

Reflexões sobre a formação de treinadores/as à luz da teoria histórico-cultural¹

Reflections on coach education based on cultural-historical theory

Reflexiones sobre la formación de formadores a la luz de la teoría histórico-cultural



Daniela Bento-Soares

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

E-mail: danibsoares@hotmail.com



Laurita Marconi Schiavon

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

E-mail: lauritas@unicamp.br

Resumo: Este artigo parte da abordagem onto-epistemológica relativista e interacionista para discutir a formação profissional de treinadores/as de esportes e práticas corporais. A partir da análise de programas com essa finalidade, ressalta contribuições da teoria de Lev Vygotsky, destacando: a interação entre a base biológica humana e o meio e as estratégias pedagógicas e avaliativas, o desenvolvimento potencial e as interações entre treinadores/as de experiências variáveis e a importância das vivências (*perijivânie*) e as relações de afeto entre aprendizes/as e mediadores/as. Para tanto, destaca iniciativas que contemplam estratégias pedagógicas afins e sugere a adoção de práticas que incentivem

¹ Este artigo é um recorte da tese intitulada “Formação de treinadores(as) de Ginástica para Todos no mundo: uma análise de programas de federações nacionais”, de autoria da primeira autora e orientação da segunda autora, defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, em fevereiro de 2019.

o diálogo, a aproximação com os contextos de atuação e o compartilhamento de conhecimentos.

Palavras-chave: Formação profissional. Educação não-formal. Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Educação Física.

Abstract: This article starts from a relativistic and interactionist onto-epistemological approach to discuss sports coach education. Starting from an analysis of coach education programmes, it discusses the contribution of Lev Vygotsky's cultural-historical theory, highlighting: the interaction between the human biological basis and the environment and the pedagogical and evaluative strategies, the potential development and the interactions among coaches with variable experiences levels, and the importance of the experiences and the affective relationships between coaches and mediators. For this, it emphasizes initiatives that contemplate related pedagogical approaches and suggests adopting practices that promote dialogue, context approximation, and knowledge sharing.

Keywords: Professional education. Non-formal education. Historical-cultural theory. Physical Education.

Resumen: Este artículo se basa en el enfoque onto-epistemológico relativista e interaccionista para discutir la educación profesional de los entrenadores de deportes y prácticas corporales. A partir del análisis de los programas de este propósito, se destacan las contribuciones de la teoría de Lev Vygotsky: la interacción entre la base biológica humana y el medio ambiente, el desarrollo potencial y las interacciones entre los/las entrenadores/as, la importancia de las experiencias (*perijivânie*), las relaciones de afecto entre aprendices y mediadores/as. Para ello, destaca las iniciativas que incluyen estrategias pedagógicas relacionadas y sugiere la adopción de prácticas que fomenten el diálogo, el acercamiento a los contextos de actuación y el intercambio de conocimientos.

Palabras clave: Formación profesional. La educación no formal. Teoría socio-histórica-cultural. Educación física.

Submetido em: 07-08-2021

Aceito em: 02-11-2021

Introdução²

Muito se tem discutido na atualidade sobre a atuação do/a treinador/a de esportes e práticas corporais e seus valores pessoais (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; CUSHION; PARTINGTON, 2016; JACOBS; CLARINGBOULD; KNOPPERS, 2016; JONES, 2007; MORGAN et al., 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013) e nesse conjunto amplo e crescente de posicionamentos, diferentes perspectivas acerca do papel exercido pelos/as treinadores/as são observadas.

A partir de nossa opção onto-epistemológica relativista e interacionista, entendemos os/as treinadores/as como educadores/as (JONES, 2006) que medeiam processos de aprendizado e organizam oportunidades para que esses aconteçam, auxiliam na promoção de relações sociais a partir da organização e estruturação de estratégias pedagógicas e colaboram na co-construção de conhecimentos relacionados ou não a conteúdos dos esportes e das práticas corporais. Compreendemos, como Wikeley e Bullock (2006), que o papel do/a treinador/a deve centrar-se em ser o/a “gerente do aprendizado”, isto é, que a relação entre atleta e treinador/a deve possuir natureza colaborativa. Nesta linha de pensamento, consideramos que devam ser incentivados/as a serem imaginativos/as, dinâmicos/as e reflexivos/as, para evitar uma versão simplificada de sua tarefa (JONES, 2006).

Neste entendimento, considera-se a ideia de que as pessoas são constituídas de suas relações sociais, históricas e contextualizadas e, logo, os processos de educação constituem-se como espaços para a co-construção de conhecimentos entre diferentes atores/atrizes sociais, a partir do compartilhamento de informações e dos processos de constituição de sentido entre as pessoas envolvidas (VYGOTSKY, 2009). Dessa forma, entendemos os processos de aprendizado como ativos e sociais (DENZIN; LINCOLN,

² O presente estudo contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processos número 140354/2016-6 e 165220/2018-0) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (processo número 88881.135084/2016-1).

2000; POTRAC; JONES; NELSON, 2014), em uma perspectiva que busca o contribuir para “uma atividade educativa além das perspectivas hegemônicas” (ALMEIDA; MARTINELLI, 2018, p. 386), localizada historicamente em um determinado tempo e espaço.

Assim, a partir do entendimento de que os processos de aprendizado se constituem de apropriações de conhecimentos produzidos por gerações precedentes, a co-construção estabelecida ou, em outras palavras, a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento das potencialidades culturais humanas constitui-se como formas de superação da tecnificação do ensino proposta por abordagens tradicionalistas fundamentadas pelo paradigma newton-cartesiano. Com isso, acredita-se que um processo de aprendizado balizado por estratégias pedagógicas que extrapolem possibilidades neoliberais e pós-modernas (DUARTE, 1996) deve ser buscado, em consonância com uma ontologia relativista e interacionista.

Dessa forma, os processos de aprendizado não devem ser “centrados no/a professor/a” ou “centrados no/a aprendiz/a”, mas centrados nas relações que se estabelecem (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; JONES, 2006; JONES *et al.*, 2018). Entendemos que a formação de treinadores/as deve constituir-se de oportunidades de aprendizado que se relacionem ao contexto de atuação dos/as treinadores/as e que permitam trocas de experiências e conhecimentos.

Com base nessa argumentação, objetivamos, neste ensaio, discutir programas de formação de treinadores/as à luz das positivas contribuições que a teoria histórico-cultural pode fomentar. Para tanto, simultaneamente, apresentamos aspectos importantes referentes aos programas de formação de treinadores/as expostos em estudos da temática, discutidos à luz da teoria histórico-cultural, pautada especialmente nos estudos de Vygotsky (2009).

Processos de aprendizado e programas de formação de treinadores/as

A formação inicial e a subsequente formação continuada de treinadores/as são consideradas essenciais para a sustentação e o melhoramento da qualidade do desenvolvimento esportivo e de práticas corporais (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003). Tais processos de aprendizado podem acontecer a partir de oportunidades institucionalizadas formais e não-formais, vinculadas a instituições como universidades e federações esportivas, ou informais, a partir de outras ações sociais que podem se desenvolver nos demais contextos (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; PIGGOTT, 2012). Em uma tentativa de suportar esse processo educativo, os programas de formação de treinadores/as ao redor do mundo têm se desenvolvido e estão em constante processo de renovação e reconstrução (VOLDBY; KLEIN-DOSSING, 2019).

Esses processos de formação de treinadores/as devem ter relação ontológica com a perspectiva de treinador/a que se pretende formar, uma vez que serão base para a atuação futura de treinadores/as e constituirão importante espaço de reflexão acerca de sua postura como educadores/as. Sendo assim, diferentes aspectos, como a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos e a forma como a construção de conhecimentos é realizada, demonstram a perspectiva teórico-prática adotada pelas instituições e o perfil dos/as treinadores/as-egressos/as desses programas. A alegação de que muitos programas de formação de treinadores/as podem ser considerados como doutrinadores, pois se propõem a convencer os/as treinadores/as-aprendizes/as de que existe uma única forma de pensar, agir e comportar-se, nega a escolha do/a treinador/a a seus valores, filosofias e abordagens técnicas e táticas (BUCKLEY; CAPLE, 2000). Em situações como essa, a escolha dos conteúdos presentes em cursos de larga escala

[...] é uma forma de controle social (...). O processo passa a ser um ato político, intimamente ligado ao poder e ao controle, sobre o que constitui conhecimento legítimo e o que detém esse conhecimento na cultura e da profissão. (NELSON *et al.*, 2006, p. 252, tradução da autora).

Considerando, segundo Cushion (2006, p. 144), que a formação de treinadores/as tem como papel facilitar a construção de conhecimentos a partir de métodos experienciais, contextuais e socioculturais em comunidades reais, ressalta-se que é possível que tais programas “reproduzam” aspectos-chave da prática da atuação dos/as treinadores/as (MORGAN *et al.*, 2013a, 2013b). Essa reprodução, compreendida como uma contextualização esforçada de aproximação com o contexto de atuação profissional, vem sendo discutida, há muito, por diferentes autores/as de outros campos teóricos. Ressalta-se, dentre esses/as, e que compartilha valores pedagógicos próximos a Vygotsky, Paulo Freire (1978) e sua perspectiva de práxis, inerente e indissociável da atividade de formação profissional, em que a reflexão das palavras-teorias abordadas transformam, necessariamente, a prática educativa daquele/a que a exerce, não sendo uma redução de técnicas e, presumivelmente, neutra.

A teoria histórico-cultural, a abordagem dialética e a ontologia relativista – relações com a formação de treinadores/as

A busca por uma teoria que contemple essa abordagem ontológica e que favoreça as relações sociais nos processos de formação de treinadores/as encontra os estudos do psicólogo russo Lev Vygotsky (2009), que fundamentam a teoria histórico-cultural.

Tal teoria aporta-se de forma central na perspectiva de que a aprendizagem é social, histórico e cultural em sua natureza (POTRAC *et al.*, 2016). Assim, entende que todos os processos complexos

que constituem as pessoas, por ele chamados de “funções mentais superiores” (VYGOTSKY, 2009), são frutos da sociabilização e das interações sociais, que as fazem parte de uma cultura cujos conhecimentos são co-construídos pela sociedade e significados por essa de forma historicamente situada (IVIC, 2010).

Dessa forma, a teoria histórico-social admite que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem ações diretas na consciência e no comportamento das pessoas, influenciando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2009). A base da teoria vygotskyana está, portanto, no entendimento de que as funções psicológicas superiores, ou seja, as características especificamente humanas são constituídas nas relações sociais e mediadas por instrumentos e signos de determinada cultura e em um contexto histórico específico (POTRAC *et al.*, 2016; VYGOTSKY, 2000). Assim, como em uma perspectiva relativista, a realidade é considerada como sendo localmente e socialmente delimitada a partir da interação da pessoa com o meio. Ou seja, resulta de uma construção social, não apenas algo totalmente externo e objetivo, nem apenas fruto da percepção individual, mas percebida a partir da relação entre o que é externo e o que é interno a cada pessoa (SACCOL, 2009). Adota uma epistemologia subjetivista, a qual apoia-se na crença filosófica que o conhecimento é construído socialmente e que a realidade social só é acessível através da tomada de significado das interações e declarações das pessoas (DENZIN; LINCOLN, 2000), ou seja, um produto de como pessoas, individual e coletivamente, fazem sentido ou interpretam o mundo social em que vivem. Finalmente, considera um paradigma interpretativista (POTRAC; JONES; NELSON, 2014), esforça-se para tentar tornar explícitos os entendimentos do significado humano na construção de nosso mundo social (pessoas, culturas, práticas sociais e instituições sociais) dinâmico e complexo.

Na questão de conhecimentos que relacionam um entendimento da teoria de Vygotsky à formação de treinadores/as, abordaremos mais especificamente três assuntos: a) os processos de aprendizado, que ocorrem a partir da interação entre a base bio-

lógica humana e o meio; b) o desenvolvimento potencial, os problemas que podem ser resolvidos com o auxílio de pessoas mais experientes; c) a sugestão de que as estratégias pedagógicas devem ser suficientemente efetivas para que constituam vivências, processos de significação e atribuição de sentido ao que é vivido pelo sujeito (*perijivânie*), o que ocorre a partir da afetividade. Obviamente, muitos outros aspectos da teoria histórico-cultural poderiam e poderão auxiliar no desenvolvimento de análises e teorias sobre a formação de treinadores/as.

A interação entre a base biológica e o meio: estratégias pedagógicas e avaliativas de programas de formação de treinadores/as

Estudos têm mostrado que treinadores/as validam uma perspectiva social de aprendizagem ao mostrarem-se favoráveis a estratégias pedagógicas que envolvam processos coletivos. Nash e Sproule (2012) destacam que 67% dos/as 621 treinadores/as por eles consultados/as afirmaram preferir atividades em grupos, especialmente aprender diretamente com outros/as participantes de programas de formação institucional e em seus próprios contextos de atuação; esse fato foi constatado tanto para treinadores/as experientes, com mais de dez anos de prática, como para novatos/as.

De forma semelhante, Stoszkowski e Collins (2016) constataram, após consultar 320 treinadores/as de diferentes nacionalidades, que suas fontes de aprendizado preferidas foram aquelas em que as interações sociais estão explicitadas e em destaque e sugeriram que os programas institucionais de formação de treinadores/as se utilizassem de estruturas que permitam o reconhecimento e a administração das influências sociais nos processos de aprendizado. Os resultados desse estudo mostram que 41% dos/as participantes apontaram as discussões com pares como a principal estratégia pedagógica de preferência; a segunda catego-

ria apontada no estudo, que se referia a livros, foi destacada por 11% dos participantes.

A influência do meio, que ocorre de diferentes formas, seja pelo exemplo de outros/as treinadores/as, pelos materiais de aprendizado entendidos como livros e vídeos, pelo discurso de aulas diretivas e palestras, pelo diálogo, pela reflexão ou por qualquer outra oportunidade de aprendizado, é balizada pela linguagem, externa ou interna. Assim, a participação social para o estabelecimento dos processos de aprendizado complementa-se pela necessidade de estratégias pedagógicas que permitam que os/as treinadores/as reflitam, verbalizem e fortaleçam relações sociais. Sobre esse assunto, ressaltamos Smidt (2009), que destaca que a noção de “social” extrapola a presença de outros/as no processo de aprendizado, mas que deve ser aportado em estratégias que engajem os/as aprendizes/as e não apenas baseadas em experiências “individuais”.

As estratégias de avaliação também devem estar alinhadas com essa prerrogativa social. Entendendo que as vivências prévias de treinadores/as influenciam a forma como os novos conhecimentos serão construídos, os processos avaliativos podem ser mais efetivos se estiverem relacionados com a conexão de novos conhecimentos com os aspectos já consolidados de atuação. Como exemplo, destacamos Paquette e colaboradores (2014), que utilizam um “diálogo de aprendizado”³ para fomentar as reflexões sobre os pontos fortes e outros necessários de maior atenção na atuação de treinadores/as e que se constitui uma forma de avaliação. Nessa estratégia, os/as mediadores/as encarregados/as do processo têm como responsabilidade realizar questões e oferecer *feedback* relevante para promover uma reflexão crítica por parte dos/as aprendizes/as. O estudo também apresenta como estratégia de avaliação uma “observação avaliativa”⁴, que consiste em duas pessoas mediadoras observarem uma sessão ou aula de ensino de esportes ou práticas corporais oferecida por um/a

3 Do original, “learning conversation” (PAQUETTE et al., 2014).

4 Do original, “evaluator observation” (PAQUETTE et al., 2014).

treinador/a. Em seguida, as três pessoas envolvidas empenham-se em uma conversa para promover reflexão e diálogo sobre o que foi observado.

Além disso, entendendo que as interpretações sobre o meio se alteram ao longo da vida das pessoas, a experiência como atleta dos/as treinadores/as, considerada como uma das mais importantes influências da prática do ensino de esportes e práticas corporais (LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007), necessita de devida atenção. As práticas e conhecimentos vividos durante o período como atleta podem ter sido ressignificados pelos/as treinadores/as sem que tivesse havido algum tipo de reflexão. Os novos conhecimentos construídos ao longo da prática como treinador/a e em diferentes oportunidades de aprendizado podem servir como base para reflexões de experiências vividas como atleta.

Dessa forma, baseados na concepção dialética dos estudos de Vygotsky (OLIVEIRA, 2016), os programas de formação de treinadores/as preocuparam-se em explicitar as relações entre o biológico e o cultural na vida de aprendizes/as. Assim, destaca-se que, para a teoria histórico-cultural, não há aprendizado individual ou desconectada de outras pessoas por completo. Se há processos de aprendizado a partir de leituras de livros teóricos, por exemplo, esses são constituídos de linguagem escrita, existente e aprendida a partir de uma cultura e escrita por outra pessoa; se estes existem a partir da experiência, esta é balizada pela atuação de outras pessoas no meio e por seus discursos. Assim, os processos de aprendizado nunca são individuais, apenas podendo ser mais ou menos explícita a relação social existente. Pensar a relação entre a base biológica humana e o meio é fundamental, pois nos permite considerar que qualquer visão de mundo é derivada das vivências (TOASSA, 2009). Ao refletirmos sobre a educação em geral e sobre a formação de treinadores/as, essa influência também se torna essencial. Entendemos que o ensino de esportes e práticas corporais é também relacionado com as experiências e oportunidades formativas dos/as treinadores/as ao longo de suas vidas e, especialmente, pela influência de outras pessoas exercida diretamente

ou a partir do meio cultural, que se sobrepõe às condições biológicas necessárias ao aprendizado. Com isso, ressalta-se a importância das estratégias pedagógicas, as quais tornarão possíveis a co-construção de novos conhecimentos ainda não desenvolvidos.

O desenvolvimento potencial: interações entre treinadores/as com níveis de experiência variáveis

O mesmo acontece nas oportunidades de aprendizado de treinadores/as que permitem a troca de experiências e o diálogo sobre teorias e que, assim, podem proporcionar a co-construção de novas práticas que se relacionem efetivamente às demandas do ensino de esportes e práticas corporais (NASH; SPROULE, 2012; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012). Além disso, as estratégias pedagógicas que se disponibilizarem a discutir aspectos da realidade do ensino de esportes e práticas corporais estarão mais relacionadas ao problemático e dinâmico papel dos/as treinadores/as (JONES, 2000) no exercício de seu trabalho do que aquelas que se atentarem exclusivamente a contextos teóricos e analíticos (MORGAN *et al.*, 2013b).

Para que as oportunidades de aprendizado aconteçam dessa forma, é necessário, portanto, que se conheça o nível de desenvolvimento real de cada treinador/a-aprendiz/a. Isso destaca a importância de propostas que possibilitem o conhecimento dos/as aprendizes/as por parte dos/as formadores/as e não que as propostas sejam padronizadas independentemente dos/as participantes. Essa discussão suscita os debates a respeito de pré-requisitos ou propostas baseadas em apresentações, para que haja o alinhamento das atividades com os perfis dos/as aprendizes/as. Destacamos novamente Paquette e colaboradores (2014) para exemplificar o uso de *portfólios* como primeira atividade de um programa de formação de treinadores/as, que incluía um resumo atual, uma descrição de seu papel como treinador/a de esporte e práticas corporais e filosofia de trabalho, uma periodização de

treinamento de um/a atleta e uma reflexão sobre suas potencialidades e fragilidades relacionadas com o trabalho desenvolvido. Outros exemplos também são conhecidos para essa finalidade. Bertram e colaboradores (2014) formaram grupo focal e fizeram entrevistas semiestruturadas com todos/as os/as participantes de uma comunidade de prática formada por alunos/as de graduação, a fim de conhecer profundamente as experiências anteriores e expectativas com relação aos encontros.

Em uma abordagem diferente, Stoszkowski e Collins (2017) utilizaram-se de pré-requisitos como um mínimo de 40h de prática como treinadores/as regulares e outras horas de atuação em ensino de esportes e práticas corporais em suas comunidades para estabelecer um nível mínimo de desenvolvimento real previsível pela experiência requerida. Embora consideremos a dificuldade de realmente saber quais os conhecimentos prévios dos/as aprendizes/as, entendemos que, na impossibilidade de maior profundidade com cada treinador/a, essas propostas (BERTRAM *et al.*, 2014; PAQUETTE *et al.*, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2017) poderão proporcionar uma noção básica das estratégias pedagógicas que os/as mediadores/as responsáveis podem propor em suas ações.

Neste sentido, cabe destacar que um dos mais divulgados temas da teoria histórico-cultural é a zona de desenvolvimento imediato (ZDI). A ZDI é uma fase relacional e interpessoal (MORCOM, 2014) que compreende as funções mentais que ainda não estão maduras, mas em processo de tornar-se; é uma fase intermediária, em que o/a aprendiz/a pode participar de atividades sociais e culturais que estão além de suas capacidades em determinado momento (POTRAC *et al.*, 2016), a fim de co-construir novos conhecimentos. O processo social existente nessas relações é chamado de mediação (VYGOTSKY, 2009), processo facilitador em que pessoas mais experientes participam da co-construção por parte dos/as aprendizes/as dos conhecimentos produzidos historicamente, frutos da experiência coletiva (DUARTE, 1996).

Assim, os/as educadores/as deveriam considerar suas práticas para um “bom aprendizado”, aquele que se adianta ao de-

envolvimento (VYGOSTKY, 1997). Dessa forma, Vygotsky criticou as práticas educacionais que são baseadas apenas na instrução didática e incentivam a repetição sem que haja compreensão do entendimento dos/as alunos/as. Potrac e Cassidy (2006) destacam o uso de estratégias pedagógicas, como demonstrações e discussões, que possam iniciar os processos de aprendizado a partir dos conhecimentos já estabelecidos, mas em direção a co-construção de novos.

Ao concordarmos que a qualidade das interações sociais no ambiente auxiliará na ocorrência de processos de aprendizado mais efetivos, nos propomos a refletir sobre as estratégias pedagógicas, às quais treinadores/as estão sujeitos/as em suas formações, tanto institucionais quanto informais. A relevância das relações sociais na metáfora do andaime da ZDI possibilita, como visto anteriormente, que os conhecimentos já produzidos possam ser compartilhados, tornando-se, assim, parte da experiência de outras pessoas.

Outra relação com a formação de treinadores/as está no papel do/a desenvolvedor/a de treinadores/as (do inglês, *coach developer*). Este é um termo abrangente, destacado pelo International Council for Coaching Excellence (ICCE, 2013) e que, segundo McQuade e Nash (2015), representa uma variedade de papéis, incluindo os de líder, facilitador/a, mentor/a, assessor/a e responsável pela estruturação e avaliações de programas de formação de treinadores/as. As autoras citadas (2015) consideram que o/a desenvolvedor/a de treinadores/as não é necessariamente uma pessoa especialista no assunto tratado, mas deve ser hábil administrador/a e motivador/a dos programas de formação de treinadores/as, bem como ser parte da organização e das estratégias de formação.

Outro ponto reiterado sobre os/as desenvolvedores/as de treinadores/as é que seus comportamentos, conhecimentos e práticas têm potencial de influenciar treinadores/as-aprendizes/as, como bons ou maus exemplos; este fator também é bastante comentado por Jones (2006), Jones, Harris e Miles (2009) e Jones e colaboradores (2012). À luz da teoria histórico-cultural, poderia-

mos considerar que o/a desenvolvedor/a de treinadores/as pode ser um/a mediador/a, ao passo que auxilia na co-construção de conhecimentos. Com isso, ressalta-se a importância de aspectos didáticos intencionais, logo pedagógicos, que acontecem a partir da intervenção da comunicação e do intercâmbio da experiência humana acumulada (LIBÂNEO, 2001).

A *perejivânie*: relações de afeto nos programas de formação de treinadores/as

Sobre as interações sociais com os/as mediadores/as responsáveis, Tassoni e Leite (2011) encontraram em sua pesquisa que a relação do/a aprendiz/a com o conhecimento é afetada diretamente pela maneira como o/a mediador/a age. Essa é uma relação que pode ser feita dos/as treinadores/as-aprendizes/as com os/as desenvolvedores/as de treinadores/as. Nash, Sproule e Horton (2016) destacam a importância de os/as desenvolvedores/as de treinadores/as possuírem empatia, traduzida como a habilidade de entender as necessidades e experiências prévias dos/as treinadores/as, para mediar os processos de aprendizado de treinadores/as-aprendizes/as. As demonstrações de afetividade, como tom da voz, gestos, expressões faciais, contato visual e físico e o humor (MESQUITA *et al.*, 2014) também são importantes nesse processo. Esses fatores podem incrementar a sensação de confiança ao expor aprendizes/as em situações de dúvida e exposição de opiniões e tornar o processo de aprendizado mais autônomo.

Outro fator que pode interferir na identificação dos/as treinadores/as-aprendizes/as com os conhecimentos envolvidos nos processos de aprendizado é o uso de metáforas. Ao pensar sobre como considerar as vivências no âmbito da formação de treinadores/as, Jones e colaboradores (2017) consideram que as metáforas podem ser um modo de ilustrar determinada situação e assim conectá-los/as com sentidos positivos.

Por fim, destacamos o humor das vivências: Marques e Carvalho (2014) apontam que vivências alegres aumentam a potência de agir de aprendizes/as e professores/as. A potência de agir, ou seja, a vontade e capacidade de executar determinada tarefa, aumenta a potência de pensar, que significa maior atenção e consciência na atividade. Assim, as vivências que constituem encontros alegres produzem afetações que ajudam na constituição de pessoas mais emancipadas, atentas e independentes.

Ainda, destacam-se as discussões sobre as vivências e a afetividade. Para Vygotsky (1998), o aprendizado, a motivação e a afetividade são funções interconectadas: o pensamento não é uma corrente autônoma dissociada da vida dinâmica, das motivações, dos interesses e dos envolvimento (TASSONI; LEITE, 2011), mas é pautado pela afetividade, que influencia a constituição da subjetividade a partir das relações sociais e os processos de significação e sentido. A vinculação entre o pensamento e a afetividade possibilita as vivências, chamadas por Vygotsky de *pereživânie* (VERESOV, 2016).

Pereživânie é descrita como a relação entre a consciência humana e o meio, e se traduz como sendo uma interpretação de uma situação concreta, para a qual se constituíram atitudes e sentimentos subjetivos, de acordo com fatores pessoais e individuais (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009; VERESOV, 2016). Poderíamos dizer que *pereživânie* conceitua um estado psicológico especial, caracterizado pela presença de sentimentos vividos por alguém (CAPUCCI; SILVA, 2017; VERESOV; FLEER, 2016) e suscitados por impressões e sensações fortes (VERESOV; FLEER, 2016; TOASSA, 2009). Isto significa que uma pessoa não permanece indiferente a uma situação de vivência, pois essa carrega uma conotação emocional muito forte. Essa afetividade se manifesta, inclusive, de forma atemporal, influenciando as interpretações dos fatos e possibilitando que novos sentidos sejam atribuídos a um mesmo acontecimento.

As vivências se diferenciam das experiências na teoria vygotskyana (TOASSA, 2009). As experiências podem ser interpretadas apenas como uma lembrança da situação vivida; já as vivências

são “resultado de um processo – difícil, laborioso, que toma tempo e energia – usualmente entendido como uma experiência efetiva na consciência” (CAPUCCI; SILVA, 2017, p. 411). Assim, as vivências são um “tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica” (TOASSA; SOUZA, 2010, p. 759). Dessa forma, as pessoas, “ao longo de sua vida, podem constituir inúmeras experiências, mas só algumas delas se constituem como vivência” (MARQUES; CARVALHO, 2014, p. 43).

Assim, a afetividade influencia os processos de co-construção dos novos conhecimentos e causa transformações internas (JONES *et al.*, 2018). Isso ocorre pois os afetos decorrentes de cada relação social e os sentidos atribuídos aos conhecimentos interferem na maneira como o meio influencia cada pessoa. Logo, dada a relevância das interpretações pessoais das situações reais ocorridas na *perejivânie*, isto é, da compreensão e da relação afetiva dos acontecimentos por parte de cada pessoa (VERESOV, 2019), é preciso considerar que uma mesma oportunidade de aprendizado afetará diferentemente cada aprendiz/a (JONES *et al.*, 2018).

Essa reflexão conduz a um aspecto da teoria histórico-cultural que relaciona o significado e o sentido atribuídos aos conhecimentos. Para Vygotsky, o significado refere-se “ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 2016, p. 81). O significado propicia a mediação simbólica entre as pessoas e o mundo real, sendo um “filtro” através do qual é possível compreender o mundo e agir sobre ele. O significado das palavras é o mesmo para todos/as os/as falantes de determinado idioma. Já o sentido é a forma como cada pessoa entende a palavra (VYGOTSKY, 2009). Está relacionado às vivências afetivas e pessoais e é o que conduz uma situação de experiência a uma situação de vivência. É exatamente esse sentido que influenciará os processos de aprendizado, pois se colocarão como fato-

res mediadores responsáveis pelos processos de co-construção de conhecimentos.

Sendo assim, a importância da afetividade nas vivências que envolvem os processos de aprendizado é essencial para que esses sejam significativos. Essa afetividade está amplamente relacionada às relações sociais envolvidas nos episódios e, assim, entre os pares e desses com outros/as mediadores/as responsáveis, pessoas mais experientes e mesmo professores/as.

Todas as reflexões estabelecidas, claramente, também são verdadeiras para os processos de aprendizado que se estabelecem no ensino de esportes e práticas corporais, entre treinador/a-atleta e entre os/as atletas. O mesmo acontece nos processos de aprendizado dos/as próprios/as treinadores/as. Assim, é importante que sejam consideradas as emoções dos/as treinadores/as-aprendizes/as no momento dos processos de aprendizado, pois são elas que motivarão as interações sociais, atribuirão sentido aos conhecimentos co-construídos e influenciarão na atividade profissional posterior. Como afirmado por Schempp (1993), o conhecimento profissional é construído a partir das relações com o mundo em que se vive, resultante de uma tensão dialética entre o que é interior e o que é exterior e essa relação é baseada nas emoções, exatamente como discutido pela teoria histórico-cultural.

Pensamentos finais

Tendo em vista os diversos apontamentos destacados nesse texto, consideramos que a teoria histórico-cultural co-construída por Vygotsky (2009) pode propor avanços nas discussões acerca do meio social e das mediações, colaborando especialmente com as estratégias pedagógicas que envolvem os programas de formação de treinadores/as. Longe de utilizar a teoria em questão de forma utilitarista ou liberalista, o estudo buscou aproximar as duas áreas

de discussão, a fim de apresentar possibilidades de embasamento teórico para novas estruturações.

Por entender os processos de aprendizado como sociais, históricos e culturais (POTRAC *et al.*, 2016), tal teoria vem ao encontro de estudos atuais da área do *coaching*, especialmente ao considerar que os/as treinadores/as-aprendizes/as precisam estar ativos/as em seus processos de aprendizado, ou seja, participar de atividades que os/as permita co-construir conhecimentos e habilidades para seu desenvolvimento (JONES *et al.*, 2018). Acreditamos ser essencial a promoção de estratégias pedagógicas que permitam relações sociais enriquecedoras nos processos de co-construção de conhecimentos (VOLDBY; KLEIN-DOSSING, 2019) e, com isso, valorizamos a mediação de pessoas mais experientes, que incentivem reflexões e possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos dos contextos específicos.

Reforçamos que as discussões sobre as vivências podem informar a formação de treinadores/as no que diz respeito à promoção de oportunidades de aprendizado que possibilitem processos de aprendizado significativos e que sejam motivadores, com destaque à afetividade. Tais argumentos podem ser comprovados pela importância dos estudos citados e que utilizam os princípios dessa teoria para a área de estudo.

Assim, este ensaio demonstrou que as discussões proporcionadas pela teoria histórico-cultural podem contribuir para o desenvolvimento de um novo olhar para as oportunidades de aprendizado institucionais. Pode ser considerado que as discussões a respeito de tal embasamento teórico na formação de treinadores/as tendem a expandir-se e solidificar-se, contribuindo efusivamente para o desenvolvimento de programas de formação de treinadores/as e aperfeiçoamento dos já existentes, aproximando, de fato, treinadores/as de seus objetos de conhecimento, e logo, contribuindo para o aprimoramento do esportes e das práticas corporais em diferentes contextos.

Referências

ALMEIDA, E.; MARTINELLI, T. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-posições**, v. 29, n. 3, p. 383-400, 2018.

BERTRAM, R.; PAQUETTE, K.; DUARTE, T.; CULVER, D. Assessing the value created through participating in a graduate studies community of practice. **Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2014.

BUCLEY, R.; CAPLE, J. **The Theory and Practice of Training**. London: Kogan Page, 2000.

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

CAPUCCI, R.; SILVA, D. Quando vida e arte se encontram: um diálogo entre Vigotski e Stanislavski. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 3, 409.

CASSIDY, T.; JONES, R.; POTRAC, P. **Understanding Sports Coaching** – The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. New York: Routledge, 2009.

Cushion, C. Mentoring: Harnessing the power of experience. *In*: JONES, R. L. (Ed.), **The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching**. New York: Routledge, 2006.

CUSHION, C.; ARMOUR, K.; JONES, R. Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. **Quest**, v. 55, p. 215-230, 2003.

CUSHION, C.; PARTINGTON, M. A critical analysis of the conceptualisation of 'coaching philosophy'. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 6, p. 851-867, 2016.

DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, I. Alguns sentidos da palavra "perejivanie" em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. *In*: **Anais do Seminário Interno do Grupo de Pesquisa**

Pensamento e Linguagem (GPPL), p. 5-41. Campinas: Unicamp, 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage/Learning Matters, 2000.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1/2, 17-50, 1996.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um fazer neutro? **Educação & Sociedade**, v. 1, n.1, n. 64-70, 1978.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE.

International Sport Coaching Framework Version 1.2.

Champaign: Human Kinetics, 2013.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Massangana, 2010.

JACOBS, F.; CLARINGBOULD, I.; KNOPPERS, A. Becoming a 'good coach'. **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 3, 411-430, 2016.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, 313-329, 2012.

JONES, R. L. et al. The importance of history, language, change and challenge: What Vygotsky can teach sports coaches. **Motriz**, v. 24, n. 2, 1-8, 2018.

JONES, R. How can educational concepts inform sports coaching? In Robyn Jones (Ed.), **The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching**, p. 3-13. New York: Routledge, 2006.

JONES, R.; HARRIS, R.; MILES, A. Mentoring in sports coaching: A review of the literature. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 14, n. 3, 267-284, 2009.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 313-329, 2012.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How Youth-Sport Coaches Learn to Coach. **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 191-209, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001.

MARQUES, E.; CARVALHO, M. Vivência e afetação na sala de aula: Um diálogo entre Vigotski e Espinosa. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, p. 41-50, 2014.

MCQUADE, S.; NASH, C. The role of the coach developer in supporting and guiding coach learning. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 339-346, 2015.

MESQUITA, I. et al. The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, p. 657-668, 2015.

MORCOM, V. Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 67, p. 18-29, 2014.

MORGAN, K. et al. Innovative approaches in coach education pedagogy. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, p. 218-234, 2013a.

MORGAN, K. et al. Changing the face of coach education: using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, p. 520-533, 2013b.

NASH, C.; SPROULE, J. Coaches perceptions of their coach education experiences. **International Journal of Sport Psychology**, v. 43, p. 33-52, 2012.

NELSON, L.; CUSHION, C.; POTRAC, P. Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: a Holistic Conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.

OLIVEIRA, M. A perspectiva vygotskyana. In LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M., & DANTAS, H. (Eds.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016.

PAQUETTE, K. et al. A Sport Federation's Attempt to Restructure a Coach Education Program Using Constructivist Principles. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 75-85, 2014.

PIGGOTT, D. Coaches' experiences of formal coach education: a critical sociological investigation. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 4, p. 535-554, 2012.

POTRAC, P.; CASSIDY, T. The coach as 'a more capable other'. In: JONES, R. (Ed.). **The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching**. New York: Routledge, 2006.

POTRAC, P.; JONES, R.; NELSON, L. Interpretativism. In NELSON, L.; GROOM, P.; POTRAC, P. (Ed.). **Research Methods in Sports Coaching**. Oxon e New York: Routledge, 2014.

POTRAC, P.; NELSON, L.; GREENOUGH, K. Lev Vygotsky – Learning through social interaction in coaching. In NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Ed.). **Learning in Sports Coaching: theory and application**. New York and London: Routledge, 2016.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p.250-269, 2009.

SCHEMPP, P. Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 13, p. 2-23, 1993.

SMIDT, S. **Introducing Vygotsky**. London: Routledge, 2009.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Science**, v. 34, n. 9, p. 794-780, 2016.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning – part 1: a tool to promote reflection and communities of practice. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 247-270, 2017.

TASSONI, E.; LEITE, S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 1, n. 2, p. 79-91, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, SP.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coach learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENILSON, J. (Ed.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**, London: Routledge, p. 375-387, 2013.

VERESOV, N. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy**. Singapore: Spring, 2017.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture, and Activity**, v. 23, n. 4, p. 1-11, 2016.

VOLDBY, C.; KLEIN-DØSSING, R. "I thought we were supposed to learn how to become better coaches": developing coach education through action research, **Educational Action Research**, v. 28, n. 3, p. 534-553, 2019.

Vygotsky, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WIKLEY, F.; BULLOCK, K. Coaching as an educational relationship. In: JONES, R. (Ed.). **The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching**. New York: Routledge, 2006.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.