



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Carlos Ewerton Fernandes Palheta

**Do planejamento ao impacto de um Programa de Formação de Treinadores
voltado ao ensino de habilidades para a vida: uma análise por meio da Roda de
Mudança de Comportamento**

Florianópolis – SC

2026

Carlos Ewerton Fernandes Palheta

**Do planejamento ao impacto de um Programa de Formação de Treinadores
voltado ao ensino de habilidades para a vida: uma análise por meio da Roda de
Mudança de Comportamento**

Tese submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Física da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de
Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Michel Milisteti

Florianópolis – SC

2026

Carlos Ewerton Fernandes Palheta

Do planejamento ao impacto de um Programa de Formação de Treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida: uma análise por meio da Roda de Mudança de Comportamento

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 30 de outubro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Juarez Vieira do Nascimento, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando de Souza Ferreira dos Santos, Dr.
Instituto Politécnico do Porto

Prof. Vinicius Zeilmann Brasil, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Física.



Documento assinado digitalmente
CASSIANO RICARDO RECH
Data: 20/01/2026 22:06:19-0300
CPF: ***.738.510-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Michel Milistetd
Data: 19/01/2026 12:30:29-0300
CPF: ***.320.559-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Michel Milistetd, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2026.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Palheta, Carlos Ewerton Fernandes

Do planejamento ao impacto de um Programa de Formação de Treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida : uma análise por meio da Roda de Mudança de Comportamento / Carlos Ewerton Fernandes Palheta ; orientador, Michel Milistetd, 2025.

191 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Formação de Treinadores. 3. Mudança de Comportamento. 4. Habilidades para a Vida. I. Milistetd, Michel. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Dedico esta tese a todos que são envolvidos
com o esporte e se comprometem em torná-lo
uma ferramenta para a construção de uma
sociedade melhor.

AGRADECIMENTOS

Esta tese representa o meio para a obtenção do título de Doutor em Educação Física. A princípio, a objetividade dessa frase é fascinante. Faz com que eu me sinta a poucos passos de estar no grupo dos talentosos que trabalharam duro e alcançaram o êxito. Esse sentimento é atraente, sobretudo porque o meio acadêmico, por vezes, tende a nos fazer celebrar as conquistas e ofuscar os processos que as sustentaram. Evidentemente, celebrarei a minha conquista, mas sei que o “eu Doutor” será o produto de um processo marcado por fatores que não estão relacionados aos meus méritos. Tais fatores envolvem acontecimentos, inclusive aqueles que ainda não pude perceber, pois não tenho controle sobre eles. Entretanto, me esforcei ao longo de minha formação acadêmica para não deixar passar despercebidas as pessoas que me ofereceram Capacidade, Oportunidade e Motivação. Chegou a hora de agradecê-las.

Agradeço a todos os professores que contribuíram com a minha formação acadêmica. Vocês me ofereceram Capacidade! Quero destacar os professores que compõem a banca avaliadora desta tese: Dr. Juarez Vieira do Nascimento, Dr. Fernando Santos, Dr. Vinícius Brasil, Dr. William Salles e Dr. Paulo Borges. Não apenas pela disposição de avaliar este trabalho, mas porque reconheço que tive a Oportunidade de me desenvolver ao compartilhar momentos com vocês. Por essa Oportunidade, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e ao Centro de Desportos, onde também tive a Oportunidade de experimentar a posição de professor durante dois anos. Também agradeço a Oportunidade concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em ser bolsista durante seis anos, em Mestrado e Doutorado. Nesse sentido, também quero ressaltar o Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP), a Universidade de Ottawa e o Prof. Dr. Martin Camiré, que me ofereceram a Oportunidade de intercâmbio no Canadá, uma experiência marcante. Aqui, aproveito para agradecer meus amigos, Vitor e Tayná, por tudo o que vivemos enquanto colegas de pós-graduação, mas também por terem potencializado minha experiência no Canadá.

Agradeço ao Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NuPPE-LAPE). Esse agradecimento envolve muitas pessoas. Por sorte, vivi diferentes momentos no grupo e

tive a Oportunidade de conhecer pessoas incríveis com as quais desenvolvi Capacidade e Motivação para seguir junto. Obrigado Alexandre, Allana, Ana Flávia, Carine, Cláudio, Dudu, Fabrício, Felipe, Jaqueline, Jessé, Kauana, Kaliane, Lincoln, Pedro, Rafael, Ricardo, Rodolfo, Silvia, Vini, Willen. É uma honra transcender os limites da relação acadêmica com vocês e estabelecer amizades que pretendo levar para sempre.

Aqui também expresso a minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Michel Milistetd, que me proporcionou Capacidade, Oportunidade e Motivação nos últimos anos. Em maio de 2016, quando envergonhado e nervoso, bati na porta de sua sala; era impossível prever que ali estava o professor que causaria o maior impacto sobre minha vida acadêmica, profissional e pessoal. No âmbito acadêmico, obrigado por me fazer enxergar a simplicidade do aprender e por me guiar, permitindo que eu descobrisse minhas fragilidades e potencialidades. No âmbito profissional, obrigado pela confiança de poder estar contigo. No âmbito pessoal, onde mais concentro gratidão por ti, irei ocultar as razões por acreditar que o implícito tem seu valor e porque sei que é explícito entre nós. Muito obrigado por ir além do que precisava!

Anteriormente citei que em meu processo de desenvolvimento há acontecimentos que não controlo, mas que influenciam diretamente quem eu sou. Entre esses acontecimentos está a minha origem, a minha família. Assim que adquiri Capacidade para avaliar com mais atenção de onde vim, rapidamente percebi que surgi no lugar certo e na hora certa, por mais que em um primeiro momento isso parecesse questionável: filho de pais adolescentes em um bairro extremamente violento (bem questionável). Acontece que essa condição me fez ser o primeiro filho, primeiro neto e primeiro sobrinho. Nessa nova condição, fui o alvo do afeto, da proteção e dos esforços de uma grande família. Essa outra condição me fez o primeiro membro da família Palheta a ingressar em uma Universidade Pública, o primeiro a sair de Manaus para morar em uma outra cidade, o primeiro a viajar para fora do Brasil, o primeiro a conseguir se comunicar em uma segunda língua. Entre tantas outras, serei o primeiro a finalizar uma pós-graduação em nível de doutorado. Nesse dia, haverá festa em Florianópolis e em Manaus, porque todos continuam torcendo por mim. Sem vocês, seria impossível! Citar os nomes de todos também é uma tarefa difícil. Então, agradeço àqueles que irão representar toda a família.

Aos meus avós, Carlos Alberto Palheta e Sandra Palheta. Aos meus pais, Carlos Wagner Palheta e Maria Lizete.

Por fim, agradeço à família que construí e à qual agora me dedico a proteger e amar. À minha esposa, Cris dos Santos, que me acompanhou durante todos os anos de minha pós-graduação. Obrigado por viver os meus sonhos junto comigo. Desenvolvemos juntos a Capacidade para constituir uma família e vamos ter a Oportunidade de moldar novos sonhos para torná-los realidade juntos. Também faço questão de citar o meu gigante Son Gohan, ao meu lado durante a escrita de muitas páginas desta tese, inclusive quando escrevo este parágrafo. No doutorado, Gohan muito contribuiu renovando constantemente a minha Motivação! Enfim, deixei para o final a maior fonte de Motivação de minha vida. Aquela que chegou e mudou completamente a minha visão de mundo, inclusive, influenciando o meu comprometimento com os temas abordados nesta tese. Por isso, agradeço à minha filha Tainá Santos Palheta que, aos seus quatro anos de idade, não faz ideia do que se trata uma tese de doutorado, ao mesmo tempo em que não sabe o quanto me auxiliou em sua construção, pois tornou o meu propósito desenvolver habilidades para a vida.

Com tantas razões para agradecimento, é difícil especificar um comportamento que estive desenvolvendo e que foi o alvo desse processo. No entanto, não tenho dúvidas de que a soma de tudo e todos que destaquei nesta seção contribuiu para que eu estivesse mais preparado para ser Doutor em Educação Física e para me entregar diante da missão de ser uma pessoa melhor.

Muito Obrigado!

“Ninguém se faz sozinho. Todos os que se destacam por uma atuação são, invariavelmente, pessoas que se beneficiaram de oportunidades incríveis... tiveram a chance de aprender”

Malcolm Gladwell

RESUMO

O percurso investigativo desta tese pautou-se no interesse em compreender como programas de formação podem impactar positivamente na prática de treinadores. Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral desta tese analisar um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida em um clube multiesportivo brasileiro. Para corresponder ao objetivo geral, quatro objetivos específicos foram definidos: apresentar o modelo da Roda de Mudança de Comportamento e sua utilidade em programas de formação de treinadores; caracterizar o processo de formulação do programa, utilizando o modelo da Roda de Mudança de Comportamento; verificar a efetividade do programa sobre os componentes essenciais para a mudança de comportamento; e avaliar o impacto a longo prazo do programa sobre o comportamento dos treinadores. A investigação acompanhou o programa ao longo de 38 meses e foi guiada pela Roda de Mudança de Comportamento que orientou a interpretação sobre Capacidade, Oportunidade e Motivação como os elementos essenciais para promover, inibir ou alterar um comportamento alvo. Além desses, o modelo forneceu uma gama de componentes que permitiram caracterizar o caso investigado. Situada sob o paradigma construcionista, de modo geral, a investigação adotou uma abordagem qualitativa para analisar um estudo de caso único. Uma triangulação de dados foi adotada em um dos estudos abordados. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações sistemáticas e análise documental. A análise temática de Braun e Clarke foi o método selecionado para tratar os dados qualitativos. A tese foi estruturada em formato alternativo, composta por quatro estudos inter-relacionados que abordam: i) os argumentos que justificam o uso da roda de mudança de comportamento no campo da formação de treinadores; ii) a concepção de gestores para revelar a formulação do programa; iii) a efetividade do programa sobre os componentes do comportamento dos treinadores participantes; iv) o impacto ao programa. Os resultados indicaram que a Roda de Mudança de Comportamento é um referencial teórico e prático útil para caracterizar, formular e avaliar programas de formação de treinadores. Ao explorar a concepção dos treinadores, observou-se que o programa favoreceu o desenvolvimento de Capacidade, Oportunidade e Motivação. Em uma análise longitudinal, constatou a mudança de

comportamento, mas também evidenciou desafios que podem limitar o impacto do programa, destacando a necessidade de suporte contínuo após o término das ações formativas. Concluiu-se que a utilização do modelo ofereceu uma lente analítica abrangente para caracterizar programas de formação de treinadores, contribuindo para o avanço teórico e prático da área. A tese reafirma a importância de compreender a formação de treinadores como um processo social de mudança de comportamento, orientado pela reflexão, pelo contexto e pelas interações humanas que sustentam o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação de treinadores; habilidades para a vida; mudança de comportamento

ABSTRACT

The investigative path of this thesis was guided by an interest in understanding how coach education programs can positively impact coaching practice. Accordingly, the general objective of this thesis was to analyze a coach education program that focuses on teaching life skills within a Brazilian multisport club. To address this overarching aim, four specific objectives were established: to present the Behavior Change Wheel model and its usefulness in coach education programs; to characterize the process of program formulation using the Behavior Change Wheel; to examine the program's effectiveness on the key components for behavior change; and to evaluate the long-term impact of the program on coaches' behavior. The investigation followed the program over a period of 38 months and was guided by the Behavior Change Wheel, which informed the interpretation of Capability, Opportunity, and Motivation as the essential elements for promoting, inhibiting, or altering a target behavior. Additionally, the model provided a range of components that enabled a detailed characterization of the case studied. Situated within the constructivist paradigm, the study primarily adopted a qualitative approach to analyze a single case study, while a mixed-methods approach was employed in one of the included studies. Data were collected through semi-structured interviews, systematic observations, and document analysis. Braun and Clarke's thematic analysis was the method selected to examine the qualitative data. The thesis was structured in an alternative format, comprising four interrelated studies that addressed: (i) the rationale for applying the Behavior Change Wheel in the field of coach education; (ii) the perspectives of program managers to reveal the program's formulation process; (iii) the program's effectiveness on the behavioral components of participating coaches; and (iv) the program's long-term impact. The results indicated that the Behavior Change Wheel is a useful theoretical and practical framework for characterizing, designing, and evaluating coach education programs. By exploring coaches' perceptions, the findings showed that the program fostered the development of Capability, Opportunity, and Motivation. A longitudinal analysis confirmed behavioral changes but also revealed challenges that may limit the program's impact, highlighting the need for ongoing support after the completion of formal training activities. It was concluded that the use of the model provided a

comprehensive analytical lens for characterizing coach education programs, contributing to both theoretical and practical advancements in the field. The thesis reinforces the importance of understanding coach education as a social process of behavior change, guided by reflection, context, and the human interactions that sustain professional development.

Keywords: coach education; life skills; behavior change

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Procedimentos e momentos de formulação dos estudos.....	27
Figura 2. A Roda da Mudança de Comportamento.....	43
Figura 3. Componentes da Roda da Mudança de Comportamento.....	63
Figura 4. Passos da formulação do PROEHVI.....	69
Figura 5. Desenho do PROEHVI.....	90
Figura 6. Comportamento alvo e modos de entrega do PROEHVI.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Componentes do COM-B.....	43
Tabela 2. Funções de intervenção.....	44
Tabela 3. Categorias políticas e relação com as funções de intervenção.....	45
Tabela 4. Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida.....	50
Tabela 5. Identificação dos participantes do estudo 2.....	64
Tabela 6. Identificação dos participantes do estudo 3.....	91
Tabela 7. Identificação de participantes e coleta de dados.....	123
Tabela 8. Resultados dos diferentes momentos de observação.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Técnicas de mudança de comportamento e componentes do COM-B.....	94
Quadro 2. Dimensões do PQAYS.....	121
Quadro 3. Critérios de pontuação da observação sistemática PQAYS.....	122

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	18
1. INTRODUÇÃO	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA	18
1.2 OBJETIVOS	22
1.2.1 Objetivo Geral	22
1.2.2 Objetivos Específicos	22
1.3 JUSTIFICATIVA	22
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	24
1.5 ESTRUTURA DA TESE	26
REFERÊNCIAS	29
CAPÍTULO II	36
2. FUNDAMENTOS DA PESQUISA	36
2.1 PARADIGMAS E PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS	36
2.1.1 Ontologia: o pressuposto sobre a realidade	36
2.1.2 Epistemologia: o pressuposto sobre o conhecimento	37
2.1.3 Axiologia: o pressuposto sobre os valores	37
2.1.4 Metodologia: o pressuposto sobre o método	37
2.2 ASPECTOS ÉTICOS	38
Referências	39
CAPÍTULO III	41
3. PREPARANDO TREINADORES PARA ENSINAR HABILIDADES PARA A VIDA: A NECESSIDADE DE UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES	41
3.1 Introdução	41
3.2 A Roda de Mudança de Comportamento	42
3.3 Como a RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO pode explicar a ineficácia de PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES?	46
3.4 PFTs para o ensino de habilidades para a vida	49
3.5 Estratégias Práticas	53
3.6 Resumo e Direções Futuras	53

Referências	55
CAPÍTULO IV	60
4. CARACTERIZANDO A FORMULAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES PARA O ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO	60
4.1 INTRODUÇÃO.....	60
4.2 MÉTODOS.....	62
4.2.1 Caracterização do Estudo	62
4.2.2 O Caso	62
4.2.3 O modelo teórico	63
4.2.4 Participantes	64
4.2.5 Coleta de Dados.....	65
4.2.6 Análise de dados.....	65
4.3 RESULTADOS	66
4.3.1 A Concepção PROEHVI.....	66
4.3.2 A formulação do PROEHVI	68
4.3.3 Para viabilizar o PROEHVI.....	73
4.4 DISCUSSÃO.....	75
4.5 CONCLUSÃO	79
Referências	80
CAPÍTULO V	86
5. COMO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES PROMOVE CAPACIDADE, OPORTUNIDADE E MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA?.....	86
5.1 INTRODUÇÃO.....	86
5.1.2 O PROEHVI no MTC.....	89
5.2 MÉTODOS.....	90
5.2.1 Caracterização do Estudo	90
5.2.2 Participantes	91
5.2.3 Coleta de Dados.....	92
5.2.4 Análise de dados.....	92
5.3 RESULTADOS	93
5.3.1 Incentivando a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional	94

5.3.2 Desenvolvendo conhecimento sobre o ensino explícito de habilidades para a vida.....	96
5.3.3 Proporcionando ambiente de aprendizagem seguro.....	97
5.3.4 Promovendo o compartilhamento de experiências e a colaboração mútua entre os entre treinadores	100
5.3.5 Oferecendo suporte de especialistas	101
5.3.6 Evidenciando expectativas de comportamento	103
5.4 DISCUSSÃO.....	104
5.5 CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS.....	110
CAPÍTULO VI	117
6. IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: MUDANÇA DE COMPORTAMENTO E NOVAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	117
6.1 INTRODUÇÃO.....	117
6.2 MÉTODOS.....	119
6.2.1 Caracterização do estudo	119
6.2.2 O caso.....	120
6.2.3 Participantes	121
6.2.4 Coleta de dados	122
6.2.5 Análise dos Dados	125
6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	126
6.3.1 Impacto sobre o comportamento observado	126
6.3.2 Novas necessidades relacionadas à Capacidade, Oportunidade e Motivação	131
6.4 CONCLUSÃO	135
REFERÊNCIAS.....	138
CAPÍTULO VII	146
7. considerações finais.....	146
7.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS	146
7.1.1 Estudo 1	146
7.1.2 Estudo 2	147
7.1.3 Estudo 3	148
7.1.4 Estudo 4	149

7.2 LIMITAÇÕES E DIRECIONAMENTOS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	150
7.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	152
7.3.1 Reconheça a cultura de aprendizagem organizacional estabelecida no contexto de implementação	152
7.3.2 Especifique o conteúdo central do programa em comportamentos	153
7.3.3 Identifique as necessidades e planeje mecanismos para oferecer os componentes necessários à mudança de comportamento.	153
7.3.4 Antes de definir os modos de entrega, reflita sobre as funções da intervenção.	154
7.3.5 Considere categorias políticas para garantir a sustentabilidade da intervenção	154
7.3.6 Garanta suporte de longo prazo aos treinadores	154
7.3.7 Adote mecanismos contínuos de avaliação para observar parâmetros de mudança de comportamento.....	155
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES.....	159
ANEXOS	171

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O esporte é reconhecido como um fenômeno cultural, social e educacional capaz de contribuir para o desenvolvimento humano em domínios físicos, cognitivos, emocionais, sociais e éticos (Jones, Gareth J. *et al.*, 2017; Opstoel *et al.*, 2020; Schulenkorf; Sherry; Rowe, 2016). Esse potencial do esporte se deve às interações entre pessoas, às normas de conduta social e às constantes exigências sobre o aspecto físico e a tomada de decisão que são presentes na prática esportiva (Holt; Deal; Pankow, 2020). Entretanto, o desenvolvimento por meio do esporte não depende apenas do envolvimento com a prática, mas também da maneira como o esporte é estruturado e mediado. Essa condição torna os treinadores atores-chave para o alcance dos resultados que o esporte pode proporcionar, sobretudo no que se refere ao seu potencial educativo (Camiré *et al.*, 2011; Collins *et al.*, 2009)

O papel desempenhado pelos treinadores exige que desenvolvam competências que lhes permitam gerir o ambiente esportivo (Milistetd *et al.*, 2014). O desenvolvimento dessas competências pode ocorrer por meio de múltiplas experiências de aprendizagem ao longo da vida, que são capazes de transformar, deliberadamente ou não, os processos cognitivos, emocionais e práticos dos treinadores (Ciampolini; Tozetto; *et al.*, 2020). Nesse sentido, os Programas de Formação de Treinadores (PFTs) se configuram como uma intervenção deliberadamente planejada para desenvolver competências aos treinadores em contextos de formação inicial e continuada (Cushion *et al.*, 2010; Trudel; Gilbert; Werthner, 2010; Wang; Casey; Cope, 2025).

A participação em PFTs é uma oportunidade de aprendizagem valiosa que se mostra eficiente em ampliar o nível de conhecimento de treinadores (Trudel, Pierre; Gilbert, 2024; Webb; Leeder, 2022). Contudo, a eficácia de PFTs deve ser avaliada não apenas pela capacidade de desenvolver conhecimento, mas também pela sua capacidade de provocar mudanças na prática (Stodter; Cushion, 2019; MacDonald *et al.*,

2020). Esse critério é apoiado por argumentações teóricas que apontam a transformação da prática como componente essencial da aprendizagem de treinadores, como apresentado no Modelo da Aprendizagem Reflexiva (Stirling, 2013) e no Modelo da Criação de Valor (Bertram; Culver; Gilbert, 2017). Quando essa perspectiva é assumida, PFTs se mostram ineficazes, porque frequentemente não provocam mudanças na prática (Cope *et al.*, 2021; Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019).

Nesse sentido, diversas limitações comprometem a eficácia de PFTs. Entre tais limitações, destaca-se que PFTs frequentemente são concebidos para transmitir conteúdos que são generalistas e que não atendem às necessidades de aprendizagem da prática (Lara-Bercial; Bales, 2022; Milistetd *et al.*, 2014). Além disso, não costumam oferecer vivência prática e meios que favoreçam a reflexão deliberada (Culver; Werthner; Trudel, 2019; Goorevich *et al.*, 2024; Trudel, Pierre; Milestetd; Culver, 2020). Essas limitações são constantemente evidenciadas, o que indica que PFTs, em grande parte, carecem de fundamentos teóricos que orientem sua concepção e sustentem sua efetividade em transformar a prática (Allan *et al.*, 2018; Jones, Robyn; Morgan; Harris, 2012; Smith *et al.*, 2023). Nesse cenário, a ciência da implementação oferece uma perspectiva promissora.

A ciência da implementação é um campo interdisciplinar focado na eficácia de intervenções (Bauer *et al.*, 2015). Assumir seus pressupostos pode promover uma interpretação mais profunda sobre as estratégias formativas de PFTs e revelar meios efetivos para se obter impacto sobre a prática (Snyder; Hemmeter; Fox, 2015). Desse modo, sob o pressuposto teórico da ciência da implementação, entende-se que o sucesso ou o fracasso das intervenções são explicados pelos modelos que a fundamentam (Nilsen, 2020). No entanto, embora sejam alinhados, modelos de mudança de comportamento não costumam fundamentar a formulação de PFTs (Allan *et al.*, 2018). Essa condição implica o reconhecimento de modelos de mudança de comportamento que sejam capazes de auxiliar não apenas a formulação, mas também a caracterização e a avaliação de PFTs (Stodter; Cushion, 2019). Nesse cenário, entre os modelos disponíveis, a Roda de Mudança de Comportamento (RMC) se destaca por oferecer um guia abrangente (Michie; van Stralen; West, 2011; Michie; Atkins; West, 2014).

A RMC considera que as intervenções definem um comportamento alvo, que é a ação ou o conjunto de ações que representa o seu conteúdo central (Michie; van Stralen; West, 2011). Esse comportamento alvo é sustentado por três componentes que formam o modelo COM-B: a Capacidade, que envolve tanto o domínio de conhecimentos e processos mentais (caracterizados como Capacidade Psicológica), quanto as habilidades físicas (Capacidade Física); a Oportunidade, que refere-se a influências sociais, normas culturais e linguagem (Oportunidade Social), além de aspectos ambientais, tempo e recursos (Oportunidade Física); e a Motivação, que inclui reações emocionais, desejos e impulsos (Motivação Automática), e também processos reflexivos sobre planos, intenções e crenças (Motivação Reflexiva). A depender das necessidades dos indivíduos envolvidos e dos objetivos da intervenção, alteram-se os componentes do COM-B para favorecer ou impedir o comportamento alvo (Michie; Atkins; West, 2014).

O COM-B é alterado por meio de técnicas de mudança de comportamento, que são as estratégias ativas da intervenção (Michie *et al.*, 2013). Essas estratégias podem assumir até nove funções de intervenção que são descritas na RMC (por exemplo, Educação, Treinamento, Persuasão). A RMC ainda apresenta sete categorias políticas (por exemplo, Diretrizes, Legislação, Comunicação/Marketing) que representam as estruturas de apoio que dependem de decisões políticas para apoiar a entrega de uma intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). Ainda que pouco explorada no campo da formação de treinadores, a RMC já tem apoiado a interpretação sobre os comportamentos de treinadores voltados à liderança (Hummell *et al.*, 2023; Lawrason *et al.*, 2019) e ao ensino de habilidades para a vida (Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021).

O conceito de habilidades para a vida é utilizado para representar um conjunto de ativos psicossociais que também podem ser reconhecidos como competências, habilidades, virtudes e valores, tais como comunicação, trabalho em equipe, respeito e empatia (Ciampolini; Milistetd; *et al.*, 2020). As habilidades para a vida têm a finalidade de auxiliar na resolução de desafios cotidianos, fortalecer o caráter e favorecer o exercício de cidadania (Gould; Carson, 2008). O esporte é um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades para a vida se for mediado por treinadores que adotem os comportamentos favoráveis para isso (Williams *et al.*, 2022). Por reconhecer essa relevância, diversos PFTs voltados ao ensino de habilidades para a vida estão sendo

implementados em diferentes países desde a última década (Camiré *et al.*, 2018; MacDonald *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2019). Em um deles, Santos *et al.* (2019) ressaltaram a necessidade do componente prático para potencializar a implementação do conteúdo na atuação dos treinadores. Em outro caso, MacDonald *et al.* (2020) observaram comportamentos favoráveis ao ensino de habilidades para a vida na atuação dos treinadores durante o PFTs, mas os comportamentos não permaneceram sendo assumidos após o seu término. Essas constatações reforçam a necessidade de se assumir as orientações teóricas da ciência da implementação para compreender como PFTs podem promover mudanças de comportamento efetivamente.

Nessa perspectiva, esta tese debruçou-se sobre um PFT com foco no ensino de habilidades para a vida e assumiu as orientações da ciência da implementação para analisar o caso. Assim, a RMC foi utilizada como guia para compreender os processos de formulação, condução e avaliação do programa. Para ampliar a perspectiva sobre mudança de comportamento, a investigação acompanhou treinadores ao longo de 38 meses, o que foi viabilizado devido ao PFT investigado oferecer suporte contínuo e de longa duração. Essa característica distingue o caso analisado, já que em grande parte os PFTs são de curta duração, o que prejudica uma avaliação de impacto longitudinal (Campbell; Waller, 2020; Li *et al.*, 2025). Consequentemente, essa condição também ressalta o potencial desta tese em contribuir para o avanço teórico e prático no campo da formação de treinadores.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida em um clube multiesportivo brasileiro.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar o modelo da Roda de Mudança de Comportamento e sua utilidade para a formulação, caracterização e avaliação de programas de formação de treinadores.
- Caracterizar o processo de formulação de um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida, utilizando a Roda de Mudança de Comportamento.
- Verificar a efetividade de um programa de formação voltado ao ensino de habilidades para a vida sobre os componentes essenciais para a mudança de comportamento dos treinadores.
- Avaliar o impacto a longo prazo de um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida sobre o comportamento dos treinadores.

1.3 JUSTIFICATIVA

O campo da formação de treinadores reconhece que o esporte precisa ser adequadamente estruturado e mediado para se configurar como uma ferramenta favorável ao desenvolvimento em dimensões biológicas, cognitivas, emocionais e sociais (Opstoel *et al.*, 2020). Por esse motivo, PFTs são constantemente formulados para apoiar a aprendizagem de treinadores em diferentes domínios, incluindo o desenvolvimento de habilidades para a vida que é reconhecido como um meio capaz de potencializar o papel educativo e transformador do esporte (Gould; Carson, 2008; Holt; Deal; Pankow, 2020).

Entretanto, os PFTs apresentam limitações significativas no que se refere à transformação da prática de treinadores (Dempsey *et al.*, 2024; Siltanen *et al.*, 2025). Tais limitações evidenciam a necessidade de avanços no campo da formação de treinadores em favor do reconhecimento de meios que potencializem a eficácia de PFTs sobre a prática (Cope *et al.*, 2021; Siltanen *et al.*, 2025; Stodter; Cushion, 2019).

Diante dessa necessidade, mudanças epistemológicas são recomendadas nas pesquisas sobre formação de treinadores, com destaque para a adoção de teorias e modelos que orientam intervenções para a mudança de comportamento (Allan *et al.*, 2018). Nesse sentido, a RMC se apresenta como uma alternativa por considerar fatores psicológicos, sociais e ambientais com a finalidade de apoiar intervenções (Michie; Atkins; West, 2014). Articular a RMC na análise de PFTs já implementados deve favorecer a obtenção de informações relevantes para a formulação de novas intervenções com o foco em promover mudanças na prática.

Além disso, também são recomendadas mudanças nas abordagens metodológicas empregadas em pesquisas sobre PFT. Grande parte das pesquisas concentra-se em intervenções de curta duração, limitando a possibilidade de compreender seus efeitos em médio e longo prazo (Campbell; Waller, 2020; Li *et al.*, 2025). Nesse sentido, a adoção de métodos mistos, aliada a observações longitudinais, é recomendada para ampliar a compreensão sobre a configuração e os impactos de PFTs (Webb; Leeder, 2022). Assim, esta tese se justifica cientificamente por responder a tais recomendações. O uso da RMC como lente de análise para compreender as características e os efeitos de um PFT de forma longitudinal deve fornecer contribuições inéditas para a literatura.

Do ponto de vista social, esta tese se alinha ao princípio estabelecido pela Carta Internacional de Educação Física, Atividade Física e Esporte da UNESCO (2015), que reconhece o esporte como atividade essencial para o desenvolvimento humano. Considerando que treinadores são os mediadores das oportunidades educativas e sociais, avanços no campo da formação de treinadores possuem relevância social por poder indicar caminhos para potencializar o esporte como ferramenta de educação. Nessa perspectiva, esta tese se concentra no ensino de habilidades para a vida para

indicar tais caminhos. Portanto, a justificativa social desta tese está em ampliar o potencial educacional do esporte.

A realização desta tese também possui uma justificativa pessoal na trajetória acadêmica e profissional do pesquisador. Inserido no Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE), o pesquisador se envolveu com estudos no campo da formação de treinadores e do desenvolvimento de habilidades para a vida. Desde então, sua concepção sobre o esporte tem despertado o interesse em apoiar a formação de treinadores para além das dimensões técnicas e táticas. Em investigações anteriores, o pesquisador explorou uma instituição esportiva para verificar o alinhamento entre suas diretrizes e a atuação de seus treinadores (Palheta *et al.*, 2021, 2022). Os resultados revelaram desafios enfrentados pelos treinadores relacionados à ausência de orientações práticas para o ensino de habilidades para a vida (Palheta *et al.*, 2022). Esses achados reforçaram o interesse do pesquisador em aprofundar-se nas temáticas para buscar alternativas teóricas e metodológicas que possam oferecer suporte efetivo à prática de treinadores.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Programas de Formação de Treinadores (PFTs): Intervenções formuladas para promover o desenvolvimento de treinadores. Podem ser caracterizados como universitários (quando implementados no âmbito do ensino superior), de larga escala (quando implementados por grandes entidades com a finalidade de certificar muitos treinadores) e de pequena escala (quando implementados em contextos localizados e específicos) (Cushion *et al.*, 2010; Trudel, Pierre; Gilbert, 2024).

Programa para o Ensino de Habilidades para a Vida (PROEHVI): Representa uma ação de desenvolvimento profissional de treinadores, implementada por um tradicional clube multiesportivo brasileiro, o Minas Tênis Clube.

Habilidades para a vida: Conceito que representa um conjunto de ativos psicossociais que também podem ser reconhecidos como competências, habilidades, virtudes e

valores, tais como comunicação, trabalho em equipe, respeito e empatia (Ciampolini; Milistetd; *et al.*, 2020), que têm a finalidade de auxiliar na resolução de desafios cotidianos, fortalecer o caráter e favorecer o exercício de cidadania (Gould; Carson, 2008).

Transferência de habilidades para a vida: Processo pelo qual as habilidades para a vida desenvolvidas em um determinado contexto (no esporte, por exemplo) são aplicadas em outros contextos da vida cotidiana (por exemplo, família, escola, comunidade) (Pierce *et al.*, 2018; Pierce; Gould; Camiré, 2017).

Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida: Modelo teórico de (Bean *et al.*, 2018) que descreve como o ensino de habilidades para a vida pode variar entre estratégias implícitas (estruturação do contexto e facilitação de clima positivo) e explícitas (discussão e prática direta e intencional).

Roda de Mudança de Comportamento (RMC): Modelo teórico desenvolvido por Michie, van Stralen e West (2011) com o objetivo de orientar a caracterização, formulação e avaliação de intervenções voltadas à mudança de comportamento.

Comportamento alvo: Conceito apresentado pela Roda de Mudança de Comportamento para especificar a ação ou conjunto de ações que são observáveis e que podem ser promovidas, reduzidas ou modificadas por meio de intervenções (Michie; Atkins; West, 2014).

COM-B: Modelo central da Roda de Mudança de Comportamento, que estabelece três componentes fundamentais ao comportamento: Capacidade, Oportunidade e Motivação (Michie; van Stralen; West, 2011).

Funções de intervenção: Categorias amplas de estratégias que podem ser utilizadas para modificar os componentes do COM-B com o objetivo de promover ou inibir o comportamento alvo (Michie; Atkins; West, 2014). Nove funções de intervenção, como

Educação, Persuasão, Incentivo, Treinamento, entre outras, compõem uma das camadas da RMC (Michie; Atkins; West, 2014).

Técnicas de Mudança de Comportamento: Estratégias ativas e observáveis da intervenção que são adotadas para modificar os componentes do COM-B. Representam as iniciativas que podem ser replicáveis nas intervenções (Michie *et al.*, 2013). Por exemplo, transmitir conhecimento, oferecer apoio social e providenciar monitoramento.

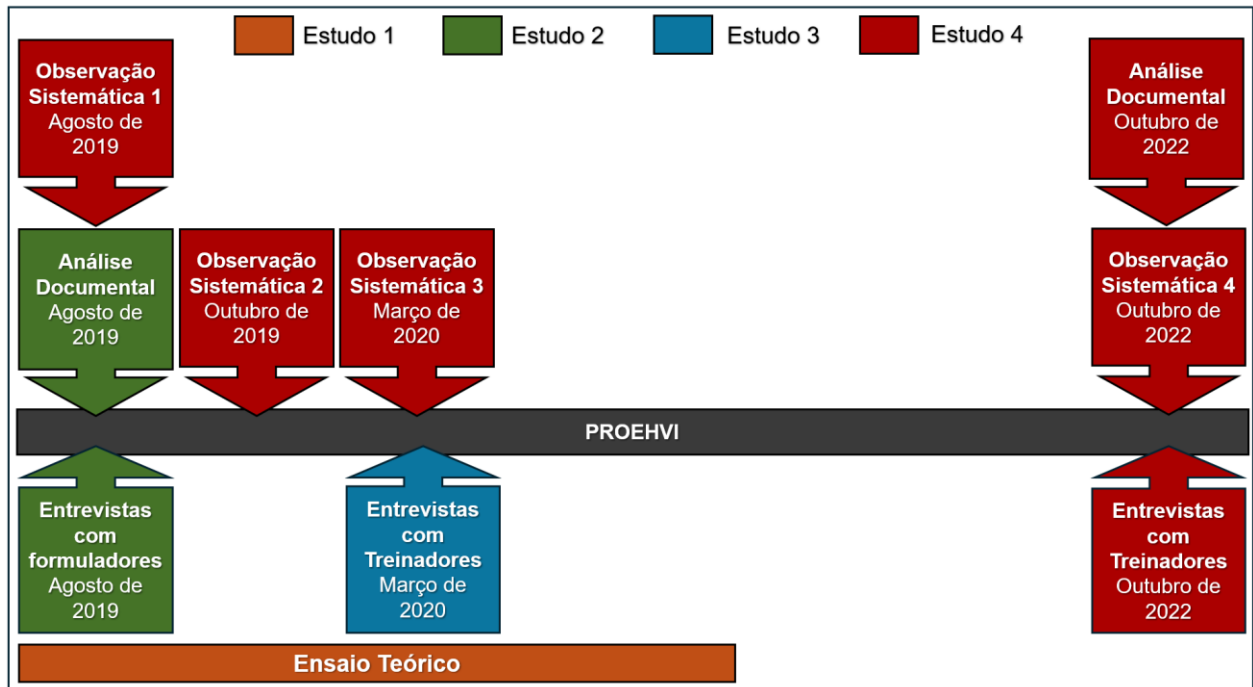
Modos de entrega: Correspondem às formas pelas quais as Técnicas de Mudança de Comportamento são transmitidas aos participantes de uma intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). Por exemplo, workshops, palestras, material didático.

Categorias Políticas: Estruturas políticas de apoio que podem facilitar, sustentar ou restringir a implementação de uma intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). Sete categorias políticas, como Legislação, Diretrizes, Comunicação/Marketing, entre outras, compõem uma das camadas da RMC (Michie; Atkins; West, 2014).

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese foi estruturada em formato alternativo em conformidade com a normativa n. 02/2008 do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. A adoção do formato alternativo permitiu que a tese fosse organizada a partir da redação de quatro estudos científicos. A figura 1 esclarece procedimentos e momentos da formulação dos estudos em um período de 38 meses de acompanhamento do PROEHVI.

Figura 1. Procedimentos e momentos de formulação dos estudos.



Fonte: O autor (2025)

A opção por esse formato foi tomada para favorecer a disseminação do conhecimento produzido, uma vez que a produção de artigos se destaca enquanto meio de comunicação científica. Desse modo, destaca-se que o que se apresenta no capítulo 3 (Estudo 1) se refere a um estudo teórico que, com a coautoria de Michel Milistetd (Universidade Federal de Santa Catarina), se encontra publicado como capítulo do livro intitulado *Coaching Values and Life Skills through Physical Education and Sports: A Practical Toolkit* (Koh; Newman; Salleh, 2025) (Anexo 4). O que apresenta no capítulo 4 (estudo 2) se encontra aceito, com revisões menores, para publicação em uma revista científica internacional, a *International Journal of Sport Science and Coaching*. Já os capítulos 5 e 6 se referem aos demais estudos empíricos elaborados a partir do caso investigado e se encontram em diferentes etapas do processo de publicação.

Por outro lado, é importante reconhecer que o formato alternativo pode dificultar uma compreensão holística da tese. Na tentativa de contornar essa dificuldade, salienta-se que foram empregados esforços para assegurar coesão teórica e metodológica entre os estudos, o que também foi favorecido pelo fato de a investigação ter sido conduzida

como um estudo de caso único (Yin, 2015). Além disso, cada estudo foi produzido para corresponder a um objetivo específico, para assim ser situado sob o objetivo geral da tese.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, V.; VIERIMAA, M.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 11, no. 1, p. 47–69, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1286514>.
- BAUER, M. S.; DAMSCHRODER, L.; HAGEDORN, H.; SMITH, J.; KILBOURNE, A. M. An introduction to implementation science for the non-specialist. *BMC Psychology*, [s. l.], vol. 3, no. 1, p. 32, 16 Dec. 2015. <https://doi.org/10.1186/s40359-015-0089-9>.
- BEAN, C.; KRAMERS, S.; FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. *Quest*, [s. l.], vol. 70, no. 4, p. 456–470, 2 Oct. 2018. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>.
- BERTRAM, R.; CULVER, D. M.; GILBERT, W. A university sport coach community of practice: Using a value creation framework to explore learning and social interactions. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 12, no. 3, p. 287–302, 22 Jun. 2017. <https://doi.org/10.1177/1747954117710503>.
- CAMIRÉ, M.; FORNERIS, T.; TRUDEL, P.; BERNARD, D. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, [s. l.], vol. 2, no. 2, p. 92–99, 2011. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>.
- CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; FELBER CHARBONNEAU, E. Evaluation of the Pilot Implementation of the Coaching for Life Skills Program. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 5, no. 3, p. 227–236, 1 Sep. 2018. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0006>.
- CAMPBELL, S.; WALLER, S. Systematic Review of the Contemporary Research on Coach Development Programs. *International Journal of Coaching Science*, [s. l.], vol. 14, no. 1, p. 03–38, Jan. 2020. .

CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; KRAMERS, S.; DO NASCIMENTO, J. V. What are life skills and how to integrate them within sports in brazil to promote positive youth development? *Journal of Physical Education (Maringa)*, [s. l.], vol. 31, no. 1, p. 1–11, 2020. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3150>.

CIAMPOLINI, V.; TOZETTO, A. V.; MILAN, F. J.; CAMIRÉ, M.; MILISTETD, M. Lifelong learning pathway of a coach developer operating in a national sport federation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 15, no. 3, p. 428–438, 18 Jun. 2020. <https://doi.org/10.1177/1747954120912384>.

COLLINS, K.; GOULD, D.; LAUER, L.; CHUNG, Y. Coaching Life Skills through Football: Philosophical Beliefs of Outstanding High School Football Coaches. *International Journal of Coaching Science*, [s. l.], vol. 3, no. 1, p. 29, 2009. .

COPE, E.; CUSHION, C. J.; HARVEY, S.; PARTINGTON, M. Investigating the impact of a Freirean informed coach education programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], vol. 26, no. 1, p. 65–78, 2 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1800619>.

CULVER, D. M.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Coach Developers as ‘Facilitators of Learning’ in a Large-Scale Coach Education Programme: One Actor in a Complex System. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 6, no. 3, p. 296–306, 1 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0081>.

CUSHION, C. J.; PROFILE, S.; JONES, R. L.; SANDFORD, R. Coach Learning and Development: A Review of Literature. Leeds: [s. n.], Jan. 2010. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/265566741>.

DEMPSEY, N.; COPE, E.; RICHARDSON, D. J.; LITTLEWOOD, M. A.; CRONIN, C. An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 29, no. 2, p. 221–239, 2024. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2131761>.

GOOREVICH, A.; BOUCHER, C.; SCHNEIDER, J.; SILVA-BREEN, H.; MATHESON, E. L.; TINOCO, A.; LAVOI, N. M. Acceptability and Preliminary Efficacy Testing of a Web-Based Coach Development Program Addressing Gender Essentialism Among Coaches of Adolescent Girls. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 11, no. 3, p. 356–368, 1 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0035>.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 1, no. 1, p. 58–78, 2008. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>.

HOLT, N.; DEAL, C.; PANKOW, K. Positive Youth Development Through Sport. *Handbook of Sport Psychology*. [S. l.]: Wiley, 2020. p. 429–446. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>.

HUMMELL, C.; HERBISON, J. D.; TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], vol. 18, no. 1, p. 3–12, 1 Feb. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221122435>.

JONES, G. J.; EDWARDS, M. B.; BOCARRO, J. N.; BUNDS, K. S.; SMITH, J. W. An integrative review of sport-based youth development literature. *Sport in Society*, [s. l.], vol. 20, no. 1, p. 161–179, 2 Jan. 2017. <https://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124569>.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 17, no. 3, p. 313–329, Jun. 2012. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.608936>.

KOH, K. T.; NEWMAN, T. J.; SALLEH, M. S. Bin. Coaching Values and Life Skills through Physical Education and Sports. London: Routledge, 2025. <https://doi.org/10.4324/9781032688657>.

LARA-BERCIAL, S.; BALES, J. The challenge of doing coach education and development in the 21st century. *In*: PETRY, K.; JONG, J. (eds.). *Education in Sport and Physical Activity*. London: Routledge, 2022. p. 10–23. <https://doi.org/10.4324/9781003002666-3>.

LAWRASON, S.; TURNNIDGE, J.; MARTIN, L. J.; CÔTÉ, J. A Transformational Coaching Workshop for Changing Youth Sport Coaches' Behaviors: A Pilot Intervention Study. *Sport Psychologist*, [s. l.], vol. 33, no. 4, p. 304–312, 1 Dec. 2019. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0172>.

LI, L.; OLSON, H. O.; TERESCHENKO, I.; WANG, A.; MCCLEERY, J. Impact of coach education on coaching effectiveness in youth sport: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 20, no. 1, p. 340–356, 17 Feb. 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541241283442>.

MACDONALD, D. J.; CAMIRÉ, M.; ERICKSON, K.; SANTOS, F. Positive youth development related athlete experiences and coach behaviors following a targeted coach education course. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], vol. 15, no. 5–6, p. 621–630, 1 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1177/1747954120942017>.

MICHIE, S.; RICHARDSON, M.; JOHNSTON, M.; ABRAHAM, C.; FRANCIS, J.; HARDEMAN, W.; ECCLES, M. P.; CANE, J.; WOOD, C. E. The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, [s. l.], vol. 46, no. 1, p. 81–95, Aug. 2013. <https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6>.

MICHIE, S.; VAN STRALEN, M. M.; WEST, R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, [s. l.], vol. 6, no. 1, 23 Apr. 2011. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. The behaviour change wheel : a guide to designing interventions. [S. l.]: Silverback, 2014.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; DO NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 1, no. 3, p. 165–172, 29 Sep. 2014. <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>.

NILSEN, P. Making Sense of Implementation Theories, Models, and Frameworks. *In*: ALBERS, B.; SHLONSKY, A.; MILDON, R. (eds.). *Implementation Science 3.0*. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 53–79. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03874-8_3.

OPSTOEL, K.; CHAPELLE, L.; PRINS, F. J.; DE MEESTER, A.; HAERENS, L.; VAN TARTWIJK, J.; DE MARTELAER, K. Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, [s. l.], vol. 26, no. 4, p. 797–813, 5 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.

PALHETA, C. E.; CIAMPOLINI, V.; NUNES, E. L. G.; SANTOS, F.; MILISTETD, M. Between intentionality and reality to promote positive youth development in sport-based programs: a case study in Brazil. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], vol. 26, p. 197–209, 2021. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1792870>.

PALHETA, C. E.; CIAMPOLINI, V.; SANTOS, F.; IBÁÑEZ, S. J.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M. Challenges in Promoting Positive Youth Development through Sport. *Sustainability (Switzerland)*, [s. l.], vol. 14, no. 19, 1 Oct. 2022. <https://doi.org/10.3390/su141912316>.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 10, no. 1, p. 186–211, 2017. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>.

PIERCE, S.; KENDELLEN, K.; CAMIRÉ, M.; GOULD, D. Strategies for coaching for life skills transfer. *Journal of Sport Psychology in Action*, [s. l.], vol. 9, no. 1, p. 11–20, 2 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/21520704.2016.1263982>.

PRESTON, C.; ALLAN, V.; FRASER-THOMAS, J. Facilitating Positive Youth Development in Elite Youth Hockey: Exploring Coaches' Capabilities, Opportunities, and Motivations. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 33, no. 3, p. 302–320, 2021. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1648327>.

SANTOS, F.; CAMIRÉ, M.; MACDONALD, D. J.; CAMPOS, H.; CONCEIÇÃO, M.; SILVA, A. Process and Outcome Evaluation of a Positive Youth Development-Focused Online Coach Education Course. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 6, no. 1, p. 1–12, Jan. 2019. DOI 10.1123/iscj.2017-0101. Available at: <https://journals.humankinetics.com/doi/10.1123/iscj.2017-0101>.

SCHULENKORF, N.; SHERRY, E.; ROWE, K. Sport for Development: An Integrated Literature Review. *Journal of Sport Management*, [s. l.], vol. 30, no. 1, p. 22–39, Jan. 2016. <https://doi.org/10.1123/jsm.2014-0263>.

SILTANEN, S.; BLOMQVIST, M.; HÄMÄLÄINEN, K.; BOTTAS, R.; SÄÄKSLAHTI, A. Assessing perceived effectiveness of vocational coach education programme: Identifying COM-B based barriers and enablers of behaviour change. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541251346731>.

SMITH, K.; BURNS, C.; O'NEILL, C.; DUGGAN, J. D.; WINKELMAN, N.; WILKIE, M.; COUGHLAN, E. K. How to coach: A review of theoretical approaches for the development of a novel coach education framework. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 18, no. 2, p. 594–608, 1 Apr. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221136222>.

SNYDER, P. A.; HEMMETER, M. L.; FOX, L. Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, [s. l.], vol. 35, no. 3, p. 133–143, 5 Nov. 2015. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>.

STIRLING, A. E. Applying Kolb's Theory of Experiential Learning to Coach Education. *Journal of Coaching Education*, [s. l.], vol. 6, no. 2, p. 103–121, Aug. 2013. <https://doi.org/10.1123/jce.6.2.103>.

STODTER, A.; CUSHION, C. J. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of Sports Sciences*, [s. l.], vol. 37, no. 18, p. 2086–2093, 17 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621045>.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. *In*: LYLE, J.; CUSHION, C. J. (eds.). *Sports coaching: Professionalisation and practice*. 1st ed. London: Churchill Livingstone Elsevier, 2010. p. 135–152.

TRUDEL, Pierre; GILBERT, W. Foundations and Evolution of Coach Development. *In*: RYNNE, S.; MALLETT, C. (eds.). *The Routledge Handbook of Coach Development in Sport*. 1st ed. New York: Routledge, 2024. p. 3–21. <https://doi.org/10.4324/9781003160939-2>.

TRUDEL, Pierre; MILESTETD, M.; CULVER, D. M. What the Empirical Studies on Sport Coach Education Programs in Higher Education Have to Reveal: A Review. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 7, no. 1, p. 61–73, 1 Jan. 2020. <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0037>.

WANG, Z.; CASEY, A.; COPE, E. Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], vol. 30, no. 3, p. 351–363, 2025. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230235>.

WEBB, K.; LEEDER, T. M. Dispositions and coaching theories: understanding the impact of coach education on novice coaches' learning. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 27, no. 5, p. 618–631, 2022. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1887846>.

WILLIAMS, C.; NEIL, R.; CROPLEY, B.; WOODMAN, T.; ROBERTS, R. A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 34, no. 2, p. 409–435, 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>.

YIN, R. K. *Qualitative research from start to finish*. 2nd ed. London: The Guilford Press, 2015.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTOS DA PESQUISA

2.1 PARADIGMAS E PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

Para compreender uma pesquisa, é necessário transcender o simples reconhecimento de seus procedimentos metodológicos para ir a fundo e reconhecer também aspectos que são subjacentes (Denzin; Lincoln, 2018). Isso exige assumir que toda pesquisa é orientada, de forma consciente ou não, pelas crenças e visões de mundo dos pesquisadores, o que Thomas Kuhn, em sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, define como paradigma de pesquisa (Kuhn, 1970). Desse modo, é sob um paradigma que são tomadas as decisões de pesquisa, da formulação do problema e das perguntas, até a seleção dos meios para respondê-las. Nessa perspectiva, esta tese adota um paradigma construcionista que compreende que a realidade é construída nas interações sociais e, portanto, mediada pela cultura, pela linguagem e pela intersubjetividade (Berger; Luckmann, 1967; Lincoln, Yvonna S.; Guba, 2018). As implicações do paradigma sobre a tese podem ser explicadas a partir de quatro pressupostos filosóficos: ontologia, epistemologia, axiologia e metodologia.

2.1.1 Ontologia: o pressuposto sobre a realidade

Ontologicamente, o construcionismo assume uma perspectiva relativista da realidade. Portanto, entende que não há uma verdade única, pois a realidade é múltipla e situada em contextos históricos e culturais específicos (Guba, E.; Lincoln, 2005). Nesta tese, isso significa reconhecer que o fenômeno investigado, o Programa de Ensino de Habilidades para Vida (PROEHVI), foi compreendido como um processo social e cultural. Desse modo, os significados atribuídos ao PROEHVI não refletem uma essência única, pois emergiram das percepções e das interpretações compartilhadas nas interações entre treinadores, formuladores e pesquisadores situadas em um contexto singular, o Minas Tênis Clube.

2.1.2 Epistemologia: o pressuposto sobre o conhecimento

Do ponto de vista epistemológico, o construcionismo entende que o conhecimento não é descoberto de forma neutra, porque é coconstruído por meio das interações e práticas discursivas que são estabelecidas nas interações entre o pesquisador e os participantes da pesquisa (Madill; Jordan; Shirley, 2000). Portanto, nesta tese, as entrevistas, observações sistemáticas e análises documentais não foram tratadas como registros objetivos de uma realidade fixa, mas sim como expressões de significados situados, que ganharam forma a partir da interlocução entre pesquisador, participantes da pesquisa e referenciais teóricos.

2.1.3 Axiologia: o pressuposto sobre os valores

A axiologia questiona a influência dos valores do pesquisador sobre o processo de investigação e interpretação dos dados. O construcionismo entende que não existe neutralidade na produção do conhecimento e, portanto, o processo investigativo é permeado pelos valores do pesquisador (Berger; Luckmann, 1967). Desse modo, nesta tese, o processo investigativo foi orientado pelo compromisso do pesquisador com a relevância prática e a aplicabilidade dos resultados. Escolhas metodológicas refletiram alguns de seus valores, ao exaltar a voz dos participantes da pesquisa.

2.1.4 Metodologia: o pressuposto sobre o método

Do ponto de vista metodológico, o paradigma construcionista valoriza abordagens qualitativas para acessar os significados construídos pelos participantes em seus contextos específicos (Berger; Luckmann, 1967). Por isso, nesta tese, a abordagem qualitativa foi destacada para articular percepções obtidas por meio de entrevistas, observações e análise documental em um estudo de caso único (Yin, 2015). Para tratar os dados qualitativos, a análise temática (Braun; Clarke; Weate, 2016) foi a abordagem adotada por reconhecer que os resultados não são propriedades intrínsecas dos dados, mas construções baseadas na interação entre dados, teorias e pesquisador. Neste ponto,

cabe ressaltar que a análise temática trata os dados qualitativos para definir temas que representam padrões (Braun; Clarke; Weate, 2016) e isso permitiu corresponder a uma objeção do construcionismo: o relativismo extremo, que pode dificultar a definição de critérios e a coerência analítica dos resultados (Guba; Lincoln, 1994).

Ainda sobre a metodologia, ressalta-se que esta tese, orientada pelo compromisso do pesquisador com a relevância prática e a aplicabilidade dos resultados (pressuposto axiológico), também assumiu elementos do pragmatismo. O caráter pluriparadigmático sobre o pressuposto metodológico também expressa o posicionamento do pesquisador diante da complexidade do fenômeno (Lincoln, Yvonna; Lynham; Guba, 2011). Desse modo, o uso da Roda de Mudança de Comportamento (Michie; Atkins; West, 2014) contribuiu para auxiliar a organização e a interpretação dos resultados visando sua utilidade no campo da formação de treinadores. O pressuposto também permitiu a adoção de métodos mistos em um dos estudos que compõem esta tese.

2.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (CAAE 74156517.0.0000.0121) (Anexo 3). A realização da pesquisa foi autorizada pelo Minas Tênis Clube, instituição que formulou e implementou o PROEHVI (Anexo 2). O envolvimento dos participantes foi viabilizado a partir da leitura e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B). As informações obtidas são utilizadas apenas para fins acadêmicos e o anonimato dos participantes é mantido. A análise documental envolveu apenas informações de acesso público e documentos disponibilizados pelo clube.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Anchor Books, 1967.
- BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. *In*: SMITH, A.; SPARKES, A. C. (eds.). Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise. London: Routledge, 2016. p. 191–205.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The SAGE Handbook of Qualitative Research. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. A. S. Competing Paradigms in Qualitative Research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). Handbook of Qualitative Research. London: SAGE, 1994. p. 105–117.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). The SAGE Handbook of Qualitative Research. [S. l.]: SAGE, 2005. p. 191–215.
- KUHN, T. The structure of scientific revolutions. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1970. vol. 2, .
- LINCOLN, Y.; LYNHAM, S.; GUBA, E. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). Handbook of Qualitative Research. London: SAGE, 2011. p. 97–128.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). The SAGE handbook of qualitative research. 5th ed. [S. l.: s. n.], 2018. p. 108–150.
- MADILL, A.; JORDAN, A.; SHIRLEY, C. Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, [s. l.], vol. 91, no. 1, p. 1–20, 24 Feb. 2000. <https://doi.org/10.1348/000712600161646>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. The behaviour change wheel : a guide to designing interventions. [S. l.]: Silverback, 2014.

YIN, R. K. Qualitative research from start to finish. 2nd ed. London: The Guilford Press, 2015.

CAPÍTULO III

3. PREPARANDO TREINADORES PARA ENSINAR HABILIDADES PARA A VIDA: A NECESSIDADE DE UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

3.1 INTRODUÇÃO

Programas de Formação de Treinadores (PFTs) representam um modelo de intervenção formulado para promover o desenvolvimento de treinadores (Cushion *et al.*, 2010). Logo, a participação em PFTs se apresenta como uma oportunidade de aprendizagem capaz de ampliar o nível de conhecimento de treinadores sobre conteúdos específicos. Entretanto, apesar de seu potencial, os PFTs se mostram ineficazes quando avaliados pela sua capacidade de transformar a prática (MacDonald *et al.*, 2020; Stodter; Cushion, 2019). Essa expectativa de eficácia sobre a prática é coerente com a natureza da atuação de treinadores. Afinal, é na prática que devem expressar seus conhecimentos em ações. Como exemplo, devem se comunicar efetivamente para transmitir conceitos, estabelecer relações positivas e gerir conflitos no ambiente esportivo (Becker, 2013). Nessa perspectiva, assumir pressupostos da ciência da implementação é uma alternativa para a formulação de PFTs eficazes.

Na ciência da implementação, uma intervenção bem-sucedida ou falha pode ser explicada pelos modelos adotados em sua formulação (Nilsen, 2020). Em PFTs, esses aspectos não são esclarecidos com a consistência necessária e isso contribui para a sua ineficácia. Considerar modelos de mudança de comportamento é uma alternativa para contornar essa situação e formular PFTs eficazes (Allan *et al.*, 2018). A Roda de Mudança de Comportamento (RMC) (Michie; Atkins; West, 2014) é um modelo de mudança de comportamento desenvolvido para auxiliar os processos de caracterização, formulação e avaliação de intervenções. O modelo tem o sistema COM-B em seu núcleo, que apresenta Capacidade, Oportunidade e Motivação como os elementos essenciais para a aquisição e manutenção de um comportamento alvo. Além do COM-B, a RMC descreve funções de intervenção e categorias políticas que podem favorecer ou anular este

comportamento (Michie; Atkins; West, 2014). Recentemente, o modelo foi útil para desenvolver liderança de treinadores (Lawrason *et al.*, 2019) e verificar comportamentos favoráveis ao ensino de habilidades para a vida (Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021).

As habilidades para a vida são competências, valores e atitudes capazes de auxiliar a resolução de problemas do cotidiano e favorecer a formação do caráter e o exercício de cidadania (Gould; Carson, 2008). Respeito, trabalho em equipe, perseverança e comunicação são exemplos de habilidades para a vida que podem ser desenvolvidas através do esporte. Crianças e jovens aumentam as chances de desenvolver habilidades para a vida quando treinadores assumem comportamentos favoráveis para isso (Williams *et al.*, 2022). Por esse motivo, PFTs para o ensino de habilidades para a vida têm sido formulados em vários países (Camiré *et al.*, 2018; Koh *et al.*, 2017; Santos *et al.*, 2019). A RMC pode auxiliar esses PFTs, uma vez que enfrentam o desafio de transformar a prática de treinadores (MacDonald *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2019). O objetivo deste capítulo é apresentar a utilização da RMC como possibilidade para caracterizar, formular e avaliar PFTs. Para alcançar este objetivo, primeiro vamos esclarecer os componentes da RMC. Depois, vamos utilizar a RMC para avaliar os aspectos que tornam PFTs ineficazes. Por fim, vamos situar os pressupostos do ensino de habilidades para a vida na RMC para justificar sua utilização na formulação de PFTs.

3.2 A RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

A RMC é uma síntese de 19 frameworks de mudança de comportamento (Michie; Atkins; West, 2014). Michie *et al.* (2011) buscaram considerar potencialidades e superar as limitações de cada um deles para projetar a RMC. O modelo é representado por uma roda de três camadas com componentes que interagem uns com os outros de maneira não linear (Michie; van Stralen; West, 2011) (Figura 2).

Figura 2. Roda de Mudança de Comportamento.

Fonte: Adaptado de Michie, Atkins e West (2014).

Na ótica da RMC, toda intervenção possui um comportamento alvo. O centro da RMC é ocupado pelo sistema COM-B, que reconhece este comportamento alvo como resultado da interação entre os componentes Capacidade, Oportunidade e Motivação. Em cada componente há subcomponentes que os especificam (Tabela 1).

Tabela 1. Componentes do COM-B.

Capacidade	Física	Habilidade física, força e resistência
	Psicológica	Conhecimento e processos mentais
Oportunidade	Física	Ambiente, tempo, recursos e locais
	Social	Influências interpessoais, normas culturais e linguagem
Motivação	Automática	Reações emocionais, desejos e impulsos
	Reflexiva	Reflexão sobre planos, intenções e crenças

Fonte: (Michie; Atkins; West, 2014).

A depender do objetivo da intervenção, altera-se um ou mais dos componentes do COM-B para promover ou anular suas influências sobre o comportamento alvo (Michie; van Stralen; West, 2011). Para alterá-los, é necessário definir as técnicas de mudança de comportamento, como proporcionar conhecimento e oferecer apoio social que, por sua vez, devem ser transmitidas aos indivíduos da intervenção por meio de diferentes modos de entrega. A RMC não determina as técnicas de mudança de comportamento e os modos de entrega da intervenção. Entretanto, o modelo categoriza as estratégias em nove funções de intervenção (Tabela 2).

Tabela 2. Funções da intervenção.

Funções da intervenção		Pode alterar:
Educação	Aumento do conhecimento e compreensão	Capacidade psicológica Motivação reflexiva
Persuasão	Indução de sentimentos para estimular ação	Motivação reflexiva Motivação automática
Incentivo	Expectativa de Recompensa	Motivação reflexiva Motivação automática
Coerção	Expectativa de punição ou custo	Motivação reflexiva Motivação automática
Treinamento	Transmissão de habilidades	Capacidade física Capacidade psicológica
Restrição	Regras para redução do engajamento	Oportunidade física Oportunidade social
Reestruturação Ambiental	Mudanças no contexto físico ou social	Oportunidade física Oportunidade social Motivação automática
Modelagem	Fornecimento de um exemplo a ser imitado ou para inspirar	Motivação automática

Facilitação	Aumento ou redução de barreiras	Capacidade física
		Capacidade psicológica
		Motivação automática
		Oportunidade física
		Oportunidade social

Fonte: (Michie; Atkins; West, 2014).

Por fim, revestindo o sistema COM-B e as funções de intervenção, estão sete categorias políticas. Essas categorias representam as decisões e iniciativas de autoridades que são capazes de apoiar a entrega das funções de intervenção (Tabela 3).

Tabela 3. Categorias políticas e relação com as funções de intervenção.

Categorias políticas		Pode apoiar as funções:
Comunicação/ Marketing	Uso da mídia, seja impressa, eletrônica ou de transmissão.	Educação; Persuasão; Incentivo; Coerção; Modelagem
Diretrizes	Construção de documentos que esclareçam recomendações ou regras de comportamento.	Educação; Persuasão; Incentivo; Coerção; Treinamento; Restrição; Reestruturação ambiental; Habilitação.
Medidas Fiscais	Uso do sistema tributário para reduzir ou aumentar custos financeiros.	Incentivo; Coerção; Treinamento; Reestruturação ambiental; Habilitação.
Regulação	Estabelecimento de regras ou princípios de comportamento.	Educação; Persuasão; Incentivo; Coerção; Treinamento;

		Restrição; Reestruturação ambiental; Habilitação.
Legislação	Elaboração ou mudanças em leis	Educação; Persuasão; Incentivo; Coerção; Treinamento; Restrição; Reestruturação ambiental; Habilitação.
Planejamento Social/Ambiental	Projeção e/ou controle do ambiente físico e social	Reestruturação ambiental; Habilitação.
Prestação de Serviço	Estabelecimento de serviços de apoio	Educação; Persuasão; Incentivo; Coerção; Treinamento; Modelagem; Habilitação.

Fonte: (Michie; Atkins; West, 2014).

3.3 COMO A RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO PODE EXPLICAR A INEFICÁCIA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES?

A premissa inicial da RMC é que toda intervenção deve ser elaborada a partir de um comportamento alvo. Isso permite a previsão dos fatores que podem influenciar os resultados e possibilita a seleção das melhores técnicas de intervenção (Michie *et al.*, 2013; Michie; Atkins; West, 2014). Nesse sentido, PFTs apresentam dificuldades em especificar comportamento alvo. Essas dificuldades podem ser explicadas por fatores contextuais que classificam PFTs em diferentes categorias: universitários, larga escala e pequena escala (Trudel; Gilbert; Werthner, 2010).

PFTs universitários ocorrem no âmbito do ensino superior (Trudel; Gilbert; Werthner, 2010). Neste contexto, a formação é voltada ao desenvolvimento de competências amplas por meio de bases humanas, biológicas e sociais (Milistetd *et al.*,

2014). Essa característica generalista dificulta a definição de comportamento alvo e desfavorece sua eficácia. Por exemplo, no Brasil, a profissionalização de treinadores ocorre em PFTs universitários e isso se mostra ineficaz na preparação de treinadores para determinadas áreas de atuação, como para o esporte de alto rendimento (Milistetd et al., 2017).

PFTs de larga escala são geralmente organizados por grandes entidades que ofertam certificação profissional (Trudel; Gilbert; Werthner, 2010). Esse contexto busca certificar muitos treinadores ao mesmo tempo (Milistetd *et al.*, 2017). Consequentemente, é comum reunir treinadores de diferentes culturas organizacionais, em diferentes estágios de desenvolvimento profissional e com necessidades de aprendizagem heterogêneas. Ao tentar corresponder a todos, os PFTs de larga escala tendem a estabelecer objetivos amplos baseados em problemas desconectados da realidade de treinadores em seus diferentes contextos de trabalho (Lara-Bercial; Bales, 2022). Assim, tornam-se ineficazes quando os treinadores não têm em seu contexto a demanda para apresentar os comportamentos pretendidos pelos PFTs.

PFTs de pequena escala representam iniciativas de intervenção em ambientes localizados e específicos (Trudel; Gilbert; Werthner, 2010). Os clubes são exemplos de instituições que formulam este tipo de PFTs. Neste contexto, as necessidades de aprendizagem podem estar mais evidentes (Cushion; Griffiths; Armour, 2019) e favorecer a definição do comportamento alvo. Por outro lado, podem permanecer pautados por parâmetros amplos, mesmo que sejam contextualizados. Por exemplo, a visão, missão e valores das instituições podem orientar os passos iniciais da formulação de PFTs de pequena escala. Porém, essas são informações amplas que não especificam comportamentos e dificultam a transformação da prática (Anderson; Jefferson, 2019).

A segunda premissa da RMC é a utilização do sistema COM-B no planejamento da intervenção (Tabela 1) (Michie; Atkins; West, 2014). Em uma análise através do COM-B, percebe-se que PFTs geralmente não consideram todos os componentes necessários à transformação da prática de treinadores (Hummell *et al.*, 2023). Constantemente, são altamente prescritivos e limitados à transmissão de conteúdos técnicos (Milistetd et al., 2017). Como resultado, costumam elevar o nível de conhecimento de treinadores sobre determinados conteúdos, mas geralmente permanecem ineficazes em transformar a

prática (MacDonald *et al.*, 2020; Stodter; Cushion, 2019). Na perspectiva da RMC, é possível sugerir que a ineficácia ocorre porque os PFTs visam favorecer apenas um dos componentes do COM-B, a Capacidade. Não por acaso, a ausência de vivência prática (isto é, Oportunidade) e meios que favoreçam a reflexão deliberada (isto é, Motivação) são constantemente identificados como limitações de PFTs (Culver; Werthner; Trudel, 2019; Goorevich *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019; Trudel; Milestetd; Culver, 2020).

A terceira premissa da RMC é a definição das funções da intervenção (Tabela 2) (Michie; Atkins; West, 2014). É importante estar claro que a RMC orienta para um planejamento baseado nas funções e não sobre os modos de entrega da intervenção. Workshops, palestras e material pedagógico são exemplos de modos de entrega oferecidos em PFTs (Milistetd *et al.*, 2021). A definição dos modos de entrega não esclarece quais as suas funções. Desse modo, PFTs são ineficazes quando selecionam os modos de entrega sem planejar as funções necessárias à intervenção. Goorevich *et al.* (2024) avaliaram o impacto de módulos de capacitação online e verificaram que o modo de entrega selecionado não obteve o engajamento dos treinadores participantes. Os treinadores também informaram que o modo de entrega não promoveu oportunidade de prática e motivação reflexiva (Goorevich *et al.*, 2024). Na perspectiva da RMC, esse programa deveria adotar as funções de Incentivo, Treinamento e Persuasão. Isso poderia exigir outros modos de entrega de intervenção. Porém, não necessariamente, já que mais de uma função pode ser exercida por um único modo de entrega. Por exemplo, a tutoria de desenvolvedores de treinadores [*coach developers*] é um meio de intervenção capaz de aumentar o nível de conhecimento dos treinadores (função de Educação), estimulá-los a agir (função de Persuasão), e inspirá-los (função de Modelagem) (Culver; Werthner; Trudel, 2019; Jones; Allen; Macdonald, 2024).

A quarta premissa da RMC é que categorias políticas (Tabela 3) são determinantes à sustentabilidade da intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). Por exemplo, no Brasil, leis nacionais (Legislação: uma categoria política) restringem a formação inicial de treinadores aos PFTs universitários (Milistetd *et al.*, 2014). Neste caso, a Legislação também define que PFTs de larga e pequena escala só serão sustentáveis enquanto formação continuada. Esse exemplo considera ações governamentais, porém, as categorias políticas também podem ser restritas ao contexto da intervenção. Milistetd *et*

al. (2021) consideraram categorias políticas restritas a um clube multiesportivo brasileiro para planejar e conduzir um PFT de pequena escala. Categorias como Comunicação/Marketing, Planejamento Social e Prestação de Serviços de apoio sustentaram o PFTs durante dois anos. Contudo, os mecanismos elaborados para favorecer o desenvolvimento dos treinadores não se sustentaram quando os serviços de apoio (Prestação de Serviços: participação dos consultores) se encerraram (Milistetd, Michel *et al.*, 2021).

3.4 PFTS PARA O ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA

Propor um planejamento baseado na RMC exige que as suas premissas sejam contempladas, a começar pela definição do comportamento alvo. Nesse sentido, para o ensino de habilidades para a vida, podemos considerar que a intencionalidade de ensino é um fator determinante (Bean; Forneris, 2016; Holt *et al.*, 2017; Pierce *et al.*, 2018). Isso sugere que definir a intencionalidade de ensino enquanto comportamento alvo é um bom caminho. No entanto, essa etapa é um momento chave na formulação de PFTs e exige uma análise mais profunda para especificar o comportamento alvo (Michie; Atkins; West, 2014). Assim, uma boa alternativa é considerar modelos teóricos que possam esclarecer a intencionalidade de ensino. Um exemplo é o Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para Vida que apresenta seis níveis de estratégias (Bean *et al.*, 2018) (Tabela 4). Nos níveis 3 a 6 do modelo, é possível especificar tais ações (em destaque na tabela 4).

Tabela 4. Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência das Habilidades para a Vida (Bean *et al.*, 2018).

Estratégias Explícitas	6	Praticar Transferência	Criar vínculos com pais, professores e membros da comunidade / Proporcionar oportunidades para aplicar as habilidades para a vida fora esporte / Permitir a reflexão da aplicação de habilidades para a vida fora do esporte
	5	Discutir Transferência	Falar sobre transferência e a sua importância / Aumentar a consciencialização sobre as oportunidades de transferência / Aumentar a confiança para a transferência / Permitir a reflexão sobre as negociações de transferência
	4	Praticar Habilidades para a Vida	Criar intencionalmente oportunidades para praticar habilidades para a vida no esporte / Permitir a reflexão sobre a aplicação de habilidades para a vida no esporte
	3	Discutir Habilidades para a Vida	Definir habilidades para a vida / Falar sobre habilidades para a vida e a sua importância / Aumentar a confiança para o desenvolvimento de habilidades para a vida / Permitir a reflexão nas discussões sobre habilidades para a vida
Estratégias Implícitas	2	Facilitar Clima Positivo	Modelar comportamentos positivos / Promover relacionamentos positivos / Apoiar a eficácia / Aproveitar os momentos de ensino de habilidades para a vida que ocorrem naturalmente
	1	Estruturar o Contexto Esportivo	Reconhecer as exigências inerentes ao esporte / Conceber a prática / Estabelecer regras

Fonte: (Bean *et al.*, 2018).

Após especificar o comportamento alvo, é necessário decidir quais componentes do COM-B alterar (Michie; van Stralen; West, 2011).

Uma análise sobre a Capacidade revela que treinadores que não possuem conhecimento específico sobre o ensino de habilidades para a vida se mantêm na base implícita e não alcançam os níveis de intencionalidade do ensino explícito (Palheta *et al.*, 2021). Por isso, a forma que treinadores ensinam habilidades para a vida geralmente é inconsistente (Camiré; Santos, 2019). Essa limitação destaca a necessidade de alterar o componente da Capacidade, especificamente a psicológica, para aumentar o nível de conhecimento de treinadores. Saber como oferecer oportunidades de liderança, ser um modelo de comportamento e se comunicar com jovens, pais e demais membros da comunidade são conhecimentos que podem ser desenvolvidos para favorecer os níveis mais elevados de intencionalidade (Gould; Carson, 2008; Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021).

A análise a respeito da Oportunidade revela que treinadores precisam de experiência prática. Isso é importante para a aplicação dos conhecimentos e a percepção de novas necessidades de aprendizagem (Camiré; Trudel; Forneris, 2014; Stodter; Cushion, 2019). Entretanto, alguns aspectos contextuais influenciam negativamente a Oportunidade para o ensino de habilidades para a vida. Os treinadores enfrentam dificuldade de sustentar o ensino de habilidades para a vida em contextos em que as partes interessadas assumem expectativa exacerbada sobre o desempenho competitivo (Palheta *et al.*, 2022; Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021; Preston; Fraser-Thomas, 2018). Fatores como a curta duração e a baixa frequência das sessões de treinamento também são aspectos contextuais que limitam o ensino de habilidades para a vida (Koh; Ong; Camiré, 2016; Palheta *et al.*, 2022). Esses exemplos indicam que PFTs com foco no ensino de habilidades para a vida devem alterar os dois subcomponentes da Oportunidade, social e física.

Por fim, analisar o componente da Motivação revela que treinadores frequentemente já apresentam um de seus subcomponentes, a Motivação automática. Por vezes, a Motivação automática para o ensino de habilidades para a vida provém das disposições pessoais de treinadores, como a própria personalidade (Sackett; Gano-Overway, 2017) e da forma como reconhecem seu papel profissional (Palheta *et al.*, 2021). Acontecimentos da vida pessoal, como quando se tornam pais, também podem despertar a Motivação automática para ensinar as habilidades para a vida (Camiré;

Trudel; Forneris, 2014; Palheta *et al.*, 2021). Se essas características forem observadas em uma análise prévia, os PFTs podem se concentrar em alterar apenas o subcomponente da Motivação reflexiva. Isso deve permanecer necessário, pois mesmo treinadores que valorizam o ensino de habilidades para a vida precisam reconhecê-lo como um processo complexo, sustentado por abordagens pedagógicas específicas e dependentes de seus planos, intenções e crenças (Holt, 2016).

Após a análise sobre os componentes, deve-se selecionar adequadamente as funções de intervenção e as categorias políticas que permitam alterá-los. Desse modo, selecionar modos de entrega com a função de Educação deve possibilitar a Capacidade psicológica e a Motivação reflexiva. Cursos, Workshops, sejam presenciais ou online, são modos de entrega capazes de transmitir conhecimento e motivar a transformação da prática de treinadores (Camiré *et al.*, 2018; Koh; Camiré, 2015). A função de Treinamento também deve ser importante para possibilitar a aplicação dos conhecimentos na prática. Uma opção é proporcionar uma fase piloto de implementação do ensino (Camiré *et al.*, 2018; Strachan; MacDonald; Côté, 2016). Para sustentar essas funções, a Prestação de Serviço pode ser uma categoria política necessária. As funções de Educação e Treinamento deve exigir a participação de grupos de especialistas capazes de transmitir conhecimentos, despertar motivação e acompanhar a fase de implementação dos programas (Milistetd *et al.*, 2021).

Para alterar a Oportunidade física, a função de Reestruturação Ambiental pode ser útil para transformar o contexto de atuação dos treinadores. Isso deve possibilitar ajustes na estrutura das sessões de treinamento quando forem reconhecidas como dificuldades para o ensino de habilidades para a vida, como verificado por Koh *et al.* (2016) e Palheta *et al.* (2022). Para alterar a Oportunidade social, a função de Facilitação pode produzir meios para esclarecer os objetivos de ensino de habilidades para a vida às partes interessadas. Isso deve reduzir a barreira criada pelas expectativas focadas no desempenho competitivo e alinhar novas expectativas relacionadas ao ensino de habilidades para a vida (Petitpas *et al.*, 2005). Planejamento Social/Ambiental e Diretrizes são categorias políticas que devem auxiliar a entrega das funções selecionadas. Isso pode ser possível em PFTs de pequena escala onde as configurações em um contexto específico podem ser melhor controladas (Trudel; Gilbert; Werthner, 2010).

3.5 ESTRATÉGIAS PRÁTICAS

Michie et al. (2014) apresentam uma perspectiva pragmática da utilização da RMC. Seguindo as orientações dos autores, se a RMC for usada para formular PFTs, a sequência de ações devem ser as seguintes:

1. Definir o ensino de habilidades para a vida em termos de comportamentos para treinadores. Como o ensino de habilidades para a vida se manifesta no comportamento de treinadores?
2. Selecionar um comportamento alvo. Qual comportamento ou conjunto de comportamentos deve ser desenvolvido?
3. Especificar o comportamento alvo.
4. Identificar os componentes do comportamento que precisam mudar (Tabela 1). Treinadores precisam de Capacidade, Oportunidade e Motivação para ensinar habilidades para a vida?
5. Identificar as funções da intervenção. Quais funções (Tabela 2) devem favorecer a mudança de Capacidade, Oportunidade e Motivação dos treinadores?
6. Identificar as categorias políticas. Quais categorias políticas (Tabela 3) devem apoiar a entrega do PFT.

3.6 RESUMO E DIREÇÕES FUTURAS

Neste capítulo buscamos apresentar uma possibilidade para PFTs voltados ao ensino de habilidades para a vida. Para isso, adotamos uma perspectiva de mudança de comportamento e selecionamos a RMC enquanto lente para avaliar características e prever possibilidades em PFTs. A utilização da RMC precisa se sustentar na perspectiva de que intervenções sobre treinadores não devem apenas elevar o nível de conhecimento, mas transformar a prática. Tal perspectiva também é assumida por outros modelos que apontam a transformação da prática como resultado esperado da aprendizagem de treinadores.

Sabemos que o processo de desenvolvimento de treinadores é complexo e a utilização de modelos teóricos costuma não suportar essa complexidade e ser falho em alguns aspectos. Apesar disso, a RMC pode ser útil na área da formação de treinadores por considerar fatores psicológicos, sociais e ambientais. Se isso não proporciona total controle sobre a complexidade da aprendizagem, ao menos deve facilitar a previsão de diferentes fatores que influenciam os resultados das intervenções. Portanto, apesar de sua finalidade pragmática, sua utilização não é para induzir treinadores à comportamentos automáticos, impossibilitando percepções críticas. Ao invés disso, é para criar iniciativas que favoreçam a aprendizagem atendendo à sua complexidade.

Para ir além do que propomos neste capítulo será necessário utilizar a RMC para avaliar e formular PFTs em diferentes contextos. Recentemente, isso tem acontecido devido investigações sugerirem a perspectiva de mudança de comportamento na área da formação de treinadores. No Brasil, temos utilizado o modelo para avaliar PFTs voltados especificamente para o ensino de habilidades para a vida. Isso deve esclarecer certas condições da utilização do modelo neste contexto.

REFERÊNCIAS

- Allan, V., Vierimaa, M., Gainforth, H. L., & Côté, J. (2018). The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 47-69.
- Anderson, M., & Jefferson, M. (2019). Transforming organizations: Engaging the 4Cs for powerful organizational learning and change. Bloomsbury Business
- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the importance of intentionally structuring the youth sport context to facilitate psychosocial development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28, 410-425. doi: 10.1080/10413200.2016.1164764
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 70, 456-470.
- Becker, A. J. (2013). Quality coaching behaviours. In *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 184-195). Routledge.
- Camiré, M., & Santos, F. (2019). Promoting positive youth development and life skills in youth sport: Challenges and opportunities amidst increased professionalization. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(1), 27-34.
- Camiré, M., Kendellen, K., Rathwell, S., & Felber Charbonneau, E. (2018). Evaluation of the pilot implementation of the Coaching for Life Skills program. *International Sport Coaching Journal*, 5, 227-236. doi: 10.1123/iscj.2018-0006
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17.
- Culver, D. M., Werthner, P., & Trudel, P. (2019). Coach developers as ‘facilitators of learning’ in a large-scale coach education programme: One actor in a complex system. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 296-306.

Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). Coach learning and development: A review of literature.

Cushion, C. J., Griffiths, M., & Armour, K. (2019). Professional coach educators in-situ: A social analysis of practice. *Sport, Education and Society*, 24(5), 533-546. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1411795>

Goorevich, A., Boucher, C., Schneider, J., Silva-Breen, H., Matheson, E. L., Tinoco, A., & LaVoi, N. M. (2023). Acceptability and Preliminary Efficacy Testing of a Web-Based Coach Development Program Addressing Gender Essentialism Among Coaches of Adolescent Girls. *International Sport Coaching Journal*, 1(aop), 1-13.

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1, 58-78. doi:10.1080/17509840701834573

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10, 1-49. doi:10.1080/1750984X.2016.1180704

Holt, N. L. (Ed.). (2016). *Positive youth development through sport*. Routledge.

Hummell, C., Herbison, J. D., Turnnidge, J., & Côté, J. (2023). Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 18(1), 3-12.

Jones, T., Allen, J., & Macdonald, S. (2023). The “Face” of Coach Development: A Systematic Review of the Role of the Coach Developer. *International Sport Coaching Journal*, 1(aop), 1-19.

Koh, K. T., Camiré, M., Bloom, G., & Wang, J. (2017). Creation, implementation, and evaluation of a values-based training program for sport coaches and physical education teachers in Singapore. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12, 795-806. doi: 10.1177/1747954117730987

Koh, K. T., Ong, S. W., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 295-312.

Lara-Bercial, S., & Bales, J. (2022). The challenge of doing coach education and development in the 21st century. *Education in Sport and Physical Activity: Future Directions and Global Perspectives*.

Lawrason, S., Turnnidge, J., Martin, L. J., & Côté, J. (2019). A transformational coaching workshop for changing youth sport coaches' behaviors: a pilot intervention study. *The Sport Psychologist*, 33(4), 304-312.

MacDonald, D. J., Camiré, M., Erickson, K., & Santos, F. (2020). Positive youth development related athlete experiences and coach behaviors following a targeted coach education course. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(5-6), 621-630.

Michie, S., Atkins, L., & West, R. (2014). The behaviour change wheel. A guide to designing interventions. 1st ed. Great Britain: Silverback Publishing, 1003, 1010.

Michie, S., Van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: a new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation science*, 6(1), 1-12.

Milistetd, M., Ramos, V., Saad, M. A., Sales, W., & Nascimento, J. V. (2017). Formação de Treinadores para o Esporte de Elite. In: L. R. Galatti, A. J. Scaglia, P. C. Montagner, & R. R. Paes (Eds.), *Desenvolvimento de treinadores e atletas - Pedagogia do esporte* (Vol. 1, pp. 39-62). Campinas: Unicamp.

Milistetd, M., Trudel, P., Mesquita, I., & Nascimento, J.V. (2014). Coaching and coach education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 165–172. doi:10.1123/iscj.2014-0103

Milistetd, M., Trudel, P., Culver, D., Cortela, C. C., Tozetto, A., Lima, C. O., & Souza, V. (2021). A second look at a 24-month collaborative initiative to develop coaches in a multisport club. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(6), 51-62.

Nilsen, P. (2020). Making sense of implementation theories, models, and frameworks. *Implementation Science* 3.0, 53-79.

Palheta, C. E., Ciampolini, V., Santos, F., Ibáñez, S. J., Nascimento, J. V., & Milistetd, M. (2022). Challenges in Promoting Positive Youth Development through Sport. *Sustainability*, 14(19), 12316.

Palheta, C. E., Ciampolini, V., Nunes, E. L. G., Santos, F., & Milistetd, M. (2021). Between intentionality and reality to promote positive youth development in sport-based programs: A case study in Brazil. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 197-209.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The sport psychologist*, 19(1), 63-80.

Pierce, S., Kendellen, K., Camiré, M., & Gould, D. (2018). Strategies for coaching for life skills transfer. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9, 11-20. doi:10.1080/21520704.2016.1263982

Preston, C., Allan, V., & Fraser-Thomas, J. (2021). Facilitating positive youth development in elite youth hockey: Exploring coaches' capabilities, opportunities, and motivations. *Journal of Applied Sport Psychology*, 33(3), 302-320.

Preston, C., & Fraser-Thomas, J. (2018). Problematizing the pursuit of personal development and performance success: An autoethnography of a Canadian elite youth ice hockey coach. *The Sport Psychologist*, 32(2), 102-113.

Sackett, S. C., & Gano-Overway, L. A. (2017). Coaching life skills development: Best practices and high school tennis coach exemplar. *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 206-219.

Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D. J., Campos H., Conceição, M., & Silva, A. (2019). Process and outcome evaluation of a positive youth development focused online coach education course. *International Sport Coaching Journal*, 6, 1-12. doi: 10.1123/iscj.2017-0101

Stodter, A., & Cushion, C. J. (2019). Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of sports sciences*, 37(18), 2086-2093.

Strachan, L., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2016). Project SCORE! Coaches' perceptions of an online tool to promote positive youth development in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(1), 108-115.

Trudel P, Gilbert W, Werthner P. Coach education effectiveness. In: Lyle J, Cushion CJ, editors. *Sports coaching: Professionalisation and practice*. 1 ed: Churchill Livingstone Elsevier; 2010. p. 135-152

Trudel, P., Milestetd, M., & Culver, D. M. (2020). What the empirical studies on sport coach education programs in higher education have to reveal: A review. *International Sport Coaching Journal*, 7(1), 61-73.

Williams, C., Neil, R., Cropley, B., Woodman, T., & Roberts, R. (2022). A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, 34(2), 409-435.

CAPÍTULO IV

4. CARACTERIZANDO A FORMULAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES PARA O ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

4.1 INTRODUÇÃO

Treinadores desempenham um papel fundamental na criação de ambientes que favorecem tanto o desempenho esportivo quanto o aprendizado de habilidades para a vida (Camiré *et al.*, 2020; Larkin; Barkell; O'Connor, 2022). Reconhecendo essa importância, programas de formação de treinadores (PFTs) são constantemente formulados com o objetivo de desenvolver as competências necessárias à gestão do ambiente esportivo (Trudel; Gilbert, 2024). No entanto, para que os PFTs sejam eficazes, é essencial que estabeleçam conexão entre o conhecimento transmitido e os comportamentos assumidos pelos treinadores na prática (Stodter; Cushion, 2019). Isso é dificultado porque os PFTs frequentemente transmitem conteúdos generalistas e não promovem a experiência prática e a reflexão deliberada (Lara-Bercial; Bales, 2022; Trudel; Milestetd; Culver, 2020). Como resultado, os PFTs se revelam capazes de aprimorar o nível de conhecimento (Webb; Leeder, 2022), mas a efetividade em promover mudanças no comportamento dos treinadores costuma ser um desafio (Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019).

Para superar esse desafio, uma alternativa é o uso de modelos de mudança de comportamento, o que não é consistentemente adotado em PFTs (Allan *et al.*, 2018). Um exemplo é a Roda de Mudança de Comportamento (RMC), modelo que apresenta os mecanismos que promovem ou inibem a Capacidade, Oportunidade e Motivação de indivíduos adotarem um comportamento alvo (Michie; van Stralen; West, 2011). A RMC auxilia a caracterização, formulação e avaliação de intervenções que buscam resultados sobre o comportamento (Michie; Atkins; West, 2014). Portanto, seu uso pode ser útil em PFTs (Allan *et al.*, 2018), uma vez que é determinante que os treinadores assumam

comportamentos alinhados ao desenvolvimento de diferentes domínios, como as habilidades para a vida (Williams *et al.*, 2022).

As habilidades para a vida são competências que contribuem para a formação do caráter e o exercício de cidadania (Gould; Carson, 2008). Embora o ambiente esportivo seja propício ao desenvolvimento dessas habilidades, as interações e exigências do contexto também podem ser uma barreira (Cronin; Allen, 2018). Adotando a ótica da RMC, Preston *et al.* (2021) ressaltam que o ambiente esportivo oferece a Oportunidade para que treinadores ensinem habilidades para a vida, mas a Capacidade e a Motivação para ensiná-las são restringidas pelo aspecto competitivo do esporte. O estudo resalta que o ensino dessas habilidades pode ser potencializado se treinadores forem envolvidos em PFTs que promovam comportamentos favoráveis (Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021). Nesse sentido, McDonald *et al.* (2020) verificaram o impacto de um PFT voltado ao ensino de habilidades para a vida. No estudo, treinadores de diferentes contextos assumiram comportamentos favoráveis durante a participação no PFT, mas esses comportamentos não permaneceram após o seu término. Os resultados indicam que PFTs precisam considerar o contexto de atuação dos treinadores para ofertar estratégias de intervenção adequadas (MacDonald *et al.*, 2020). Além disso, o caso reforça a importância de estratégias para moldar comportamentos duradouros.

Apesar da RMC ainda ser pouco utilizada na formulação de PFTs, sua utilização para caracterizar programas já formulados pode revelar o grau de alinhamento de suas estratégias de intervenção com os componentes do modelo (Michie; Atkins; West, 2014). Os resultados dessa caracterização podem fomentar reflexões sobre o potencial da RMC como ferramenta para a formulação de novos PFTs. Desse modo, este estudo tem como objetivo adotar a RMC como lente teórica para caracterizar a formulação do Programa de Ensino de Habilidades para a Vida (PROEHVI), formulado no Minas Tênis Clube (MTC), um clube multiesportivo brasileiro. Considerando a relevância do MTC no desenvolvimento de treinadores (Milistetd *et al.*, 2021, 2024), o estudo também busca apresentar os processos organizacionais que viabilizaram a concepção do PROEHVI, destacando a importância de compreender a cultura de aprendizagem predominante em organizações que promovem o desenvolvimento profissional (Phelan; Griffiths, 2019).

4.2 MÉTODOS

4.2.1 Caracterização do Estudo

Este estudo é descritivo, interpretativo e exploratório, que utiliza uma abordagem qualitativa e adota o desenho de um estudo de caso. Do ponto de vista epistemológico e ontológico, o estudo é construcionista e relativista. Assim, entende que o conhecimento é construído socialmente e pode variar conforme as experiências individuais. Portanto, assume que a interpretação dos dados é influenciada pelas experiências e pelos processos sociais estabelecidos entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa (Denzin; Lincoln, 2017).

4.2.2 O Caso

O MTC é um tradicional clube esportivo brasileiro, fundado em 1935. Informações de acesso público indicam que o clube possui aproximadamente 1.300 funcionários para atender seus 82 mil sócios, oferecendo programas de atividades em esporte, educação, lazer e cultura. Especificamente no esporte, o MTC possui duas vertentes: a participação, com 21 modalidades oferecidas para crianças, jovens e adultos; e o rendimento, com 9 modalidades que incluem atletas profissionais e 900 atletas em formação. Nesse contexto, objetivos relacionados ao desenvolvimento positivo de jovens são integrados aos valores do MTC e assumidos implicitamente na atuação de profissionais em determinadas modalidades do clube (Santos *et al.*, 2024). Esses aspectos contribuíram para que o PROEHVI fosse concebido com a finalidade de orientar a atuação de treinadores das duas vertentes do esporte. A oferta de PFTs é uma iniciativa frequentemente adotada no MTC para favorecer o desenvolvimento profissional de seus 120 treinadores (Milistetd *et al.*, 2021, 2024).

4.2.3 O modelo teórico

A RMC organiza seus componentes em três camadas que interagem de maneira não linear para influenciar um Comportamento Alvo (Michie; van Stralen; West, 2011) (Figura 3).

Figura 3. Componentes da Roda da Mudança de Comportamento.



Fonte: (Michie; van Stralen; West, 2011).

O comportamento alvo se refere à ação ou ao conjunto de ações que se pretende promover ou eliminar em indivíduos ou grupos. Na perspectiva da RMC, ele é sustentado por Capacidade (Física e Psicológica), Oportunidade (Física e Social) e Motivação (Automática e Reflexiva), reconhecidos como componentes do comportamento que formam o sistema COM-B (camada verde). Alterá-los influencia diretamente o comportamento alvo, mas requer a seleção adequada das funções de intervenção (camada vermelha). Por sua vez, a seleção das funções de intervenção deve ser apoiada pelas categorias políticas (camada cinza), que envolvem as decisões e iniciativas de autoridades do contexto em que a intervenção ocorre.

A relação estabelecida entre os componentes selecionados na RMC deve revelar as técnicas de mudança de comportamento, que são as estratégias ativas e observáveis

das funções de intervenção. Em outras palavras, as técnicas de mudança de comportamento revelam o “o quê” a intervenção deve proporcionar. Por exemplo, instruções, apoio social, feedback, monitoramento, entre outras, que são organizadas na Taxonomia de Técnicas de Mudança de Comportamento (Michie *et al.*, 2013). Por fim, as técnicas selecionadas também devem auxiliar na escolha dos modos de entrega, que representam o “como” a intervenção irá alcançar os participantes. Por exemplo, podem se referir à ambientação, como workshops, palestras, mídias, entre outras (Michie; Atkins; West, 2014).

4.2.4 Participantes

Cinco profissionais do MTC participaram desta pesquisa. Dentre eles, quatro eram gestores de departamentos e exerciam funções relacionadas à formulação dos PFTs. Outro participante era gestor de modalidade e coordenava os treinadores de judô. A identificação e o contexto de atuação dos participantes são fornecidos na tabela 5.

Tabela 5. Identificação dos participantes do estudo 2.

Participantes	Posição	Experiência no MTC (anos)
Flora	Gestora de Educação	6
Victoria	Gestora de Educação	5
Charlie	Gestor de Ciências do Esporte	16
Claire	Gestora de Recursos Humanos	6
Bryan	Gestor de Modalidade (Judô)	11

Fonte: O autor (2025)

A seleção intencional pode ser favorável aos objetivos da pesquisa qualitativa quando os participantes são fundamentais para a caracterização do caso (Campbell *et al.*, 2020). Desse modo, os gestores de departamentos foram selecionados intencionalmente devido à relevância de suas funções na concepção e formulação do PROEHVI. Posteriormente, o gestor de modalidade foi incluído por meio do método de amostragem bola de neve (Yin, 2015). Esse método consiste em solicitar aos

participantes previamente selecionados que indiquem outras pessoas cuja contribuição seja considerada relevante para o caso (Johnson, 2014).

4.2.5 Coleta de Dados

Esta pesquisa utilizou duas fontes de coleta de dados. Para obter informações relevantes sobre o MTC, coletaram-se dados por meio de documentos da instituição, incluindo materiais de acesso público disponíveis online e documentos restritos fornecidos pelo MTC. Esse processo foi conduzido de acordo com recomendações sobre a seleção de documentos para pesquisas científicas (Morgan, 2022). Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas guiadas por um roteiro elaborado em seis seções (Apêndice C). A primeira seção buscou informações sobre os participantes, como suas trajetórias e funções exercidas no MTC (e.g. como você apoia a formação dos treinadores?). A segunda seção abordou questões relacionadas à concepção do PROEHVI (e.g. o que colaborou para a decisão de formular o PROEHVI?). As quatro últimas seções exploraram aspectos do planejamento do PROEHVI com base nos componentes da RMC (Michie; Atkins; West, 2014): Comportamento alvo (e.g. qual mudança o PROEHVI busca promover na atuação dos treinadores?); Componentes do comportamento (e.g. o que é necessário aos treinadores para que atuem de acordo com os objetivos do PROEHVI?); Funções da intervenção (e.g. quais estratégias são adotadas para favorecer a atuação dos treinadores?); Categorias políticas (e.g. quais iniciativas políticas são estabelecidas para viabilizar o PROEHVI?). As entrevistas foram conduzidas pelo primeiro autor por meio de videoconferência nas datas e horários sugeridos pelos participantes da pesquisa. A duração média das entrevistas foi de 34 minutos e, quando transcritas, resultaram em 36 páginas com espaçamento simples.

4.2.6 Análise de dados

Os dados foram analisados obedecendo aos procedimentos de uma análise temática (Braun; Clarke; Weate, 2016). O primeiro autor iniciou a análise revisando as transcrições e os documentos para obter compreensões iniciais. Durante a revisão, anotações reflexivas geraram os primeiros esquemas de codificação dos dados, que

posteriormente foram agrupados em temas que representavam padrões. Esses temas foram definidos dedutivamente, com base nos componentes da RMC (Michie; Atkins; West, 2014), como: Capacidade Psicológica; Educação; Diretrizes. A coerência interna de cada tema e a distinção entre os diferentes temas foram constantemente revisadas. Posteriormente, esses temas foram conectados sob ideias centrais que deram origem aos temas de alta ordem, como: Para Proporcionar Capacidade; Para Proporcionar Oportunidade. Por fim, o relatório final da análise foi elaborado, incluindo exemplos extraídos dos dados para ilustrar os temas. O relatório corresponde à seção de resultados desta pesquisa e conecta os temas de alta ordem às questões da pesquisa: concepção e formulação do PROEHVI.

A análise temática valoriza a interpretação ativa do pesquisador (Braun; Clarke; Weate, 2016). Nesse sentido, a análise foi influenciada pelas perspectivas, experiências e decisões do pesquisador. Para assegurar rigor e qualidade à análise, diferentes estratégias foram adotadas. Durante a análise, o primeiro autor participou de cursos e disciplinas no ambiente universitário relacionados à análise qualitativa. Suas decisões foram questionadas por membros de sua equipe de pesquisa, incluindo o segundo autor, que exerciam o papel de “amigos críticos”. Ele também submeteu resumos de sua análise a críticas e questionamentos em eventos científicos. Essas estratégias desafiaram a capacidade explicativa da análise e permitiram ao primeiro autor revisar o relatório final várias vezes, até que ele representasse adequadamente o conjunto de dados.

4.3 RESULTADOS

4.3.1 A Concepção PROEHVI

O MTC possui valores que o caracterizam como instituição dedicada a promover a satisfação de vida às pessoas. Como descrito no Código de Conduta do MTC: “A missão MTC é assegurar às pessoas a plena satisfação e alegria de viver”. Enquanto clube esportivo, é fundamental que seus treinadores atuem de acordo com a sua missão. Nesse sentido, os gestores do MTC entendem que seu papel é apoiar a prática dos treinadores, proporcionando as condições necessárias para que possam atuar alinhados

aos objetivos do clube. Para isso, se preocupam em identificar e desenvolver as competências essenciais aos treinadores do MTC.

“O MTC tem uma identidade e os treinadores precisam assumi-la. Isso sempre nos fez pensar sobre o conjunto de competências que os treinadores precisam para serem os profissionais que o clube deseja” (Claire, Gestora de Recursos Humanos).

No intuito de apoiar o desenvolvimento dos treinadores, ações de desenvolvimento profissional são constantemente promovidas no MTC. Um destaque importante é o evento científico anual, que reúne treinadores, gestores e convidados externos em palestras e cursos teóricos e práticos. Em uma edição específica deste evento, o então gestor da modalidade tênis discutiu a necessidade de novas abordagens serem adotadas nas ações do clube. Isso se apresentou como uma nova perspectiva para o desenvolvimento profissional no MTC.

“Acreditávamos entender muito bem o MTC. Então, havia um bom tempo que não discutíamos coisas novas. Nós estávamos parados em uma zona de conforto [...] percebemos isso em nossas discussões no evento científico que coincidiu com a chegada do [gestor do tênis]. Ele trouxe uma nova perspectiva para todos nós” (Victoria, Gestora de educação).

A nova perspectiva evidenciou a necessidade de valorizar o potencial dos treinadores, dando-lhes um papel mais ativo na condução dos PFTs desenvolvidos no MTC. A participação de um consultor científico, especialista em formação de treinadores, também foi fundamental para a mudança. Como destacou Charlie, Gestor de Ciências do Esporte: “A chegada do [consultor científico] foi fundamental. Foi muito importante ter alguém de fora para nos mostrar que podíamos tirar ainda mais proveito de nosso potencial enquanto ambiente de aprendizagem”.

Assim, um novo PFT foi conduzido no MTC. O primeiro passo foi desenvolver estratégias deliberadas para incentivar a reflexão dos treinadores sobre suas práticas, permitindo a identificação de suas próprias necessidades de aprendizagem. Nessa fase, momentos interativos e reflexivos trouxeram à tona temas comuns aos treinadores das diferentes modalidades do clube. Alinhados à identidade do MTC, os treinadores

destacaram a necessidade de aprender sobre as características comportamentais de atletas da nova geração, sobre o relacionamento com os pais dos atletas e, em destaque, sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida através do esporte. Charlie, Gestor de Ciências do Esporte, enfatizou: “Sem dúvidas, as habilidades para a vida foram o tema mais discutido”.

Desse modo, o programa incentivou o engajamento dos treinadores nas discussões iniciais sobre o ensino de habilidades para a vida. Em seguida, o consultor científico aconselhou os gestores do MTC a planejarem ações de formação específicas para continuar apoiando o desenvolvimento dos treinadores. Como relatado por Victoria, Gestora de Educação: “As discussões sobre habilidades para a vida estão acontecendo pelos corredores do MTC. Como disse o [consultor científico], precisamos aproveitar o momento e continuar dando suporte ao desenvolvimento deles [treinadores]”. Assim, o desenvolvimento de habilidades para a vida viria a se tornar o foco de um novo PFT do MTC.

“No sentido de manter um processo contínuo de qualificação de profissionais e fortalecimento da visão de Formação Esportiva em Longo Prazo, projeta-se um programa integrado de capacitação de treinadores voltado ao desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte” (Relatório Final Programa MTC).

4.3.2 A formulação do PROEHVI

Embora o PROEHVI não tenha sido formulado com base na RMC e, portanto, não tenha seguido o passo a passo recomendado, a Figura 4 sistematiza suas características utilizando os conceitos do modelo.

Figura 4. Passos da formulação do PROEHVI.



Fonte: O autor (2025)

4.3.2.1 Definindo o comportamento alvo

Os valores do MTC destacam o compromisso com a educação e a formação humana. Como descreve o Código de Conduta do MTC: “O MTC tem compromisso permanente com a educação e a formação das pessoas por meio das atividades esportivas”. No entanto, essa descrição era insuficiente para orientar a atuação dos treinadores. Logo, a implementação do PROEHVI deveria estabelecer estratégias intencionais que orientassem a prática. Para isso, o consultor científico contribuiu apresentando conteúdos que eram desconhecidos pelos gestores.

“O MTC busca a formação holística. Porém, isso ficava no discurso. Precisávamos ser mais intencionais e garantir que esse discurso estivesse refletindo na prática [...]. O [consultor científico] chegou traduzindo a aplicabilidade dos artigos científicos. Coisas que ainda

precisávamos entender para trazer para nossa realidade” (Charlie, Gestor de Ciências do Esporte).

Entre os conteúdos fornecidos pelo consultor científico, os gestores foram apresentados ao Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (BEAN *et al.* 2018).

O modelo proporcionou aos gestores uma compreensão mais profunda sobre a realidade do MTC. Com base nas análises do modelo, os gestores perceberam que os esforços para promover uma formação holística no MTC estavam restritos ao ensino implícito de habilidades para a vida. Consequentemente, identificaram a necessidade de o PROEHVI assegurar que os treinadores alcançassem níveis explícitos de ensino. Como destacou Victoria, Gestora de Educação: “Podemos presumir que habilidades para a vida são desenvolvidas nas modalidades, mas de maneira implícita é difícil saber como isso ocorre. Por isso, queremos chegar aos níveis explícitos de ensino”. Dessa forma, o PROEHVI teria foco em comportamentos relacionados ao ensino explícito, como a discussão e a prática intencional de habilidades para a vida (BEAN *et al.* 2018). Assim, os gestores iniciaram o planejamento das estratégias para proporcionar Capacidade, Oportunidade e Motivação para os treinadores assumirem o comportamento alvo.

4.3.2.2 Para proporcionar Capacidade

Segundo os gestores, os treinadores precisavam desenvolver Capacidade Psicológica para alcançar o comportamento alvo. Isso se tornou evidente ao considerar os próprios interesses dos treinadores. Como destacou Charlie, Gestor de Ciências do Esporte: “Percebemos o interesse deles [treinadores] em aprender a ensinar as habilidades para a vida de maneira explícita”. Para corresponder a essa demanda, os gestores optaram pela realização de workshops teóricos e práticos, bem como reuniões frequentes para discutir o tema. A expectativa dos gestores era que essas intervenções exercessem as funções de Educação, Treinamento e Facilitação sobre os treinadores.

A função de Educação seria cumprida ao proporcionar conhecimentos específicos sobre o ensino explícito de habilidades para a vida, abordagem que ainda se revelava como uma novidade para os treinadores. Como ressaltou Bryan, Gestor de Modalidade:

“O conceito de habilidades para a vida nos foi apresentado recentemente. Acredito que é necessário compreender bem essa abordagem para alcançarmos mudanças na prática”. A função de Treinamento seria assegurada pelo caráter prático dos workshops e pela participação ativa dos treinadores nas reuniões, um aspecto essencial às ações de desenvolvimento profissional no MTC. Como disse Claire, Gestora de Recursos Humanos: “Os treinadores precisam participar ativamente nessas ações, porque é isso o que se espera de treinadores do MTC [...] Na minha opinião, não se abre mão disso”. Por fim, a Facilitação seria desempenhada pelos especialistas que conduziriam as reuniões e workshops, repetindo estratégias de PFTs anteriores para facilitar o desempenho dos treinadores.

“É importante mostrar que estamos trabalhando com conteúdo científico. Então, precisamos fornecer esse conteúdo aos treinadores de maneira compreensível e objetiva, como fizemos com os resumos dos artigos no [PFT anterior]. Os especialistas facilitam isso” (Victoria, Gestora de educação).

4.3.2.3 Para proporcionar Oportunidade

Na perspectiva dos gestores, os treinadores precisavam de Oportunidade Física e Social para assumirem o comportamento alvo. Essa opinião foi baseada na observação dos resultados de PFTs anteriores, onde o conhecimento adquirido pelos treinadores não promovia novos comportamentos. Especialmente, quando eram concluídos rapidamente, sem oferecer suporte contínuo à prática ou estabelecer novas normas culturais no MTC.

“Já realizamos programas fantásticos que nos trouxeram muito conhecimento, mas quando são ações pontuais, percebemos que não há mudança na prática [...] precisamos de tempo para transferir o conhecimento para a prática” (Charlie, Gestor de Ciências do Esporte).

Desse modo, para proporcionar Oportunidade Física e Social, os gestores optaram por realizar uma fase piloto de implementação do ensino explícito de habilidades para a vida

no MTC. A expectativa dos gestores é que essa intervenção exercesse as funções de Reestruturação Ambiental e Facilitação sobre os treinadores.

A função de Reestruturação Ambiental seria exercida ao proporcionar um ambiente seguro e tempo para que os treinadores praticassem o ensino explícito e reconhecessem melhor a utilização da abordagem. Conforme relatou Victoria, Gestora de Educação: “Nós vamos iniciar com o piloto [...] os treinadores terão tempo e suporte para compreender a prática e nos trazer seus pontos de vista sobre o processo”. A Reestruturação Ambiental também promoveria interação entre treinadores de diferentes modalidades do MTC. Os treinadores realizariam planejamento coletivo de atividades e o compartilhamento de experiências, além de apoiar uns aos outros durante a fase piloto. A fala de Bryan, Gestor de Modalidade, justifica esta ação: “É interessante perceber que os colegas do vôlei podem nos ajudar no judô, ao mesmo tempo que ajudamos a turma da natação”. A fase piloto também exerceria a função de Facilitação, pois pretendia-se avaliar o desempenho dos treinadores, com a finalidade de reconhecer e reduzir possíveis barreiras para a mudança de comportamento.

“Essa fase é extremamente importante. Quero acompanhar os relatórios para compreender o impacto. Se isso será implementado em larga escala, o piloto é o momento de perceber o processo e fazer ajustes” (Flora, Gestora de Educação).

4.3.2.4 Para proporcionar Motivação

Para os gestores, os treinadores também precisavam de Motivação para assumirem o comportamento alvo, já que isso representava uma novidade na atuação profissional. Flora, Gestora de Educação, destacou: “Queremos que os treinadores venham trabalhar motivados a aprender e experimentar coisas novas”. Nesse sentido, iniciativas anteriores já haviam proporcionado a Motivação Automática, já que o PROEHVI atendia ao desejo dos treinadores de aprender a desenvolver habilidades para a vida. No entanto, ainda era necessário cultivar a Motivação Reflexiva, incentivando a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional, a fim de alinhar as crenças dos treinadores ao ensino dessas habilidades. Como enfatizou Victoria, Gestora de

Educação: “Ensinar habilidades para a vida exige uma mudança interna dos treinadores. Uma mudança para enxergar o seu papel e repensar o seu comportamento. Precisamos trabalhar nisso”. Desse modo, os gestores decidiram evidenciar as expectativas do MTC aos treinadores, como uma forma de estimular a Motivação Reflexiva. Em primeiro lugar, a intenção dos gestores era que isso exercesse a função de Persuasão. No entanto, também poderia impor Coerção para orientar o comportamento dos treinadores.

A função de Persuasão seria exercida ao valorizar a importância dos treinadores na consolidação da missão institucional do MTC. Claire, Gestora de Recursos Humanos, ressaltou: “Precisamos que os treinadores compreendam a sua importância. São eles que colocam em prática a filosofia de trabalho do MTC”. Os gestores também buscariam persuadir os treinadores evidenciando o perfil profissional ideal ao MTC. Como pontuou Victoria, Gestora de Educação: “O MTC precisa de treinadores críticos, que busquem o novo, que criem e ampliem as possibilidades. Essa exigência tem que gerar incômodo, mas torná-los mais motivados a serem profissionais melhores”. A Coerção também poderia ser considerada quando os treinadores demonstrassem falta de comprometimento no PROEHVI e com a missão do MTC. Flora, Gestora de Educação, ressaltou: “O MTC é uma instituição com diretrizes próprias. Se os treinadores que estão aqui se recusarem a segui-las, o MTC poderá buscar novos profissionais dispostos a cumpri-las”.

4.3.3 Para viabilizar o PROEHVI

O MTC é um grande clube multiesportivo que possui uma hierarquia complexa de profissionais em sua estrutura política. Esses profissionais tomam decisões cruciais para a formulação dos PFTs no clube. Nesse contexto, os diferentes níveis hierárquicos do MTC, incluindo a presidência, estavam cientes e apoiavam a implementação do PROEHVI.

“Toda a ordem hierárquica do MTC está informada sobre o andamento do programa. Nós [gestores] levamos as informações à superintendência. Essas informações chegam na diretoria e depois

alcançam a presidência. Até agora, tudo tem sido favorável”
(Victoria, Gestora de Educação).

Com o apoio da estrutura política do MTC, os gestores estavam encarregados de identificar as categorias políticas necessárias para viabilizar o PROEHVI. Como enfatizou Claire, Gestora de Recursos Humanos: “Um programa como esse impacta muitas áreas do clube e, para que aconteça, tudo precisa estar alinhado [...] Como implementar? Esse 'como' é crucial, porque orienta o nosso trabalho”.

Para favorecer a implementação do PROEHVI, os gestores optaram por promover mudanças nas Diretrizes do MTC, porque era necessário integrar o conceito de habilidades para a vida. Segundo os gestores, o conceito estava alinhado aos valores institucionais e a padronização conceitual era o primeiro passo para promover uma compreensão comum nas diferentes áreas do clube.

“Nossos documentos descrevem habilidades mentais e psicossociais, mas é necessário apresentar o conceito de habilidades para a vida [...] Percebemos em nossa matriz de avaliação que a área da psicologia entende de uma forma [as habilidades mentais], enquanto os profissionais do esporte entendem de outra. Precisamos mudar isso e caminhar juntos”.
(Victoria, Gestora de Educação).

A Regulação, enquanto categoria política, também seria considerada na implementação do PROEHVI ao determinar o comportamento esperado na atuação dos treinadores. Os princípios de comportamento estavam sendo orientados pelo modelo de ensino implícito e explícito. Como destacou Bryan, Gestor de Modalidade: “No judô, por exemplo, valores e atitudes sempre são destacados aos alunos. Porém, agora, temos a orientação de como discutir, inserir nas atividades e buscar a transferência. Isso orienta melhor o trabalho”. Os gestores também utilizariam a estrutura de Comunicação e Marketing do MTC para favorecer a implementação do PROEHVI. A finalidade dessa iniciativa seria consolidar o conceito de habilidades para a vida e informá-lo ao público do MTC. Sobretudo, aos pais de crianças e jovens inseridos nas atividades esportivas do clube.

“Vamos utilizar as mídias e outros canais de comunicação do MTC para mostrar nosso trabalho. Vamos produzir um livreto e distribuir

para as famílias. Será um guia, com as informações sobre o que vamos desenvolver. Vamos mostrar a importância da família nesse processo. Estou trabalhando nisso junto com o setor de comunicação do clube” (Victoria, Gestora de Educação).

O Planejamento Social e Ambiental também seria uma categoria política considerada pelos gestores, já que o PROEHVI exigiria ajustes de horários e demandas de trabalho. Como ressaltou Flora, Gestora de Educação: “Precisamos ajustar a rotina dos envolvidos. Os momentos de formação acontecerão em horário de trabalho [...] o trabalho será aprender”. Por fim, para apoiar a realização do PROEHVI, os gestores buscariam a Prestação de Serviço. Essa categoria estava seria exercida por um grupo de especialistas em formação de treinadores, liderado pelo consultor científico do clube.

“Ter a parceria do grupo do [consultor científico] foi fundamental. O grupo nos apoia, não apenas transmitindo conhecimento aos treinadores, mas também nos auxiliando nos bastidores, no planejamento de nossas ações [...] O [consultor científico] nos mostrou o valor do processo, da construção em conjunto, e hoje temos esse novo olhar no MTC” (Flora, Gestora de Educação).

4.4 DISCUSSÃO

Os resultados demonstram um esforço institucional significativo para promover a capacitação profissional de treinadores. Isso reflete o desenvolvimento do MTC enquanto uma organização de aprendizagem, corroborando com investigações já realizadas na instituição (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). As organizações de aprendizagem criam e apoiam oportunidades contínuas de aprendizagem, promovendo um ambiente onde o conhecimento é constantemente atualizado e compartilhado (Alerasoul *et al.*, 2022). Informações a respeito da concepção do PROEHVI revelam que o MTC possui essas características. Também revelam que o PROEHVI emergiu de uma mudança de perspectiva, em que os treinadores passaram a exercer um papel mais ativo na formulação dos programas desenvolvidos no clube. Isso demonstra a capacidade do MTC de adaptar-se enquanto organização de aprendizagem, obtendo também

características de uma organização inovadora (Mihaila et al., 2021). Assim, à medida que se desenvolve e inova, o MTC está estabelecendo sua cultura organizacional, definida como o conjunto de valores, crenças e práticas compartilhadas pelos membros da organização (Schein, 2010). Os gestores contribuem com a cultura do MTC quando comunicam claramente os valores institucionais e buscam alinhar a atuação dos treinadores à identidade da organização (Harman; Millar; Kerwin, 2021). Foram essas iniciativas que permitiram aos treinadores identificar o ensino de habilidades para a vida como uma necessidade de aprendizagem. Para atendê-la, se iniciou a formulação do PROEHVI, apoiada pela premissa de que as chances de desenvolver as habilidades para a vida no esporte aumentam quando treinadores adotam estratégias na prática (Williams et al., 2022).

A formulação do PROEHVI não foi orientada pela RMC, seguindo a característica comum de programas de formação de treinadores que não adotam teorias de mudança de comportamento (Allan et al., 2018). Apesar disso, a investigação identificou que os gestores reconheciam a complexidade do processo de aprendizagem de treinadores. Por essa razão, consideraram fatores psicológicos, sociais e ambientais para formular a intervenção, como sugere a RMC (Michie; Atkins; West, 2014). Efetivamente, foi a capacidade dos gestores de justificar os modos de entrega que permitiu a caracterização do PROEHVI, revelando o quanto a intervenção estava sendo cuidadosamente planejada. Esse cuidado se refletiu na especificação das estratégias ativas da intervenção, que sob a ótica da RMC são identificadas como técnicas de mudança de comportamento (Allan et al., 2018). Nesta investigação, as técnicas adotadas no PROEHVI (ver Figura 4) não foram categorizadas de acordo com a Taxonomia de Técnicas de Mudança de Comportamento (Michie et al., 2013). Ressalta-se que, embora a categorização fosse possível (por exemplo, promover o compartilhamento de experiências seria categorizado como apoio social), optou-se por apresentar as técnicas conforme verbalizadas pelos gestores. Essa decisão visou valorizar as concepções dos participantes da pesquisa e foi respaldada pelo interesse em verificar as técnicas emergentes de intervenções no contexto esportivo, uma vez que a Taxonomia foi originalmente desenvolvida para atender pesquisas da área da saúde (Michie et al.,

2013). Além disso, essa escolha foi fundamentada nos avanços recentes que indicam a necessidade de adaptações nas categorias da Taxonomia (Marques *et al.*, 2024).

Na perspectiva da RMC, a formulação do PROEHVI se iniciou pela definição do comportamento alvo. A delimitação de um comportamento alvo no PROEHVI o diferencia de PFTs que costumam pautar-se em conteúdos amplos e generalistas (Milistetd *et al.*, 2014). Isso foi possível porque o PROEHVI é uma iniciativa de intervenção desenvolvida em um contexto localizado e específico, onde as necessidades de aprendizagem são mais evidentes (Cushion; Griffiths; Armour, 2019). O Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean *et al.*, 2018) orientou a definição do comportamento alvo. Especificamente, os gestores destacaram que o foco do PROEHVI deve estar na adoção de estratégias explícitas de ensino, pois presumem que os níveis implícitos já são adotados pelos treinadores. Essa análise é respaldada por Santos *et al.* (2024), que verificaram a aquisição e a transferência das habilidades para a vida entre atletas de futsal do MTC por meio de estratégias predominantemente implícitas. Isso reforça que estratégias implícitas e explícitas não são concorrentes e que ambas podem gerar resultados positivos (Holt *et al.*, 2017). Então, é possível refletir que o objetivo dos gestores não é apenas favorecer o desenvolvimento de habilidades para a vida, mas sim fazê-lo de maneira intencional e explícita para valorizar a identidade do MTC.

Para alcançar o comportamento alvo, os gestores elaborariam técnicas para proporcionar Capacidade Psicológica, Oportunidade Física e Social, além da Motivação Reflexiva. Ou seja, a formulação do PROEHVI abrangeria os três componentes necessários à mudança de comportamento (Michie; Atkins; West, 2014). Essa é mais uma característica positiva do PROEHVI e que o diferencia de outras intervenções formuladas para treinadores (Hummell *et al.*, 2023). Entretanto, os gestores revelam que isso se deve aos resultados observados nos programas anteriores do MTC. Segundo os gestores, os programas anteriores focavam em desenvolver Capacidade Psicológica e negligenciavam estratégias para promover subcomponentes de Oportunidade e Motivação. Como consequência, o conhecimento adquirido pelos treinadores muitas vezes não se refletia em mudanças na prática, um desafio recorrente em PFTs (MacDonald *et al.*, 2020; Stodter; Cushion, 2019). Essa análise reforça que o MTC é uma

organização de aprendizagem inovadora que busca continuamente aprimorar seus procedimentos de apoio ao desenvolvimento profissional (Mihaila *et al.*, 2021).

Em relação às funções de intervenção, os resultados indicam que o PROEHVI deve integrar seis das nove possibilidades descritas na RMC. As funções selecionadas demonstram um potencial complementar e regulador entre si. Por exemplo, as funções de Educação e Facilitação, selecionadas para promover Capacidade Psicológica, podem atuar de forma complementar, como em programas de formação de treinadores que frequentemente priorizam a transmissão de conteúdos (Educação) e a participação de facilitadores no processo (Facilitação) (Lawrason *et al.*, 2019; Milistetd *et al.*, 2017). Já a função de Treinamento pode desempenhar um papel regulador sobre a Facilitação, caso o caráter prático da intervenção e a participação ativa dos treinadores (Treinamento) quebrem relações de poder entre facilitadores e treinadores, favorecendo um ambiente mais colaborativo para potencializar o desenvolvimento profissional (Cushion; Stodter; Clarke, 2022). Ainda sobre as funções de intervenção, destaca-se o contraste entre Persuasão e Coerção para promover Motivação Reflexiva. Enquanto a Persuasão reforçaria os esforços para alinhar os valores individuais aos da organização, a Coerção evidenciaria o compromisso dos gestores em preservar os valores do MTC. As decisões são apoiadas por Harman *et al.* (2021), que apontam que medidas corretivas são tomadas quando valores individuais desviam dos valores da organização.

Por fim, a análise evidenciou que a configuração das categorias políticas do MTC desempenharia um papel essencial na formulação do PROEHVI. Entre as sete categorias descritas na RMC, cinco foram consideradas no processo. A configuração de categorias como Planejamento Social /Ambiental e Diretrizes foi favorecida pela condição do PROEHVI ser desenvolvido em um contexto específico e localizado, no qual podem ser melhor controladas (Cushion; Griffiths; Armour, 2019). Em destaque, a Prestação de Serviço demonstra ser frequentemente adotada para viabilizar a participação de consultores científicos nos PFTs do MTC. Além de adotada na formulação do PROEHVI, sua influência pode ser notada em estudos anteriores realizados na instituição (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). Isso reforça a tendência do MTC em alinhar-se a outras organizações esportivas, onde a participação de consultores científicos tem se tornado cada vez mais popular (Dohlsten; Rönnerman; Lindgren, 2022; Jones *et al.*, 2019).

4.5 CONCLUSÃO

Os resultados do estudo demonstram que a RMC pode ser utilizada para caracterizar programas de formação de treinadores, mesmo que não tenham sido originalmente formulados a partir do modelo. A análise evidenciou que, desde que os formuladores do programa sejam capazes de esclarecer e justificar suas decisões, é possível relacioná-las aos mecanismos propostos pela RMC. Neste caso, o uso do modelo identificou que os formuladores do PROEHVI consideraram diversos aspectos de intervenção para garantir um planejamento fundamentado e coerente com os objetivos do MTC. Caracterizada pela RMC, a formulação do PROEHVI enfatizou um comportamento alvo, integrou os três componentes fundamentais para a mudança de comportamento e selecionou as funções de intervenção alinhadas aos seus objetivos. Além disso, a concepção do programa e a adoção das categorias políticas reforçaram o compromisso do MTC como organização de aprendizagem, demonstrando que o planejamento cuidadoso do PROEHVI é um reflexo da cultura organizacional do clube. Sob a ótica da RMC, esses aspectos ampliam as chances de sucesso na efetiva transformação da prática dos treinadores.

Ao reconhecer a relevância de um planejamento cuidadoso e de uma abordagem integrada para o desenvolvimento profissional de treinadores, espera-se que futuras iniciativas possam se beneficiar dos achados apresentados, aprimorando a qualidade da formação no contexto esportivo. Entretanto, é necessário reconhecer as limitações deste estudo. Esta investigação foi realizada em um contexto específico, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros cenários esportivos. Além disso, não foram avaliados os impactos a longo prazo do PROEHVI na prática dos treinadores e no desenvolvimento dos atletas. Assim, sugere-se que pesquisas futuras investiguem a efetividade da intervenção, bem como explorem comparações entre programas por meio da RMC. Por fim, ressalta-se que a decisão de não categorizar as técnicas de mudança de comportamento de acordo com a Taxonomia de Michie *et al.* (2013), também abre espaço para uma reflexão mais profunda sobre a necessidade de uma taxonomia voltada ao contexto esportivo.

REFERÊNCIAS

- ALERASOUL, S. A.; AFELTRA, G.; HAKALA, H.; MINELLI, E.; STROZZI, F. Organisational learning, learning organisation, and learning orientation: An integrative review and framework. *Human Resource Management Review*, [s. l.], vol. 32, no 3, 1 set. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100854>.
- ALLAN, V.; VIERIMAA, M.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 11, no 1, p. 47–69, 1 jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1286514>.
- BEAN, C.; KRAMERS, S.; FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. *Quest*, [s. l.], vol. 70, no 4, p. 456–470, 2 out. 2018. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>.
- BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. USING THEMATIC ANALYSIS IN SPORT AND EXERCISE RESEARCH. *In*: SMITH, B.; SPARKES, A. (orgs.). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. London: Routledge, 2016. p. 191–2275.
- CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; TURGEON, S. Evaluating the Coaching for Life Skills online training program: A randomised controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, [s. l.], vol. 48, 1 maio 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101649>.
- CAMPBELL, S.; GREENWOOD, M.; PRIOR, S.; SHEARER, T.; WALKEM, K.; YOUNG, S.; BYWATERS, D.; WALKER, K. Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, [s. l.], vol. 25, no 8, p. 652–661, 18 dez. 2020. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>.
- CRONIN, L. D.; ALLEN, J. Examining the relationships among the coaching climate, life skills development and well-being in sport. *International Journal of Sports Science and*

Coaching, [s. l.], vol. 13, no 6, p. 815–827, 1 dez. 2018. <https://doi.org/10.1177/1747954118787949>.

CUSHION, C. J.; GRIFFITHS, M.; ARMOUR, K. Professional coach educators in-situ: a social analysis of practice. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 24, no 5, p. 533–546, 13 jun. 2019. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1411795>.

CUSHION, C. J.; STODTER, A.; CLARKE, N. J. 'It's an experiential thing': the discursive construction of learning in high-performance coach education. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 27, no 7, p. 844–861, 2022. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1924143>.

DEMPSEY, N.; COPE, E.; RICHARDSON, D. J.; LITTLEWOOD, M. A.; CRONIN, C. An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 29, no 2, p. 221–239, 2024. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2131761>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2017.

DOHLSTEN, J.; RÖNNERMAN, K.; LINDGREN, E. C. Swedish elite athletics coaches' professional development in practices of organized coaches' meetings. *Education Inquiry*, [s. l.], vol. 13, no 3, p. 354–373, 2022. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1876299>.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 1, no 1, p. 58–78, mar. 2008. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>.

HARMAN, A.; MILLAR, P.; KERWIN, S. Two sides of the coin: Volunteer coaches and sport clubs' ideological psychological contract. *Journal of Park and Recreation Administration*, [s. l.], vol. 39, no 3, p. 55–69, 9 ago. 2021. <https://doi.org/10.18666/JPra-2020-10073>.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C.; SLATER, L. G.; CAMIRÉ, M.; CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J.; MACDONALD, D.; STRACHAN, L.; TAMMINEN, K. A. A grounded theory of positive

youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 10, no 1, p. 1–49, 2017. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>.

HUMMELL, C.; HERBISON, J. D.; TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], vol. 18, no 1, p. 3–12, 1 fev. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221122435>.

JOHNSON, T. P. Snowball Sampling: Introduction. *In*: BALAKRISHNAN, N.; COLTON, T.; EVERITT, B.; PIEGORSCH, W.; RUGGERI, F.; TEUGELS, J. (orgs.). *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. [S. l.]: John Wiley & Sons, 2014. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat05720>.

JONES, B.; TILL, K.; EMMONDS, S.; HENDRICKS, S.; MACKRETH, P.; DARRALL-JONES, J.; ROE, G.; MCGEECHAN, S. I.; MAYHEW, R.; HUNWICKS, R.; POTTS, N.; CLARKSON, M.; ROCK, A. Accessing off-field brains in sport; An applied research model to develop practice. *British Journal of Sports Medicine*, [s. l.], vol. 53, no 13, p. 791–793, 1 jul. 2019. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-097082>.

LARA-BERCIAL, S.; BALES, J. The challenge of doing coach education and development in the 21st century. *In*: PETRY, K.; JONG, J. (orgs.). *Education in Sport and Physical Activity*. London: Routledge, 2022. p. 10–23. <https://doi.org/10.4324/9781003002666-3>.

LARKIN, P.; BARKELL, J.; O'CONNOR, D. The Practice Environment—How Coaches May Promote Athlete Learning. *Frontiers in Sports and Active Living*, [s. l.], vol. 4, 22 jul. 2022. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.957086>.

LAWRASON, S.; TURNNIDGE, J.; MARTIN, L. J.; CÔTÉ, J. A Transformational Coaching Workshop for Changing Youth Sport Coaches' Behaviors: A Pilot Intervention Study. *Sport Psychologist*, [s. l.], vol. 33, no 4, p. 304–312, 1 dez. 2019. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0172>.

MACDONALD, D. J.; CAMIRÉ, M.; ERICKSON, K.; SANTOS, F. Positive youth development related athlete experiences and coach behaviors following a targeted coach education course. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], vol. 15, no 5–6, p. 621–630, 1 dez. 2020. <https://doi.org/10.1177/1747954120942017>.

MARQUES, M. M.; WRIGHT, A. J.; CORKER, E.; JOHNSTON, M.; WEST, R.; HASTINGS, J.; ZHANG, L.; MICHIE, S. The Behaviour Change Technique Ontology: Transforming the Behaviour Change Technique Taxonomy v1. *Wellcome Open Research*, [s. l.], vol. 8, 2024. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.19363.1>.

MICHIE, S.; RICHARDSON, M.; JOHNSTON, M.; ABRAHAM, C.; FRANCIS, J.; HARDEMAN, W.; ECCLES, M. P.; CANE, J.; WOOD, C. E. The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, [s. l.], vol. 46, no 1, p. 81–95, ago. 2013. <https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6>.

MICHIE, S.; VAN STRALEN, M. M.; WEST, R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, [s. l.], vol. 6, no 1, 23 abr. 2011. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. The behaviour change wheel : a guide to designing interventions. [S. l.]: Silverback, 2014.

MIHAILA, C. V.; PARASCHIVA, G. A.; GRIGORE, V.; MIHAILA, L. M. School sports organizations as learning organizations: Good practice examples in two management issues. *Human Systems Management*, [s. l.], vol. 40, no 4, p. 593–604, 2021. <https://doi.org/10.3233/HSM-201071>.

MILISTETD, M.; GALATTI, L. R.; COLLET, C.; TOZETTO, A. V. B.; DO NASCIMENTO, J. V. Sports coach education: Guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. *Journal of Physical Education (Maringa)*, [s. l.], vol. 28, no 1, 2017. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2849>.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CORTELA, C. C.; TOZETTO, A. B.; CULVER, D.; LIMA, C. O. V.; SOUZA, V. G. The Learning in Action Project: Perspectives of a Sport Club's Key Actors Who Collaborated on a Coach Development Initiative. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 11, no 3, p. 466–474, 1 set. 2024. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0041>.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CULVER, D.; CORTELA, C.; TOZETTO, A.; LIMA, C.; SOUZA, V. A second look at a 24-month collaborative initiative to develop coaches in a multisport club. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, [s. l.], vol. 7, no 6, p. 51–62, 2021. <https://doi.org/10.47863/oreq8014>.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; DO NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 1, no 3, p. 165–172, 29 set. 2014. <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-0103>.

MORGAN, H. Conducting a Qualitative Document Analysis. *Qualitative Report*, [s. l.], vol. 27, no 1, p. 64–77, 2022. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>.

PHELAN, S.; GRIFFITHS, M. Reconceptualising professional learning through knowing-in-practice: a case study of a coaches high performance centre. *Sports Coaching Review*, [s. l.], vol. 8, no 2, p. 103–123, 4 maio 2019. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1424405>.

PRESTON, C.; ALLAN, V.; FRASER-THOMAS, J. Facilitating Positive Youth Development in Elite Youth Hockey: Exploring Coaches' Capabilities, Opportunities, and Motivations. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 33, no 3, p. 302–320, 2021. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1648327>.

SANTOS, F.; PALHETA, C. E.; LIMA, R.; MAIA, K.; LIMA, C.; MILAN, F.; MILISTETD, M. The road towards infusing positive youth development in competitive youth sport programs: the case of futsal in minas tenis clube. *Sports Coaching Review*, [s. l.], 2024. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2412461>.

SCHEIN, E. H. *Organizational Culture and Leadership*. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. vol. 2, .

STODTER, A.; CUSHION, C. J. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of Sports Sciences*, [s. l.], vol. 37, no 18, p. 2086–2093, 17 set. 2019. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621045>.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Foundations and Evolution of Coach Development. *In*: RYNNE, S.; MALLETT, C. (orgs.). *The Routledge Handbook of Coach Development in Sport*. 1st ed. New York: Routledge, 2024. p. 3–21. <https://doi.org/10.4324/9781003160939-2>.

TRUDEL, P.; MILESTETD, M.; CULVER, D. M. What the Empirical Studies on Sport Coach Education Programs in Higher Education Have to Reveal: A Review. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 7, no 1, p. 61–73, 1 jan. 2020. <https://doi.org/10.1123/iscj.2019-0037>.

WEBB, K.; LEEDER, T. M. Dispositions and coaching theories: understanding the impact of coach education on novice coaches' learning. *Sport, Education and Society*, [s. l.], vol. 27, no 5, p. 618–631, 2022. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1887846>.

WILLIAMS, C.; NEIL, R.; CROPLEY, B.; WOODMAN, T.; ROBERTS, R. A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 34, no 2, p. 409–435, 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>.

YIN, R. K. *Qualitative research from start to finish*. 2nd ed. London: The Guilford Press, 2015.

CAPÍTULO V

5. COMO UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES PROMOVE CAPACIDADE, OPORTUNIDADE E MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA?

5.1 INTRODUÇÃO

Programas de Formação de Treinadores (PFTs) são frequentemente formulados com a finalidade de melhorar a qualidade da atuação de treinadores (Trudel; Gilbert, 2024). Por esse motivo, uma linha de investigação dedicada a compreender sua eficácia e impacto tem recebido cada vez mais atenção (Siltanen *et al.*, 2025). O panorama dessas investigações revela que, embora PFTs promovam mudanças no nível de conhecimento, a transferência do conhecimento para a prática cotidiana de treinadores ainda é limitada (Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019). Isso pode ocorrer porque PFTs costumam ser pautados em conteúdos generalistas que são difíceis de serem especificados em ações práticas (Lara-Bercial; Bales, 2022). Também, porque frequentemente destinam-se a treinadores com necessidades de aprendizagem heterogêneas (Wang; Casey; Cope, 2025). Além disso, a curta duração e a ausência de suporte a longo prazo também estão entre as razões que limitam o impacto de PFTs sobre a prática (Campbell; Waller, 2020). Esse cenário investigativo sugere que PFTs sejam formulados com a finalidade de facilitar mudanças significativas no comportamento de treinadores (Hummell *et al.*, 2023; MacDonald *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, o uso de teorias e modelos de mudança de comportamento pode ser útil para auxiliar sua eficácia (Allan *et al.*, 2018).

Modelos de mudança de comportamento não são amplamente adotados em intervenções sobre treinadores (Allan *et al.*, 2018). Porém, estudos recentes têm destacado a utilidade desses modelos para caracterizar, avaliar e apoiar a formulação de PFTs (Hummell *et al.*, 2023; Lawrason *et al.*, 2019; Siltanen *et al.*, 2025). Entre esses modelos, destaca-se o COM-B (Michie; van Stralen; West, 2011), amplamente utilizado em pesquisas de mudança de comportamento (Barker; Atkins; de Lusignan, 2016; Burton

et al., 2025). O modelo considera que as intervenções possuem um comportamento alvo, que é a ação ou o conjunto de ações relacionados ao seu conteúdo central (Michie; van Stralen; West, 2011). Esse comportamento alvo é sustentado por três componentes: Capacidade, que se refere a conhecimento, processos mentais (Capacidade Psicológica) e habilidades físicas (Capacidade Física); Oportunidade, que abrange as influências interpessoais, as normas culturais e a linguagem (Oportunidade Social), além do ambiente, do tempo e dos recursos locais (Oportunidade Física); e Motivação, que integra reações emocionais, desejos e impulsos (Motivação Automática), assim como a reflexão sobre planos, intenções e crenças (Motivação Reflexiva) (Michie; Atkins; West, 2014). Desse modo, para promover ou inibir o comportamento alvo é necessário desenvolver ou anular Capacidade, Oportunidade e Motivação. Isso deve ocorrer por meio de Técnicas de Mudança de Comportamento, que são as estratégias ativas e observáveis das intervenções (Michie *et al.*, 2013). Por exemplo, instruções, apoio social, feedback, monitoramento, entre outras que são transmitidas por meio dos modos de entrega, como workshops, palestras, mídias, entre outros (Michie; Atkins; West, 2014).

As Técnicas de Mudança de Comportamento são agrupadas e rotuladas em uma taxonomia, elaborada com a finalidade de padronizar a descrição das estratégias ativas de intervenções com foco na mudança de comportamento (Michie *et al.*, 2013). Contudo, Michie *et al.* (2013) incentivam pesquisadores a permanecer especificando as Técnicas de Mudança de Comportamento de intervenções em diferentes contextos. Isso deve aumentar a diversidade de conhecimento para observar a utilidade de uma taxonomia consensual ou a necessidade de adaptações (Michie *et al.*, 2013). Essa iniciativa permanece sendo incentivada mesmo diante de adaptações recentes (Marques *et al.*, 2024). Então, considerando que uma base empírica do COM-B tem sido explorada na área da formação de treinadores (Hummell *et al.*, 2023; Lawrason *et al.*, 2019; Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021), é importante reconhecer o papel das Técnicas de Mudança de Comportamento nesse contexto. Isso pode ser fundamental para a compreensão sobre como PFTs podem moldar comportamentos desejados (Allan *et al.*, 2018). Assim, tornando treinadores aptos a promover o desenvolvimento de atletas em diferentes domínios, incluindo o desenvolvimento de habilidades para a vida (Williams *et al.*, 2022).

As habilidades para a vida são competências, valores e atitudes, como respeito, empatia, trabalho em equipe, entre outras, capazes de contribuir para a formação do caráter e o convívio social (Gould; Carson, 2008). O ensino dessas habilidades no esporte pode ocorrer por meio de estratégias implícitas e explícitas (Bean *et al.*, 2018). Estratégias implícitas envolvem criar um ambiente positivo, promover relacionamentos e apoiar a autonomia de atletas. Por sua vez, estratégias explícitas incluem discussões diretas sobre as habilidades para a vida, oportunidades de prática e feedback específico (Newman *et al.*, 2023). Treinadores frequentemente adotam estratégias implícitas, mas as estratégias explícitas costumam ser situadas em níveis superiores da intencionalidade de ensino e indicadas como meio de facilitação para a transferência (Bean *et al.*, 2018). Por isso, costumam ser adotadas para especificar comportamentos favoráveis ao desenvolvimento das habilidades para a vida (Williams *et al.*, 2022).

PFTs voltados ao ensino de habilidades para a vida têm sido formulados em vários países desde a última década (Camiré *et al.*, 2018; Koh *et al.*, 2017; Santos *et al.*, 2019). Em um PFT, MacDonald *et al.* (2020) verificaram o impacto sobre o comportamento de treinadores de diferentes contextos de atuação. Os resultados demonstraram que os treinadores assumiram comportamentos favoráveis durante o PFT, mas os comportamentos não permaneceram após o seu término (MacDonald *et al.*, 2020). Para superar essa barreira e moldar comportamentos duradouros, sugere-se considerar a relação entre o contexto do PFT e o contexto de atuação profissional dos treinadores, além de reconhecer as estratégias ideais para a intervenção (MacDonald *et al.*, 2020), ou seja, as suas Técnicas de Mudança de Comportamento. Desse modo, este estudo se concentra em uma intervenção denominada Programa de Ensino de Habilidades para a Vida (PROEHVI), formulada em um clube multiesportivo brasileiro, o Minas Tênis Clube (MTC). O objetivo desta investigação é verificar a efetividade do PROEHVI sobre os componentes essenciais para a mudança de comportamento dos treinadores. Para isso, as Técnicas de Mudança de Comportamento adotadas no PROEHVI são relacionadas ao COM-B com a finalidade de verificar como a intervenção atende aos componentes essenciais à mudança de comportamento. O item a seguir visa esclarecer o contexto investigado.

5.1.2 O PROEHVI no MTC

O MTC é um clube esportivo brasileiro fundado em 1935. De acordo com informações de acesso público, cerca de 1.300 funcionários são responsáveis por atender aproximadamente 82 mil sócios em atividades de esporte, educação, lazer e cultura. No esporte, o MTC organiza suas atividades em duas vertentes: a prática esportiva de participação, que contempla 21 modalidades destinadas a crianças, jovens e adultos; e o esporte de rendimento, que abrange atletas profissionais e cerca de 900 jovens atletas em formação distribuídos em nove modalidades. Visando apoiar o desenvolvimento de seus treinadores, a promoção de PFTs é recorrente no MTC (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). Nesse cenário, o PROEHVI foi desenvolvido para orientar a atuação de treinadores tanto no esporte de participação quanto no esporte de rendimento.

O objetivo do PROEHVI foi alinhar a atuação dos treinadores aos valores institucionais do MTC que são voltados ao desenvolvimento positivo de jovens (Holt, 2016). Em determinadas modalidades, os valores institucionais já eram capazes de orientar a atuação dos treinadores para o ensino implícito de habilidades para a vida (Santos *et al.*, 2024). Apesar disso, o PROEHVI foi formulado para capacitar os treinadores a respeito do ensino explícito dessas habilidades. Para isso, foi considerado o Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean *et al.*, 2018). Uma análise prévia permitiu caracterizar a formulação do PROEHVI por meio das concepções de gestores do MTC. Utilizando conceitos da Roda de Mudança de Comportamento (Michie; Atkins; West, 2014), modelo mais amplo que engloba o COM-B, a análise prévia permitiu definir e especificar o comportamento alvo, bem como evidenciar as seis Técnicas de Mudança de Comportamento adotadas. Por fim, também apresentou os modos de entrega. Essas informações são especificadas na figura 5, que também apresenta o desenho da intervenção em um período de oito meses.

Figura 5. Desenho do PROEHVI.

DEFINIÇÃO DO COMPORTAMENTO ALVO		TÉCNICAS DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO							
Comportamento alvo selecionado 1. Ensino explícito de habilidades para a vida		1. Incentivar a autocritica e a reflexão sobre o papel profissional 2. Desenvolver conhecimento sobre o ensino explícito 3. Proporcionar ambiente de aprendizagem seguro 4. Promover compartilhamento de experiências entre treinadores 5. Oferecer suporte de especialistas 6. Evidenciar expectativas de comportamento							
Comportamento alvo especificado 1. Discussão de habilidades para a vida no ambiente esportivo 2. Prática de habilidades para a vida no ambiente esportivo 3. Discussão sobre a transferência de habilidades para a vida 4. Prática de iniciativas de transferência das habilidades para a vida									
MODOS DE ENTREGA		CRONOGRAMA							
		Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8
Workshop teórico e prático	Evento curto focado no desenvolvimento do conhecimento teórico e prático do ensino de habilidades explícitas para a vida		✓						
Reuniões de apoio	Reuniões regulares elaboradas para fornecer um espaço de diálogo, reflexão e colaboração entre treinadores	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Fase Piloto	Fase de teste para experimentação do ensino explícito, permitindo ajustes com base no feedback e nos desafios observados							✓	✓
Avaliação de desempenho	Avaliações estruturadas para analisar o grau de aplicação do ensino explícito, servindo como feedback e reforço de comportamentos desejados.	✓		✓					✓
Marketing institucional	Ações de marketing tomadas pelo MTC para legitimar o ensino explícito de habilidades para a vida em sua cultura organizacional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: O autor (2025)

Considerando a análise prévia, o presente estudo explorou a concepção de treinadores, participantes do PROEHVI, para verificar a relação das Técnicas de Mudança de Comportamento e os componentes do COM-B.

5.2 MÉTODOS

5.2.1 Caracterização do Estudo

O presente estudo se caracteriza como descritivo, interpretativo e exploratório. A abordagem adotada é qualitativa e seu desenho é de um estudo de caso. A perspectiva epistemológica e ontológica situa este estudo no construcionismo e relativismo. Portanto, entende que o conhecimento é um componente socialmente construído que pode variar diante das experiências individuais. Nesse sentido, o estudo assume que a interpretação dos dados foi influenciada pelas experiências e relações criadas entre participantes e pesquisadores (Denzin; Lincoln, 2017).

5.2.2 Participantes

Seis treinadores do MTC envolvidos no PROEHVI participaram desta pesquisa. Dentre eles, dois treinadores do Departamento de Formação Esportiva (DEFESP) que conduziam treinamentos para atletas das categorias de base de suas modalidades na vertente do rendimento esportivo. Outros quatro treinadores eram do Departamento de Educação (DEDU) e conduziam treinamentos para crianças e jovens na vertente da participação esportiva. A tabela 6 fornece mais detalhes dos participantes. Pseudônimos foram criados para proteger suas identidades.

Tabela 6. Identificação dos participantes do estudo 3.

Participantes	Departamento	Modalidade	Experiência MTC (anos)	Faixa etária das turmas
Fábio	DEFESP	Basquete	30	15-17 anos
Pedro	DEFESP	Futsal	23	11-12 anos
Lílian	DEDU	Prática Diversificada	16	3- 6 anos
Breno	DEDU	Judô	8	7-13 anos
Carina	DEDU	Natação	15	9-15 anos
Nanda	DEDU	Voleibol	6	12-17 anos

Fonte: O autor (2025)

A seleção dos participantes foi realizada com o apoio de dois gestores do MTC envolvidos na formulação e condução do PROEHVI. Considerando o interesse em compreender a concepção dos treinadores, os gestores indicaram ao pesquisador seis treinadores submetidos a todos os modos de entrega do programa. Os gestores acreditavam que os participantes indicados seriam fundamentais para a caracterização do caso. Portanto, esta pesquisa assumiu as características de um método de seleção intencional de seus participantes (Campbell *et al.*, 2020).

5.2.3 Coleta de Dados

Os dados foram coletados no terceiro e oitavo mês de realização do PROEHVI para abranger todos os modos de entrega verificados em análise prévia (ver Figura 5). Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas guiadas por um roteiro elaborado em três seções (Apêndice D). A primeira seção buscou informações de identificação dos participantes e sobre o envolvimento com o MTC (e.g. há quanto tempo você atua como treinador no MTC?). A segunda seção abordou questões relacionadas à concepção dos treinadores sobre o PROEHVI (e.g. como você descreveria o PROEHVI?). A terceira seção visou explorar o impacto do PROEHVI sobre a atuação dos treinadores em ensinar as habilidades para a vida (e.g. O PROEHVI tem colaborado com a sua atuação para o ensino de habilidades para a vida? Como?).

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador em datas e horários sugeridos pelos participantes. Desse modo, os treinadores Lílian e Breno foram entrevistados presencialmente nas dependências do MTC. Para atender à disponibilidade dos demais participantes, as entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência. A duração média das entrevistas foi de 55 minutos e resultou em 70 páginas transcritas em espaçamento simples.

5.2.4 Análise de dados

Os dados foram analisados adotando os procedimentos de uma análise temática (Braun; Clarke; Weate, 2016). Desse modo, o primeiro autor registrou suas compreensões iniciais sobre os dados enquanto revisava as transcrições das entrevistas. Os registros geraram os primeiros esquemas de codificação, que depois foram agrupados em temas que representavam padrões. Esses temas foram definidos dedutivamente com base nos seis componentes do modelo COM-B (Michie; Atkins; West, 2014), como Capacidade Psicológica, Oportunidade Social e Motivação Reflexiva. Posteriormente, esses temas foram organizados em seis temas de ordem superior que, a priori, foram definidos dedutivamente com base nas Técnicas de Mudança de Comportamento evidenciadas em análise prévia (Figura 5). A revisão constante dos

dados indicou que os seis temas de ordem superior eram adequados à análise e a definição indutiva de novos temas não ocorreu. Durante todas as etapas, os temas foram revisados com a finalidade de garantir coerência interna e distinção entre eles. Por fim, o relatório final da análise foi elaborado, incluindo exemplos extraídos dos dados para representar os temas. O relatório corresponde à seção de resultados desta pesquisa e apresenta os temas de ordem superior como resposta à seguinte questão de pesquisa: Como o PROEHVI promoveu Capacidade, Oportunidade e Motivação para o ensino de habilidades para vida.

Ressalta-se que a análise temática permite e valoriza a interpretação ativa do pesquisador (Braun; Clarke; Weate, 2016). Assim, o processo de análise foi influenciado pelas decisões do primeiro autor. Contudo, estratégias foram adotadas para assegurar qualidade à análise. Como exemplo, o autor buscou se especializar nos procedimentos de análise temática, participando de cursos e disciplinas no ambiente universitário com foco sobre o método de análise qualitativa. Além disso, durante todo o processo de análise, suas decisões foram questionadas por membros de sua equipe de pesquisa, que atuaram como “amigos críticos”. O pesquisador também submeteu resumos de sua análise a críticas e questionamentos em eventos científicos. Essas estratégias desafiaram a capacidade explicativa da análise e permitiram a constante revisão do relatório final, até que este representasse adequadamente o conjunto de dados.

5.3 RESULTADOS

As concepções dos treinadores permitiram relacionar as técnicas formuladas no PROEHVI com os componentes do COM-B. O quadro 1 apresenta quais componentes foram desenvolvidos por cada uma das Técnicas de Mudança de Comportamento.

Quadro 1. Técnicas de Mudança de Comportamento e componentes do COM--B.

Técnicas Formuladas	Capacidade		Oportunidade		Motivação	
	Psicológica	Física	Social	Física	Automática	Reflexiva
Incentivar a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional					✓	✓
Desenvolver conhecimento sobre o ensino explícito	✓					
Proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro	✓		✓	✓		✓
Promover o compartilhamento de experiências e a colaboração mútua entre os treinadores	✓		✓			
Oferecer o suporte de especialistas	✓				✓	✓
Evidenciar expectativas de comportamento					✓	

Fonte: O autor (2025)

Os tópicos a seguir descrevem como o PROEHVI promoveu Capacidade, Oportunidade e Motivação aos treinadores.

5.3.1 Incentivando a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional

Para que os treinadores adotassem o ensino explícito de habilidades para a vida, o PROEHVI os incentivou a refletir sobre sua prática e sobre o impacto que exercem na

formação humana de seus atletas. Inicialmente, essa técnica de intervenção estabeleceu uma forte conexão emocional entre os objetivos do PROEHVI e as crenças pessoais e profissionais dos treinadores. Desse modo, se promoveu a Motivação Automática, permitindo aos treinadores reafirmarem seu senso de propósito. Como destacou Lílian, treinadora da prática diversificada do DEDU: “Sempre soube que meu papel é contribuir com formação humana de meus atletas. Desde a implementação do PROEHVI, percebi que a proposta era muito relacionada ao que eu acredito como profissional”.

Além das respostas emocionais e imediatas que se configuram como Motivação Automática, o PROEHVI também proporcionou a Motivação Reflexiva. Desse modo, os treinadores sustentaram suas motivações por meio de reflexões mais profundas sobre o processo de desenvolvimento dos atletas e sobre sua influência em tal processo.

“Pude reconhecer as várias influências do processo de desenvolvimento de crianças e jovens [...] Reconhecer detalhes da minha influência como treinador, me motivou ainda mais. Inclusive, já estou muito mais confiante em falar como as habilidades [para a vida] são desenvolvidas” (Pedro, treinador de Futsal do DEFESP).

Indo além, o processo reflexivo levou os treinadores a reconhecerem o ensino de habilidades para a vida como uma necessidade para a formação dos jovens atletas. A compreensão dos desafios enfrentados pelos jovens na sociedade atual, assim como mudanças no ambiente familiar, reforçou a motivação dos treinadores para ensinar as habilidades para a vida.

“Estou certo de que preciso ensinar as habilidades para a vida. A realidade do mundo atual nos exige isso para corresponder ao que é necessário para os atletas das gerações atuais [...] sinto que as gerações mais novas carecem de discussões sobre isso [habilidades para a vida]. Nem sempre isso acontece no ambiente familiar” (Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP).

Em destaque, os treinadores indicaram que reuniões para a discussão de diferentes temas relacionados ao ensino de habilidades para a vida foram um modo de entrega eficiente para incentivar a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional. A continuidade de discussões e reflexões após as reuniões foi um indicativo de que isso

estava proporcionando a Motivação Automática e Reflexiva dos treinadores. Como ressaltado por Carina, treinadora de Natação do DEDU: “Gosto das reuniões. Geralmente saio motivada e discutindo com os colegas [treinadores]”. Nanda, treinadora de Voleibol do DEDU, reforçou: “Teve reuniões que já me fizeram refletir bastante. Inclusive, após as reuniões chego mais inspirada na quadra”.

5.3.2 Desenvolvendo conhecimento sobre o ensino explícito de habilidades para a vida

Desenvolver o conhecimento dos treinadores sobre as estratégias explícitas de ensino também se configurou como uma técnica de intervenção no PROEHVI. Sob o ponto de vista dos treinadores, isso promoveu a Capacidade Psicológica para o ensino das habilidades para a vida. Mesmo os treinadores acreditando empregar o ensino em sua prática, valorizaram desenvolver conhecimento sobre a abordagem explícita. Como disse Nanda, treinadora de voleibol do DEDU: “Somos educadores. Sei que já desenvolvíamos habilidades para a vida. Porém, gostei muito de compreender as estratégias para fazer isso explicitamente”.

Em certos casos, ao desenvolverem Capacidade Psicológica para o ensino explícito, os treinadores avaliavam melhor suas iniciativas de ensino anteriores ao PROEHVI. Assim, reconheciam a importância da intencionalidade nos processos de planejamento e condução de suas sessões de treinamento.

“Nós ensinávamos habilidades para a vida, mas o PROEHVI me mostrou que fazíamos de maneira não intencional. Não planejávamos intencionalmente e consequentemente não levávamos para o treino de maneira efetiva. O PROEHVI me mostrou que a intencionalidade é importante” (Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP).

Em um caso específico, o treinador de judô defendeu que já adotava o ensino explícito em sua atuação antes mesmo de sua participação no PROEHVI. Segundo ele, isso se deve às particularidades de sua modalidade que possui o ensino de valores e virtudes em sua cultura. Mesmo assim, o treinador revelou desenvolver Capacidade Psicológica

para organizar o processo de ensino e para potencializar as discussões sobre as habilidades para a vida com seus alunos.

Trabalho com judô há muitos anos. A modalidade já carrega em si o ensino de valores e virtudes. Então, sempre trabalhei isso. Implicitamente, mas, inclusive, explicitamente. Mesmo assim, foi fundamental aprender como conceitualizar melhor as habilidades [para a vida], e sistematizar o processo. (Breno, treinador de judô do DEDU)

Desse modo, desenvolver conhecimento sobre o ensino explícito se mostrou útil a todos os treinadores, independentemente da maneira como atuavam antes da participação no PROEHVI. A abordagem explícita apresentou novidades à atuação dos treinadores, sobretudo porque não lhes foi apresentada na formação inicial. Como ressaltou LÍlian, treinadora da prática diversificada do DEDU: “Aprender as estratégias explícitas foi fundamental. Era uma abordagem nova para nós. O ensino explícito não foi abordado em minha graduação e acredito que foi assim para todos [treinadores]”. Em destaque, os treinadores indicaram a realização de workshops práticos como um modo de entrega eficiente para apresentar conhecimentos específicos sobre a abordagem, permitindo relacioná-los a conhecimentos prévios sobre o ensino de aspectos técnicos e táticos. Como destacou Pedro, treinador de futsal do DEFESP: “O workshop prático foi muito produtivo. Nos mostrou o quanto nosso repertório de atividades para conteúdos técnicos e táticos pode ser relacionado com os objetivos das habilidades para a vida”.

5.3.3 Proporcionando ambiente de aprendizagem seguro

Para que os treinadores pudessem implementar o ensino explícito de habilidades para a vida, o PROEHVI proporcionou um ambiente de aprendizagem seguro. Uma fase piloto de implementação se configurou como o modo de entrega dessa técnica de intervenção. Assim, o PROEHVI ofereceu a Oportunidade Física para que os treinadores ensinassem as habilidades para a vida de maneira explícita. Os treinadores tiveram o espaço de atuação para experimentar a abordagem, ganhar confiança na nova forma de atuar e para perceber a própria aprendizagem. Como observado na fala de Nanda,

treinadora de voleibol do DEDU: “Gostei muito da iniciativa da fase piloto [...] É uma maneira nova de conduzir o treino. Por isso, é importante experimentar sem o medo de errar. É na quadra que eu posso perceber se estou aprendendo”. Esse processo permitiu aos treinadores reconhecerem particularidades da aplicação da abordagem explícita na realidade específica de diferentes modalidades. Em alguns casos, quando percebida a necessidade de ajustes, os treinadores tiveram a Oportunidade Física para aplicar suas estratégias de ensino em outros ambientes.

“A natação é um contexto singular. Verbalizar instruções com os alunos na piscina é diferente. Percebi dificuldades de discutir e praticar [habilidades para a vida] na piscina. Nesse momento [fase piloto], estou sendo explícita no aquecimento, que acontece fora da piscina. Fora da piscina consigo esclarecer melhor. Na piscina apenas reforço. Eu precisei ir ajustando nessa fase para encontrar o que é melhor para a minha realidade” (Carina, Treinadora de Natação do DEDU).

Além da Oportunidade Física que se refere ao espaço físico de atuação, a fase piloto também proporcionou aos treinadores a Oportunidade Social para ensinarem as habilidades para a vida. Os treinadores entenderam que a finalidade da abordagem só faria sentido na relação estabelecida com seus atletas. Assim, valorizaram essa relação como uma oportunidade essencial. Como disse Pedro, treinador de futsal do DEFESP: “Tudo acontece na relação com os atletas. A iniciativa de ser explícito e criar diferentes estratégias só fará sentido diante dos atletas. Então é necessário ter esse momento com eles”.

Como consequência, a fase piloto também promoveu a Capacidade Psicológica dos treinadores. A relação estabelecida com os atletas proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos para aprimorar estratégias pedagógicas. Isso ocorreu quando os treinadores permitiram a participação ativa dos atletas nos momentos de ensino. Isso evidenciou a contribuição dos atletas no desenvolvimento dos treinadores para o ensino das habilidades para a vida.

“Esse momento [fase piloto] é propício para aprender com os próprios atletas. Na aula de hoje, iríamos discutir as habilidades

para a vida através de um desenho que eles fizeram para representá-las. Um aluno contribuiu nos dando a ideia de elaborarmos um mural com esses desenhos. Isso não estava no plano inicial, mas favoreceu demais a discussão, porque eles gostaram ainda mais do momento. Esse aluno é autista, e isso me mostra o quanto é importante eu valorizar a participação de todos e saber que posso aprender com eles” (Breno, treinador de Judô do DEDU).

Comprometidos com a participação ativa dos atletas, os treinadores também desenvolveram Capacidade Psicológica para relacionar os momentos de ensino explícito com a demanda mental e física de sua modalidade. A capacidade de concentração dos atletas em diferentes momentos das sessões de treino foi o aspecto levado em consideração para aplicar estratégias como a discussão das habilidades para a vida.

“Estou aprendendo sobre o momento ideal das discussões explícitas. Hoje faço isso no meio do treino. Tentei no início do treino e a concentração dos alunos ainda não era a ideal. Também testei no fim e o desgaste físico influenciou a participação ativa dos atletas” (Breno, treinador de Judô do DEDU).

Por fim, o ambiente de aprendizagem seguro da fase piloto também promoveu aos treinadores a Motivação Reflexiva. As primeiras iniciativas de ensino explícito fizeram com que os treinadores refletissem sobre os desafios que não foram previstos, mas que emergiram da prática durante a fase piloto. Como destacou Lílian, treinadora da prática diversificada do DEDU: “Confesso que achava que seria mais simples, mas percebi que na prática surgem desafios que muitas vezes não previmos [...] Por isso, estou muito interessada em experimentar e perceber esse processo”. A Motivação Reflexiva também foi sustentada pela percepção de mudanças no comportamento dos atletas que remetem ao desenvolvimento de habilidades para a vida. Essa percepção também foi apoiada por afirmações dos pais dos atletas.

“Sei que em um determinado momento, a mudança no comportamento dos atletas será avaliada. Mas ao colocarmos em prática já percebemos mudanças em aspectos como o senso de

equipe e o respeito. Inclusive, os pais já nos falam o quanto estão percebendo mudanças. Isso nos motiva!” (Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP).

5.3.4 Promovendo o compartilhamento de experiências e a colaboração mútua entre os entre treinadores

O PROEHVI incentivou a aproximação entre os treinadores das diferentes modalidades e departamentos do MTC. A realização de reuniões ordinárias foi o modo de entrega selecionado para este fim. A iniciativa ofereceu a Oportunidade Social para os treinadores compartilharem suas experiências e colaborarem uns com os outros, com a finalidade de se desenvolverem em relação ao ensino de habilidades para a vida. Isso fortaleceu os laços estabelecidos entre eles e proporcionou um ambiente de colaboração mútua no clube. Segundo os próprios treinadores, essa aproximação dificilmente aconteceria sem a intervenção do PROEHVI.

“Me aproximei de colegas do judô e do Karatê nas reuniões. Essas são modalidades que acontecem em um local muito distante do meu. Seria muito difícil acontecer uma troca de experiências entre nós sem o PROEHVI. Mesmo com os colegas que atuam nas quadras próximas à minha, pouco trocávamos experiências” (Nanda, treinadora de voleibol do DEDU).

Como um desdobramento da Oportunidade Social, a interação entre os treinadores proporcionou Capacidade Psicológica, aumentando o nível de conhecimento dos treinadores para o ensino de habilidades para a vida. Isso se iniciou com os treinadores relatando as estratégias que eram eficazes e ineficazes em sua prática. Como colocou Carina, treinadora de Natação do DEDU: “Trocando experiências, aprendo com os acertos e os erros de meus colegas. Estou aprendendo com os treinadores do judô e do voleibol. Espero estar contribuindo também”.

À medida que as trocas de experiências se aprofundavam, os treinadores passaram a relatar aprendizados mais específicos. Como exemplo, treinadores de modalidades coletivas relataram estarem aprendendo com os treinadores das

modalidades de lutas a evidenciar os valores que regeriam seu ambiente de treinamento. Como relatou Nanda, treinadora de voleibol do DEDU: “Os colegas do judô esclarecem bem valores que precisam ser seguidos no dojô. O voleibol também pode ter valores a serem seguidos na quadra. Estou aprendendo com eles a fazer isso”. A colaboração mútua entre os treinadores logo se estendeu aos momentos de planejamento das sessões de treinamento. Juntos, os treinadores questionaram a relação entre as diferentes habilidades para a vida. Assim, as experiências compartilhadas entre eles promoveram um conhecimento empírico que os tornaram confiantes a estabelecer uma sequência de ensino.

“Nós [treinadores] planejamos juntos às segundas-feiras. Nos questionamos: para ensinar perseverança, preciso ter ensinado outras habilidades antes? E o que posso ensinar depois? Cada um contribui com seu ponto de vista [...] Semana passada ensinamos respeito e nessa semana ensinamos comunicação. Seguiu essa ordem porque hoje entendemos o respeito como a base da comunicação. Depois virá a cooperação, porque entendemos que é necessário respeito e comunicação para cooperar” (Lílian, treinadora da prática diversificada do DEDU).

5.3.5 Oferecendo suporte de especialistas

O PROEHVI também ofereceu o suporte de especialistas como técnica para promover o desenvolvimento dos treinadores. Os especialistas exerceram variados papéis nos diferentes modos de entrega do PROEHVI. Como exemplo, conduziram workshops práticos, facilitaram reuniões ordinárias e apoiaram os treinadores durante a fase piloto. Isso favoreceu, sobretudo, a Capacidade Psicológica, ao facilitar o acesso dos treinadores a informações qualificadas sobre o ensino de habilidades para a vida. Além do conhecimento técnico-científico sobre a abordagem, os especialistas possuíam experiência prática, o que lhes permitia propor estratégias compatíveis com a realidade da atuação dos treinadores. Como destacou Breno, treinador de judô do DEDU: “Achei legal ter o apoio de especialistas que também eram treinadores. Aprendemos com eles

porque entendem do assunto na teoria, mas também porque conseguem nos apresentar estratégias práticas”. Em destaque, o suporte dos especialistas proporcionou conhecimento para os treinadores integrarem o ensino de habilidades para a vida e de habilidades técnicas e táticas das modalidades. Isso esclareceu aos treinadores que a abordagem não anula o desenvolvimento de habilidades esportivas e, inclusive, pode potencializá-las. Esse conhecimento correspondeu a uma preocupação sustentada pelos treinadores do Departamento de Formação Esportiva.

“Sou comprometido com o ensino das habilidades para a vida, mas no começo me preocupei com a possibilidade de a abordagem explícita prejudicar o desenvolvimento das capacidades técnicas e táticas. No workshop e nas reuniões deu para compreender com [especialistas] que a abordagem não altera nosso compromisso com a formação esportiva, apenas insere um novo olhar [...] Hoje minhas atividades de conteúdos técnicos e táticos são utilizadas para a prática das habilidades para a vida [...] A estrutura não necessariamente muda, muda apenas o foco” (Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP).

Devido ao grupo de especialistas já ter apoiado os treinadores em intervenções anteriores, sua presença também gerou a Motivação Automática. Um vínculo de confiança estava estabelecido entre eles e o consultor científico que lidera o grupo de especialistas. Isso favoreceu o engajamento dos treinadores com a proposta do PROEHVI. Como ressaltou Pedro, treinador de futsal do DEFESP: “O [consultor científico] tem nos apoiado há algum tempo. Em tudo o que esse grupo estiver envolvido, eu sei que também devo me envolver porque irei aprender muito. Foi assim no caso do PROEHVI”. O suporte dos especialistas ainda foi capaz de promover Motivação Reflexiva para o ensino de habilidades para a vida. Os treinadores destacaram que conversas com os especialistas renovavam sua motivação diante dos desafios que enfrentavam na prática. Isso ocorria quando os especialistas ouviam as dificuldades dos treinadores e forneciam informações baseadas em experiências práticas para superá-las. Como destacou Breno, treinador de Judô do DEDU: “É legal ouvir [dos especialistas] que as

dificuldades que enfrento já foram enfrentadas por outros treinadores. Isso me ajuda a entender o processo e permanecer envolvido com a proposta”.

5.3.6 Evidenciando expectativas de comportamento

Outro aspecto relevante do PROEHVI foi a técnica de evidenciar as expectativas que o MTC teria sobre o comportamento dos treinadores. O clube passou a avaliar as atuações para verificar comportamentos relacionados ao ensino explícito. Inicialmente, essa iniciativa gerou resistência por parte de alguns treinadores, que a interpretaram como uma tentativa de padronizar excessivamente suas práticas, o que poderia comprometer as estratégias de ensino que já adotavam. No entanto, essa percepção foi sendo superada à medida que a proposta metodológica do PROEHVI se tornava mais clara e compreensível. Também, à medida que compreendiam a finalidade das avaliações.

“No início, eu pensei: estão querendo nos ensinar aquilo que já fazemos bem. Irão observar nossos treinos focados em comportamentos específicos, buscando um padrão que não existe. Isso vai prejudicar aquilo que já fazemos [...] depois entendi melhor a proposta e pude ver a avaliação dos treinos com bons olhos. Entendi que a ideia é nos prestar apoio para sermos explícitos” (Breno, treinador de Judô do DEDU).

Desse modo, os treinadores foram esclarecidos de que a proposta não buscava padronizar a atuação, mas sim torná-la mais intencional e explícita para ser coerente com o propósito do MTC. Isso promoveu a Motivação Automática para o ensino explícito, porque fez os treinadores reconhecerem na abordagem uma validação de suas crenças profissionais. Como declarou Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP: “Eu sempre tive uma visão ampla das minhas responsabilidades. O PROEHVI confirmou as minhas crenças em relação ao potencial do esporte em educar. Se ensinar explicitamente favorece o meu propósito, farei isso”. Atuando de acordo com as expectativas estabelecidas, os treinadores observaram impactos positivos na reação de atletas e seus familiares, o que fortaleceu ainda mais a Motivação Automática para o ensino explícito.

Como afirmou Breno, treinador de Judô do DEDU: “Quando sou explícito [de acordo com as expectativas] percebo uma reação diferente dos atletas e dos pais. A resposta tem sido boa e isso ajuda a nos manter motivados”.

Evidenciar as expectativas de comportamentos explícitos também despertou Motivação Reflexiva. Engajados com a proposta, os treinadores passaram a refletir sobre as possíveis percepções de novos treinadores do MTC e se mostraram comprometidos em auxiliar na disseminação da abordagem. Como observado na fala de Fábio, treinador de basquetebol do DEFESP: “Compreendi bem o PROEHVI e estou comprometido em ajudar novos treinadores a se alinharem ao que o MTC espera no que diz respeito às habilidades para a vida”.

5.4 DISCUSSÃO

Este estudo explorou as concepções de treinadores para verificar a efetividade das técnicas de intervenção do PROEHVI sobre os componentes essenciais para a mudança de comportamento. A análise deste caso busca ampliar a compreensão sobre os fatores que podem favorecer mudanças significativas na prática, resultado que tem sido limitado em PFTs (Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019). O estudo seguiu recomendações sobre o uso de modelos de mudança de comportamento para caracterizar, avaliar e apoiar a formulação de PFTs (Allan *et al.*, 2018). Nesse sentido, o modelo COM-B (Michie; Van Stralen; West, 2011) se mostrou útil para caracterizar a concepção dos treinadores e relacionar as estratégias de intervenção aos componentes necessários à mudança de comportamento. Assim, corroborando com estudos recentes que também verificaram a utilidade do modelo para investigar PFTs (Hummell *et al.*, 2023; Siltanen *et al.*, 2025).

Sob a lente do COM-B, a definição do comportamento alvo é fundamental para a eficácia da intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). Nesse sentido, uma análise prévia revelou que o PROEHVI emergiu de esforços para alinhar a atuação de treinadores aos valores institucionais do MTC. Considerando que missão, visão e valores normalmente não especificam comportamentos (Anderson; Jefferson, 2019), o uso do Contínuo de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean *et al.*, 2018) foi

determinante para orientar o comportamento alvo. A análise prévia também forneceu as seis Técnicas de Mudança de Comportamento e os modos de entrega. Uma compreensão mais profunda sobre os modos de entrega poderia contribuir para caracterizar o caso (Marques *et al.*, 2021), mas este estudo não se concentrou no modo como cada Técnica de Mudança de Comportamento foi transmitida. Entretanto, dentro do objetivo deste estudo, as Técnicas de Mudança de Comportamento mostraram atender a todos os componentes do COM-B: Capacidade, Oportunidade e Motivação (Michie; van Stralen; West, 2011).

As Técnicas de Mudança de Comportamento evidenciadas não foram rotuladas de acordo com a taxonomia de Michie *et al.* (2013). Ao invés disso, optou-se por apresentá-las de acordo com as informações obtidas em análise prévia e com a maneira como os treinadores identificaram as estratégias ativas do PROEHVI. Desse modo, buscou-se esclarecer a intervenção mais detalhadamente, considerando a recomendação de priorizar o entendimento de como PFTs podem efetivamente mudar comportamento (Allan *et al.*, 2018). Posteriormente, será possível verificar a sua adequação à taxonomia de Michie *et al.* (2013). Da mesma forma que poderá avançar para o agrupamento de categorias que venham a constituir uma taxonomia específica para a formação de treinadores, já que constantes avanços são recomendados (Marques *et al.*, 2024).

Intervenções formuladas a partir do COM-B definem suas Técnicas de Mudança de Comportamento após identificar, entre Capacidade, Oportunidade e Motivação, as necessidades essenciais e mais urgentes para o contexto (Michie; Atkins; West, 2014). Como isso não ocorreu no PROEHVI, as seis Técnicas de Mudança de Comportamento foram caracterizadas de maneira isolada, sem considerar as demandas do contexto do MTC. Apesar disso, entende-se que treinadores precisam de conhecimento específico (i.e. Capacidade Psicológica) para ensinar consistentemente as habilidades para a vida (Bean; Forneris, 2017; Camiré *et al.*, 2020; Palheta *et al.*, 2021). Também precisam de experiência prática (i.e Oportunidade Física e Social) para aplicar seus conhecimentos e perceber novas necessidades de aprendizagem (Camiré; Trudel; Forneris, 2014; Stodter; Cushion, 2019). Além de ser necessário sustentar o desejo (i.e. Motivação Automática e Reflexiva) de atender ao desenvolvimento holístico de jovens atletas (Gould *et al.*, 2007).

Portanto, desenvolver cinco dos seis componentes do COM-B era necessário e isso foi confirmado na concepção dos treinadores. A ausência de concepções relacionadas à Capacidade Física se deve à particularidade do componente, que engloba aspectos de aptidão física, como força, resistência, entre outros (Michie; Atkins; West, 2014) que não se mostraram determinantes para o ensino de habilidades para a vida no MTC.

Os resultados demonstram que os treinadores valorizaram a contribuição de todas as Técnicas de Mudança de Comportamento. Especificamente, os treinadores apontaram a contribuição de quatro Técnicas de Mudança de Comportamento para o desenvolvimento da Capacidade Psicológica. Isso fortalece a ideia de que PFTs são limitados quando buscam promover a aprendizagem exclusivamente por meio da transmissão de conteúdos (Maclean; Lorimer, 2016). Apesar de incluir a transmissão para desenvolver conhecimento, o ambiente de aprendizagem seguro, o compartilhamento de experiências e o suporte de especialistas também contribuíram com a Capacidade Psicológica, como sugerem outros estudos (Culver; Werthner; Trudel, 2019; Stodter; Cushion, 2019).

A respeito da Oportunidade, ressalta-se a iniciativa do PROEHVI em proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro para os treinadores aplicarem o ensino explícito. Isso foi favorável ao PROEHVI porque a aplicação do conhecimento se mostra essencial para a mudança na prática de treinadores (Camiré; Trudel; Forneris, 2014; Stodter; Cushion, 2019). Entretanto, é importante ir além e destacar essa Técnica de Mudança de Comportamento, pois no esporte a expectativa exacerbada das partes interessadas sobre o desempenho competitivo é capaz de anular a Oportunidade de treinadores ensinarem habilidades para a vida (Palheta *et al.*, 2022; Preston; Allan; Fraser-Thomas, 2021; Preston; Fraser-Thomas, 2018). As concepções dos treinadores indicam que o MTC foi eficiente em proporcionar um ambiente seguro de aprendizagem, mesmo diante das expectativas de desempenho competitivo. Inclusive, sendo capaz de permitir que os treinadores do DEFESP integrassem o ensino de habilidades para a vida aos conteúdos táticos e técnicos.

Sobre a Motivação, os treinadores indicaram que este foi o componente mais influenciado pelas Técnicas de Mudança de Comportamento. Incentivar a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional foi capaz de sustentar a Motivação Automática, porque

fez o PROEHVI estabelecer conexão emocional com os treinadores. Isso ocorreu porque treinadores costumam apresentar disposições alinhadas ao ensino de habilidades para a vida (Palheta *et al.*, 2021; Sackett; Gano-Overway, 2017). A Motivação Reflexiva também foi influenciada, sugerindo que o incentivo à autocrítica impactou planos, intenções e crenças dos treinadores, o que é favorável ao ensino das habilidades para a vida (Holt, 2016). Outro destaque é a influência do suporte de especialistas sobre a Motivação. Isso corrobora que esses profissionais podem exercer funções além da transmissão de conhecimento e apoiar toda a realização de PFTs como desenvolvedores de treinadores (Culver; Werthner; Trudel, 2019; Jones; Allen; Macdonald, 2024; Milistetd *et al.*, 2021). Por fim, evidenciar expectativas de comportamento também desenvolveu a Motivação. Como resultado, os treinadores declararam compreender melhor os valores institucionais e serem comprometidos em apoiar novos treinadores do MTC. Desse modo, à medida que o ensino de habilidades para a vida orientar práticas compartilhadas, estará sendo estabelecido na cultura organizacional da instituição (Harman; Millar; Kerwin, 2021; Schein, 2010).

Sobre a instituição, é possível considerar que aspectos organizacionais permitiram que barreiras de PFTs fossem superadas. Primeiro, a barreira da ausência de suporte em longo prazo (Campbell; Waller, 2020) pôde ser superada porque o MTC é uma organização de aprendizagem que apoia continuamente o desenvolvimento de treinadores (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). Isso é observado no período da coleta de dados deste estudo, que ocorreu até o oitavo mês de implementação do programa. A iniciativa de desenvolver os próprios treinadores também permitiu superar a barreira das diferenças entre o contexto do PFT e o de atuação profissional dos treinadores (MacDonald *et al.*, 2020; Wang; Casey; Cope, 2025). Afinal, o PROEHVI foi formulado para atender às demandas do próprio MTC. Por sua vez, a barreira dos conteúdos generalistas (Lara-Bercial; Bales, 2022) pôde ser superada porque em contextos localizados e específicos, as necessidades de aprendizagem são mais evidentes (Cushion; Griffiths; Armour, 2019). Isso favoreceu a definição do comportamento alvo. Desse modo, mesmo sem ter sido orientado pelo COM-B, o PROEHVI reúne os fatores capazes de facilitar mudanças significativas no comportamento de treinadores. Apesar

da ausência de parâmetros observacionais, as concepções dos treinadores permitiram a avaliação da eficácia percebida do PROEHVI (Siltanen *et al.*, 2025).

5.5 CONCLUSÃO

Este estudo atendeu às recomendações sobre o uso de modelos de mudança de comportamento na área da formação de treinadores. O modelo COM-B permitiu evidenciar como o PROEHVI ofereceu aos treinadores os componentes essenciais para a mudança de comportamento. Isso foi possível ao explorar as suas concepções a respeito de seis Técnicas de Mudança de Comportamento adotadas. Os resultados reforçam que o COM-B pode ser útil para caracterizar e avaliar PFTs, mesmo quando não consideram o modelo em sua formulação. Quando esse for o caso, é necessário que as Técnicas de Mudança de Comportamento sejam claras para então serem relacionadas aos componentes do COM-B, como ocorreu neste estudo. Assim, as estratégias ativas de PFTs podem ser alinhadas para facilitar mudanças na prática. Ressalta-se que a atuação do MTC enquanto uma organização de aprendizagem contribuiu para superar barreiras, como a falta de suporte contínuo e desacordos entre conteúdos de ensino e contextos de atuação. Isso sugere que PFTs desenvolvidos em contextos localizados e específicos podem estar mais próximos de promover impacto sobre a prática. Inclusive, promover práticas compartilhadas capazes de moldar a cultura organizacional da instituição, como foi observado nas concepções dos treinadores do MTC.

Entre as limitações do estudo, reconhece-se que, embora a participação de seis treinadores tenha sido favorável ao aprofundamento das informações, trata-se de um recorte pequeno diante do número de treinadores envolvidos. A seleção intencional por meio da indicação dos gestores pode ter privilegiado a participação dos treinadores mais envolvidos. Assim, não foi possível observar se havia diferentes níveis de engajamento no PROEHVI e a influência desse aspecto sobre os componentes do COM-B. Outra limitação é a ausência de parâmetros observacionais que podem evidenciar as mudanças de comportamento de treinadores. Para corresponder a essas limitações, o PROEHVI continua sendo investigado e poderá representar um caso mais completo. Pesquisas futuras também podem evidenciar a eficácia percebida de outras Técnicas de Mudança

de Comportamento, de modo que o vínculo com a taxonomia (Marques *et al.*, 2024; Michie *et al.*, 2013) possa ser verificado.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, V.; VIERIMAA, M.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 11, no. 1, p. 47–69, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1286514>.
- ANDERSON, M.; JEFFERSON, M. **Transforming organizations: Engaging the 4Cs for powerful organizational learning and change**. 1st ed. London: Bloomsbury Business, 2019.
- BARKER, F.; ATKINS, L.; DE LUSIGNAN, S. Applying the COM-B behaviour model and behaviour change wheel to develop an intervention to improve hearing-aid use in adult auditory rehabilitation. **International Journal of Audiology**, [s. l.], vol. 55, p. S90–S98, 8 Jul. 2016. <https://doi.org/10.3109/14992027.2015.1120894>.
- BEAN, C.; FORNERIS, T. Is Life Skill Development a By-Product of Sport Participation? Perceptions of Youth Sport Coaches. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 29, no. 2, p. 234–250, 3 Apr. 2017. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1231723>.
- BEAN, C.; KRAMERS, S.; FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. **Quest**, [s. l.], vol. 70, no. 4, p. 456–470, 2 Oct. 2018. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>.
- BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. USING THEMATIC ANALYSIS IN SPORT AND EXERCISE RESEARCH. *In*: SMITH, B.; SPARKES, A. (eds.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. p. 191–2275.
- BURTON, L. J.; FORSTER, A.; JOHNSON, J.; CROCKER, T. F.; CLARKE, D. J. Using the Behaviour Change Wheel to develop an intervention to improve conversations about recovery on the stroke unit. **PLoS ONE**, [s. l.], vol. 20, no. 1, 1 Jan. 2025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317087>.

CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; FELBER CHARBONNEAU, E. Evaluation of the Pilot Implementation of the Coaching for Life Skills Program. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 5, no. 3, p. 227–236, 1 Sep. 2018. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0006>.

CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; TURGEON, S. Evaluating the Coaching for Life Skills online training program: A randomised controlled trial. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], vol. 48, 1 May 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101649>.

CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P.; FORNERIS, T. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], vol. 19, no. 1, p. 1–17, Jan. 2014. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>.

CAMPBELL, Sara; WALLER, S. Systematic Review of the Contemporary Research on Coach Development Programs. **International Journal of Coaching Science**, [s. l.], vol. 14, no. 1, p. 03–38, Jan. 2020. .

CAMPBELL, Steve; GREENWOOD, M.; PRIOR, S.; SHEARER, T.; WALKEM, K.; YOUNG, S.; BYWATERS, D.; WALKER, K. Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. **Journal of Research in Nursing**, [s. l.], vol. 25, no. 8, p. 652–661, 18 Dec. 2020. DOI 10.1177/1744987120927206. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1744987120927206>.

CULVER, D. M.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Coach Developers as ‘Facilitators of Learning’ in a Large-Scale Coach Education Programme: One Actor in a Complex System. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 6, no. 3, p. 296–306, 1 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0081>.

CUSHION, C. J.; GRIFFITHS, M.; ARMOUR, K. Professional coach educators in-situ: a social analysis of practice. **Sport, Education and Society**, [s. l.], vol. 24, no. 5, p. 533–546, 13 Jun. 2019. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1411795>.

DEMPSEY, N.; COPE, E.; RICHARDSON, D. J.; LITTLEWOOD, M. A.; CRONIN, C. An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. **Sport, Education and Society**, [s. l.], vol. 29, no. 2, p. 221–239, 2024. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2131761>.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2017.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 1, no. 1, p. 58–78, 2008. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>.

GOULD, D.; COLLINS, K.; LAUER, L.; CHUNG, Y. Coaching Life Skills through Football: A Study of Award Winning High School Coaches. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 19, no. 1, p. 16–37, 14 Feb. 2007. <https://doi.org/10.1080/10413200601113786>.

HARMAN, A.; MILLAR, P.; KERWIN, S. Two sides of the coin: Volunteer coaches and sport clubs' ideological psychological contract. **Journal of Park and Recreation Administration**, [s. l.], vol. 39, no. 3, p. 55–69, 9 Aug. 2021. <https://doi.org/10.18666/JPRA-2020-10073>.

HOLT, N. **Positive Youth Development through Sport**. 2nd ed. New York: Routledge, 2016.

HUMMELL, C.; HERBISON, J. D.; TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 18, no. 1, p. 3–12, 1 Feb. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221122435>.

JONES, T.; ALLEN, J.; MACDONALD, S. The “Face” of Coach Development: A Systematic Review of the Role of the Coach Developer. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 11, no. 1, p. 1–19, 1 Jan. 2024. <https://doi.org/10.1123/iscj.2022-0017>.

KOH, K. T.; CAMIRÉ, M.; BLOOM, G. A.; WANG, C. K. J. Creation, implementation, and evaluation of a values-based training program for sport coaches and physical education

teachers in Singapore. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 12, no. 6, p. 795–806, 2017. <https://doi.org/10.1177/1747954117730987>.

LARA-BERCIAL, S.; BALES, J. The challenge of doing coach education and development in the 21st century. *In*: PETRY, K.; JONG, J. (eds.). **Education in Sport and Physical Activity**. London: Routledge, 2022. p. 10–23. <https://doi.org/10.4324/9781003002666-3>.

LAWRASON, S.; TURNNIDGE, J.; MARTIN, L. J.; CÔTÉ, J. A Transformational Coaching Workshop for Changing Youth Sport Coaches' Behaviors: A Pilot Intervention Study. **Sport Psychologist**, [s. l.], vol. 33, no. 4, p. 304–312, 1 Dec. 2019. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0172>.

MACDONALD, D. J.; CAMIRÉ, M.; ERICKSON, K.; SANTOS, F. Positive youth development related athlete experiences and coach behaviors following a targeted coach education course. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 15, no. 5–6, p. 621–630, 1 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1177/1747954120942017>.

MACLEAN, J.; LORIMER, R. Are coach education programmes the most effective method for coach development? **International Journal of Coaching Science**, [s. l.], vol. 10, no. 2, p. 71–88, 1 Jul. 2016. .

MARQUES, M. M.; CAREY, R. N.; NORRIS, E.; EVANS, F.; FINNERTY, A. N.; HASTINGS, J.; JENKINS, E.; JOHNSTON, M.; WEST, R.; MICHIE, S. Delivering Behaviour Change Interventions: Development of a Mode of Delivery Ontology. **Wellcome Open Research**, [s. l.], vol. 5, p. 125, 26 Feb. 2021. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15906.2>.

MARQUES, M. M.; WRIGHT, A. J.; CORKER, E.; JOHNSTON, M.; WEST, R.; HASTINGS, J.; ZHANG, L.; MICHIE, S. The Behaviour Change Technique Ontology: Transforming the Behaviour Change Technique Taxonomy v1. **Wellcome Open Research**, [s. l.], vol. 8, 2024. <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.19363.1>.

MICHIE, S.; RICHARDSON, M.; JOHNSTON, M.; ABRAHAM, C.; FRANCIS, J.; HARDEMAN, W.; ECCLES, M. P.; CANE, J.; WOOD, C. E. The behavior change

technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. **Annals of Behavioral Medicine**, [s. l.], vol. 46, no. 1, p. 81–95, Aug. 2013. <https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6>.

MICHIE, S.; VAN STRALEN, M. M.; WEST, R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. **Implementation Science**, [s. l.], vol. 6, no. 1, 23 Apr. 2011. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. **The behaviour change wheel : a guide to designing interventions**. [S. l.]: Silverback, 2014.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CORTELA, C. C.; TOZETTO, A. B.; CULVER, D.; LIMA, C. O. V.; SOUZA, V. G. The Learning in Action Project: Perspectives of a Sport Club's Key Actors Who Collaborated on a Coach Development Initiative. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 11, no. 3, p. 466–474, 1 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0041>.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CULVER, D.; CORTELA, C.; TOZETTO, A.; LIMA, C.; SOUZA, V. A second look at a 24-month collaborative initiative to develop coaches in a multisport club. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, [s. l.], vol. 7, no. 6, p. 51–62, 2021. <https://doi.org/10.47863/oreq8014>.

NEWMAN, T.; BLACK, S.; SANTOS, F.; JEFKA, B.; BRENNAN, N. Coaching the development and transfer of life skills: a scoping review of facilitative coaching practices in youth sports. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 16, no. 1, p. 619–656, 31 Dec. 2023. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1910977>.

PALHETA, C. E.; CIAMPOLINI, V.; NUNES, E. L. G.; SANTOS, F.; MILISTETD, M. Between intentionality and reality to promote positive youth development in sport-based programs: a case study in Brazil. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], vol. 26, p. 197–209, 2021. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1792870>.

PALHETA, C. E.; CIAMPOLINI, V.; SANTOS, F.; IBÁÑEZ, S. J.; NASCIMENTO, J. V.; MILISTETD, M. Challenges in Promoting Positive Youth Development through Sport. **Sustainability (Switzerland)**, [s. l.], vol. 14, no. 19, 1 Oct. 2022. <https://doi.org/10.3390/su141912316>.

PRESTON, C.; ALLAN, V.; FRASER-THOMAS, J. Facilitating Positive Youth Development in Elite Youth Hockey: Exploring Coaches' Capabilities, Opportunities, and Motivations. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 33, no. 3, p. 302–320, 2021. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1648327>.

PRESTON, C.; FRASER-THOMAS, J. Problematizing the Pursuit of Personal Development and Performance Success: An Autoethnography of a Canadian Elite Youth Ice Hockey Coach. **The Sport Psychologist**, [s. l.], vol. 32, no. 2, p. 102–113, 1 Jun. 2018. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0099>.

SACKETT, S. C.; GANO-OVERWAY, L. A. Coaching Life Skills Development: Best Practices and High School Tennis Coach Exemplar. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 4, no. 2, p. 206–219, May 2017. <https://doi.org/10.1123/iscj.2016-0080>.

SANTOS, F.; CAMIRÉ, M.; MACDONALD, D. J.; CAMPOS, H.; CONCEIÇÃO, M.; SILVA, A. Process and Outcome Evaluation of a Positive Youth Development-Focused Online Coach Education Course. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 6, no. 1, p. 1–12, Jan. 2019. DOI 10.1123/iscj.2017-0101. Available at: <https://journals.humankinetics.com/doi/10.1123/iscj.2017-0101>.

SANTOS, F.; PALHETA, C. E.; LIMA, R.; MAIA, K.; LIMA, C.; MILAN, F.; MILISTETD, M. The road towards infusing positive youth development in competitive youth sport programs: the case of futsal in minas tenis clube. **Sports Coaching Review**, [s. l.], 2024. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2412461>.

SCHEIN, E. H. **Organizational Culture and Leadership**. 4th ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010. vol. 2, .

SILTANEN, S.; BLOMQVIST, M.; HÄMÄLÄINEN, K.; BOTTAS, R.; SÄÄKSLAHTI, A. Assessing perceived effectiveness of vocational coach education programme: Identifying COM-B based barriers and enablers of behaviour change. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541251346731>.

STODTER, A.; CUSHION, C. J. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. **Journal of Sports Sciences**, [s. l.], vol. 37, no. 18, p. 2086–2093, 17 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621045>.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Foundations and Evolution of Coach Development. *In*: RYNNE, S.; MALLETT, C. (eds.). **The Routledge Handbook of Coach Development in Sport**. 1st ed. New York: Routledge, 2024. p. 3–21. <https://doi.org/10.4324/9781003160939-2>.

WANG, Z.; CASEY, A.; COPE, E. Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: a systematic review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], vol. 30, no. 3, p. 351–363, 2025. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230235>.

WILLIAMS, C.; NEIL, R.; CROPLEY, B.; WOODMAN, T.; ROBERTS, R. A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 34, no. 2, p. 409–435, 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>.

CAPÍTULO VI

6. IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: MUDANÇA DE COMPORTAMENTO E NOVAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

6.1 INTRODUÇÃO

O esporte é um contexto capaz de proporcionar o desenvolvimento de competências sociais como comunicação, trabalho em equipe e liderança, além de valores como respeito e empatia (Opstoel et al., 2020). Se houver esforços de transferência para outros contextos, esse conjunto de competências e valores é reconhecido como habilidades para a vida (Gould; Carson, 2008; Pierce; Gould; Camiré, 2017). O desenvolvimento dessas habilidades no esporte é potencializado quando se destina a crianças e jovens, que se encontram em fase de construção da identidade pessoal (Holt, Nicholas; Deal; Pankow, 2020). Entretanto, o alcance de resultados positivos é condicionado à maneira como o ambiente esportivo é estruturado, o que atribui importância fundamental à atuação de treinadores (Bean; Shaikh; Forneris, 2020).

Nesse sentido, Programas de Formação de Treinadores (PFTs) têm sido formulados para apoiar o ensino de habilidades para a vida (Camiré *et al.*, 2020; Koh *et al.*, 2017; Santos *et al.*, 2019). Além de aumentar o nível de conhecimento, esses PFTs têm buscado obter impacto sobre os comportamentos assumidos pelos treinadores na prática (MacDonald *et al.*, 2020; Stodter; Cushion, 2019). Essa preocupação se apoia no pressuposto de que para aumentar as chances de jovens atletas desenvolverem habilidades para a vida, é necessário que treinadores assumam comportamentos favoráveis (Williams *et al.*, 2022). Como exemplo, comportamentos que permitam a transmissão de conceitos, o estabelecimento de relações positivas e a gestão de conflitos na prática (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018; Bean; Forneris, 2017; Becker, 2013).

Apesar do interesse, evidenciar como PFTs podem impactar o comportamento ainda é um desafio (Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019). Em sua maioria, PFTs possuem duração inferior a um dia, enquanto aqueles que se estendem por mais de um ano costumam ser a minoria entre casos investigados (Campbell; Waller, 2020). Esse

panorama demonstra a ausência de suporte em longo prazo, o que é um aspecto essencial para evidenciar mudança de comportamento (Hummell et al., 2023). Consequentemente, o panorama também limita o monitoramento longitudinal (Li et al., 2025). Essas informações indicam que a avaliação de impacto sobre o comportamento pode ser beneficiada em PFTs que oferecem suporte em longo prazo (Campbell; Waller, 2020; Li et al., 2025). Além disso, uma avaliação fundamentada em uma perspectiva de mudança de comportamento também é recomendada (Siltanen et al., 2025; Stodter; Cushion, 2019)

O primeiro passo em uma perspectiva de mudança de comportamento é especificar em ações os conteúdos transmitidos pelos PFTs (Allan et al., 2018; Palheta; Milistetd, 2024). Em PFTs com foco no ensino de habilidades para a vida, uma alternativa é considerar o Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; et al., 2018). O modelo descreve seis níveis de intencionalidade de ensino, da estruturação do ambiente e facilitação de um clima positivo (estratégias implícitas), até a discussão e prática de habilidades para a vida e sua transferência para outros contextos (estratégias explícitas) (Bean; Kramers; Forneris; et al., 2018).

Um outro passo fundamental é considerar instrumentos e técnicas que permitam identificar parâmetros de mudança de comportamento (Allan et al., 2018). Isso deve envolver observações sistemáticas para avaliar a atuação prática e entrevistas para verificar concepções (Bean; Kramers; Camiré; et al., 2018). Ambos os métodos podem ser orientados pelo *Program Quality Assessment in Youth Sport* (PQAYS) (Bean; Kramers; Camiré; et al., 2018) que proporciona um guia de observação sistemática para evidenciar a qualidade de programas de prática esportiva por meio do comportamento de treinadores e sua influência sobre o comportamento de atletas. A ferramenta se mostra alinhada à avaliação do ensino de habilidades para a vida ao compor dimensões relacionadas ao ensino explícito e à transferência, além de dimensões focadas na estruturação e no clima do ambiente. Guias de entrevistas também são disponibilizados para promover reflexão a respeito do comportamento observado.

Ainda obedecendo a essa perspectiva, recomenda-se a adoção de modelos de mudança de comportamento que permitam reflexão sobre o comportamento dos

treinadores para fornecer feedback sobre o desenvolvimento profissional (Barden; Stokes; McKay, 2021; Hummell *et al.*, 2023; Lawrason *et al.*, 2019). Entre esses modelos, uma alternativa é o modelo COM-B (Michie; van Stralen; West, 2011). O modelo trata o conteúdo central das intervenções como um comportamento alvo que é sustentado por três componentes: Capacidade, Oportunidade e Motivação (Michie; van Stralen; West, 2011). Componente da Capacidade envolve conhecimento (Capacidade Psicológica) e habilidades físicas (Capacidade Física). A Oportunidade se trata das influências interpessoais (Oportunidade Social) e recursos de tempo e ambiente (Oportunidade Física). Já a Motivação integra as reações emocionais, desejos e impulsos (Motivação Automática), além da reflexão sobre planos e crenças (Motivação Reflexiva) (Michie; Atkins; West, 2014). O potencial do modelo passou a ser explorado em investigações recentes na área da formação de treinadores (Hummell *et al.*, 2023; Lawrason *et al.*, 2019; Palheta; Milistetd, 2024).

Apesar das recomendações, ainda há a escassez de estudos que avaliem o impacto de PFTs em uma perspectiva de mudança de comportamento (Allan *et al.*, 2018; Stodter; Cushion, 2019). Desse modo, esta investigação se concentrou no Programa de Ensino de Habilidades para Vida (PROEHVI), intervenção de longa duração formulada por um clube multiesportivo brasileiro para capacitar seus treinadores para o ensino explícito de habilidades para a vida. O objetivo deste estudo é avaliar o impacto do PROEHVI ao longo de 38 meses, explorando mudanças de comportamento na atuação dos treinadores e a concepção sobre as necessidades para sustentá-lo ao longo do tempo.

6.2 MÉTODOS

6.2.1 Caracterização do estudo

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso único (Yin, 2015). O caráter analítico foi assumido para detalhar relações entre elementos do caso investigado. Já o caráter interpretativo permitiu o foco na experiência subjetiva para compreender o significado de tais elementos na perspectiva dos participantes da pesquisa (Yin, Robert,

2009). Uma abordagem metodológica mista sequencial explanatória foi concebida. Desse modo, primeiro os dados quantitativos foram coletados e analisados. Posteriormente, os dados qualitativos foram usados para compreender e aprofundar os resultados quantitativos (Guetterman; Fetters; Creswell, 2015).

6.2.2 O caso

Esta pesquisa ocorreu no contexto do Minas Tênis Clube (MTC), um tradicional clube multiesportivo brasileiro, reconhecido pela excelência em contribuir para a formação de atletas no país. O esporte no MTC possui duas vertentes: a participação, com 21 modalidades oferecidas para crianças, jovens e adultos; e o rendimento, com 9 modalidades que incluem atletas profissionais e 900 atletas em formação. A oferta de PFTs é uma iniciativa frequentemente adotada no MTC para favorecer o desenvolvimento profissional de seus 120 treinadores (aproximadamente) (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). Desse modo, esta pesquisa concentrou-se no PROEHVI, concebido para alinhar a atuação dos treinadores aos valores institucionais do MTC que são alinhados a uma abordagem de desenvolvimento positivo de jovens (Holt, 2016). O conteúdo central do PROEHVI foi estabelecido sobre as estratégias explícitas descritas no Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018). Assumindo a perspectiva de mudança de comportamento, o conteúdo é especificado em comportamentos que são apresentados na figura 6, junto dos modos de entrega adotados ao longo de 38 meses.

Figura 6. Comportamento alvo e Modos de entrega do PROEHVI.

DEFINIÇÃO DO COMPORTAMENTO ALVO	
Comportamento alvo selecionado	Ensino explícito de habilidades para a vida
Comportamento alvo especificado	1. Discussão de habilidades para a vida no ambiente esportivo 2. Prática de habilidades para a vida no ambiente esportivo 3. Discussão sobre a transferência de habilidades para a vida 4. Prática de iniciativas de transferência das habilidades para a vida
MODOS DE ENTREGA DO PROEHVI	
Workshop teórico e prático	Evento curto focado no desenvolvimento do conhecimento teórico e prático do ensino de habilidades explícitas para a vida
Reuniões de apoio	Reuniões regulares elaboradas para fornecer um espaço de diálogo, reflexão e colaboração entre treinadores
Fase Piloto	Fase para experimentação do ensino explícito, permitindo ajustes com base no feedback e nos desafios observados
Avaliação de desempenho	Avaliações estruturadas para analisar o grau de aplicação do ensino explícito, servindo como feedback e reforço de comportamentos desejados.
Marketing institucional	Ações de marketing tomadas pelo MTC para legitimar o ensino explícito de habilidades para a vida em sua cultura organizacional

Fonte: O autor (2025)

6.2.3 Participantes

Um total de 23 treinadores participaram desta pesquisa ao longo de 38 meses. Dentre eles, seis eram treinadores do Departamento de Formação Esportiva (DEFESP) e conduziam treinamentos nas categorias de base de suas modalidades na vertente do rendimento esportivo. Os outros 17 treinadores atuavam no Departamento de Educação (DEDU) e conduziam treinamentos para crianças e jovens na vertente da participação esportiva. A identificação dos participantes e seus respectivos contextos e modalidades podem ser observados na tabela 7.

A seleção dos participantes ocorreu por meio do método de seleção por conveniência (Etikan, 2016). Os gestores do MTC, responsáveis pela formulação e condução do PROEHVI, forneceram uma lista com a identificação dos treinadores

envolvidos no PROEHVI. A partir dessa lista, aspectos de logística e organização do pesquisador definiram os participantes. Portanto, assume-se que a seleção dos participantes favoreceu aqueles que estavam mais acessíveis ao pesquisador.

6.2.4 Coleta de dados

Três fontes de coleta de dados foram adotadas. A primeira consistiu na observação sistemática da atuação dos treinadores envolvidos no PROEHVI. O guia de observação sistemática do *Program Quality Assessment in Youth Sport* (PQAYS) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) (Anexo 1) foi adotado em quatro momentos de avaliação ao longo de 38 meses. A escolha de cada momento considerou a realização das técnicas de intervenção do PROEHVI (Figura 6). Desse modo, o primeiro momento de avaliação ocorreu no primeiro mês de implementação do programa. Dois meses depois, ocorreu o segundo momento de avaliação, após a realização do primeiro workshop teórico e prático. O terceiro momento ocorreu no oitavo mês de implementação, quando os treinadores se encontravam na fase piloto de ensino das habilidades para a vida. No trigésimo oitavo mês, o quarto momento de avaliação ocorreu para verificar o impacto do PROEHVI em longo prazo. A observação sistemática forneceu dados quantitativos que caracterizaram os comportamentos assumidos pelos treinadores e evidenciaram a qualidade do MTC em dez dimensões (Quadro 2).

Quadro 2. Dimensões do PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018).

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Segurança Física	Práticas que favorecem a integridade física dos atletas.
Segurança Psicológica	Práticas que favorecem a integridade psicológica dos atletas.
Estrutura Apropriada	Organização do ambiente de prática.
Relacionamento de Apoio	Qualidade das relações estabelecidas no ambiente de prática
Oportunidades de Pertencimento	Satisfação e senso de pertencimento no ambiente de prática.
Normas Sociais Positivas	Princípios que evidenciam o espírito esportivo e o fair-play.

Apoio à Eficácia e à associação	Orientação, instrução e suporte que favorecem a aprendizagem.
Oportunidades de Construção de Habilidades Esportivas	Domínio sobre a modalidade e a qualidade do ensino das habilidades esportivas.
Oportunidades de Construção de Habilidades para a Vida	Aspectos que evidenciam o ensino explícito de habilidades para a vida.
Integração de Esforços Familiares, Escolares e Comunitários	Envolvimento de agentes externos no ambiente de prática.

Fonte: (Bean; Kramers; Camiré; et al., 2018).

Cada uma dessas dimensões descreve condições específicas que foram avaliadas por meio da atribuição de pontuações, cujos critérios são apresentados no quadro 3.

Quadro 3. Critérios de pontuação da observação sistemática PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; et al., 2018).

Pontuação	Critério
5	O comportamento ou característica do programa é altamente evidente e consistente.
4	O comportamento ou característica do programa é evidente, mas não tão explícito ou consistente.
3	O comportamento ou característica do programa é evidente, mas é inconsistente.
2	O comportamento ou característica do programa não é muito evidente ou explícito.
1	Indica que não há evidência de um comportamento ou característica do programa

Nota: Aquilo que é evidente é perceptível na observação. Aquilo que é consistente apresenta um padrão estável e remete a atitudes intencionais.

Para assegurar rigor metodológico nas observações, as seguintes recomendações foram atendidas: (i) a confiabilidade entre avaliadores foi conferida no primeiro momento de avaliação; (ii) em cada momento de avaliação, a pontuação atribuída a cada treinador correspondeu à média de três observações; (iii) as observações iniciaram 15 minutos antes do início da sessão e finalizaram 15 minutos após o seu término; (iv) o pesquisador

posicionava-se de forma discreta no ambiente de treinamento, portando uma versão impressa do instrumento; (v) notas de campo registraram informações relevantes de cada observação; (vi) a conclusão de cada observação era realizada logo após o seu término.

A segunda fonte de dados foi composta pelos relatórios elaborados pelo pesquisador em cada um dos momentos de avaliação. Esses relatórios justificavam as pontuações atribuídas às dimensões observadas e destacavam as percepções registradas nas notas de campo. Ao final do quarto momento de avaliação, quatro relatórios somaram 20 páginas de dados qualitativos em espaçamento simples.

A terceira fonte de dados foi selecionada para atender às recomendações do PQAYS. O instrumento sugere a realização de entrevista pós-observação para proporcionar um entendimento mais profundo sobre o comportamento observado (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018). No presente estudo, visando avaliar apenas a concepção sobre o comportamento evidenciado em longo prazo, foram consideradas as entrevistas realizadas com os 14 treinadores observados no quarto momento de avaliação (ver tabela 6). Um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice E) foi produzido com a finalidade de favorecer a coleta de percepções de sucesso e dificuldades dos treinadores. Todas as entrevistas ocorreram nas dependências do MTC após a realização das observações sistemáticas. As entrevistas tiveram duração média de 15 minutos e resultaram em 39 páginas transcritas em espaçamento simples.

A tabela 7 identifica os participantes e demonstra o seu envolvimento com as fontes de coleta de dados.

Tabela 7. Identificação de participantes e coleta de dados.

Participantes/ Modalidades	Departam ento	Observação Sistemática				Entrevista
		1	2	3	4	
Treinador de Judô 1	DEDU	x	x	x	x	x
Treinador de Judô 2	DEFESP	x	x			
Treinador de Judô 3	DEDU			x	x	x
Treinadora de Natação 1	DEDU	x	x	x	x	x
Treinador de Natação 2	DEFESP	x	x			
Treinador de Natação 3	DEDU			x		

Treinadora de Natação 4	DEDU			x		
Treinadora de Voleibol 1	DEDU	x	x	x	x	x
Treinador de Voleibol 2	DEFESP	x	x			
Treinador de Voleibol 3	DEFESP	x	x			
Treinador de Voleibol 4	DEDU				x	x
Treinadora de Prática Diversificada 1	DEDU	x	x	x	x	x
Treinadora de Prática Diversificada 2	DEDU				x	x
Treinadora de Prática Diversificada 3	DEDU				x	x
Treinador de Futsal 1	DEDU	x	x	x	x	x
Treinador de Futsal 2	DEFESP	x	x			
Treinador de Futsal 3	DEDU				x	x
Treinador de Basquetebol 1	DEDU	x	x			
Treinador de Basquetebol 2	DEFESP	x	x			
Treinador de Basquetebol 3	DEDU				x	x
Treinador de Futebol Sete	DEDU			x	x	x
Treinador de Karatê	DEDU				x	x
Treinador de Tênis	DEDU				x	x

Fonte: O autor (2025)

6.2.5 Análise dos Dados

Primeiramente, trataram-se os dados quantitativos obtidos por meio da observação sistemática. A normalidade dos valores de cada dimensão foi verificada pelo teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene. Quando atendidos os pressupostos de normalidade e homogeneidade, aplicou-se a análise de variância unidirecional (ANOVA) para comparar as diferenças entre os quatro momentos de observação. Nos casos em que a distribuição normal não foi confirmada, utilizou-se o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Os resultados são apresentados em média e desvio padrão (DP) e valores de $p \leq 0.05$ são considerados significativos. Nas dimensões que apresentaram diferenças significativas, o teste de post-hoc LSD foi adotado para evidenciar as diferenças entre os pares.

Posteriormente, o conteúdo qualitativo dos relatórios de observação e das entrevistas realizadas com os treinadores foi analisado obedecendo aos procedimentos

de uma análise temática (Braun; Clarke; Weate, 2016). Primeiro, os documentos e as transcrições das entrevistas foram revisados e anotações reflexivas do pesquisador geraram os esquemas iniciais de codificação dos dados. Depois, esses dados foram agrupados em temas que representavam padrões. Nesse momento, o conteúdo dos relatórios foi agrupado em temas definidos dedutivamente com base nas dimensões do PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) (Quadro 2). Com a finalidade de explicar os resultados quantitativos, o relatório final da análise priorizou os temas relacionados às dimensões do PQAYS que demonstraram diferenças significativas. Em relação ao conteúdo das entrevistas, os temas também foram definidos dedutivamente, porém, com base nos componentes do modelo COM-B (Michie; van Stralen; West, 2011). Depois, esses temas também foram agrupados em um tema de alta ordem, relacionado à questão da pesquisa que buscava aprofundar o entendimento sobre as necessidades relatadas pelos treinadores ao final da última observação. Em ambas as análises, a coerência interna em cada tema e a distinção entre eles foram constantemente revisadas. O relatório final da análise inclui exemplos extraídos dos dados e foi integrado à seção de resultados desta pesquisa.

6.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.3.1 Impacto sobre o comportamento observado

A tabela 8 apresenta os valores observados em cada uma das dimensões do PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) nos quatro momentos de observação. Utilizando o teste de ANOVA, diferenças significativas ao nível de 5% foram identificadas em três dimensões: Segurança Física ($p=0.021$); Normas Sociais Positivas ($p<0.001$); e Oportunidades para Desenvolver Habilidades para Vida ($p=<0.001$). Considerando os diferentes momentos de observação, as dimensões apresentaram relações similares, com diferenças significativas entre as observações 1 e 3, 1 e 4, 2 e 4. Diferença significativa entre as observações 2 e 3 foi observada apenas na dimensão Oportunidades para Desenvolver Habilidades para Vida.

Tabela 8. Resultados dos diferentes momentos de observação.

	Obs. 1 (n=12)		Obs. 2 (n=12)		Obs. 3 (n=9)		Obs. 4 (n=14)		Valor p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Segurança Física	4.36	±0.28	4.47	±0.31	4.62\$	±0.30	4.70\$#	±0.26	0.021*
Segurança Psicológica@	4.19	±0.82	4.49	±0.52	4.56	±0.64	4.64	±0.51	0.422
Estrutura Apropriada @	4.43	±0.54	4.53	±0.49	4.46	±0.52	4.60	±0.30	0.962
Relacionamentos de Apoio @	4.15	±0.65	4.23	±0.74	4.51	±0.38	4.56	±0.44	0.125
Oportunidades de Pertencimento @	4.06	±0.69	4.42	±0.60	4.33	±0.50	4.39	±0.40	0.640
Normas Sociais Positivas	4.03	±0.66	4.39	±0.58	4.70\$	±0.35	4.93\$#	±0.14	<0.001*
Apoio à Eficácia e à Associação	3.76	±0.44	3.92	±0.44	4.09	±0.29	4.15	±0.33	0.072
Oportunidades para desenvolver Habilidades Esportivas e Físicas @	4.20	±0.76	4.42	±0.56	4.56	±0.22	4.50	±0.27	0.919
Oportunidades para Desenvolver Habilidades para Vida	1.92	±1.05	2.63	±1.43	4.00\$#	±0.56	4.70\$#&	±0.38	<0.001*
Integração de Esforços Familiares, Escolares e Comunitários @	1.94	±0.72	1.81	±0.85	2.22	±1.02	2.00	±0.94	0.777

Nota: n = frequência absoluta, $\bar{x}$ = média, DP desvio padrão; Obs. = Observação; * = Diferença significativa ao nível de $p \leq 0,05$; \$ = Diferença estatisticamente significativa com a observação 1; # = Diferença estatisticamente significativa com a observação 2; & = Diferença estatisticamente significativa com a observação 3. @ = Análise Não-Paramétrica por Kruskal-Wallis.

Os altos valores observados na maioria das dimensões da observação 1 sugerem que o MTC já estabelecia processos de alta qualidade (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018). Isso enfatiza o ambiente de excelência do clube já destacado em investigações anteriores (Milistetd *et al.*, 2021, 2024). Os altos valores estão associados a ambientes esportivos que favorecem o desenvolvimento físico e psicossocial de jovens atletas (Bean; Harlow; *et al.*, 2018). Assim, reforçam-se os resultados de Santos *et al.* (2024) que já haviam identificado no MTC esforços favoráveis ao desenvolvimento dos mesmos aspectos. Especificamente a respeito do desenvolvimento psicossocial, os resultados da

observação 1 permitem relacioná-lo aos altos valores de dimensões como Segurança Psicológica, Relacionamentos de Apoio, Oportunidades de Pertencimento e Normas Sociais Positivas. Por outro lado, considerando que a dimensão Oportunidades para Desenvolver Habilidades para a Vida exige estratégias explícitas (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018; Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018), os baixos valores justificam a implementação do PROEHVI como resposta a uma necessidade de aprendizagem.

As diferenças significativas obtidas ao longo das quatro observações podem ser compreendidas pela análise dos relatórios de observação. Desse modo, no que se refere à Segurança Física, destacou-se a iniciativa dos treinadores em agir diante das distrações do ambiente de prática.

“Os treinadores estão mais atentos às distrações e se esforçam em reter a atenção dos atletas para discutir as habilidades para a vida [...] Os treinadores estão escolhendo os melhores momentos e ambientes para a discussão” (Relatório de Observação 3).

Essa iniciativa poderia favorecer o ensino explícito, pois as preocupações com o ambiente de prática formam a base implícita das estratégias deliberadas de discussão e prática das habilidades para a vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2020). Ainda sobre Segurança Física, destacou-se a participação de treinadores auxiliares, que contribuíram para o aumento dos valores relacionados à supervisão dos atletas. Como registrado no relatório da observação 4: “Modalidades como judô, futsal, voleibol e prática diversificada tiveram a presença de treinadores auxiliares. Isso aumentou a capacidade de supervisão sobre os atletas”. Dispor de treinadores auxiliares não foi uma estratégia de intervenção do PROEHVI, mas facilita o desenvolvimento de habilidades para a vida se aumentar a percepção dos atletas sobre a Segurança Física (Newman *et al.*, 2018).

Em relação à dimensão Normas Sociais Positivas, as diferenças significativas foram impulsionadas quando os treinadores intencionalmente serviram como modelos para demonstrar comportamentos. Como citado no relatório de observação 4: “Os treinadores serviram como exemplo aos atletas para ensinar as habilidades para a vida [...] quando ensinaram respeito, utilizaram intencionalmente palavras como ‘por favor’ e ‘com licença’ para demonstrar linguagem respeitosa”. Esse aspecto é amplamente

defendido na literatura como favorável ao desenvolvimento de habilidades para a vida no esporte (Camiré *et al.*, 2011; Camiré; Trudel; Forneris, 2014; Guagliano *et al.*, 2014). Os valores dessa dimensão também foram impulsionados quando os treinadores, ao serem explícitos, orientaram o comportamento dos atletas e evidenciaram o espírito esportivo no ambiente de treino. Como também registrado no relatório de observação 4: “Ao proporcionar a prática de habilidades para a vida, os treinadores têm orientado comportamentos que fortalecem o espírito esportivo dos atletas, como o cumprimento aos oponentes durante as atividades”. Ressalta-se que desde a observação 1, os valores demonstraram que Normas Sociais Positivas já eram evidentes (4.03 ± 0.66) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018). Entretanto, se tornaram consistentes (4.93 ± 0.14) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) quando as estratégias explícitas e intencionais, transmitidas pelo PROEHVI, foram inseridas na prática dos treinadores.

A dimensão Oportunidades para Desenvolver Habilidades para a Vida era diretamente relacionada ao conteúdo central do PROEHVI. Na primeira observação, a demanda cognitiva e os desafios impostos pelo ambiente de prática faziam com que habilidades como foco e perseverança fossem exigidas. Esses aspectos são inerentes ao esporte e responsáveis por classificá-lo como ferramenta favorável ao desenvolvimento de habilidades para a vida (Gould; Carson, 2008; Holt, N., 2016). Entretanto, a atuação dos treinadores ainda não atendia aos itens do instrumento de observação (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018). Por isso, o ensino explícito das habilidades para a vida não se mostrou evidente nesse momento (1.92 ± 1.05).

“A demanda cognitiva do treino permite que treinadores exijam habilidades como foco e atenção. A dificuldade das atividades permite que treinadores exijam perseverança e resiliência. Porém, os itens do instrumento [PQAYS] pedem a observação de situações intencionais e explícitas de ensino. Nessa perspectiva, a atuação dos treinadores não correspondeu” (Relatório de observação 1).

Na observação 2, os treinadores passaram a expressar com mais frequência as habilidades para a vida em suas falas, mas não ofereciam oportunidades para que os atletas as compreendessem como conteúdo de ensino. Como destacado no relatório de observação 2: “Os treinadores citaram constantemente habilidades para a vida como

respeito, honestidade e trabalho em equipe. Porém, não demonstravam estratégias intencionais para tornar os atletas conscientes sobre tais habilidades”. Por isso, apesar do ensino explícito se tornar mais evidente, permaneceu bastante inconsistente (2.63 ± 1.43) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) e não mostrou diferenças significativas em relação ao apresentado na observação anterior. Isso pode ser justificado pela curta distância de tempo entre as observações 1 e 2, que foram insuficientes para que os treinadores aplicassem o conhecimento que estava sendo transmitido pelo PROEHVI. A aplicação efetiva do conhecimento na prática é lenta, porque envolve o tempo de experimentação (Dempsey *et al.*, 2024; Stodter; Cushion, 2019). Nesse segundo momento, a atuação dos treinadores limitava o desenvolvimento das habilidades para a vida, pois os atletas precisariam praticar, refletir e receber feedback específico para compreender como aplicá-las no esporte e em outros contextos (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018; Hardcastle *et al.*, 2015). Isso passou a ocorrer apenas a partir da terceira observação, quando os comportamentos assumidos pelos treinadores tornaram o ensino explícito evidente e mais consistente (4.00 ± 0.56) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018).

“Os treinadores buscaram tornar os atletas conscientes sobre o ensino das habilidades para a vida [...] criaram momentos para discussão, ofereceram atividades para evidenciá-las e as reforçaram durante toda a sessão de treinamento” (Relatório de observação 3

Na quarta observação, o comportamento dos treinadores elevou a consistência do ensino explícito (4.70 ± 0.38) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018). Isso se justifica pelos seus esforços em obter maior participação dos atletas nos momentos de discussão. Como resultado, os atletas revelavam conhecimento sobre conceitos das habilidades para a vida e eram capazes de discutir a transferência para outros contextos. Como verificado no relatório de observação 4: “Os treinadores encorajaram os atletas a discutirem [...] os atletas foram participativos e demonstram maior conhecimento sobre as habilidades para a vida e a transferência”. Tais aspectos revelam resultados positivos dos comportamentos explícitos assumidos pelos treinadores (Bae; Lim; O’Sullivan, 2024; Santos *et al.*, 2020).

Os resultados demonstram contribuição do PROEHVI sobre cinco dos seis níveis do Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018) (Tabela X). A atuação dos treinadores já contribuía para os níveis 1 e 2, que formam a base implícita das estratégias de ensino (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018). Porém, o alcance de diferenças significativas sobre as dimensões de Segurança Física e Normas Sociais Positivas revela que o PROEHVI potencializou a capacidade dos treinadores em estruturar o contexto e facilitar um clima positivo. Já a dimensão Oportunidades para Desenvolver Habilidades para a Vida demonstrou que as estratégias explícitas dos níveis 3, 4 e 5 foram assumidas gradualmente. Nessa dimensão, as diferenças entre a primeira e a quarta observação enfatizam a importância de PFTs oferecerem suporte em longo prazo para mudar o comportamento de treinadores (Campbell; Waller, 2020). Por fim, os baixos valores da dimensão Integração de Esforços Familiares, Escolares e Comunitários revelam que o nível 6 das estratégias explícitas não foi alcançado. Mesmo quando os contextos familiar, escolar e comunitário passaram a ser citados nas discussões sobre habilidades para a vida, a integração de esforços para promover a transferência não foi observada ou relatada pelos treinadores. Como registrado no relatório de observação 4: “Os treinadores discutem a transferência, mas oportunidades para praticá-la não foram observadas”. Isso pode ser compreendido pelo argumento de que o PROEHVI se concentrou na atuação dos treinadores e as estratégias para favorecer a transferência exigem esforço institucional (Coakley, 2016; Santos *et al.*, 2020).

6.3.2 Novas necessidades relacionadas à Capacidade, Oportunidade e Motivação

Os resultados da observação indicam que o PROEHVI promoveu mudanças no comportamento dos treinadores para favorecer o ensino explícito de habilidades para a vida. Em uma perspectiva de mudança de comportamento, isso ocorreu porque o PROEHVI ofereceu Capacidade, Oportunidade e Motivação (Michie; Atkins; West, 2014). No entanto, a manutenção dos três componentes permanece sendo essencial (Hummell *et al.*, 2023; Siltanen *et al.*, 2025) para que os treinadores se mantenham ensinando habilidades para a vida explicitamente. Nesse sentido, as entrevistas pós-observação

destacaram o engajamento reflexivo dos treinadores a respeito da própria atuação e revelaram novas demandas sobre a Capacidade, Oportunidade e Motivação

Ao final do quarto momento de observação, ao avaliarem o impacto de suas estratégias de ensino, os treinadores alegavam dificuldades em ajustá-las às necessidades de atletas em diferentes idades. Como exemplo, quando a discussão de habilidades para a vida sofria a resistência de atletas adolescentes. Como ressaltou o Treinador 2 do Basquetebol: “Tenho dificuldade em discutir [habilidades para a vida] com os mais velhos (Turma 15-17 anos). Eles apresentam resistência e não são participativos”. Dificuldades nos momentos de discussão também foram ressaltadas por treinadores que atuavam com crianças mais novas. Nesse caso, além da dificuldade com a atenção, os treinadores tinham a dificuldade em conceituar certas habilidades para a vida de maneira adequada ao entendimento das crianças. Como citou a Treinadora 3 da Prática Diversificada: “Nossas turmas são de 3 a 6 anos. Ter a atenção das crianças para discutir as habilidades para a vida é difícil. Além disso, as crianças não têm experiência nem mesmo vocabulário para interpretar certas habilidades para a vida”.

As dificuldades relatadas evidenciam que, apesar de avanços na aplicação das estratégias explícitas, os treinadores ainda necessitavam expandir sua Capacidade Psicológica (Michie; van Stralen; West, 2011), obtendo conhecimento sobre a comunicação eficaz para diferentes faixas etárias. A adaptação pedagógica ao estágio de desenvolvimento dos atletas é fundamental para a eficácia da atuação de treinadores (Côté; Gilbert, 2009). No contexto do ensino das habilidades para a vida, tais adaptações são ainda mais necessárias, pois o engajamento dos atletas depende da capacidade dos treinadores de traduzir conceitos abstratos em experiências significativas (Camiré; Trudel; Forneris, 2014). Para corresponder às dificuldades relatadas com os adolescentes, os treinadores podem comunicar a relação entre as habilidades para a vida e o desempenho esportivo. Nessa faixa etária, a relevância das habilidades para a vida é frequentemente questionada quando os atletas não percebem tal relação (Ciampolini *et al.*, 2020). A respeito das dificuldades com as crianças mais novas, é importante reconhecer que o tempo de atenção de crianças varia conforme os estímulos e o esporte é uma atividade interativa capaz de ampliá-lo (Ishihara; Mizuno, 2018; Koepp; Gershoff,

2022). Desse modo, uma alternativa é reduzir o tempo de discussão e priorizar a comunicação explícita durante as atividades.

Na concepção dos treinadores, as dificuldades estavam sendo enfrentadas devido às recomendações do PROEHVI para o ensino explícito serem inflexíveis. Essa percepção de rigidez era frequentemente associada ao termo ‘protocolo’, utilizado pelos treinadores para expressar a falta de margem para adaptação nas estratégias de ensino.

“Eu sinto muita rigidez nesse ‘protocolo’. Por exemplo, quando conversamos [sobre as habilidades para a vida], preciso ensinar significado. Porém, até quando? Se isso se tornar muito repetitivo, não posso buscar uma nova alternativa? E se eu perceber que não é um bom dia para discutir, não posso priorizar a atividade [para prática de habilidades para a vida]? Acredito que eu poderia aprender caminhos diferentes de ensinar, se pudesse testar novas estratégias” (Treinadora de Natação 1).

Na opinião dos treinadores, essa rigidez também era uma barreira para a coerência entre o ensino das habilidades para a vida e o treinamento de habilidades esportivas. Eles destacavam que, apesar de valorizarem a experiência compartilhada entre treinadores de diferentes modalidades no princípio do PROEHVI, passaram a entender que as particularidades de cada modalidade deveriam ser consideradas no ensino das habilidades para a vida.

“Durante o [PROEHVI], planejei [ensino de habilidades para a vida] com os colegas do voleibol. Foi muito bom naquele momento porque estávamos aprendendo juntos, mas as atividades não foram pensadas para a minha realidade aqui no dojô. Sinto que agora eu poderia usar atividades mais próximas da minha modalidade para ensinar habilidades para a vida e técnicas simultaneamente” (Treinador de Judô 1).

A concepção de rigidez revela que os treinadores necessitavam de Oportunidade Física e Social (Michie; van Stralen; West, 2011) para promover as adaptações pedagógicas que julgavam ser importantes. Embora a padronização possa garantir consistência metodológica, programas de formação excessivamente prescritivos

reduzem a autonomia e limitam a aprendizagem situada, aspectos cruciais para mudanças na prática de treinadores (Cushion; Griffiths; Armour, 2019; Stodter; Cushion, 2019). Considerando que a aprendizagem é um processo social e contextual (Lascu *et al.*, 2024), o PROEHVI poderia negociar suas recomendações pautadas no modelo de Bean *et al.* (2018) para beneficiar as particularidades de cada modalidade e faixa etária. A respeito da avaliação feita pelos treinadores sobre o planejamento com colegas de outras modalidades, ressalta-se a necessidade de tornar a colaboração útil à realidade de cada treinador, condição essencial para a aplicação do conhecimento em espaços sociais de aprendizagem (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2020).

Indo além, as dificuldades enfrentadas provocavam reações emocionais negativas. Como declarou o Treinador de Futebol Sete: “Se a minha abordagem de ensino não funciona, fica difícil se manter motivado. Se esforçar para ter o engajamento dos atletas e falhar, traz a sensação de incompetência”. Os treinadores também declaravam baixa motivação quando percebiam que seus desejos de ajustar as estratégias de ensino explícito eram coibidos.

“Eu não estou de acordo com as orientações sobre os momentos de discussão [das habilidades para a vida]. Eu compreendo as recomendações, mas sou eu quem está na quadra. Eu que percebo as reações dos atletas a cada dia. Haverá dias em que prolongar a discussão não vai ser bom. Eu gostaria de poder fazer diferente. Gostaria de priorizar a prática para ensinar [habilidades para a vida] [...] mas se eu fizer isso, provavelmente serei mal avaliado. Isso tira um pouco da motivação” (Treinador de Futsal 2).

Além disso, também refletiam sobre a abordagem de ensino explícito em longo prazo. Para eles, obter resultados positivos no desenvolvimento dos atletas seria fundamental para sustentar a motivação em ensinar habilidades para a vida. Entretanto, sem superar os desafios enfrentados, acreditavam que seria difícil manter os atletas engajados. Consequentemente, entendiam que os resultados de desenvolvimento ao longo do tempo seriam prejudicados. Por isso, embora favoráveis ao ensino explícito, os treinadores destacavam a importância de considerar a percepção dos atletas sobre a abordagem.

“Eu apoio a abordagem explícita, está alinhada ao meu propósito profissional e pessoal, mas o ensino é para os atletas. Eu não gostaria que ao longo do tempo isso [ensino explícito] fosse um fardo e se tornasse o momento chato do treino. Eles [atletas] precisam saber a importância para ‘comprar a ideia’. Eu sempre estarei motivada se os atletas estiverem se desenvolvendo” (Treinadora de Natação 1).

Essas concepções demonstram que as barreiras impostas sobre os componentes de Capacidade e Oportunidade ainda impactavam negativamente a Motivação Automática e Reflexiva, confirmando a interdependência entre os componentes do modelo COM-B (Michie; van Stralen; West, 2011). Em destaque, apesar dos resultados favoráveis ao final do quarto momento de observação, os treinadores ainda necessitavam de Motivação Automática para sustentar o senso de competência e o desejo de ensinar habilidades para a vida. Essa motivação poderia ser proporcionada ao oferecer a autonomia desejada pelos treinadores (Cushion; Griffiths; Armour, 2019; Stodter; Cushion, 2019). Eles também necessitavam de Motivação Reflexiva para sustentar seus planos, intenções e crenças sobre o ensino das habilidades para a vida em longo prazo. Sobre esse componente, ressalta-se que a percepção dos atletas foi indicada pelos treinadores como aspecto determinante da própria Motivação Reflexiva. Isso enfatiza que o desenvolvimento de treinadores e atletas são processos interligados (Otte *et al.*, 2024). Assim, verificar o impacto da atuação dos treinadores sobre a percepção e o comportamento dos atletas poderá promover novas estratégias de intervenção.

6.4 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto do PROEHVI ao longo de 38 meses, explorando a mudança de comportamento dos treinadores, bem como a concepção sobre as necessidades para sustentar o comportamento ao final da intervenção. Os resultados mostraram que o PROEHVI impactou positivamente o comportamento dos treinadores para favorecer o ensino explícito de habilidades para a vida. Por meio do PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018) evidenciou-se a contribuição do PROEHVI sobre cinco dos

seis níveis de estratégias de ensino que compõem Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018). A consolidação de dimensões como Segurança Física e Normas Sociais Positivas potencializou a competência dos treinadores em estruturar o contexto e facilitar um clima positivo. Já a dimensão Oportunidades para Desenvolver Habilidades para a Vida demonstrou que as estratégias explícitas de ensino foram assumidas gradualmente. Entretanto, a prática da transferência de habilidades para a vida foi limitada por falta de iniciativas em relação à Integração de Esforços Familiares, Escolares e Comunitários.

O uso de recursos do instrumento, como as notas de campo e o guia de entrevista pós-observação, permitiu que dados qualitativos aprofundassem a análise quantitativa e interpretassem a concepção dos treinadores sobre suas novas necessidades de aprendizagem. Nesse último caso, os conceitos do modelo COM-B (Michie; van Stralen; West, 2011) revelaram que, apesar dos treinadores assumirem comportamentos favoráveis ao ensino explícito, a experiência com a abordagem despertou novas necessidades relacionadas à Capacidade, Oportunidade e Motivação. Em destaque, tornou-se necessário oferecer Capacidade para comunicar o ensino explícito para diferentes faixas etárias e Oportunidade de autonomia para ajustar as estratégias explícitas às particularidades contextuais. Ambas as condições, junto à avaliação de desenvolvimento dos atletas, ainda eram necessárias à Motivação dos treinadores. Sob a perspectiva do COM-B, corresponder a essas necessidades é crucial para que os treinadores permaneçam ensinando habilidades para a vida explicitamente.

Este caso reforça a importância de PFTs sustentarem o suporte em longo prazo para obter impacto sobre a atuação de treinadores. Também para se manter reconhecendo os componentes necessários à manutenção do comportamento assumido na prática. Entretanto, limitações precisam ser destacadas. Primeiramente, a investigação se concentrou em um PFT formulado em uma cultura organizacional específica, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, embora a utilização de múltiplos métodos (observação sistemática, entrevistas e análise documental) possa ter fortalecido a robustez dos dados, o número de participantes e de sessões de treinamento observadas pode ter sido reduzido. Isso é percebido no contraste entre a observação e a percepção dos treinadores a respeito do

engajamento dos atletas nos momentos de ensino explícito. A faixa etária também não foi um critério para a seleção das sessões que seriam observadas, o que se configura como uma limitação quando os treinadores revelam que a idade dos atletas influenciava a consistência das estratégias explícitas. Por fim, ressalta-se que a seleção por conveniência favoreceu a participação de treinadores do contexto de participação e limitou que a pesquisa evidenciasse contrastes com o contexto de rendimento. Essas limitações devem ser atendidas em pesquisas futuras, junto à inclusão da percepção e avaliação do comportamento dos atletas.

REFERÊNCIAS

ALLAN, V.; VIERIMAA, M.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 11, no. 1, p. 47–69, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1286514>.

BAE, J.; LIM, T.; O’SULLIVAN, D. M. The role of sport coaches on student-athletes’ life skills development and transfer: Using multilevel model analysis. **International Journal of Sports Science & Coaching**, [s. l.], vol. 19, no. 3, p. 944–955, 6 Jun. 2024. <https://doi.org/10.1177/17479541231217368>.

BARDEN, C.; STOKES, K. A.; MCKAY, C. D. Utilising a Behaviour Change Model to Improve Implementation of the Activate Injury Prevention Exercise Programme in Schoolboy Rugby Union. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [s. l.], vol. 18, no. 11, p. 5681, 26 May 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115681>.

BEAN, C.; FORNERIS, T. Is Life Skill Development a By-Product of Sport Participation? Perceptions of Youth Sport Coaches. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 29, no. 2, p. 234–250, 3 Apr. 2017. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1231723>.

BEAN, C.; HARLOW, M.; MOSHER, A.; FRASER-THOMAS, J.; FORNERIS, T. Assessing Differences in Athlete-Reported Outcomes Between High and Low-Quality Youth Sport Programs. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 30, no. 4, p. 456–472, 2 Oct. 2018. <https://doi.org/10.1080/10413200.2017.1413019>.

BEAN, C.; KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; FRASER-THOMAS, J.; FORNERIS, T. Development of an observational measure assessing program quality processes in youth sport. **Cogent Social Sciences**, [s. l.], vol. 4, no. 1, p. 1467304, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1467304>.

BEAN, C.; KRAMERS, S.; FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. **Quest**, [s. l.], vol. 70, no. 4, p. 456–470, 2 Oct. 2018. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>.

BEAN, C.; SHAIKH, M.; FORNERIS, T. Coaching Strategies Used to Deliver Quality Youth Sport Programming. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 7, no. 1, p. 39–51, 1 Jan. 2020. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0044>.

BECKER, A. J. Quality coaching behaviours. *In*: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. 1st ed. New York: Routledge, 2013. p. 184–195.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. *In*: SMITH, A.; SPARKES, A. C. (eds.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. London: Routledge, 2016. p. 191–205.

CAMIRÉ, M.; FORNERIS, T.; TRUDEL, P.; BERNARD, D. Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, [s. l.], vol. 2, no. 2, p. 92–99, 2011. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.584246>.

CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; TURGEON, S. Evaluating the Coaching for Life Skills online training program: A randomised controlled trial. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], vol. 48, 1 May 2020. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101649>.

CAMIRÉ, M.; TRUDEL, P.; FORNERIS, T. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], vol. 19, no. 1, p. 1–17, Jan. 2014. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726975>.

CAMPBELL, S.; WALLER, S. Systematic Review of the Contemporary Research on Coach Development Programs. **International Journal of Coaching Science**, [s. l.], vol. 14, no. 1, p. 03–38, Jan. 2020. .

CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; MILAN, F. J.; PALHETA, C. E.; SILVA, N.; NASCIMENTO, J. V. do. Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, [s. l.], vol. 10, no. 1, p. 62–85, 2020. <https://doi.org/10.31501/rbpe.v10i1.11372>.

COAKLEY, J. Positive Youth Development Through Sport Myths, beliefs, and realities. *In*: HOLT, N. L. (ed.). **Positive Youth Development through Sport**. 2nd ed. New York: Routledge, 2016. p. 21–33.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, [s. l.], vol. 4, no. 3, p. 307–323, 1 Sep. 2009. <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>.

CUSHION, C. J.; GRIFFITHS, M.; ARMOUR, K. Professional coach educators in-situ: a social analysis of practice. **Sport, Education and Society**, [s. l.], vol. 24, no. 5, p. 533–546, 13 Jun. 2019. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1411795>.

DEMPSEY, N.; COPE, E.; RICHARDSON, D. J.; LITTLEWOOD, M. A.; CRONIN, C. An examination of content knowledge in formal coach education curriculum. **Sport, Education and Society**, [s. l.], vol. 29, no. 2, p. 221–239, 2024. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2131761>.

ETIKAN, I. Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. **American Journal of Theoretical and Applied Statistics**, [s. l.], vol. 5, no. 1, p. 1, 2016. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>.

GOULD, D.; CARSON, S. Life skills development through sport: current status and future directions. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 1, no. 1, p. 58–78, 2008. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>.

GUAGLIANO, J. M.; LONSDALE, C.; ROSENKRANZ, R. R.; KOLT, G. S.; GEORGE, E. S. Do Coaches Perceive Themselves as Influential on Physical Activity for Girls in Organised Youth Sport? **PLoS ONE**, [s. l.], vol. 9, no. 9, p. e105960, 3 Sep. 2014. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105960>.

GUETTERMAN, T. C.; FETTERS, M. D.; CRESWELL, J. W. Integrating Quantitative and Qualitative Results in Health Science Mixed Methods Research Through Joint Displays. **The Annals of Family Medicine**, [s. l.], vol. 13, no. 6, p. 554–561, 1 Nov. 2015. <https://doi.org/10.1370/afm.1865>.

HARDCASTLE, S. J.; TYE, M.; GLASSEY, R.; HAGGER, M. S. Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes. **Psychology of Sport and Exercise**, [s. l.], vol. 16, p. 139–149, Mar. 2015. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.10.005>.

HOLT, N. **Positive Youth Development through Sport**. 2nd ed. New York: Routledge, 2016.

HOLT, Nicholas; DEAL, C.; PANKOW, K. Positive Youth Development Through Sport. **Handbook of Sport Psychology**. [S. l.]: Wiley, 2020. p. 429–446. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>.

HUMMELL, C.; HERBISON, J. D.; TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 18, no. 1, p. 3–12, 1 Feb. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221122435>.

ISHIHARA, T.; MIZUNO, M. Effects of tennis play on executive function in 6–11-year-old children: a 12-month longitudinal study. **European Journal of Sport Science**, [s. l.], vol. 18, no. 5, p. 741–752, 13 Jun. 2018. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1444792>.

KOEPP, A. E.; GERSHOFF, E. T. Amount and type of physical activity as predictors of growth in executive functions, attentional control, and social self-control across 4 years of elementary school. **Developmental Science**, [s. l.], vol. 25, no. 1, 8 Jan. 2022. <https://doi.org/10.1111/desc.13147>.

KOH, K. T.; CAMIRÉ, M.; BLOOM, G. A.; WANG, C. K. J. Creation, implementation, and evaluation of a values-based training program for sport coaches and physical education

teachers in Singapore. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 12, no. 6, p. 795–806, 2017. <https://doi.org/10.1177/1747954117730987>.

LASCU, A.; WOOD, M. A.; MOULDS, K.; DAVIDS, K. Coach education as 'leading out with an experienced other.' **Sports Coaching Review**, [s. l.], vol. 13, no. 2, p. 277–292, 3 May 2024. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2343571>.

LAWRASON, S.; TURNNIDGE, J.; MARTIN, L. J.; CÔTÉ, J. A Transformational Coaching Workshop for Changing Youth Sport Coaches' Behaviors: A Pilot Intervention Study. **Sport Psychologist**, [s. l.], vol. 33, no. 4, p. 304–312, 1 Dec. 2019. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0172>.

LI, L.; OLSON, H. O.; TERESCHENKO, I.; WANG, A.; MCCLEERY, J. Impact of coach education on coaching effectiveness in youth sport: A systematic review and meta-analysis. **International Journal of Sports Science & Coaching**, [s. l.], vol. 20, no. 1, p. 340–356, 17 Feb. 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541241283442>.

MACDONALD, D. J.; CAMIRÉ, M.; ERICKSON, K.; SANTOS, F. Positive youth development related athlete experiences and coach behaviors following a targeted coach education course. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], vol. 15, no. 5–6, p. 621–630, 1 Dec. 2020. <https://doi.org/10.1177/1747954120942017>.

MICHIE, S.; VAN STRALEN, M. M.; WEST, R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. **Implementation Science**, [s. l.], vol. 6, no. 1, 23 Apr. 2011. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. **The behaviour change wheel : a guide to designing interventions**. [S. l.]: Silverback, 2014.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CORTELA, C. C.; TOZETTO, A. B.; CULVER, D.; LIMA, C. O. V.; SOUZA, V. G. The Learning in Action Project: Perspectives of a Sport Club's Key Actors Who Collaborated on a Coach Development Initiative. **International Sport**

Coaching Journal, [s. l.], vol. 11, no. 3, p. 466–474, 1 Sep. 2024. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0041>.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; CULVER, D.; CORTELA, C.; TOZETTO, A.; LIMA, C.; SOUZA, V. A second look at a 24-month collaborative initiative to develop coaches in a multisport club. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, [s. l.], vol. 7, no. 6, p. 51–62, 2021. <https://doi.org/10.47863/oreq8014>.

NEWMAN, T. J.; KIM, M.; TUCKER, A. R.; ALVAREZ, M. A. G. Learning through the adventure of youth sport. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [s. l.], vol. 23, no. 3, p. 280–293, 4 May 2018. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1413708>.

OPSTOEL, K.; CHAPELLE, L.; PRINS, F. J.; DE MEESTER, A.; HAERENS, L.; VAN TARTWIJK, J.; DE MARTELAER, K. Personal and social development in physical education and sports: A review study. **European Physical Education Review**, [s. l.], vol. 26, no. 4, p. 797–813, 5 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.

OTTE, F.; DAVIDS, K.; ROTHWELL, M.; WOOD, M. A.; DE-MOUNTFORT, J. Coach to learn and learn to coach: synergising performance and development in the athlete-coach-environment learning system. **Sports Coaching Review**, [s. l.], , p. 1–25, 17 Mar. 2024. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2330195>.

PALHETA, C. E.; MILISTETD, M. Preparing Coaches to Teach Life Skills. *In*: KOH, K. T.; NEWMAN, T. J.; SALLEH, M. S. Bin (eds.). **Coaching Values and Life Skills through Physical Education and Sports**. London: Routledge, 2024. p. 165–178. <https://doi.org/10.4324/9781032688657-16>.

PIERCE, S.; GOULD, D.; CAMIRÉ, M. Definition and model of life skills transfer. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, [s. l.], vol. 10, no. 1, p. 186–211, 2017. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>.

SANTOS, F.; BEAN, C.; AZEVEDO, N.; CARDOSO, A.; PEREIRA, P.; CRUZ, H. Moving From an Implicit to an Explicit Approach of Life Skills Development and Transfer: The

Case of Surfing in Schools. **SAGE Open**, [s. l.], vol. 10, no. 2, 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020933316>.

SANTOS, F.; CAMIRÉ, M.; MACDONALD, D. J.; CAMPOS, H.; CONCEIÇÃO, M.; SILVA, A. Process and Outcome Evaluation of a Positive Youth Development-Focused Online Coach Education Course. **International Sport Coaching Journal**, [s. l.], vol. 6, no. 1, p. 1–12, Jan. 2019. DOI 10.1123/iscj.2017-0101. Available at: <https://journals.humankinetics.com/doi/10.1123/iscj.2017-0101>.

SANTOS, F.; PALHETA, C. E.; LIMA, R.; MAIA, K.; LIMA, C.; MILAN, F.; MILISTETD, M. The road towards infusing positive youth development in competitive youth sport programs: the case of futsal in minas tenis clube. **Sports Coaching Review**, [s. l.], 2024. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2412461>.

SILTANEN, S.; BLOMQVIST, M.; HÄMÄLÄINEN, K.; BOTTAS, R.; SÄÄKSLAHTI, A. Assessing perceived effectiveness of vocational coach education programme: Identifying COM-B based barriers and enablers of behaviour change. **International Journal of Sports Science and Coaching**, [s. l.], 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541251346731>.

STODTER, A.; CUSHION, C. J. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. **Journal of Sports Sciences**, [s. l.], vol. 37, no. 18, p. 2086–2093, 17 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621045>.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Learning to Make a Difference**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. <https://doi.org/10.1017/9781108677431>.

WILLIAMS, C.; NEIL, R.; CROPLEY, B.; WOODMAN, T.; ROBERTS, R. A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. **Journal of Applied Sport Psychology**, [s. l.], vol. 34, no. 2, p. 409–435, 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>.

YIN, R. **Case study research and applications: design and methods**. 4th ed. California: SAGE, 2009.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. 2nd ed. London: The Guilford Press, 2015.

CAPÍTULO VII

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desta tese foi guiado pelos pressupostos teóricos da ciência da implementação para compreender como Programas de Formação de Treinadores (PFTs) podem transformar a prática e favorecer o ensino de habilidades para a vida. Esse interesse investigativo foi pautado em dois crescentes debates na área da formação de treinadores. Primeiro, o debate impulsionado pelo interesse em compreender como capacitar treinadores para desenvolver habilidades para a vida (Bae; Lim; O'Sullivan, 2024; Camiré *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2020; Williams *et al.*, 2022). Segundo, o debate a respeito da eficácia de PFTs, que tem ressaltado a importância de o conhecimento ser externalizado em comportamentos para atender à essência da atuação profissional (Allan *et al.*, 2018; Hummell *et al.*, 2023; Stodter; Cushion, 2019). Desse modo, buscou-se contribuir com ambos os debates assumindo uma perspectiva de mudança de comportamento para analisar um PFT voltado ao ensino de habilidades para a vida. O caso e as temáticas foram aprofundados em quatro capítulos que correspondem aos estudos elaborados para compor o formato alternativo desta tese.

7.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

7.1.1 Estudo 1

O capítulo três corresponde a um estudo teórico elaborado para apresentar a utilidade da Roda de Mudança de Comportamento (RMC) enquanto modelo capaz de auxiliar a eficácia de PFTs. No estudo, o termo “eficácia” foi sustentado no entendimento de que intervenções sobre treinadores não devem apenas elevar o nível de conhecimento, mas também transformar a prática. Nessa perspectiva, destacou-se que frequentemente os PFTs são generalistas e se centram exclusivamente na transmissão de conteúdo (Hummell *et al.*, 2023; Stodter; Cushion, 2019). Sob a lente da RMC, a característica generalista limita a definição de um comportamento alvo que possa

representar a contribuição da intervenção sobre a prática de treinadores. Além disso, quando PFTs se concentram exclusivamente na transmissão de conteúdo, se dispõem a promover Capacidade, mas negligenciam outros dois componentes essenciais ao comportamento, a Oportunidade e a Motivação (Michie; van Stralen; West, 2011).

O estudo utiliza as interpretações iniciais para embasar o planejamento de PFTs com foco no ensino de habilidades para a vida. Desse modo, as estratégias explícitas descritas no Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência das Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018) são indicadas como capazes de orientar a definição do comportamento alvo. Para promovê-lo destaca-se a necessidade de oferecer aos treinadores conhecimento específico (Capacidade), experiência prática (Oportunidade) e meios para que se engajem em um processo complexo que envolve planos, intenções e crenças (Motivação). Tais aspectos devem exigir que a intervenção assuma funções como Educação, Treinamento, Prestação de Serviço, Reestruturação Ambiental e Facilitação. Os argumentos do estudo ainda sugerem que mudanças no Planejamento Social/Ambiental e nas Diretrizes do contexto que propõe a intervenção são fundamentais para sustentá-la. Considerando a lógica sequencial da tese, a análise teórica realizada nesse primeiro estudo favoreceu a construção dos demais estudos que se concentraram sobre um caso específico.

7.1.2 Estudo 2

O segundo estudo (capítulo 4) utilizou a RMC para caracterizar a formulação do Programa de Ensino de Habilidades para a Vida (PROEHVI), formulado no Minas Tênis Clube (MTC). A investigação pautou-se no pressuposto de que a caracterização pode ser realizada em intervenções que não foram originalmente concebidas a partir da RMC (Michie; Atkins; West, 2014). Especificamente no caso investigado, a caracterização foi condicionada à capacidade dos participantes de esclarecer e justificar suas decisões enquanto formuladores do PROEHVI. Desse modo, na perspectiva da RMC, a formulação do PROEHVI demonstrou atender às condições favoráveis à mudança de comportamento dos treinadores.

A primeira condição favorável foi a definição do comportamento alvo. Os formuladores do PROEHVI presumiam que o ensino implícito já era assumido pelos treinadores, por isso definiram comportamentos relacionados ao ensino explícito como alvo. A segunda condição favorável foi o planejamento de meios para proporcionar aos treinadores Capacidade, Oportunidade e Motivação para que assumissem o comportamento alvo na prática. O uso de seis funções de intervenção e cinco iniciativas políticas também se configurou como condições favoráveis.

Os resultados ainda evidenciaram que processos organizacionais do MTC foram essenciais à concepção e ao planejamento do PROEHVI. Em destaque, o cuidadoso planejamento da intervenção era um reflexo da cultura organizacional do MTC, que assumia compromisso com o desenvolvimento profissional de seus treinadores. Tais resultados destacaram a importância de compreender a cultura de aprendizagem predominante em organizações que promovem o desenvolvimento profissional (Phelan; Griffiths, 2019). O estudo reforça que o sucesso de um PFTs não depende apenas dos conteúdos e métodos selecionados em sua formulação, mas também de como está imerso em uma cultura que aprende e inova.

7.1.3 Estudo 3

O terceiro estudo (capítulo 5) avançou ao verificar como o PROEHVI ofereceu Capacidade, Oportunidade e Motivação para o ensino explícito de habilidades para a vida. Para isso, se explorou a concepção dos treinadores para compreender a contribuição das estratégias ativas do PROEHVI sobre os componentes do comportamento. Atendendo à perspectiva da RMC, as estratégias ativas do PROEHVI foram classificadas como Técnicas de Mudança de Comportamento. Porém, devido ao fato de o PROEHVI não ter sido originalmente formulado a partir da RMC, as Técnicas não foram agrupadas na Taxonomia de Michie et al. (2013). Ao invés disso, optou-se por apresentá-las de acordo com as informações obtidas no estudo 2 e com a maneira como os treinadores as identificaram neste estudo. Desse modo, Capacidade, Oportunidade e Motivação foram promovidos por meio de seis Técnicas de Mudança de Comportamento.

Proporcionar um ambiente de aprendizagem seguro se mostrou favorável aos três componentes do comportamento: Capacidade, Oportunidade e Motivação. A Capacidade ainda foi impulsionada devido ao PROEHVI oferecer a transmissão de conhecimentos específicos, o compartilhamento de experiências e o suporte de especialistas. Promover o compartilhamento de experiências também impulsionou a Oportunidade. Já a Motivação foi impulsionada quando o PROEHVI evidenciou expectativas de comportamento, ofereceu o suporte de especialistas e incentivou a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional. Esses resultados demonstram que para facilitar a mudança de comportamento, PFTs devem ir além da transmissão de conteúdo e adotar técnicas que envolvam aspectos emocionais, sociais e reflexivos.

O estudo ainda ressaltou que o PROEHVI superou barreiras que são comuns em PFTs, como a falta de suporte em longo prazo (Campbell; Waller, 2020) e os desacordos entre o contexto de formação e o contexto de atuação dos treinadores (Wang; Casey; Cope, 2025). Essa perspectiva da discussão sugere que PFTs formulados em contextos localizados e específicos podem estar mais próximos de promover mudança de comportamento, porque o ambiente já favorece o componente da Oportunidade para a mudança.

7.1.4 Estudo 4

O quarto estudo (capítulo 6) teve o objetivo de avaliar o impacto do PROEHVI sobre os treinadores ao longo de 38 meses. Nesse período, a atuação dos treinadores foi observada para verificar mudanças de comportamento. Além disso, a concepção dos treinadores foi explorada para evidenciar as necessidades de aprendizagem que surgiram ao final das observações. A investigação longitudinal demonstrou que o PROEHVI promoveu mudanças no comportamento dos treinadores de modo a impulsionar a qualidade da prática esportiva do MTC. Impacto significativo foi observado nas dimensões Segurança Física, Normas Sociais Positivas e Oportunidades para Desenvolver Habilidades para a vida, que são descritas no *Program Quality Assessment in Youth Sport* (PQAYS) (Bean; Kramers; Camiré; *et al.*, 2018).

Considerando os níveis do Contínuo Implícito/Explícito de Desenvolvimento e Transferência de Habilidades para a Vida (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018), os resultados permitem evidenciar que o PROEHVI potencializou a competência dos treinadores em estruturar o contexto e facilitar um clima positivo. Esses aspectos são favoráveis ao desenvolvimento implícito das habilidades para a vida. Em relação às estratégias explícitas, com a exceção da prática da transferência, as demais estratégias explícitas de ensino foram assumidas gradualmente, à medida que os treinadores se capacitavam em oferecer oportunidades para a discussão e a prática de habilidades para a vida.

Apesar dos indícios da mudança de comportamento, novas necessidades foram observadas nas concepções dos treinadores. De modo geral, a rigidez de certas orientações, a dificuldade de adaptação das estratégias explícitas para diferentes faixas etárias e a ausência de autonomia foram apontadas pelos treinadores como barreiras que ainda limitavam Capacidade, Oportunidade e Motivação. Esses resultados ressaltam que a cada avanço obtido em PFTs, novas demandas de apoio à prática devem surgir. Desse modo, atribui-se importância ao suporte contínuo sobre a aprendizagem de treinadores.

7.2 LIMITAÇÕES E DIRECIONAMENTOS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Para que os resultados apresentados nesta tese sejam adequadamente interpretados, suas limitações devem ser consideradas. Primeiramente, destaca-se que todos os estudos empíricos foram conduzidos em um contexto específico, caracterizado por uma cultura organizacional singular. Essa característica, embora tenha favorecido o acompanhamento longitudinal e o aprofundamento das análises, limita a possibilidade de generalização dos resultados para cenários com estruturas, valores e práticas distintas. Ainda sobre o contexto investigado, destaca-se que certos aspectos organizacionais não foram evidenciados e controlados, como a estrutura de gestão do MTC e o impacto de decisões administrativas sobre o PROEHVI. Nesse sentido, vale ressaltar que a lente teórica da cultura organizacional não foi amplamente assumida nesta tese, mas foi

brevemente considerada para corresponder à discussão dos resultados que indicavam contribuições significativas do fator organizacional.

Outro ponto importante é relacionado ao uso do modelo Contínuo Implícito/Explícito (Bean; Kramers; Forneris; *et al.*, 2018) para determinar como habilidades para a vida são ensinadas no esporte. O modelo foi adotado na investigação para corresponder ao conteúdo central do PROEHVI. Apesar de ser coerente com o que se estabelece na literatura, como argumenta o primeiro estudo desta tese, o uso exclusivo do modelo limitou a interpretação sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida em outras perspectivas. Em destaque, a que defende que as habilidades para a vida devem ser ensinadas não apenas para desenvolvimento individual, mas também para promover transformação social e equidade, o que exige dos treinadores engajamento em domínios relacionados à justiça social (Camiré *et al.*, 2023, 2022). Além disso, a utilização exclusiva do modelo para padronizar o ensino de habilidades para a vida limitou o reconhecimento de fatores subjacentes, como a influência da idade dos atletas, a singularidade das modalidades, o nível competitivo, além do tempo e da qualidade das relações estabelecidas entre treinadores e atletas.

Em relação aos procedimentos metodológicos, destaca-se que, nos estudos que integraram treinadores, o número de participantes foi relativamente reduzido em comparação ao número de treinadores envolvidos no PROEHVI. Os métodos de seleção intencional (estudo 3) e por conveniência (estudo 4) podem ter privilegiado a participação dos treinadores mais engajados, limitando a compreensão sobre diferentes níveis de envolvimento no PROEHVI e a influência disso sobre o comportamento. Também se reconhece a ausência de critérios relacionados às sessões de treinamento para selecionar os treinadores observados no quarto estudo. A ausência de dados relacionados ao desenvolvimento dos atletas também limita uma compreensão mais abrangente sobre o impacto do PROEHVI.

Por fim, destaca-se que no decorrer da investigação ocorreu a pandemia de COVID-19. Salienta-se que o estudo 2 (capítulo 4) e o estudo 3 (capítulo 5) não foram influenciados pelas condições singulares desse acontecimento. Porém, entre o terceiro e o quarto momento de observação do estudo 4 (capítulo 6) ocorreu a paralisação das atividades esportivas presenciais e o PROEHVI foi realizado de maneira remota. Os

impactos desses acontecimentos não foram analisados, o que pode limitar a compreensão sobre a realização do PROEHVI no período. Contudo, ressalta-se que a observação 4 do estudo citado tinha como objetivo analisar o impacto em longo prazo do PROEHVI e os valores estatísticos não desviaram do padrão estabelecido até a observação 3.

As limitações citadas apresentam direções relevantes para futuras investigações. Em primeiro lugar, sugere-se que as investigações se dediquem a interpretar o contexto de implementação de PFTs para ampliar a compreensão sobre fatores organizacionais que influenciam sua formulação e impacto. Uma segunda recomendação refere-se ao uso de outros referenciais teóricos do ensino de habilidades para a vida para explorar o desenvolvimento dos treinadores em outras perspectivas, como a justiça social. Também se recomenda que futuros estudos adotem amostras mais amplas e diversificadas considerando variáveis como faixa etária dos atletas, modalidade e nível competitivo. Por fim, pesquisas futuras podem promover acompanhamento longitudinal para também observar o impacto de PFTs no desenvolvimento dos atletas.

7.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Esta tese foi elaborada com o interesse de apoiar os profissionais responsáveis pelos processos de formulação, implementação e avaliação de PFTs. O caso investigado remete ao desenvolvimento de treinadores para o ensino de habilidades para a vida através do esporte. Contudo, sugere-se que a perspectiva de mudança de comportamento seja adotada para também favorecer o impacto de PFTs em outros domínios. As implicações práticas desta tese são apresentadas nos seguintes passos para a formulação de PFTs:

7.3.1 Reconheça a cultura de aprendizagem organizacional estabelecida no contexto de implementação

A eficácia de um PFT é condicionada ao contexto em que é implementado. Contextos com uma cultura de aprendizagem estabelecida podem oferecer suporte

contínuo ao desenvolvimento de treinadores e integrar esforços que favoreçam a inovação (Alerasoul *et al.*, 2022; Mihaila *et al.*, 2021). Desse modo, avalie previamente as condições do contexto (estrutura, valores, recursos) que podem favorecer ou limitar a eficácia da intervenção.

7.3.2 Especifique o conteúdo central do programa em comportamentos

Em uma perspectiva de mudança de comportamento, PFTs devem estabelecer claramente a ação ou o conjunto de ações que os treinadores precisam assumir na prática. Na ótica da RMC, essa etapa corresponde à definição do comportamento alvo, aspecto fundamental aos momentos de planejamento e avaliação da intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). No caso investigado nesta tese, um modelo teórico serviu como base para a definição de comportamentos favoráveis ao ensino de habilidades para a vida. Desse modo, explore os conteúdos teóricos que serão transmitidos na intervenção com a finalidade de observar orientações sobre o comportamento.

7.3.3 Identifique as necessidades e planeje mecanismos para oferecer os componentes necessários à mudança de comportamento.

Capacidade, Oportunidade e Motivação são reconhecidas como os componentes essenciais ao comportamento (Michie; van Stralen; West, 2011). O planejamento de um PFTs deve envolver a análise das necessidades dos treinadores para identificar o que oferecer na intervenção. Com base nos resultados desta tese, para oferecer Capacidade, PFTs devem desenvolver conhecimentos específicos, promover o compartilhamento de experiências e providenciar o suporte de especialistas. Em relação à Oportunidade, PFTs podem criar espaços de experimentação e colaboração, além de providenciar condições que favoreçam o comportamento alvo na prática. Já para oferecer a Motivação, PFTs devem incentivar a autocrítica e a reflexão sobre o papel profissional, além de estimular o engajamento emocional com o comportamento alvo. Também se ressalta que para o desenvolvimento dos três componentes é essencial que PFTs representem um ambiente

de aprendizagem seguro, onde as dificuldades sejam reconhecidas como parte do processo de desenvolvimento profissional.

7.3.4 Antes de definir os modos de entrega, reflita sobre as funções da intervenção.

Os modos de entrega respondem ao “como” a intervenção envolve os participantes (por exemplo, workshop e mentoria). No planejamento de uma intervenção focada na mudança de comportamento, antes dos modos de entrega, é importante que as funções da intervenção sejam definidas (por exemplo, Educação e Treinamento) (Michie; Atkins; West, 2014). O caso investigado nesta tese demonstrou que para favorecer o ensino de habilidades para a vida, a intervenção foi caracterizada por funções de Educação, Treinamento, Facilitação, Reestruturação Ambiental e Persuasão. A concepção dos formuladores ainda revelou a disposição de empregar a função de Coerção. Em diferentes contextos, a definição das funções de intervenção deve exigir uma análise sobre as necessidades dos treinadores.

7.3.5 Considere categorias políticas para garantir a sustentabilidade da intervenção

As categorias políticas representam as decisões e iniciativas de autoridades institucionais que são capazes de apoiar ou limitar a intervenção (Michie; Atkins; West, 2014). O contexto investigado nesta tese demonstrou que para sustentar o PROEHVI foram acionadas categorias de Comunicação e Marketing, Planejamento Social/Ambiental, Prestação de Serviços, Regulação e Diretrizes. Em contextos localizados e específicos, as categorias políticas são mais suscetíveis a ajustes, principalmente se esse contexto valorizar uma cultura de aprendizagem. Portanto, avalie previamente as possibilidades de ajustes políticos no contexto de implementação.

7.3.6 Garanta suporte de longo prazo aos treinadores

Intervenções sobre treinadores costumam ter curta duração (Campbell; Waller, 2020; Li *et al.*, 2025). Entretanto, o suporte contínuo é um fator fundamental para a

mudança de comportamento (Hummell *et al.*, 2023). O caso investigado nesta tese não se limitou a um único modo de entrega. Ao invés disso, ofereceu uma gama deles para sustentar a intervenção ao longo de 38 meses (por exemplo: workshop; reuniões de apoio; fase piloto de experimentação; iniciativas de marketing). Desse modo, evite intervenções isoladas pautadas no planejamento de um único modo de entrega e empregue esforços para oferecer suporte contínuo aos treinadores. Reconheça que novas necessidades de aprendizagem devem emergir à medida que os treinadores se desenvolverem. Esteja pronto para atualizar o suporte com a finalidade de continuar apoiando o desenvolvimento dos treinadores.

7.3.7 Adote mecanismos contínuos de avaliação para observar parâmetros de mudança de comportamento

Evidenciar mudança de comportamento é um desafio quando não há monitoramento longitudinal (Li *et al.*, 2025). Para avaliar o impacto de PFTs, combine instrumentos que permitam observações sistemáticas, entrevistas e autorrelatos. Destine esses mecanismos de avaliação aos treinadores, que são o alvo da intervenção. Porém, não se limite a eles e inclua atletas e outros agentes que possam favorecer a percepção de impacto em PFTs. Nesta tese, adotou-se instrumentos relacionados ao conteúdo central do PFT investigado, como o PQAYS (Bean; Kramers; Camiré; et al., 2018). Desse modo, busque orientações teóricas para definir os mecanismos de avaliação. Utilize os resultados para promover ajustes que corrijam fragilidades e potencializem as qualidades de PFTs.

REFERÊNCIAS

- ALERASOUL, S. A.; AFELTRA, G.; HAKALA, H.; MINELLI, E.; STROZZI, F. Organisational learning, learning organisation, and learning orientation: An integrative review and framework. *Human Resource Management Review*, [s. l.], vol. 32, no. 3, 1 Sep. 2022. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2021.100854>.
- ALLAN, V.; VIERIMAA, M.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. The use of behaviour change theories and techniques in research-informed coach development programmes: a systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, [s. l.], vol. 11, no. 1, p. 47–69, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1286514>.
- BAE, J.; LIM, T.; O'SULLIVAN, D. M. The role of sport coaches on student-athletes' life skills development and transfer: Using multilevel model analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 19, no. 3, p. 944–955, 6 Jun. 2024. <https://doi.org/10.1177/17479541231217368>.
- BEAN, C.; KRAMERS, S.; CAMIRÉ, M.; FRASER-THOMAS, J.; FORNERIS, T. Development of an observational measure assessing program quality processes in youth sport. *Cogent Social Sciences*, [s. l.], vol. 4, no. 1, p. 1467304, 1 Jan. 2018. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1467304>.
- BEAN, C.; KRAMERS, S.; FORNERIS, T.; CAMIRÉ, M. The Implicit/Explicit Continuum of Life Skills Development and Transfer. *Quest*, [s. l.], vol. 70, no. 4, p. 456–470, 2 Oct. 2018. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348>.
- CAMIRÉ, M.; KENDELLEN, K.; RATHWELL, S.; FELBER CHARBONNEAU, E. Evaluation of the Pilot Implementation of the Coaching for Life Skills Program. *International Sport Coaching Journal*, [s. l.], vol. 5, no. 3, p. 227–236, 1 Sep. 2018. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0006>.
- CAMIRÉ, M.; NEWMAN, T. J.; BEAN, C.; STRACHAN, L. Reimagining positive youth development and life skills in sport through a social justice lens. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 34, no. 6, p. 1058–1076, 2 Nov. 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1958954>.

CAMIRÉ, M.; SANTOS, F.; NEWMAN, T.; VELLA, S.; MACDONALD, D. J.; MILISTETD, M.; PIERCE, S.; STRACHAN, L. Positive youth development as a guiding framework in sport research: Is it time to plan for a transition? *Psychology of Sport and Exercise*, [s. l.], vol. 69, p. 102505, Nov. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102505>.

CAMPBELL, S.; WALLER, S. Systematic Review of the Contemporary Research on Coach Development Programs. *International Journal of Coaching Science*, [s. l.], vol. 14, no. 1, p. 03–38, Jan. 2020. .

HUMMELL, C.; HERBISON, J. D.; TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Assessing the effectiveness of the transformational coaching workshop using behavior change theory. *International Journal of Sports Science and Coaching*, [s. l.], vol. 18, no. 1, p. 3–12, 1 Feb. 2023. <https://doi.org/10.1177/17479541221122435>.

LI, L.; OLSON, H. O.; TERESCHENKO, I.; WANG, A.; MCCLEERY, J. Impact of coach education on coaching effectiveness in youth sport: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Sports Science & Coaching*, [s. l.], vol. 20, no. 1, p. 340–356, 17 Feb. 2025. <https://doi.org/10.1177/17479541241283442>.

MICHIE, S.; RICHARDSON, M.; JOHNSTON, M.; ABRAHAM, C.; FRANCIS, J.; HARDEMAN, W.; ECCLES, M. P.; CANE, J.; WOOD, C. E. The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, [s. l.], vol. 46, no. 1, p. 81–95, Aug. 2013. <https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6>.

MICHIE, S.; VAN STRALEN, M. M.; WEST, R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science*, [s. l.], vol. 6, no. 1, 23 Apr. 2011. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.

MICHIE, Susan.; ATKINS, Lou.; WEST, Robert. The behaviour change wheel : a guide to designing interventions. [S. l.]: Silverback, 2014.

MIHAILA, C. V.; PARASCHIVA, G. A.; GRIGORE, V.; MIHAILA, L. M. School sports organizations as learning organizations: Good practice examples in two management

issues. *Human Systems Management*, [s. l.], vol. 40, no. 4, p. 593–604, 2021. <https://doi.org/10.3233/HSM-201071>.

PHELAN, S.; GRIFFITHS, M. Reconceptualising professional learning through knowing-in-practice: a case study of a coaches high performance centre. *Sports Coaching Review*, [s. l.], vol. 8, no. 2, p. 103–123, 4 May 2019. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1424405>.

SANTOS, F.; BEAN, C.; AZEVEDO, N.; CARDOSO, A.; PEREIRA, P.; CRUZ, H. Moving From an Implicit to an Explicit Approach of Life Skills Development and Transfer: The Case of Surfing in Schools. *SAGE Open*, [s. l.], vol. 10, no. 2, 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020933316>.

STODTER, A.; CUSHION, C. J. Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of Sports Sciences*, [s. l.], vol. 37, no. 18, p. 2086–2093, 17 Sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1621045>.

WANG, Z.; CASEY, A.; COPE, E. Coach experiences of formal coach education developed by national governing bodies: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, [s. l.], vol. 30, no. 3, p. 351–363, 2025. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230235>.

WILLIAMS, C.; NEIL, R.; CROPLEY, B.; WOODMAN, T.; ROBERTS, R. A systematic review of sport-based life skills programs for young people: The quality of design and evaluation methods. *Journal of Applied Sport Psychology*, [s. l.], vol. 34, no. 2, p. 409–435, 2022. <https://doi.org/10.1080/10413200.2020.1792583>.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Gestores participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
– CEPESH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa associada ao projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Centro de Desportos - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/CDS/UFSC), intitulada “DO PLANEJAMENTO AO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO”. Esta pesquisa tem como Analisar, por meio da Roda de Mudança de Comportamento, um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida em um clube multiesportivo brasileiro. Trata-se de um estudo com abordagem de métodos mistos (qualitativos e quantitativos), que contará, com entrevistas e observações sistemáticas para averiguar a intervenção pedagógica de professores em sessões de treino.

Sua participação nesta pesquisa se caracterizará por meio de uma entrevista com o pesquisador, onde serão abordados apenas questionamentos acerca de suas crenças e perspectivas sobre o programa em que exerce a função de gestor(a). Consideramos que os riscos de sua participação neste estudo são mínimos, porém destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo para responder certas perguntas, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações em seu comportamento durante a entrevista. Para minimizar esses possíveis riscos, destacamos que a entrevista será realizada em ambiente favorável, em uma sala fechada, com apenas a sua presença e a do pesquisador, que lhe acompanhará durante toda a entrevista, e lhe prestará a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso caso seja preciso. Esclarecemos que você poderá recusar a responder questões que considerar desconfortáveis ou constrangedoras, e também que a qualquer momento durante a realização do estudo, o(a) senhor(a) e/ou os estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários por e-mail ou

telefone, e poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem ter que apresentar qualquer tipo de justificativa, e sem sofrer qualquer tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. Entre os benefícios e vantagens que pode ter com sua participação, esclarecemos que do ponto de vista do participante os benefícios também são mínimos, entretanto destacamos que o mesmo pode vir a contribuir com o processo de reflexão sobre a sua prática profissional, além de colaborar com a construção do conhecimento acerca do entendimento sobre programas esportivos e sócio educacionais.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados, e tomarão as providências necessárias para manter os dados guardados de forma a manter sua privacidade e o sigilo de suas informações em todas as fases da pesquisa, por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Entretanto, os autores ressaltam que mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, que quando ocorrida será tratada nos termos da lei. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico, que mostrarão resultados obtidos como um todo, mantendo o sigilo de seu nome, instituição ou qualquer outra informação relacionada à sua privacidade.

Estão envolvidos nesta pesquisa os seguintes pesquisadores: Carlos Ewerton Palheta e Michel Milistetd (Orientador). Por meio deste termo solicitamos autorização para o uso de seus dados, respeitando informações relacionadas à sua privacidade, para a produção de artigos técnicos científicos. Sua participação será voluntária, portanto você não receberá nenhum valor financeiro em troca de sua participação na pesquisa. No entanto, você também não terá qualquer despesa advinda de sua participação. Caso alguma despesa ocorra, e venha a ser comprovada, você será ressarcido nos termos da lei pelos pesquisadores envolvidos. Em caso de algum dano, ou prejuízo material ou imaterial, proveniente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado pelos pesquisadores de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores se colocam à disposição para que possíveis danos causados pela sua participação sejam assumidos por eles. Após o final da pesquisa os pesquisadores assumem o compromisso de

agendar uma nova conversa com você para apresentar um resumo dos principais resultados do estudo, a fim de que esses possam contribuir com sua atuação profissional.

Este projeto de pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEP SH da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, localizado na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400 – e atende a Resolução 466/2012 e suas complementares. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, assinadas e rubricadas por você, participante da pesquisa que ficará com uma via, e pelo pesquisador que ficará com a outra via do termo. O pesquisador que assina esse documento, se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção ao participantes da pesquisa. Se achar necessária qualquer informação ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEP SH pelos contatos descritos abaixo:

Nome do pesquisador: Carlos Ewerton Palheta

Telefone: (48) 99191-3203

E-mail: carlospalheta26@gmail.com

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88037-600, Florianópolis/SC.

Nome do pesquisador responsável: Michel Milistetd

Telefone: (48) 99652-8716

E-mail: michel.milistetd@ufsc.br

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48) 3721-6094

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____,

li este documento, e declaro que fui informado de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: DO PLANEJAMENTO AO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO. Estou ciente que todos os dados à meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e Data: _____, ____/____/____

Assinatura - Carlos Ewerton Palheta (Pesquisador)

Assinatura - Michel Milistetd (Pesquisador responsável – Orientador)

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para treinadores participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS
– CEPESH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa associada ao projeto de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Centro de Desportos - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/CDS/UFSC), intitulada “DO PLANEJAMENTO AO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO”. Esta pesquisa tem como Analisar, por meio da Roda de Mudança de Comportamento, um programa de formação de treinadores voltado ao ensino de habilidades para a vida em um clube multiesportivo brasileiro. Trata-se de um estudo com abordagem de métodos mistos (qualitativos e quantitativos), que contará, com entrevistas e observações sistemáticas para averiguar a intervenção pedagógica de professores em sessões de treino.

Sua participação nesta pesquisa se caracterizará por duas etapas: (1) entrevista com o pesquisador, onde serão abordados apenas questionamentos acerca de suas crenças e perspectivas sobre o programa em que exerce a função de professor. (2) Observação sistemática de suas sessões de ensino-treinamento, onde esclarecemos que esta NÃO contará com gravações multimídia, ou seja, sem a utilização de gravadores de voz ou câmeras filmadoras, e será realizada apenas por meio de uma análise notacional com o auxílio de um instrumento de registro. Consideramos que os riscos de sua participação neste estudo são mínimos, porém destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo durante a entrevista e a etapa de observação, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações em seu comportamento. Para minimizar esses possíveis riscos, destacamos que a entrevista será realizada em ambiente favorável, em uma sala fechada, com apenas a sua presença e a do pesquisador, enquanto a etapa de observação acontecerá sem a utilização de qualquer equipamento de registro de multimídia, e sem interromper em hipótese alguma seu

trabalho, obedecendo a distância que julgar necessário para se sentir confortável. Durante as duas etapas, o pesquisador lhe prestará a assistência necessária ou acionará pessoal competente para isso caso seja preciso. Esclarecemos que você poderá recusar durante a entrevista a responder questões que considerar desconfortáveis ou constrangedoras, e também que a qualquer momento durante a realização do estudo, o(a) senhor(a) e/ou os estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários por e-mail ou telefone, e poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem ter que apresentar qualquer tipo de justificativa, e sem sofrer qualquer tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. Entre os benefícios e vantagens que pode ter com sua participação, esclarecemos que do ponto de vista do participante os benefícios também são mínimos, entretanto destacamos que o mesmo pode vir a contribuir com o processo de reflexão sobre a sua prática profissional, além de colaborar com a construção do conhecimento acerca do entendimento sobre programas esportivos e sócio educacionais.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados, e tomarão as providências necessárias para manter os dados guardados de forma a manter sua privacidade e o sigilo de suas informações em todas as fases da pesquisa, por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Entretanto, os autores ressaltam que mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, que quando ocorrida será tratada nos termos da lei. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico, que mostrarão resultados obtidos como um todo, mantendo o sigilo de seu nome, instituição ou qualquer outra informação relacionada à sua privacidade.

Estão envolvidos nesta pesquisa os seguintes pesquisadores: Carlos Ewerton Palheta e Michel Milistetd (Orientador). Por meio deste termo solicitamos autorização para o uso de seus dados, respeitando informações relacionadas à sua privacidade, para a produção de artigos técnicos científicos. Sua participação será voluntária, portanto você não receberá nenhum valor financeiro em troca de sua participação na pesquisa. No entanto, você também não terá qualquer despesa advinda de sua participação. Caso

alguma despesa ocorra, e venha a ser comprovada, você será ressarcido nos termos da lei pelos pesquisadores envolvidos. Em caso de algum dano, ou prejuízo material ou imaterial, proveniente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado pelos pesquisadores de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores se colocam à disposição para que possíveis danos causados pela sua participação sejam assumidos por eles. Após o final da pesquisa os pesquisadores assumem o compromisso de agendar uma nova conversa com você para apresentar um resumo dos principais resultados do estudo, a fim de que esses possam contribuir com sua atuação profissional.

Este projeto de pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, localizado na rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400 – e atende a Resolução 466/2012 e suas complementares. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, assinadas e rubricadas por você, participante da pesquisa que ficará com uma via, e pelo pesquisador que ficará com a outra via do termo. O pesquisador que assina esse documento, se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção ao participantes da pesquisa. Se achar necessária qualquer informação ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH pelos contatos descritos abaixo:

Nome do pesquisador: Carlos Ewerton Palheta

Telefone: (48) 99191-3203

E-mail: carlospalheta26@gmail.com

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88037-600, Florianópolis/SC.

Nome do pesquisador responsável: Michel Milistetd

Telefone: (48) 99652-8716

E-mail: michel.milistetd@ufsc.br

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade, Florianópolis/SC. CEP 88.040-400. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48) 3721-6094

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: _____,

li este documento, e declaro que fui informado de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: DO PLANEJAMENTO AO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO. Estou ciente que todos os dados à meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Local e Data: _____, ____/____/____

Assinatura - Carlos Ewerton Palheta (Pesquisador)

Assinatura - Michel Milistetd (Pesquisador responsável – Orientador)

Apêndice C – Roteiro de entrevista para gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES DO MTC FASE 1: FORMULAÇÃO DO PROEHVI

Participante: _____ Data: / /

Local: _____ Tempo de entrevista: _____

- Explicar a pesquisa e a finalidade da entrevista
 - Informar a confidencialidade dos dados
 - Apresentar o TCLE e solicitar assinatura
-

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENVOLVIMENTO COM O MTC

Qual a sua trajetória profissional no MTC?

Como a sua função profissional apoia o desenvolvimento de treinadores do MTC?

CONCEPÇÃO DO PROEHVI

Por que o MTC se interessa em implementar o ensino de habilidades para a vida?

O que colaborou para a decisão de formular o PROEHVI?

COMPORTAMENTO ALVO

Qual será o conteúdo central do PROEHVI?

Qual mudança o PROEHVI busca promover na atuação dos treinadores?

COMPONENTES DO COMPORTAMENTO

O que é necessário oferecer aos treinadores para que atuem de acordo com os objetivos do PROEHVI?

FUNÇÕES DE INTERVENÇÃO

Quais estratégias serão adotadas para favorecer a atuação dos treinadores? Como essas estratégias serão implementadas?

CATEGORIAS POLÍTICAS

Quais iniciativas políticas serão estabelecidas para viabilizar o PROEHVI?

Apêndice D – Roteiro de entrevista para treinadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TREINADORES DO MTC

FASE 2: PERCEPÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEHVI

Participante: _____ Data: / /

Local: _____ Tempo de entrevista: _____

- Explicar a pesquisa e a finalidade da entrevista
 - Informar a confidencialidade dos dados
 - Apresentar o TCLE e solicitar assinatura
-

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENVOLVIMENTO COM O MTC

Qual a sua trajetória profissional no MTC?

PERCEPÇÕES SOBRE O PROEHVI

Como você descreve o PROEHVI?

Você acredita que o PROEHVI atende a uma necessidade de aprendizagem? Qual?

O PROEHVI apresenta algo novo para sua prática? O quê? Quais aspectos da proposta do PROEHVI você já considera em sua atuação?

Quais iniciativas o PROEHVI ofereceu para o seu desenvolvimento profissional?

Como você avalia o seu nível de envolvimento no PROEHVI?

EFETIVIDADE DO PROEHVI

O PROEHVI tem oferecido oportunidade para o seu desenvolvimento profissional? Como?

Como você avalia a sua capacidade de atuar conforme as recomendações do PROEHVI?

O que tem colaborado ou prejudicado o desenvolvimento de sua capacidade?

Qual o seu nível de motivação perante a proposta do PROEHVI? O que tem colaborado ou prejudicado a sua motivação?

De maneira geral, o PROEHVI tem colaborado com a sua atuação prática? Quais aspectos você assume na prática?

Apêndice E – Roteiro de entrevista para treinadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TREINADORES DO MTC**FASE 3: IMPACTO DO PROEHVI**

Participante: _____ Data: / /

Local: _____ Tempo de entrevista: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA**IMPACTO COM O MTC**

Como você avalia a contribuição do PROEHVI sobre sua capacidade de ensinar as habilidades para a vida explicitamente?

Como você avalia as oportunidades para ensinar habilidades para a vida?

Como você avalia as suas motivações atualmente para ensinar as habilidades para a vida?

ANEXOS

ANEXO 1 – Guia de observação sistemática PQAYS

Informação da Sessão	
Nome do programa:	
Modalidade:	
Categoria:	
Nome do treinador (es) observado (s):	
Data e hora da sessão observada:	
Relação de treinador para jovens:	

1.1 SEGURANÇA FÍSICA						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. O espaço do programa é livre de perigos óbvios (por exemplo, piso molhado, iluminação, portões abertos) e permite segurança razoável.	1	2	3	4	5	
2. O programa é relativamente livre de distrações e, se ocorrer uma distração inesperada, o técnico responderá adequadamente (por exemplo, restringir ruídos altos, remover pais e mães distraídos com respeito). *1	1	2	3	4	5	☐
3. O espaço do programa é apropriado para as atividades que o programa foi projetado para incluir (por exemplo, não lotado, equipamentos podem ser movidos se necessário, utilizar a área disponível).	1	2	3	4	5	
4. Supervisão apropriada é fornecida aos jovens (por exemplo, os jovens não são deixados sem supervisão).	1	2	3	4	5	
5. Suprimentos de primeiros socorros estão presentes ou disponíveis no local.	1	2	3	4	5	
6. Se ocorrer uma lesão, a equipe do programa responderá adequadamente, atendendo aos jovens com primeiros socorros, se necessária (por exemplo, usar suprimentos de primeiros socorros, notificar o instrutor). *2	1	2	3	4	5	☐
7. Equipamento esportivo apropriado usado (por exemplo, capacetes usados, sapatos adequados com cadarços amarrados, equipamentos não quebrados).	1	2	3	4	5	
8. O(s) treinador(es) promove(m) práticas de saúde positivas (por exemplo, permitem tempo para tomar água, e interrompem as atividades quando ocorre ferimento ou perigo físico).	1	2	3	4	5	
Comentários:						
1. Se nenhuma distração ocorrer, marque como Não aplicável. 2. Se nenhum dano ocorrer, marque como Não aplicável.						

1.2 SEGURANÇA PSICOLÓGICA							
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A		
1. Treinador(es) promove(m) predominantemente clima emocional positivo, com a ausência de clima emocional negativo (por exemplo, abster-se de sarcasmo, incentivar o uso de boas maneiras, promover a inclusão da juventude, nenhuma linguagem suja).			1	2	3	4	5
2. O(s) treinador(es) garante(m) que os jovens sejam respeitosos entre si e intervenham apropriadamente, se necessário (por exemplo, linguagem respeitosa, ausência de conflitos, ausência de bullying).			1	2	3	4	5
3. O(s) treinador(es) medeia(m) o comportamento exclusivo/conflitivo da juventude apropriadamente (por exemplo, usar como uma experiência de aprendizado para os jovens, reconhecer os sentimentos e as explicações dos jovens, envolver os jovens na decisão de consequências apropriadas) *3			1	2	3	4	5
Comentários:							
3. Se não houver conflito durante a sessão do programa, marque como Não aplicável.							

2 ESTRUTURA APROPRIADA						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. Treinador(es) inicia(m) e termina(m) o programa no horário.	1	2	3	4	5	
2. Os treinadores apoiam um ao outro (por exemplo, estão na mesma sintonia, fornecem mensagens congruentes para os jovens). *4	1	2	3	4	5	☐
3. Treinador(es) está/estão ativamente envolvido(s) e engajado(s) na sessão de treino no programa.	1	2	3	4	5	
4. Expectativas claras são estabelecidas e/ou reforçadas, e relacionadas ao comportamento (por exemplo, regras, atividades). *5	1	2	3	4	5	
5. Propósito das atividades é entendido (por exemplo, treinador(es) dá/dão explicações claras, pouca confusão entre os jovens).	1	2	3	4	5	
6. O(s) treinador(es) assegura(m) que as atividades são envolventes (por exemplo, os jovens não parecem entediados, apropriados para todos os jovens, apesar das diferenças no nível de habilidade ou idade).	1	2	3	4	5	
7. A sessão de treino do programa é organizada de forma apropriada (por exemplo, uso eficaz do espaço, uso eficaz do tempo, uso efetivo do assistente técnico e / ou capitães).	1	2	3	4	5	
Comentários:						
4. Se houver apenas um técnico, marque como Não aplicável. 5. Se a observação não for feita logo no início do programa, o observador pode perder o estabelecimento de expectativas; portanto, focar no reforço das expectativas. Isso pode ser algo que é seguido na entrevista do treinador.						

3 RELACIONAMENTOS DE APOIO						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. O treinador(es) fornece(m) um ambiente acolhedor (por exemplo, cumprimentar jovens, sorrir, abordar, manter contato visual, atitude positiva).	1	2	3	4	5	
2. O(s) treinador(es) interage(m) com os jovens (por exemplo, faz conversas, mostra interesse na vida dos jovens além do esporte).	1	2	3	4	5	
3. Os jovens parecem confiar no(s) treinador(es) (por exemplo, sentir-se à vontade para se aproximar ou pedir ajuda).	1	2	3	4	5	
4. Os jovens parecem ter relações positivas um com o outro (por exemplo, amigáveis, se dão bem uns com os outros).	1	2	3	4	5	☐
5. As atividades encorajam o desenvolvimento de relacionamentos de apoio entre os jovens (por exemplo, oportunidades estruturadas/não estruturadas para trabalhar com colegas de equipe, senso de abertura dentro da equipe). *6	1	2	3	4	5	☐
Comentários:						
6. Se o esporte avaliado for um esporte individual, marque como Não aplicável.						

4 OPORTUNIDADES DE PERTENCER						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. Os jovens parecem associar-se positivamente com o programa e com seus companheiros de equipe (por exemplo, amizades, laços sociais).	1	2	3	4	5	
2. Os jovens são inclusivos e cooperam uns com os outros (por exemplo, se comunicam durante exercícios e brincadeiras, trabalham juntos quando necessário). *7	1	2	3	4	5	☐
3. Atividades adicionais são fornecidas além da programação regular, que oferecem oportunidades para os jovens desenvolverem relacionamentos com colegas de equipe e treinador(es) (por exemplo, atividades de formação de equipes, jantares, captação de recursos) *8,9	1	2	3	4	5	
Comentários:						
7. Se o esporte que está sendo observado for individual, marque como Não aplicável. 8. A conclusão do Formulário Demográfico do Programa e a pré-entrevista ajudarão a responder este item. Também é importante acompanhar o(s) treinador(es) durante todo o programa, pois as atividades e oportunidades podem mudar 9. Essas atividades não precisam ocorrer fora do horário programado regularmente, mas são uma atividade projetada para oferecer oportunidades de desenvolver relacionamentos (por exemplo, festas de fim de ano).						

5 NORMAS SOCIAIS POSITIVAS						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. Treinador(es) é/são modelo(s) de normas sociais positivas (por exemplo, usa(m) linguagem respeitosa, mostra(m) respeito por outra equipe e funcionários).	1	2	3	4	5	
2. O fair play é praticado (por exemplo, os jovens seguem as regras do esporte na prática / competição).	1	2	3	4	5	
3. Há evidências de espírito esportivo (por exemplo, os jovens torcem e felicitam os colegas de equipe pelo bom esforço / sucesso, apertam as mãos dos adversários no final da competição).	1	2	3	4	5	
Comentários:						

6 APOIO À EFICÁCIA E À ASSOCIAÇÃO						
Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A	
1. O(s) treinador(es) se concentra(m) na juventude progredindo de uma maneira adequada ao desenvolvimento (por exemplo, atividades progressivas, modificações baseadas no nível de habilidade).	1	2	3	4	5	
2. O(s) treinador(es) oferece(m) aos jovens opções durante todo o programa (por exemplo, escolha da cor dos uniformes, escolha por atividades, habilidades a serem treinadas e ordem de atividade). *10	1	2	3	4	5	
3. O(s) treinador(es) reconhece(m) as conquistas com base no esforço dos jovens (por exemplo, fomentar um clima de domínio das tarefas). *11	1	2	3	4	5	
4. Os jovens têm a oportunidade de orientar outros colegas de equipe (por exemplo, ajudar os outros com equipamentos ou com uma habilidade / atividade). *12	1	2	3	4	5	☐
5. O(s) treinador(es) dá/dão feedback positivo para ajudar a melhorar a eficácia (por exemplo, elogios e incentivo).	1	2	3	4	5	
6. O(s) treinador(es) fornece(m) feedback construtivo para aumentar a eficácia (por exemplo, instrução técnica quando a juventude luta, orientação sobre por que ocorreu erro).	1	2	3	4	5	
7. O(s) treinador(es) reconhece(m) contribuições individuais (por exemplo, usam nomes de jovens, fornecendo feedback individualizado).	1	2	3	4	5	
8. O(s) treinador(es) ouve(m) os jovens e responde(m) adequadamente (por exemplo, não ignora(m) perguntas ou preocupações).	1	2	3	4	5	
Comentários: 10. Níveis mais altos de escolha resultam em uma pontuação mais alta; use a seção de comentários e notas de campo para documentar os tipos e a qualidade das escolhas (por exemplo, os jovens que escolhem uma atividade para o aquecimento receberão uma pontuação maior do que a escolha da posição ou da cor da camisa). 11. Um clima de domínio de tarefas é aquele em que o(s) treinador(es) oferece(m) reforço positivo quando os jovens demonstram trabalho duro, melhoria e por obter uma contribuição igual de cada jovem. 12. Se o esporte que está sendo observado for individual, marque como Não aplicável.						

7.1 OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES FÍSICAS E ESPORTIVAS

Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A
1. O(s) treinador(es) parece(m) entender as regras e habilidades fundamentais do esporte.	1	2	3	4	5
2. O(s) treinador(es) discute(m) a importância de aprender / desenvolver habilidades físicas (por exemplo, por que e como uma habilidade é útil).	1	2	3	4	5
3. O(s) treinador(es) modela(m) as habilidades físicas (por exemplo, demonstra habilidades, usa técnica apropriada, divide habilidades desafiadoras em etapas).	1	2	3	4	5
4. O(s) treinador(es) oferece(m) oportunidades para os jovens praticarem habilidades físicas (por exemplo, repetição ao aprender novas habilidades, relaciona-se com o foco da sessão, auto-orientado).	1	2	3	4	5
5. O(s) treinador(es) fornece(m) oportunidades para os jovens refletirem sobre o progresso de suas habilidades físicas / esportivas durante a sessão (por exemplo, feedback verbal ou em vídeo, solicita(m) informações dos jovens sobre o progresso / desenvolvimento futuro).	1	2	3	4	5

Comentários:

7.2 OPORTUNIDADES DE CONSTRUÇÃO DE HABILIDADES PARA A VIDA *13

Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A
1. O(s) treinador(es) discute(m) a importância de desenvolver habilidades para a vida com os jovens (por exemplo, como a comunicação aumentará o fluxo na quadra, como o trabalho em equipe é importante para trabalhar em direção a metas, incentiva a responsabilidade de equipamentos pessoais e de equipe).	1	2	3	4	5
2. O(s) treinador(es) modela(m) as habilidades para a vida explicitamente discutidas (por exemplo, se a habilidade vida é comunicação, exibe comunicação efetiva; se a habilidade vida é regulação emocional, demonstra atividade respiratória).	1	2	3	4	5
3. O(s) treinador(es) oferece(m) oportunidades para os jovens melhorarem as habilidades da vida por meio da prática (por exemplo, atividades específicas para habilidades de vida integradas, feedback fornecido)	1	2	3	4	5
4. O(s) treinador(es) interroga(m) como as habilidades da vida podem ser aplicadas e transferidas para fora do contexto esportivo específico (por exemplo, comunicação eficaz em casa, resolução de problemas na escola, estratégias de enfrentamento em outros esportes).	1	2	3	4	5

Comentários:

13. Exemplos de habilidades para a vida incluem: habilidades emocionais (por exemplo, foco, regulação emocional, resolução de conflitos, caráter moral); habilidades intelectuais (por exemplo, tomada de decisão, raciocínio crítico, estabelecimento de metas); e habilidades sociais (por exemplo, trabalho em equipe, comunicação, cooperação, conexão com adultos e colegas de equipe).

8 INTEGRAÇÃO DE ESFORÇOS FAMILIARES, ESCOLARES E COMUNITÁRIOS

***14**

Nunca (1)	Raramente (2)	Às vezes (3)	Frequentemente (4)	Muito (5)	N/A
1. As famílias são bem-vindas ao programa (por exemplo, as portas estão abertas para as famílias assistirem, os treinadores cumprimentam os pais na chegada, as famílias estão cientes das expectativas e regras do programa). *15	1	2	3	4	5
2. Comunicação entre treinador(es) e pai(s) e / ou familiares é positiva (por exemplo, respeito entre pai (s) e treinador(es) é mútua).	1	2	3	4	5 ☐
3. As famílias têm oportunidades de estar envolvidas no programa (por exemplo, voluntariado, participar de eventos, ajudar na prática, fornecer lanches).	1	2	3	4	5
4. O(s) treinador(es) se comunica(m) com escolas ou outras organizações comunitárias para apoiar os jovens e fornecer outras oportunidades para desenvolver habilidades para a vida (por exemplo, tomada de decisão, resolução de problemas).	1	2	3	4	5
5. O programa oferece oportunidades aos jovens para trabalhar com sua comunidade e praticar habilidades aprendidas (por exemplo, voluntariado de angariação de fundos dentro da comunidade, oportunidades de orientação).	1	2	3	4	5

Comentários:

14. A conclusão do Formulário Demográfico do Programa ajudará a responder a determinados itens dentro desta subescala. Também é importante acompanhar o treinador durante todo o programa, pois as atividades e as oportunidades podem mudar.

15. O item deve ser pontuado com base em se os pais são bem-vindos ao programa, não se eles comparecerem.

ANEXO 2 – Declaração de autorização de realização da pesquisa.**Coordenação de Integração das Ciências do Esporte–DICE**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, atendendo aos termos da Resolução CNS466/12 e suas complementares, e como representante da instituição MINAS TÊNIS CLUBE, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: DO PLANEJAMENTO AO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES VOLTADO AO ENSINO DE HABILIDADES PARA A VIDA: UMA ANÁLISE POR MEIO DA RODA DE MUDANÇA DE COMPORTAMENTO. Diante da condição favorável da instituição para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, sua execução foi autorizada.

Belo Horizonte, 01 de agosto de 2019.

CLÁUDIO OLÍVIO VILELA LIMA
Coordenador de Integração
das Ciências do Esporte

ANEXO 3 – Parecer de Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento de life skills por meio do esporte: Princípios norteadores e concepções pedagógicas de um programa esportivo

Pesquisador: Michel Milistetd

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 74156517.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.091.380

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda referente ao projeto de um Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação CDS -UFSC intitulado Desenvolvimento de life skills por meio do esporte: Princípios norteadores e concepções pedagógicas de um programa esportivo. O estudo caracteriza-se como exploratório, com procedimentos de estudo de caso com abordagem qualitativa. O objetivo geral do estudo é analisar a contribuição de um programa esportivo sócio educacional na formação de life skills de jovens alunos. Serão utilizadas diferentes fontes de informação no estudo. Para compreender o delineamento do projeto, suas diretrizes, e organização, serão utilizados documentos oficiais, apostilas e cartilhas que apresentem orientação e desenvolvimento do programa. Serão realizadas entrevistas com os coordenadores e professores que atuam no projeto, além da observação de suas práticas pedagógicas. Os pesquisadores informam que "diante da importância dos dados importantes coletados pela pesquisa conduzida a partir da primeira proposta

submetida e aceita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, percebeu-se a importância de extrapolar esta coleta para outras entidades. Além disso, nesta versão do projeto, pretende-se aumentar as fontes de coleta de dados de modo a permitir considerações e avaliações mais robustas e representativas do fenômeno investigado, desta maneira, adicionou-se dois grupos novos de participantes: pais/mães/responsáveis e alunos. A integração destes indivíduos na pesquisa tem

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.091.380

como premissa a possibilidade de dar voz à estes indivíduos, tendo em vista o paradigma interacionista e interpretativo articulado nesta pesquisa, visto as importantes contribuições que tais indivíduos possibilitarão a partir da condução de entrevistas. Os objetivos específicos e métodos permanecem os mesmos em comparação com o projeto inicial.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a contribuição de um programa esportivo sócio educacional na formação de life skills de jovens alunos.

Objetivo Secundário:

- Analisar a estrutura e a organização do projeto esportivo sócio educacional para formação pessoal e social de jovens.
- Identificar os princípios e concepções pedagógicas dos coordenadores e professores/treinadores para o desenvolvimento de life skills dos seus alunos.
- Averiguar a intervenção pedagógica dos professores para o desenvolvimento integral de jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

destacamos a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações de comportamento aos participantes durante as etapas.

Benefícios:

destacamos que o mesmo pode vir a contribuir com o processo de reflexão sobre da prática profissional dos participantes, além de colaborar com a construção do conhecimento acerca do entendimento sobre programas esportivos e sócio educacionais

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os pesquisadores incluíram a documentação necessário para apreciação por este comite, tendo sua versão inicial sido aprovada em março do corrente ano. Apresenta justificativa para a realização da emenda e incluíram o responsáveis, o Termo de assentimento para as crianças e o TCLE para os professores, bem como o roteiro de questionamentos a serem realizados para cada um dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE e Termo de Assentimento adequados e de acordo com a Resolução 466/2012.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.091.380

Recomendações:

não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusão: aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1254062_E1.pdf	11/12/2018 09:10:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EMENDA_TALE_ALUNOS.pdf	11/12/2018 09:09:26	Michel Milistetd	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EMENDA_TCLE_RESPONSABLEIS_2.pdf	11/12/2018 09:09:15	Michel Milistetd	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EMENDA_TCLE_RESPONSABLEIS.pdf	11/12/2018 09:08:57	Michel Milistetd	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	EMENDA_TCLE_PROFESSORES.pdf	11/12/2018 09:08:02	Michel Milistetd	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/11/2018 20:05:42	Michel Milistetd	Aceito
Outros	ROTEIRO_RESPONSABLEIS.pdf	08/11/2018 11:32:34	Michel Milistetd	Aceito
Outros	ROTEIRO_ALUNOS.pdf	08/11/2018 11:31:38	Michel Milistetd	Aceito
Orçamento	NOVO_ORCAMENTO.pdf	08/11/2018 11:31:08	Michel Milistetd	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DOIS.pdf	08/11/2018 11:30:32	Michel Milistetd	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_EMENDA.docx	08/11/2018 11:14:26	Michel Milistetd	Aceito
Declaração de Instituição e	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	05/01/2018 12:14:43	Carlos Ewerton Fernandes Palheta	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.091.380

Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	05/01/2018 12:14:43	Carlos Ewerton Fernandes Palheta	Aceito
Outros	instrumento_de_observacao.pdf	21/08/2017 19:11:42	Carlos Ewerton Fernandes Palheta	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_professores.pdf	21/08/2017 19:08:18	Carlos Ewerton Fernandes Palheta	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_coordenadores.pdf	21/08/2017 19:07:46	Carlos Ewerton Fernandes Palheta	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 18 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO 4 – Capítulo de Livro Publicado

Preparing Coaches to Teach Life Skills: The Need
for a Behaviour Change Perspective in Coach
Education Programmes

Chapter Twelve

Carlos Ewerton Palheta and Michel Milistetd

INTRODUCTION

Coach Education Programmes (CEPs) represent an intervention model formulated to promote coach development (Cushion et al., 2010). Participation in CEPs presents itself as a learning opportunity capable of enhancing coaches' knowledge of specific content. However, despite their potential, CEPs have shown to be ineffective when evaluated for their ability to transform coaches' practices (Stodter & Cushion, 2019; MacDonald et al., 2020). Having the expectation of efficacy regarding practice is consistent with the nature of coaching. After all, it's in practice that coaches express their knowledge into actions. For instance, they must effectively communicate to teach concepts, establish positive relationships, and manage conflicts in the sports environment (Becker, 2013). Therefore, the formulation of CEPs needs to be grounded to not only enhance knowledge but also transform practice. From this perspective, adopting principles from implementation science is an alternative for formulating effective CEPs.

In implementation science, a successful or failed intervention can be explained by the models and techniques adopted in its formulation (Nilsen, 2020). In CEPs, these aspects are not consistently clarified, contributing to their inefficacy. Considering behaviour change models and techniques is an alternative to address this situation and formulate effective CEPs (Allan et al., 2018). The Behaviour Change Wheel (BCW) (Michie et al., 2014) is a behaviour change model developed to assist in the characterisation, formulation, and evaluation of interventions. The BCW has the COM-B system at its centre, presenting Capability, Opportunity, and Motivation (COM-B) as the essential elements for acquiring and maintaining a target Behaviour. In addition to COM-B, the BCW describes intervention functions and