúdo pedagógico geral.

Para além desta dimensão de ensino e aprendizagem, a Pedagogia do Esporte busca “investigar e intervir na prática esportiva de modo a garantir que o sujeito possa apropriar-se do fenômeno esportivo” (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013, p.31). Essa perspectiva implica aos sujeitos envolvidos no cenário esportivo a condição de educabilidade.

Desta forma, apontam os autores que se atribui ao ato pedagógico no campo esportivo a condição deste constituir-se como uma ação de transformação, produção e resolução de problemas no contexto da prática esportiva.

---

<sup>2</sup> Neste projeto adotamos que os termos Pedagogia do Esporte, Pedagogia do Desporto e Pedagogia da Atividade Física podem ser entendidos como sinônimos.

Neste cenário, vale destacar que o sujeito que constitui o esporte é um “sujeito plural: praticantes, alunos, professores, treinadores, dirigentes, jornalistas, juízes, espectadores, instituições” e que todos esses devem assumir o papel de “entidades pedagógicas”, sendo o treinador e o dirigente esportivo apresentados como pedagogos do esporte (BENTO, 2006b, p.28-29).

Em relação aos processos pedagógicos que sustentam a atuação desses chamados educadores do esporte, entre eles os treinadores esportivos, há de haver clareza do caminho que eles querem seguir a partir dos processos pedagógicos desenvolvidos.

Além disso, os treinadores esportivos também devem considerar a relação entre os seus atletas/alunos/educandos, a comunidade e o mundo, a fim de destacar a intencionalidade da sua intervenção e que

[...] independentemente do seu cenário, deve pautar-se por objetivos, pela intencionalidade do processo, deve ser conduzida por uma proposta pedagógica, que leve em consideração um conjunto de princípios norteadores, que deverão balizar todo o processo de ensino e aprendizagem. (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 10)

Sendo assim, os autores, destacam os “princípios balizadores” que deveriam dar sustentação ao campo da pedagogia do esporte, tanto no fomento de discussões como na construção de práticas pedagógicas, especialmente, junto às crianças e aos adolescentes, conforme apresentado a seguir

- Garantir a oportunidade de prática efetiva para todos os alunos;
- Despertar o prazer e o interesse pelo esporte em diversos níveis;
- Educar a moral autônoma, indo além do estabelecimento de regras, investindo em ambiente cooperativo, construção democrática de regras, respeito mútuo e reciprocidade;
- Estabelecer relações pessoais de valor, tais como cooperação, ética e respeito;
- Preparar o aluno a conviver com o fenômeno esportivo de forma reflexiva e autônoma;
- Negar a especialização esportiva precoce;
- Buscar o desenvolvimento integral do aluno, estimulando suas múltiplas competências (PAES, MONTAGNER, FERREIRA, 2009, p.10-11)

Entendendo estes múltiplos elementos que constituem o cenário esportivo, ao treinador, caberia a organização do processo pedagógico desenvolvido junto à sua equipe a partir do planejamento dos conteúdos com base três referenciais: técnico-tático, socioeducativo e histórico-cultural (MACHADO; GALATI; PAES, 2014).

Assim, essa visão contemporânea do esporte entendido como um fenômeno complexo

[...] gera ao pedagogo do esporte a necessidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, as quais acabam por complementar a sua atuação. Ao elaborar aulas/treinos e, principalmente, trabalhar com pessoas, a Pedagogia do Esporte cria interface com outras áreas do conhecimento. (LEONARDI, BERGER; REVERDITO, 2019, p.264)

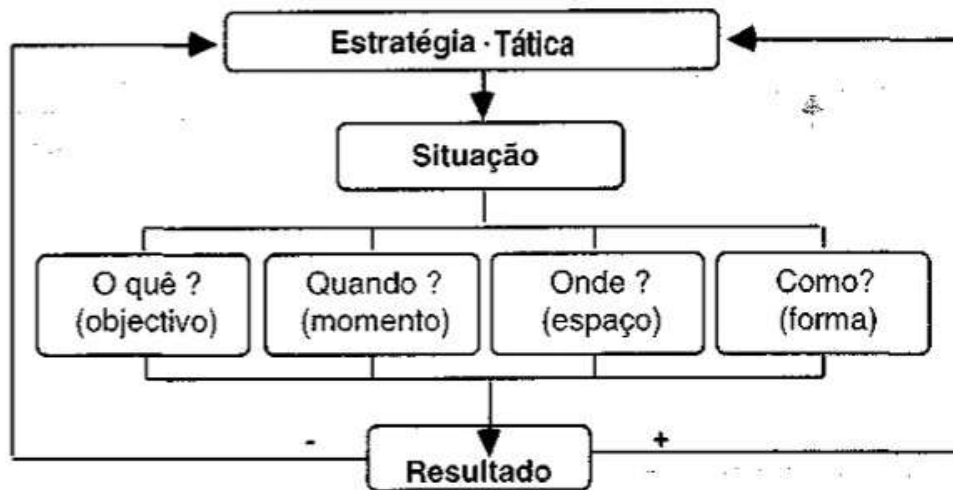
### **2.2.3 Práticas pedagógicas aplicadas no contexto de ensino das MEC**

A principal característica que permeia as diferentes modalidades que compõe o grupo das MEC é a condição de imprevisibilidade das ações que se desenvolvem na sua prática (FERREIRA; GALATTI; PAES, 2005; GRECO, 1995).

Partindo do pressuposto de que as equipes de MEC são microssistemas complexos e dinâmicos, Teodorescu (1984) considera que o aspecto tático se coloca como elemento de grande importância na construção de práticas pedagógicas orientadoras para o ensino destas modalidades.

Além disso, em função dos parâmetros apontados como determinantes das classificações das MEC, podemos retomar aquilo que Garganta (1998) propõe ao revisar uma série de pesquisas na área dos jogos esportivos coletivos, ou seja, estas seriam predominantemente configuradas a partir da dimensão estratégica – tática, já que as decisões que acontecem no jogo emergem desta relação conforme apresentado na figura a seguir

Figura 3 - A dimensão estratégico-tática



Fonte: Garganta (1998)

Dessa forma, Giacomini et al (2011) apontam que o conhecimento relacionado ao comportamento tático do jogador é essencial para evitar erros e, também, possibilitar a percepção e análise das situações; sendo que, no caso das MEC, haveria dois tipos de conhecimento básicos: o conhecimento declarativo, vinculado a uma rede de conceitos e relações, e o conhecimento processual que é identificado a partir da perspectiva das ações correspondendo à capacidade de saber como e quando fazer (KRÖGER e ROTH, 2002, apud PINHO et al, 2010).

Com base nestas ações de cooperação e de oposição, que se colocam como a característica principal das MEC, Garganta (1998) aponta, no quadro a seguir, os subproblemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem destas modalidades:

Quadro 4 - Categorias de subproblemas das MEC

Plano espacial e temporal		Plano da Informação		Plano da organização
Ataque: problemas de utilização de bola individual e coletivamente, para ultrapassar os adversários	Defesa: problemas na produção de obstáculos para dificultar ou parar a posse de bola do adversário	Produção de incerteza para adversários	Produção de certeza para companheiros	Problemas de transição de uma ação/projeto individual para uma ação/ projeto coletivo

Fonte: Adaptado de Garganta (1998)

Complementarmente, Paes e Balbino (2005) apontam que as MEC têm como característica exigir dos sujeitos uma habilidade espacial em relação à bola, aos colegas e aos adversários.

Em função desta estrutura própria, Garganta (1995) destaca que a condição de intersubjetividade expressa na trama de experiências internas que cada indivíduo estabelece ao jogar é um dos elementos marcantes da imponderabilidade das ações de jogo.

Ainda em relação as MEC, Garganta (2004) destaca que, como “as capacidades dos jogadores são condicionadas pelas imposições do meio”, a intervenção dos técnicos ou professores não podem, portanto, se restringir às habilidades técnicas. Esta deve sim orientar-se em função de princípios de ação, regras de gestão do jogo e habilidades perceptivas e de tomada de decisão para que seja condizente com a demanda da modalidade (GREHAIGNE e GUILLON, 1992 apud GARGANTA, 2006).

Graça (2013) coloca que os modelos de ensino aparecem como um avanço no processo de explicitação da intencionalidade do ato de ensinar, para além da fragmentação da organização das estratégias, procedimentos e habilidades de ensino isoladamente; dado que Metzler (2011) destaca que estes modelos se constituem como modelos de instrução que o professor utiliza para fazer com que seus alunos alcancem objetivos específicos de aprendizagem.

Metzler (2011) e Kirk (2013) apresentam, de maneira sistematizada, as características estruturais destes modelos, que seriam: uma fundamentação teórica, um tema central, os elementos críticos e os resultados de aprendizagem esperados.

No campo da educação física e do esporte, Tavares (2013) aponta que, por muitos anos, as propostas de ensino das MEC basearam-se em modelos técnicos que causavam uma grande insatisfação em função de suas limitações. Diante desta insatisfação, propostas com ênfase no treinamento contextualizado e com base em modelos estratégico-táticos começaram surgir, a fim de romper com as dificuldades em proporcionar uma aprendizagem significativa no contexto das MEC (BORGES, 2004; BUNKER e THORPE, 1996 apud GARGANTA, 2006; NOVAES, 2013).

Destaque-se que esses modelos de ensino-aprendizagem, focados na capacidade da capacidade tática, “possibilitam que os praticantes utilizem de forma inteligente os elementos técnicos necessários à solução das diferentes situações de jogo” (GRECO, 1999, p. 143).

## 2.3 Formação de treinadores esportivos

Ciampolini et al (2019) coloca que os programas de formação de treinadores esportivos podem ser classificados em três categorias, assim denominados: programas de pequena escala (iniciativas localizadas com temáticas e grupos específicos); programas de larga escala (usualmente organizados por entidades ou federações que oferecem níveis de certificação) e programas universitários (que vinculam a formação de treinador a uma instituição de ensino superior).

No contexto brasileiro, a formação de treinadores está vinculada a uma regulamentação por parte de uma entidade de classe profissional o sistema CONFEF/CREF<sup>3</sup>, já que a função de treinador esportivo é reconhecida por lei federal como uma profissão; e a formação inicial deve acontecer em nível superior em instituições de ensino superior (SANTOS, 2018; MILISTED et al, 2017).

No entanto, é importante problematizar uma questão relevante em relação à formação no ensino superior de treinadores esportivos, que diz respeito à especificidade dos cursos oferecidos. Em um levantamento realizado na base de dados do Ministério da Educação, no ano de 2008, “para cada profissional de Esporte formado no ano anterior formaram-se 318 profissionais de Educação Física” (SILVA, 2012, p.473). Este dado evidencia a falta especificidade desta formação, quando se pensa na atuação destes profissionais no cenário esportivo.

Em uma outra pesquisa que investigou a percepção dos próprios treinadores em relação a esse processo de formação profissional, Santos e Mesquita (2010) destacam o papel multidisciplinar e complexo da atividade de treinador, o que deveria implicar, na opinião dos próprios treinadores, em uma formação baseada em uma diversidade de fatores que envolvessem desde questões como planejamento, orientação para as competições e orientação ao treino, além do olhar para aspectos pessoais.

Complementando esta discussão sobre formação profissional, Cushion (2007) destaca que a atividade de treinador é uma atividade prática e social, com características de multidimensionalidade, simultaneidade, incertezas e historicidade constituída a partir de práticas formativas que são explícitas e, também, implícitas.

---

<sup>3</sup> O sistema CONFEF/CREF foi criado pela Lei Federal n. 9.696 que regulamentou a Profissão de Educação Física. O Conselho Federal de Educação Física é um órgão federal com representações regionais, criado para regulamentar o exercício da profissão a partir do registro dos profissionais e a fiscalização do exercício da profissão.

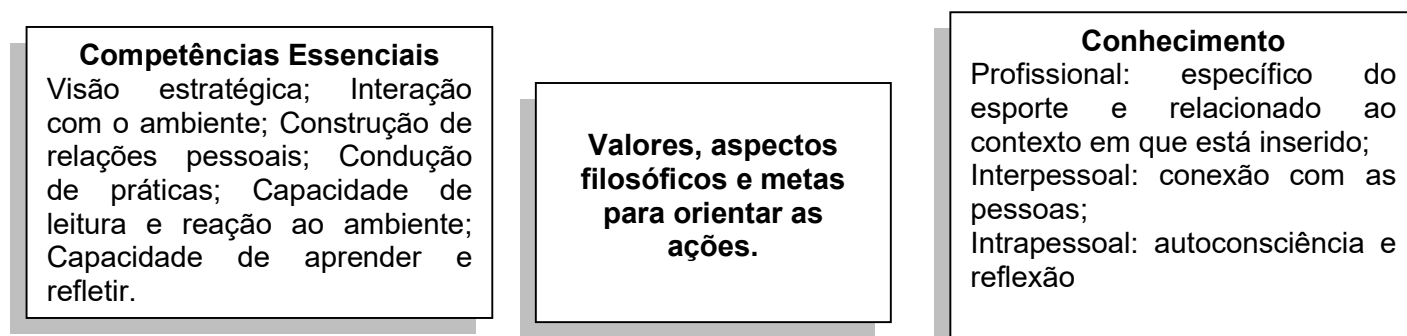
Sendo que para Nelson, Cushion e Potrac (2006) este processo é permeado por três tipos de aprendizagem

- *Formal*: que acontece em um espaço institucional, com uma grade horária e uma estrutura com base em um sistema hierarquizado (no caso brasileiro nas instituições de ensino superior);
- *Não formal*: que se caracteriza por ser qualquer atividade organizada, sistematizada e de caráter educativo organizado fora do espaço formal, tais como congressos, seminários, simpósios, encontros entre outros; e
- *Informal*: que se configura como qualquer processo ao longo da vida onde existe aquisição e acúmulo de conhecimentos, atitudes em contextos variados, como por exemplo, em uma comunidade de prática

Complementarmente, Cote e Gilbert (2009) destacam que existem três dimensões de tipos de conhecimento que perpassam o percurso formativo de treinadores esportivos que deveriam ser abordados de maneira holística e que podem ser descritos da seguinte maneira: o *conhecimento profissional*, que diz respeito aos conhecimentos declarativo de ciências do esporte, os específicos da modalidade e o pedagógico em conjunto com o procedimental; o *conhecimento interpessoal*, que diz respeito a conceitualização multidimensional da relação atleta/treinador e das interações individuais e grupais; e o *conhecimento intrapessoal*, que diz respeito ao entendimento sobre si mesmo e às habilidades de introspecção e reflexão.

Tendo como base estas três dimensões do conhecimento do treinador esportivo, o *International Council for Coaching Excellence* – ICCE, no seu relatório de 2013, propõe uma série fatores permeados por valores e metas a fim de possibilitar uma formação mais completa do treinador esportivo, conforme apresentado por Milisted et al (2017).

Figura 4 – Aspectos relacionados à formação do treinador esportivo



Fonte: Adaptada de Milisted et al (2017)

Com base nesta complexidade de competências e saberes inerentes ao processo de formação de treinadores, Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007), revisitando os trabalhos de Gilbert e Trudel (2006), destacam a relevância de uma prática reflexiva como base destas ações de formação; posição esta que é corroborada por Milisted et al (2017), que aponta para a prática reflexiva como uma ação potencializadora de uma formação mais qualificada.

Tal proposição tem suporte naquilo que Tardif (2000) defende, de maneira bastante incisiva, ao analisar a formação do professor<sup>4</sup>, defendendo que este seja sujeito de seu próprio conhecimento, conduzindo a prática a partir de significados próprios e não seja apenas responsável por colocar em prática o conhecimento produzido por outros.

Além disso, é importante destacar que a identidade profissional é constituída “a partir da significação social da profissão em certos momentos históricos com a revisão das práticas culturais significativas a ela atribuídas” (SILVEIRA, 2017, p. 95). Desta forma, a formação deveria ser entendida, segundo o autor, como um espaço de reencontro entre as dimensões pessoais e profissionais de modo que o professor se aproprie desta formação de maneira a ressignificar estas ações no seu contexto de história de vida.

Neste mesmo sentido, Souza Neto (2005) considera que os processos e experiências que aconteceram desde a infância/adolescência e o processo de profissionalização acabam por configurarem-se como processos complementares de

<sup>4</sup> Professor inserido no contexto da docência/escola que consideramos que possa estabelecer um paralelismo com o processo de formação de treinadores esportivos que podem ser entendidos como pedagogos do esporte, conforme já apresentado anteriormente neste trabalho.



uma série de conhecimentos que dão sentido e constituem a tessitura de cada ser humano na formação de um *habitus*<sup>5</sup> profissional.

Ressalte-se que esse tipo de abordagem se aproxima das chamadas experiências inovadoras de formação de professores no Brasil apresentadas pelo Relatório da Unesco (2019), nas quais se verifica que a utilização da estratégia de promoção da reflexão e da narrativa da experiência vivenciada pelos sujeitos envolvidos na prática formativa é identificada como consensual para o processo de formação de professores.

Especificamente no campo do esporte, Trudel e Gilbert (2006) apontam, ainda, que as experiências de formação guiadas pelo paradigma do pensamento do treinador, que envolvem processos de aquisição da aprendizagem pela participação, têm se mostrado como uma experiência que possibilita uma aprendizagem mais significativa.

Esta mesma observação é verificada no Relatório da Unesco (2019) ao analisar as propostas de formação continuada no âmbito escolar que valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações, como no exemplo das pesquisas que se utilizaram da construção de oficinas de formação em serviço e, em uma outra intervenção, a constituição de comunidades de aprendizagem como elemento estruturante de um espaço de formação continuada de professores.

O mesmo ocorre na posição defendida por Imbernón (2010, p.48) ao afirmar que a formação continuada deve produzir “modalidades que ajudem os professores a descobrir a sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo”, o que rompe, desta forma, com uma visão fragmentada de formação profissional.

Tannehil e MacPhail (2017) ressaltam a importância de se adotar uma formação na qual os professores devam estar envolvidos em comunidades onde este aprendizado é social e, também, pessoal, posto que um dos pressupostos que orientam este tipo de abordagem é a relevância do empoderamento destes sujeitos nos seus espaços e processos formativos.

---

<sup>5</sup> Habitus, entendido, a partir das ideias de Bourdieu (1983, p.65) como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”

Especificamente sobre o cenário de formação de treinadores esportivos no Brasil poucas pesquisas tem sido feitas, no entanto MILISTED et al, 2017 reafirma as proposições em relação a compreensão dos treinadores enquanto sujeitos reflexivos e, em especial, em espaços de formação destes profissionais os autores destacam a relevância de um processo formativo que preze por um cenário colaborativo que fomente a troca de experiências entre sujeitos novatos e experientes, assim como a busca de uma perspectiva de formação que se dê ao longo de toda a vida destas pessoas.

### **3 COMUNIDADE DE PRÁTICA**

#### **3.1 Comunidade de Prática: sustentação teórica**

De modo geral, uma comunidade de prática (CoP) tem como objetivo a aprendizagem compartilhada de seus membros, na qual esses trocam experiências e possuem um interesse comum dentro da comunidade. Segundo Wenger (1998), “as comunidades de prática são formadas por grupos de pessoas que estão ligadas por um interesse comum, compartilhando o conhecimento e colocando a aprendizagem em prática”.

Assim, uma CoP deve ser entendida a partir de uma concepção de teoria social de aprendizagem, que, em linhas gerais, apresenta que a aprendizagem deriva dos significados individuais e coletivos que surgem a partir da relação com a comunidade e com a prática desta comunidade.

Esta concepção de aprendizagem foi construída, segundo Lave e Wenger (1991), com base na teoria de aprendizagem situada que adota como ponto inicial o fato de que a aprendizagem acontece em um dado contexto e cultura onde as pessoas se situam e as experiências cotidianas acontecem. Com isso, esse processo passa a ser entendido como uma continuidade da participação dos sujeitos no mundo, dada a condição da aprendizagem enquanto um aspecto integral e inseparável da prática social.

Lave (2009) apresenta quatro premissas que sustentariam esta ideia de conhecimento e aprendizado que acontecem na prática, a saber

- Conhecimento sempre passa por construção e transformação em uso;
- Aprendizagem é um aspecto integral da atividade no mundo e com o mundo, sempre;
- O que é aprendido é sempre complexamente problemático;
- A aquisição de conhecimento não é uma simples questão de se introjetar conhecimento; ao contrário, coisas vistas como categorias naturais como “corpos de saber”, “aprendizes” e “transmissão cultural”, demandam reconceitualização como produtos sociais e culturais

Para Lave (2009, p. 201), “pouca atenção tem sido dada à difícil tarefa de conceitualizar relações entre as pessoas em ação no mundo social” ou ainda, a se repensar o mundo social das atividades em termos relacionais e isso se constitui num problema para se pensar aprendizagem, já que a questão do contexto é primordial para compreender esse processo.

Essa visão se contrapõe às teorias de aprendizagem convencionais, que se apoiam no caráter descontextualizado de conhecimentos e nas formas de transmissão do conhecimento, quando na teoria de aprendizagem situada, a atividade de aprendizagem descontextualizada é uma contradição de termos. Estas duas formas de se conectar aprendizagem não são compatíveis, posto que

Se o contexto é visto como o mundo social constituído na relação com as pessoas em ação, ambos, contexto e atividade, parecem inescapavelmente flexíveis e mutantes. E assim caracterizados, a participação mutante e a compreensão da prática não podem, se não, tornarem-se igualmente centrais (...) atividade situada sempre envolve mudanças no conhecimento e na ação, e “mudanças no conhecimento e na ação” são centrais para o que nós entendemos por “aprendizagem” (...) as pessoas em atividade são hábeis e frequentemente engajadas em ajudar uns aos outros a participarem no mundo em mudança (...) concluímos que não há aprendizagem *sui generis*, mas apenas uma participação transformadora nos cenários culturalmente delineados (LAVE, 2009, p. 201)

Ao aprofundar as discussões a respeito do suporte conceitual que embasa a ideia de uma Comunidade de Prática, Wenger (2008) considera que essa teoria pode ser entendida como uma “teoria social de aprendizagem”, que se constrói a partir da articulação de quatro outros tipos de teorias: teorias de práticas, teorias de identidade, teorias de estruturas sociais e teorias de experiência situada.

A partir desta sustentação teórica, podemos afirmar que uma CoP é formada por grupos de pessoas que interagem entre si, compartilhando interesses, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um tópico, posto que as comunidades de prática podem ser definidas como um grupo de pessoas que “aprofundam o seu conhecimento e sua expertise em uma área através da interação entre elas de uma forma permanente” (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4).

Assim, para os autores, reforça-se a compreensão de que a aquisição do conhecimento se dá de maneira coletiva, já que para se constituir como uma comunidade de prática é premissa básica a “partilha de uma preocupação ou paixão

por algo que façam e aprendam a fazer de forma melhor na medida em que interagem regularmente” (WENGER - TRAYNER; WENGER -TRAYNER, 2015, p.1).

Como forma de evidenciar os aspectos que permitem analisar e classificar os grupos como comunidades de prática, Wenger (1998) apresenta os três elementos centrais para que esse tipo de arranjo social que tem como base uma estratégia de gerenciamento do conhecimento, a saber: o domínio, a comunidade e a prática

Tabela 1 – Elementos centrais de uma Comunidade de Prática

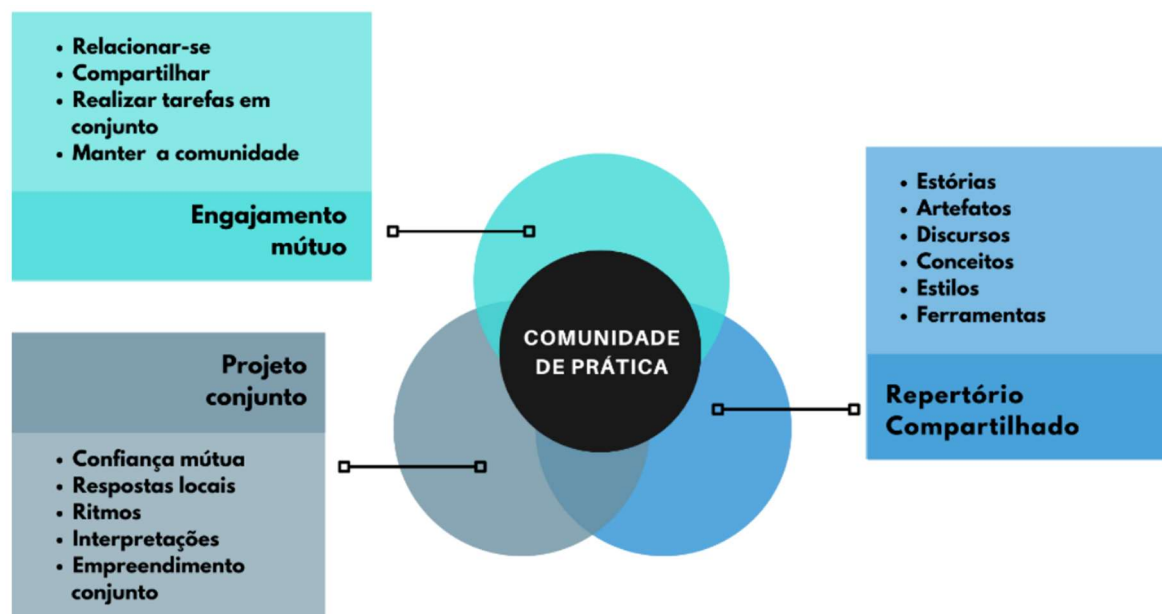
<b>DOMÍNIO</b>	<p>Configura-se como tema ou assunto em torno do qual se constrói a sua identidade pela afirmação de propósitos e valores dos membros inspirando esses membros a se engajarem na comunidade de maneira a legitimá-la.</p> <p>Ressalte-se que os domínios não precisam ser sempre os mesmos, pois eles giram em torno do mundo dos membros da comunidade.</p>
<b>COMUNIDADE</b>	<p>Diz respeito às relações entre os membros e a sensação de pertencimento, já que uma CoP é uma configuração social na qual todos os membros têm suas próprias formas de entender o mundo e que a partir da partilha e da negociação os saberes e as práticas de uma comunidade são construídos com base na diversidade, pluralidade e complementariedade.</p> <p>Essa visão compartilhada pela comunidade ajuda a construir confiança e que é especialmente importante para que seus membros compartilhem suas experiências e não tenham admitir que não sabem determinado assunto.</p>
<b>PRÁTICA</b>	<p>Constitui-se como um jogo de formas de como fazer coisas em um dado domínio, que inclui uma variedade de conhecimentos explícitos e, também, tácitos; casos; histórias; ferramentas; documentos; especialistas; entre outros reificados pela comunidade de prática.</p> <p>Inclui, também, formas de se comportar, um estilo de pensamentos e posicionamento; configurando-se como uma mini cultura que conecta a comunidade.</p>

Fonte: Própria autora baseada em Wenger (1998)

Ressalte-se que uma comunidade de prática existe porque produz uma prática compartilhada e tem seus membros engajados em um processo coletivo e colaborativo de aprendizagem, posto que “todos nós temos nossas próprias teorias e formas de compreender o mundo e nossas Comunidades de Prática são espaços onde os desenvolvemos, negociamos e compartilhamos”. (WENGER, 1998, p.48).

Desta forma, a figura 5, procura sintetizar aquilo que consubstancia e dá suporte ao processo de constituição de uma CoP.

Figura 5 - Elementos de suporte à constituição de uma Comunidade de Prática



Fonte: Baseado em Wenger (1998)

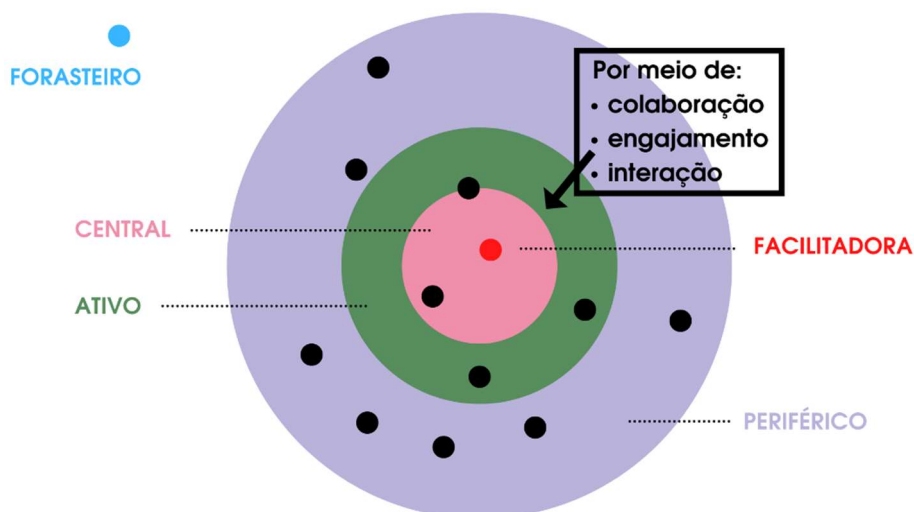
Destaque-se, ainda, que a forma como os indivíduos participam de uma dada comunidade de prática tem como base o conceito de “participação periférica legítima”, que pode ser entendido como “uma forma de se falar sobre a relação entre os novos membros e os membros antigos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de saberes e práticas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 29).

Como em uma espiral, a participação dos membros desta comunidade está em constante movimento, tendo como base as relações que se estabelecem entre os participantes mais novos e mais velhos, de maneira legítima através do reconhecimento mútuo entre os membros desta comunidade num processo constante de negociação daquilo que é significativo para a comunidade (WENGER, 1998).

Essa ideia de participação periférica legítima permite entender a posição dos membros de uma dada CoP, estimulando ações de articulação, trocas e confronto de experiências entre os membros mais novos e os mais experientes que ocorre em todas as interfaces de camadas da comunidade (LAVE e WENGER, 1991). Desta maneira, quanto mais engajado um membro de uma

comunidade, mais ele está propenso a assumir papéis mais centrais na comunidade, deslocando-se da periferia para o centro, conforme apresentado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Participação Periférica Legítima



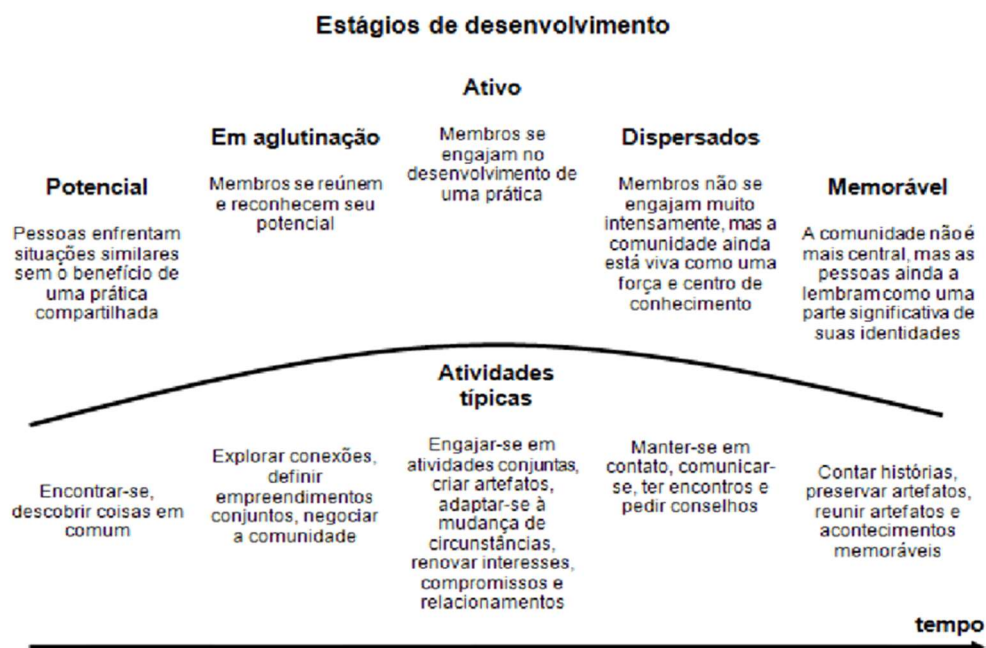
Fonte: Baseado em Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998)

Vale ressaltar também que os membros de uma comunidade se aglutinam em função de objetivos comuns na construção de repertório de práticas sociais, permitindo discutir diferentes trajetórias de participação de forma a romper com uma ideia dicotômica de categorias estanques de participação completa/incompleta ou ainda central e periférica; tendo como base uma perspectiva dialógica e situada que se dá a partir da construção de conhecimento de maneira compartilhada entre os membros da própria comunidade.

Sendo que este processo não obedece, necessariamente, a tempos determinados, tampouco segue uma homogeneidade para cumprimento de etapas estanques dada a fluidez que marca a dinâmica da constituição das comunidades de práticas que nascem, se desenvolvem e podem alcançar um amadurecimento e, depois de um determinado tempo, podem, inclusive, deixar de existir e até mesmo voltar a existir tempos depois.

Assim, ao longo da sua constituição e existência, as comunidades de prática apresentam estágios de desenvolvimento pautados pelos diferentes tipos de interações e relacionamentos que se estabelecem no interior destas comunidades que Wenger procura sistematizar, conforme aparece na Figura 7 e na Tabela 1 apresentadas a seguir.

Figura 7 – Estágios de Desenvolvimento de uma Comunidade de Prática



Fonte: Wenger, 1998 (Adaptado por Fogaça e Halu, 2017)

Tabela 2 - Síntese das características principais dos estágios de desenvolvimento de uma Comunidade de Prática

<b>Potencial</b>	Problemas semelhantes / Compartilham paixões pelo mesmo tópico / Possuem dados e ferramentas por meio dos quais podem aprender uns com outros / Reconhecimento mútuo
<b>Aglutinação</b>	Compartilhamento de ideias e práticas entre os membros / Negociação de significados / Ações que permitam a construção de confiança entre os membros.
<b>Ativo</b>	Membros engajados no desenvolvimento de uma prática / Renovação de interesse / Repactuação de significados / Construção de artefatos
<b>Dispersão</b>	Diminuição do contato entre os membros / Comunicações e encontros eventuais / Espaço reconhecido de conhecimento e, eventualmente, de caráter consultivo
<b>Memorável</b>	Comunidade faz parte da identidade de cada um / Ocupa um espaço de memória individual e coletiva / Resgate de histórias, artefatos, práticas.

Fonte: Própria autora

O'Sullivan (2008) apresenta em seu estudo estratégias para promover o desenvolvimento de uma comunidade de prática, especialmente em seus estágios iniciais, entre os quais destacamos: criação de um ambiente que promova a



participação legítima; ações que promovam a negociação de significados e contextos; promoção de ajustes junto a instituição onde estão inseridas estas comunidades; busca de elementos que deem suporte para os encontros e discussões.

Como forma de diferenciação entre aquilo que caracteriza especificamente uma CoP e outros grupos em relação à gestão do conhecimento, Wenger apud in Lesser (2000) apresenta sete aspectos que devem ser observados: mapear as necessidades de conhecimento do espaço onde se atua; descobrir as práticas em que as pessoas poderiam se engajar; desenvolver comunidades a partir da ideia de comunidade – chaves; estabelecer conexões de fronteiras e trocas tanto internamente como externamente; fomentar ações que nutram a CoP através do sentimento de pertencimento nos mais diferentes níveis; fomentar ações para oportunizar o real desenvolvimento de maneira conectada com as identidades profissionais; promover ações práticas, avaliativas, reflexivas que renovem aquilo que impulsiona aquela CoP, tal como descrito a seguir

Uma estratégia de conhecimento baseado em Comunidades de Prática não é um plano a ser planejado e cumprido. É mais semelhante a um movimento social que ganha impulso como uma ideia nova propagada, enquanto isto, muda as expectativas das pessoas e o senso de possibilidades. O propósito é criar um ciclo de aplicação, avaliação, reflexão e renovação pelo qual uma organização aprende através de ações como identificar e dar responsabilidades para áreas - chave de conhecimento (WENGER, In. LESSER et al, 2000, p.18)

### **3.2 Comunidade de Prática e Formação de Treinadores**

Esse conceito de Comunidade de Prática vem ganhando espaço nas discussões sobre formação de professores e, também, como possibilidade de se pensar a formação de treinadores esportivos (GILBERT; TRUDEL, 2006; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007).

Ao investigar o processo de formação de treinadores, O'Sullivan (2008), ao revisar um estudo de Mitchell e Cubey (2003), aponta que este tipo de abordagem deve se estruturar com base nos seguintes aspectos: foco no aprendizado dos membros da comunidade, promoção do envolvimento dos professores na identificação das suas próprias necessidades; fornecimento do suporte teórico e de

conhecimento conceitual sobre práticas alternativas; organização da aprendizagem de maneira colaborativa em torno da solução de um problema que faça parte do contexto onde está inserida; e promoção do diálogo de maneira contínua.

Tannehill e MacPhail (2017) desenvolveram um estudo que tinha como objetivo investigar o engajamento dos professores de educação física no processo de aprendizado em um contexto de uma CoP e, ao longo dos 4 anos do estudo, as autoras puderam observar que a constituição de uma CoP se mostrou como uma experiência interessante no processo de promoção da formação profissional dos membros desta comunidade.

As autoras apontam que um dos aspectos relevantes foi a estratégia do estabelecimento do foco da CoP na solução e não no problema especificamente, na qual o enfoque não era na resolução de situações similares, mas sim àquelas que eram enfrentadas pelos profissionais em serviço; além disso a possibilidade desta comunidade se constituir como um espaço de escuta e constituição de uma identidade mostrou-se como um elemento positivo no desenvolvimento da comunidade.

Além disso, a diversidade dos formatos e das ferramentas de suporte, tais como a preparação de seminário estruturados em 6 (seis) workshops, assim como pequenos grupos de discussão, grupo focal e ainda a realização de conversas individuais se configuraram como estratégias interessantes para o desenvolvimento desta CoP.

O'Sullivan (2008) considera que as comunidades de práticas apresentam um potencial para encorajar o compartilhamento de experiências. Além disso, possibilitam a construção de metas e de um planejamento em comum de profissionais que atuam em um mesmo espaço, de forma a dar voz a estes sujeitos ao longo de um processo formativo de fato significativo, potencializando o desenvolvimento de capacidades próprias destes profissionais, em especial, no processo de constituição de uma identidade profissional.

Sobre a possibilidade da constituição de um espaço de formação que promova a troca entre os sujeitos mais experientes e os novatos, em seu estudo sobre formação em serviço de professores de educação física, O'Sullivan (2008) destaca que a estrutura de uma CoP parece favorecer o estabelecimento de relações que propiciam maior diálogo especialmente por romper com alguma eventual hierarquia preestabelecida.

Condição esta que foi relatada por Gonçalves (2019) ao apresentar os dados de uma pesquisa com professores de educação física no cenário brasileiro quando, a partir da adoção do paradigma de uma CoP, pode observar no espaço de formação que o processo de facilitação dialógica sugere indícios da criação de um ambiente de formação mais democrático, sendo que anteriormente à intervenção as práticas e as relações, estruturavam-se com base em uma organização mais hierarquizada.

Vale ressaltar, ainda, que no cenário de formação de treinadores, Culver e Trudel (2006) destacam que recentemente tem emergido novas contextualização do processo formativo destes profissionais e a abordagem deste a partir do paradigma de uma CoP parece constituir-se como uma possibilidade extremamente interessante, especialmente por fomentar neste processo de aprendizagem social a coparticipação dos sujeitos no desenvolvimento e na implementação das ações de formação. Além disso, os autores destacam que enxergam nos clubes esportivos espaços potencialmente interessantes para o desenvolvimento de comunidades de prática.

## 4 METODOLOGIA

Este projeto de pesquisa investiga a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) como espaço de formação de continuada de treinadores esportivos vinculados ao programa de iniciação esportiva da Prefeitura de São Bernardo do Campo; olhando para as ações, relações, motivações, estruturas e mecanismos que mantêm viva e caracterizam esta comunidade e, também, para os produtos decorrentes deste processo de interação entre os sujeitos constituintes desta comunidade.

Assim, considerando as proposições apresentadas por Thomas e Nelson (2002), este estudo se coloca como uma investigação de caráter qualitativo, mais especificamente, no campo dos métodos qualitativos interpretativos, posto que propõe a construção de possíveis interpretações acerca do objeto de estudo.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2009), destaca que esta é uma pesquisa que aborda questões mais particulares que se relacionam com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que marcam um determinado contexto ou um grupo; e que, é a partir disto, que tentamos extrair a essência do conhecimento com o qual trabalhamos que se constitui como um conjunto de fenômenos de uma realidade social na qual “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (MINAYO, 2009, p. 21).

Para tanto, foi utilizada a abordagem metodológica proposta por Charmaz (2009) que é uma teoria que deriva intuitivamente do fenômeno estudado e que

(...) serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para a compreendê-los. Nos trabalhos clássicos da teoria fundamentada, Glaser e Strauss falam sobre a descoberta da teoria como algo que surge dos dados, isolado do observador científico. Diferentemente da postura deles, compreendo que nem os dados nem as teorias são descobertos. Ao contrário somos parte do mundo o qual estudamos e dos dados os quais coletamos. Nós construímos as nossas teorias fundamentadas por meio de nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspectivas e as práticas de pesquisa, tanto passados e como presentes. (CHARMAZ, 2009, p. 24-25)

Charmaz (2009) aponta que, na perspectiva da TFD, os pesquisadores iniciam os seus estudos com base em determinados interesses de pesquisa e com um conjunto de conceitos gerais, tendo como base da coleta de dados a indagação sobre o que acontece em determinado contexto, iniciando esse processo a partir de “determinados interesses empíricos orientadores e, de acordo com Blumer, com conceitos gerais que conferem uma estrutura indefinida a esses interesses” (CHARMAZ, 2009, p.34).

A partir da definição da questão de pesquisa parte-se para o campo para a construção conjunta dos dados relevantes, mediante o uso de técnicas individuais ou conjuntas variadas e adequadas ao contexto de pesquisa (CHARMAZ, 2009).

Com base neste primeiro conjunto de dados se inicia o processo de análise e codificação, “os ossos da análise” (CHARMAZ, 2009). Essa ação é entendida para além de um começo, pois ela define a estrutura analítica a partir da qual você constrói a análise no sentido de desenvolver uma teoria emergente para explicar esses dados, já que é através deste processo que “você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (CHARMAZ 2009, p. 70).

Nesta metodologia a análise qualitativa envolve construções da realidade por meio do envolvimento e das interações com as pessoas; que contribui para a compreensão de como e porque os participantes constroem significados e ações em situações específicas, significados esses definidos e redefinidos pelas e através de situações específicas.

Além disso essa metodologia se pauta, também, por ser uma análise comparativa, pois se constitui com base em uma série de ações comparativas que acontecem de maneira constante ao longo de todo o processo de coleta e construção dos dados.

Desta forma, na TFD o fenômeno descoberto é desenvolvido de modo fluído, já que a produção e a análise dos dados para a produção da teoria são desenvolvidas de maneira provisória.

Assim, neste tipo de abordagem, não se começa com uma teoria a ser verificada, e sim com uma área de estudo de forma a se permitir o surgimento do que é relevante, produzindo declarações que são provisórias, além disso possibilita aos participantes falarem com voz clara, entendida e representativa (CHARMAZ, 2009); posto que a TFD reconhece que as realidades e os fenômenos estudados são construções coletivas e seus preceitos se relacionam à tradição interpretativa.

A fim de sistematizar as práticas relevantes no desenvolvimento de uma pesquisa que tem como metodologia a TFD, destacamos os seguintes aspectos a serem observados: envolvimento simultâneo na coleta e na análise dos dados; construção de códigos e categorias analíticas a partir dos dados e não de hipóteses preconcebidas; utilização de método comparativo constante (comparações realizadas a cada etapa da análise); desenvolvimento da teoria concomitantemente às ações de coleta e análise dos dados; construção dos memorandos para estabelecer relações e identificar lacunas; amostragem dirigida à construção da teoria emergente; revisão da literatura após o desenvolvimento da análise (CHARMAZ, 2009).

#### **4.1 Cenário**

Uma descrição detalhada do cenário busca possibilitar ao leitor a visualização do contexto da pesquisa e suas condições de contorno (PATTON, 2002 apud in GONÇALVES, 2019).

A apresentação destas condições situa-se em seu contexto histórico, a legislação pertinente, os programas desenvolvidos, os profissionais envolvidos com o explícito objetivo de permitir um olhar e uma compreensão aprofundados para além da estrutura física da Secretaria de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo e seu programa de formação continuada de treinadores no qual esta pesquisa se inseriu.

##### **4.1.1 Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo**

Em 30 de novembro de 1944, São Bernardo do Campo foi desmembrado de Santo André e reconhecido pelo Decreto Lei Estadual n.º 14.334 como município. Segundo dados do Censo 2010 (IBGE), o município tem uma população de 765.463 pessoas distribuídas em um território de 409,532 km<sup>2</sup> e está localizada na região metropolitana de São Paulo.

O primeiro marco legal de reconhecimento do esporte no município é a Lei nº 768/1959, que criou o Conselho Municipal de Esportes sendo que o ingresso de profissionais ligados à área esportiva e da Educação Física era feito através da nomeação do Prefeito. Em 1976, através de lei municipal, o município passou a

oferecer programas de educação física com profissionais vinculados a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e em 1978, através da Leiº n 2.446, foram criados 36 cargos de Técnico de Educação Física, submetidos à Divisão de Esportes da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes e, em 1981, foram criados os cargos de chefia e encarregados do departamento, todos com a obrigatoriedade do curso superior em Educação Física.

A Lei Ordinária 2970/1987 criou o que viria a ser a base da atual Secretaria de Esportes e Lazer e 80 vagas para os Técnicos de Educação Física. Em 1997, ocorreu o desmembramento da Secretaria de Esportes e a ampliação do quadro de profissionais de Educação Física efetivos através da realização de concurso público para ingresso na carreira.

Do ponto de vista das suas competências, a Secretaria de Esportes e Lazer é responsável por administrar e executar diretamente ou indiretamente, de maneira associada “os programas de incentivo à prática esportiva, amadora ou profissional, e de atividades de lazer” no município de São Bernardo do Campo.

Atualmente, a Secretaria de Esportes do Município de São Bernardo do Campo tem, como parte de seu organograma institucional, a Seção de Educação e Formação Esportiva que é responsável por programas de atividades físicas e esportes destinados ao atendimento aos munícipes da cidade e tem como coordenador um profissional de educação física que faz parte do quadro de servidores efetivos da Secretaria.

Os cursos e turmas de treinamento de modalidades esportivas oferecidos por este setor fazem parte do programa “Hora do treino”. Esse programa oferece cursos de iniciação esportiva para crianças e jovens nas modalidades futsal, voleibol, basquete, handebol, badminton, iniciação esportiva (“Ser Feliz”), formação poliesportiva, judô, karatê, natação, entre outros.

Ao todo, a Secretaria conta com 26 centros esportivos para o oferecimento destas modalidades e as inscrições para a participação nas atividades, que acontecem sempre no final do ano anterior ao início das atividades. Anualmente, é aberto um processo de inscrição para a comunidade interessada em participar das turmas, após um período inicial as inscrições são consolidadas e, no caso de haver uma demanda maior do que a quantidade de vagas oferecidas, é realizado um sorteio para as vagas e, também, criada uma lista de espera. O início das atividades acontece, usualmente, a partir de fevereiro do ano seguinte e em função da

frequência, a lista de matrícula é atualizada.

Ressalte-se que as atividades desenvolvidas pela Seção de Educação e Formação Esportiva tem como foco, especialmente, o chamado “esporte educação e o esporte lazer”, tal como propõe Tubino (2010). Já o esporte de desempenho, fica a cargo do Setor de Alto Rendimento, também vinculado à Secretaria de Esportes e Lazer.

A tabela abaixo apresenta, especificamente, a distribuição das turmas de modalidades esportivas coletivas para o ano de 2022, segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria de Esportes e Lazer para a inscrição.

Tabela 3 – Distribuição das turmas de modalidades esportivas coletivas

<b>Modalidade</b>	<b>Centros Esportivos</b>	<b>Turmas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Matriculados</b>
<b>Badminton</b>	1	1	60	25
<b>Basquete</b>	3	3	84	57
<b>Futebol</b>	1	1	22	22
<b>Futsal</b>	10	21	601	465
<b>Handebol</b>	3	3	68	65
<b>Ser Feliz</b>	4	4	70	59
<b>Voleibol</b>	9	15	411	360

Fonte: Própria Autora

#### **4.1.2 Espaço de Formação**

Durante o horário de trabalho, é realizada, semanalmente, uma ação de formação continuada dos treinadores que atuam no esporte educacional. Esta formação é desenvolvida, especialmente, a partir da troca de experiências, seja nas reuniões pedagógicas, às segundas feiras, seja em momentos específicos, no início ou no final de cada semestre de trabalho e por vezes, também, conta com a participação de entidades e universidades que atuam na região do ABC.

Esta formação faz parte da carga horária de trabalho dos treinadores/professores concursados que atuam na Secretaria de Esportes e Lazer, sendo que semanalmente 4 (quatro) horas são destinadas às ações de formação destes servidores.



A nossa aproximação junto à Secretaria de Esportes e Lazer aconteceu a partir da possibilidade de inserção do nosso projeto de pesquisa neste espaço destinado à formação continuada. Durante o segundo semestre de 2019, acompanhamos mensalmente as reuniões realizadas no salão de ginástica do Centro Esportivo Baetinha para uma aproximação inicial junto ao grupo de treinadores e, também, para apresentação da proposta de pesquisa.

Usualmente, este espaço de formação é uma oportunidade para que todos os técnicos esportivos que atuam no Núcleo de Formação Esportiva se encontrem em um mesmo espaço com tempo destinado para ações de formação.

Os encontros que aconteceram em 2019, que aqui nesta pesquisa se constituiu como um espaço de aproximação da pesquisadora em relação ao grupo, apresentou uma estrutura de organização que parecia se constituir como uma rotina deste espaço.

Frequentemente, no início das reuniões todos os técnicos estavam reunidos em um grande grupo, momento este, que muitas vezes era dirigido pelo coordenador da Seção de Educação e Formação Esportiva e concentrava tanto os professores vinculados ao Programa “Corpo em Ação” como, também, os professores vinculados ao Programa “Hora do Treino”.

Neste momento inicial, frequentemente, este espaço era destinado a uma série de informes gerais de questões administrativas, da vida funcional destes servidores, de definição de calendário e cronograma de ações da Seção como um todo, organização e planejamento de eventos, atividades desenvolvidas junto à outras secretarias e, também, a questões estruturais acerca dos espaços de trabalho, tais como ginásios, praças esportivas, quadras, além de questões relativas à materiais e infraestrutura de maneira geral.

Logo após este momento, havia um intervalo, momento no qual muitos dos professores permaneciam no espaço e onde, por vezes havia, um café coletivo e conversas informais em grupos menores acerca de questões pessoais e, também, profissionais. Ressalte-se que este momento, repetidas vezes, se constituía com um espaço onde as vozes dos treinadores apareciam de maneira mais espontânea; e apesar de se constituir formalmente como uma pausa, era neste momento em que decisões sobre a prática profissional do dia a dia podiam ser encaminhadas de maneira mais autônoma em diálogo com as questões do fazer diário junto às turmas de formação esportiva, por exemplo.

Em um segundo momento, estes encontros eram reservados por vezes a participação de algum convidado, como por exemplo a participação de uma atleta das equipes de alto rendimento para falar sobre a sua experiência esportiva para os treinadores, ou mesmo para a participação de servidores lotados em outras seções da própria Secretaria de Esportes e Lazer ou mesmo de outras Secretarias, como por exemplo no dia em que os professores participaram de uma apresentação realizada por profissionais da Secretaria de Saúde, ou mesmo de palestrantes externos que eram convidados a fazer alguma fala sobre algum tema que os próprios treinadores haviam apontando anteriormente, ou mesmo algum tema definido pelo coordenador da Seção.

Por último, vale destacar, que por três vezes este segundo momento foi reservado aos próprios treinadores para que eles trouxessem alguma dinâmica que se relacionava à sua experiência de atuação profissional para compartilhar com os seus colegas, muitas vezes estruturada a partir de um convite do coordenador para que os treinadores apresentassem palestras e, também, oficinas que tivessem como tema principal uma determinada prática baseada na atuação profissional deste treinador.

Em duas oportunidades, a formação teve como objetivo principal discutir um modelo de ensino da modalidade futsal a partir de uma discussão teórica seguida de uma vivência prática; e em outra oportunidade, um treinador que atua com técnicas de meditação, além das práticas esportivas, foi convidado a fazer uma vivência sobre essa técnica com os demais colegas.

Como dito anteriormente, a maioria dos encontros aconteceu em um Centro Esportivo que se localiza na região central da cidade, e além desse espaço, eventualmente, os encontros aconteceram no Ginásio Poliesportivo Municipal onde também se localiza o setor administrativo da Secretaria de Esportes e Lazer e por uma vez, quando da vivência sobre o ensino de futsal, o encontro foi deslocado para o Clube dos Meninos, todos estes espaços localizados em bairros centrais de São Bernardo do Campo.

Percebe-se que a institucionalização deste tempo como um tempo de formação garantido na jornada dos treinadores esportivos, configura-se como um elemento relevante que acaba por garantir a participação dos treinadores, no entanto a dificuldade, muitas vezes inerentes à própria rotina das atividades semanais e das demandas que ficam a cargo da Seção de Educação e Formação Esportiva, acabam

por vezes sendo desafios a serem enfrentados na sistematização das ações formativas, até mesmo, do ponto de vista da preparação e do registro desta formação, assim como da garantia de uma continuidade dos processos formativos que garanta a constituição de identidade profissional que implica em uma clareza maior, por exemplo, daquilo que se espera de um treinador que atua junto aos cursos oferecidos pela Seção.

## **4.2 Sujeitos participantes**

Um grupo<sup>6</sup> de 11 (onze) treinadores esportivos (ANEXO A), que atuam no Seção de Educação e Formação Esportiva, e a autora dessa pesquisa constituem o grupo de sujeitos participantes do grupo de formação desse estudo; sendo que esta amostra foi construída por conveniência com base nos critérios apresentados a seguir.

Os critérios de inclusão previamente estabelecidos para a participação no presente projeto são: fazer parte do programa de formação continuada que constitui a carga horária de trabalho na Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo, atuar com equipes de treinamento de modalidades esportivas coletivas, atuar com o público de crianças e jovens, ter interesse em estudar aspectos relevantes sobre o ensino de modalidades esportivas coletivas, ter disponibilidade para participar dos encontros virtuais ao longo de 2 (dois) meses.

Para a formalização do processo de pesquisa, foi solicitado que todos os participantes assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido conforme modelo proposto pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da USP, conforme modelo apresentado no ANEXO B; além de ser garantido o sigilo de participação, assim como, a anuência da Secretaria de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo (ANEXO C) para a realização da pesquisa.

O estudo teve, ainda, aprovação do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo sob o parecer Nº 4.371.447 (ANEXO D).

---

<sup>6</sup> Na etapa que antecedeu a realização dos encontros, 14 treinadores haviam sinalizado interesse em participar da pesquisa, no entanto dois treinadores avisaram não teriam mais disponibilidade de horário logo antes do início dos encontros e mais 1 treinador deixou de frequentar os encontros por conta de outras atividades.

Em função deste projeto desenvolver uma pesquisa orientada para a prática (FLICK, 2013), foi garantido aos participantes o retorno dos resultados preliminares e finais de forma transparente. Além disso, dada a abordagem metodológica proposta, esses participantes são entendidos como coautores dos materiais produzidos ao longo da intervenção e, por isso, este material também será disponibilizado para todos os integrantes do grupo, assim como para a própria Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo.

### 4.3 Instrumentos e Procedimentos

Foram realizados 12 (doze) encontros com os treinadores, às segundas feiras, ao longo do segundo semestre de 2020. Os encontros tiveram em média 1 hora e 40 minutos de duração e aconteceram através da plataforma digital do Google Meet<sup>7</sup>, durante o horário de trabalho destinado à formação continuada destes treinadores tendo como base os princípios norteadores de uma Comunidade de Prática que se caracteriza por ser

um grupo de pessoas com distintos conhecimentos, habilidades e experiências, que participam de modo ativo em processos de colaboração, que compartilham conhecimentos, interesses, recursos, perspectivas, sobretudo práticas para a construção de conhecimento, tanto pessoal quanto coletiva (LAVE; WENGER, 1991).

Especificamente, no caso do presente estudo, esta comunidade se estruturou com base nos seguintes elementos:

- **Domínio:** ensino de esportes coletivos de invasão em programas de iniciação esportiva; treinadores interessados em estabelecer um ambiente de encontro e troca de informações e experiências em uma relação que os habilite a aprenderem uns com os outros;
- **Comunidade:** encontros virtuais voltados para interação pessoal e profissional
- **Prática:** co-construção de ações, instrumentos e práticas pedagógicas para o ensino de modalidades esportivas coletivas a partir de um processo de reificação das suas práticas enquanto treinadores

---

<sup>7</sup> A princípio, os encontros aconteceriam presencialmente no espaço descrito no item anterior, no entanto, em função da decretação do estado de emergência em função da Pandemia de Covid-19, os encontros passaram a acontecer de maneira remota, como descrevemos mais adiante neste trabalho.

Destaca-se, ainda, que o pressuposto básico que norteou essa investigação é o de que o ambiente que mantém vivo uma comunidade agrega, conforme proposto por Moser (2010), três valores: o acesso ao conhecimento existente; a troca de conhecimentos e a criação de novos conhecimentos.

O estudo contou, ainda com uma pessoa externa denominada de *critical friend* que atuou como uma crítica colaboradora para discutir temas que possam emergir ao longo da intervenção com os treinadores, exercendo um papel de mediadora no progresso da pesquisa de forma cooperativa (KEMBER et al, 1997).

Esta pessoa é um professor universitário, que atua no campo da Pedagogia do Esporte e na formação inicial de estudantes de Educação Física, com ampla experiência na área, *outsider* da pesquisa, que não participou dos encontros do grupo e se reuniu, apenas, com a pesquisadora deste projeto.

Os encontros não tinham uma organização a priori, posto que os dados coletados a cada reunião serviram de base para análise e planejamento das etapas da pesquisa que eram registradas no caderno de campo. A tabela abaixo foi construída a posteriori para registro das etapas percorridas ao longo da pesquisa.

Tabela 4 – Registro das etapas da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>	<b>Foco</b>
<b>Etapa 1</b> 1º ao 2º encontro	Apresentação do projeto e mapeamento de temas e interesses comuns a partir de situações cotidianas na prática profissional dos treinadores esportivos.	Elementos que facilitam e elementos que dificultam a constituição da CoP
<b>Etapa 2</b> 3º ao 4º encontro	Ações de mobilização para o conhecimento, a partir da sensibilização acerca do domínio desta comunidade de prática, que diz respeito ao ensino de modalidades esportivas coletivas, em especial as de invasão.	Saberes e práticas relevantes para o grupo
<b>Etapa 3</b> 5º ao 8º encontro	Ações de negociação de significados, construção de consensos e propostas de ações por parte do grupo no sentido de elaborar práticas reconhecidas como significativas pelo grupo	Co-construção de saberes partilhados
<b>Etapa 4</b> 9º ao 12º encontro	Sistematização dos temas abordados e retomada dos registros das etapas anteriores no sentido de se buscar a construção de um documento compartilhado ao longo dos encontros de formação como síntese dos encontros.	Ação de síntese do percurso formativo com foco na aprendizagem compartilhada.

Fonte: Própria Autora

Os instrumentos utilizados para a coleta e construção dos dados durante os encontros foram:

- a) gravação com posterior transcrição dos encontros do grupo;

Os encontros com os treinadores foram gravados pela ferramenta<sup>8</sup> disponível no Google Meet. Após cada encontro, as gravações foram transcritas para a execução da análise e construção dos dados. No total foram registradas 21 horas e 15 minutos de gravação, o que gerou um arquivo de 512 páginas de transcrição.

- b) diário de campo individual da pesquisadora com registro dos encontros;

O diário de campo serviu como instrumento de registro da pesquisadora das suas percepções, observações e considerações a partir dos encontros com os treinadores, com o orientador e o *critical friend*. Este caderno de campo foi realizado com notas e esquemas registradas em um caderno.

- c) registros realizados pelos treinadores durante o encontro no chat da ferramenta de reunião virtual e, também, em grupo de comunicação;

No primeiro encontro do grupo foi sugerido pelos treinadores que, além do e-mail e dos registros no chat no Google Meet, fosse criado um grupo WhatsApp<sup>9</sup> para comunicação e troca de mensagens entre os treinadores. As 426 mensagens foram salvas em um arquivo digital.

- d) registro compartilhado em meio virtual através de uma plataforma digital;

Os documentos que serviram para apresentação e registro dos encontros foram disponibilizados em um arquivo compartilhado com todos os integrantes, tanto as apresentações de powerpoint, vídeos, e arquivos de texto usados como suporte para os encontros, assim como o arquivo do texto que estruturou o programa “Hora do Treino” (ANEXO Q).

Tais instrumentos foram escolhidos a fim de garantir uma pluralidade de registro de informações e, também, garantir uma profundidade de observação (Negrine, 2010). O uso do recurso da gravação visava, ainda, atenuar uma possível

---

<sup>8</sup> Na plataforma Google Meet a gravação registra a imagem, o áudio e, também, as mensagens do chat. A gravação gerou um arquivo para cada uma das reuniões.

<sup>9</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens e chamada de voz instantâneos através de conexão com a internet, que possibilita o envio de mensagens de áudio, texto, documentos, vídeos e imagens em diferentes formatos.

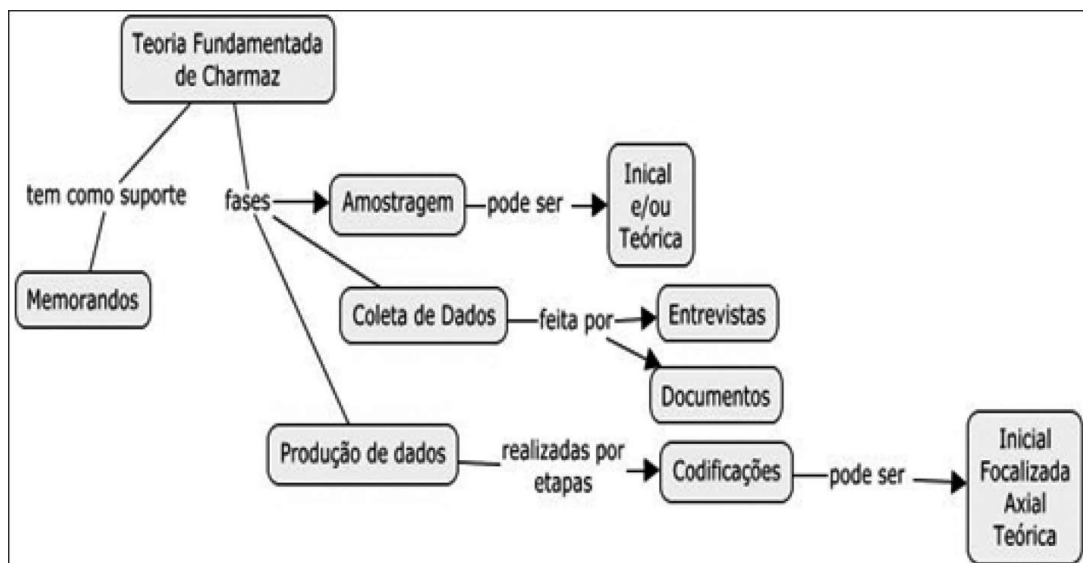
perda de informações, além de permitir revistar esses registros em diferentes momentos e, também, garantir instrumentos de expressão, análise e registro dos próprios sujeitos participantes.

#### 4.4 Construção dos dados: coleta e análise

O processo de codificação da TFD estrutura-se, segundo Charmaz (2009), em quatro fases: codificação inicial, que permite codificar os dados transcritos palavra a palavra, linha a linha ou incidente por incidente; a codificação focalizada, que significa utilizar códigos anteriores mais frequentes ou significativos; codificação axial que relaciona categorias às subcategorias e especifica propriedades e dimensões de uma categoria; e a codificação teórica que especifica relações possíveis entre as categorias que foram desenvolvidas na codificação focalizada.

Os memorandos são documentos utilizados entre a coleta dos dados e a redação dos relatórios de pesquisa e constituem-se como uma etapa intermediária deste tipo de metodologia de pesquisa, sendo considerados “anotações analíticas informais escritas durante todo o processo de pesquisa referente aos dados coletados, da construção dos códigos até as categorias teóricas”. (PRIGOL; BEHRENS, 2019)

Figura 8 - Etapas da TFD com base em Charmaz (2009)



Fonte: Prigol e Behrens (2019)

Como apontado anteriormente, neste tipo de abordagem, a etapa de construção de dados (CHARMAZ, 2009) caracteriza-se por uma ação concomitante tanto da coleta como do processo de codificação e análise dos dados produzidos.

Desta forma, neste estudo, esta construção de dados se deu a partir da interconexão entre a gravação e transcrição dos encontros realizadas pela pesquisadora ao final de cada encontro; os registros do diário de campo que envolviam as anotações sobre os encontros, as reuniões com o *critical friend* e demais notas a respeito do processo de pesquisa; a sistematização dos materiais compartilhados e produzidos pelo grupo; e a elaboração dos códigos e memorandos em uma ação de constante retroalimentação tanto dos processos de coleta e análise de dados, como apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Processo de construção dos dados



Fonte: Própria autora

Ressalte-se, ainda, que os memorandos, disponíveis nos Anexos desta pesquisa foram construídos com base nos diferentes instrumentos de pesquisa e serviram de sustentação tanto para o registro da pesquisa como, também, do progresso analítico (CHARMAZ, 2009, p.132).



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo investigou o processo de formação continuada de treinadores esportivos no âmbito de uma Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991). Os resultados e a discussão, aqui apresentados, foram organizados em três eixos que tem como base as questões de pesquisa.

O eixo 1 intitulado “Constituição da Comunidade de Prática no ambiente de formação continuada de treinadores esportivos” orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: *Como essa CoP se constitui no ambiente de formação de treinadores esportivos?*

O eixo 2, intitulado “Facilitadores e Dificultadores no processo de constituição da Comunidade de Prática”, estrutura-se a partir de duas questões de pesquisa: *Quais os elementos que facilitam a constituição desta CoP? / Quais os elementos que dificultam a constituição desta CoP?*

E, por último, o eixo 3, intitulado “Saberes e práticas construídas pela Comunidade de Prática” baseado na indagação sobre *Quais os saberes e práticas que esta CoP elege como relevantes para a atuação de treinadores esportivos?*

### **5.1 Cenário: espaço de formação continuada na Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo**

A premissa que sustenta a ideia de uma Comunidade de Prática impõe à essa pesquisa uma imersão no cenário onde “as relações entre as pessoas em ação no mundo social acontecem” (LAVE, 2009).

O primeiro passo desta aproximação aconteceu a partir da visita à Secretaria de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo. A minha conversa inicial foi feita com o coordenador da Seção de Educação e Formação Esportiva, posto que o nosso trabalho se situa no campo da Pedagogia do Esporte.

Em seguida, fomos convidados pelo coordenador do grupo a acompanhar presencialmente as reuniões que a Secretaria denomina como espaço de formação que aconteciam semanalmente, às segundas-feiras, no horário das 09h00 às 12h00 em um dos centros esportivos da prefeitura que se localiza na região central da cidade.

Os treinadores esportivos<sup>10</sup>, todos servidores efetivos lotados na Secretaria de Esportes e Lazer, se reuniam para as atividades de formação continuada em um grande salão onde, normalmente, acontecem as aulas de ginásticas, danças e condicionamento físico.

No primeiro dia em que estivemos lá, os professores estavam subdivididos em dois grupos: um menor, que reunia os profissionais de educação física que atuam no programa “Corpo em Ação” e que são responsáveis pelas turmas que atendem o público adulto e de idosos; e um segundo grupo, este com um número maior de profissionais de educação física/treinadores esportivos, que atuam com modalidades esportivas e que tem como público-alvo as crianças e os adolescentes do município.

Além dos servidores efetivos, a Secretaria conta também com um grupo de profissionais contratados através do programa de esporte e lazer na cidade – PELC, que por vezes também participam desta reunião, mas com uma frequência menor.

Há poucos minutos do término da reunião, o coordenador comunicou aos treinadores sobre o nosso interesse em desenvolver um projeto de pesquisa junto com eles, e que nas próximas reuniões nós conversaríamos mais a este respeito. Ao terminar a reunião, combinamos, com o coordenador e com o grupo de treinadores, uma conversa sobre a proposta do projeto de pesquisa.

Ao longo de todo o segundo semestre de 2019, frequentei, como observadora, ao menos duas reuniões por mês, com a intenção de me aproximar do grupo e, a priori, ir construindo uma relação de confiança e parceria entre a pesquisadora e o grupo. Em novembro de 2019, ajustei o calendário e nos organizamos para iniciar os nossos encontros a partir do mês de março de 2020, posto que usualmente nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro o grupo de treinadores está envolvido em atividades de encerramento, inscrições e planejamento das turmas, e muitos deles, também estariam em período de férias.

Na primeira reunião, no mês de março de 2020, voltei ao Centro Esportivo e conversamos com os treinadores interessados em compor o grupo que participaria das ações desenvolvidas por este projeto de pesquisa. Realizamos um mapeamento, por meio de um registro escrito individual, das expectativas e

---

<sup>10</sup> O cargo de Profissional de Educação Física na Secretaria de Esportes e Lazer de São Bernardo do Campo é ocupado via concurso público que prevê a formação no Bacharelado em Educação Física, Esporte ou Ciências da Atividade Física. Por vezes, esses profissionais são chamados de professores, apesar de não serem, necessariamente, licenciados em Educação Física. Como em nossa pesquisa trabalharemos com os treinadores de modalidades esportivas, usaremos o termo treinador / treinador esportivo para a identificação destes profissionais.

interesses em relação às ações que desenvolveríamos ao longo da pesquisa e, também, construímos, no grupo, uma proposta de cronograma para os encontros.

A princípio, o início dos encontros de formação junto ao grupo de treinadores que demonstrou interesse na participação estava previsto para acontecer a partir de março de 2020, no entanto, neste mês foram decretadas uma série de medidas de distanciamento social em função da Pandemia de Covid-19<sup>11</sup>.

À esta altura, as notícias sobre a Pandemia do Covid-19 colocavam todos em alerta para a situação de emergência em saúde pública. Com o DECRETO ESTADUAL N. 64.881, DE 22 DE MARÇO DE 2020, passa a vigorar uma série de medidas restritivas, inclusive a quarentena no Estado de São Paulo. No município de São Bernardo do Campo, o DECRETO MUNICIPAL Nº 21.116, DE 24 DE MARÇO DE 2020 reconhece o estado de calamidade pública e passa a adotar uma série de medidas, entre as quais a implantação do trabalho remoto para os servidores, entre eles, os que atuavam na Secretaria Municipal de Esportes e Lazer.

Sobre as condições gerais do trabalho dos treinadores ao longo deste período da pandemia é importante destacar que houve uma necessidade de tempo e, também de compreensão, dessa nova realidade que nos assolou enquanto humanidade e que demandaram uma série de ajustes iniciais, tanto do ponto de vista pessoal como profissional, inclusive em relação à forma como este trabalho remoto aconteceria, assim como em relação às ferramentas necessárias para a atuação profissional de todos nós.

A partir dessa nova configuração de horários e formas de trabalho, os treinadores passaram a exercer as suas atividades em relação a atuação nos cursos de formação esportiva de maneira remota. Cada treinador ficou responsável por organizar a comunicação com as suas turmas que eram recentes, já que em função da organização anual, as atividades tinham acabado de começar em no mês Março de 2020 e desta forma, as turmas dos cursos esportivos tiveram apenas 2 semanas de atividade presencial. Em função disso a construção de uma forma de

---

<sup>11</sup> Em março de 2020, o aumento acelerado de novos casos e a quantidade de países afetados pela circulação de um novo tipo de vírus respiratório que viria a ser conhecido como novo Coronavírus fez a Organização Mundial da Saúde declarar estado de Pandemia. Em diversos países do mundo uma série de medidas restritivas com o intuito de diminuir a circulação de pessoas e aglomerações foram adotadas para tentar conter a transmissão da doença que se dá especialmente pelas vias respiratórias. Quarentena e lockdowns foram implementados e vários espaços suspenderam o trabalho presencial e passaram a realizar as suas atividades remotamente, inclusive escolas e espaços de práticas esportivas e de lazer.

comunicação era essencial para que as atividades pudessem passar a acontecer de maneira remota, assim o grupo de comunicação pelo WhatsApp administrado por cada um dos treinadores foi, no início da vigência das normas de isolamento social, a forma mais eficaz de contato.

Neste grupo os treinadores mantinham postagens com orientações de atividades e, a partir de abril, cada treinador passou a realizar aulas transmitidas ao vivo, as chamadas “lives”, no Canal do YouTube dos Cursos Esportivos de São Bernardo do Campo.

Essas aulas foram organizadas em blocos temáticos, reunindo turmas de modalidades e organizadas a princípio individualmente com transmissão diretamente da casa dos treinadores. Em um segundo momento, quando os treinadores puderam realizar algumas transmissões do Ginásio Poliesportivo, a partir de setembro de 2020, parte destas transmissões começaram a acontecer em duplas ou trios e as aulas passaram a ser um pouco mais longas.

Um dos treinadores que inclusive fez parte da constituição da nossa CoP, ficou responsável pela organização das transmissões e pela divulgação das atividades nos canais oficiais da Secretaria de Esporte e Lazer (site institucional, página em redes sociais – Facebook e Instagram, Canal do YouTube Cursos Esportivos).

Ao longo de todo o ano de 2020, as atividades presenciais com alunos e praticantes ficou suspensa e a construção destas formas de interação com as turmas de práticas esportivas foi o que manteve o vínculo, ainda, que de maneira parcial, com a população de maneira geral.

Assim como as atividades e aulas com as turmas dos cursos esportivos sofreram ajustes, também o horário e o formato da formação continuada em serviço precisaram ser adaptados. Em abril, a Seção de Educação e Formação Esportiva passou a realizar a sua formação quinzenalmente às segundas feiras através da Plataforma Google Meet.

Apesar da nossa pesquisa se relacionar ao espaço de formação continuada destes treinadores, consideramos importante descrever como estes profissionais passaram a atuar neste momento já que a pandemia, parece-nos ser um marcador histórico e social para entender o impacto deste cenário na atuação destes profissionais de maneira geral.

Especificamente em relação ao objeto de investigação desta pesquisa, nós retomamos a nossa conversa em uma reunião em Junho de 2020. Essa série de

restrições e indefinições impostas pela pandemia suscitaram a primeira decisão coletiva tomada pelo grupo sobre o espaço de formação continuada, ainda que a nossa comunidade de prática estivesse “em aglutinação”, a aderência do grupo à proposta de constituição deste espaço de formação de maneira virtual foi decisiva para a continuidade do trabalho.

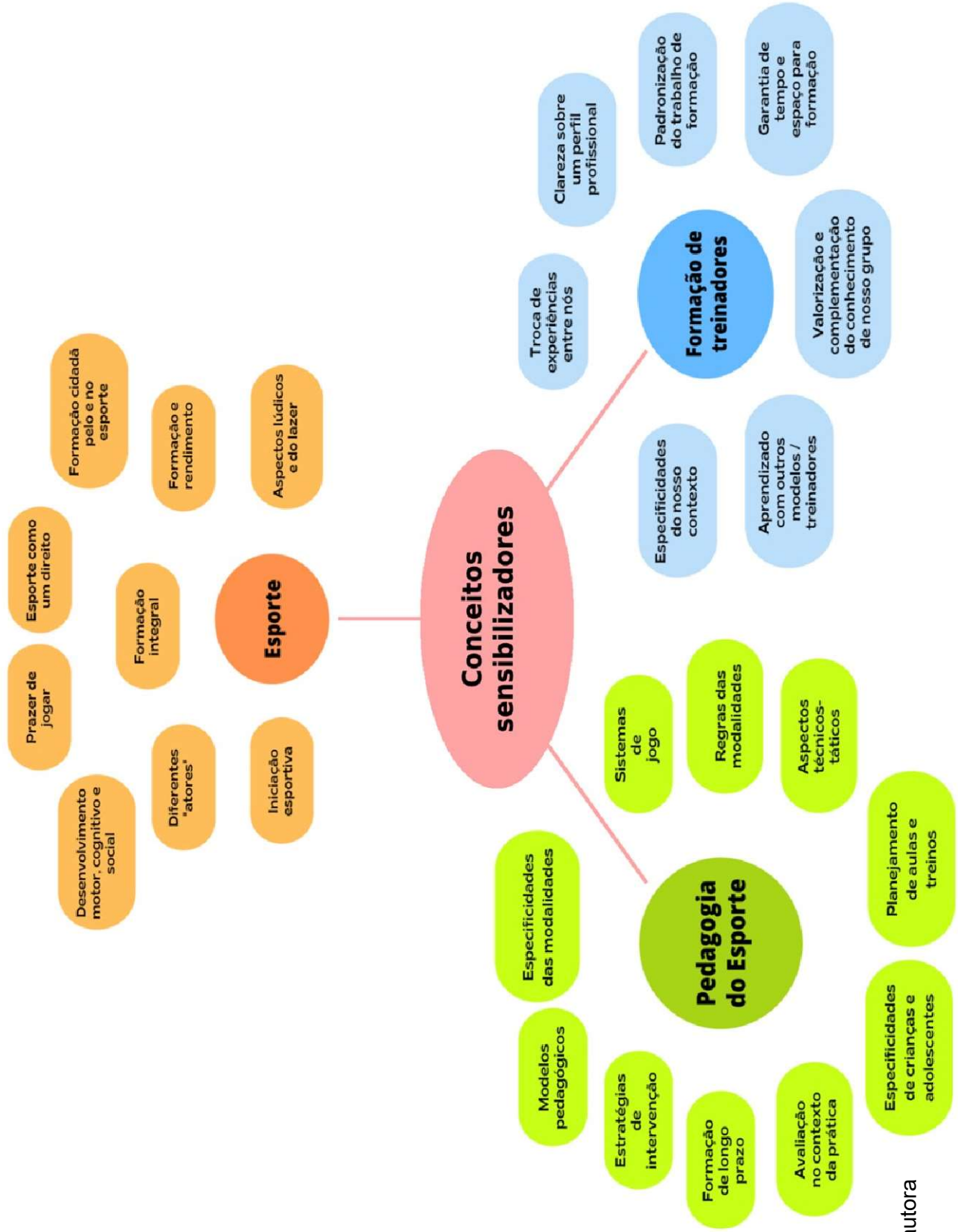
Assim, buscamos ajustar o calendário e a forma como os encontros passariam a acontecer. Após a aprovação no Comitê de Ética da USP passamos a nos reunir as segundas feiras pela manhã, a princípio em encontros de 1 hora e 30 minutos de duração.

Após a reorganização da forma de trabalho e os devidos ajustes no projeto de pesquisa, os encontros de formação que sustentam esta pesquisa aconteceram ao longo do segundo semestre de 2020, de maneira remota através do suporte da plataforma Google Meet durante o horário de trabalho remoto dos treinadores em dia escolhido pelo grupo através de um formulário eletrônico que acabou coincidindo com o mesmo dia em que inicialmente havíamos previsto; especialmente porque do ponto de vista profissional, este era o dia que eles já tinham reservado em sua agenda para a formação, o que reforça o argumento de que, para sua maior efetividade, programas de formação continuada devem priorizar o horário de trabalho dos profissionais.

Em nosso primeiro encontro retomamos o mapeamento que havíamos realizado, ainda quando estávamos articulando o cronograma da pesquisa, de maneira presencial e com base nos temas elencados pelos integrantes do grupo, desenvolvemos aquilo emergiu do grupo, nomeando-os como conceitos sensibilizadores que são conceitos que atribuem significado àquilo que a nossa CoP elencou como o seu domínio que diz respeito, em geral, ao ensino das MEC.

Na Figura 10, apresentamos esses chamados conceitos sensibilizadores, sendo interessante notar que, para além do domínio inicial da nossa CoP, esses conceitos emergentes abarcam uma série de outros conhecimentos que na nossa percepção constituem aspectos que embasam o nosso domínio.

Figura 10 – Conceitos sensibilizadores



Este mapeamento permitiu uma ampliação de temas que originalmente havíamos acordados que constituiriam o domínio da nossa CoP. Depois da sistematização dos registros escritos um documento compartilhado com todos os membros da comunidade foi criado e apresentado no encontro seguinte. Neste momento os membros da comunidade puderam visualizar aquilo que havíamos produzidos coletivamente e através de uma questão disparadora que dizia respeito ao que faríamos a partir destes conceitos que emergiram de nossa CoP.

Através de um processo de negociação e de repactuação daquilo que coletivamente acordamos entre os membros da CoP sobre aquilo que orientaria o nosso processo de aprendizagem os tópicos foram lapidados e organizados em três grandes categorias: o que seria este Esporte que ensinamos; aquilo que pertence ao campo da Pedagogia do Esporte que daria sustentação às nossas práticas; e o espaço onde nós podemos pensar a Formação dos Treinadores que ensinam este esporte.

## **5.2 Eixo 1: “Constituição da Comunidade de Prática na formação continuada de treinadores esportivos”**

### **5.2.1 Dimensões que sustentam a nossa CoP**

Conforme visto anteriormente, Wenger (2008) identifica três dimensões pelas quais uma Comunidade de Prática toma forma e vem a se tornar um fato social, a saber: o engajamento mútuo, um projeto em conjunto e um repertório compartilhado.

Em relação a ideia de “*engajamento mútuo*”, Wenger (2008) afirma que a constituição de uma CoP implica na compreensão de que as pessoas se engajam em ações que possibilitam a construção de sentidos e significados compartilhados, marcado por uma série de diferenças e, também, de similaridades, portanto, não necessariamente homogênea. Uma CoP não decorre diretamente de uma proximidade física ou geográfica, mas sim pela relação mútua entre os membros da comunidade.

Sobre a noção de “*projeto conjunto*”, o autor sinaliza que esse é resultado de um processo de negociação e que se constitui tal como uma resposta para uma necessidade criada por uma situação específica, que se articula com a responsabilidade destes membros com a própria comunidade (WENGER, 2008).

Já a ideia de “*repertório compartilhado*” diz respeito àquilo que é produzido ou adotado pela comunidade ao longo de sua existência e se torna parte da sua prática. Os elementos que constituem este repertório podem ser bastante heterogêneos, tais como rotina da comunidade, ferramentas utilizadas no desenvolvimento de uma atividade, ações, o diálogo entre os membros, a forma como fazer uma atividade, histórias compartilhadas; sendo que o que garante a sua coerência é a questão de pertencimento à prática de uma dada CoP.

Tendo como base estas três dimensões, um primeiro indicador da gênese dessa CoP pode ser observado quando da busca por uma solução para o início e viabilidade dos encontros, ainda que, o contexto vivido fosse imprevisível, dadas as implicações da pandemia que nos assolou nos mais diferentes aspectos de nossas vidas, vimos emergir dentro do próprio grupo, sinais de um engajamento de vários membros para a realização dos encontros.

Ainda que, neste momento que antecedeu o primeiro encontro formal, o grupo não se autodesignasse através do pronome *nós*, nas ações e falas, nota-se a intenção de busca de uma solução deste problema que, por ora, já era entendido como um problema do grupo. Na medida em que os encontros passaram a acontecer na plataforma digital, percebemos outros indícios do chamado “projeto conjunto”.

No primeiro encontro quando buscamos mapear os conceitos sensibilizadores que tinham sentido para esta comunidade, observamos um processo de negociação entre os membros da CoP que fez emergirem os tópicos que sustentariam os nossos encontros.

Todos os integrantes, além de buscarem trazer contribuições que partiam, neste momento inicial, de interesses pessoais, passaram a se colocar não só em diálogo com os outros, como também em ações de negociação para que as categorias emergentes se constituíssem como um projeto conjunto para busca de respostas locais.

Ao longo dos encontros, também, pudemos perceber o aparecimento de sinais desse movimento dos membros da comunidade, especialmente na direção daquilo que se constituiu como o domínio<sup>12</sup> da nossa CoP:

---

<sup>12</sup> Conforme apresentado em capítulo anterior, o domínio desta CoP diz respeito ao ensino de modalidades esportivas.



*"É engraçado como a comunidade científica tem esse fetiche com sistematizações de tudo e construções de modelos" (T.K.)*

*"Acho que a ideia de modelos está exatamente na troca na diversidade que se encontra conforme você experimenta modelos diferentes você encontra um caminho que cabe a você na relação com o aluno" (A.M.)*

*"Acho difícil nós sistematizarmos tudo, mas ao mesmo tempo precisamos ter um norte para tentar achar formas de ensinar de acordo com o ambiente também" (J.S.)*

As falas de A.M. e J.S. funcionam como falas conciliatórias e de enriquecimento da fala discordante de T.K. O conjunto destas falas sinaliza o movimento destes membros em relação a identificação de um problema que acontece no dia a dia e, como dito anteriormente, tem relação direta com o domínio da CoP.

Observou-se, ainda, que em ambas as falas, foi usado o pronome *nós*, sinalizando esta ideia de vinculação à CoP, entendida como um espaço coletivo de busca, a partir do envolvimento de seus membros, em uma prática compartilhada e não homogênea de forma a garantir uma pluralidade e, também, construção de consensos que começaram a se estabelecer entre os membros da comunidade.

Em outro encontro, a discussão suscitada pelo grupo a respeito da competição esportiva de crianças e jovens trouxe à tona a articulação que começava a aparecer nas falas dos membros da CoP em relação às três dimensões que a sustentam enquanto uma comunidade de prática

*"a gente tem que partir daquilo que a gente quer e não de experiências passadas" (J.S.)*

*"a gente sempre trabalhou nesse esquema de festivais e dá super certo, isso especialmente para desenvolver a ideia de jogar com" (A.M.)*

*"acho importante a gente construir um calendário" (C.S.)*

A sequência mostra o desejo como motor do nosso trabalho, sendo este representativo da concepção de engajamento mútuo e que acaba por nos mover a fazer uma criação, a partir de ações que se sustentam em experiências passadas, as quais geram uma memória da CoP e, ao mesmo tempo, impulsionam a proposição de ações a partir de um repertório compartilhado entre os membros dessa comunidade.

Em encontros subsequentes observou-se, nas falas abaixo apresentadas, aquilo que podemos chamar de um crescente engajamento, além de ser um

exemplo de construção coletiva de projeto com proposições dos membros da CoP para enfrentamento das limitações da realidade.

*“mas a questão é que se a gente não colocar na nossa proposta isso nunca vai mudar”  
(C.S.)*

*“a gente poderia pegar essa proposta que a gente está fazendo e pensando em uma formação continuada para adequar qualificando” (C.S.)*

*“a gente precisa pensar também ter acesso à escola para ter um diálogo com os nossos colegas que estão lá uma pessoa do nosso grupo para acessar a escola” (L.F.)*

*“acho importante a gente construir um calendário” (R.T. propõe uma ação para resolver um problema levantada pela CoP.)*

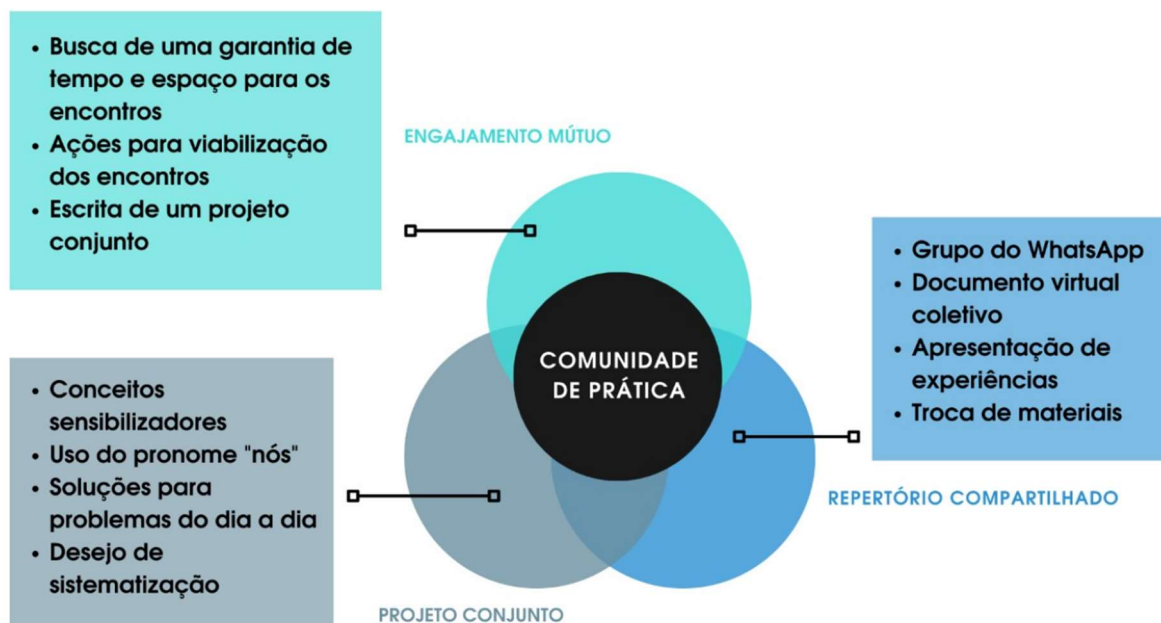
Ressalte-se, assim, com base nestes dados que a construção de ações que sinalizam uma abertura para mudanças por esta CoP, parte de uma noção de responsabilidade mútua na busca por uma solução para um problema local com base em um repertório compartilhado.

De maneira sintética, a fala de R.T. ao agregar as dimensões constitutivas de uma Comunidade de Prática, tais como a noção de domínio, a ideia de repertório (com menção a rotinas, palavras e formas de realizar as ações como parte do projeto conjunto desta comunidade na busca da solução de um problema real do grupo), nos permite inferir que a nossa comunidade reúne elementos que constituem uma CoP legítima.

*“lembrando uma questão que a gente comentou no começo sobre mediadores os próprios adolescentes ajudando neste processo no nosso caso dependendo do que vai estar avaliando eles podem estar junto com a gente” (R.T.)*

Na figura 11, apresentamos de maneira sintética as principais categorias que sinalizam cada uma das dimensões que dão sustentação ao desenvolvimento de nossa CoP e que apareceram ao longo de nossos encontros nas falas e nas ações dos membros de nossa comunidade e que se constituem como objetivações da nossa CoP.

Figura 11- Objetivações da nossa CoP



Fonte: Própria autora

### 5.2.2 Estágio de desenvolvimento da nossa CoP

Conforme visto na revisão de literatura, existe uma série de características que permitem inferir o estágio de desenvolvimento de uma CoP. Essas características podem ser organizadas em função de dois fatores principais: como os membros da comunidade se engajam no processo colaborativo de aprendizagem e, por outro lado, as atividades típicas que caracterizam cada um destes estágios.

Na medida em que os encontros foram acontecendo, pudemos perceber algumas destas características do desenvolvimento da CoP constituída no âmbito desta pesquisa. As falas abaixo são emergentes que se relacionam ao desenvolvimento da comunidade.

*“É bom que a gente consiga produzir o documento e escrever um pouco mais do que foi falado” (L.I.)*

*“A gente pode de fato propor este como uma ação de formação continuada que garante este tempo para nós para a gente estudar mesmo e trocar” (C.S.)*

Na primeira fala, percebe-se que a treinadora coloca para a comunidade a proposta de uma ação conjunta no sentido de definir empreendimentos de maneira

dialogada com os membros da comunidade. Poderíamos, ainda, pensar que para além da proposição ao grupo, a esta altura da intervenção, quando já estávamos em nosso 6º encontro, começavam a surgir demonstrações de engajamento em atividades conjuntas.

Outro aspecto a se considerar a partir daquilo que emerge na segunda fala, diz respeito à ação de proposição de atividades conjuntas, a partir do reconhecimento daquilo que seria o desejo da comunidade. Sendo importante destacar que, para além do reconhecimento do potencial dos membros da comunidade, a ação proposta pela treinadora parece estar pautada em um desenvolvimento de uma prática, que no caso seria a realização de ações de formação continuada pelos membros da CoP.

Assim, podemos entender que estes indícios sugerem que a comunidade se encontra em uma fase de transição entre aquilo que os autores definem como “em aglutinação” e o chamado “estágio ativo”, posto que, as ações de negociação de sentidos e empreendimentos conjuntos já parecem estar bem sedimentadas e os seus membros já começam a se envolver em ações de desenvolvimento de uma prática compartilhada.

No entanto, cabe ressaltar, ao analisarmos o desenvolvimento da CoP, que este não é um processo linear e que a articulação das ações que reforçam a noção de pertencimento ao grupo se constitui como determinante na constituição de uma CoP ativa.

Analisando os memorandos podemos perceber este movimento da CoP em ações como a realizada pela treinadora *L.I.* que apresentou uma proposta de ação de formação continuada no âmbito da CoP, compartilhando a sua experiência com o ensino do basquete, pode ser entendida como uma sinalização de que a comunidade parece, entre outras coisas, começar a se engajar na realização de atividades conjuntas.

Um outro dado relevante que corrobora com esta percepção do estágio de desenvolvimento da CoP aparece quando analisamos a proposta de criação de um “artefato”, em nosso caso, um destes produtos foi o documento norteador do Programa “Hora do Treino”<sup>13</sup> (ANEXO Q) já que está é uma ação prevista pelos

---

<sup>13</sup> Programa “Hora do Treino” é o documento responsável pela estruturação do programa que se coloca como balizador das ações do Núcleo de Educação e Formação Esportiva para o ensino de modalidades esportivas e espaço de atuação profissional deste grupo de treinadores.

autores na caracterização do chamado estágio ativo.

A proposta da produção deste documento norteador das ações do previstas para o Programa “Hora do Treino” foi trazida por um dos membros da comunidade, T.K. que durante o intervalo entre os nossos encontros compartilhou através do grupo do WhatsApp um documento compartilhado com um arcabouço daquilo que poderia ser uma estrutura inicial do programa, convidando os demais membros a contribuírem na escrita do documento.

No encontro seguinte apresentamos o documento virtualmente e a partir de alguns elementos que já havíamos abordado em encontros anteriores, preenchemos alguns itens que acabaram por fomentar ações de negociação para o estabelecimento de alguns acordos, tais como o item 8 que diz respeito aos eventos esportivos.

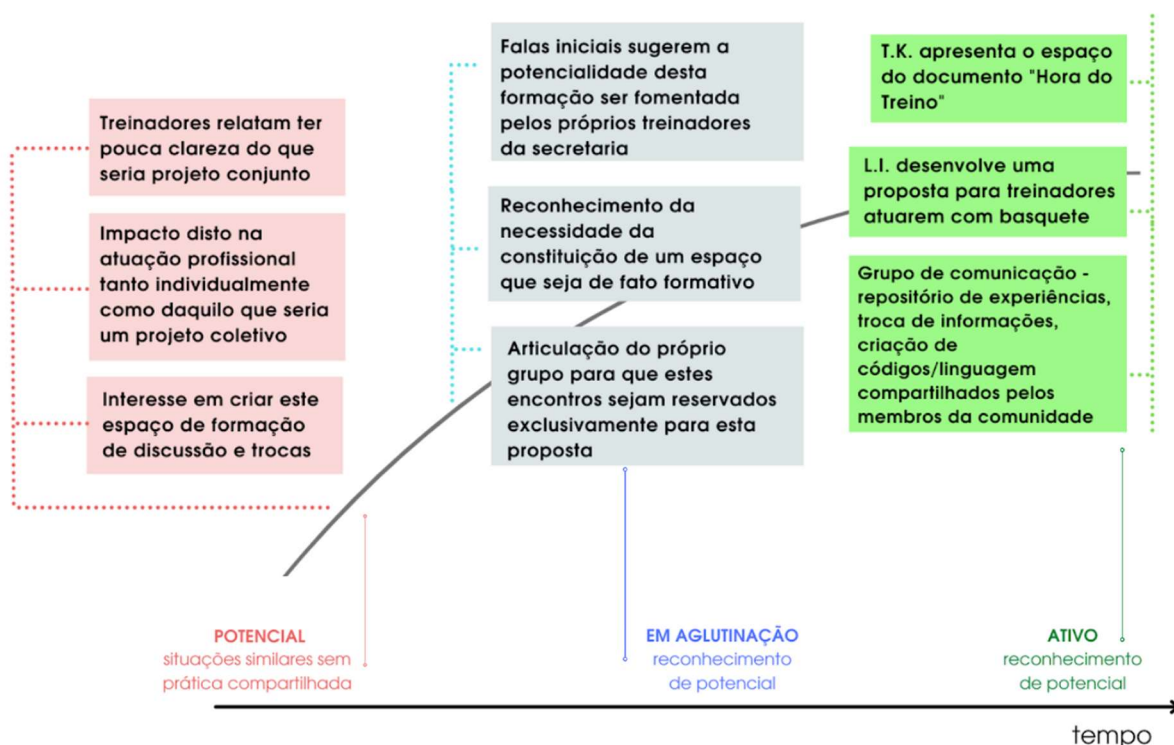
Neste momento, também foram resgatadas experiências anteriores diversas e, a partir do compartilhamento dessas experiências, foi construída uma proposta de diferentes tipos de eventos que poderiam ser previstos no Programa em diálogo com aquilo que vínhamos discutindo com base nos conceitos sensibilizadores, tanto em relação aos objetivos pedagógicos do ponto de vista esportivo, como o papel dos eventos e das formações esportivas no processo de desenvolvimento esportivo em um cenário que objetiva, entre outras coisa, uma formação integral.

Desta forma, o envolvimento, quer seja na construção de artefatos, no caso específico o delineamento do programa “Hora do Treino”, assim como as interações e produções fomentadas a partir do grupo de comunicação do WhatsApp, serviram para dar sustentação ao processo de desenvolvimento da CoP.

Neste sentido, acreditamos que a implementação de ações nas quais os membros da comunidade assumam um papel autoral se constituem como elementos que colaboram para o alcance de um estágio de desenvolvimento ativo de uma CoP.

A seguir descrevemos na Figura 12 aspectos sinalizadores das etapas que emergiram no interior da nossa CoP ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Figura 12 – Processo de desenvolvimento da nossa CoP



Fonte: Própria Autora

### 5.2.3 Participação periférica legítima

Com base no paradigma da aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) advogam que o ingresso e a participação em comunidades de prática acontecem a partir do que os autores denominam de participação periférica legítima.

Essa, participação periférica legítima se configura por uma ação de imersão na nova comunidade a partir da incorporação de uma série de saberes e práticas que se concretizam desde o aspecto da linguagem, assim como uma série de saberes, significados, termos e conceitos e, também, formas de ação, percepção, vivência e expressões que marcam o discurso e a ação dos seus membros e se constituem tal qual uma marca desta comunidade, além de se constituir como um símbolo de pertencimento e também, reconhecimento.

A forma própria como os autores apresentam este conceito caracteriza a própria ideia de participação nas chamadas comunidades de prática e pode ser entendida como marca de maneira inequívoca a participação de novos aprendizes nessas comunidades. Tal qual uma criança que começa a incorporar palavras novas ao seu vocabulário percebe-se nas manifestações dos aprendizes, emergentes

socioculturais de uma dada CoP início de uso dos símbolos desta comunidade de maneira bastante frequente e, tal como em um movimento em espiral, estes novos membros podem ir cada vez mais sendo atraídos pela força centrípeta que parece atuar na constituição de uma CoP, trazendo para o interior de uma dada comunidade, os membros mais novos, aprofundando os seus vínculos.

Os dados construídos em nossa pesquisa nos permitem inferir alguns outros aspectos importantes em relação a este conceito estruturante no universo das comunidades de prática. O primeiro aspecto a ser considerado é que, os momentos que antecederam a constituição da comunidade, aqui designados como aproximação do ambiente de pesquisa, foram essenciais no estabelecimento de sentidos e significados para a nossa comunidade, assim como para fomentar a noção de pertencimento ao grupo, aspecto este relevante quando se pensa a questão da participação e, também, a própria legitimação da participação.

Observamos que nos primeiros encontros a maioria dos participantes mantinham as câmeras fechadas, as falas eram menos fluidas em consonância com a descrição de Lave e Wenger (1991) acerca do espaço periférico ocupado por esses membros da comunidade.

Ao mesmo tempo, as porções mais centrais desta CoP eram, de certa forma, reservadas a mim que assumia, no início da constituição da nossa comunidade, o papel de facilitadora<sup>14</sup> e também, por uma treinadora jovem, com pouco tempo de atuação na secretaria, mas com experiências em outros espaços que dialogam diretamente com o domínio do grupo e também pelo fato de, a própria comunidade, enquanto um coletivo, legitimar a posição desta treinadora na comunidade.

O *momento A* apresentado na figura 13 reflete graficamente esta configuração da distribuição dos membros da nossa CoP nos encontros iniciais descritos no parágrafo anterior.

Na sequência dos encontros, observaram-se emergentes em nossa pesquisa que nos permitem inferir que a questão da participação está muito vinculada a um sentido de pertencimento a essa comunidade, especialmente quando se analisam os aspectos relacionais entre os membros dessa comunidade, notadamente a segurança e a confiança no respeito mútuo diante das situações de discordância nas

---

<sup>14</sup> O termo “facilitadora” é utilizado entre aspas apenas para dar ao leitor uma ideia da visão inicial que os treinadores tinham em relação a forma da constituição deste espaço de formação, apesar de termos procurado esclarecer que em função do paradigma adotado não necessariamente precisaria existir nenhum facilitador a priori, como procuramos reforçar no início de cada novo encontro.

quais a escuta e o diálogo se davam de maneira progressivamente fluida sem que houvesse a necessidade de se pedir a palavra.

Assim, alguns membros começaram a ocupar maior centralidade em sua participação, especialmente aqueles que, por exemplo, usavam do recurso de abertura da câmera desde o início da reunião, assim como aqueles que participavam dos encontros entendendo este como um espaço de diálogo e, por isso, com uma fala mais fluída.

O progressivo aumento na participação de falas espontâneas e um número maior de intervenções foram dados importantes percebidos, especialmente, a partir do 5º encontro.

Neste momento, observamos, também, o descolamento da centralidade junto à figura de coordenação desenvolvida no início pela pesquisadora deste projeto. Com o desenvolvimento da CoP, observamos uma diluição deste papel, assim como uma pluralidade maior de falas.

Houve um momento interessante e relevante para a pesquisa quando da entrada de um novo membro a partir do quarto encontro. Essa pessoa<sup>15</sup> passou, então, a fazer parte do grupo, e, apesar de não estar no início do desenvolvimento da comunidade, sua relação de proximidade com os demais membros do grupo e a proximidade do domínio da CoP, permitiu a ela que, logo nas primeiras participações, passasse a ocupar um espaço central nas reuniões.

Essa pessoa é uma treinadora esportiva, com experiência com equipes de voleibol, e também de iniciação esportiva de diversas modalidades de esportes coletivos que atua há mais de 25 anos em uma outra prefeitura da região do ABC e que passou a atuar mais recentemente, também no município de São Bernardo do Campo, nos programas de formação esportiva; além disso, ela também participou como uma das representantes da região do ABC nas Conferências Estaduais do Esporte organizadas em 2006 pelo Ministério do Esporte que tinham como objetivo principal, a discussão sobre a construção do Sistema Nacional de Esporte e Lazer.

Este movimento dos membros da nossa CoP ocupando espaços mais centrais na comunidade está registrado na imagem do *momento B* apresentado na Figura 13.

---

<sup>15</sup> Essa pessoa é uma treinadora que atua há algum tempo na Secretaria de Esportes, tem afinidade com o tema e, também, trabalha em programas de formação esportiva em um outro município da região; inclusive a sua vinda para o grupo surgiu a partir de conversas com os membros do grupo e ela mesma perguntou se poderia participar.

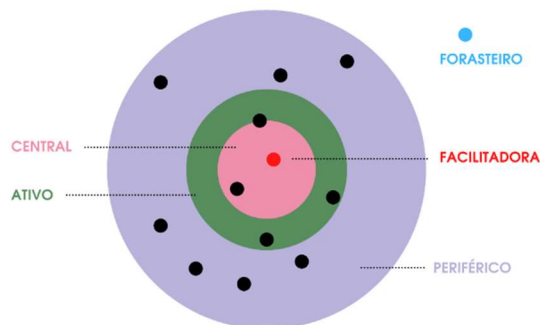


Em contrapartida, cabe ressaltar o impacto da vinda, de um agente que, embora seja um profissional que atua com esses treinadores, inclusive no espaço de formação usual que eles têm na Secretaria, não fazia parte da comunidade, que registramos graficamente no *momento C* apresentado na Figura 13. Sua participação nos encontros sobre competições esportivas gerou, inclusive, uma reorganização, ainda, que provisória na forma de participação dos membros da CoP.

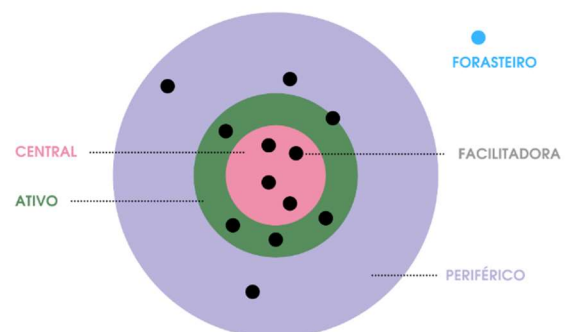
Observamos, neste momento, uma quebra da simetria, na medida que a horizontalidade até então em curso, se rompia pelo fato de que esse profissional ocupava um posto superior aos dos demais na hierarquia da Secretaria. Desta forma, a participação de agentes externos parece gerar ações de reorganização na forma de participação dos membros na CoP.

Figura 13 - Participação dos membros na CoP ao longo do tempo

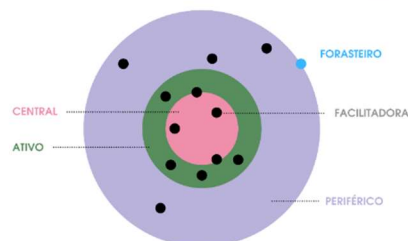
Momento A



Momento B



Momento C



Fonte: Própria autora

### **5.3 Eixo 2: “Facilitadores e dificultadores no processo de constituição da Comunidade de Prática”**

Estudos sobre a formação de treinadores esportivos descrevem uma série de aspectos que influenciam no processo de constituição de uma comunidade de prática.

Durante a realização da pesquisa, na medida em que caminhávamos na construção da nossa teoria emergente, organizamos etiquetas conceituais que sinalizam para nós aspectos essenciais no processo de constituição da CoP, especialmente aqueles que facilitaram o seu desenvolvimento e, também, os que o dificultaram.

#### **5.3.1 Facilitadores no desenvolvimento da nossa CoP**

O primeiro aspecto que nos parece relevante quando analisamos os dados de nossa pesquisa, tendo como enfoque os facilitadores no desenvolvimento da CoP, relaciona-se ao uso do pronome nós. O que poderia ser apenas uma questão de sintaxe em nosso cenário de pesquisa, refere-se a uma questão semântica, pois o uso do pronome na primeira pessoa do plural traz o sentido de comunidade que expressa, também, a criação de vínculo e pertencimento a esta CoP.

Pensando neste aspecto a partir de um continuum da existência dos sujeitos, que para além de profissionais também são outros na sua relação com o mundo, um outro dado relevante que emerge em nossa pesquisa, especialmente considerando os ajustes que precisaram ser feitos em função da pandemia e o trabalho remoto, é que os encontros de formação que aconteceram no horário de trabalho dos treinadores passaram a acontecer em suas casas junto àqueles que lá estavam. Os filhos, o barulho do vizinho, o espaço que se tem para o trabalho em casa se constituíram como elementos que criaram empatia entre os membros da CoP.

Assim, aquilo que nos encontros iniciais parecia ser um empecilho para o engajamento na CoP, ao final dos encontros, o choro do bebê recém-nascido, o chamado do filho para ajudar numa atividade da escola ou a preparação do almoço não nos impedia de permanecer por vezes mais de 40 minutos além do tempo previsto.

Desta forma, emerge mais um dado relevante: a aproximação dos membros em sua plenitude, e não apenas da “persona” que se constitui no espaço de trabalho, serviu como uma ferramenta de facilitação da constituição desta comunidade, posto que reconhecer no outro e a si mesmo a partir de uma complexidade de papéis que a nossa condição de humanos nos impõem, parece imprimir ações de aproximação que acabam por promover uma adesão maior aos encontros.

Ressalte-se, ainda, que este tipo de reconhecimento mútuo, ao descentrar o olhar de si para adotar uma visão a partir e com o outro também no universo do espaço de trabalho dos membros da comunidade, trouxe indicativos de uma mudança de olhar para as questões relevantes para a atuação profissional, facilitando a construção de soluções para aquilo que se coloca como problema para a CoP.

Em relação a forma de organização dos encontros, algumas ferramentas assumiram uma condição de relevância tanto para o registro e documentação, como também para o encadeamento das práticas e saberes construídos pela CoP:

- Questões disparadoras construídas com base nas discussões do encontro anterior e que se aproximavam da realidade da atuação dos treinadores;
- Material de apoio de caráter aberto impactou positivamente a participação dos membros da comunidade, como por exemplo, uma tabela que podia ser preenchida no momento da reunião;
- Construção de matérias de registro e compartilhamento daquilo que a CoP produzido durante o próprio encontro foram essenciais para dar concretude àquilo que a comunidade estava produzindo;
- Fomentar um ambiente de pertencimento foi essencial para promover uma alternância de fala e papéis que os diferentes membros da comunidade ocupavam ao longo dos encontros e que se mostrou extremamente positivo para o engajamento dos membros na CoP.

Vale destacar, também que a construção quase que espontânea de um ritual de conversa no início e ao final dos encontros, tal qual uma pausa para o café, ainda que um “café virtual”, se constituiu como um momento de falas ampliadas sobre as

questões que suscitam a atuação profissional dos membros da CoP, além de possibilitar um estreitamento das relações e fortalecimento dos vínculos entre os membros da comunidade.

Por último, os dados sugerem que a estruturação de uma CoP como uma possibilidade de formação continuada no horário de trabalho, com a garantia de um tempo e um espaço específicos e com a participação dos membros como formadores de si próprios, pode ser uma possibilidade de formação significativa, mais efetiva e menos burocrática na concepção freiriana do termo.

Figura 14 - Síntese dos elementos facilitadores da nossa CoP



Fonte: Própria autora

### 5.3.2 Dificultadores no desenvolvimento da nossa CoP

Partindo do pressuposto do princípio da legitimidade e equidade de participação dos membros de uma CoP, que se sustenta na ideia da horizontalidade das relações, a nossa análise sugere que os encontros nos quais houve uma menor alternância de fala e, também, de uma certa monopolização de tempo de fala, impactaram negativamente o desenvolvimento da comunidade.

A alternância de falas que se colocam a partir do coletivo com falas que partem de uma perspectiva individual, constituem-se como um aspecto que pode criar alguma dificuldade no estabelecimento daquilo que a CoP entende como

repertório compartilhado, lembrando que, ainda assim, este tipo de conflito é parte do processo de constituição destes “acordos”.

Outro aspecto a ser considerado em relação a questão da fala é que, situações de silêncio, nas quais as provocações e discussões não encontram repercussão na CoP, podem gerar vazios de sentidos que atrapalham o desenvolvimento desta.

De início, a dificuldade de estabelecer uma rotina e até mesmo se apropriar das ferramentas de encontros e, também, de registros e comunicação no mundo virtual que nos foi imposto constitui-se como um elemento dificultador. A medida que a comunidade e seus membros foi se apropriando deste espaço enquanto um espaço reconhecidamente como nosso, onde cabia a nós estruturar a nossa rotina e também quando as ferramentas digitais passaram a fazer parte do nosso repertório e foi sendo construído um ambiente de segurança emocional, inclusive, essa dificuldade foi se diluindo, de maneira que podemos considerar que esta questão se apresentou como um dificultador somente nos encontros iniciais e por um curto período.

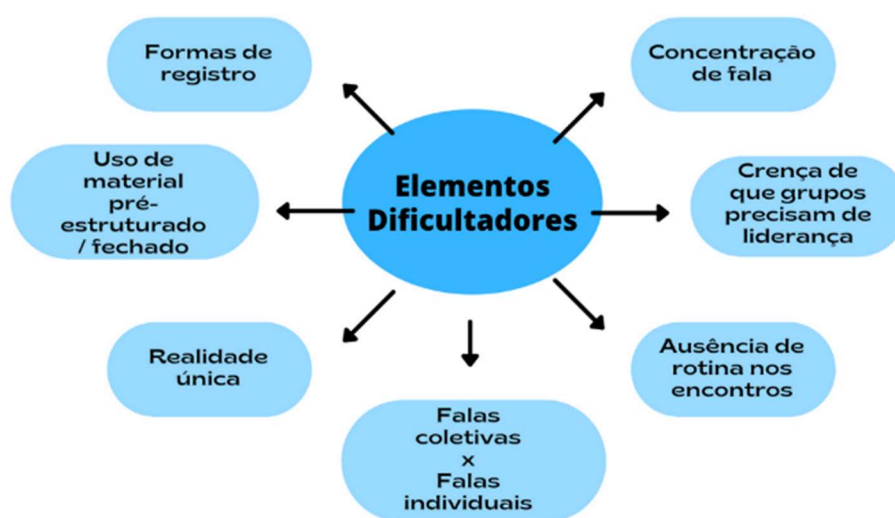
Em relação à questão da concretude do que se produz, a dificuldade em se criar o hábito do registro de maneira simultânea ao encontro, faz com que aquilo que potencialmente pudesse ser produzido, por vezes, se perca. Assim, coloca-se como um desafio a construção de uma rotina nos encontros que possibilitem este registro. A ferramenta do chat no Google Meet minimizou, de certa forma, esse problema. No entanto, verificamos que os registros gerados, na maioria das vezes, não apresentavam uma profundidade em sua discussão.

Sobre os materiais como apresentações e textos que apresentam uma estrutura fechada, observou-se uma menor participação e fluidez nas falas e no fluxo de ideias apresentadas, pois eles pareciam ser identificados como parte de uma estratégia puramente expositiva que levava a alguma passividade, ou no mínimo um menor estímulo às intervenções motivadas e fluidas.

Finalmente, desatrelar a ideia de liderança e de centralidade de estímulos e provocações mostrou-se um desafio marcante, pois a construção coletiva parece aproximar-se mais da ideia de intenção do que do gesto. Em tese, poucos discordariam de suas vantagens, mas na prática havia uma tendência inicial a uma espera de que a coordenadora, no nosso caso, a pesquisadora, assumisse a iniciativa das falas.

A construção de significados coletivos parece deixar poucas dúvidas de que a paciência demandada para que um fluxo descentralizado de participações possa levar um tempo inicial para se instalar, pois a recompensa de um processo mais participativo e tomado por participações foi sempre abundante e fortaleceu o sentido de coletividade.

Figura 15 - Síntese dos elementos dificultadores da nossa CoP



Fonte: Própria Autora

#### 5.4 Eixo 3: “Saberes e práticas construídas pela Comunidade de Prática”

Para Wenger, McDermott e Snyder (2002) as comunidades de prática podem criar

“ferramentas, padrões, desenhos genéricos, manuais e outros documentos – ou podem simplesmente desenvolver uma tácita compreensão do que é compartilhado. Porém elas acumulam conhecimento, tornam-se informalmente a fronteira (do conhecimento) pelo valor que agregam na aprendizagem que encontram juntas. Este valor não é meramente instrumental para o seu trabalho. Resulta também na satisfação pessoal de conhecer colegas que compreendem as perspectivas uns dos outros e de pertencer a um interessante grupo de pessoas. Com o passar do tempo, elas desenvolvem uma perspectiva única sobre seus tópicos bem como formam um corpo comum de conhecimento, práticas e teorias. Elas também desenvolvem relações pessoais e instituem formas de interação. Podem também desenvolver um senso comum de identidade.” (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4-5)

Considerando esta possibilidade de criação de uma comunidade de prática, buscamos neste último eixo, apresentar dois produtos que selecionamos como representativos do desenvolvimento desta CoP no espaço de formação continuada dos treinadores esportivos de São Bernardo do Campo.

#### **5.4.1 Documento orientador do Programa "Hora do treino"**

A produção do documento do Programa "Hora do Treino" (ANEXO Q) surgiu a partir de uma demanda apresentada pelos próprios membros da CoP, originado nas inquietações que surgiram nos encontros iniciais, quando conversamos sobre as expectativas em relação ao domínio da CoP que diz respeito ao ensino das MEC.

Evidencia-se aqui, a possibilidade de construção de uma ferramenta que responda às questões que esta comunidade se colocou a pensar a partir de um problema real, reforçando a importância da realização de uma ação que se vincula diretamente ao cenário de atuação profissional dos membros desta CoP, além de configurar-se como uma ação que dialoga diretamente com o contexto no qual esta CoP está inserida.

Além disso, a construção desse documento, também pode ser entendida como um processo de organização da própria prática profissional destes treinadores esportivos, o que nos permite entender que a construção não é só de um documento formal, mas sim uma ação de caráter reflexivo destes sujeitos enquanto profissionais detentores de um saber específico.

Pelo fato de o documento ter ficado aberto para a colaboração de todos os membros da CoP, tanto nos momentos dos encontros como também ao longo dos demais meses, é interessante notar que quando pensamos no contexto daquilo que é produzido por uma CoP, a forma como os membros desta comunidade interagem e se expressam nesta construção, constitui-se um dos indicadores do trabalho efetivo ou não desta CoP.

No nosso caso, é importante destacar que alguns membros tiveram uma participação mais efetiva do que os outros, e isso reflete, também, a posição que estes ocuparam na nossa CoP como membros efetivos, demonstrando, em certa medida, que o tipo de atividade e as ações desenvolvidas pela CoP relacionam-se diretamente com o grau de engajamento dos membros da comunidade.

Outro aspecto a ser considerado sobre a construção do documento é que quanto mais próximo da realidade e dos problemas do dia a dia profissional dos membros da CoP, mais detalhada eram as contribuições apresentadas. Isso pode ser verificado no item “Competições e Eventos Esportivos”; resgatando os registros das reuniões podemos perceber que este se configurou como uma categoria de relevância para os membros da CoP, inclusive em relação ao tempo destinado à problematização deste tema nos encontros.

É interessante notar que este foi o primeiro registro escrito que emergiu das ações do grupo, neste sentido podemos inferir que foi necessário que um tempo se passasse do início dos encontros até este momento para que os membros da CoP começassem a desenvolver ações para além das problematizações, posto que o que ficou evidenciado na construção deste documento é que para além de um registro ele se configurou como uma ferramenta propositiva de caráter criativo. Tal condição dialoga com as visões contemporâneas de formação continuada no campo da atuação de profissionais de educação física que apontam para a necessidade de se pensar ações e propostas de caráter colaborativo e potencialmente criativo (BASTOS, 2016).

Por último cabe destacar que este trabalho de negociação dentro da CoP ganhou um espaço importante nos encontros finais que possibilitaram, por exemplo, a emergência das diferenças que levavam a ações de negociação tão necessárias quando se constrói propostas coletivas que reflitam os interesses de uma comunidade de maneira significativa.

#### **5.4.2 Grupo de comunicação**

O grupo de comunicação no WhatsApp foi uma ferramenta que foi criada pelos próprios treinadores, ainda num estágio bastante inicial da comunidade, acreditamos que inclusive esse uso foi inspirado no fato deles mesmos estarem usando esta mesma ferramenta para manter a comunicação com as suas turmas de treinamento e, também, com os alunos.

A princípio, esta ferramenta era usada para avisos gerais, mas à medida que os encontros foram acontecendo esta ferramenta assumiu uma outra função de promover debates sobre temas afeitos ao domínio de nossa comunidade, assim



como uma ferramenta interessante de compartilhamento de saberes e práticas entre os membros de maneira autônoma.

Ao todo foram 326 mensagens, em sua grande maioria, mensagens que tinham como função nutrir a comunidade de materiais sobre os temas debatidos, assim como gerar um fórum de discussão das questões que emergiam dos encontros.

Destaque-se, aqui, que por diversas vezes esse movimento em relação a compartilhamento de textos, vídeos, experiências ou mesmo apresentação de ideias para a nossa CoP aconteciam no intervalo entre os encontros, evidenciando de certa forma o estágio de atividade da nossa CoP.

Reforça-se assim, um aspecto importante na construção de saberes e práticas de uma CoP, que estas devem dialogar com o que tem sentido para os membros da comunidade e o WhatsApp vem ocupando cada vez mais espaço no dia a dia destes profissionais, especialmente no contexto da pandemia.

Outra evidência em relação à importância desta ferramenta é que as mensagens passaram a servir como ponto de estruturação das questões disparadoras dos encontros, evidenciando em certa medida uma ação reflexiva dos membros desta CoP.

Esta ferramenta assumiu, também, uma função de registro e criação de memória desta comunidade, o que até então era uma das dificuldades enfrentadas na constituição da comunidade.

Para finalizar, vale destacar que em a análise mais detalhada dos conteúdos das mensagens compartilhadas através do grupo de comunicação nos permite inferir que esta se constituiu como uma ferramenta de sistematização dos saberes e práticas desenvolvidas durante os encontros.

Sendo que, no caso da nossa CoP, essa ferramenta de sistematização foi a que contou com maior frequência de ações de colaboração e efetividade de uso e acesso. Neste sentido quando pensamos em nosso contexto a acessibilidade dos artefatos a serem construídos pela nossa CoP se mostraram como essenciais no seu efetivo poder de promoção do desenvolvimento de um processo de aprendizagem colaborativa.

## 6 CONCLUSÃO

Investigar os processos que sustentam o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática no ambiente da formação continuada de treinadores esportivos no município de São Bernardo do Campo colocou-se como uma tarefa extremamente desafiadora, especialmente pela pluralidade de sentidos que podem ser construídos neste ambiente.

Ao mesmo tempo, aprofundar os estudos sobre o campo da pedagogia do esporte e da formação de treinadores se constituiu em uma tarefa bastante estimulante.

O processo de coleta e interpretação dos dados, a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa implica em um olhar cuidadoso e um percurso de muitas idas e vindas. O exercício de retomar os dados sistematicamente em busca da emergência de categorias e conceitos estruturantes de uma teoria a partir das proposições que sustentam uma pesquisa baseada na Teoria Fundamentada nos Dados, exige tempo, aproximação, distanciamento e retomada em relação ao fenômeno investigado.

Consideramos que esta abordagem nos permitiu a construção de uma teoria emergente, ainda que em estágio inicial, mas que conseguiu explicitar os processos da constituição desta comunidade de prática de forma a estabelecer um diálogo interessante com o espaço onde a pesquisa foi desenvolvida.

A possibilidade de co-construir um saber junto à profissionais que se dispõem a partilhar práticas, saberes, experiências em tempos tão desafiadores, onde a questão da empatia precisa ser alimentada todos os dias, se colocou como um alento, especialmente no momento em que ela foi desenvolvida, durante a Pandemia de Covid 19 que além de uma marca histórica constitui-se também como um marcador importante nas relações estabelecidas entre os membros desta CoP, tanto profissional como pessoalmente.

Além disso a teoria construída a partir da nossa pesquisa junto aos treinadores esportivos de São Bernardo do Campo pode trazer contribuições relevantes para se pensar nos ambientes de formação continuada em serviço de treinadores esportivos em geral, considerando um contexto brasileiro o que, ainda, é pouco frequente em estudos sobre este aspecto da formação do treinador.

O paradigma apresentado pela ideia de Comunidade de Prática (LAVE; WENGER, 1991) configurou-se como uma perspectiva interessante para a construção de propostas de intervenção no campo da formação e desenvolvimento profissional.

A possibilidade da construção de uma ação que dialogue de maneira específica com os cenários que se colocam para cada espaço e grupo a partir do uso dos elementos estruturantes de uma CoP (domínio, comunidade e prática) possibilitam a constituição de um espaço formativo que rompe com a ideia de categorias estanques para se pôr em diálogo verdadeiro com a realidade que é tão diversa, especialmente, quando pensamos em espaços de atuação profissional no campo do Esporte.

Especificamente, no caso da nossa CoP, podemos afirmar com base nas três dimensões pelas quais uma comunidade toma forma e se configura como um fato social que os aspectos fomentados sobre engajamento mútuo, o projeto conjunto e a construção de um repertório compartilhado foram determinantes para o desenvolvimento e constituição da nossa CoP.

Destacamos, ainda, que até o momento do desenvolvimento da intervenção a teoria construída nos permitiu inferir que a nossa CoP atingiu um estágio de desenvolvimento ativo em função das condições apresentadas anteriormente. Atualmente, a partir de contatos realizados com os membros da CoP podemos inferir que a nossa CoP pode ser vista em uma etapa de transição para um estágio de dispersão, o que nos permite concluir que as ações que nutrem uma CoP se mostram como essenciais para o seu desenvolvimento.

Além disso, entender os fatores que se constituem como facilitadores e dificultadores deste processo são essenciais para que experiências futuras de formação profissional possam otimizar o tempo, já que um dos desafios que enfrentamos no desenvolvimento deste projeto foi perceber durante a própria pesquisa o que poderia nos auxiliar no desenvolvimento da comunidade.

Ressalte-se que pesquisas que se propõem a investigar fenômenos sem considerar uma concepção a priori demandam dos pesquisadores um olhar ampliado que se renova sistematicamente e um ouvido apurado para escutar as diferentes vozes, posto que como diz Guimarães Rosa as pessoas vão sempre mudando.

Neste sentido a utilização da abordagem metodológica com base Teoria Fundamentada nos Dados nos possibilitou um caminhar enriquecedor tanto no olhar

para os nossos dados, as ações de interpretação desta realidade, assim como nos ajustes que se fizeram necessários ao longo do processo de emergência da nossa teoria.

De maneira geral esta pesquisa nos permite reafirmar aquilo que contemporaneamente os estudos sobre formação profissional em educação física e esporte sinalizam a respeito da importância do ambiente colaborativo, a necessidade de ações que promovam o sentido de pertencimento, o desenvolvimento de uma esfera que promova o diálogo e a relevância de experiências inovadoras.

Desta forma, concluímos que a constituição de uma Comunidade de Prática no espaço de formação continuada de treinadores esportivos é uma possibilidade viável para se pensar uma formação significativa, por: gerar experiências que fomentam o debate e a problematização com base em situações que dialogam com a realidade dos treinadores; produzir materiais que servem tanto como registro desta prática como sistematização de um conhecimento profissional e por apresentar uma flexibilidade de ações permitindo o ajuste a diferentes cenários já que este tipo de prática se baseia no teoria de aprendizagem situada.

Vale ressaltar, que este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa interpretativa e que, portanto, se aplica a um contexto específico, de modo que as relações aqui estabelecidas se sustentam neste ambiente de prática. Por isso, novas pesquisas e investigações sobre o paradigma da Comunidade de Prática em diferentes contextos e ambientes de prática são necessários para a ampliação da discussão sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, F.B. Formação colaborativa e protagonismo docente. In. **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Francis N. Anacleto, José H. dos Santos; Sissi A. Pereira (org.). Campinas: CRV, 2016.
- BAYER, C. **O ensino dos esportes colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BENTO, J.O. **Desporto: discurso e substância**. Porto: Campo das Letras, 2004.
- BENTO, J.O. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, António; TANI, Go. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- BENTO, J.O. Do desporto. In. **Pedagogia do Desporto**. Go Tani; Jorge O. Bento; Ricardo D. S. Petersen (editores). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- BENTO, J.O. Da pedagogia do desporto. In. **Pedagogia do Desporto**. Go Tani; Jorge O. Bento; Ricardo D. S. Petersen (editores). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006b.
- BENTO, J.O. Formação e Desporto. In. **Pedagogia do Desporto**. Go Tani; Jorge O. Bento; Ricardo D. S. Petersen (editores). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006c.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei 9.615 de 24 de março de 1998**.
- BRASIL. **Lei 13.155 de 04 de agosto de 2015**.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COTE, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. In. **International Journal of Sports Science and Coaching**. v.4, n.5, P.306-323, 2009.
- CULVER, D.; TRUDEL, P. Cultivating Coaches' Communities of Practice: Developing the Potential for Learning through Interactions. In R. L. Jones (Ed.), **The Sports Coach as Educator: Re-Conceptualising Sports Coaching** London: Routledge, p. 97-112, 2006
- CUSHION, C. Modelling the complexity of the coaching process. In. **International Journal of Sports Science and Coaching**. v. 2, n.4, 2007.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **Deporte y Ócio en el Proceso de la Civilizacion**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- FERREIRA, H.B.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino e aprendizagem do basquetebol. In. **Pedagogia do esporte: contexto e perspectivas**. PAES, R.R.; BALBINO, H.F. (org). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOGAÇA, F.; HALU, R. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. In. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 17, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M.A.S.; LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. Ano 14 - n. 17 - julho 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos esportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos esportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

\_\_\_\_\_ O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento** n.8, p.19-27, 1998.

\_\_\_\_\_ A formação estratégico-táctica nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Eds.). **Desporto para crianças e jovens. razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. p.217-33

\_\_\_\_\_ Refundar os conceitos de estratégia e tática nos jogos esportivos coletivos para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 20, 2006.

GATTI, B.A. **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Bernadete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de André, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GAYA, A.; TORRES, L. O esporte na infância e na adolescência. In. **Desporto para crianças e jovens. Razões e finalidades**. GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

GIACOMINI, D.S., et al. O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões. In. **Motricidade**, vol. 7, n. 1, pp. 43-53, 2011.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Role of the Coach: How Model Youth Team Sport Coaches Frame Their Roles. In. **The Sport Psychologist**, 75, 21-43, 2004.

GONÇALVES, L.L. **Continuing professional development through a professional learning in a full time Brazilian school**. Luiza Lana Gonçalves. São Paulo: [s.n.], 2019, 287 p. Tese de Doutorado (EEFEUSP)

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: educación física y deportes**. Buenos Aires, v. 10, n. 71, p. 10-14, abr. 2004

GRABER, K.C.; TEMPLIN, T.J. Pedagogia da atividade física. In: **Cinesiologia: o estudo da atividade física**. HOFFMAN, S.J.; HARRIS, J.C. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSEN, R.D.S (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 2006.

GRAÇA, A. Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. IN. NASCIMENTO, J. ET AL. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013, v. 2, p. 79-102.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995

GRECO, P.J. Cognição e Ação. In: SAMULSKI, D. (Ed.) **Novos Conceitos em Treinamento Esportivo**. CENESP, UFMG. Publicações Indesp, 1999.

GONZALEZ, F. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. In. **Lecturas: Educación física y deportes**. nº. 71, 2004.

HARGREAVES, A., & GOODSON, I. F. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In **Teachers professional lives**. I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.) London: Farmer Press, 1996.

HOFFMAN, S.J.; HARRIS, J. C. Fisiologia da Atividade Física In. **Cinesiologia: O Estudo da Atividade Física**. São Paulo: Artmed Editora, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE) **International Sport Coaching framework**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

KEMBER, D. et al. The diverse role of cultural in supporting educational action research projects. In. **Educational Action Research**. 5:3, 463-481, 1997.

KIRK, D. Educational value and models-based practice in physical education. **Educational Philosophy and Theory**.45(9):973-986, 2013.

KIRK, D.; MACDONALD, D. Situated Learning in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**. 17, 1998.

LAMAS, L. et al. Elementos estruturais de um modelo formal dos esportes coletivos de invasão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.26, n.4, p.741-53, out./dez. 2012

- LAMAS, L. e SEABRA, F. Estratégia, tática e técnica nas modalidades esportivas coletivas: conceitos e aplicações. In: DE ROSE, Jr. D. (Org.) **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- LAVE, J. A social theory of learning. In. Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words. Kund Ijleris (org.) Londres: Routledge, 2009.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: University Press, 1991.
- LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth sport coaches learn to coach. In. **The sport psychologist**. 21, 191-209, 2007.
- LEONARDI, T.J.; BERGER, A.G.; REVERDITO, R.S. Esporte Contemporâneo e os novos desafios à Pedagogia do Esporte. In. **Esporte e Sociedade: um olhar a partir da globalização**. Marco Bettine e Luiz Gutierrez (org). São Paulo: IEA, p. 254-268, 2019.
- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática: concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACHADO, G.V.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática** n.17, v.2, p.414 -430, 2014.
- MARIAS, J. **Introdução à Filosofia**. Duas Cidades, 1966.
- MARINA, J.A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995
- METZLER, M. W. **Instructional models for Physical Education**. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, 2011.
- MILISTED, M. et al. Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. In. **J.Physical Education**, v.28, 2017.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOREIRA, T.S. et al. Os conceitos de “cultura esportiva” e “habitus esportivo” distanciamentos e aproximações. In. **Educacion Fisica y Ciencia**, v.18, n.1, 2016.
- MOSER, A. Formação docente em comunidades de prática. **Revista Intersaberes**. v.5, 10, p.210-244, 2010.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In. **A pesquisa qualitativa em educação física: alternativas metodológicas**. Molina Neto, V.; Trivinos, A.N.S. Porto Alegre: Sulina, 2010.



NELSON, L.J.; CUSHION, C.J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualization. In. **International Journal of Sports Science and Coaching**. v.1, n.3, 2006.

NOVAES, R.B. **Efeitos de um programa de ensino de futsal baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático** / Rafael Batista Novaes- São Paulo: s.n., 2013.Dissertação de mestrado (EEFE USP).

O'SULLIVAN, M. Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. In. **EJRIEPS**. v.15, 2008.

PAES, R.R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2005.

PAES, R.R.; MONTAGNER, P.C.; FERREIRA, H.B. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PINHO, S.T.; ALVES, D.M.; GRECO, P.J.; SCHILD, J.F.G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. In. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.580-590, 2010.

PRIGOL, E.L.; BEHRENS, M.A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada em educação. **Educação e Sociedade**. v.44, n.3, 2019.

REVERDITO, R.S. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**/ Riller Silva Reverdito, Alcides José Scaglia. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. In. **Pedagogia do Esporte**. Riller Silva Reverdito, Alcides José Scaglia, Paulo Cesar Montagner. São Paulo: Phorte:2013.

ROSA, J.G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, A.L.P. Coaching as a profession: the brazilian scene. In. **International Journal of Physical Education, Sports and Health**. v.5, n.2, 2018.

SANTOS, V.C. **A formação de professores em comunidade de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) USP, São Paulo, 2015.

SANTOS, A.S.F.M.; MESQUITA, I.M.R. Percepção dos treinadores sobre as competências profissionais em função da sua formação e experiência. In. **Revista Brasileira de Cineatropom. Desempenho Humano**. v.12 (4), p.276-281, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCAGLIA, A.J.; PAES, R.R. Pedagogia do esporte: conceito e cenário contemporâneo. In. **Pedagogia do Esporte**. Riller R. Reverdito; Alcides J. Scaglia; Paulo C. Montagner (org.). São Paulo: Phorte, 2013.

SILVA, S.A.P.S. A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional. In. **Construção da identidade profissional em educação física: a formação à intervenção**. Juarez V. Nascimento; Gelcemar O. Farias (org.) Florianópolis: Ed. Udesc, 2012.

SILVA, T. F. A. **Iniciação nas modalidades esportivas coletivas de invasão: possibilidade de uma prática transferível**. São Paulo, 2010. Dissertação de mestrado EEFEE USP.

SILVEIRA, S.R. Autobiografias de professores. In. **Professor, leitor, escritor: fazendo a educação física**. Edison J. Manoel; Luiz Eduardo P.T. Dantas (org.). Curitiba: CRV, p.95-112, 2017.

TANNEHILL, D. MACPHAIL, A. Teacher Empowerment through Engagement in a Learning Community in Ireland: Working across Disadvantaged Schools. In. **Professional Development in Education**, v43 n3 p334-352 2017

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p.5-24, 2000.

TAROZZI, M. **O que é a Grounded Theory? Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis: Vozes; 2011.

TAVARES, F. Jogos Desportivos Coletivos: a ação tática está na mente do jogador ou no contexto da situação? In. NASCIMENTO, J., RAMOS, V., TAVARES F. (orgs). **Jogos desportivos: formação e informação**. Florianópolis, 2013.

TEODORESCU, L. **Problemas e metodologia nos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.. **Metodologia de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and Coach Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006.

TUBINO, M. J. G. Uma Visão Paradigmática das Perspectivas do Esporte para o Início do Século XXI. In: GEBARA, A. [et al]; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI**. 9ª edição. Campinas: Papirus. p.125-139, 2002.

TUBINO, M. J. G **Estudos brasileiros sobre o esporte**. Maringá: Eduem, 2010.

TUBINO, M.J.G.; GARRIDO, F.A.C; TUBINO, F.M. **Dicionário Enciclopédico do Esporte**. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2006.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: The different learning situations reported by youth ice hockey coaches. In. **Physical Education and Sport Pedagogy**. 12, 2007.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge** / Etienne Wenger, Richard McDermott, William Snyder. Boston: Harvard Business school Press, 2002.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.

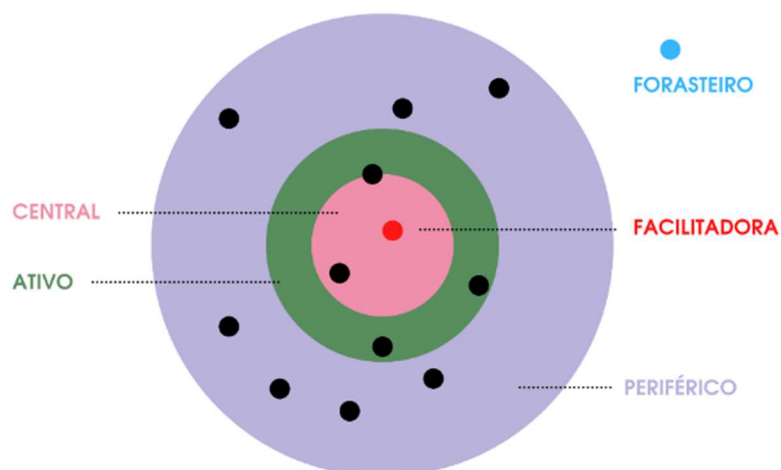
WENGER, E. "Communities of Practice: the key to knowledge strategy". In: LESSER, E.; FONTAINE, M.; SLUSHER, J. **Knowledge and Communities**. USA: Butterworth Heinemann, 2000.

WENGER, E.; McDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, Mass. : Harvard Business School Press, 2002

WENGER – TRAYNER, E.; WENGER -TRAYNER, B. Learning in a landscape of practice a framework. In. **Learning in a landscape of practice** WENGER, E. et al. (org.). New York: Bristish Library, 2015.

## ANEXOS

### ANEXO A – Descrição dos membros da nossa Comunidade de Prática



#### Breve descrição do perfil dos membros que compuseram a nossa CoP

<b>Números</b>	11 treinadores: 7 homens e 4 mulheres 1 facilitadora: 1 mulher Total: 12 membros
<b>Faixa etária</b>	Entre 28 e 49 anos
<b>Tempo médio de atuação profissional</b>	Entre 06 e 28 anos de tempo de atuação na área como profissional
<b>Perfil de formação Treinadores</b>	Curso de graduação em Bacharelado em Esporte, Ciências da Atividade Física, Educação Física Em alguns casos: dupla graduação Pós Graduação (Especialização ou Stricto Sensu): 8
<b>Perfil de Formação Facilitadora</b>	Bacharelado e Licenciatura em Educação Física Especialização em Treinamento Esportivo Mestranda em Educação Física
<b>Forasteiro</b>	Gestor Esportivo Formação: Pós Graduação / Mestrado

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido conforme modelo proposto pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Esporte da USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE  
Comitê de Ética em Pesquisa

Formulário E

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL**

**1. DADOS DO INDIVÍDUO**

Nome completo \_\_\_\_\_

Sexo  Masculino  
 Feminino

RG \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço completo \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_

Fone \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

**2. RESPONSÁVEL LEGAL**

Nome completo \_\_\_\_\_

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) \_\_\_\_\_

Sexo  Masculino  
 Feminino

RG \_\_\_\_\_

Data de nascimento \_\_\_\_\_

Endereço completo \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_

Fone \_\_\_\_\_

e-mail \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

1. Título do Projeto de Pesquisa

Comunidade de Prática: formação continuada de treinadores esportivos.

2. Pesquisador Responsável

Pesquisador Responsável: Profº Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas  
Estudante de Mestrado: Tatiana Valeria Borin

3. Cargo/Função

Professor  
Aluna de Mestrado

4. Avaliação do risco da pesquisa:

RISCO MÍNIMO     RISCO BAIXO     RISCO MÉDIO     RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

#### 5. Duração da Pesquisa

10 encontros ao longo de um semestre

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e objetivos de pesquisa: Compreender os elementos que constituem o processo de formação continuada de treinadores esportivos que atuam em programas de formação esportiva de crianças e jovens no município de São Bernardo do Campo, através da investigação da constituição de uma comunidade de prática.
2. Procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais: O grupo de treinadores e a pesquisadora deste estudo se encontrarão em reuniões quinzenais no espaço de formação continuada destes treinadores para discutir temas relativos ao ensino de modalidades esportivas coletivas. Além disso, serão realizadas entrevistas individuais no local de atuação destes treinadores.
3. desconfortos e riscos esperados: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas apresentando assim um risco mínimo de desconforto ou constrangimento decorrente das entrevistas e dos encontros de formação.
4. benefícios que poderão ser obtidos: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em uma possibilidade de construção de práticas significativas em relação à formação continuada destes treinadores e que de certa forma possa ser compartilhada com outros treinadores que atuam na instituição.
5. procedimentos alternativos que possam ser vantajosos para o indivíduo: possibilidade de construção de um material de orientação sobre o ensino de modalidades esportivas coletivas.

### IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas;
2. liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;
3. salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade; e
4. disponibilidade de assistência no HU ou HCFMUSP, por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

### V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

Pesquisador Responsável: Prof<sup>o</sup> Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas  
 Telefone: (11) 981786759  
 Pesquisadora Responsável: Tatiana Valeria Borin  
 Telefone (11)998440727

### VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

**Comitê de Ética da EEFÉ-USP**  
 Escola de Educação Física e Esporte - USP  
 Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária  
 CEP: 05508-030 - São Paulo – SP  
 Telefone (011) 3091-3097  
 E-mail: cep39@usp.br

### VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO


Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 assinatura do sujeito da pesquisa  
 ou responsável legal

\_\_\_\_\_  
 assinatura do pesquisador  
 (carimbo ou nome legível)

ANEXO C – Termo de Anuência junto Secretária de Esporte e Lazer de São Bernardo do Campo

  
MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO  
Secretaria de Esportes e Lazer  
Seção de Educação e Formação Esportiva – SESP 1

---

São Bernardo do Campo, 09 de setembro de 2019.

A Senhora  
LUIZ EDUARDO PINTO BASTO TOURINHO DANTAS  
Orientadora do Programa de Pós Graduação da Escola de Educação Física e Esporte - USP  
Em mãos


**Assunto: Autorização para pesquisa**

Prezado Senhor,

Eu, **Alex Mognon**, na condição de Secretário de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo, localizado na Av. Kennedy, 1155 – Parque São Diogo, São Bernardo do Campo, declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “**Comunidade de prática: formação continuada de treinadores esportivos**”, sob-responsabilidade da pesquisadora TATIANA VALÉRIA BORIN, após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-USP, sendo necessário, informar com antecedência os dias e horários em que será realizada a coleta de dados para organização interna.

Sem mais, nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos no telefone (11) 2630-7433 ou pelo email: [Evandro.secco@saobernardo.sp.gov.br](mailto:Evandro.secco@saobernardo.sp.gov.br).

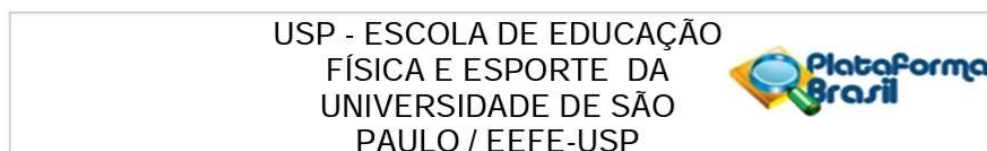
Atenciosamente,

  
ALEX MOGNON  
Secretário

---

✉ Av. Kennedy nº 1.155 - Ginásio Poliesportivo Adib Moysés Dib - Parque São Diogo - 09726-253 - São Bernardo do Campo, SP  
☎ (11) 2630-7433 email: [evandro.secco@saobernardo.sp.gov.br](mailto:evandro.secco@saobernardo.sp.gov.br)

ANEXO D – Aprovação do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo sob o parecer N° 4.371.447



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** COMUNIDADE DE PRÁTICA: formação continuada de treinadores esportivos.

**Pesquisador:** Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 30148819.9.0000.5391

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.371.447

**Apresentação do Projeto:**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMUNIDADE DE PRÁTICA: formação continuada de treinadores esportivos.

Pesquisador: Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 30148819.9.0000.5391

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.145.209

Apresentação do Projeto:

<b>Endereço:</b> Av. Profº Mello Moraes, 65		<b>CEP:</b> 05.508-030
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária		
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO	
<b>Telefone:</b> (11)3091-3097	<b>Fax:</b> (11)3812-4141	<b>E-mail:</b> cep39@usp.br



USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA E ESPORTE DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO / EEFE-USP



Continuação do Parecer: 4.371.447

O presente estudo se configura como uma pesquisa qualitativa interpretativa que propõe a utilização da abordagem metodológica da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009) como base da construção dos dados e resultados da pesquisa.

O projeto apresenta como objetivo investigar a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) no processo de formação continuada de treinadores esportivos que atuam em programas de formação esportiva de modalidades esportivas coletivas junto às crianças e jovens no Município de São Bernardo do Campo. Na construção deste estudo serão aplicados os parâmetros que fundamentam uma comunidade de prática: o domínio, a comunidade e a prática, bem como, os indicadores de comunidade estabelecidos pela literatura para analisar o desempenho, interações, o compartilhamento de conhecimento e a troca de experiências.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo deste estudo é investigar a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) no processo de formação continuada de treinadores esportivos que atuam em programas de formação esportiva de modalidades esportivas coletivas junto às crianças e jovens no Município de São Bernardo do Campo.

A fundamentação teórica foi delineada a partir de três eixos principais: considerações sobre esporte e as suas diversas manifestações, em especial as modalidades esportivas coletivas; o papel da Pedagogia e da Pedagogia do Esporte; e discussões sobre o processo de formação de treinadores e, mais especificamente, a fundamentação teórica que dá suporte a construção de uma Comunidade de Prática.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos, a realização desta pesquisa não infringe as normas legais e éticas apresentando assim um risco mínimo de desconforto ou constrangimento decorrente das entrevistas e dos encontros de formação.

Quanto aos benefícios:

Embora a pesquisa não implique em nenhum benefício direto, entretanto, os proponentes

**Endereço:** Av. Profº Mello Moraes, 65  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA E ESPORTE DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO / EEFÉ-USP



Continuação do Parecer: 4.371.447

esperamos que o estudo resulte em uma possibilidade de construção de práticas significativas em relação a formação continuada destes treinadores e que de certa forma possa ser compartilhada com outros treinadores que atuam na instituição. Portanto, caracterizando os benefícios do estudo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto bem apresentado, colocando-se como uma investigação de caráter qualitativo, mais especificamente, no campo dos métodos qualitativos interpretativos posto que propõe a construção de possíveis interpretações acerca de um objetivo que é investigar a constituição de uma Comunidade de Prática (CoP) no processo de formação continuada de treinadores esportivos que atuam em programas de formação esportiva de modalidades esportivas coletivas junto às crianças e jovens no Município de São Bernardo do Campo.

De financiamento próprio, na identificação de orçamento - Orçamento Financeiro – afiançam que não haverá despesas e que tal pesquisa será realizada ao longo de 10 encontros no espaço destinado à formação continuada no Município de São Bernardo do Campo, cuja proposta de utilização da abordagem metodológica e desenho (da Teoria Fundamentada nos Dados (Segundo um dos citados, CHARMAZ, K. 2009 - A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009) envolve um grupo de 10 (dez) treinadores esportivos que atuam nesse programa.

A proposta considerou os seguintes critérios para realização do estudo: entrevista individual, registro escrito individual e coletivo, gravação de áudio das reuniões e das entrevistas, cujos recursos utilizados compreende-se como base da construção dos dados e resultados da pesquisa.

O Cronograma apresentado é muito claro e resume-se à quatro (4) etapas com duração prevista para 4 (quatro) meses. A ação inicial com Encontros de Formação previsto para início em 01/04/2020 e término com Coleta e análise de dados em 03/08/2020, certamente encontraram -se prejudicados motivados pela situação pandêmica, cuja necessidade de reprogramação restou atendida conforme descrito à página 4 de 6 das Informações Básicas do Projeto - PB de 23-10-2020 – INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1474153.

**Endereço:** Av. Profº Mello Moraes, 65  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA E ESPORTE DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO / EEFE-USP



Continuação do Parecer: 4.371.447

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Será solicitado para que todos os participantes assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual está devidamente preenchido e restou reapresentado em 23/10/2020.

**Recomendações:**

No projeto, ora alterado, conforme páginas 26 a 28 de um total de 37 páginas do referido Projeto de Pesquisa apresentado à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo e, postado em 23/10/2020, cuja necessidade de reprogramação do ORGANOGRAMA restou atendida conforme descrito a página 4 de 6 das Informações Básicas do Projeto - PB de 23-10-2020 – INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1474153.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este CEP solicitou ajuste no Cronograma de Execução do Projeto, momento que constava no CRONOGRAMA – a duração prevista para 4 (quatro) meses, sua ação inicial com Encontros de Formação previsto para início em 01/04/2020 e término com Coleta e análise de dados em 03/08/2020, certamente encontram-se prejudicados motivados pela situação pandêmica, merecendo reprogramar. E tal ocorreu, conforme se observou na reprogramação do ORGANOGRAMA, restando atendida conforme descrito a página 4 de 6 das Informações Básicas do Projeto - PB de 23-10-2020 – INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1474153.

É certo considerar que este Parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados, e reapresentados para esta Versão 3, quais sejam:

- PB de 23-10-2020 - INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1474153;
- Folha de rosto;
- TCLE FINAL Ajustes;
- Projeto Tatiana Borin Comitê ética FINAL - Ajustes

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado reunião CEP 170

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Av. Profº Mello Moraes, 65  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA E ESPORTE DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO / EEFÉ-USP



Continuação do Parecer: 4.371.447

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1474153.pdf	23/10/2020 09:39:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_FINAL_Ajustes.pdf	23/10/2020 09:21:24	TATIANA VALERIA BORIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto__TatianaBorin_Comiteetica_FINAL_Ajustes.pdf	23/10/2020 09:13:06	TATIANA VALERIA BORIN	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/12/2019 22:14:25	Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas	Aceito
Outros	CARTAANUENCIA.pdf	11/12/2019 08:14:26	Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 29 de Outubro de 2020

Assinado por:  
Edilamar Menezes de Oliveira  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Profª Mello Moraes, 65  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

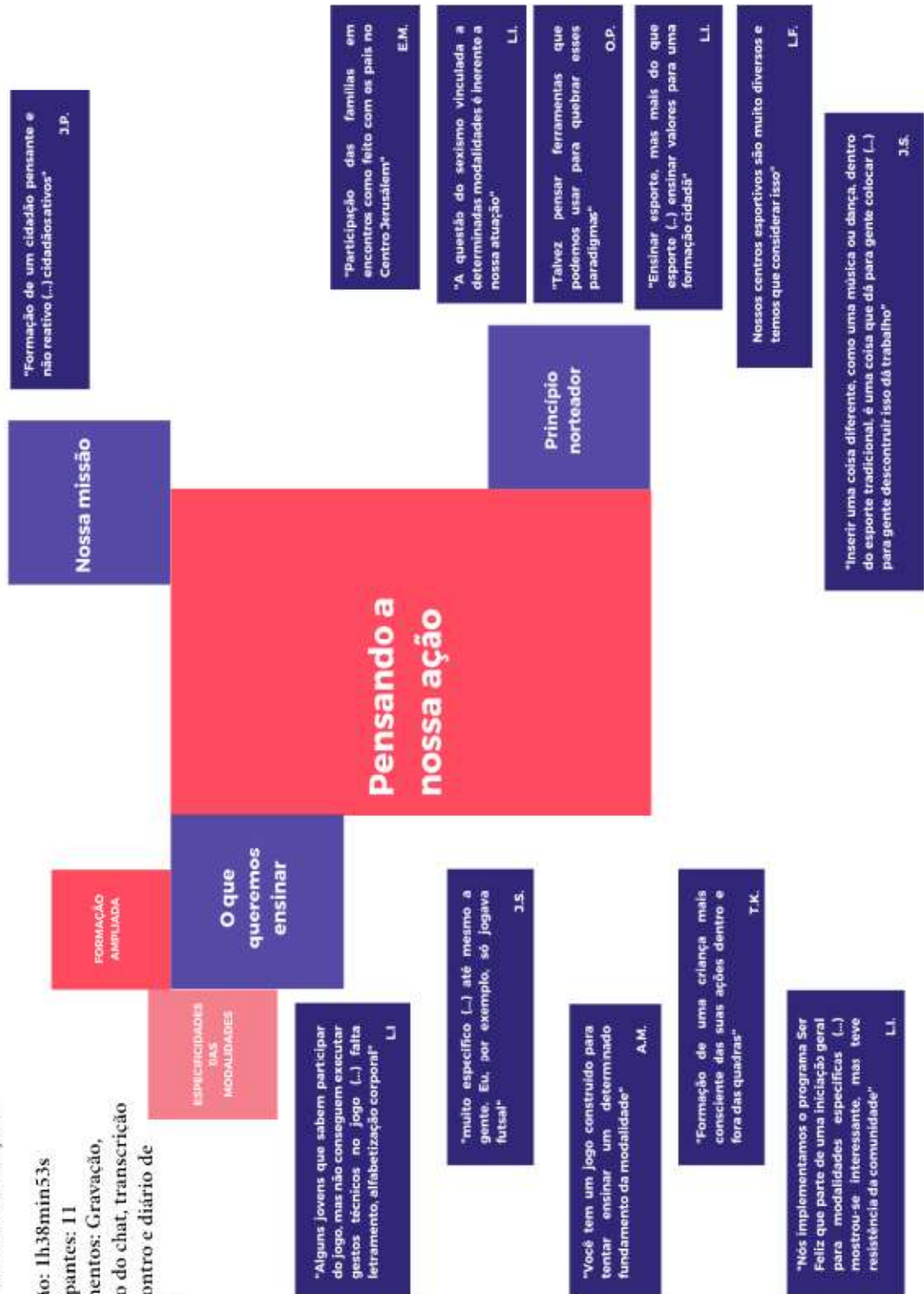
## ANEXO E – Memorando 1

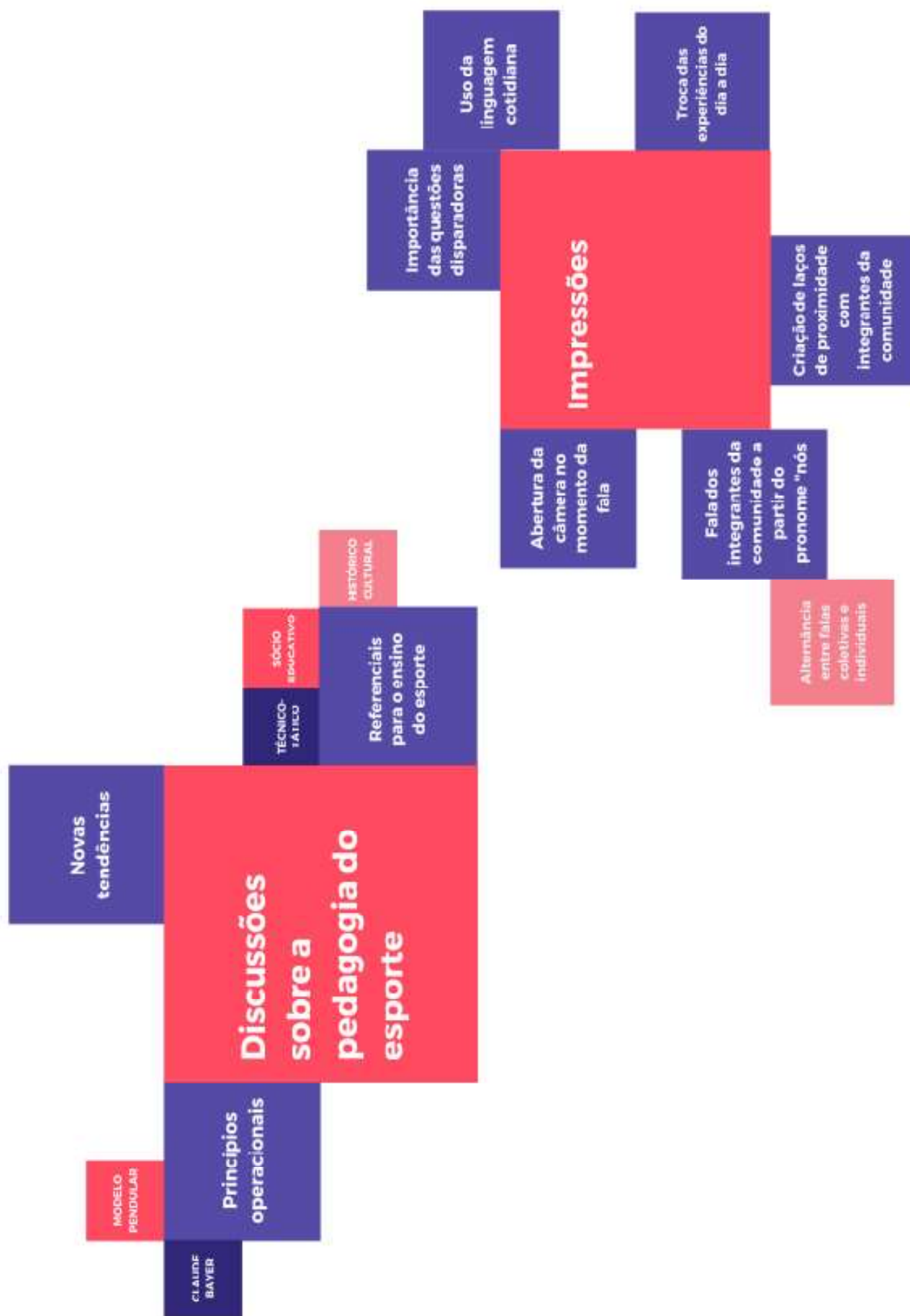
## Encontro de Formação 1

Duração: 1h38min53s

Participantes: 11

Documentos: Gravação, registro do chat, transcrição do encontro e diário de campo





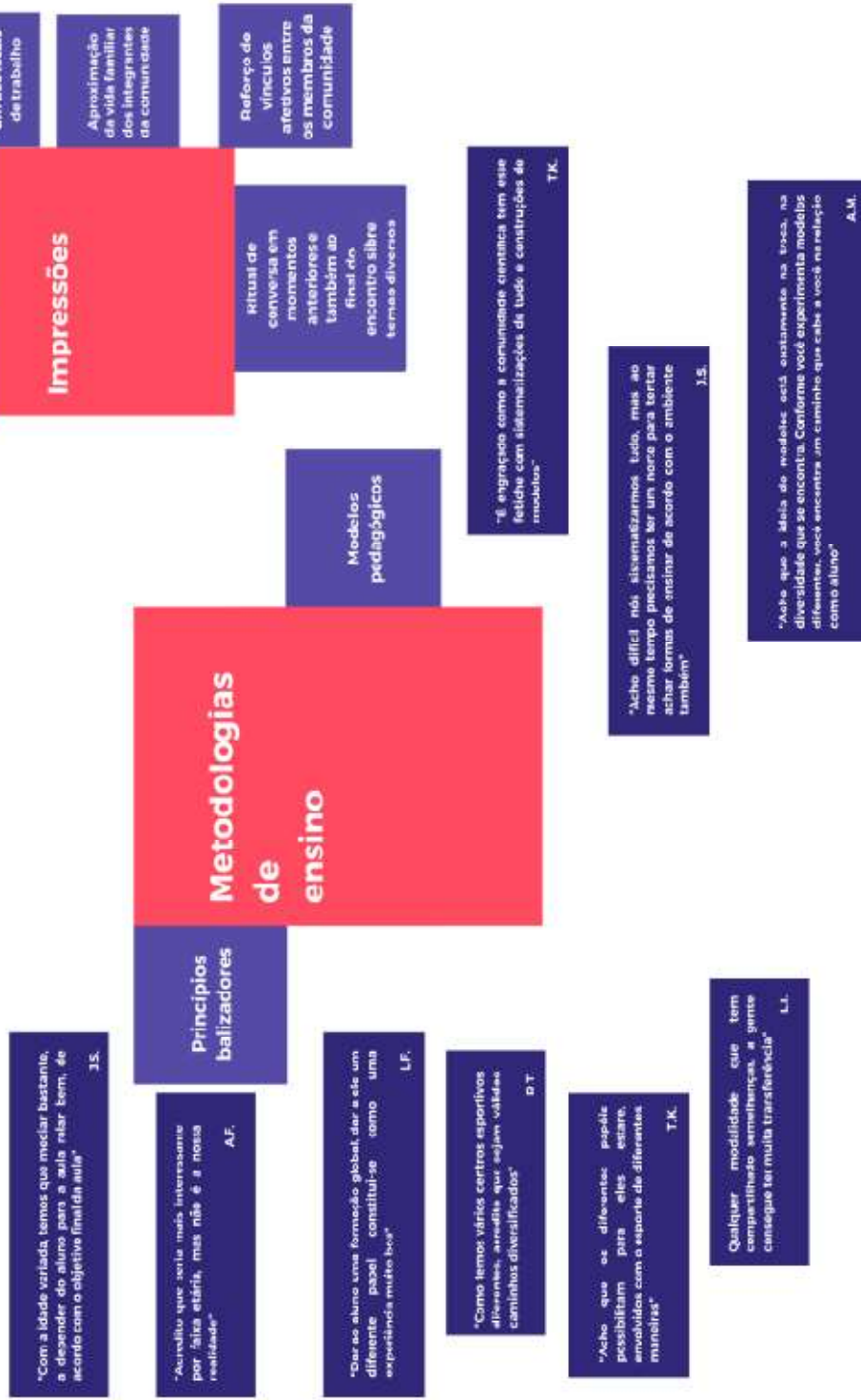
ANEXO F – Memorando 2

Encontro de Formação 2

Duração: 1h42min11s

Participantes: 12

Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro e diário de campo



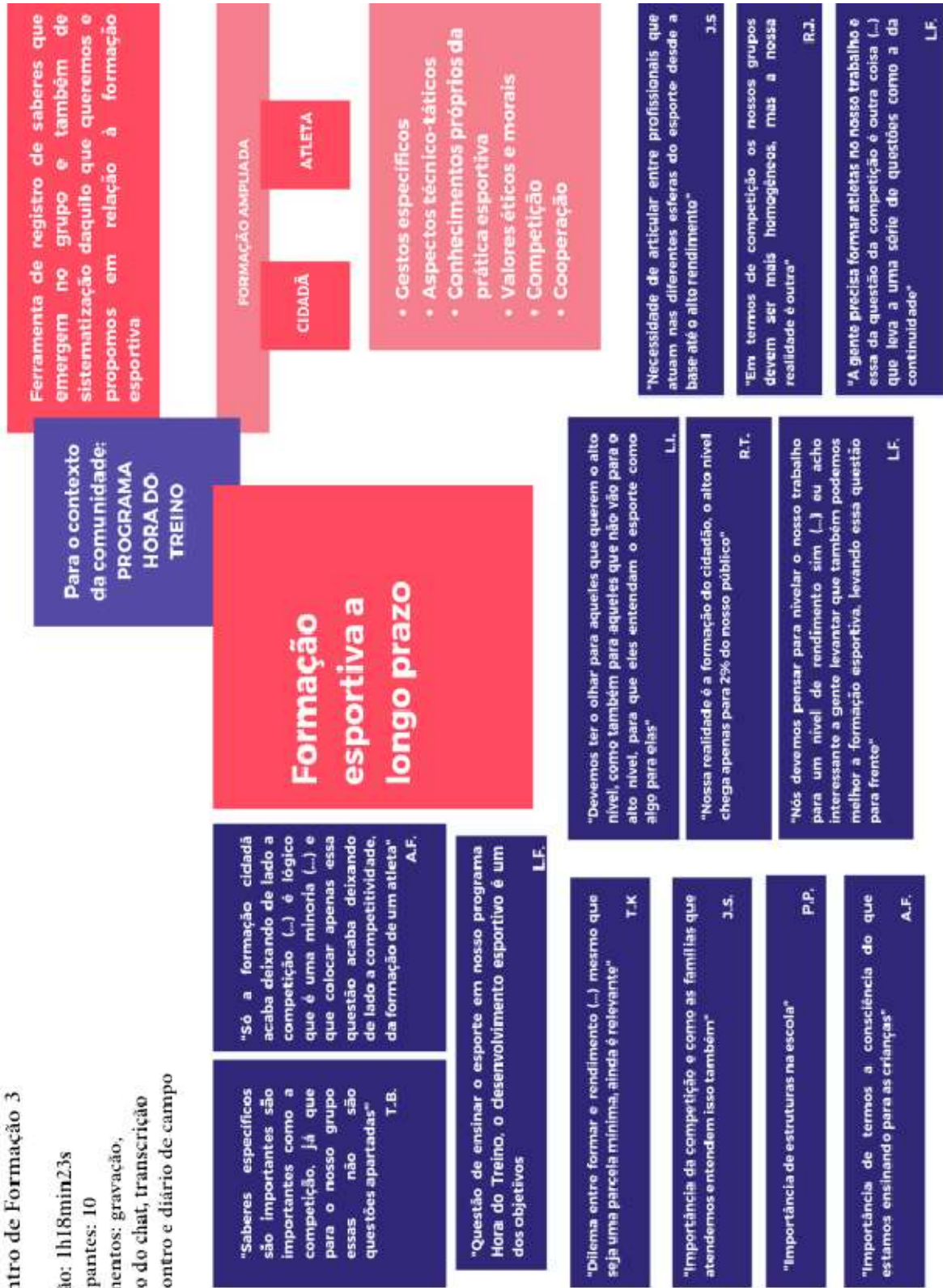
ANEXO G – Memorando 3

Encontro de Formação 3

Duração: 1h18min23s

Participantes: 10

Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro e diário de campo





# Impressões

A medida que fomos nos aproximando do contexto real, as questões foram caminhando para a solução de problemas reais

Importância de falas divergentes e criação de um espaço de debate

Apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo de maneira concreta em um documento foi importante para os integrantes

Importância de falas que sintetizam os debates e apontam para consensos e estabelecimento de acordos

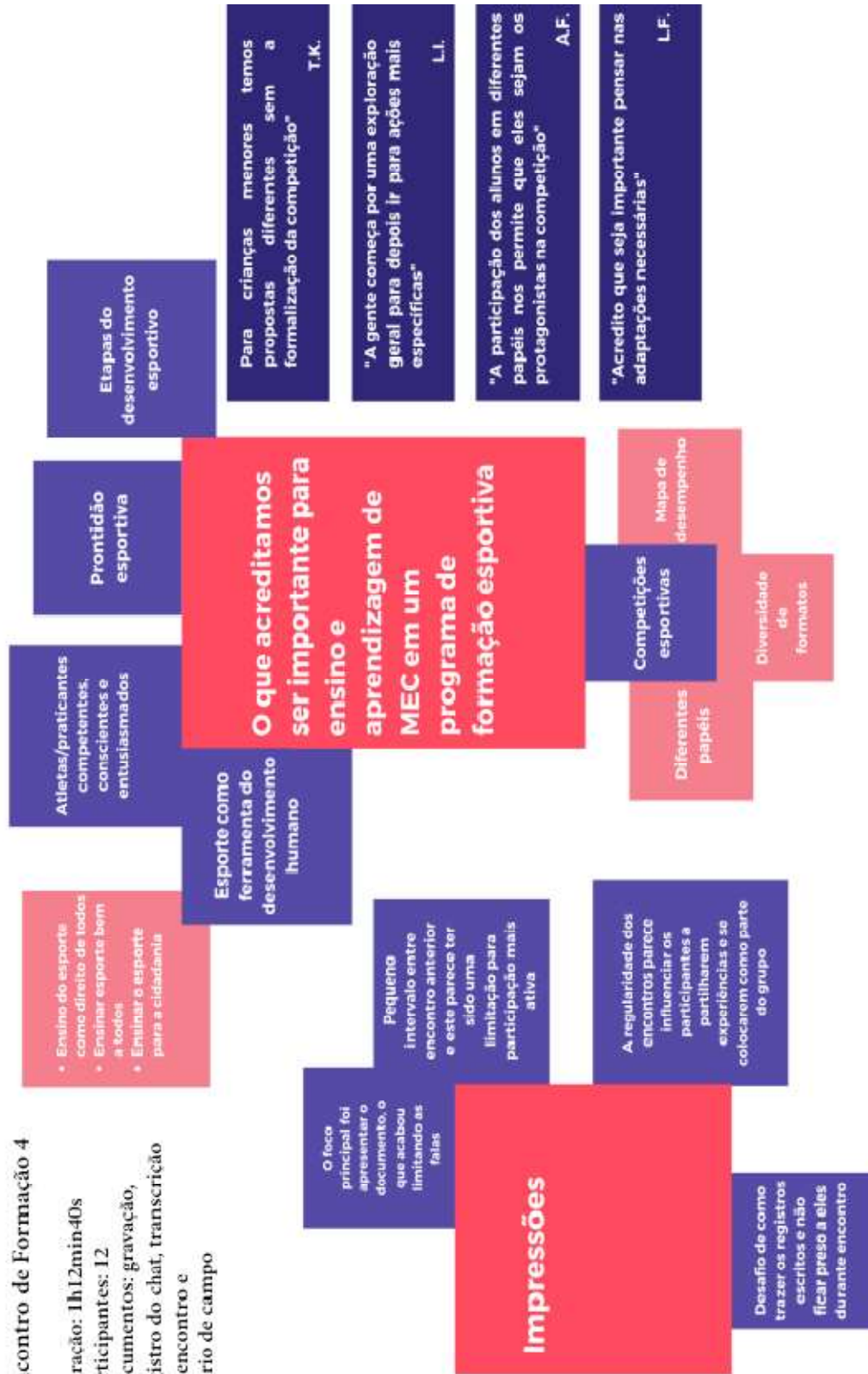
ANEXO H – Memorando 4

Encontro de Formação 4

Duração: 1h12min40s

Participantes: 12

Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro e diário de campo





ANEXO J – Memorando 6

**Encontro de Formação 6**

**Duração:** 2h19min.39s

**Participantes:** 13

**Documentos:** gravação, registro do chat, transcrição do encontro, registro do grupo de WhatsApp, planilha de eventos esportivos e diário de campo



## ANEXO K – Memorando 7

## Encontro de Formação 7

Duração: 1h55min24s

Participantes: 13

Documentos: gravação, registo do chat, transcrição do encontro, registo do grupo de Whatsapp, planilha de eventos esportivos e diário de campo

Neste encontro, havíamos combinado uma conversa para finalizar a parte das competições e eventos esportivos, mas, pela dinâmica do encontro, as discussões e conversas acabaram abordando outros aspectos

Grupo de WhatsApp tem servido como ferramenta de articulação na consolidação da comunidade

Impactos da pandemia na realização de atividades coletivas a partir do surgimento de protocolos pensados para uma volta presencial

Conversas iniciais relacionadas à prática profissional, mas, de maneira informal ("chegada para o café")

"A gente vai ter que começar a colocar a parte individual do treino no coletivo (...) porque a gente ensinava diferente"

J.S.

## Impressões

A partir do 5º encontro, os treinadores pareceram estar mais à vontade e integrados no espaço dos encontros

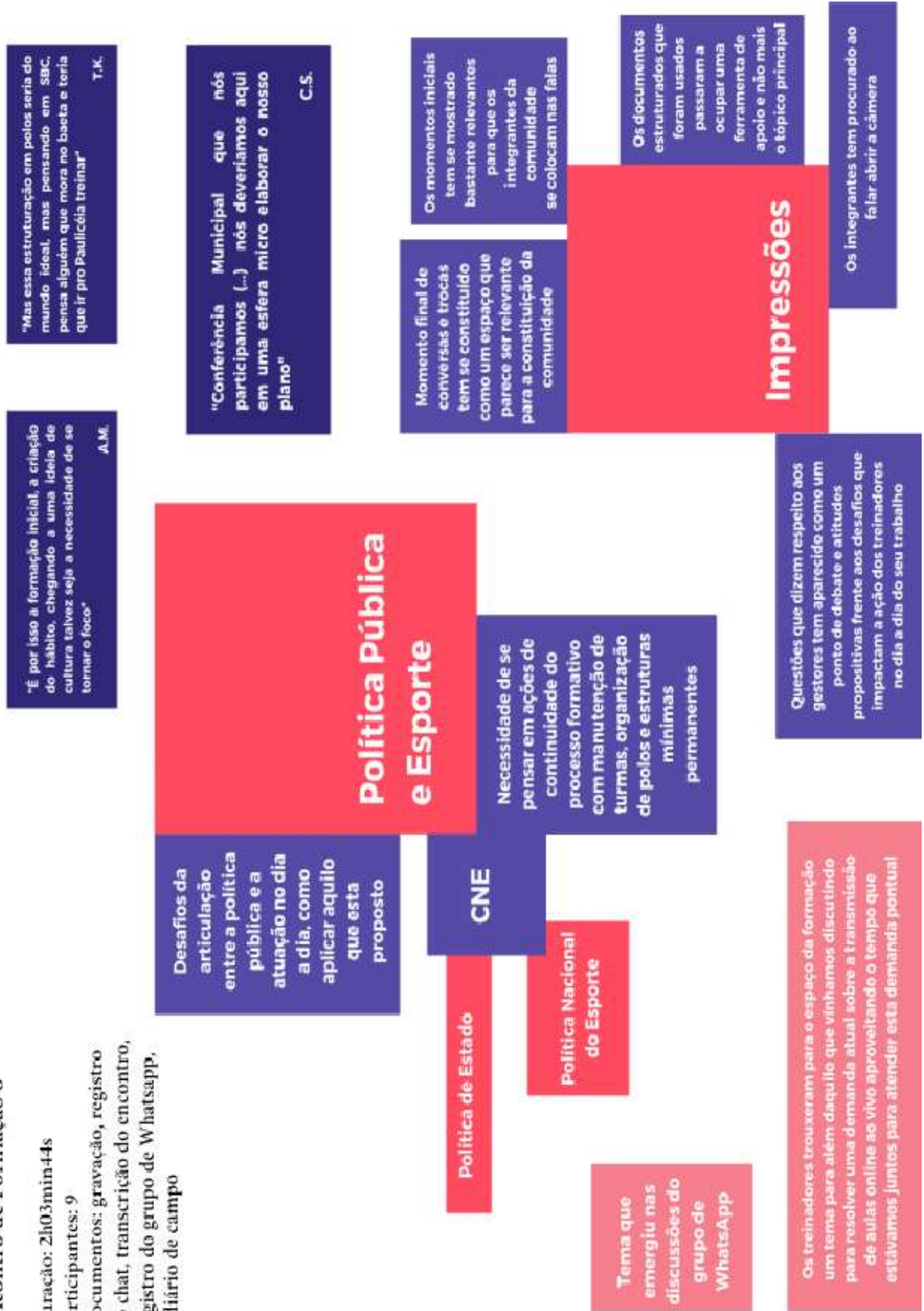
Alternando falas, experiências pessoais, estudos da área e vivências dos espaços de trabalho

O documento de referência tem servido como um espaço de reconhecimento e expressão do trabalho dos treinadores

Todos passaram a "abrir" a câmera ao menos no momento da fala

**Encontro de Formação 8**

**Duração:** 2h03min+4s  
**Participantes:** 9  
**Documentos:** gravação, registro do chat, transcrição do encontro, registro do grupo de Whatsapp, e diário de campo



### Encontro de Formação 9

Duração: 2h32min39s  
Participantes: 10  
Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro, registro do grupo de Whatsapp, e diário de campo

## Propostas de intervenção e construção das turmas

"Importante a gente considerar o estágio de desenvolvimento das crianças e adolescentes com as quais lidamos"

C.S.

"Pensando no nosso cenário real, a gente pode manter as turmas até 10 anos e depois de 10 a 14 e avançado. Dentro da realidade, a gente ajusta"

C.S.

Alternância de falas informais geram uma proximidade que parecem servir como mecanismos de aproximação e segurança para a criação de um ambiente colaborativo

As referências às práticas no dia a dia do trabalho vem se constituindo como uma ferramenta importante tanto para criar significado para a formação

Os encontros parecem ter ganhado um senso de continuidade

Alguns membros passaram a ocupar um pouco deste papel de disparador das discussões e também de propositores de ações

## Impressões

Os encontros tem se prolongado para além do tempo combinado por iniciativa do próprio grupo

## Encontro de Formação 10

Duração: 1h33min05s

Participantes: 10

Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro, registro do grupo de Whatsapp e diário de campo.

"A avaliação pode ser feita junto com a turma, gravando os jogos ou treinamentos em dois momentos diferentes de tempo e avaliando junto com a turma (existe uma pequena dificuldade que é filmar, mas acho super legal)"  
T.K.

Avaliação como ações que orientam, também, os nossos processos de tomada de decisão

"A gente podia pensar qual o objetivo que a gente quer com a avaliação e o que a gente quer avaliar. Para ver o aprendizado, a gente tem que se pautar no desempenho"  
C.S.

"Lembrando uma questão que a gente comentou no começo sobre mediadores: os próprios adolescentes ajudando neste processo... no nosso caso dependendo do que vai estar avaliando eles podem estar com a gente"  
R.T.

Sugestão para integrar novos participantes do grupo de treinadores que eles entendem como pessoas que poderiam agregar as discussões do grupo. Pensando inclusive em ações de formação continuada desenvolvidas pelo próprio grupo da Secretaria

## Avaliação no Esporte

Modelos de Avaliação e Materiais Diversificados

Reconhecimento de saberes que emergem das práticas profissionais entre os integrantes do grupo e também de outros treinadores que compõem o quadro da Secretaria

Além da postagem de materiais específicos sobre os temas que temos discutido outras postagens sobre eventos, cursos, materiais sobre temas outros também tem sido compartilhados no grupo

Os encontros tem se estruturado muitas vezes, também, como base nas discussões e conversas que aparecem ao longo da semana no grupo de Whatsapp

Integrantes tem mantido as câmeras abertas a maior parte do tempo e a interação através das falas e do chat tem sido mais frequentes

Integrantes passaram a se referir às ações e discussões a partir do coletivo (nós, a gente, nosso grupo, nosso documento)

## Impressões

As ações e falas dos treinadores pautam-se cada vez nos problemas do dia a dia do trabalho deles, a articulação entre aquilo que se debate no grupo parece procurar no contexto da atuação profissional as questões que nos mobilizam





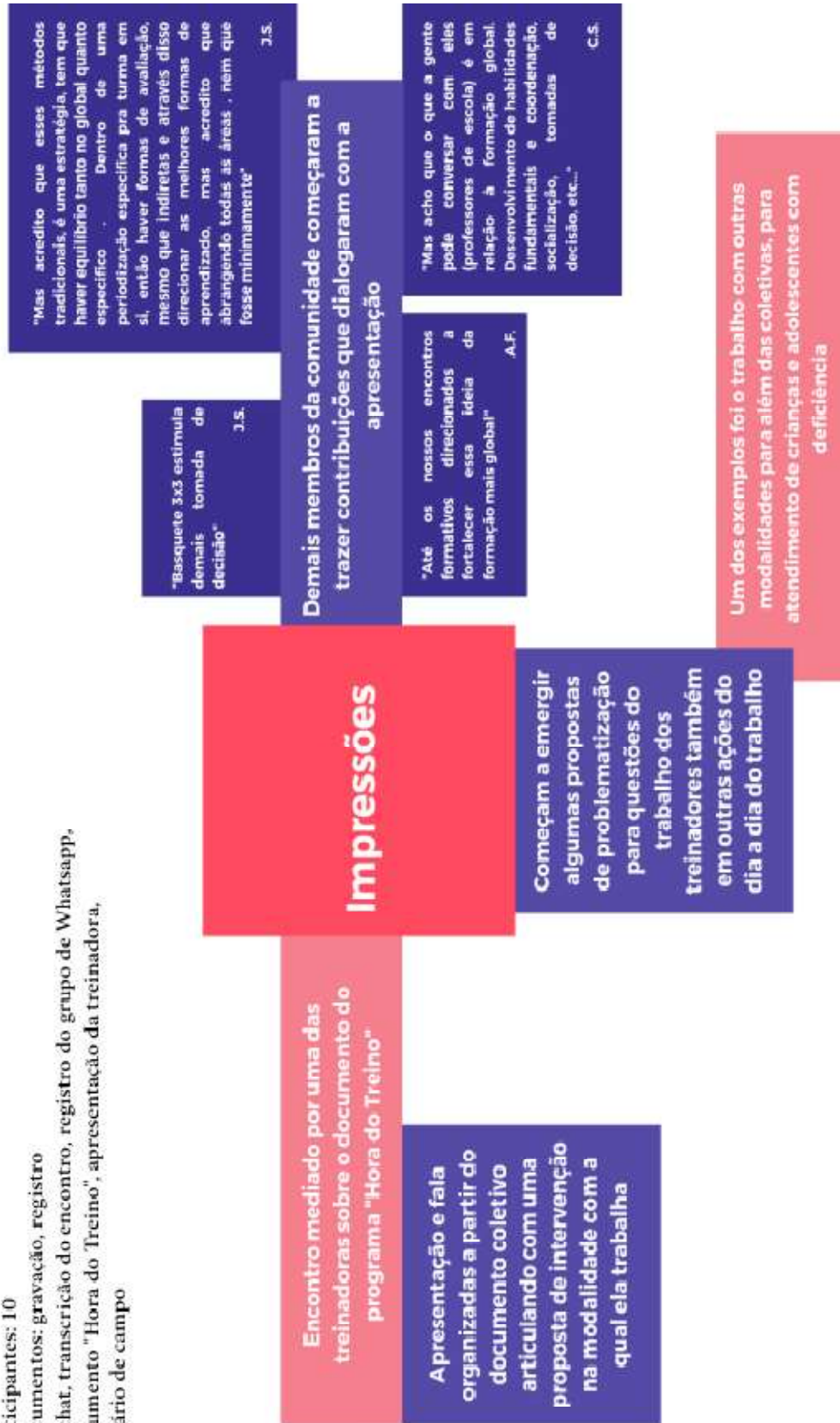
## ANEXO O – Memorando 11

**Encontro de Formação 11**

Duração: 1h50min15s

Participantes: 10

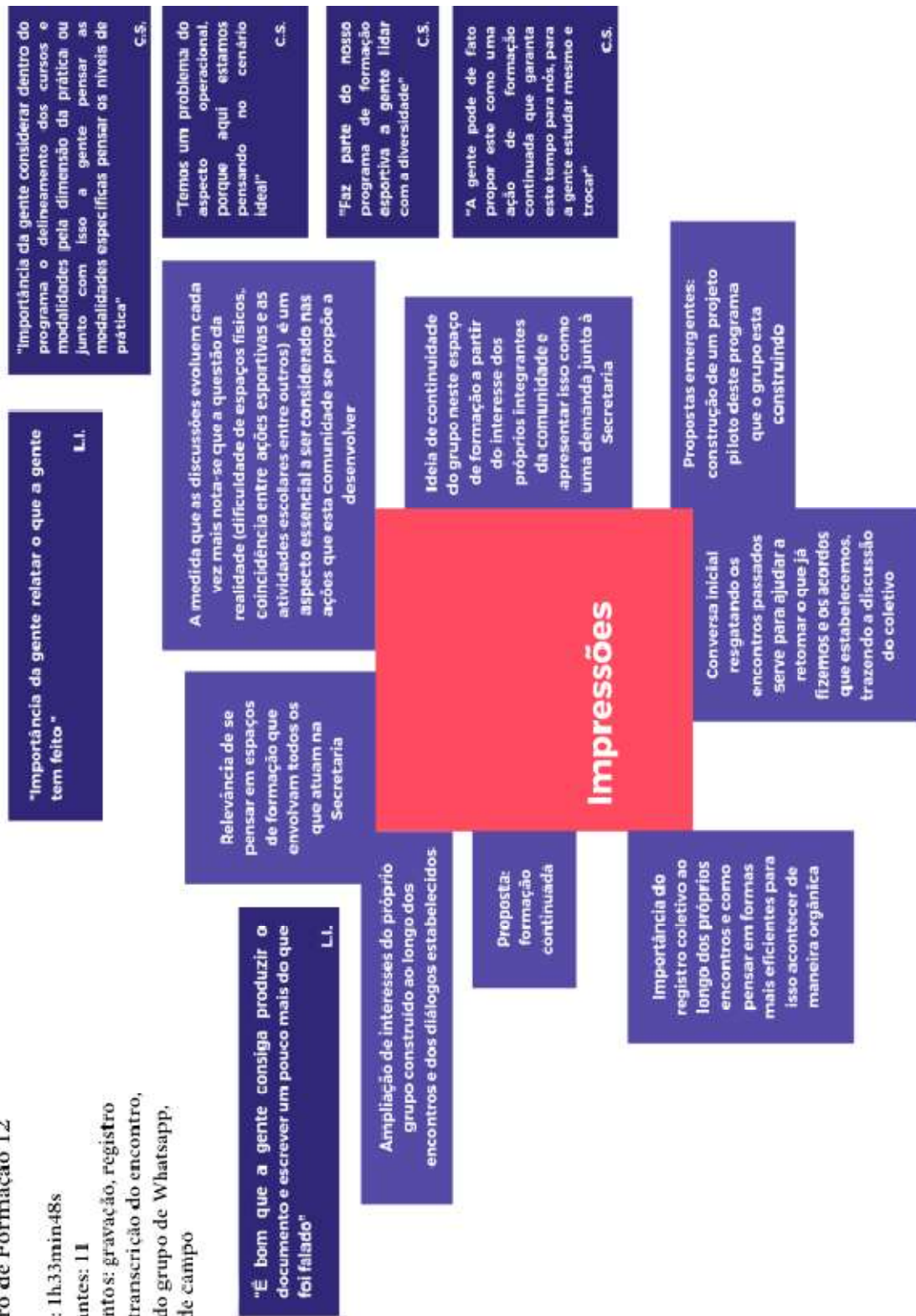
Documentos: gravação, registro do chat, transcrição do encontro, registro do grupo de Whatsapp, documento "Hora do Treino", apresentação da treinadora, e diário de campo



## ANEXO P – Memorando 12

## Encontro de Formação 12

Duração: 1h.33min.48s  
 Participantes: 11  
 Documentos: gravação, registo do chat, transcrição do encontro, registo do grupo de Whatsapp, e diário de campo



## ANEXO Q – Documento “Hora do Treino”

**Documento Técnico de Estruturação e Funcionamento do Programa de Atividade Física Regular para Crianças e Adolescentes – “Hora do Treino”** construído coletivamente pelo grupo de professores da Secretaria de Esportes e Lazer do Município de São Bernardo do Campo que se reuniram ao longo do segundo semestre de 2020 no horário destinado à formação continuada.

### **Programa Hora do Treino**

#### **1. Apresentação**

A Secretaria de Esportes do Município de São Bernardo do Campo tem, como parte de seu organograma institucional a Seção de Educação e Formação Esportiva (Sesp-111) que é composta por Programas de atividades físicas e esportes destinados ao atendimento aos munícipes da cidade. Estes Programas contemplam o atendimento de todas as especificidades e necessidades das demandas dos munícipes como: o atendimento a diferentes faixas etárias, condição física, mental e cultural das pessoas por meio de práticas corporais, aquáticas, meditativas, práticas de atividade física adaptada a pessoas com deficiência, de esportes e lazer.

Este documento se propõe a realizar a estruturação e fundamentação do Programa “**HORA DO TREINO**”.

A Hora do Treino é um Programa multifacetado composto por várias práticas corporais e culturais que seguem a fundamentos e premissas que são comuns a todas essas práticas (Iniciação esportiva, Basquete, Futebol, Vôlei, Badminton, Handebol, Natação, Judô, Karatê) tendo como objetivo a formação das crianças e adolescentes.

A atividade física é entendida pela Secretaria de esportes como uma ferramenta para o desenvolvimento das crianças e adolescentes nos âmbitos sociais, físicos e cognitivos, pois proporciona um ambiente de promoção global dos sujeitos.

Neste sentido este é o desafio a que se propõe a Secretaria de Esportes do Município de São Bernardo do Campo, através de seus servidores e munícipes: fomentar a prática esportiva contemplando formas diferenciadas de viver o Humano Integral.

#### **2. Justificativa**

A atividade física pode trazer diversos benefícios, independente da fase da vida que é praticada. Segundo Lazzoli (1998), um estilo de vida ativo em crianças e adolescentes, um maior nível de atividade física contribui para melhorar o perfil lipídico e metabólico e reduzir a prevalência de obesidade. Ainda, é mais provável que uma criança fisicamente ativa se torne um adulto também ativo.

Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde), a recomendação é que crianças de 5 a 17 anos façam pelo menos 60 minutos por dia de atividade aeróbia, e que também incorporem atividades de intensidade vigorosa, bem como aquelas que fortalecem músculos e ossos, pelo menos três vezes por semana.

Segundo Bento (2006), o esporte deve ser entendido a partir de uma visão de sua pluralidade de possibilidades de manifestação, sendo que esta se expressa, também, pela promoção de uma multiplicidade de cenários, modelos e formas; além da diversidade de sentidos e significados que o mesmo pode assumir.

Ressalte-se, ainda, que no contexto do Programa “Hora do Treino” o caráter pedagógico dessa manifestação esportiva constitui-se como um dos pilares estruturantes que devem guiar as ações e propostas que dão vida ao programa reforçando a ideia de que o esporte é pedagógico e educativo quando

proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros; quando fomenta a procura de rendimento na competição e para isso se exercita, treina e reserva um pedaço da vida; quando cada um rende o mais que pode sem sentir que isso é uma obrigação imposta do exterior [...] É educativo quando não inspira vaidades vãs, mas funda uma moral do esforço e do suor, quando socializa crianças e jovens num modelo de pensamento e vida, assente no empenhamento e disponibilidade pessoais para a correção permanente do erro [...] embora não seja uma panacéia, o esporte funciona como um pólo que realça os valores da cidadania e do trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que combate frontalmente fenômenos destrutivos que caracterizam a nossa sociedade, Tais como droga, violência e criminalidade. Sobretudo porque ensina e comprova que todos podem fazer alguma coisa por si próprios (BENTO, 2004, p.54-55).

Desta forma, o Programa “Hora do Treino” propõe que o trabalho a ser desenvolvido adote como eixo central uma prática pedagógica que tem como preocupação principal o desenvolvimento global dos sujeitos, respeitando os estágios de crescimento e desenvolvimento físico e cognitivo a fim de promover o desenvolvimento social, intelectual, motor, educacional e esportivo (Scaglia, 1995).

### **3. Público Alvo**

O projeto tem como público alvo, crianças e adolescentes de 7 a 17 anos moradores de São Bernardo do Campo. Seja a criança com deficiência ou qualquer outro tipo de dificuldade, os professores estão capacitados para atender a população.

A idade mínima de atendimento é de 7 anos, pois turmas com crianças abaixo desta idade teriam que ser reduzidas ou ter um número maior de professores por turma para que o atendimento fosse realizado com a mesma qualidade e segurança.

### **4. Objetivo Geral**

O programa “Hora do Treino” tem como objetivo principal democratizar o acesso às práticas esportivas de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças e jovens levando em consideração um conjunto de princípios pedagógicos de forma a garantir um processo de ensino e aprendizagem plural e significativo dos sujeitos, conforme preconizado pelo campo da Pedagogia do Esporte a fim de promover uma formação esportiva de maneira ampliada agregando aspectos motores, sociais e cognitivos através da qual os praticantes / atletas possam ser:

- competentes (dominam as diferentes técnicas esportivas);
- conscientes (entendem valores, regras, rituais e tradições do esporte);
- entusiasmados (prazer pela prática esportiva).

### **5. Objetivos Específicos**

Com base no princípio geral de oferecer condições ideais (ou ao menos próximas) para que o praticante/atleta possa almejar o sucesso no esporte através de uma formação cidadã tendo como base os seguintes objetivos específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento do hábito da prática regular de atividade física e do protagonismo dessa prática;
- Promover maior interação social contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos e ações elencados aos valores sociais e à cidadania;
- Gerar uma percepção ampliada de seu corpo e de seus potenciais;
- Proporcionar um momento para que as crianças aprendam a competir, suas possibilidades e como lidar tanto com a vitória quanto com a derrota;
- Promover ações articuladas no Território com diferentes Equipamentos, em Especial com as Secretarias de Educação e Saúde
- Promover melhorias das condições fisiológicas e posturais dos participantes, contribuindo para uma menor incidência e controle das doenças crônicas não transmissíveis como: doença cardiovascular, diabetes, hipertensão, câncer, obesidade, osteoporose, etc.;
- Promover o bem-estar psicológico dos participantes, contribuindo para uma menor incidência e/ou controle nos quadros de Ansiedade e Depressão;

## **6. Metodologia do Trabalho**

O programa “Hora do Treino” tem como base as seguintes **etapas do desenvolvimento esportivo** :

-

- **Etapa 1 (7 a 11 anos)**
  - 1.1. Fundamentos:** desenvolvimento das habilidades básicas fundamentais e o gosto pela atividade física; noções de socialização e respeito
  - 1.2. Aprender a treinar:** aprendizagem de uma série de habilidades motoras dos esportes, competições de caráter lúdico, regras adaptadas; cooperação e socialização
- **Etapa 2 (12 a 17 anos)**
  - 2.1. Treinar para treinar:** ganho de capacidades físicas; aprendem as técnicas, táticas e regras das modalidades de maneira global, pela prática de jogos pré-desportivos e formas simplificadas; aspectos éticos e valores; introdução nas competições formais
  - 2.2. Treinos de modalidades específicas** (incluindo esportes complementares): questões éticas e de valores do esporte, fair play; participação nas competições formais.

Entendendo que o programa tem como um de seus pilares a pedagogia do esporte destaque-se que, ao longo do primeiro ano de implementação, serão construídos **cadernos pedagógicos** como forma de registro e documentação pedagógica. Estes cadernos se constituirão como documentos abertos e de produção coletiva dos treinadores e formadores envolvidos na execução das atividades.

### **Cadernos Pedagógicos**

- As modalidades esportivas necessitam de uma forma específica de aprendizagem, que estimulem as pessoas a procurar suas práticas (Tubino, 2002)
- Ideia de cadernos pedagógicos apresenta-se, assim, como uma possibilidade organizar e dar visibilidade às práticas que norteiam um programa esportivo,

pois trata-se de planos elaborados para apoiar as atividades esportivas e recreativas de formação de base.

Uma terceira ação pensada do ponto de vista metodológico diz respeito à **capacitação de jovens** a partir de uma visão ampliada da formação esportiva. Neste sentido, serão desenvolvidos ao longo dos anos encontros de capacitação oferecidos pelos treinadores para que os jovens que fazem parte do programa “Hora do treino” possam aprender a exercer outros papéis no cenário esportivo, como por exemplo: arbitragem, organização e gestão de eventos esportivos, entre outros.

## 7. Modalidades Oferecidas

As atividades esportivas oferecidas no Programa “Hora do Treino” terão caráter educacional, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da pessoa, de forma a favorecer a consciência de seu próprio corpo, explorar seus limites, aumentar as suas potencialidades, desenvolver seu espírito de solidariedade, de cooperação mútua e de respeito pelo coletivo.

- ✓ Modalidades Esportivas Coletivas
  - Iniciação Esportiva: “Ser Feliz” e “Poliesportivo”
  - Basquetebol
  - Badminton
  - Futsal
  - Futebol
  - Handebol
  - Voleibol
  
- ✓ Modalidades Esportivas Individuais
  - Atletismo
  - Badminton
  - Tênis de Mesa
  - Esportes de água – natação

## 8. Eventos

Os eventos esportivos constituem-se em momentos relevantes do processo de formação esportiva dos indivíduos, posto que

O esporte é um “fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação [...]” (TUBINO, TUBINO, GARRIDO, 2007)

Neste sentido, Marques (2004), propõe uma competição infantil a partir da perspectiva da educação e formação entendida, ainda, como um ponto estruturante do processo de formação esportiva de forma a garantir um grande número de participações competitivas de forma adequada às capacidades, necessidades e interesses das crianças.

Especificamente no caso de crianças e adolescentes estes eventos devem ser pensados a partir de metas distintas dos cenários competitivos orientados aos adultos, priorizando o seu caráter pedagógico. Desta forma mudanças devem ser propostas para que a competição seja convertida num cenário de prática positiva que fomente o engajamento

permanente do jovem na prática esportiva (BURTON; GILLHAM; HAMMERMEISTER, 2011; CRANE; TEMPLE, 2015).

A fim de sistematizar uma proposta de organização de eventos e competições esportivas no contexto da prática esportiva de crianças e jovens, Wiesmar (2015) propõe uma divisão por níveis:

<b>Primeiro Nível</b>	Ausência da competição formal e tabelas de classificação; Modificação dos equipamentos e instalações; Garantia de tempos iguais de jogo
<b>Segundo Nível</b>	Formato de ligas (placares, tabelas e resultados); Paridade competitiva entre as equipes Minimizar a ocorrência de placares com largas margens
<b>Terceiro Nível</b>	Ênfase aos atletas de maiores habilidades; Temporada competitiva mais longa;
<b>Quarto Nível</b>	Compromisso em competições anuais; Restrição aos atletas em relação à participação em outros esportes; Prioridade em relação a conquista de resultados competitivos.

Considerando o desafio da construção de alinhamento entre as expectativas das famílias e os objetivos do programa de formação esportiva apresentado pelo Programa “A Hora do Treino”, especificamente, em relação aos eventos e competições esportivas apresenta-se, a seguir, uma proposta de estruturação de um calendário de ações e eventos que tem como foco o fomento das habilidades desenvolvidas através das competições e eventos esportivos.

- **Festivais InterCrecs**

Constituem-se como ações de **caráter local**, organizados de maneira **regionalizada** e de **caráter opcional**; tendo como base modalidades e jogos adaptados.

- A serem realizados três (3) vezes no ano;
- Período sugerido: Abril, Outubro e Dezembro;
- Duração: Um (1) final de semana.
- Formato: Circuito com jogos adaptados mistos
  - Base 4;
  - Mini Handebol;
  - Pique Bandeira;
  - Queimada;
  - Taco;
  - Corrida do saco
- Faixa etária: prioridade crianças até 11 anos;
- Premiação para todos os participantes.

- **OlimCrecs**

Constituem-se como ações de **caráter global**, organizados em uma primeira fase de maneira regional e em uma segunda fase de maneira **centralizada em pólos**; tendo como base modalidades esportivas divididas em categorias por faixas etárias.

- A serem realizados duas (2) vezes no ano;
- Período sugerido: Junho e Novembro;
- Duração: Quatro (4) finais de semana.
- Formato: Jogos de modalidades esportivas (possibilidade de adaptações de regras)

- Atletismo sub 11, 14, 17
- Basquete sub 13, 15, 17
- Futsal sub 8,10, 12, 14, 17\*\*\*;
- Volei sub 13, 17 e livre;
- Tênis de Mesa sub 11, 14, 17
- Faixa etária: 11 aos 17 anos
- Premiação para primeiros colocados

- **Dia das Famílias**

Constitui-se como uma ação de **caráter local**, com o objetivo de promover uma **vinculação** entre os programas desenvolvidos nos centros esportivos e as famílias, a fim de permitir uma melhor articulação entre os objetivos propostos no processo de formação esportiva e as expectativas das famílias.

- A serem realizados duas (2) vezes no ano;
- Período sugerido: Maio e Agosto;
- Programação diferenciada (jogos entre famílias e crianças/adolescentes, vivências diversificadas, oficinas, confraternização)
- Duração: Um (1) dia

- **Eventos integrativos**

Constituem-se em ações **construídas localmente** e de **caráter diversificado** (amistosos, passeios culturais, visitas a museus ou parques, festival junino, entre outros) que tem como enfoque principal a **formação integral** das crianças e jovens participantes do programa, além de se constituírem como uma possibilidade de aproximação com as famílias e comunidade local como, também, de articulação entre diferentes centros esportivos.

- A serem realizados ao menos três (3) vezes ao ano
- Período sugerido: Março, Setembro e Dezembro)
- Duração: Um (1) dia de evento.

Ressalte-se que, do ponto de vista organizacional, seja importante considerar que nos eventos que envolvem deslocamento tanto entre centros esportivos como também para visitas a outros espaços o suporte do ponto de vista operacional de transporte se constitui como um facilitador para a promoção da participação das crianças e jovens atendidos pelo projeto.

Como forma de monitoramento e avaliação destes eventos as fichas de acompanhamento das ações que tem como objetivo garantir aquilo que Marques (2002) aponta em relação ao objetivo das competições que estas deveriam se articular com os objetivos dos treinos e vivências e, por isso, mesmo ao explicitá-las em um formato de ficha de monitoramento possibilita-se ao praticante e também ao educador/treinador perceber o percurso que este sujeito vem construindo ao longo do seu o processo de formação esportiva a longo prazo.

## **9. Formação Continuada**

Entendemos, em consonância com Faria Júnior (1993), que a formação profissional em Educação Física se consolida, ao longo das últimas décadas, um campo que compreende diferentes tendências de pensamento, quase sempre contraditórias. Ademais, o campo da Educação Física busca ainda estabelecer-se dentro das possibilidades de atuação profissional, ora na perspectiva da licenciatura, formando profissionais para atuar somente no âmbito escolar, ora na perspectiva do bacharelado, formando profissionais para atuar em diferentes campos, que não o escolar.



Cushion (2007) destaca que a atividade de treinador é uma atividade prática e social, com características de multidimensionalidade, simultaneidade, incertezas e historicidade constituída a partir de práticas formativas que são explícitas e, também, implícitas.

Sendo que este processo é permeado por três tipos de aprendizagem:

- a formal, que acontece em um espaço institucional, com uma grade horária e uma estrutura com base em um sistema hierarquizado (no caso brasileiro nas instituições de ensino superior);
- a não formal, que se caracteriza por ser qualquer atividade organizada, sistematizada e de caráter educativo organizado fora do espaço formal, tais como congressos, seminários, simpósios, encontros entre outros;
- a informal que se configura como qualquer processo ao longo da vida onde existe aquisição e acúmulo de conhecimentos, atitudes em contextos variado, como por exemplo em uma comunidade de prática.

(NELSON, CUSHION, POTRAC, 2006)

Neste sentido o Programa “A Hora do Treino” propõe a sistematização de uma ação de formação continuada dos treinadores seja nas reuniões pedagógicas que acontecem com a periodicidade semanal, às segundas-feiras, seja em momentos específicos, no início ou no final de cada semestre de trabalho com base em algumas ações, entre as quais se destacam:

- Garantia de tempo e espaço de formação: ações de formação e capacitação durante o período de trabalho dos treinadores
- Professores formadores: a ideia é convidar os próprios treinadores da Secretaria de Esportes a desenvolverem mini cursos e ações de formação em modalidades específicas a fim de partilhar da experiência e do conhecimento específico com os demais treinadores
- Cursos temáticos: desenvolver ações de formação com convidados em função de temáticas específicas levantadas no início do ano em função do planejamento anual

## **10. Avaliação e monitoramento**

O programa “Hora do Treino” será avaliado e monitorado do ponto de vista quantitativo e também qualitativo a partir dos seguintes parâmetros:

- Número de participantes em cada turma;
- Estrutura de pessoal envolvido diretamente nas turmas de treinamento, considerando: número de treinadores, formação, número de turmas/educador;
- Estrutura física dos locais e materiais disponíveis para a realização das atividades;
- Avaliação processual das atividades e eventos realizados;
- Autoavaliação realizada pelas crianças e jovens atendidas;
- Avaliação pelas famílias e pela comunidade do território;
- Análise da percepção dos demais órgãos envolvidos nas ações conjuntas.

A participação e o controle social têm se tornado uma regra no desenvolvimento das políticas públicas, principalmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse documento, em seu artigo 217, assegura o direito ao esporte e ao lazer, considerando

os mesmos enquanto direitos sociais, também lembra que o mesmo deve ser efetivado mediante uma ação conjunta do Estado e da Sociedade (BRASIL, 1988)

Frente a tais considerações, a Secretaria de Esportes e Lazer, por intermédio da Seção de Educação e Formação Esportiva, estrutura suas ações respeitando a participação social e a gestão democrática, criando regularmente instrumentos para a participação da comunidade, assim como, instituiu e mantém regularmente a existência de Conselhos Gestores dos equipamentos esportivos.

O objetivo de cada Conselho é estabelecer um regimento próprio, construído com a participação dos gestores locais e administração central da Secretaria, dialogando sempre com os demais usuários do equipamento e realizando a transparência administrativa de todas as suas ações. A atribuição dos conselheiros vai depender da realidade de cada local, no entanto, destacamos como fundamental sua atuação nas reuniões, cuja periodicidade deve ser estabelecida em conjunto com os representantes da Secretaria, colaboração na organização dos eventos e ações relacionadas ao programa, colaboração na transmissão de informações oficiais e informes gerais para os demais usuários do espaço, responsabilidade de fiscalização sobre o zelo dos materiais e do equipamento, inclusive informando a administração sobre eventuais danos ao patrimônio público, dentre outras.

Por fim, acredita-se que o objetivo final dos Conselhos Gestores é facilitar a apropriação total do espaço esportivo pela comunidade de forma autônoma e participativa, responsável e atenta as diferenças sociais, buscando equilibrar as forças e assegurando o acesso ao direito social ao esporte e ao lazer.

## **11. Considerações Finais**

A estruturação de um programa que oriente e sistematize as práticas esportivas oferecidas às crianças e jovens do nosso município é a meta principal do Programa “Hora do Treino”, tendo como base o direito desses sujeitos experienciarem o esporte em sua plenitude.

Além disso, a elaboração deste programa tem como meta promover a articulação dos diferentes significados que a prática esportiva pode assumir entre os diferentes atores que atuam em nossa cidade no campo da promoção de políticas públicas no campo do esporte, com especial enfoque no esporte educacional.

Ressaltando que este é um documento aberto que tem como princípio a construção permanente de novas abordagens teóricas e práticas para promover Desenvolvimento Esportivo, que nutrem o cotidiano de todos no município de São Bernardo do Campo.