

O CONHECIMENTO DO TREINADOR ESPORTIVO NO CONTEXTO DE PROJETOS SOCIAIS

THE KNOWLEDGE OF THE SPORTS COACH IN THE CONTEXT OF SOCIAL PROJECTS

Paula Simarelli¹, Larissa Rafaela Galatti², Heitor de Andrade Rodrigues³, Riller Silva Reverdito⁴ e Roberto Rodrigues Paes¹

¹Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas, Limeira-SP, Brasil.

³Universidade Federal de Goiás, Goiania-GO, Brasil.

⁴Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres-MT, Brasil.

RESUMO

O Brasil possui inúmeros projetos sociais que visam garantir o direito ao esporte àqueles que vivem em situações de vulnerabilidade social. O objetivo deste artigo foi identificar os conhecimentos para a prática profissional em projetos sociais, a partir das percepções dos próprios treinadores. Entrevistas foram conduzidas com seis treinadores do maior programa social brasileiro, o Programa Segundo Tempo. Conhecer o esporte trabalhado e seus alunos foram os resultados mais expressivos. Ainda, conhecer questões pedagógicas e contextuais apresentam-se como necessárias. Entendemos esse estudo como um importante passo à promoção de discussões contextualizadas sobre esses treinadores, que convivem com situações de risco e possuem significativo papel social e formativo em nossa sociedade.

Palavras-chave: Prática profissional; Conhecimento; Desenvolvimento profissional; Treinadores Esportivos.

ABSTRACT

Brazil has numerous social projects that aim to guarantee the right to sport for those who live in situations of social vulnerability. The aim of this article was to identify knowledge for professional practice in social projects, based on the perceptions of the coaches themselves. Interviews were conducted with six coaches from the largest Brazilian social program, Second Half Program (Programa Segundo Tempo). Getting to know the sport being worked on and its students were the most expressive results. Still, knowing pedagogical and contextual issues are presented as necessary. We understand this study as an important step towards promoting contextualized discussions about these coaches, who live with risky situations and have a significant social and training role in our society.

Keywords: Professional Practice; Knowledge; Professional Development; Sports Coaches.

Introdução

A prática e o desenvolvimento de treinadores esportivos são tópicos de investigação em ascensão na literatura científica, especialmente por esses sujeitos exercerem papel central na formação esportiva e humana de atletas e alunos, em diferentes contextos^{1,2}. Nessa conjuntura, há uma importante relação a ser destacada entre a excelência das ações dos treinadores e o alcance de resultados no desenvolvimento de seus alunos/atletas, pautada na utilização integrada de conhecimentos que sustentam suas práticas, de maneira contextualizada³. Logo, os benefícios resultantes do envolvimento com o esporte para além do desempenho esportivo, alcançando o desenvolvimento de valores vividos no esporte, nas relações interpessoais, tanto nos ambientes de participação, quanto de performance esportiva obrigatória^{3,4}. Assim, mobilizando e demandando conhecimentos essenciais.

A Tríade de Conhecimentos, apresentada por Jean Côté e Wade Gilbert^{3,5}, vem sendo amplamente utilizada na literatura do treinador⁶⁻⁸, por ser conceitualmente uma forma de organizar os conhecimentos essenciais para sua atuação, nos mais diferentes âmbitos de intervenção. A tríade concebe que treinadores utilizam dos conhecimentos: *profissional*, relativo a questões das ciências do esporte; *interpessoal*, sendo o conhecimento das relações e da gestão de emoções e; *intrapessoal*, referindo-se ao autoconhecimento dos profissionais

acerca de sua filosofia de trabalho, assim como sobre sua própria aprendizagem, com enfoque na reflexão.

Apesar do aumento de investigações nacionais¹ e dos treinadores serem munidos de conhecimentos específicos da educação física, há uma disparidade evidente entre trabalhos científicos voltados para a atuação de treinadores em contextos de performance e de participação esportiva^{9,10}. Esse fato indica a possibilidade de treinadores atuantes em ambientes de participação estarem utilizando materiais acadêmicos produzidos para contextos como o ambiente escolar e performance esportiva⁹, podendo não atender suas necessidades reais de conhecimento. No Brasil esse quadro torna-se mais problemático, em especial para contextos de projetos sociais esportivos para jovens em vulnerabilidade social, que já totalizam 36 mil organizações não-governamentais¹¹. Ademais, sugere-se que as particularidades oriundas dos ambientes em que os projetos sociais geralmente se inserem, tais quais a violência e o tráfico de drogas, influenciam a intervenção desses treinadores¹². Ao que nos leva a questionar quais conhecimentos têm dado suporte à prática desses profissionais, que muitas vezes se sentem despreparados para atuar em situações sociais específicas⁹, sendo, ainda, responsabilizados por promover oportunidades de afastamento dos jovens das situações de risco a que estão expostos¹³.

Considerando a ampliação e as demandas dos contextos de projetos sociais no Brasil, o reconhecimento dos conhecimentos para a prática profissional poderá oferecer novas oportunidades formativas. O objetivo deste estudo consiste, portanto, em identificar os conhecimentos para a prática profissional em projetos sociais. Acreditamos que ao olhar para essa temática, pautando-nos em evidências oriundas do próprio contexto prático dos projetos, será possível estabelecer discussões mais coerentes com as necessidades reais desses treinadores, garantindo melhorias em sua formação e intervenção, assim como na própria formação e desenvolvimento de seus alunos.

Métodos

Caracterização do estudo e participantes

De abordagem qualitativa, este estudo caracteriza-se como exploratório e descritivo¹⁴. Como contexto de investigação, foi escolhido o Programa Segundo Tempo (PST), considerado o maior projeto social do Brasil¹⁵. As cinco cidades com mais tempo de convênio (em anos consecutivos) com o Ministério do Esporte foram selecionadas para participação do estudo, localizadas nos estados Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Parte dos autores realizou visitas in loco. Após isso, 20 treinadores do PST foram convidados a participarem da pesquisa, tendo somente seis aceites (três mulheres e três homens). Com a média de idade de 38,4 anos, os participantes residem nos estados Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A média em anos de formação em Educação Física é de 11,6, contando com profissionais em fase inicial da carreira (4 anos) e aqueles com maior tempo de atuação (26 anos). A média de tempo em que os treinadores atuam no PST é de aproximadamente 4 anos e 2 meses. Além de projetos sociais, todos afirmaram atuar em outros contextos, estando entre os mais citados o ensino formal (n=6), clubes esportivos (n=5) e escolas de esportes (n=4).

Toda investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Campinas (CAAE: 34357614.8.0000.5404), respeitando os procedimentos éticos previstos.

Procedimentos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seis participantes, a fim de garantir maior liberdade quanto às perguntas selecionadas, assim como profundidade na

discussão¹⁶. O roteiro de entrevista foi estruturado baseado na tríade de conhecimentos de Côté e Gilbert³, com questões que perpassavam pelas percepções dos treinadores sobre seus conhecimentos, tendo em vista as características do contexto, assim como dos personagens ali inseridos.

Antes do início de cada entrevista, foi solicitado aos treinadores a construção de um mapa conceitual¹⁷ que ilustrasse os diferentes relacionamentos presentes em seus ambientes de intervenção, a fim de fomentar um processo reflexivo e facilitar a entrevista (Figura 1). Os participantes deveriam incluir seu nome no centro de seus mapas. Quanto a escolha dos 'sujeitos', aqueles que mais se relacionavam com sua prática deveriam estar mais próximos ao seu nome, e assim sucessivamente. Não havia número determinado de sujeitos a serem indicados, sendo somente ilustrativo a indicação de seis sujeitos. As direções das setas ajudavam a ilustrar de que forma essas relações eram compreendidas, podendo ser em um sentido somente ou em mais de um sentido (ex. sujeito 1 demonstra influenciar a prática do treinador e, do mesmo modo, ser influenciado por ele).

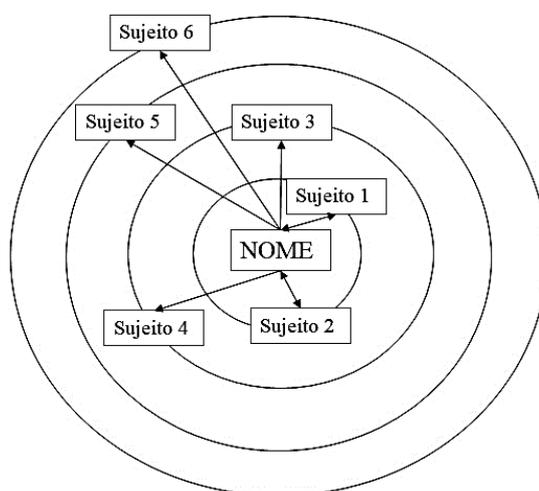


Figura 1. Exemplo de Mapa Conceitual utilizado na entrevista

Fonte: Elaborado pelos autores

Os mapas conceituais foram enviados aos pesquisadores em formato de foto JPG e auxiliaram tanto no momento da entrevista, para a conversa e reflexão conjunta (entrevistador e entrevistado) sobre os sujeitos, quanto para a organização de dados apontados e o entendimento de suas relações.

Todas as entrevistas foram captadas por dois gravadores digitais e transcritas no aplicativo Microsoft Word, sendo adicionadas ao programa de análise qualitativa Nvivo10, para organização e análise dos dados.

Análise de dados

Para análises das entrevistas e mapas nos pautamos na técnica de Análise de Conteúdo, incluindo processos de codificação, categorização e inferências¹⁸. Por se tratar de uma análise dedutiva, com categorias definidas previamente para a organização dos dados¹⁹, apresentamos o quadro abaixo, a fim de ilustrar as categorias utilizadas, baseadas no referencial teórico escolhido^{3,5}. Os dados obtidos nos mapas conceituais também foram analisados a partir desse mesmo quadro, compondo especialmente a segunda parte (conhecimento interpessoal).

Momentos da entrevista	Conhecimentos investigados	Categorias de análise observadas
1ª Parte	Profissional	Conhecimentos fundamentais percebidos sobre Ciências do Esporte
2ª Parte	Interpessoal	Sujeitos fundamentais para se conhecer/relacionar, presentes em suas práticas
3ª Parte	Intrapessoal	Reflexão acerca de seus próprios conhecimentos utilizados em seus contextos de prática

Quadro 1. Categorização das informações

Fonte: autores

Resultados

Ao questionarmos os treinadores sobre os conhecimentos fundamentais para suas intervenções, identificamos um consenso quanto à necessidade de conteúdos específicos sobre as modalidades esportivas desenvolvidas. Os treinadores ressaltaram esse conhecimento como ponto de partida, indicando especificamente questões ligadas aos aspectos técnicos dos esportes e suas regras.

[...]“olha... vou colocar o que eu sentia que faltava por parte dos que estavam (outros treinadores) ali me apoiando. Eles não tinham conhecimento nenhum de badminton. Então isso, às vezes, me prejudicava muito. Porque às vezes eles batiam errado e eu tinha que corrigi-los, para os alunos poderem aprender certo... faltava didática também... e organização da aula.” (T2)

“a gente é professor de educação física, mas não sabe tudo. Por exemplo, futebol. Tem regra que eu não sei. Então eu vou ter que estudar aquela regra para passar. Inclusive elas mudam normalmente todo ano. Regra de futsal muda todos os anos. Então, ‘ah, vou ensinar isso daqui’. Então já tenho que olhar, se mudou uma regra e tal.” (T5).

Além de todos reconhecerem a necessidade de conhecimentos relacionados às modalidades esportivas ensinadas em seus núcleos, a maioria (T1, T2, T5 e T6) sinalizou para uma necessidade de conhecimentos referentes às metodologias de ensino e didática, tal como T2 no relato anterior.

“não é só ela (aluna) chegar, pedir pra sentar no remo e remar. Ela tem que aprender o movimento do remar. De repente algum cooperativo, alguma brincadeira que ajude. Então de tu conseguir ligar isso... saber o movimento e bolar alguma brincadeira, alguma coisa que ele aprenda esse movimento, para futuramente usar no barco. Então isso eu sei que nós fazíamos bastante” (T1).

Identificamos também a preocupação para com a adequação dos conteúdos e exigências em relação às crianças (T1, T2, T5 e T6), tornando clara a organização dos conteúdos, de acordo com as faixas etárias.

“E a gente tem que respeitar o limite da criança. Às vezes a gente se deparava com pai que falava assim ‘mas fulano está melhor do que meu filho. Você tinha que forçar mais’. E aí eu virava e falava para ele assim ‘o teu filho está tendo o que ele suporta ter. Seu filho é criança’. Então meu trabalho sempre foi baseado em cima do que a

criança suportava ter. Ele era adequado ao que era possível daquela criança fazer. Nunca eu forcei.” (T2).

A maioria (T1, T2, T3, T5 e T6) dos treinadores considera importante conhecer o contexto em que estavam inseridos, por terem características singulares, muitas vezes determinadas pelas situações de violência e risco social. Havia também preocupação quanto à coerência entre o que estava sendo oferecido como prática esportiva aos alunos e suas modalidades de maior preferência, garantindo, com isso, um engajamento dos alunos no programa.

“Outra vez, os moleques estavam entrando na frente do ginásio. Quando olhei, eles estavam vendendo cocaína de dentro. Aí eu falei ‘não acredito’. Eu cheguei nos moleques... e aí, você me desculpa o termo, mas é como eu falo com eles. Eu moro no bairro há trinta e poucos anos, então conheço todo mundo. E dou aula há 26. Aí cheguei e falei ‘Pô. Olha a quantidade de criança que eu tô aqui. O cara resolve sair da polícia ali, e olha vocês vendendo aqui. Vocês estão de sacanagem com a minha cara. Some daqui’. E eles saíram correndo...” (T2).

[...]“conhecer o local, como história, costumes e um diagnóstico sobre a localidade e sobre a “clientela” que será atendida... o diagnóstico seria o levantamento do que o local já teve em relação a atividades esportivas e o que será preciso ou necessário para funcionar um núcleo naquele local” (T3).

Todos os treinadores identificaram a necessidade de conhecer seus alunos e da importância desses relacionamentos para desenvolvimento de suas intervenções, especialmente pelas condições de vulnerabilidade social em que os alunos estavam inseridos.

[...]“a gente acaba conhecendo a vida pessoal deles também... a gente se envolve também, querendo ou não. E como nós trabalhávamos no projeto com crianças carentes, era bem da gente realmente ser aquele segundo pai, aquela segunda mãe no projeto. Eles traziam para o projeto algumas dificuldades que eles tinham em casa... De ter esse contato, conversar, de entender um pouquinho da vida deles. De saber o que eles estão passando, dos problemas, escola, casa, enfim. De realmente poder ajudar eles nessa questão. Porque alguns, realmente, é uma carência em casa, uma falta de carinho.” (T6).

Nessa direção, na segunda parte da entrevista, quando requisitados para identificarem em seus mapas conceituais quais indivíduos se relacionavam com suas práticas, os treinadores apontaram 14 grupos de pessoas, sendo: alunos, pares (outros treinadores), gerência de núcleo, família, comunidade, estagiários, coordenadores pedagógico, setorial e geral, diretoria do programa, secretária de esportes, prefeitura, faxineira do ginásio e professores da universidade. Para nossa análise, selecionamos somente aqueles que se repetiram mais vezes nas falas dos seis entrevistados (figura 2).

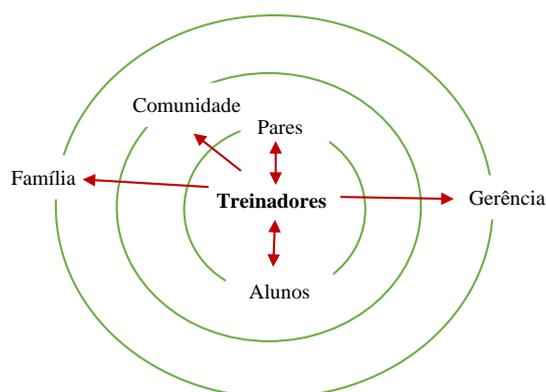


Figura 2. Relações dos treinadores esportivos no contexto do PST

Nota:Legenda: Nível 1: Alunos e Pares; Nível 2: Comunidade; Nível 3: Gerência e Família

Fonte: autores

Os mapas conceituais construídos pelos treinadores nos mostraram o entendimento por parte dos profissionais referente à necessidade do conhecimento e estabelecimento de relações para desenvolvimento de suas práticas, especialmente por agentes diretos, como seus próprios alunos e treinadores de mesmo núcleo (pares) (Figura 2). Essa compreensão muito se relacionava com a percepção dos treinadores de sua própria relevância enquanto profissionais para com a vidas de seus alunos.

“Eu tive aluno, que graças a um conselho, hoje em dia é atleta. Buscou um outro caminho e preferiu não ir para a droga. Mas quando ele recebeu o convite de virar foguetinho do traficante, foi lá conversar comigo. E aí eu fiquei entre a cruz e a espada. Porque ao mesmo tempo eu sabia da situação, que era uma casa de pau a pique, chão de terra batida. E sabia que por aí ia entrar um dinheiro. Numa casa que tem 2 cômodos e 11 pessoas. Eram mais ou menos as realidades que eu tinha.” (T1).

“Eu me recordo de uma experiência que tive, que foi com um aluno. Que pelo envolvimento com o tráfico de drogas ele teve um irmão morto. E era um aluno que eu tinha uma proximidade muito grande. Ele, na época, acho que tinha uns 10 anos. E aí ele me contava sonhos, entendeu. Tinha objetivos na vida. E aí a partir do momento que o irmão dele foi assassinado, ele parece que perdeu isso tudo. Aí ele começou a faltar das aulas, começou a sumir. Fui atrás pra saber o que estava acontecendo, e um dia encontrei ele e perguntei porque não estava vindo e tal. E aí ele me contou que a conversa que ele tinha tido comigo, sobre sonhos e tudo, que aquilo tudo tinha acabado. E que agora a verdadeira vontade dele era crescer mais um pouco, para pertencer algum outro grupo, pra poder acabar com os traficantes que mataram o irmão dele. E aí faz a gente pensar muito no nosso papel, né. Aí a gente se questiona, até que ponto a gente consegue influenciar uma criança dessa. Mas, graças a Deus, em uma dessas conversas, consegui trazer ele de volta.” (T3).

Quanto à relevância em conhecer seus pares (treinadores de mesmo núcleo) e estabelecer boas relações com esses, os entrevistados destacaram que suas relações eram importante por possibilitarem a troca de informações sobre os alunos que eram comuns aos seus pares (T1, T2, T3 e T6), compartilhamento de informações sobre esportes (T1, T2, T3, T5 e T6) e aspectos pedagógicos (T2, T3, T5 e T6), como organização, planejamento e execução de aulas.

“Nós temos contato com o mesmo aluno. Daí de repente ‘ah, você viu que os pais de tal aluno separaram?’. Então de realmente se conversar, ter essa troca, trabalhar meio que junto para amenizar alguns problemas, né” (T6).

“Sempre vinham surgindo ideias novas, as vezes as próprias ideias partiam da gente

mesmo. Então era uma troca bem interessante. E nos últimos anos, a gente começou a fazer o que o coordenador chamava de formação continuada. Onde, basicamente, os professores que se destacavam mais em algum tipo de modalidade, faziam algum tipo de capacitação, para todo nosso pessoal.” (T3).

Já quanto à “comunidade” referenciada pelos treinadores (T1, T2, T3 e T5), localizada no segundo nível do esquema (figura 2), em consonância com a necessidade de se conhecer o contexto dos projetos, os entrevistados apontaram ser importante a compreensão dos ambientes em que estavam inseridos, referenciando-se especialmente as relações existentes oriundas do tráfico e situações resultantes da vulnerabilidade social em que seus alunos se inserem.

[...]“uma coisa muito interessante, a gente é muito bem aceito nessas comunidades. Mais pela população de maneira geral, mas também pelo domínio do tráfico. Porque de alguma forma, eles sabiam que a gente estava ali para ajudar. E muitos deles eram filhos, irmãos, primos.... muitos dos nossos alunos tinham alguma referência com o tráfico. Então eles entendiam aquilo como uma coisa boa. Em alguns casos chegou até a ajudar. Grosso modo, seria aquele assim ‘professor, qualquer problema que você tiver aí, avisa a gente que a gente dá um jeito’”. (T3).

Ao olharmos, por fim, para o último nível presente no esquema (Figura 2), identificamos os sujeitos “Família” (T1, T3, T4) e “Gerência de núcleos” (T1, T4 e T5), entendidos como indivíduos que estavam presentes e, apesar de sua relevância ao contexto, não influenciavam de maneira direta as práticas desenvolvidas pelos treinadores. Os entrevistados reconheceram a importância em conhecer e saber se relacionar, especialmente com os familiares, visto que eram agentes ligados diretamente com seus alunos, sendo inclusive suporte para resoluções de problemas nos núcleos.

“A gente teve furto, de aluno roubar aluno ali dentro, só que a gente conseguiu reverter... A gente desconfiou de uma menina, que teria roubado, e no mesmo dia eu fiz contato com o responsável dela e pedi para ele observar... ele até se ofendeu um pouco na hora, mas pedi para observar se ‘por acaso ela tinha levado por engano’. Quando foi nove horas da noite ele me ligou para o telefone pessoal e falou ‘amanhã vou passar lá para conversar’” (T1).

Na terceira etapa da entrevista, ao serem questionados quanto a práticas reflexivas, a maioria (T1, T2, T3, T5 e T6) afirmou que não repensava sua prática de maneira sistematizada e em momentos específicos. Os treinadores citaram situações esporádicas, além dos momentos de planejamento semanal, semestral e anual, tendo em vista as ações futuras.

“Isso aí a gente (treinador e estagiária) às vezes até conversava após a aula “acho que não foi legal isso aí... pô, não entendi isso”. A gente tinha muito essa troca. Mas era uma coisa esporádica, de 10 minutinhos, sentar e “e aí, o que você achou?”. Era muita coisa bem de momento. E tava guardando material e fazendo essa troca. Ou na hora de ir embora. Bem informal. E as vezes, quando achava que deu completamente errado, mas isso ia se repetir, aí sim a gente procurava o planejamento, pra refazer aquela situação porque agora sabe que aquilo ali não deu certo.” (T1).

Dentre todos os treinadores, somente T2, que tinha um grupo de alunos destinados a competição e estavam inseridos no PST, considerava a reflexão como parte fundamental de sua ação como treinadora, uma vez que influenciava diretamente os resultados da equipe. A treinadora ressaltou ainda que esses momentos deveriam ser realizados com todos os profissionais envolvidos no núcleo, por entender que seu trabalho era caracterizado pela coletividade.

Discussão

Diante da complexidade da atuação profissional no PST, os treinadores destacaram especialmente a necessidade pelo domínio de conhecimentos acerca daquilo que se ensina e a quem se ensina. Ainda, a maioria destaca a importância de se dominar conhecimentos pedagógicos e do próprio contexto em que estão inseridos, além de saber se relacionar com seus pares e outros personagens existentes. Assim, os conhecimentos profissionais e interpessoais aparecem enquanto os mais relevantes para esse cenário.

Esses resultados coincidem em parte com a estrutura dos currículos universitários brasileiros de bacharelado em Educação Física, que possuem significativa carga horária destinada ao desenvolvimento de competências relacionadas aos conhecimentos básicos da profissão, tais quais informações oriundas das diferentes áreas como pedagogia, psicologia, fisiologia, etc²⁰. Assim, a valorização do Conhecimento Profissional é coerente com a própria formação e atuação desses treinadores. Vale destacar que seus discursos vão ao encontro do que diferentes autores têm apontado como categorias internas para esse tipo de conhecimento, sendo o Conhecimento de Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico²¹⁻²³.

A ampla percepção da necessidade pelo domínio das especificidades dos esportes que eram ensinados é justificada pelo fato de o Conhecimento de Conteúdo ser considerado aquele característico da prática profissional²⁴, ao que nos parece ser esse o conhecimento central para a formação esportiva dos alunos envolvidos. Entretanto, os discursos dos treinadores não incluíram conhecimentos relacionados a formação de valores, previstos para o PST, visto que visava a formação moral dos indivíduos²⁵, também pertencentes a essa categoria. Esse fato pode relacionar-se a lógica do esporte como formador, onde a simples inserção em atividades esportivas garantiria a formação dos indivíduos²⁶, negligenciando processos como o planejamento, aplicação e avaliação de conteúdos referentes à questões sociais e educativas. Contudo, já se sabe que somente a exposição ao esporte não garante efetividade na formação humana²⁷.

Em conjunto a essa categoria interna está o Conhecimento Pedagógico, citado pelos entrevistados quanto as questões de metodologias de ensino e procedimentos pedagógicos. Acreditamos ser coerente a maior percepção dos treinadores por essas duas categorias, já que cabe também ao profissional tornar o conteúdo ensinado compreensível aos indivíduos que estão em processo de aprendizagem²⁸. Ademais, é uma das responsabilidades centrais dos profissionais o desenvolvimento dos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação dos conteúdos a serem ensinados²⁹.

Os resultados apontaram haver ainda uma terceira categoria interna, o Conhecimento de Contexto²⁴. Nessa direção, em consonância aos relatos apresentados, investigações desenvolvidas em contextos de projetos sociais apontam as relações que a realidade social onde esses projetos estão inseridos impactam nos alunos e profissionais envolvidos^{30,31}. Acreditamos, com isso, ser fundamental a compreensão da necessidade de utilização desse tipo de conhecimento para esses treinadores, especialmente por influenciarem no desenvolvimento de suas intervenções, frente aos desafios encontrados. Assim, a proximidade observada entre as respostas sobre o conhecimento de seus contextos e das relações estabelecidas no programa nos direcionam a observar a segunda categoria da tríade, o Conhecimento Interpessoal.

É importante destacar que a ação de treinadores depende do estabelecimento e gestão de relações com diferentes indivíduos, caracterizando sua ação enquanto social. A literatura reforça especialmente a importância das relações entre treinadores, atletas e pais³². Entretanto, no cenário do programa social em questão, as evidências apontam certo distanciamento e resistência de participação das famílias atendidas pelo programa, ilustrando uma das dificuldades significativas que esses profissionais podem encontrar nesses ambientes. Ainda, destacamos a relevância acerca das relações com a comunidade (como os líderes do tráfico de drogas) que, apesar de não influenciarem diretamente suas aulas, são parte do delineamento do

ambiente em que o programa acontece.

Nessa direção, as resoluções de problemas resultantes da realidade social que os alunos vivenciam, apresentadas nas falas anteriormente, reforçam a necessidade de conhecimentos que viabilizem a gestão de emoções e relações com seus alunos⁵. No entanto, já se sabe que a formação inicial de profissionais de Educação Física possui importante defasagem quanto ao desenvolvimento de competências interpessoais e intrapessoais^{33,34}, sugerindo que treinadores têm aprendido a se relacionar e resolver problemas em suas próprias realidades práticas. Esse fato reforça a importância do trabalho conjunto entre pares, justificando o valor dos relatos aqui apresentados, além de corroborar com vasta literatura acerca da potencialidade das relações entre treinadores, resultando em troca de conhecimentos e consequente desenvolvimento profissional^{16,35}.

Por fim, a terceira categoria da tríade, Conhecimentos Intrapessoais, pouco presente nos relatos dos treinadores, tal qual nos currículos de formação em Educação Física³³. Fatores variados podem estar associados, tais quais o próprio incentivo por parte da gestão do programa ou mesmo a rotina e demanda de trabalho desses profissionais em outros contextos, necessitando de maiores investigações. É importante ressaltar que apesar de haver relatos da maioria dos treinadores acerca de momentos informais de reflexões, a literatura reforça a necessidade por práticas reflexivas sistematizadas, que ocorram ao longo do tempo, possibilitando um aprendizado efetivo e a produção de conhecimentos para a prática^{36,37}. Assim, o simples repensar sobre as situações vivenciadas não garante um aprendizado efetivo. Acerca desse tema, as ciências do esporte têm avançado nessa investigação e discussão, em especial em contextos de rendimento esportivo, tal qual a única treinadora que relatou refletir conjuntamente de forma intencional com sua equipe, por estar vinculada a competições esportivas.

As evidências apresentadas reforçam o alerta que a literatura tem feito para uma adequação no desenvolvimento profissional de treinadores, afastando-se da formação descontextualizada e altamente prescritiva e aproximando-se da lógica de aprendizagem baseada nas experiências e reflexões^{38,39}, a fim de melhor preparar esses indivíduos para contextos complexos como os projetos sociais. Rodrigues e colaboradores⁴⁰ já apresentam uma possibilidade de formação continuada para esse contexto. Entretanto, considerando a pouca produção de materiais específicos para os profissionais que gerenciam esses ambientes, personagens e intenções, novas iniciativas de formação e investigação precisam ocorrer, haja vista a relevância social que projetos sociais possuem para o desenvolvimento esportivo e humano de jovens no cenário brasileiro.

Conclusões

Tendo por objetivo identificar os conhecimentos para a prática profissional em projetos sociais, a partir das percepções dos próprios treinadores, a investigação aqui apresentada inicia importante discussão no âmbito da formação e atuação de treinadores em contextos de vulnerabilidade social. Em termos de desenvolvimento profissional, os resultados ressaltam as potencialidades da formação no ensino superior em Educação Física no Brasil, assim como apresentam desafios a serem considerados, tais quais a inclusão de conhecimentos interpessoais e intrapessoais no currículo atual. Acerca da atuação, fica evidente a importância social e formativa que treinadores de projetos sociais possuem na vida de crianças, adolescentes e jovens em vulnerabilidade social. Também, desafios reais resultantes das condições vividas por esses profissionais são revelados, possibilitando compreender as particularidades e dificuldades inerentes à prática profissional nesses contextos.

Ressaltamos que o PST têm cumprido seu papel original de garantir o direito ao acesso ao esporte. Assim, os conhecimentos mais percebidos pelos treinadores (conhecimento

profissional) são coerentes às diretrizes do programa e, conseqüente, atuação desses indivíduos. Da mesma forma, por exercerem um ofício caracterizado pela necessidade de estabelecimento e gestão de relações, as percepções dos treinadores acerca da importância dos relacionamentos com seus alunos estão em conformidade com a literatura apresenta, considerando diferentes contextos de atuação.

A partir das discussões apresentadas, alertamos a necessidade de novas investigações direcionadas a treinadores atuantes em projetos sociais, tendo em vista as especificidades de seus contextos, marcados pela desigualdade social e violência. Acreditamos, com isso, ser possível também a criação de ações resultantes de parcerias de projetos sociais com laboratórios de pesquisa especializados na temática de formação de treinadores, a fim de proporcionar o desenvolvimento de competências (como gerir emoções e relações; e refletir), em seus contextos de atuação, considerando trocas de experiências com seus pares e suas próprias vivências nos programas.

Referências

1. Galatti L, Bettega OB, Brasil VZ, de Souza Sobrinho AEP, Bertram R, Tozetto AVB, et al. Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. *Int Sport Coach J* 2016; 3(3):316–31. Doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2015-0071>
2. Gilbert W, Trudel P. Analysis of coaching science research published from 1970– 2001. *Res Q Exerc Sport* 2004; 75(4):388–99. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609172>
3. Côté J, Gilbert W. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *Int J Sports Sci Coach* 2009; 4(3):307–23. Doi: <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>
4. Fraser-Thomas JL, Côté J, Deakin J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Phys Educ Sport Pedagogy* 2005; 10(1):19–40. Doi: <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>
5. Gilbert W, Côté J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: Gilbert W, editor. *Handbook of sports coaching*. Routledge. London: Routledge; 2013. p. 147–59.
6. Erickson K, Bruner MW, Macdonald DJ, Côté J. Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *Int J Sports Sci Coach* 2008;3(4):527-538. Doi: <https://doi.org/10.1260/174795408787186468>
7. Milistetd M, Galatti LR, Collet C, Tozetto AB, Nascimento JV do. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas como componente curricular. *J Phys Educ* 2017; 28(1):e-2849. Doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.2849
8. ICCE - International Sport Coaching Framework [Internet]. Human Kinetics: Champaign; 2013 [cited 2019 Jul 22]. Available from: https://www.icce.ws/_assets/files/iscf-1.2-10-7-15.pdf
9. Kravchychyn C, Oliveira AAB de. Projetos e programas sociais esportivos no brasil: uma revisão sistemática. *Movimento* 2015;21(4):1051. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54017>
10. Nicolau PS. Treinadores e treinadoras esportivos de jovens em contextos de projetos sociais : reflexões acerca de seus conhecimentos e desenvolvimento profissional [Dissertação de Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano e Esporte]. Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-graduação em Educação Física; 2019.
11. IBGE. Censo demográfico 2010: Brasil e o mundo [Internet]. 2010. Available from: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>
12. Luguetti C, Oliver KL, Dantas LEPBT, Kirk D. 'The life of crime does not pay; stop and think!': the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Phys Educ Sport Pedagogy* 2016;22(4):329–48. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>
13. Machado GV, Galatti LR, Paes RR. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. *Movimento* 2015;21(2):405. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48275>
14. Gil AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas; 1999.
15. Reverdito RS, Galatti LR, Lima LA de, Nicolau PS, Scaglia AJ, Paes RR. O Programa Segundo Tempo em municípios brasileiros: indicadores de resultado no macrossistema. *J Phys Educ* 2016;27(1):e-2754. Doi: 10.4025/jphyseduc.v27i1.2754
16. Marconi M de A, Lakatos EM. Fundamentos de metodologia científica. 7th ed. São Paulo: Atlas; 2010.
17. Gilbert W, Trudel P. Concept mapping: Its use for High-Performance sport coach development. In: Davis

- PA, editor. *The Psychology of Effective Coaching and Management*. UK ed. Edi. Nova Publishers; 2016. p. 71–90.
18. Bardin L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011.
 19. Queiróz P, Graça A. A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. In: Mesquita I, Graça A, editors. *Investigação qualitativa em desporto*. Porto: CIFI2D; 2013. p. 113–49.
 20. Milistetd M, Trudel P, Mesquita I, do Nascimento JV. Coaching and Coach Education in Brazil. *Int Sport Coach J* 2014;1(3):165–72. Doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>
 21. Collinson V. *Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge*. [Internet]. 1996 [cited 2019 Jul 22]. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED401227>
 22. Egerland EM. *Competências profissionais de treinadores esportivos [Dissertação de Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física]*. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação Física; 2009.
 23. Resende R. Conhecimentos e competências de formação do treinador de crianças e jovens. In: Machado AA, Gomes R, editors. *Psicologia do Esporte - da escola à competição*. São Paulo: Fontura; 2011. p. 181–209.
 24. Ramos V, Graça AB dos S, Nascimento JV do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Rev Bras Educ Fis Esporte* 2008;22(2):161–71. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092008000200007>
 25. Brasil M do E. *Diretrizes do Programa Segundo Tempo* [Internet]. 2014 [cited 2019 Jul 22]. Available from: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/>
 26. Machado GV, Galatti LR, Paes RR. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. *Motrivivência*. 2012;39:164–76. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p164>
 27. Reverdito RS, Galatti LR, Carvalho HM, Scaglia AJ, Côté J, Gonçalves CE, et al. Developmental Benefits of Extracurricular Sports Participation Among Brazilian Youth. *Percept Mot Skills* 2017;124(5):946–60. Doi: 10.1177/0031512517724657
 28. Gilbert W, Nater S, Siwik M, Gallimore R. The Pyramid of Teaching Success in Sport: Lessons from Applied Science and Effective Coaches. *J Sport Psychol Action* 2010;1(2):86–94. Doi: <https://doi.org/10.1080/21520704.2010.528172>
 29. Paes RR, Balbino HF, Montagner PC. *Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2009.
 30. Luguetti C, Oliver KL, Dantas LEPBT, Kirk D. ‘The life of crime does not pay; stop and think!’: the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Phys Educ Sport Pedagog* 2017;22(4):329–48. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>
 31. Rodrigues HDA, Darido SC, Paes RR. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. *Pensar Prática* 2013;16(2). Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16770>
 32. Jowett S, Ntoumanis N. The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scand J Med Sci Sport* 2004;14(4):245–57. Doi: 10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x
 33. Milistetd M, Trudel P, Mesquita I, do Nascimento JV. Coaching and Coach Education in Brazil. *Int Sport Coach J* 2014;1(3):165–72. Doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>
 34. Milistetd M, Brasil VZ, Salles WDN, Tozetto AVB, Saad MA. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. *Movimento* 2018;24(3):903. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.74366>
 35. Rodrigues HDA, Paes RR, Neto SDS. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento* 2016;22(2):509. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55346>
 36. Rodrigue F, Trudel P. Reflective practice: a case study of a university football coach using reflective cards. *LASE J Sport Sci* 2018;9(1):39–59. Doi: 10.2478/ljss-2018-0002
 37. Gilbert WD, Trudel P. Learning to Coach through Experience: Reflection in Model Youth Sport Coaches. *J Teach Phys Educ* 2001;21(1):16–34. Doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16>
 38. Milistetd M, Salles W das N, Backes AF, Mesquita I, Nascimento JV do. Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through action research inquiry. *Int J Sports Sci Coach* 2019;14(3):294–309. Doi: <https://doi.org/10.1177/1747954119842957>
 39. Trudel P, Milestetd M, Culver DM. What the Empirical Studies on Sport Coach Education Programs in Higher Education Have to Reveal: A Review. *Int Sport Coach J* 2020;7(1):61–73. Doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0037>

40. Rodrigues HDA, Rufino LGB, De Souza Júnior OM, Coutinho SDS. O programa segundo tempo e seu processo de capacitação: análises e proposições. *Motrivivência* 2012;38:108–22. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n38p108>

Agradecimentos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –CNPq (Chamada: ME/CNPq N° 091/2013) e Agência de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ORCID:

Paula Simarelli: <https://orcid.org/0000-0003-2527-7367>

Larissa Rafaela Galatti: <https://orcid.org/0000-0003-1743-6356>

Heitor de Andrade Rodrigues: <https://orcid.org/0000-0002-9456-4821>

Riller Silva Reverdito: <https://orcid.org/0000-0003-0556-9151>

Roberto Rodrigues Paes: <http://orcid.org/0000-0002-9333-9294>

Recebido em 16/02/2022.

Aceito em 19/05/2022.

Endereço para correspondência: Paula Simarelli. Avenida Érico Veríssimo, 701. Cidade Universitária Zeferino Vaz. Campinas, São Paulo, BRASIL. CEP 13.083-851. paula.simarelli@gmail.com.