



A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE TREINADORES ESPORTIVOS: CONSIDERAÇÕES PARA CONTEXTOS DE ESTÁGIOS

THE REFLECTION IN SPORTS COACHES' INITIAL TRAINING: CONSIDERATIONS FOR INTERNSHIP CONTEXTS 

LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE ENTRENADORES DEPORTIVOS: CONSIDERACIONES PARA LOS CONTEXTOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126404>

 **Paula Simarelli*** <paula.simarelli@gmail.com>

 **Michel Milistetd**** <michel.milistetd@ufsc.br>

 **Roberto Rodrigues Paes*** <robertopaes@fef.unicamp.br>

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, Brasil.

** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC, Brasil.

Resumo: Treinadores esportivos eficazes são àqueles que refletem. Assim, a aprendizagem da reflexão apresenta-se enquanto necessária e, igualmente, desafiadora a quem aprende e ensina, em especial no contexto de ensino superior brasileiro, caracterizado pela lógica do acúmulo de conhecimentos, tendo como padrão o ensino prescritivo. Entretanto, o estágio pode ser concebido enquanto ambiente potencial à aprendizagem, tendo em vista o componente da experiência, necessário aos processos reflexivos. Este ensaio teórico objetivou, com isso, apresentar dois guias conceituais à compreensão e organização de processos de ensino da reflexão na aprendizagem de estudantes-treinadores nos contextos de estágios. Entendemos que os guias apresentados trazem subsídios necessários para docentes que visam fomentar o desenvolvimento de treinadores reflexivos em seus ambientes de formação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Estágio. Educação Física. Ensino.

Recebido em: 15 ago. 2022

Aprovado em: 27 fev. 2023

Publicado em: 20 abr. 2023



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

1 INTRODUÇÃO¹

Nos últimos 40 anos, treinadores esportivos tem ganhado cada vez mais atenção na literatura científica (GALATTI *et al.*, 2016; GILBERT; TRUDEL, 2004a), em especial por serem um dos principais personagens ao desenvolvimento do esporte e de pessoas (CÔTÉ; GILBERT, 2009). A ciência tem buscado compreender como tem ocorrido a aprendizagem e o desenvolvimento de treinadores (ex. BRASIL *et al.*, 2021; CRONIN; LOWES, 2016; GALATTI; SANTOS; KORSAKAS, 2019; JONES, 2006; MILISTETD *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2020; TRUDEL; PAQUETTE; LEWIS, 2021), a fim de garantir formações mais coerentes que, por consequência, gerem intervenções mais eficazes e produzam resultados positivos aos seus praticantes (CÔTÉ; GILBERT, 2009; REVERDITO; CARVALHO; GONÇALVES, 2016).

Nessa direção, já se sabe que treinadores preferem aprender a partir de suas próprias práticas, pares, mentores e reflexões (BLOOM, 2013; ERICKSON *et al.*, 2008; MALLETT *et al.*, 2009; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Percebe-se também que quanto mais inovadores os treinadores são considerados, mais aprendem em situações não-mediadas e internas, como a troca entre pares e a reflexão, respectivamente (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). Há, assim, a necessidade do entendimento de que treinadores aprendem de maneira idiossincrática, ou seja, tendo características ou qualidades individuais (WERTHNER; TRUDEL, 2009), apesar de caminhos comuns como cursos de federações ou a própria universidade.

No Brasil, um dos principais locais de formação de treinadores é a universidade, visto que, desde a regulamentação da profissão - Lei nº 9696/1998 (BRASIL, 1998), o bacharelado em Educação Física (EF) é obrigatório ao exercício dessa função², mobilizando elevado corpo de conhecimentos e recursos. Desde os anos iniciais da graduação, competências são desenvolvidas, nas variadas disciplinas, tais quais: compreender contextos de práticas, seus objetivos e personagens; organizar ambientes; conduzir práticas; e avaliar ações. (MILISTETD *et al.*, 2014). Entretanto, competências relacionais e metacognitivas carecem ainda de maior atenção, estando à margem das propostas formativas (MILISTETD *et al.*, 2015, 2018b).

Apesar das limitações relacionadas ao foco prescritivo na formação inicial, destaca-se o potencial dos estágios como espaços importantes de aprendizagem por possibilitar “o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso de formação inicial; a observação e diálogo com profissionais mais experientes; e experiências em condições reais de intervenção” (MILISTETD *et al.*, 2018b, p. 904). Entendemos, assim, que práticas reflexivas teriam importante significado à aprendizagem nesse contexto, já que contribuem na transformação de experiências vividas em conhecimentos da prática (GILBERT; TRUDEL, 2001). Ainda que haja desafios ao desenvolvimento da reflexão com estudantes, relacionados à competência reflexiva dos docentes e nível de aprendizado, motivação e engajamento dos estudantes (CHAN; LEE, 2021; TRUDEL; MILESTETD; CULVER, 2020),

1 O ensaio será o primeiro capítulo da tese de doutorado de Paula Simarelli, a ser defendida em meados de 2023, sendo futuramente publicada no repositório da Universidade Estadual de Campinas.

2 Com exceção de treinadores de futebol e provisionados.

defendemos que os benefícios a serem adquiridos deverão se sobressair à longo prazo.

Portanto, objetivamos apresentar dois guias conceituais à compreensão e organização de processos de ensino da reflexão na aprendizagem de estudantes-treinadores, no contexto de estágio. Assim, o texto está estruturado em três tópicos, sendo o primeiro para a compreensão do conceito de reflexão; o segundo, para aprofundamento na discussão sobre a reflexão com treinadores esportivos e; o terceiro, uma sugestão de organização para contextos de ensino superior, no estágio de bacharelado.

2 A REFLEXÃO COMO CONCEITO CHAVE DA APRENDIZAGEM

Discorrer sobre reflexão não é tarefa simples, visto que há ampla utilização do termo nas diferentes áreas do conhecimento (BANDURA, 2001; BOUD; KEOGH; WALKER, 1985; BROOKFIELD, 1995; DEWEY, 1916, 1933; GIBBS, 2013; JARVIS, 2006, 2008, 2009; KOLB, 2014; LEWIN; LEWIN, 1984; MEZIRROW, 1990; MOON, 2004; SCHÖN, 1987, 1992; USHER; BRYANT; JOHNSTON, 1997). Entretanto, na literatura há um conceito comum que considera a reflexão como elemento chave que se coloca enquanto mediador na relação entre experiência e aprendizagem (DEWEY, 1933; DYKE, 2006), sendo essa a definição aqui adotada. Apesar de sua ampla utilização, alertamos que a reflexão precisa ser compreendida enquanto um processo complexo (CHAN; LEE, 2021; CUSHION, 2016), incluindo aspectos de ordem cognitiva, emocional, social e comportamental.

Ao conceber a reflexão como tópico central dessa discussão, há a necessidade de reconhecimento de uma aproximação que estabelecemos com as teorias da aprendizagem baseadas na experiência. Apesar da possibilidade da simplificação do conceito dessa teoria enquanto 'aprender através do fazer' (WOODBURN, 2020, p. 21), destacamos seis características centrais fundamentais para a compreensão da proposta deste ensaio. Baseada em Kolb (2014), a aprendizagem experiencial: (1) é melhor concedida como um processo, não em termos de resultados; (2) é um processo contínuo fundamentado na experiência; (3) requer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo; (4) é um processo holístico de adaptação ao mundo; (5) envolve transições entre pessoas e o ambiente; (6) é um processo de criação de conhecimento.

Há, então, um conseqüente distanciamento da visão tradicional (ou dualista), amplamente utilizada em contextos educacionais (SCHÖN, 1992), superando a crença da aprendizagem exclusivamente cerebral, marcada por processos de aquisição de conhecimento e habilidades, desconsiderando contextos e aprendizes (ILLERIS, 2013) e fazendo a separação da teoria e prática (SCHÖN, 1992).

Nessa conjuntura evidenciamos os estudos desenvolvidos por John Dewey (1916, 1933), no campo da educação, tendo sido pioneiro na discussão da experiência enquanto componente central da aprendizagem, considerando a reflexão como parte fundamental desse processo. A partir de uma visão pragmatista, Dewey buscava

combater o sistema educacional vigente nos Estados Unidos, ainda no século XIX, defendendo que 'toda educação genuína foi o resultado de experiências pessoais' (GILBERT, 1999, p.19). Essa filosofia compreende a pessoa livre para escolher as ações e tomar decisões frente às situações problemas encontradas, tendo em seu cerne o pensamento reflexivo, que 'corresponde ao processo de investigação com vistas à produção do conhecimento' (GASQUE; CUNHA, 2010, p. 142).

Dewey apresenta pontos fundamentais ao desenvolvimento da reflexão, sendo

(ter) uma mente aberta, a capacidade de considerar todos os pontos de vista; uma abordagem sincera que envolve entusiasmo pelo conhecimento e aprendizagem; assumir controle ativo e responsabilidade por suas ações; o que inclui estar ciente das consequências dessas ações para outras pessoas (DYKE, 2006, p.107).

Posteriormente, autores como Donald Schön (1992), David Kolb (2014), Peter Jarvis (2006, 2008, 2009) e Jennifer Moon (2004) fizeram movimentos semelhantes, apresentando avanços significativos em suas teorias, a partir de seus campos do conhecimento (filosofia, educação e sociologia), resultando em visões diferentes acerca de conceitos, processos e resultados no que tange à reflexão e aprendizagem. Dentre esses autores, ressaltamos a contribuição feita por Donald Schön (1987, 1992) à aprendizagem profissional, com sua teoria da prática reflexiva. Apesar de haver um discurso que situa sua teoria no mesmo argumento de Dewey (CUSHION, 2016), é preciso creditar à Schön avanços quanto à compreensão da reflexão no curso da ação, ou seja, tácita. Cushion (2016, p. 4) alerta para diferenças significativas desses dois autores:

Dewey oferece um modelo tecnicista racional de reflexão que enfatiza uma busca consciente por soluções para os problemas... enquanto Schön, uma epistemologia alternativa da prática que é atividade intuitiva, pessoal e não racional, um modelo intuitivo-experiencial onde o conhecimento é tácito, em ação, e não deriva do pensamento racional ou operação intelectual anterior... O significado de reflexão de Schön como intuição baseada na prática versus a noção de Dewey de pensamento científico racional deve significar, em um nível prático, diferentes abordagens para a reflexão tratando o processo, as pré-condições e o produto da reflexão de forma diferente.

Tendo em vista a centralidade da reflexão à aprendizagem experiencial, e entendendo o papel ativo do indivíduo que aprende, apresentaremos aqui dois guias conceituais que poderão facilitar o desenvolvimento de práticas reflexivas. O primeiro guia busca trazer uma compreensão mais aprofundada da reflexão, em termos teóricos e práticos, estabelecendo uma relação clara com o desenvolvimento de treinadores esportivos. O segundo objetiva ofertar aos docentes de ensino superior um exemplo de guia para a construção de um currículo ao ensino e desenvolvimento de práticas reflexivas.

3 A REFLEXÃO NA APRENDIZAGEM DE TREINADORES ESPORTIVOS

No campo das Ciências do Esporte há influência significativa dos trabalhos de Gilbert e Trudel (2001, 2004a, 2004b, 2005, 2006) acerca da reflexão no

desenvolvimento de treinadores. Pautados na teoria de Schön (1987, 1992), os autores avançaram na discussão, sendo os primeiros a apresentarem empiricamente como ocorrem processos reflexivos de treinadores, a partir de profissionais ditos modelos em seus contextos de atuação (GILBERT; TRUDEL, 2001, 2004b). Desde então, essa proposta vem sendo amplamente utilizada por pesquisadores do tema (CUSHION, 2016; GILBERT; CÔTÉ, 2013; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a; MILISTETD *et al.*, 2017; RODRIGUE; TRUDEL, 2018; SILVA *et al.*, 2020; STODTER; COPE; TOWNSEND, 2021; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

Inicialmente, importa ressaltar que os autores consideram a reflexão enquanto um processo dialético (pensamento e ação), a partir de uma série de movimentos deliberados com o objetivo de resolver os dilemas da prática, podendo resultar na construção de conhecimento (GILBERT, 1999). Parte-se do pressuposto de que treinadores não são profissionais que apenas aplicam conhecimentos científicos acumulados, desconsiderando sua intuição e experiência, mas que também utilizam-se do conhecimento da prática, sendo aquele indissociável da ação, necessário para administrar as rotinas diárias de treino sem muito esforço (GILBERT; TRUDEL, 2006).

Para treinadores que se afastam de suas zonas de conforto, em busca de 'alargar suas fronteiras' (GILBERT; TRUDEL, 2006, p.115), as incertezas do ambiente de treino passam a ser vistas enquanto situações potenciais de aprendizagem. Assim, treinadores inovadores (aqueles com alto acúmulo de experiências, consciência de seus resultados e abordagens, estando abertos a riscos resultantes de ações inovadoras em suas equipes), tem em sua rotina a prática da reflexão (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016), sendo conhecedores de si, acerca de sua trajetória, valores e filosofia de trabalho (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018).

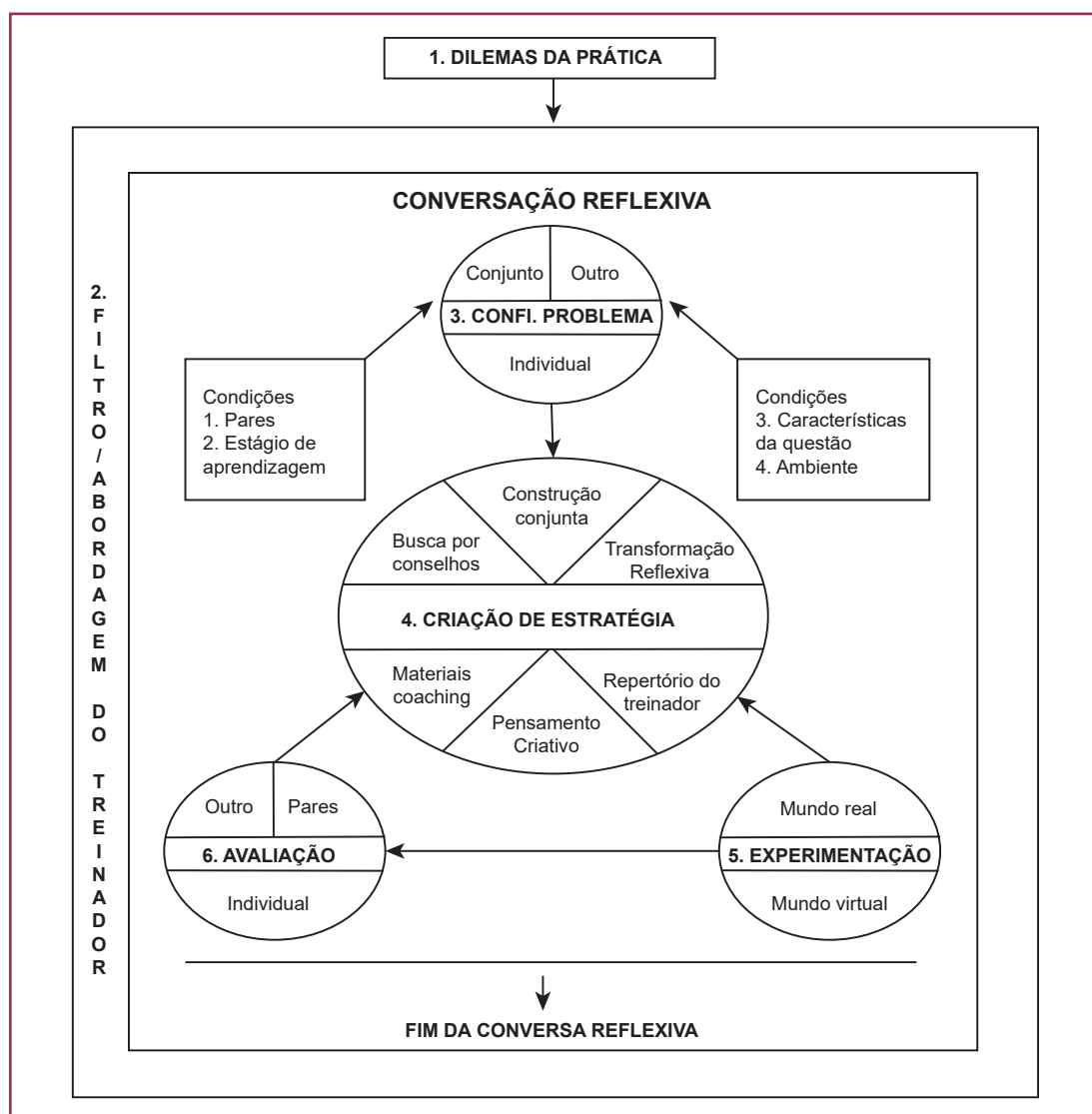
De acordo com Gilberete Trudel (2001), a reflexão pode ocorrer em três momentos, caracterizados como complementares. A **reflexão na ação (1)** é compreendida como tácita (indissociável da própria ação presente), sendo um processo de pensamento sobre dilemas encontrados e de suas próprias respostas (ações) a esses dilemas, no momento da ocorrência deles (GILBERT, 1999; GILBERT; TRUDEL, 2001, 2006). Muito próxima da lógica 'tentativa e erro', requer que treinadores utilizem dos saberes da prática, tendo sua ação restringida pelos limites que o dilema encontrado impõe naquele momento (GILBERT, 1999). Para treinadores, a reflexão na ação ocorre em situações como a sessão de treino ou em um jogo, por exemplo, requisitando que os problemas sejam rapidamente solucionados, antes que aquele momento se encerre.

Como sequência, a **reflexão sobre a ação (2)** possibilita a continuidade, assim como um aprofundamento, dos processos de construção de soluções aos problemas enfrentados, visto que ocorre em momento separado da ação, assemelhando-se ao 'parar e olhar para trás' acerca de seus pensamentos e ações (GILBERT, 1999; GILBERT; TRUDEL, 2006). Assim, uma estratégia é gerada, devendo ser experimentada e avaliada em um próximo treino ou jogo, visto que o treinador ainda exercerá influência na situação. Por fim, a **retrospectiva reflexão sobre a ação (3)** ocorre após o encerramento da ação presente, não havendo mais

qualquer possibilidade de intervenção na situação vivida (ex. uma reflexão feita após o final de uma competição ou temporada esportiva).

Avançando em sua teoria, pautados em situações reais de treinadores, Gilbert e Trudel (2004) apresentam a chamada **conversa reflexiva (CR)** (figura 1). De forma resumida, a conversa pode ser entendida como uma 'espiral repetida de apreciação (configuração do problema), ação (geração de estratégias, experimentação, avaliação) e reapreciação (configuração do problema)' (GILBERT; TRUDEL, 2006, p.115). Destacamos que a CR não é um modelo a ser empregado, mas uma forma de compreender os elementos, etapas e recursos que treinadores se utilizam em sua reflexão.

Figura 1 - Visão geral da reflexão



Fonte: Produzida por Gilbert;e Trudel (2001; 2006), tradução nossa

O início de uma CR se dá na identificação dos **dilemas da prática (1)** que poderão ser configurados enquanto problemas a serem solucionados. Gilbert e Trudel (2001, 2006), apresentam cinco tipos de dilemas, a partir das situações mais recorrentes de seus entrevistados, sendo:

- Comportamento dos atletas: ações e atitudes dos atletas que podem afetar a performance e a dinâmica da equipe, como presença/comprometimento com treino, disciplina, foco e moral da equipe;
- Performance do atleta: execução e domínio de habilidades esportivas específicas; consistência, técnicas individuais e tática grupais;
- Perfil dos treinadores: desafios e características pessoais do treinador e atleta que influenciam diretamente em sua habilidade enquanto treinador (como sua comunicação e interações entre pais-treinadores);
- Influência de pais: interações dos pais com atletas, equipe técnica, oficiais e administradores;
- Organização do time: gerenciamento da equipe, incluindo coordenação de atletas antes, durante e depois do treinamento e competição.

Treinadores consideram dilemas tópicos de reflexão a partir de suas **abordagens pessoais (2)**, que funcionam enquanto **filtros** em que problemas são construídos e estratégias desenvolvidas (GILBERT; TRUDEL, 2004). Sendo considerada tácita, a abordagem (ou o filtro) é relativamente estável ao longo do tempo e tende a ser auto reforçado, de acordo com a trajetória dos treinadores (SCHON, 1992). A filosofia de cada treinador deve também influenciar na construção da abordagem do profissional. Assim, de acordo com suas crenças, abordagem e especificidades do contexto, uma mesma situação pode ser vista enquanto problemática a um treinador enquanto para outro não.

Apesar dessa individualidade, Gilbert e Trudel (2004) identificaram componentes comuns (limítrofes e internos) que configuravam as abordagens dos participantes de sua pesquisa. Os componentes limítrofes são 'fatores situacionais que influenciam na abordagem individual para o treinamento, enquanto componentes internos são atitudes e visões pessoais em relação ao treino de jovens no esporte que são limitados (enquadrados) pelos componentes de limite' (GILBERT; TRUDEL, 2004b, p. 29). Os dois componentes limítrofes encontrados com os investigados foram idade do grupo e nível competitivo. O gênero dos atletas foi também identificado como limítrofe para dois treinadores, por serem os únicos dois grupos femininos. Os componentes internos foram: disciplina, diversão, desenvolvimento e crescimento pessoal, desenvolvimento esportivo específico, vitória, equidade, ênfase na equipe, ambiente positivo da equipe e segurança.

Destacamos que os autores sinalizam que a identificação dos dilemas, tal qual dos componentes que constituem as abordagens dos treinadores entrevistados, não deve servir de modelo a quem acessa essa literatura, mas de ilustração dos aspectos que influenciam o processo reflexivo.

Assim, a partir de sua abordagem, um treinador que identifica um dilema pode iniciar o processo de uma CR, em busca de uma resolução. Inicialmente há a **configuração do problema (3)** para posterior **geração de estratégias (4)**. Após a elaboração de uma ou mais estratégias, é preciso passar pela **experimentação (5)** daquilo que foi estabelecido. Por fim, o profissional necessita **avaliar (6)** a ação prática que realizou. Ressaltamos que para um mesmo problema, é possível que

treinadores realizem movimentos de *sub loop*, ou seja, de repetição dos momentos 4, 5 e 6 (geração de estratégia, experimentação e avaliação), até que o problema seja resolvido ou até que se perceba a impossibilidade de resolução da situação, encerrando, assim, a conversação.

Apesar de ser um processo individual, treinadores podem utilizar-se de fontes externas, assim como de pares e outros personagens de seus contextos. Exemplos práticos associados a esses 6 momentos são apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Definições e exemplos dos estágios da reflexão

Componentes	Definição
Definição do problema: <i>Como questões são identificadas e definidas</i>	
Em conjunto	Discussão entre treinador e um ou mais treinadores pares
Outros	Comentários espontâneos de pais, jogadores, administradores e/ou gerentes de equipe
Individual	Observações pessoais dos próprios treinadores
Geração de estratégia: <i>Fontes consultadas para desenvolver uma estratégia de treinamento</i>	
Busca por conselhos	Pedir aos pares ou treinadores experts por sugestões de estratégias, relacionamento unilateral
Construção conjunta	Desenvolvimento mútuo de uma estratégia com um ou mais pares; ideias são lançadas e discutidas; relacionamento de 'mão dupla'
Transformação reflexiva	Observação (visual/auditiva) de estratégias de outros treinadores
Materiais de treinamento	Recursos/fontes de treinamento formalmente preparados (ex. livros, vídeos)
Pensamento Criativo	Introspectivo, processo cognitivo pessoal, 'dentro da cabeça'
Repertório de treinamento	Estratégias existentes a partir do repertório pessoal de estratégias de treinamento
Experimentação: <i>Implementação e testagem de uma estratégia de treinamento</i>	
Mundo real	Tentativa no contexto real
Mundo virtual	Tentativa em contexto simulado (sozinho ou com pares)
Avaliação: <i>Revisão da eficácia da estratégia de treinamento</i>	
Outros	Comentários avaliativos de jogadores, pais e/ou equipe técnica/administrativa
Pares	Comentários avaliativos de um ou mais pares
Individual	Revisão interna/introspectiva baseada em observações pessoais

Fonte: Traduzido de Gilbert; Trudel (2001, p.24)

Os autores ressaltam que uma CR é influenciada por quatro condições determinantes: acesso à pares respeitados e de confiança; estágio de aprendizagem que os treinadores se encontram (mais ou menos experientes, que determinará o tipo de fonte a ser utilizada e a profundidade da reflexão); características dos dilemas (menos ou mais desafiadores) e; ambiente de atuação. Assim, treinadores que atuam em espaços positivos e potenciais para sua própria aprendizagem, com acesso a pares de confiança, onde desafios, independentemente de sua complexidade, podem ser solucionados a partir de diferentes fontes de suporte, tendem a ter maior eficácia nos seus processos de resolução de problemas e, conseqüente, aprendizagem.

Estratégias ao ensino e desenvolvimento de práticas reflexivas são apresentadas pelos autores, tais quais a utilização da aprendizagem baseada em

problemas (PBL), a reflexão em incidentes críticos, intervenções de reflexão baseadas em campo, trabalho com mentores e facilitação da reflexão com acesso à pares (GILBERT; TRUDEL, 2006). A literatura tem apresentado avanços como iniciativas de aprendizagem por meio da reflexão com facilitadores como *coach developers*, mentores, comunidades de prática e espaços sociais de aprendizagem (BERTRAM; CULVER; GILBERT, 2016; DUARTE; CULVER; PAQUETTE, 2021; RODRIGUE; TRUDEL; BOYD, 2019; RODRIGUES *et al.*, 2020; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; TRUDEL; PAQUETTE; LEWIS, 2021). Entretanto, o presente ensaio irá considerar a aprendizagem daqueles que ainda se encontram na formação inicial. Assim, o tópico busca apresentar uma possível organização do ensino da reflexão com estudantes-treinadores, a partir do contexto da universidade e do estágio.

4 UMA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO DA REFLEXÃO COM ESTUDANTES-TREINADORES

A literatura científica de treinadores aponta a necessidade do desenvolvimento da reflexão desde os anos iniciais da graduação, antes mesmo da inserção dos estudantes em contextos de estágio (MILISTETD *et al.*, 2017). Evidências já apresentam de que forma esses estudantes percebem a reflexão, assim como as estratégias que podem ser empregadas para seu ensino (ex. CRONIN; LOWES, 2016; KNOWLES *et al.*, 2007, 2010; KUKLICK; GEARTITY; THOMPSON, 2015a, 2015b; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015; STOSZKOWSKI; COLLINS; OLSSON, 2015). Considerando a relevância do estágio ao currículo brasileiro de EF (BRASIL, 1998; MILISTETD *et al.*, 2018c), encontramos no guia conceitual proposto por Coulson e Harvey (2013) uma possibilidade de organização do ensino da reflexão para estudantes que visam atuar enquanto treinadores esportivos.

O guia escolhido, desenvolvido para contextos de ensino superior, vai ao encontro do alerta feito por Kuklick, Geartity e Thompson (2015a) quanto a necessidade da estruturação da prática reflexiva de maneira independente e interdependente dos estudantes e docentes responsáveis pelo processo. Assim, a proposta tem seu início previsto para o período de graduação (podendo ou não ser durante o estágio) e deve ser desenvolvida a fim de fomentar uma prática reflexiva que se estenda ao longo de toda a trajetória profissional dos estudantes.

O guia apresentado por Coulson e Harvey (2013) é também uma ferramenta de base (nomeada *scaffolding tool*) para professores desenvolverem sua capacidade reflexiva, além do próprio processo de estruturação do ensino da reflexão. Estruturado em camadas, o guia pauta-se na teoria de Bandura (2001) e considera: a agência dos alunos e sua relação com a ação dos professores; o ambiente de aprendizagem e sua relação com nível e desenvolvimento ao longo do tempo (COULSON; HARVEY, 2013) (Figura 1). Para sua compreensão é preciso clareza acerca dos conceitos básicos que o compõe.

O conceito de agência humana considera que o indivíduo é capaz de

influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas,

proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições (BANDURA, 2009, p.15)

Importa destacar que as características centrais da agência humana são a intencionalidade, intenções que incluem planos e estratégias; a antecipação, que perpassa os objetivos estabelecidos e a previsão de possíveis resultados, a fim de guiar e motivar esforços desprendidos; a autorreação, que se relaciona a autorregulação de padrões estabelecidos; e a autorreflexão, entendida a partir da autoconsciência funcional, que revela a percepção da autoeficácia, além de avaliar motivações, valores e de significados de suas trajetórias (BANDURA, 2001, 2009). Sublinhamos também que a autoeficácia refere-se as “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações, influenciando o modo como as pessoas se sentem, pensam, são motivadas e se comportam” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011, p. 52).

Diretamente relacionada à agência humana dos aprendizes está a intervenção dos docentes. Assim, ‘o grau de agência que os alunos exibem pode influenciar quanta estruturação, orientação e suporte eles precisarão para empregar efetivamente a reflexão para a aprendizagem por meio da experiência’ (COULSON; HARVEY, 2013, p. 403). Dessa forma, quanto maior a percepção de autoeficácia dos estudantes, menos central se torna o papel dos docentes e mais independentes e motivados os estudantes passam a se perceber.

Para organização e alinhamento do ambiente de aprendizagem, Coulson e Harvey (2013) apresentam **conceitos estruturais** necessários ao ensino da reflexão, sendo: o alinhamento e clareza do currículo e seus significados (entre docentes e alunos); a preparação de um clima e contexto eficazes para aprendizagem; a clareza dos objetivos preteridos a partir da reflexão; e a compreensão de que os processos não serão lineares ao longo do tempo. Tais considerações são acompanhadas por **questões orientadoras** (quadro 2), sugerindo aspectos a serem observados em período anterior ao da utilização do guia, a fim de traçar um perfil do ambiente de aprendizado.

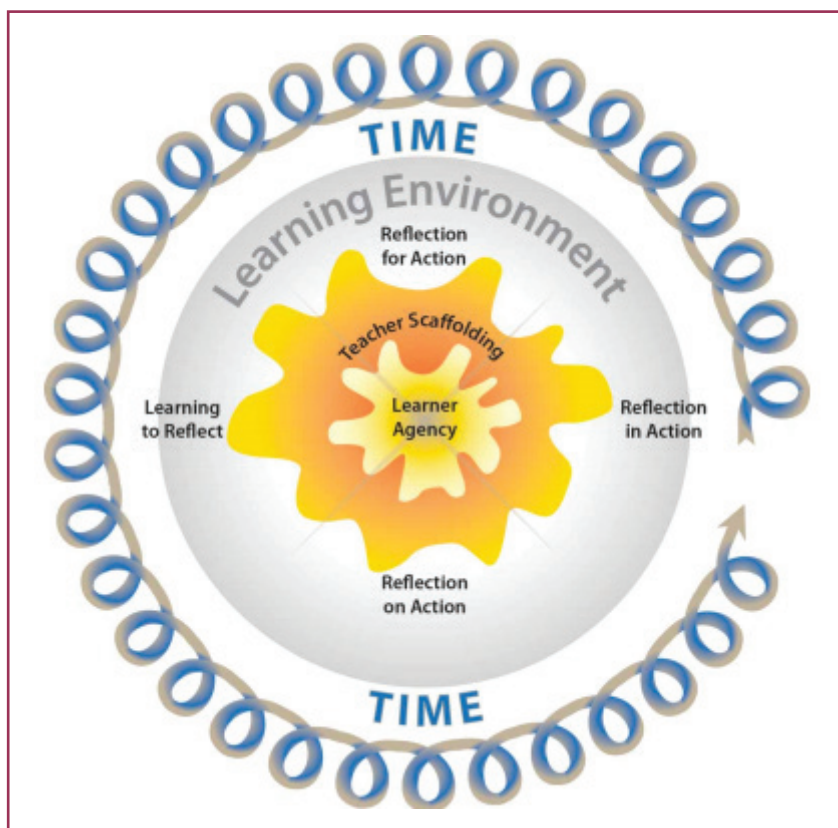
Quadro 2 - Questões orientadoras para definição do perfil do ambiente de aprendizagem

- Em que nível esses alunos estão em seu curso, ou seja, introdutório ou em etapas finais?
- Que nível ou tipo de reflexão é necessário para este período?
- O que eu sei sobre a capacidade reflexiva deste grupo de alunos (individual e coletivamente)?
- Que exposição prévia eles tiveram à reflexão?
- A língua ou as habilidades de comunicação escrita dos alunos são suficientes para reflexão escrita? Que outras mídias podem ser usadas para comunicar reflexões sobre a aprendizagem?
- Qual é a fase de aprendizagem na qual eles estarão refletindo, por exemplo, aprendendo a refletir, refletir para, em ou sobre a ação?
- Em quais ambientes de aprendizagem e experiências de aprendizagem eles estarão entrando?
- Quais apoios de local de trabalho estarão disponíveis?
- Qual a disponibilidade dos supervisores de estágio para colaboração no processo de aprendizado, estabelecendo um trabalho com a universidade?
- Quanto e que tipo de contato eles poderão ter com seus colegas ou comigo mesmo durante a experiência de aprendizagem?

Fonte. Coulson; Harvey (2013), tradução e adaptação nossa

Estruturado em quatro etapas (1. Aprender a refletir; 2. Refletir para a ação; 3. Refletir na ação; 4. Refletir sobre a ação), o guia prevê que a aprendizagem da reflexão tem seu início em momento anterior ao da experiência e se estende após o engajamento dos aprendizes em seus contextos de atuação, como o estágio. Para a compreensão das etapas faremos a apresentação de forma separada, a partir de seus objetivos pedagógicos específicos. Entretanto, evidenciamos a liberdade que se tem para revisitação das diferentes etapas, de acordo com as necessidades dos estudantes e intencionalidades dos docentes, ao longo do tempo.

Imagem 1 - Guia Conceitual para ensino da reflexão



Fonte: Coulson; Harvey (2013, p. 405)

Legenda: *Time* (tempo); *Learning Environment* (ambiente de aprendizagem); *Teacher Scaffolding* (estruturação do professor); *Learning Agency* (agência do aprendiz); *Learning to reflect* (aprender a refletir); *Reflection for action* (refletir para a ação); *Reflection in action* (reflexão na ação); *Reflection on action* (reflexão sobre a ação)

Importa sinalizar que o guia, pensado para o ensino superior, não coloca enquanto ponto a ser intencionalmente observado o trabalho em parceria com os locais de estágio, bem como com os supervisores (ou seja, profissionais que acolhem e orientam os estudantes). Entretanto, a colaboração desses profissionais experientes poderia ser um fator potencializador do processo de aprendizado, como já sinalizado anteriormente na literatura (TRUDEL; MILESTETD; CULVER, 2020). Apesar da falta da colaboração entre docentes, supervisores de estágio e estudantes, no cenário do bacharelado no Brasil (MILISTETD *et al.*, 2018a), reforçamos que esta tríade pode ser de grande valia a todo o processo que será descrito a seguir.

4.1 APRENDER A REFLETIR

A primeira etapa refere-se ‘principalmente sobre como fornecer oportunidade para desenvolver habilidades reflexivas ao longo do tempo, por meio da exploração de uma variedade de abordagens, práticas e feedback’ (COULSON; HARVEY, 2013, p. 408). Apesar de inicial, esse estágio deve ocorrer ao longo do processo, podendo ser vivenciado antes, durante e depois da experiência, a fim de ‘dar suporte aos estudantes para aprofundarem seus níveis e complexidades de reflexão’ (p. 405).

Dentre os objetivos apresentados para essa etapa (quadro 3), destacamos a aprendizagem no que se refere à reflexão (COULSON; HARVEY, 2013). Em consonância aos conceitos estruturais, os autores enfatizam a importância de professores e estudantes elaborarem e desenvolverem uma compreensão compartilhada acerca da reflexão e de contextos possíveis para sua utilização. Assim, uma definição prévia de um referencial teórico sobre reflexão, que esteja alinhado aos propósitos estabelecidos pelo docente, se faz necessário.

Também, enfatizamos a necessidade de se entender a capacidade reflexiva dos estudantes (a partir de PBL’s ou estudos de caso, por exemplo), visto que a reflexão ‘requer um nível de autoanálise e abertura para novas formas de pensamento e compreensão do mundo, que nem todos os estudantes irão possuir inatamente’ (COULSON; HARVEY, p. 407). Complementarmente, aprendizes reflexivos necessitam compreender sua biografia, ou seja, quem eles são, quais suas histórias de vida e em que mundo estão inseridos, em seus processos de aprendizagem (JARVIS, 2006, 2009). Assim, é necessário que professores ofereçam um processo de autodescoberta aos seus alunos, acerca de suas próprias histórias, valores, crenças e visões de mundo.

Estratégias aos processos formativos (individuais e coletivos) para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo são apontadas, como:

1. Apresentar exemplos com textos para compreensão dos níveis diferentes de reflexão;
2. Identificar marcadores textuais (palavras que indicam reflexão) nos textos dos próprios alunos, ajudando-os a usar esses marcadores em experiências semelhantes, em situações de suas vidas pessoais ou outras perspectivas;
3. Realizar feedback formativo e avaliação diagnóstica inicial, tanto por parte dos professores, como em duplas, viabilizando a prática de reflexão e metacognição;
4. Utilizar jornais e discussões online;
5. Utilizar abordagens criativas e imaginárias como história, arte, performance, desenvolvimento de paisagens reflexivas;
6. Utilizar abordagens cognitivas como cenários, incidentes críticos, análise de campo de força, artigos, palestras e apresentações (COULSON; HARVEY, 2013, p. 407).

A diversidade de estratégias é entendida como necessária, tornando as intervenções mais inclusivas, visto que estudantes possuem histórias, experiências e preferências de aprendizagem variadas (COULSON; HARVEY, 2013). Entretanto, pela alta demanda de materiais produzidos, é fundamental que os professores dividam responsabilidades com os estudantes, estimulando, com isso, suas capacidades de auto-organização, proatividade, autorregulação e autorreflexão (BANDURA, 2009), além da possibilidade da aprendizagem em pares (MESQUITA *et al.*, 2015; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016; STOSZKOWSKI; MCCARTHY; FONSECA, 2017).

Quadro 3 - Objetivos pedagógicos etapa 1

1. Alcançar uma compreensão compartilhada (entre estudantes e professores) sobre o papel e as expectativas da reflexão;
2. Desenvolver a capacidade dos estudantes para o pensamento reflexivo e metacognição;
3. Introduzir ferramentas reflexivas e mídias diversa;
4. Conduzir avaliação diagnóstica precoce/inicial;
5. Prover feedback formativo;
6. Prover oportunidades para os estudantes aumentarem a profundidade e complexidade da reflexão.

Fonte: Coulson; Harvey (2013, p. 406). Tradução nossa.

4.2 REFLEXÃO PARA A AÇÃO

A segunda etapa é caracterizada pela preparação dos alunos à experiência (COULSON; HAVEY, 2013). Para isso, os autores sugerem que seja esclarecido e contextualizado o papel da reflexão a fim de ‘apoiar a aprendizagem intencional e não intencional durante e após a experiência’ (p. 408). É sugerido, com isso, o envolvimento dos estudantes na elaboração de atividades reflexivas para incorporação no currículo, desenvolvendo mais sua reflexão e agência.

Nesse cenário, os autores destacam a importância de se considerar as inúmeras expectativas apresentadas pelos estudantes para sua inserção em contextos de experiência, acerca das organizações que os receberão, seus supervisores, colegas de trabalho, alunos/atletas, colegas da própria universidade e suas expectativas pessoais. Os autores sinalizam ainda a necessidade de se explorar múltiplas perspectivas que os estudantes poderão encontrar, com potencial de desafiar suas crenças, valores, premissas e culturas, a fim de operarem de maneira efetivas nos novos ambientes que estarão inseridos. Para isso, aprofundar no autoconhecimento acerca de suas crenças, valores e premissas se faz necessária nessa etapa, podendo ‘ser suporte para o desenvolvimento da consciência metacognitiva, induzindo a níveis mais profundos de reflexão e aprendizagem’ (COULSON; HARVEY, 2013, p. 408).

A utilização de questionamento estratégico e a introdução de teoria, escritos e perspectivas alternativas são estratégias sugeridas pelos autores, a fim de suportar o processo de ampliação das perspectivas dos estudantes. Acrescentamos a utilização da abordagem PBL como uma alternativa, visto que oportuniza aos estudantes a formulação de soluções frente a situações críticas do contexto prático (DRISKA; GOULD, 2014; JONES; TURNER, 2007), tais quais o confronto de perspectivas e valores referidos anteriormente.

Acrescentamos, nessa etapa, a necessidade da revisão de aspectos que compõe o ciclo planejamento-condução-avaliação, anteriormente aprendido em outras disciplinas da grade curricular (MILISTETD *et al.*, 2014), já que é base fundamental para que reflexões sejam desenvolvidas. A não observação desses elementos poderá acarretar maior dificuldade na observação de práticas e identificação de problemas a serem refletidos.

Os autores sugerem, ainda, que seja reforçado o desenvolvimento de ferramentas reflexivas, como exercícios de escrita reflexiva, análise de incidentes críticos, revisão e feedback das reflexões dos pares e feedbacks aos próprios alunos.

Apontam também a necessidade dos professores ‘apoiarem o aprofundamento da reflexão por meio da prática, da discussão, do diagnóstico precoce ou formativo avaliação e feedback’ (COULSON; HARVEY, 2013, p. 409), a fim de se preparar os estudantes para o início de suas experiências práticas.

Quadro 4 - Objetivos pedagógicos etapa 2

1. Esclarecer e contextualizar a reflexão;
2. Preparar os estudantes para aprendizagem experiencial;
3. Prover a prática de habilidades reflexivas;
4. Prover feedbacks formativos;
5. Conduzir avaliações iniciais diagnósticas e formativas;
6. Promover revisão dos aspectos relacionados ao processo de planejamento, condução e avaliação no processo de treino.

Fonte: Coulson; Harvey (2013, p. 406). Tradução e adaptação nossa.

4.3 REFLEXÃO NA AÇÃO

A terceira etapa encontra-se no período em que os estudantes se inserem de fato no contexto da experiência de seu campo de atuação (COULSON; HARVEY, 2013). Os autores destacam que para esse período é importante que os docentes auxiliem os estudantes a entenderem suas experiências, assim como a criar significados individuais a partir de suas práticas. É neste momento que estudantes-treinadores vivenciam de maneira inicial a complexidade do ambiente de treinamento.

Para dar suporte aos estudantes ao desenvolvimento dessa etapa, podemos considerar as contribuições significativas que a literatura apresenta quanto às práticas que auxiliam a reflexão sobre a experiência (CAÑAS; NOVAK; REISKA, 2012; GIBBS, 2013; GILBERT; TRUDEL, 2016; KOLB, 2014; MOON, 2004; SIMON; JOHNSON, 2008; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015). Um exemplo significativo na literatura de treinadores são os cartões reflexivos propostos por Rodrigue e Trudel (2018), baseados no ciclo de reflexão de Gibbs (1988), onde a avaliação de seus próprios sentimentos também é considerada parte do processo da reflexão.

Destacamos que nessa fase é importante que docentes deem suporte necessário para os estudantes gerenciarem sua aprendizagem a partir de suas experiências tanto durante a prática, quanto em momentos subsequentes (COULSON; HARVEY, 2013), entendidos para Gilbert e Trudel (2001) enquanto a reflexão na ação e sobre a ação, respectivamente. Considerando o movimento de divisão de responsabilidades entre aprendizes e docentes, esse é o momento de maior autonomia dos estudantes, sendo a cargo dos professores o acompanhamento constante, com a finalidade de facilitação.

Coulson e Harvey (2013) reforçam, ainda, que esse período é importante para desenvolver perspectivas e visões de mundo dos estudantes, encorajando-os a refletir através de outras lentes, como de seus pares, professores, da literatura e de sua própria forma de pensar. Treinadores supervisores de estágio também seriam personagens a serem questionados, nessa direção, desafiando os estudantes a perceberem suas similaridades e diferenças com relação a essas pessoas.

Assim como a literatura vem apontando (CHAN; LEE, 2021; CIAMPOLINI *et al.*, 2019), os autores sugerem a utilização de variadas ferramentas que viabilizem atividades reflexivas criativas, em especial no ambiente virtual, como diários online, criação de blogs e chats, podendo estabelecer interação e aprendizagem com pares ou, ainda, com os próprios professores da universidade.

Quadro 5 - Objetivos pedagógicos etapa 3

1. Habilitar os estudantes para que entendam suas experiências;
2. Habilitar os estudantes a desenvolverem significados a partir de suas práticas;
3. Trabalhar através de dilemas e incidentes críticos;
4. Gerar opções para documentar a aprendizagem;
5. Encorajar o desenvolvimento da práxis;
6. Prover avaliação formativa e feedbacks.

Fonte: Coulson; Harvey (2013, p. 406). Tradução nossa.

4.4 REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO

Ao final do processo de utilização espera-se que os estudantes continuem a aprender e refletir, mesmo depois de formados. Para isso, seguindo a estrutura de desenvolvimento em etapas do modelo, a quarta e última fase é também momento de revisitar objetivos até então desenvolvidos nas etapas anteriores, a fim de serem esclarecidos e aprofundados, conforme a necessidade dos discentes. Dentre os objetivos centrais, destacamos o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em discutir, de forma guiada, suas experiências e processar emoções, desafiando premissas, valores e crenças (COULSON; HARVEY, 2013).

Ainda, há a necessidade de se encorajar o estabelecimento de conexões da aprendizagem acumulada no curso ao trabalho futuro e às capacidades desenvolvidas no período de graduação, a partir das reflexões estabelecidas nessa etapa (COULSON; HARVEY, 2013). Por fim, os autores sugerem que seja desenvolvido a capacidade de sintetizar a experiência e aprendizagem a partir de tarefas de avaliação somativa, tais quais 'relatórios escritos e *papers*, apresentações ou palestras, filmes, performances criativas, arte, artigos de periódicos, reflexão integrativa sobre a aprendizagem contida em periódicos reflexivos, discussões reflexivas e apresentação de portfólios de aprendizagem' (p. 410).

Quadro 6 - Objetivos pedagógicos etapa 4

1. Discutir experiências e processar emoções;
2. Prover processos para a aprendizagem dos indivíduos como um todo;
3. Encorajar a aplicação da habilidade da metacognição;
4. Desenvolver a capacidade dos estudantes para sintetizar a aprendizagem a partir da experiência;
5. Encorajar conexões por meio da aplicação da aprendizagem ao curso, trabalho futuro e capacidades de graduação;
6. Encorajar a aplicação da reflexão para a aprendizagem ao longo da vida e prática profissional;
7. Prover avaliação somativa e feedback.

Fonte: Coulson; Harvey (2013, p. 406). Tradução nossa.

Importa ressaltar que o guia conceitual aqui apresentado não deve ser entendido enquanto um modelo rígido, pronto para ser utilizado, mas um material de base que se apresenta como consistente para docentes de ensino superior utilizarem de acordo com seus contextos. Além de possuir variáveis críticas como o nível de agência e a capacidade reflexiva dos estudantes e professores (COULSON; HARVEY, 2013), é preciso considerar problemas existentes no desenvolvimento de práticas reflexivas com estudantes universitários. Questões que perpassam desde as motivações, sentimentos e relações dos estudantes (estudantes-professores), a necessidade de compreensão real acerca da utilidade de práticas reflexivas para a aprendizagem, por parte dos alunos, haja vista o tempo e esforços despendidos para isso; até mesmo questões relacionadas às intervenções pedagógicas, assim como projetos institucionais e sociais (CHAN; LEE, 2021), precisam ser consideradas para uma maior garantia de sucesso na aprendizagem dos alunos.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Assim como sua atuação, a aprendizagem de treinadores é um processo complexo, uma vez que demanda o desenvolvimento de competências profissionais variadas. ‘Aprender a aprender’ e ‘aprender a refletir acerca de suas práticas e crenças’ ainda carecem ser desenvolvidas, em especial em graduações, o que seria de grande valia para as experiências vivenciadas em momentos tais quais o estágio (curricular e/ou não obrigatório).

Nessa direção, a reflexão precisa ser entendida enquanto um processo complexo e interno, mas, também, dependente de fatores externos como ambiente, pares e o próprio estágio de aprendizagem daquele que reflete. Assim, é necessário superar a crença de que a reflexão ocorre somente de forma cognitiva, havendo necessidade de se compreender a ação dialética entre pensar sistematicamente e agir. É a partir dessa relação que defendemos a possibilidade de dar maior sentido às experiências vividas em situações de aprendizagem baseadas na prática como o estágio.

Para isso, considerar o indivíduo que aprende enquanto sujeito ativo e corresponsável por sua própria aprendizagem se faz necessário. Assim como abandonar crenças que entendem professores como personagens centrais, detentores do conhecimento. É necessário a adoção de uma visão que valorize a relação entre ambos os personagens, incluindo ações de interdependência, tendo como expectativa o desenvolvimento da independência daquele que aprende. O ensino da reflexão, então, precisa ser entendido a partir desse movimento, assim como da natureza complexa do pensar criticamente, do refletir.

Vale lembrar que “a prática reflexiva na aprendizagem através da experiência é diversa: em abordagem, aplicação, intenção, interpretação, documentação e resultados” (COULSON; HARVEY, 2013; p. 411). Assim, pensar na organização de um processo de ensino da reflexão não é uma tarefa simples. É necessário considerarmos também desafios, tais quais: o número elevado de estagiários a serem acompanhados, por turmas de graduação em EF, para poucos docentes

responsáveis; a heterogeneidade dos níveis de agência dos estudantes e preferências de aprendizagem, que podem resultar na necessidade de alta variabilidade das ações propostas; assim como a alta demanda de trabalho (feedbacks e avaliações, além da própria ação pedagógica) dos docentes responsáveis pelos estudantes; e a pouca colaboração de supervisores de estágios com a universidade.

Salientamos que ao apresentar dois guias conceituais para a reflexão não tivemos a intenção de trazer modelos prontos para serem utilizados de modo a trazer resultados imediatos. Nossa intenção foi apontar possíveis caminhos a serem trilhados, tanto para à ciência, quanto para à docência, havendo o foco em estágios de contextos esportivos. Entretanto, defendemos que os conceitos e princípios que norteiam o presente ensaio são transferíveis para outros contextos quem compõe a EF, incluindo a própria licenciatura. Acreditamos que docentes podem fazer uso dos guias ao contextualizá-los às suas realidades, de modo a garantir coerência às suas intervenções. Esperamos também que esse seja um importante passo dado na direção de fomentar pesquisas que apresentem dados empíricos sobre a utilização de guias como esses, a fim de validar ou refutar o que se tem proposto, garantindo avanços para essa discussão e, como consequência, contribuindo ao desenvolvimento da aprendizagem de treinadores esportivos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. *In*: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida J. (ed.) . **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15–41.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1–26, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- BERTRAM, Rachel; CULVER, Diane; GILBERT, Wade. Creating value in a sport coach community of practice: a collaborative inquiry. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 1, p. 2–16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0122>
- BLOOM, Gordon A. Mentoring for sport coaches. *In*: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENSON, Jim (ed.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013. p. 476–485.
- BOUD, David; KEOGH, Rosemary; WALKER, David. **Reflection: turning experience into learning**. London: Kogan Page, 1985.
- BRASIL. **Lei 9696, de 1 de setembro de 1988**. Regulamentação do Profissional da Educação Física. Brasília, Presidência da República; Casa Civil, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.
- BRASIL, Vinicius Zeilmann *et al*. Aprendizagem do treinador esportivo como um processo de participação social: uma perspectiva à pesquisa científica. **Movimento**, v. 27, p. e27027, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105388>
- BROOKFIELD, Stephen D. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CAÑAS, Alberto J.; NOVAK, Joseph D.; REISKA, Priit. **Concept maps: Theory, Methodology, Technology Proceedings**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING, 5th. 2012. **Proceedings** ...Valleta: 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248392782_Freedom_vs_Restriction_of_Content_and_Structure_during_Concept_Mapping_-_Possibilities_and_Limitations_for_Construction_and_Assessment. Acesso em: 10 abr. 2023.

CHAN, Cecilia K. Y.; LEE, Khaterine K. W. Reflection literacy: a multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. **Educational Research Review**, v. 32, p. 100376, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>

CIAMPOLINI, Vitor *et al.* Research review on coaches' perceptions regarding the teaching strategies experienced in coach education programs. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 14, n. 2, p. 216–228, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954119833597>

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307–323, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>

COULSON, Debra; HARVEY, Marina. Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 4, p. 401–413, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752726>

CRONIN, Colum J.; LOWES, Jonathan. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: an action research study. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 18, p. 1–8, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.02.001>

CUSHION, Christopher J. Reflection and reflective practice discourses in coaching: a critical analysis. *Sport, Education and Society*, v. 23, n. 1, p. 82–94, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1142961>

DEWEY, John. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education**. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, John. **How we think**. Boston: MA: DC Heath & Co, 1933.

DRISKA, Andrew P.; GOULD, Daniel R. Evaluating a problem-based group learning strategy for online, graduate-level coach education. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 4, p. 227–234, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0061>

DUARTE, Tiago; CULVER, Diane; PAQUETTE, Kyle. Assessing the value created in a social learning space intervention: four vignettes of parasport coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 8, n. 3, p. 348–361, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0006>

DYKE, Martin. The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity. *International Journal of Lifelong Education*, v. 25, n. 2, p. 105–123, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370500510728>

ERICKSON, Karl *et al.* Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 4, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795408787186468>

GALATTI, Larissa Rafaela. *et al.* Coaching in Brazil sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000–2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316–331, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2015-0071>

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

GASQUE, Kelly Cristine Gonçalves Dias; CUNHA, Marcos Vinícius da. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **TransInformação**, v. 22, n. 2, p. 139–146, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tinf/a/1Nb3H8HWyYmCMTKRj8pvcmQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GIBBS, Graham. **Learning by doing**. Wheatley: Oxford Brookes University, 2013.

GILBERT, Wade. **Connected Cycles of Reflection: The experiential learning process used by Youth Team Sport Coaches to develop coaching strategies**. Ottawa: University of Ottawa, 1999.

GILBERT, Wade; CÔTÉ, Jean. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: GILBERT, Wade. (ed.). **Handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 147–159.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Analysis of coaching science research published from 1970– 2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 388–399, 2004a. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609172>

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Concept mapping: Its use for High-Performance sport coach development. In: DAVIS, Paul A. (ed.). **The psychology of effective coaching and management**. Hauppauge: Nova Publishers, 2016. p. 71–90.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Learning to coach through experience: conditions that influence the reflective process. **The Physical Educator**, v. 62, n. 1, p. 32–43, 2005. Disponível em: <https://js.sagamorepub.com/index.php/pe/article/view/2201>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 16–34, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.16>

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. **The Sport Psychologist**, v. 18, n. 1, p. 21–43, 2004b. DOI: <https://doi.org/10.1123/tsp.18.1.21>

GILBERT, Wade; TRUDEL, Pierre. The coach as a reflective practitioner. In: JONES, Robyn (ed.). **The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006. p. 114–127.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50–65, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>

ILLERIS, Knud. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

JARVIS, Peter. **Democracy, lifelong learning and the learning society : active citizenship in a late modern age**. New York: Routledge, 2008.

JARVIS, Peter. **Learning to be a person in society**. New York: Routledge, 2009.

JARVIS, Peter. **Towards a comprehensive theory of human learning : lifelong learning and the learning society**. New York: Routledge, 2006.

JONES, Robin. **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006.

JONES, Robin; TURNER, Poppy. Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 2, p. 181–202, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980600708429>

KNOWLES, Zoe *et al.* Developing the reflective sports coach: a study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. **Reflective Practice**, v. 2, n. 2, p. 185–207, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623940123820>

KNOWLES, Zoe *et al.* Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. **Reflective Practice**, v. 7, n. 2, p. 163–179, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940600688423>

KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2014.

KUKLICK; Clayton R.; GEARTY, Brian T.; THOMPSON, Melissa. Reflective practice in a university-based coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 248–260, 2015a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279226562_Reflective_Practice_in_a_University-Based_Coach_Education_Program. Acesso em: 10 abr. 2023.

KUKLICK, Clayton R.; GEARTY, Brian T.; THOMPSON, Melissa. The efficacy of reflective practice and coach education on intrapersonal knowledge in the higher education setting. **International Journal of Coaching Science**, v. 9, n. 2, p. 23–42, 2015b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282778025_The_Efficacy_of_Reflective_Practice_and_Coach_Education_on_Intrapersonal_Knowledge_in_the_Higher_Education_Setting. Acesso em: 10 abr. 2023.

LEWIN, Gertrude Weiss; LEWIN, Kurt. **Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics**. New York: Harper, 1984.

MALLETT, Clifford J. *et al.* Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325–364, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795409789623883>

MESQUITA, Isabel *et al.* The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 14, n. 3, p. 657, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4541132/pdf/jssm-14-657.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEZIROU, Jack. **Fostering critical reflection in adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

MILISTETD, Michel *et al.* A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/34988>. Acesso em: 10 abr. 2023.

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

MILISTETD, Michel *et al.* Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas como componente curricular. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. e-2849, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/33533?articlesBySameAuthorPage=3>. Acesso em: 10 abr. 2023.

- MILISTETD, Michel *et al.* Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through action research inquiry. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 14, n. 3, p. 294–309, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954119842957>
- MILISTETD, Michel *et al.* Percepção de estudantes universitários de Educação Física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 903, 2018c. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.74366>
- MILISTETD, Michel *et al.* Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 281–287, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.005>
- MILISTETD, Michel *et al.* The learner-centred status of a Brazilian university coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 105–115, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2017-0075>
- MOON, Jennifer. **A handbook of reflective and experiential learning** : theory and practice. New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- REDDAN, Gregory; MCNALLY, Brenton; CHIPPERFIELD, Janine. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 11, n. 2, p. 270–278, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1747954116637497>
- REVERDITO, Riller Silva; CARVALHO, Humberto Jorge G. M.; GONÇALVES, Carlos Eduardo B. Youth sports coaches in social programmes: the ecology of human development. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 208–210, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1201363>
- RODRIGUE, Frank; TRUDEL, Pierre. Reflective practice: a case study of a university football coach using reflective cards. **LASE Journal of Sport Science**, v. 9, n. 1, p. 39–59, 2018. Disponível em: https://journal.lspa.lv/files/2018/1/LASE_Journal_2018_9_1_40-60.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.
- RODRIGUE, Frank; TRUDEL, Pierre; BOYD, Jennifer. Learning from practice: the value of a personal learning coach for high-performance coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 6, n. 3, p. 285–295, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0078>
- RODRIGUES, Heitor de Andrade *et al.* Mentoring as a professional development strategy for a high-performance basketball coach. **Journal of Physical Education**, v. 31, p. 3153, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3153>
- SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner** : how professionals think in action. London: Routledge, 1992. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- SCHÖN, Donald Alan. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SILVA, Eduardo Jorge *et al.* A systematic review of intrapersonal coach development programs: examining the development and evaluation of programs to elicit coach reflection. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 15, n. 5–6, p. 818–837, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747954120943508>
- SIMON, Shirley; JOHNSON, Susan. Professional learning portfolios for argumentation in school science. **International Journal of Science Education**, v. 30, n. 5, p. 669–688, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500690701854873>

STODTER, Anna; COPE, Ed; TOWNSEND, Robert C. Reflective conversations as a basis for sport coaches' learning: a theory-informed pedagogic design for educating reflective practitioners, **Professional Development in Education**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902836>

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning - part 1: a tool to promote reflection and communities of practice. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 247–270, 2015. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1019447>

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave; OLSSON, Cliff. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning. Part 2: the participants' view and implications for coach education. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 3, p. 407–425, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2015.1030382>

STOSZKOWSKI, John; MCCARTHY, Liam; FONSECA, Joana. Online peer mentoring and collaborative reflection: a cross-institutional project in sports coaching. **Journal of Perspectives in Applied Academic Practice**, v. 5, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v5i3.289>.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Babato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45153/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Penny. Looking at coach development from the coach learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, Paul.; GILBERT, Wade; DENISON, Jim. (ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375–387.

TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade; RODRIGUE, Frank. The journey from competent to innovator: using appreciative inquiry to enhance high performance coaching - ai practitioner. **AI Practitioner**, v. 18, n. 2, p. 40–46, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12781/978-1-907549-27-4-5>

TRUDEL, Pierre; MILESTETD, Michel; CULVER, Diane. What the empirical studies on sport coach education programs in higher education have to reveal: a review. **International Sport Coaching Journal**, v. 7, n. 1, p. 61–73, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0037>

TRUDEL, Pierre; PAQUETTE, Kyle; LEWIS, Dan. The process of “becoming” a certified high-performance coach: a tailored learning journey for one high-performance athlete. **International Sport Coaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 133-142, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0091>

USHER, Robin; BRYANT, Ian; JOHNSTON, Rennie. **Adult education and the postmodern challenge**: learning beyond the limits. London: Routledge, 1997.

WERTHNER, Penny; TRUDEL, Pierre. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite canadian coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 433–449, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1260/174795409789623946>

WOODBURN, Andrea. Experiential learning for undergraduate student-coach. In: CALLARY, Betina; GEARITY, Brian. (ed.). **Coach education and development in sport**. London, New York: Routledge, 2020. p. 21–32.

Abstract: Effective sports coaches are for those who reflect. Thus, the learning of reflection presents itself as necessary and, equally, challenging for those who learn and teach, especially in the context of Brazilian higher education, characterized by the logic of accumulating knowledge, having prescriptive teaching as a standard. However, the internship can be conceived as a potential environment for learning, in view of the experience component, which is fundamental to reflective processes. This theoretical essay aimed, therefore, to present two conceptual guides to the understanding and organization of teaching processes of reflection in the learning of student-coaches in internships contexts. We understand that the guides presented bring necessary subsidies for teachers who aim to foster the development of reflective coaches in their training environments.

Keywords: Learning. Internship. Physical Education. Education.

Resumen: Los entrenadores deportivos eficaz son para los que reflexionan. Así, el aprendizaje de la reflexión se presenta como necesario e, igualmente, desafiante para quien aprende y enseña, especialmente en el contexto de la educación superior brasileña, caracterizada por la lógica de acumulación de conocimientos, teniendo como norma la enseñanza prescriptiva. Sin embargo, la pasantía puede ser concebida como un ambiente potencial para el aprendizaje, en vista del componente de experiencia, que es fundamental para los procesos reflexivos. Este ensayo teórico tuvo como objetivo, por lo tanto, presentar dos guías conceptuales para la comprensión y organización de los procesos de enseñanza de la reflexión en el aprendizaje de los estudiantes-entrenadores en contextos de prácticas. Entendemos que las guías presentadas traen subsidios necesarios para los docentes que pretenden fomentar el desarrollo de entrenadores reflexivos en sus entornos de formación.

Palabras clave: Aprendizaje. Prácticas. Educación Física. Educación.

LICENÇA DE USO

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

CONFLITO DE INTERESSES

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

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Paula Simarelli: Elaboração do texto, edição e submissão.

Michel Milistetd: Coorientação do estudo, auxílio na construção da estrutura do texto, revisões e edição final.

Roberto Rodrigues Paes: Orientação do estudo, revisões do texto a ser publicado.

FINANCIAMENTO

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

COMO REFERENCIAR

SIMARELLI, Paula; MILISTETD, Michel; PAES, Roberto Rodrigues. A reflexão na formação inicial de treinadores esportivos: considerações para contextos de estágios. *Movimento*, v. 29, p. e29013, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126404>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

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

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