

Alexandre Vinícius Bobato Tozetto

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE
FUTEBOL: PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO
DA VIDA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Larissa Rafaela Galatti.

Coorientador: Prof. Dr. Michel Milistetd.

Florianópolis
2016

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

Tozetto, Alexandre Vinicius Bobato
Desenvolvimento profissional de
treinadores de futebol:
perspectiva de aprendizagem ao longo da
vida / Alexandre Vinicius Bobato Tozetto ;
orientadora, Larissa Rafaela Galatti ;
coorientador, Michel Milistetd. -
Florianópolis, SC, 2016.
147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de
Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Treinador. 3.
Aprendizagem ao longo da vida. 4.
Desenvolvimento profissional. 5.
Futebol. I. Galatti, Larissa Rafaela.
II. Milistetd, Michel. III.
Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Física. IV. Título.

Alexandre Vinícius Bobato Tozetto

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE FUTEBOL: PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 24 de fevereiro de 2016.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Larissa Rafaela Galatti
Orientadora
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel Milistetd
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Alcides José Scaglia
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho aos meus pais, Édipo e Rosa, por toda a dedicação na minha educação e por saber que sempre estarão comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as oportunidades que me têm proporcionado.

À minha família, Rosa, Édipo, Natasha, Eduardo, Amanda, Renê, Bela e Arthur, com a qual aprendi valores que me guiam no decorrer de minha vida.

Aos meus orientadores, Larissa Rafaela Galatti e Michel Milistedt, por acreditarem na minha capacidade para assumir tal responsabilidade com a qual acredito que obtive um enorme crescimento pessoal e profissional. Exemplos que procuro seguir em minha vida.

Ao Clube de Futebol que me oportunizou a entrada para realização do estudo, seus diretores, coordenadores, psicóloga, treinadores, coordenadores técnicos, entre outros profissionais que no seu tempo livre se disponibilizaram na cooperação ou participação do estudo.

À Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio financeiro por meio de bolsa.

Aos meus amigos de Imbituva, Hélio, Gasparelo, Nego, João Paulo, Caggiano, Lincoln, Fernando, Felipe, Jaura, Luiz Eduardo, Christiann, Willian, Gillian, Renan, Eduardo, Jean, Luan, Juninho, Kirike e Saulo por toda a força.

Aos amigos que fiz na faculdade, Thiago, Lupes, Wallace, Daniel, Dudu, Arnoldo, Jorge, Naná, Manoel, Aline, Tui, Roger, Willian e Maycon. Além dos que estão me olhando “lá de cima”, Matheus e Joãozinho. Todos exemplos de vida.

Aos colegas do LAPE, Rodolfo, Otávio, Vinicius, Felipe, Vitor, Marcial, Renato, Raphael, Miraira, Carine, Marília, Dehia, Ricardo, Veruska, Willian, Eduardo, Gabriela, Jeferson, Karla, Giandra, Alexandra, Raquel, Ricardo, Thais, Jonas, Ana, Dai e aos professores Paulo e Júlio, por toda a amizade e companheirismo.

Aos professores da Pós-Graduação, Cíntia, Juarez, Jaison, Gelcemar, Edison, Valmor, Aline e Borgatto, pelos ensinamentos que me ajudaram imensamente na construção deste trabalho e por outras experiências pessoais e profissionais que levarei comigo em minha carreira.

As bandas, Pearl Jam, Led Zeppelin, O Rappa, Rage Against the Machine, The Beatles, Dazaranha, Sublime, Red Hot Chilll Peppers, Charlie Brown Jr, entre outras que me motivaram em muitos momentos.

Obrigado a todos (as)!

“Podem ser encontrados aspectos positivos até nas situações negativas e é possível utilizar tudo isso como experiência para o futuro, seja como piloto, seja como homem.”

Ayrton Senna

RESUMO

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE FUTEBOL: PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Mestrando: Alexandre Vinícius Bobato Tozetto

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Larissa Rafaela Galatti

Coorientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

O objetivo da investigação foi analisar o desenvolvimento profissional ao longo da vida de treinadores de jovens que atuam em um clube de futebol de elite. O estudo pautado na teoria da Aprendizagem ao Longo da Vida (JARVIS, 2006, 2007, 2008) possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como estudo descritivo. Fizeram parte do estudo 8 treinadores (dois graduados, seis pós-graduados e todos com diferentes experiências práticas e atuação profissional) com experiência mínima como treinadores do clube de 5 meses e máxima de 11 anos e 4 coordenadores técnicos com experiência mínima no clube de sete meses e máxima de 11 anos. Foram utilizados os instrumentos Rappaport Time Line, adaptado por Langley e Knight (1999), e entrevistas semiestruturadas para analisar a história de vida dos treinadores e entrevistas semiestruturadas com os coordenadores técnicos como complementaridade na investigação sobre a organização do clube. A classificação das aprendizagens foi organizada seguindo a história de vida pessoal e profissional dos treinadores. As informações coletadas por meio de entrevista semiestruturada foram analisadas por meio da análise de conteúdo após a categorização dos dados com a utilização do *software* Nvivo 9. Os resultados demonstram sete situações de aprendizagem ao longo da vida dos treinadores, a saber: aprendendo nas experiências com os familiares; aprendendo nas experiências enquanto atletas; aprendendo no período de certificação/formação e atualização profissional; aprendendo nos episódios de acompanhamento com outros profissionais/escolas do futebol; aprendendo nas experiências como treinadores; aprendendo pela prática reflexiva; aprendendo com a organização e como se tornar um treinador do clube. Dentre as situações de aprendizagem, formal, não-formal e informal, a maior parte das experiências está atrelada a esta última. As situações de aprendizagem, formal e não-formal apresentaram deficiências como a falta de um maior incentivo a prática reflexiva. Prática reflexiva que se apresentou como possível ação potencializadora da aprendizagem. Por fim, foram citadas várias aprendizagens pelos oito

treinadores ao longo da vida nas diferentes situações de aprendizagem. Portanto, as informações nos conduzem a reflexões sobre nosso atual sistema de ensino e a organização de aprendizagem, em que se verificaram determinadas estratégias (ação pedagógica, diários reflexivos, fóruns online, tutoria) com potencial para o desenvolvimento profissional dos treinadores.

Palavras-chave: Treinador. Aprendizagem ao longo da vida. Desenvolvimento Profissional. Futebol.

ABSTRACT

COACH DEVELOPMENT IN SOCCER: LIFELONG LEARNING PERSPECTIVE

Master's student: Alexandre Vinícius Bobato Tozetto

Supervisor: Ph.D. Larissa Rafaela Galatti

Co-supervisor: Ph.D. Michel Milistetd

The purpose of research was to analyze the coach development over the life of young coaches working in an elite soccer club. In a second step, aimed to characterize the formative initiatives of the club to promote the coach development of these coaches. The study founded on the theory of Lifelong Learning (JARVIS, 2006, 2007, 2008) has a qualitative approach and is characterized as descriptive study. Study participants were 8 coaches (two graduates, six postgraduates and all with different practical experiences and professional practice) with minimum experience as club coaches of 5 months and a maximum of 11 years and 4 technical coordinators with minimal experience in the club of 7 months and maximum of 11 years. The Rappaport Time Line instruments were used, adapted by Langley and Knight (1999), and semi-structured interviews to examine the life history of coaches and semi-structured interviews with technical coordinators as research complementary about the club organization. Classification of learning was organized in the history of personal and professional life coaches. Information collected through semi-structured interviews were analyzed using content analysis after data categorization using the Nvivo 9 software. The results showed seven learning situations throughout life coaches, namely: learning the experiences with family members; learning in the experiences as athletes; learning in the certification period / training and professional development; learning in the episodes to follow up other professionals / "schools" soccer; learning in the experiences as coaches; learning by reflective practice; learning from the organization and how to become a club coach. Among the situations of learning, formal, nonformal and informal, most of the experiences is linked to the latter. Learning situations, formal and non-formal learning disabilities as the lack of a greater incentive reflective practice. Reflective practice that is presented as a possible potentiating learning action. At last, were cited several learning by the eight coaches in different situations lifelong learning. Therefore, the informations leads us to reflections on our current education system and the learning organization, where there have been

certain strategies (pedagogical action, reflective journals, online forums, mentoring) with potential for professional development of coaches.

Keywords: Coach. Lifelong learning. Coach development. Soccer.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Lista das publicações.....	121
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido....	131
Apêndice 3 - Cronograma da história de vida do treinador T3.	135
Apêndice 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os Treinadores.....	137
Apêndice 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os Coordenadores Técnicos.....	141

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Declaração (responsável pela instituição da coleta de dados).....	145
Anexo 2 - Parecer consubstanciado do CEP.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de publicações quanto ao tema, abordagem metodológica e instrumentos de coleta de dados - Brasil - 2000 a novembro de 2015.....	32
Tabela 2 - Porcentagem de publicações por tema e categoria - Brasil - 2000 a novembro de 2015.....	33
Tabela 3 - Número e porcentagem de publicações por modalidade - Brasil - 2000 a novembro de 2015.....	35
Tabela 4 - Formação e anos de experiência prática e atuação profissional dos treinadores.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de publicações por ano no Brasil de 2000 a novembro de 2015.....	31
---	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	23
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	23
1.2 OBJETIVOS.....	25
1.2.1 Objetivo geral.....	25
1.2.2 Objetivos específicos.....	25
1.3 JUSTIFICATIVA.....	25
1.4 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO.....	27
CAPÍTULO 2.....	29
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 O TREINADOR ESPORTIVO: análise em periódicos nacionais.....	29
2.2 APRENDIZAGEM DOS TREINADORES AO LONGO DA VIDA.....	37
2.2.1 As situações de aprendizagem do treinador esportivo.....	41
2.2.1.1 Situação de Aprendizagem Formal.....	42
2.2.1.2 Situação de Aprendizagem Não-formal.....	44
2.2.1.3 Situação de Aprendizagem Informal.....	45
2.2.2 A prática reflexiva como componente da aprendizagem.....	50
CAPÍTULO 3.....	53
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 ASPECTOS ÉTICOS.....	53
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	53
3.3 AMOSTRA.....	53
3.3.1 Treinadores.....	53
3.3.2 Coordenadores técnicos.....	54
3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	54
3.4.1 Rappaport Time Line.....	54
3.4.2 Entrevista semiestruturada.....	55
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	56
3.5.1 Treinadores.....	56
3.5.2 Coordenadores técnicos.....	57
3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	57
CAPÍTULO 4.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
4.1 APRENDIZAGENS DOS TREINADORES NO DECORRER DA HISTÓRIA DE VIDA.....	59

4.1.1	Aprendendo nas experiências com os familiares.....	59
4.1.2	Aprendendo nas experiências enquanto atletas.....	62
4.1.3	Aprendendo no período de certificação/formação e atualização profissional.....	66
4.1.3.1	Formação acadêmica e a formação continuada.....	66
4.1.3.2	Eventos - workshops, congressos, seminários.....	68
4.1.4	Aprendendo nos episódios de acompanhamento com outros profissionais/escolas do futebol.....	72
4.1.5	Aprendendo nas experiências como treinadores.....	76
4.1.6	Aprendendo pela prática reflexiva.....	81
4.1.7	Aprendendo com a organização e como se tornar um treinador do clube.....	88
CAPÍTULO 5.....		99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		99
REFERÊNCIAS.....		103
APÊNDICES.....		121
ANEXOS.....		145

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

O futebol como fenômeno esportivo possui grande representatividade por estar associado à cultura nacional e envolver inúmeros praticantes (MELO, 2014). Entretanto, ao longo dos anos o jogo espontâneo pelos mais jovens em estruturas como o “futebol de rua” (FONSECA; GARGANTA, 2006; CÔTÉ, 2013; CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007) vem desaparecendo devido ao crescimento urbanístico e mudanças nos hábitos cotidianos (FONSECA; GARGANTA, 2006). Nessas condições surgem as escolas de iniciação e categorias de base dos clubes de futebol como uma das principais fontes de formação para as idades no período de especialização e promoção do jovem talento (GALATTI, 2010; VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2003).

Os treinadores de futebol passam, assim, a lidar cada vez mais com crianças e jovens, assumindo o papel de formadores, com responsabilidade nos diferentes níveis de desenvolvimento de seus atletas (CÔTÉ, 2006). O atendimento dessas preocupações precisa contemplar componentes como a identidade pessoal, emocional, cultural e social para atingir o desempenho máximo dos atletas (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009). Nesse período, ao clube de futebol surge a importância de organizar sua estrutura e oportunizar um trabalho satisfatório e motivador para acolher e dar um suporte aos seus treinadores (SILVA, 2012).

Assim, salienta-se que as idades iniciais no clube não deveriam simplesmente ser utilizadas como acolhimento e primeira etapa de desenvolvimento da carreira dos treinadores menos experientes ou competentes em uma ponte de ascensão até chegarem ao profissional. O domínio prévio de competências adquiridas no período de formação aprofundadas por meio de experiências refletidas de forma contínua estimulariam a ampliação da formação e função dos treinadores para a intervenção com os jovens (NATIONAL COACHING CERTIFICATION PROGRAM, 2005; MALLETT et al., 2009; SERPA, 2003), dado a importância de uma formação cidadã na idade em que esses praticantes se envolvem com o esporte (MARQUES; SAMULSKI, 2009; GOMES, 2011).

Desse modo, precisa-se considerar que a aprendizagem é construída ao longo da vida no decorrer de várias experiências episódicas,

com cenários e personagens distintos (JARVIS, 2006). Nessas relações, a aprendizagem dos treinadores parte de uma análise da atividade profissional em contextos determinados e as necessidades de formação nos permitem verificar os aspectos que os treinadores acreditam ter relevância para sua atuação profissional (CUNHA et al., 2010; WERTHNER; TRUDEL, 2009).

As situações de aprendizagem formal e informal como preparação dos treinadores, incluindo a experiência como atleta e treinador podem contribuir para a formação e posteriormente atuação nos treinamentos. Contudo, é pertinente compreendermos que, mesmo os treinadores eficazes são eternos aprendizes comprometidos com o crescimento pessoal e que o seu desenvolvimento se estende muito além de qualquer programa de ensino formal (CÔTÉ, 2006; MALLETT et al., 2009). Assim, o termo “desenvolvimento profissional” possui uma abrangência para contemplar em seu significado o processo que conduz os treinadores até o último estágio, da “expertise”, com maior aprendizado adquirido. Essas experiências ocorrem em uma série de oportunidades em todas as situações de aprendizagem. Na tentativa de apoiar este desenvolvimento, os sistemas de ensino específicos para o treinador em todo o mundo têm sido desenvolvidos e estão em constante processo de renovação (MALLETT et al., 2009).

Entretanto, ainda que as situações de aprendizagem em contexto formal e não formal tenham relevância para o desenvolvimento das competências do treinador, a situação de aprendizagem informal parece apresentar maior importância para os mesmos, por valorizarem as experiências e aprendizagens cotidianas (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; WERTHNER; TRUDEL, 2006; MALLETT et al., 2009). Na situação de aprendizagem informal, sugere-se aos clubes com atividades voltadas ao futebol profissional e com pretensões de formação de atletas de elite por meio de categorias de base, a necessidade de gerir estratégias de desenvolvimento profissional do grupo de treinadores, as quais podem ser fomentadas por meio de reuniões sistemáticas, grupos de estudos e seminários de atualização e pela sistematização coletiva de um programa esportivo que oriente modelos de jogo, decisões e ações de seus treinadores (CARRAVETA, 2006; GALATTI, 2010).

Diante das proposições, o estudo possui as seguintes questões norteadoras: por quais situações de aprendizagem (formal, não-formal, informal) passaram os treinadores de futebol das categorias de base? Os treinadores realizam reflexões sobre as suas experiências? Quais

conteúdos de aprendizagem os treinadores obtêm nas suas experiências e como se dá a relação entre as experiências nas situações de aprendizagem formal, não-formal e informal?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Verificar o desenvolvimento profissional ao longo da vida de treinadores de jovens que atuam em um clube de futebol de elite.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar a situação de aprendizagem formal dos treinadores de futebol das categorias de base;
- Analisar a situação de aprendizagem não-formal dos treinadores de futebol das categorias de base;
- Analisar a situação de aprendizagem informal dos treinadores de futebol das categorias de base;
- Investigar o processo reflexivo dos treinadores nas diferentes situações de aprendizagem ao longo da vida;
- Explorar o conteúdo de aprendizagem dos treinadores nas diferentes experiências de vida.

1.3 JUSTIFICATIVA

A aprendizagem ao longo da vida e a sociedade da aprendizagem são caracterizadas como o envolvimento de pessoas com diferentes grupos e personagens, com caminhos de vida diversos. Conjuntamente podem facilitar a contemplação de experiências significativas, ou seja, relacionar as experiências para que apresentem significado (JARVIS, 2006). Os treinadores nesse panorama precisam estar em constante atualização profissional, nas diferentes situações, para que correspondam às necessidades da realidade, inovem a sua prática e finalmente alcancem níveis mais altos de desempenho e o sucesso esportivo (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; WERTHNER; TRUDEL, 2009; MILISTETD, 2015; SILVA, 2012; CUNHA et al., 2010; IBÁÑEZ et al., 2013; SERPA, 2003).

Entretanto, o simples desenvolvimento profissional dos treinadores com vistas a resultados esportivos, principalmente se falarmos de crianças e jovens praticantes pode ser considerado de forma errônea

(CARRAVETA, 2006; GALATTI, 2010). A preparação dos atletas precisa de uma abordagem totalitária, crítica e reflexiva por parte de seus treinadores, com vistas à formação cidadã de crianças e jovens (MILISTETD et al., 2010; CÔTÉ, 2006; GALATTI, 2010; MARQUES; SAMULSKI, 2009; GOMES, 2011; VAAMONDE; VILLANUEVA, 2012).

O interesse do autor no estudo justifica-se por experiências no esporte como participante, espectador, profissional e pesquisador. A formação acadêmica em conjunto com a participação como membro da comissão técnica em um clube formador foi importante no sentido de conhecer a teoria e relacionar a realidade da prática. As diferentes experiências e reflexões motivaram a busca de soluções para o desenvolvimento profissional de treinadores, com um papel crucial na formação de crianças e jovens no meio esportivo.

A escolha do clube de futebol de elite se deu pela acessibilidade e obtenção pelo clube da maior arrecadação financeira no Brasil, no período de 2003 a 2011, com negociações de atletas advindos das categorias de base (MARÁ, 2013). Esse fator pode ser considerado um dos indicadores de qualidade no trabalho realizado. Porém, vale ressaltar que a formação de atletas não se fundamenta apenas no fator econômico, mas envolve outras dimensões, sociais, culturais, políticas e suas inter-relações (FOLLE, 2014).

Dessa forma, na tentativa de fortalecer a compreensão da aprendizagem, o estudo tem como potencialidades, verificar a trajetória de vida dos treinadores e considerar que ao longo desse processo os profissionais acabam por reforçar algumas aprendizagens nas várias experiências por que passam, o que é considerado importante e não foi realizado, por exemplo, nos estudos de Callary, Werthner e Trudel (2012) e Talamoni, Oliveira e Hunger (2013), que relacionam as experiências, mas não apresentam especificamente quais aprendizagens foram avigoradas nas diferentes fases de vida. Outro fator de destaque é o maior aprofundamento na organização de aprendizagem, responsável pela continuidade de desenvolvimento dos seus profissionais, com possíveis evidências empíricas como sugerem Silva e Silva (2010) e Ramos et al. (2011) com enfoque no treinador. Não considerar as múltiplas aprendizagens e suas interdependências nas diversas situações (formal, não-formal, informal) poderia ser uma grande limitação da investigação, em que se trata de algo tão difícil no seu entendimento. A aprendizagem que segundo Jarvis (2006) é um processo complexo que não pode ser totalmente compreendido e esclarecido, por sua mutabilidade nas diversas situações e necessita de várias teorias que se complementam para

evoluirmos no seu entendimento. Por isso, Callary, Werthner e Trudel (2011) recomendam considerar a aprendizagem como multifacetada, exclusiva para cada treinador, e que começa muito cedo na vida.

1.4 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO

A estruturação da dissertação foi realizada por meio do “modelo tradicional” e é apresentada em cinco capítulos de acordo com as normas e orientações do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. No Capítulo 1 foi contextualizado o problema, os objetivos e a justificativa do estudo. Estruturada em mais 4 capítulos, na segunda parte do trabalho o Capítulo 2 com a revisão de literatura aborda dois temas principais. Primeiramente é apresentada a produção em periódicos nacionais a respeito do treinador esportivo. No segundo momento, destaca-se o marco teórico sobre a aprendizagem ao longo da vida e as suas aplicações aos treinadores. No Capítulo 3 são definidos os procedimentos metodológicos da pesquisa. O capítulo 4 apresenta os resultados e a discussão sobre os dados coletados. O fechamento do trabalho é exposto no Capítulo 5 com as considerações finais, onde se pretende esclarecer os resultados da investigação e auxiliar estudos futuros e a aplicação prática dessas informações no clube, universidade, federações, entre outros.

CAPÍTULO 2

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O TREINADOR ESPORTIVO: análise em periódicos nacionais

No âmbito internacional as investigações sobre a figura do treinador esportivo, especificamente na língua inglesa, demonstram estar amplamente mapeadas e analisadas com a classificação e discussão sobre os estudos desde o ano de 1970, com diversas revisões na área de “*coaching*” (GILBERT; TRUDEL, 2004a; JONES; HARRIS; MILES, 2009; ; McCULLICK, et al. 2009; CUSHION et al., 2010; VELLA; OADES; CROWE, 2010; FLETCHER; SCOTT, 2010; GILBERT; RANGEON, 2011; RANGEON; GILBERT; BRUNER, 2012; KUKLICK; GEARTY, 2015).

Considerando o Brasil um caso interessante a ser investigado por sua característica da regulamentação profissional do treinador, apresenta-se o mapeamento e análise das publicações científicas no Brasil sobre os treinadores. Para tanto, foram estabelecidos os periódicos alvo e analisados os enfoques temáticos das investigações, a identificação da abordagem e dos instrumentos de pesquisa, bem como a evolução das publicações ao longo deste período de tempo. Foram utilizados artigos científicos classificados no sistema Qualis-Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição responsável pela avaliação e classificação da produção intelectual no país. Classificando os periódicos em estratos indicativos de qualidade: A1 - o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – de menor valor (CAPES, 2014). Foram selecionadas oito revistas da área de Educação Física tendo por critério que apresentassem foco e escopo específico na Educação Física e Esporte (RUFINO; DARIDO, 2011), editadas no Brasil, dos estratos A1, A2, B1 e B2. Conforme a classificação do triênio (2010-2012) de avaliação do Sistema WEBQUALIS em vigência no período de recolha dos dados, onde os periódicos incluídos na amostra foram: Motriz; Movimento; Revista da Educação Física/UEM; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciência e Movimento.

A busca dos artigos se deu a partir do acesso aos sites das revistas por meio da verificação dos volumes e números publicados, no período de janeiro de 2000 a novembro de 2015, nos idiomas, português, inglês e espanhol. Para a identificação dos artigos foram utilizados os termos

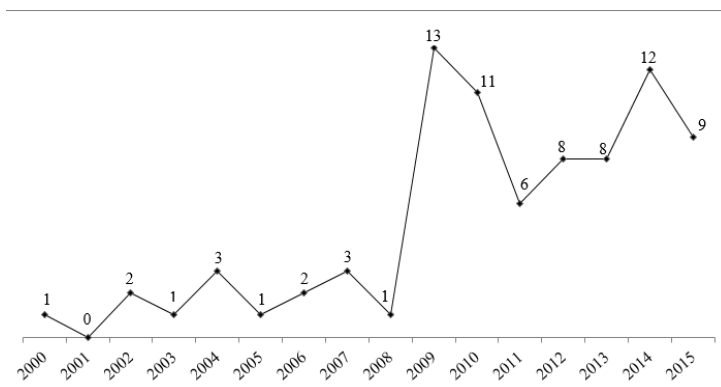
“treinador” e/ou “técnico” ou qualquer variação da palavra no título, resumo ou palavras-chave (RANGEON; GILBERT; BRUNER, 2012). A partir desses procedimentos foram selecionados 82 artigos, os quais estão disponíveis na íntegra no endereço eletrônico das revistas.

A classificação dos artigos foi sistematizada em: a) publicações; b) tema (comportamento, pensamento, características, desenvolvimento da carreira, avaliação) e categorias, conforme descrito por Gilbert e Trudel (2004a); c) abordagem de pesquisa (quantitativa, qualitativa, mista, seguindo as recomendações de Creswell (2003); d) instrumento (observação, entrevista, questionário); e) modalidade esportiva.

De acordo com as orientações para a análise de estudos de revisão (FLICK, 2014; RANGEON; GILBERT; BRUNER, 2012) o processo de análise dos dados seguiu os seguintes passos: Inicialmente, a busca dos artigos foi realizada por três investigadores, de maneira independente em todos os números publicados (425) pelas revistas selecionadas. Ao final do processo individual de busca os resultados foram confrontados entre os responsáveis no sentido de alcançar total consenso entre os artigos selecionados. A categorização dos artigos foi realizada de maneira conjunta pelos mesmos três investigadores. Após finalizado todo o processo analítico, dois experts com elevada experiência investigativa na área do “*coaching*” esportivo foram responsáveis pela confirmação e validação dos dados.

As 82 publicações selecionadas são apresentadas no gráfico 1 distribuídas anualmente de modo a destacar fielmente os anos de maior contingência de artigos publicados (para ver mais, consultar Apêndice 1). Conforme o período total investigado (2000-novembro de 2015), observa-se uma linearidade e um número menor de publicações (18,3%) no primeiro período de 2000 a 2008. No segundo período de 2009 a 2015, apesar de não haver uma linearidade, houve um aumento das publicações (81,7%).

Gráfico 1- Número de publicações por ano no Brasil de 2000 a novembro de 2015.



Fonte: Autoria própria (2016).

Apesar do reduzido número de publicações sobre treinador esportivo nos periódicos brasileiros nos últimos 15 anos, a partir de 2009 houve um crescimento importante nas produções. Entre os fatores que podem explicar esse impulso destacam-se o incentivo do governo brasileiro para a criação de programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), incluindo a área da Educação Física e Esportes (GENTIL; BRITO, 2015) visto que são as investigações desenvolvidas nesses programas que resultam em publicações nos periódicos; a participação de pesquisadores brasileiros em cursos de mestrado e doutorado na Europa e na América do Norte; a criação e fortalecimento de grupos de pesquisa no âmbito da pedagogia do esporte; e ainda, a sucessão de eventos esportivos promovidos em território nacional, a exemplo, Jogos Pan-Americanos em 2007, Copa do Mundo de Futebol em 2014, Jogos Olímpicos em 2016, entre outros.

Quanto ao tema de pesquisa, a maior parte das publicações abordou o que os treinadores pensam ou sentem (Pensamento), seguido do que os treinadores fazem ou deveriam fazer (Comportamento), os quais somaram 69,6% do total de investigações. Quanto à abordagem e instrumentos, a maior parte dos estudos foi de abordagem qualitativa (48,7%) utilizando entrevistas (30,4%), seguida pela quantitativa (40,3%) utilizando questionários (37,9%). A tabela 1 descreve a porcentagem de publicações por tema, abordagem e instrumento utilizados em todos os artigos analisados.

Tabela1 - Porcentagem de publicações quanto ao tema, abordagem metodológica e instrumentos de coleta de dados - Brasil - 2000 a novembro de 2015.

Tema (%)	Abordagem (%)	Instrumentos (%)
Pensamento (36,6)	Qualitativa (18,3)	Entrevista (15,9); Questionário-entrevista (2,4).
	Quantitativa (15,9)	Questionário (15,9).
	Misto (2,4)	Questionário-entrevista (1,2); Entrevista (1,2).
Comportamento (33) *	Quantitativa (18,3)	Questionário (15,9); observação (2,4).
	Qualitativa (11) *	Entrevista (4,8); entrevista-observação (2,4); observação (1,2); análise documental (1,2).
	Misto (3,7)	Questionário-observação (1,2); Questionário-entrevista (1,2); análise documental (1,2).
Desenvolvimento da carreira (24,4) *	Qualitativa (17) *	Entrevista (8,5); análise documental-entrevista (1,2).
	Quantitativa (3,7)	Questionário (3,6).
	Misto (3,7)	Questionário (2,4); Questionário-entrevista (1,2).
Avaliação (4,8)	Quantitativa (2,4)	Questionário (2,5).
	Qualitativa (1,2)	Análise documental-entrevista (1,2).
	Misto (1,2)	Questionário (1,2).
Características do treinador (1,2)	Qualitativa (1,2)	Entrevista (1,2).

Fonte: Autoria própria (2016).

Nota: * Temas e categorias que apresentam artigos teóricos.

A respeito das orientações metodológicas, os estudos brasileiros ainda priorizam o acúmulo de conhecimentos por meio de pesquisas descritivas, as quais mesmo não apresentando a profundidade de estudos de caso, podem possibilitar níveis mais elevados de investigação (TRUDEL et al., 2014). Verificou-se como tendência nos estudos mais atuais a valorização de publicações com abordagem qualitativa e a utilização de entrevistas, o que pode sinalizar a intenção dos pesquisadores em obter uma análise mais aprofundada e específica das informações, buscando compreender significativamente aspectos que

envolvem a formação e intervenção de treinadores. Em parte, isso vai ao encontro do que se verificou na literatura internacional na década anterior, um “movimento” de ampliação dos procedimentos e matrizes metodológicas utilizadas nos estudos a fim de se compreender mais detalhadamente os fenômenos, mas que epistemologicamente ainda seguiam as orientações da ciência positivista (CULVER; GILBERT; SPARKES, 2012).

Na tabela 2, em cada tema de pesquisa são indicadas as categorias de estudo (21), sendo que três categorias somaram 45,2% do total de investigações. No tema sobre o Pensamento, a categoria Percepções apresentou a maior incidência de estudos (23,2). No tema Comportamento, predominam os estudos sobre o Estilo de Liderança (12,2), enquanto no Desenvolvimento da carreira foi identificada com maior incidência a categoria Educação (9,8).

Tabela 2 - Porcentagem de publicações por tema e categoria - Brasil - 2000 a novembro de 2015.

Tema (%)	Categoria (%)	Publicações
Pensamento (36,6)	Percepções (23,2)	(3; 11; 21-25; 32; 34; 40; 41; 43; 50; 54; 60; 63; 68; 69; 72)
	Opiniões (7,4)	(4; 44; 46-48; 59)
	Emoções (2,4)	(7; 19)
	Filosofia (2,4)	(61; 74)
	Conhecimento (1,2)	(66)
Comportamento (32,9)	Estilo de liderança (12,2)	(1; 12-15; 33; 37; 70; 77; 81)
	Comportamentos* (7,4)	(6; 38; 51; 52; 71; 79)
	Estratégias (3,7)	(2; 42; 82)
	Comunicação (2,4)	(31; 73)
	Estilo de treinamento (2,4)	(28; 45)
	Estabelecimento de metas (2,4)	(57; 58)
	Papel do treinador (1,2)	(76)
	Relação treinador-atletas (1,2)	(49)
Desenvolvimento da carreira (24,4)	Educação (9,8)	(5; 9; 17; 18; 55; 56; 67; 75)
	Desenvolvimento (6,1)	(8; 35; 64; 65; 80)
	Certificação (4,9)	(10; 20; 39; 53)

	Oportunidades de carreira (2,4)	(26; 30)
	Intervenção (1,2)	(62)
Avaliação (4,9)	Ferramentas de avaliação (3,7)	(16; 29; 36)
	Crítérios de avaliação (1,2)	(78)
Características do treinador (1,2)	Gênero (1,2)	(27)

Fonte: Autoria própria (2016).

Nota: * A categoria Comportamentos envolve estudos que analisaram mais de um comportamento.

Sobre os temas mais recorrentes, se sobressaíram estudos voltados para aspectos do pensamento (36,6%), do comportamento (32,9%) e desenvolvimento da carreira (24,4%) do treinador. Em parte, essas evidências são similares aos resultados encontrados por Gilbert e Trudel (2004a) ao verificarem o predomínio de estudos sobre o comportamento (50,7%), desenvolvimento da carreira (33,4%) e pensamento (28,7%) do treinador em 610 artigos na área de ciência do *coaching* publicados entre 1970 e 2001. Mais recentemente, ao analisar pesquisas sobre temas de eficácia em *coaching* e desenvolvimento profissional, essas tendências não são exclusivas para o contexto norte-americano, mas também são amplamente adotados nas pesquisas de treinamento ao redor do mundo (RANGEON; GILBERT; BRUNER, 2012).

Adentrando o tema “Pensamento do treinador” (30), as percepções (19) e opiniões (6) foram as categorias recorrentes na agenda dos investigadores brasileiros. No contexto internacional, segundo Gilbert e Trudel (2004a), o interesse por estudar o “porquê fazê-lo” (pensamentos) do treinador parece ter sido influenciado por uma alteração no paradigma investigativo no âmbito dos estudos sobre o ensino (CLARK; PETERSON, 1986), incluindo o ensino da Educação Física (SILVERMAN, 1991). Embora em período posterior e proporções diferentes, no Brasil, essa tendência internacional se manifesta tanto no ensino da Educação Física como, mais recentemente, no treinamento esportivo (RAMOS et al., 2011). Essas investigações têm sido realizadas com treinadores de sucesso ou *experts*, na identificação das percepções de competências e conhecimentos valorizados e utilizados pelos treinadores.

Na categoria “Comportamento do treinador”, prevalece o interesse nos estudos sobre liderança. A abordagem comportamental tem, tradicionalmente, orientado uma parte significativa das pesquisas, caracterizando uma linha de investigação na área do *coaching* com publicações no mundo todo desde a década de 1970 (GILBERT; TRUDEL, 2004a), com destaque na América do Norte (GILBERT; RANGEON, 2011) e na Europa (CUSHION, 2010). No contexto internacional a maioria dessas pesquisas está centrada no contexto de esporte para jovens (GILBERT; RANGEON, 2011), enquanto no Brasil configura-se com maior robustez no esporte de elite e maior volume na modalidade futebol.

A respeito das modalidades esportivas investigadas (Tabela 3), pode ser observada uma maior incidência sobre o futebol, voleibol, basquetebol e handebol, inclusos em 78% do total de estudos. Ressalta-se ainda o número de publicações que incluíram as diferentes modalidades de lutas (27,8%) e ginástica (23%).

Tabela 3 - Número e porcentagem de publicações por modalidade - Brasil - 2000 a novembro de 2015.

Modalidade	n	%	Publicações
Futebol	20	24,4	3; 6; 11-16; 18; 19; 26-28; 36; 45; 49; 73; 74; 79; 80
Voleibol	16	19,5	2; 7; 11; 16; 19; 32; 33; 36; 37; 46-49; 54; 62; 82
Basquetebol	15	18,3	1; 7; 11; 16; 19; 26; 27; 31; 33; 36; 49; 67-69; 77
Handebol	13	15,8	7; 11; 16; 17; 19; 26; 27; 33; 36; 42-44; 49
Ginástica Artística	11	13,4	16; 36; 49; 55-61; 75
Futsal	10	12,2	11; 16; 26; 27; 33; 36; 49; 51; 52; 70
Vários *	10	12,2	4; 21-25; 29; 30; 72; 78
Judô	9	11	10; 11; 16; 20; 26; 27; 33; 36; 71
Natação	8	9,7	7; 11; 16; 26; 27; 33; 36; 81
Atletismo	6	7,3	7; 11; 16; 19; 33; 40
Geral **	5	6	8; 9; 39; 53; 76
Karatê	5	6	34; 36; 38; 49; 71
Jiu-Jitsu	4	4,8	11; 36; 49; 71
Taekwondo	4	4,8	16; 36; 49; 63
Ginástica Aeróbica	4	4,8	26; 27; 36; 41
Tênis	3	3,7	7; 16; 35
Saltos Ornamentais	3	3,7	26; 27; 41
Surf	3	3,7	64-66
Ginástica Rítmica	2	2,4	5; 33

Skate; Pólo Aquático; Ginástica	1	1,2	11
Vôlei de Areia; Ciclismo; Tênis de Mesa; Bocha; Xadrez	1	1,2	33
Esgrima; Ginástica Acrobática	1	1,2	36
Hipismo; Marcha Atlética; Patinação	1	1,2	41
Voo Livre	1	1,2	50
Kung Fu	1	1,2	71

Fonte: Autoria própria (2016).

Nota: * Estudos empíricos sem identificação quanto as modalidades abordadas. ** Estudos teóricos abordando os treinadores em geral.

Os achados assemelham-se aos de Gilbert e Trudel (2004a) no que se refere a maioria das investigações estar voltada para os esportes coletivos. Nesse sentido, os mesmos autores destacam sobre a importância de as investigações abrangerem uma grande variedade de esportes, sendo que os estudos encontrados nos periódicos nacionais abarcaram 32 modalidades, coletivas e individuais, dez estudos não identificaram as modalidades e cinco estudos conceituais abordavam o treinador em geral. Porém, nenhuma investigação surgiu em relação a 21 esportes de verão dos Jogos Olímpicos, como a vela, hóquei sobre a grama, rugby, badminton, entre outros (IOC, 2015).

Em síntese, as publicações nacionais indicam uma tendência a se investigar o que os treinadores pensam, acreditam, sentem (pensamento); o que eles fazem (comportamento); e como eles tem se preparado profissionalmente para intervir (desenvolvimento da carreira), o que, em termos de tema de pesquisa, aproxima a produção brasileira da agenda internacional de pesquisas sobre *sports coaching* – ainda que anos depois. Fica evidenciada a necessidade de concentração de esforços dos pesquisadores na figura do treinador esportivo, profissional legalmente reconhecido no Brasil, mas ainda pouco investigado pelas Ciências do Esporte.

O interesse sobre o treinador esportivo em periódicos brasileiros parece seguir uma tendência mundial no que diz respeito às temáticas investigadas, porém de maneira tardia. Investigações sobre o comportamento e, mais recente pensamento do treinador, foram amplamente exploradas na América do Norte e Europa nas décadas de 1970, 1980, e no Brasil passam a ser investigadas timidamente a partir dos anos 2000. Estudos de natureza mais profunda, de caráter qualitativo,

ganham fôlego no país nos últimos anos, enquanto no hemisfério norte isso aconteceu já na década de 1990.

Apesar do atraso, é evidente o crescimento recente do interesse dos pesquisadores pelo estudo do treinador, o que pode ter sido impulsionado pela regulamentação desta profissão já no final do século XX. Identifica-se uma produção crescente, sobretudo a partir de 2009, todavia há uma dispersão de temas, não havendo uma agenda clara que permita localizar a produção brasileira frente a produção internacional ou mesmo que atenda as demandas nacionais. As recentes investigações podem explicar o fato de muitos esportes de verão dos Jogos Olímpicos ainda não apresentarem investigações em periódicos brasileiros a respeito do treinador.

De fato, o Brasil é um país de interesse da comunidade internacional em função de reconhecer a figura do treinador esportivo como um profissional. Assim, os estudos que evidenciem a intervenção e o desenvolvimento profissional do treinador esportivo permite contribuir para um diálogo mais próximo entre diferentes países, principalmente no momento olímpico, em que o Brasil recebe parceiros internacionais de diferentes modalidades esportivas.

2.2 APRENDIZAGEM DOS TREINADORES AO LONGO DA VIDA

A aprendizagem corresponde à totalidade de experiências episódicas percorridas ao longo da vida representadas em diferentes caminhos resultantes na aquisição de novos conhecimentos, instruções, mudança no ser (disjuntura) e maior experiência. As oportunidades de aprendizagem possibilitam expandirmos nossas capacidades mentais e evoluirmos enquanto seres humanos (JARVIS, 2006; 2009). Aos pensarmos nas possibilidades de aprendizagem, estas podem agregar aos treinadores um amplo repertório de conhecimentos, elevar a qualidade e o nível de prática (MALLETT et al., 2009; IBÁÑEZ et al., 2013), integrar o conhecimento com a realidade contextual na qual estão inseridos e por fim sustentar a aprendizagem de seus atletas durante a prática esportiva (ARAYA, 2015; TAMMINEN, 2012; IBÁÑEZ et al., 2013).

Desse modo, para uma definição que possa contemplar a aprendizagem humana seria compreendida como:

[...] a combinação de processos ao longo da vida pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos,

habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) – experiência situações naturais e sociais, cujo conteúdo é então transformado cognitivamente, emotivamente ou empiricamente (ou através de qualquer combinação dessas formas) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experienciada) (JARVIS, 2009, p. 35).

Apesar de a aprendizagem ser intrínseca, é um processo social, por possuir símbolos e significados de acordo com os processos idiossincráticos. A socialização prevalece em nossas experiências por vivermos nas relações interpessoais e impessoais. Nenhuma pessoa é uma ilha, a realidade globalizada nos reporta além das experiências variadas diárias, ampliadas pelos meios de comunicação em todo o mundo. Conseqüentemente, o fenômeno de globalização nos remete a interações de variadas maneiras e essa é a natureza da experiência humana (JARVIS, 2006).

A cultura considerada como um fenômeno social, pois, no decorrer da vida nossa consciência é desenvolvida e influenciada por nossas vivências em um determinado meio cultural. Nesse sentido, a aprendizagem é o produto de determinada cultura, a qual possui significados e símbolos particulares que compõe sua própria organização de aprendizagem. A cultura colabora para o que se aprende em determinado contexto e a partir dele (JARVIS, 2008, 2009, 2013; MILISTETD et al., 2013a). O treinador aprende para cumprir seu papel dentro de determinada cultura ou sociedade esportiva. Por essa razão, seriam necessários saberes particulares para que possa interagir com seus pares e atletas de modo facilitado, compreensivo e significativo, em consequência obterem o sucesso competitivo (MESQUITA, 2013; IBÁÑEZ et al., 2013; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003).

O aprender durante a vida de forma não intencional ou pré-consciente, pode ser entendido pelo acúmulo de uma grande quantidade de conhecimento tácito. Por outro lado, o resultado das experiências pelas interações que ocorrem conscientemente como resultado de um evento ou uma experiência específica, são caracterizados como o conhecimento explícito e por esse motivo a aprendizagem pode ser considerada um fenômeno existencial, na necessidade de aprendizagem (JARVIS, 2008, 2009). Ao nos depararmos com as experiências, pode-se iniciar o

processo de aprendizado, por entrar no processo de reconstrução do ser (JARVIS, 2008).

A partir da estrutura teórica exposta, as experiências de aprendizagem são concentradas por Jarvis (2008) em dois momentos: experiências primárias; experiências secundárias.

A respeito das experiências primárias, são descritas quando se fazem associações por meio dos sentidos e são incorporadas pela reflexão e interação com os outros, em uma construção de significados a partir das respostas pessoais - cognitivas e emocionais (JARVIS, 2008). O autor explica que ao sentirmos um odor, podemos saber sua origem, de flores ou de uma fábrica e o mesmo ocorre para os outros sentidos. As ações diárias consistem em experiências primárias a que respondem em uma ampla variedade de formas, por meio da qual busca-se significados. Autores como Jarvis (2008); Jones, Armour e Potrac (2003); Nelson et al. (2013) nos indicam que o desenvolvimento de habilidades necessita do ato de praticar ou experimentar, porém, para maior relevância e relação com a realidade, proceder na dimensão cognitiva e afetiva, bem como emergir a inter-relação entre o conhecimento, sentimento e habilidade.

As experiências secundárias ou mediadas seriam situações em que a cultura é compartilhada. Por meio das interações as experiências são narradas e experienciadas, desse modo, ao mesmo tempo em que a interação é uma experiência primária, o discurso é secundário. As teorias aprendidas na universidade são consideradas experiências secundárias, além de outras situações mediadas no processo de ensino-aprendizado. Contudo, as interpretações das experiências e as transmissões precisam ser apreciadas criticamente (JARVIS, 2008). Dessa forma, alguns autores Deek et al. (2013); Fenoglio e Taylor, (2014); Ibáñez et al. (2013) indicam que as aprendizagens não iniciam e são finalizadas exclusivamente dentro de uma estrutura de ensino formalizado, mas ocorrem devido aos esforços contínuos nas vivências ao longo da vida.

Na aprendizagem, recomenda-se que nenhuma das experiências (primárias e secundárias) deva ser excluída ou priorizada, mas para um maior aprendizado serem consideradas em conjunto. Os educadores vêm em uma busca por ofertar experiências primárias, pela dramatização, simulação, entre outras manifestações, afim de que os alunos vivenciem situações para a prática, cognitivamente, física e emocionalmente. Em decorrência, relacionariam as teorias que aprenderam (experiências secundárias) para o mundo real (JARVIS, 2008). Portanto, para Jarvis as nossas experiências são em grande medida vinculadas a nossa vida, o que aprendemos dentro de um contexto cultural. O significado que se dá as experiências primárias é a nossa própria, mas uma vez que se discursa

acaba por proporcionar uma experiência secundária ou mediada aos outros. Consequentemente, como indicado por alguns estudiosos, o entendimento do desenvolvimento contínuo de treinadores pode ser apresentado como a capacitação por meio dos vários processos pelos quais os profissionais são acometidos por novas experiências e reconstruem suas concepções acerca do treinamento esportivo (MALLETT et al., 2009; ARAYA 2015; PEEL et al., 2013).

Nesse olhar, o aprender é uma necessidade do indivíduo e social, para aprender a ser e incluir-se como membro da sociedade. Pois, o sujeito não vive nela, mas participa e contribui para o crescimento e desenvolvimento de outras pessoas (JARVIS, 2008, 2009). A aprendizagem inicia-se em participações descritas como socialização primária, nas relações com familiares. Por exemplo, quando participa das primeiras experiências e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças e essas incorporações conduzem a inserção na sociedade. A socialização secundária aparece devido às diferenças e o contínuo crescimento e desenvolvimento pessoal. O envolvimento com outros grupos, em novas culturas, tais como, escola, trabalho, clube de lazer, levam a interações e compartilhamento das diferentes culturas (JARVIS, 2008).

As emoções no decorrer desse aprendizado e sobre o comportamento humano, desempenham um papel importante, uma vez que estão no centro de nossa personalidade e ocorrem por meio da reflexão (JARVIS, 2006; 2009). Ao revisarem estudos da literatura sobre o treinador, Nelson et al. (2013) verificaram as possíveis relações entre os processos cognitivos, de avaliação, respostas emocionais e enfrentamento. Além disso, sugerem uma série intermitente de acontecimentos com aspirações motivacionais específicas e assim como o pensamento, implicam na aprendizagem ao longo dos anos e de contextos específicos. Portanto, o entendimento preciso do papel emocional, suas implicações no campo esportivo e a rede associativa com as experiências sociais e situacionais, podem colaborar para instruir e qualificar os treinadores para a realidade complexa da prática profissional. Resende (2013) exemplifica que os treinadores precisam estar preparados para os enfrentamentos da carreira, pois, as interações com pais de atletas, outros treinadores, árbitros, diretores, coordenadores técnicos, podem se tornar negativas. Nessa circunstância surge a necessidade de os treinadores resolverem os conflitos de acordo com seus deveres e princípios morais, como regras de conduta que o orientem e fundamentem sua visão ética.

Em síntese, aprender é o processo de transformar essas experiências em uma variedade de formas conforme o pensamento, reflexão, ação, emoção ou qualquer combinação, e integrar os resultados em nossas biografias pessoais. Isso sempre ocorre dentro de um contexto social e cultural (JARVIS, 2008).

Destaca-se a importância de que, ao assumirmos a responsabilidade pela aprendizagem e quanto aos meios que oportunizam novas experiências, o pensamento de sociedade utópica pode nos lembrar que nosso atual sistema não é perfeito e para educar as pessoas no desejo por um mundo melhor. As metas com objetivos definidos podem propiciar aos indivíduos se adaptarem ao mundo em constante mudança e alcançarem os resultados esperados com vistas para um futuro promissor. Faz-se necessário, então, explorar as experiências sem demonstrar o desejo de satisfação, pois o caminho para o aprendizado é infinito (JARVIS, 2007).

2.2.1 As situações de aprendizagem do treinador esportivo

As situações de aprendizagem dos treinadores são representadas por diferentes cenários, em episódios particulares e que podem conter os mesmos personagens, porém, com relações distintas. As paisagens destacadas possuem particularidades e podem representar conjuntamente experiências em sua totalidade para a aprendizagem. Conforme os treinadores aumentam suas participações contínuas ou esporádicas em cada ambiente, podem reforçar e agregar maior conhecimento na preparação e desenvolvimento profissional (WERTHNER; TRUDEL, 2009; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

O resultado da relação a partir do conhecimento científico e posteriormente com as experiências práticas, orientados para a realidade contextual, exige a adaptação por parte dos treinadores para que obtenham um desenvolvimento profissional satisfatório de acordo com os avanços das Ciências do Esporte e do ambiente de prática (IBÁÑEZ et al., 2013, MILISTETD, et al., 2013a). Em complementação, as diferentes situações de aprendizagem são importantes no sentido de transformar os treinadores em sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento. A fim de compartilharem experiências com outros personagens e discutirem os problemas reais em determinado contexto na tentativa de ampliarem a capacidade de intervenção, conseqüentemente, atingir níveis significativos de aprendizagem (MILISTETD, 2015).

Em um estudo de revisão Nelson, Cushion e Potrac (2006) descrevem a aprendizagem dos treinadores em três situações de

aprendizagem: (1) formal, situações de aprendizagem em ambientes institucionalizados, estruturados e incluem programas de ensino com longa duração, como cursos de graduação e pós-graduação; (2) não formal, comumente cursos voltados para uma população específica, por exemplo, treinadores de futebol. As situações de aprendizagem não-formal incluem intervenções de pesquisadores e cursos de curta duração como, minicursos, workshops, clínicas, seminários, conferências e programas de orientação formalizada; (3) informal, situações desestruturadas e iniciadas pelo aluno. Essas situações incluem orientação informal, recursos materiais, experiências dentro e fora do esporte, assim como interações com os outros (membros da comissão técnica, dirigentes, atletas).

Ao refletirmos sobre as situações de aprendizagem são levantadas possibilidades de desenvolvimento profissional de treinadores, com uma visão ampliada e profunda, de modo a compreendermos os diferentes caminhos de aprendizagem.

2.2.1.1 Situação de Aprendizagem Formal

Aos profissionais de Educação Física, considerados aptos para atuação como treinadores, possuem a regulamentação da profissão com intuito de delinear uma ampla formação acadêmica e com preocupações em relação ao diverso e complexo contexto de atuação, como descrito no Art. 3º:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (Lei nº 9.696/1998).

A situação de aprendizagem formal em tal caso contempla um extenso conjunto de orientações para a certificação profissional. Entretanto, no Brasil o ambiente formal de ensino para os treinadores e futuros profissionais ainda possui lacunas, com currículos distintos entre os cursos de Educação Física. Atualmente a formação inicial educaria

para o esporte de participação e não de rendimento esportivo, possivelmente pelo baixo aproveitamento em disciplinas e práticas supervisionadas específicas, o que pode acarretar em uma formação sem significado para a realidade do esporte (MILISTETD, 2015; ROSE JUNIOR, 2013). As experiências de vida por acarretarem aos treinadores um aprendizado social anteriormente ao ambiente de ensino formal nos levam a refletir sobre a inclusão em programas formadores de treinadores componentes que reflitam sobre as influências da estrutura e atuação no cumprimento de seus papéis, a respeito da experiência prática, a interação com os profissionais de maior experiência e o desenvolvimento dos treinadores dentro de uma base de conhecimentos integrada e estruturada em torno das sugestões apresentadas pelo treinador nos problemas da vida real. Com a incorporação de tais componentes, os formadores de treinadores poderiam encontrar um público muito mais receptivo (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; MESQUITA, 2013; GILBERT; TRUDEL, 2001, 2005).

As didáticas de ensino estruturadas em ações com propósitos claros e relevantes aos futuros profissionais, podem dissipar crenças ou até mesmo revogar paradigmas (MILISTETD et al., 2013a). Ademais, a colaboração interdisciplinar tem muito a oferecer nesse processo de ensino-aprendizagem, em termos de compreensão da relação dinâmica e flexível entre o indivíduo e a sociedade sobre o treinamento esportivo (NELSON, et al., 2013; KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005). Além de possuir um potencial produtivo (publicações) como ferramentas de apoio prático, efetivas na compreensão crítica das atividades e experiências vividas no esporte (NELSON et al., 2013; IBÁÑEZ et al., 2013).

Por fim, a formação inicial como situação de aprendizagem formal, pode oferecer aos treinadores experientes e iniciantes novas reflexões acerca das experiências esportivas passadas, para uma maior motivação, segurança e compreensão por parte dos treinadores e futuros treinadores sobre a formação de atletas (MESQUITA et al., 2014; DUFFY et al. 2011; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; MALLET et al., 2009). Seja nos conteúdos específicos de treinamento e conhecimentos gerais (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011), ou na familiarização com a ciência por meio das divulgações dos artigos, livros, produção técnica, entre outros (CUSHION; FORD; WILLIAMS, 2012). O ensino fundamentado em uma educação inovadora para apoiar a aprendizagem experiencial pode permitir aos treinadores explorarem melhor os nuances da sua prática, o acesso e desenvolvimento do

conhecimento tácito e serem criativos na preparação de seus atletas (KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005).

2.2.1.2 Situação de Aprendizagem Não-formal

No Brasil a profissão de treinador de futebol é reconhecida por Lei, a qual dispõe sobre as relações de trabalho e da outras providências. O exercício da profissão ficará assegurado preferencialmente:

I - aos portadores de diploma expedido por Escolas de Educação Física ou entidades análogas, reconhecidas na forma da Lei; II - aos profissionais que, até a data do início da vigência desta Lei, hajam, comprovadamente, exercido cargos ou funções de treinador de futebol por prazo não inferior a seis meses, como empregado ou autônomo, em clubes ou associações filiadas às Ligas ou Federações, em todo o território nacional (Lei nº 8.650/1993).

Porém, a não exigência de uma formação acadêmica dos treinadores pode levar a necessidade de uma estrutura para favorecer o desenvolvimento profissional, com diferentes abordagens de ensino, em situações e relações pessoais distintas, as quais podem elevar a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional dos treinadores para transformar o ambiente positivamente, como destacam diferentes autores (MILISTETD, 2015; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; DEEK et al., 2013; FENOGLIO; TAYLOR, 2014; NELSON et al., 2013; MALLETT et al, 2009; CUNHA et al., 2010; WERTHNER; TRUDEL, 2009).

A situação de aprendizagem não-formal - como por exemplo em cursos de formação específica de curta duração - com uma natureza de curto prazo e a não utilização de pré-requisitos para a entrada de treinadores, pode facilitar o desenvolvimento profissional, pois, pode ser contínua, ter conteúdos e atividades altamente variados e muito extensos, o que oportuniza aos treinadores situações de aprendizagem com uma estrutura e organização mais flexíveis. Os treinadores ainda podem receber orientações de outros profissionais ou colegas e acrescentar maiores informações e esclarecimentos em relação a determinado assunto (MALLETT et al., 2009). Dessa forma a situação de aprendizagem não-formal do mesmo modo da situação de aprendizagem informal reflete um contexto relevante aos treinadores devido às intensas relações sociais de

aprendizagem. Caracteriza-se por envolver populações específicas na troca de conhecimentos dos contextos variados, aplicação de conteúdos característicos para a área de atuação profissional e a disponibilidade na participação (entrada, tempo, lugar) pelos treinadores nos cursos de capacitação (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; CUSHION et al., 2010).

2.2.1.3 Situação de Aprendizagem Informal

A situação de aprendizagem informal é apontada em diversos estudos como prática expressiva na formação de treinadores, por estar associada ao maior interesse no aprendizado, à realidade profissional, ser motivadora nas situações de aprendizagem e fazer com que os profissionais se envolvam consideravelmente, de tal forma que a aprendizagem se torna significativa. O papel dos treinadores mais experientes nesse processo é essencial na condução de práticas educativas claras para transmitir os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; WERTHNER; TRUDEL, 2009; DEEK et al., 2013; FENOGLIO; TAYLOR, 2014; RESENDE, 2013).

O ciclo contínuo das situações de aprendizagem informal pode agregar aos treinadores maior capacidade e competência, com novos conhecimentos, habilidades e estratégias de trabalho em treinamentos ou competições. Em quaisquer atividades são oportunizadas situações de aprendizagem, de acordo com uma determinada tendência sociocultural, contempladoras de conhecimentos mais amplos de jogo. Contudo, cabe prioritariamente aos treinadores a iniciativa de buscarem e estarem abertos a novas fontes de aprendizagem com vistas a progredir na carreira profissional, aperfeiçoar o treinamento e desempenho competitivo cada vez mais próximo de ações eficazes e alcançarem maior valorização e autonomia por parte de seus atletas (IBÁÑEZ et al., 2013; RESENDE, 2013).

Na contemporaneidade a internet é um dos meios de comunicação em massa sobre o fenômeno esportivo, com grande capacidade e velocidade na atualização dos mais variados assuntos, com a vantagem de poder ler, escutar e assistir vídeos, disponibilizados instantaneamente de qualquer lugar do mundo (SILVA et al., 2014). Por esses motivos, a busca de novos conhecimentos na internet pelos profissionais ganha força nessa atual configuração de mundo conectado, com programas de ensino a distância aproximando profissionais e estudiosos na construção de novas intervenções no campo esportivo

(JARVIS, 2007; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Entretanto, a utilização da internet ainda não possui comprovação científica de sucesso pelos treinadores que aderem nos cursos virtuais, ou seja, não certifica que os treinadores adquirem competências de preparação esportiva. Além do fato de outros treinadores não aderirem à utilização da internet como fonte de informação (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Ainda na situação de aprendizagem informal, a compreensão do treinador como papel de destaque no clube pode ser entendida por assumir funções semelhantes e proximidade em relação aos dirigentes, coordenadores, auxiliares e influência significativa sobre os jogadores (CARRAVETA, 2006; KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005). Por ter assumido papéis como, conselheiro, incentivador, líder, gestor, planejador, vencedor, entre outros, importantes no desenvolvimento dos fatores de performance, tática, técnica, psicológica e física (RAMOS et al., 2011). Dessa forma, assumem uma figura central de organização, por controlar a dinâmica do clube (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005) e ser o principal responsável pelos resultados esportivos, mesmo nas categorias de base com objetivos distintos da equipe profissional (COSTA; SAMULSKI; COSTA, 2009).

O desempenho como um dos protagonistas no clube exige do treinador uma formação e certificação particular para um grupo-alvo de atletas, com competências essenciais (valorização, interação, liderança, resolução de problemas, pensamento crítico) como propôs a partir de 1996 o programa canadense *National Coaching Certification Program* (NCCP). Programa criado em 1974 pela *Canadian Association of Coaches* (CAC, 2005). Nesse programa são concretizadas as competências como resultado de um treinamento específico como em seminários. O programa salienta que os treinadores não devem apenas conhecer sobre treinamento, mas também demonstrar capacidade de aplicar estas competências, relevantes na formação e preparação dos atletas.

A participação no programa pelos treinadores pode aperfeiçoar e concretizar suas atuações, com a transação entre o conhecimento teórico e a prática (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Entretanto, a formação dos treinadores não deve ser entendida apenas como educação, mas uma construção por meio da aprendizagem que nos remete à capacitação dos treinadores em diferentes contextos, sem restrições (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006). Em virtude de a aprendizagem decorrer ao longo da vida, nem

sempre pode ser considerado como ensino, por possuir transformações ocasionadas por experiências habituais e refletidas de acordo com o componente emocional de cada indivíduo (JARVIS, 2006).

No contexto proposto, o desenvolvimento de treinadores pode ser fomentado pela aprendizagem organizacional. Construída em um primeiro momento, individualmente, com as experiências de vida adquiridas nas situações de aprendizagem formal e informal. No segundo momento, após considerar esse processo idiossincrático, Silva e Silva (2010) aceitam que podemos pensar no compartilhamento da aprendizagem. Gerenciar o clube profissionalmente implica na atenção dessas diversas variáveis que influenciam nas organizações, como a compreensão das relações entre aprendizagens individuais, grupais e aprendizagens nas organizações destaca-se como aspecto relevante (SILVA; SILVA, 2010). Portanto, a excelência de uma organização, instituição ou grupo, parte da eficiência dos seus profissionais. As organizações podem ser informatizadas, certificadas, organizadas, mas se os seus profissionais não forem comprometidos, as incumbências ou tarefas nunca serão eficientes (CARVALHINHO, 2006).

Nessas ações, Garvin (1993) definiu que as organizações de aprendizagem podem ser qualificadas em cinco atividades:

- Resolver problemas sistematicamente: baseado em métodos científicos ao invés de adivinhações para diagnosticar problemas, dados empíricos e na utilização de ferramentas estatísticas (histogramas, correlações, diagramas de causa e efeito) para organizar os dados e fazer inferências;
- Experimentar: envolve a busca de novas abordagens, testes e conhecimentos, essencialmente pelo método científico e motivada pela oportunidade de evoluir profissionalmente, não por dificuldades atuais;
- Aprender com sua própria experiência e história passada: avaliação dos sucessos e fracassos dos profissionais sistematicamente, com um registro aberto para reflexões e análises dos fatores que levaram a tais resultados;
- Aprender com as experiências e as melhores práticas dos outros: a aprendizagem não ocorre apenas pela reflexão, apesar de determinados contextos serem distintos, as ideias externas podem ser adaptadas e melhoradas de acordo com o pensamento criativo;
- Transferir conhecimentos: necessita fluir com rapidez e eficiência em toda a organização, em que podem ser utilizados

vários mecanismos (relatórios, rotação dos profissionais, programas de formação) para estimular o impacto neste processo.

Em um estudo mais recente, Garvin, Edmondson e Gino (2008) compreendem mais três blocos para a construção de uma organização de aprendizagem e como meios para avaliar em profundidade a aprendizagem nas organizações:

- Um ambiente de apoio à aprendizagem: os profissionais precisam se sentir seguros no compartilhamento de informações, mesmo que discutindo problemas e desentendimentos, intermediação de ideias em privado e valorizar as diferenças, ideias contrárias, assumir riscos e explorar o desconhecido, apresentar tempo para avaliar o trabalho que está sendo realizado. As pessoas necessitam estar confortáveis no ambiente para que anseiem compartilhar informações e aumentem a aprendizagem organizacional. Nas categorias de base com o objetivo de formar atletas, os resultados negativos precisam ser analisados ao invés de serem utilizados como “justa causa” na demissão de um treinador e os treinadores das diferentes categorias não podem ver seus pares como concorrentes, mas colegas de profissão que possuem experiências importantes a serem compartilhadas.
- Processos de aprendizagem concretos: a equipe precisa de processos formais, geradores de coleta e divulgação das informações (reuniões com membros internos ou externos, na presença de especialistas), experiências com novas oportunidades, explorar as ações de outras equipes, clientes (espectadores) e as tendências tecnológicas, econômicas e sociais, identificar e resolver problemas, desenvolver as habilidades de seus profissionais (valorização da formação). Neste bloco, após cada jogo a equipe pode participar de uma atividade crítica-reflexiva, na qual os atletas e comissão técnica observam, “O que foi proposto como ação?” “O que realmente aconteceu?” “Por quê?”, e “O que será feito na próxima vez?”;
- Liderança que reforce a aprendizagem: os líderes da organização precisam demonstrar disposição para agregar pontos de vista alternativos, sinalizar a importância de organizar o tempo para identificação dos problemas, transferência de conhecimentos e reflexão das ações e engajar ativamente nos processos de questionamento e escuta. Aos gestores, questões críticas-reflexivas desafiadoras como “Que alternativas foram consideradas?”, e “Quais são as suas estruturas?”, são cruciais para o pensamento criativo e a aprendizagem. O papel de líder

não pode ser visualizado de modo autoritário, mas como um gestor e facilitador de experiências construtivas aos treinadores. As experiências necessitam ser compartilhadas e analisadas pelo todo, na busca por melhores resultados em uma organização democrática.

As políticas e práticas distintas são responsáveis pelo sucesso da organização, dado que formam os blocos de construção da organização de aprendizagem. Nesse pensamento, o aprendizado é por predefinição para estímulos intelectuais e não ocorre simplesmente ao acaso (GARVIN, 1993; GARCÍA-MORALES; JIMÉNEZ-BARRIONUEVO; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, 2012). Conforme Hunter-Johnson e Closson (2012, p. 178, tradução nossa), A organização de aprendizagem pode, então, ser definida como,

[...] uma forma conveniente para conceituar as práticas de aprendizagem e elementos culturais organizacionais que suportam a aprendizagem contínua, o que ajuda na transferência de aprendizagem da sala de aula para o desempenho real do local de trabalho (HUNTER-JOHNSON; CLOSSON, 2012, p. 178, tradução nossa).

Contudo, mesmo que a organização de aprendizagem siga todos esses passos e os treinadores passem a aprender intensamente, não quer dizer que contribui para a aprendizagem eficaz. A aprendizagem idiossincrática é apresentada no momento em que alguns treinadores podem não aprender no mesmo nível dos outros, ou simplesmente não aprendem as propostas da organização (SILVA; SILVA, 2010; HUNTER-JOHNSON; CLOSSON, 2012). Silva e Silva (2010) explicam que os indivíduos que fazem parte da organização também são responsáveis pela aprendizagem no ambiente de trabalho, pois, iniciam esse processo por meio das aprendizagens individuais. Essas vivências dos treinadores são descritas na literatura e deveriam ser incorporadas na construção e desenvolvimento integral da profissão, considerando as situações de aprendizagem, formal ou informal, estruturada em decorrência de reflexões, pensamentos e experiências de vida particulares, as quais podem ser decisivas para o sucesso do treinador (SILVA, 2012; RESENDE, 2013).

2.2.2 A prática reflexiva como componente da aprendizagem

A reflexão é fundamentada e aprimorada nas experiências e normalmente são fomentadas pelas discussões com os outros (atletas, comissão técnica, dirigentes, professores), organizadas de acordo com as estratégias assumidas pelos treinadores, como a utilização de vídeos, áudios, relatórios, dentre outros, para posterior análise reflexiva (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; GILBERT; TRUDEL, 2001, 2005; SARDINHA, 2014). O fato dos treinadores passarem pelas diversas situações de aprendizagem conforme apresentadas anteriormente, com vários personagens e levando em consideração o estado emocional no momento da experiência, induz a importância de desenvolverem suas competências e capacidades por meio de uma reflexão estruturada e com senso-crítico e questionarem as informações a serem personificadas (KNOWLES; GILBOURNE; NEVILL, 2001; KNOWLES et al., 2006; GILBERT; TRUDEL, 2001; KOH et al., 2015; PEEL et al., 2013). O caminho de inquietações pode não ser fácil aos treinadores, por envolver transformações em um ambiente com crenças absolutas no campo de prática (KNOWLES; GILBOURNE; NEVILL, 2001; KNOWLES et al., 2006; PEEL et al., 2013).

Além das crenças, os treinadores ainda passam por outras dificuldades na reorganização da prática. A utilização de um tempo excessivo para a reflexão pode ocasionar na perda do fluxo da ação. Essa dificuldade pode ser decorrente da necessidade de mudança de comportamento e os treinadores apresentarem uma nova forma de intervenção com os seus atletas posteriormente à verificação de falhas na conduta da preparação esportiva. Outro fator seria o período de familiarização com as expectativas, direitos e responsabilidades com o novo método (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009). Para os treinadores investigados por Egerland et al. (2013), uma das necessidades profissionais percebidas foi a habilidade de realizar uma autorreflexão e reformular os métodos de treinamento utilizados em função das exigências quanto a atualização profissional. Desse modo, Gilbert e Trudel (2001, 2004b) acreditam ser fundamental diferenciar o processo reflexivo em três momentos. A reflexão na ação é um processo tácito e inseparável da prática, enquanto a reflexão para a ação é um processo consciente, o sujeito possui tempo para organizar sua reflexão como na construção de um plano de trabalho e no terceiro momento realiza-se a retrospectiva da reflexão sobre a ação, quando o treinador avalia suas experiências passadas, diferentemente das duas primeiras que ocorrem nas experiências. Ambos os processos reflexivos possuem os

componentes cognitivo e comportamental e são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento prático profissional.

Em seu estudo como contribuição para o cumprimento de propostas inovadoras, Irwin, Hanton e Kerwin (2004) classificam o processo reflexivo por fases de apreciação, ação e reapreciação, sintetizadas em quatro temas: (a) a concepção, permitindo aos treinadores interpretar as situações e formularem estratégias; (b) definição do problema, a qual propicia a reflexão sobre experiências passadas; (c) a experimentação, com o desenvolvimento da estratégia por meio da avaliação; (d) a criação de mundos virtuais, isto é, permitir hipóteses a serem testadas sem risco de consequências do não cumprimento de metas.

Ao verificar problemas na prática, o treinador pode então discutir com seus próprios atletas ou colegas e refletir sobre várias informações adquiridas, suas ações, o modo de conduzir os treinamentos, sempre em busca de uma aprendizagem privilegiada. A consideração dos atletas como aprendizes visuais, auditivos ou cinestésicos nos reportam que as ações dos treinadores precisam contemplar estas três formas de aprendizado. O cuidado na apresentação das atividades, sem priorizar uma dessas vertentes favorece o aprendizado dos atletas e a reflexão pode ser considerada como colaboradora nesse processo de ensino-aprendizagem-treinamento, em que o treinador repensa a sua atuação a partir do entendimento de que determinados atletas não correspondam a certas expectativas, no desempenho social, esportivo, entre outros (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009).

Portanto, a reflexão não pode ser considerada como fenômeno de ocorrência natural aos treinadores, simplesmente com o aumento das experiências de treinamento. O encorajamento de treinadores para refletirem sobre a prática é proposto como a evolução das ações continuamente, verificar o que pode ser melhorado e a formulação de novas ideias para a resolução de problemas (KNOWLES; GILBOURNE; NEVILL, 2001; GILBERT; TRUDEL, 2001, 2005). Em consequente, o caminho reflexivo se desenvolvido ativamente, pode maximizar o aprendizado dos treinadores e aperfeiçoar as ações nos ambientes de preparação e competição (KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005; GILBERT; TRUDEL, 2001).

CAPÍTULO 3

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi aprovado (Apêndice 2) pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Número de parecer: 1.285.811/2015). Todos os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa receberam uma cópia e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a gravação e divulgação das informações.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste estudo de delineamento transversal, utilizou-se uma abordagem qualitativa, que envolve um processo científico interpretativo da construção de significados. Abrange a transcrição, gerenciamento de dados, imersão em dados coletados, a preocupação com o que está nos dados ou como ela é construída, o exame de quaisquer possíveis inter-relações e uma consciência reflexiva dos processos de escrita e de representação (SPARKES; SMITH, 2014).

Designa-se como um estudo descritivo, conforme a definição das características da população e fenômeno investigados, com uma técnica essencial de padronização na coleta de dados e têm como objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças da população com preocupações dos pesquisadores sociais sobre a atuação prática (GIL, 2008), com informações a respeito das experiências dos treinadores de jovens em um clube de futebol de elite.

Dentre a extensa população de treinadores e coordenadores técnicos de futebol no âmbito nacional (adultos, com idade superior a 18 anos), a amostra foi composta por profissionais responsáveis pela formação de atletas em um clube de elite, participante do campeonato brasileiro de futebol da série A.

3.3 AMOSTRA

3.3.1 Treinadores

A amostra foi intencional e participaram oito treinadores com idade média de 31 anos de idade, sendo todos do sexo masculino. Quatro

treinadores faziam parte dos grupos especiais com atletas de 10 a 13 anos (G-10, G-11, G-12 e G-13) e quatro treinadores trabalhavam nas categorias de base com atletas de 14 a 17 anos (Sub-14, Sub-15, Sub-16 e Sub-17). Para maior caracterização dos treinadores, são apresentados na tabela 4 o nível de formação, tempo de envolvimento na prática do esporte e a atuação de cada profissional no futebol.

Tabela 4 - Formação e anos de experiência prática e atuação profissional dos treinadores.

Treinador	Formação	Atleta	Treinador	Treinador do clube
T1	Especialização	5	10	5
T2	Especialização	17	14	11
T3	Graduação	8	10	10
T4	Especialização	16	4	4
T5	Graduação	5	11	4
T6	Especialização	13	7	2
T7	Especialização	16	6	0,4
T8	Especialização	5	10	9

Fonte: Autoria própria (2016).

3.3.2 Coordenadores técnicos

A complementaridade das informações disponibilizadas pelos treinadores sobre as estratégias formativas do clube como uma possível organização de aprendizagem motivou a investigação com os coordenadores técnicos e os dados foram utilizados exclusivamente para analisar o ponto 4.1.7, nomeadamente, aprendendo com a organização e como se tornar um treinador do clube. Profissionais envolvidos diretamente com os treinadores, diretores e pessoas de outras áreas, mas com a responsabilidade de amparar principalmente os treinadores.

Os quatro coordenadores técnicos, todos do sexo masculino, apresentaram idade média de 37 anos de idade. Todos eram graduados em Educação Física e apresentavam experiência no clube mínima de 7 meses e máxima de 11 anos. Cada coordenador técnico era responsável por dois grupos especiais ou duas categorias em sequência (G-10 e G-11; G-12 e G-13; Sub-14 e Sub-15; Sub-16 e Sub-17).

3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

3.4.1 Rappaport Time Line

A familiarização especificamente com os treinadores e para orientação das entrevistas em profundidade, foi utilizado o instrumento adaptado Rappaport Time Line - RTL (LANGLEY; KNIGHT, 1999). Ferramenta simples e prospectiva que psicólogos do esporte têm utilizado na interação com treinadores e atletas, assim como pesquisadores tem aplicado como instrumento de investigação (SPARKES; SMITH, 2014; DUARTE; CULVER, 2014). Conforme a versão utilizada por Langley e Knight (1999), o RTL consistiu em uma folha de papel em branco medindo 8,5 x 14 polegadas em que as palavras “nascimento” e “presente” foram escritas em extremidades opostas. Os participantes foram instruídos a relatar eventos importantes, marcos e transições na sua vida, de modo detalhado e dividido em períodos de tempo (Apêndice 3). Em vista disso, o uso do RTL é uma forma inovadora e ilustrativa de levantamento da trajetória de vida, por ser capaz de esclarecer a cronologia dos acontecimentos importantes na vida de uma pessoa (SPARKES; SMITH, 2014). No presente estudo auxiliou como estimulador da memória para orientar as entrevistas em profundidade (DUARTE, 2013), sem realizar uma análise de seu conteúdo.

3.4.2 Entrevista semiestruturada

Considerando a complexidade que norteia o ambiente esportivo, a entrevista surge como um instrumento de pesquisa que permite um relacionamento mais proximal entre pesquisador e os participantes da pesquisa. A entrevista comporta a exploração de diferentes informações, propiciando uma investigação profunda do fenômeno (YIN, 2011). No caso do estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada, na qual o entrevistador utilizou um roteiro preestabelecido para direcionar a interação com os participantes. A entrevista semiestruturada mesmo adotando certo controle do tema a ser abordado, configura-se de forma flexível, permitindo que o participante expresse suas opiniões, ideias, sentimentos e atitudes (SPARKES; SMITH, 2014). O roteiro das entrevistas (Apêndice 4) foi ajustado e testado após uma pesquisa na literatura encontrando estudos que apresentaram como tema gerador a história de vida dos treinadores (WERTHNER; TRUDEL, 2006, 2009; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013) e com a realização de estudo preliminar com três treinadores de futebol na formação. As perguntas permitiram obter descrições contextualizadas sobre a biografia de cada treinador, particularmente, nas aprendizagens por meio das experiências de vida

relacionadas ao esporte. A entrevista semiestruturada com os coordenadores técnicos seguiu um roteiro próprio voltado prioritariamente a organização de aprendizagem (Apêndice 5).

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Inicialmente, realizou-se um contato para esclarecer os objetivos da pesquisa e formalizar o convite de participação do clube na pesquisa. Após a autorização do clube e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi acordado a coleta dos dados. Após os procedimentos preliminares, a ida ao clube inicialmente correspondeu à apresentação das condições (período de visita ao clube, recolha de informações com o RTL e entrevistas individuais) aos responsáveis pelas categorias de base no desenvolvimento da pesquisa.

3.5.1 Treinadores

As entrevistas somente foram realizadas com o contato prévio com os treinadores e no caso de concordarem em participar do estudo. Logo, dentre a concordância e disponibilidade dos treinadores, o pesquisador marcou primeiramente um momento para esclarecimentos em relação ao instrumento Rappaport Time Line e posteriormente a sua realização pelos treinadores verificou a disponibilidade de um horário para a realização da entrevista. Os dois instrumentos foram realizados preferencialmente em um local reservado de escolha dos participantes, onde contavam apenas com a presença do investigador responsável caso houvesse a necessidade de maiores explicações facilitando o desenvolvimento do processo e assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões.

Para a coleta das informações, os participantes contaram com folhas A4 para a descrição da história de vida com as experiências episódicas e posteriormente o pesquisador na posse de um gravador digital e um roteiro de entrevista semiestruturado com perguntas abertas divididas por temas norteadores, detalhou os dados. Nesse propósito, o autor seguiu as recomendações de Sparkes e Smith (2014), ao deixar os entrevistados com total liberdade para elaboração das respostas.

As entrevistas com os treinadores tiveram duração mínima de 38 e máxima de 89 minutos, com média de 58 minutos, considerando em ambos a parte introdutória e os esclarecimentos. A transcrição integral das oito entrevistas realizada no software Microsoft Word 2010 totalizou 132 páginas (fonte 12 e espaçamento 1,5). Na transcrição das respostas

dos treinadores respeitou-se o discurso oral e a gramaticalidade, de forma a garantir a preservação do conteúdo semântico das respostas dos investigados.

3.5.2 Coordenadores técnicos

As entrevistas semiestruturadas com os coordenadores técnicos seguiram os mesmos princípios e particularidades das entrevistas com os treinadores e correram com duração mínima de 39 e máxima de 53 minutos, com média de 47 minutos. Do mesmo modo, as transcrições adotaram os mesmos procedimentos realizados com as informações dos treinadores. A transcrição integral das quatro entrevistas no software Microsoft Word 2010 totalizou 63 páginas (fonte 12 e espaçamento 1,5).

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A classificação das aprendizagens dos treinadores foi organizada seguindo a teoria de Aprendizagem ao Longo da Vida (JARVIS, 2006, 2007, 2008) pessoal e profissional, nas quais foram inseridas as informações sobre a cronologia destas experiências estabelecidas *a priori* seguindo os achados e orientações da literatura especializada (JARVIS, 2006, 2007, 2008, 2009; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; WERTHNER; TRUDEL, 2006, 2009; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; GARVIN, 1993; GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008; SILVA; SILVA, 2010). A categorização dos dados foi realizada com a utilização do software Nvivo 9.

A análise dos dados obtidos a partir das entrevistas foi realizada com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A análise de conteúdo possui enfoque na comunicação verbal ou não-verbal (documentos, vídeos, entre outros), fontes de dados que expressam as representações sociais na qualidade de elaboração mental construídas sob condições contextuais (histórica, econômica e sociocultural) nos quais os participantes do estudo estão envolvidos (BENITES et al. 2016, no prelo). Dentre essas condições, são condicionadas três fases para análise do conteúdo: *pré-análise*, fase de organização das informações, que intenciona operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Nesse estágio as entrevistas foram transcritas e após “leitura flutuante” e rigorosamente exaustiva, realizou-se o recorte de comentários que possam ilustrar o que se pretendia discutir, com o cuidado para não descontextualizar; *exploração do*

material, etapa de aplicação das decisões tomadas (manualmente), configurando-se na manipulação das informações a partir de operações para codificação, alteração, em função de regras preestabelecidas para compreender os significados dados pelos entrevistados aos dados da pesquisa; *tratamento e interpretação dos resultados*, último passo que Bardin (2011) ilustra a síntese e seleção dos resultados a partir da interpretação das informações teóricas que forem significativas para o estudo com a contemplação das *categorias de análise*. A confirmação da representatividade das categorias foi estabelecida pela exaustividade na sua análise e o confronto e discussão de dois peritos com vasta experiência em pesquisa qualitativa e formação profissional (PATTON, 1990; ROSE; JEVNE, 1993). A validade descritiva e interpretativa dos dados pode ser conferida pela checagem dos dados por parte dos participantes do estudo. Processo de validade que consiste na confirmação dos participantes sobre as suas declarações e interpretações dos investigadores (MAXWELL, 1992; REES, 2008).

CAPÍTULO 4

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 APRENDIZAGEM DOS TREINADORES AO LONGO DA VIDA

Cada um dos oito treinadores relatou várias aprendizagens em sete situações diferentes no decorrer ao longo da vida em que experienciaram diversos papéis. Dentre as situações relatadas estão às experiências com os familiares, como atletas, certificação/formação profissional, experiência com outros profissionais mais experientes ou outras escolas do futebol, experiência enquanto treinadores, pelo processo reflexivo e por fim, as experiências no clube. Dentro de cada situação optou-se por apresentar e priorizar as diferentes aprendizagens significativas (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012) para mais de um treinador e explorar dados mais consistentes que levaram cada profissional a se tornar treinador, continuar evoluindo e assumir sua atual função em um clube de elite.

4.1.1 Aprendendo nas experiências com os familiares

Nos primeiros anos de vida com o compartilhamento de experiências em uma cultura particular com seus familiares onde aprendem como viver em sociedade, os treinadores (T1, T2) destacaram como uma das aprendizagens a formação de valores, com uma boa educação, o que influencia posteriormente na convivência com os demais. Sendo que o T2 considerou seus pais como grandes exemplos e resgatou essas experiências para entender como trabalhar com seus atletas.

“Meus pais sempre prezaram muito por isso, uma boa educação [...] e os treinadores me respeitavam um pouco mais também em virtude da boa educação, do entendimento das regras, das regras do jogo, da convivência com os demais” (T2).

No caso de pais ou familiares que participem ativamente do meio esportivo, a vivência no futebol pode ser passada intensamente nas primeiras experiências de vida ou posteriormente nas discussões cotidianas e fazer com que os treinadores aprendam em relação ao futebol

e levem essas aprendizagens para a sua prática, como por exemplo, os conhecimentos específicos para o futebol (T2, T7).

“[...] tinha que buscar sobre treinamentos e de que forma eu tinha que aplicar [...], o meu pai, tinha essa grande ajuda em casa, eu muitas vezes ia acompanhar treinamentos dele” (T7).

Por mais que as primeiras experiências de vida não foram consideradas prioritariamente pela maioria dos treinadores com as suas famílias, possui certa relevância, pois, mesmo com um longo período de tempo desde as primeiras idades até se tornarem treinadores de fato, ainda se recordam de certas aprendizagens (formação de valores e conhecimentos pedagógico-didáticos). Isso mostra a influência dos familiares envolvidos no que os treinadores incorporaram nas ações diárias e assumem para as suas vidas como certo ou errado.

A família enquanto socialização primária representa o início das trocas de experiências, em que as crianças na infância começam a adquirir aprendizados passados por seus pais, familiares próximos ou tutores sobre como viver em sociedade (JARVIS, 2008). Semelhante aos presentes achados, em dois estudos os treinadores relataram influências familiares positivas (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; NASH; SPROULE, 2009). Restritamente ao futebol, Talamoni, Oliveira e Hunger (2013) verificaram que nessas condições era comum ao treinador a formação pautada em comprometimento, responsabilidade e disciplina. A boa educação recebida favoreceu sua entrada e manutenção no esporte como jogador em que mantinha boas relações com todos à sua volta (diretores, colegas, treinadores), até ser convidado para ser treinador devido ao seu histórico de boa conduta.

O fato de poucos treinadores neste estudo evidenciarem a socialização primária como influenciadora das ações profissionais, pode ser verificado pelos achados de Callary, Werthner e Trudel (2011), onde as treinadoras inicialmente não consideravam as experiências na socialização primária como um aprendizado para as suas ações profissionais. Porém, ao refletirem profundamente durante as conversas com a investigadora principal reconheceram que aprenderam por meio de uma educação familiar e uma treinadora passou a considerar a socialização primária como fomentadora de valores o que acarretava na forma com que realizava seus treinamentos.

Em um estudo com treinadores de futebol sobre a resiliência, alguns participantes reforçam essa influência de seus familiares (GUCCIARDI et al., 2009): um treinador salienta que somos produtos de nossos pais e se eles demonstram disciplina, de nunca desistir ou puder fazer algo, nós adotamos essa mesma atitude. Outros treinadores destacam estratégias utilizadas pelos familiares que podem ter influenciado no seu desenvolvimento, por meio do incentivo para que seus filhos entendam o que leva cada uma de suas ações e pensamentos e se são boas ou más experiências, expor seus filhos a variadas experiências e desafios, promover a autonomia no incentivo a criança de explorar o novo e fornecer informações compreensíveis e um suporte emocional. Porém, uma vez que conhecem uma nova cultura os treinadores passam a ser os principais responsáveis no desenvolvimento mental e os pais passam a ter um papel secundário. O T7 pode ter relatado a influência de seu pai por também ser um treinador. No caso de alguns pais assumirem uma postura negativa frente à vida esportiva de seus filhos, Nunomura e Oliveira (2014) e Côté e Fraser-Thomas (2007), destacam que os treinadores devem se esforçar para estabelecer uma melhor comunicação e maior aproximação com seus atletas, sem cobrar ou pressionar, mas orientar sobre a importância de sua participação e estar ciente de que a criança necessita do seu apoio.

Além das questões que envolvem a formação de valores, o interesse dos familiares sobre um determinado esporte, segundo Ramos et al. (2014), promove o encontro das crianças com outros praticantes e demais elementos da cultura esportiva, o que influencia ao longo da trajetória de vida e nas decisões mesmo enquanto adultos, não apenas na escolha e permanência como treinadores, mas nas suas práticas pedagógicas. Além disso, essas experiências pessoais fornecem conhecimentos e maior segurança para o ingresso no papel de treinadores e na manutenção da interação social dentro do grupo de trabalho.

Apesar dos estudos apresentados, a participação dos pais na vida esportiva dos filhos ainda é um tema pouco explorado, investigado e, conseqüentemente, pouco compreendido pelos treinadores e pela Pedagogia do Esporte. Tampouco, parece ser o interesse de alguns adultos envolvidos diretamente no cotidiano do esporte em entender e compartilhar com os pais a responsabilidade pelo desenvolvimento das crianças (NUNOMURA; OLIVEIRA, 2014; CÔTÉ; 1999). Sendo que o apoio psicossocial dos pais é um elemento essencial no desenvolvimento das crianças na autoestima, competência e realização, o que pode ser desenvolvido por meio do esporte e dessa forma influenciá-los conforme suas crenças e comportamentos (CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007).

Portanto, as vivências com familiares parecem acumular experiências que influenciem as formas de agir dos treinadores (RAMOS et al., 2014; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; GUCCIARDI et al., 2009; NASH; SPROULE, 2009). Aos facilitadores na certificação/formação é recomendado fazer com que os treinadores busquem mais nas suas memórias essas passagens na socialização primária e entendam o porquê assumem determinados comportamentos e pensamentos (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011).

4.1.2 Aprendendo nas experiências enquanto atletas

Em um segundo momento na trajetória de vida, fora do ambiente familiar, a participação como atletas desde a infância, passando pela juventude e no caso de se profissionalizar, fez um dos treinadores (T1, T2) reforçar nas vivências enquanto atletas a formação de valores.

“[...] nunca desmerecer eles, expor eles e sim querendo que eles evoluam cada dia mais, mostrando pra eles o que é importante não só dentro do futebol ou [...] do esporte, mas como viver em sociedade, em um grande grupo, [...] aprender a conviver com pessoas, aprender a respeitar regras e isso é importante para nossa vida. [...] o quanto é importante competir, mas competir de uma maneira saudável, competir com princípios de entendimento do jogo. [...] isso é o que eu mais foco nos meninos que me cobraram em uma época que talvez eu não entendesse muito bem o que eles queriam” (T1).

Sobre os conhecimentos pedagógico-didáticos os treinadores (T2, T3, T4) falam da importância de terem sido atletas onde o T2 salienta as experiências em outro país e ver outro estilo de futebol.

“Foi válido por ter jogado na Europa, por ter participado de outro tipo de treinamento, [...] um jogo mais tático do que um jogo mais técnico e diferente um pouco daqui do Brasil

onde o jogador tem mais autonomia [...]” (T2).

Enquanto o T3 relata a transferência das ações de outra modalidade que podem agregar ao futebol.

“A tomada de decisão no basquete é muito apurada, porque as ações são em alta velocidade e isso a gente pode transferir para o futebol” (T3).

Além dos conhecimentos pedagógico-didáticos, as experiências como atletas oportunizaram a dois treinadores (T1, T4) nas inter-relações experimentar novas culturas que levaram a determinadas aprendizagens voltadas à cultura de um esporte específico.

“Na escola de futsal aí eu conheci o professor [...] que foi o cara que me deu as primeiras lições do jogo, as primeiras regras do jogo, me ensinou a parte de competitividade do jogo” (T1).

A condução desses treinamentos ao observar certos comportamentos e formas de agir de seus treinadores é apresentada por quatro profissionais (T1, T2, T4, T5) como uma aprendizagem ocorrida na relação treinador-atleta.

“[...] enquanto meu professor de escolinha de futebol foi um cara que eu tenho essa imagem, de um cara muito divertido [...] e aí eu me tornei atleta da equipe universitária da Faculdade e enquanto treinador um cara bastante exigente no que se refere ao rendimento” (T4).

Por fim, na situação enquanto atletas, dois treinadores (T1, T2) falam a respeito da sua importância no desenrolar dos treinamentos, devido ao desenvolvimento da liderança que agrega aos treinadores a capacidade de conseguir fazer com que seus atletas acreditem nos seus trabalhos. Nessa experiência o T1 se refere ao seu treinador como um exemplo a ser seguido pelas suas atitudes.

“Esse professor [...] ele era um líder, mais tomado pela emoção do que pelo conhecimento. [...] por parte de conteúdo ele não tinha tanto, mas ele conseguia nos conquistar pela parte emocional, pela parte de amizade, de afeto, pela parte de acreditar em muitas coisas que a gente achava que não iria dar certo, [...] essas ideias influenciam bastante em ser um líder” (T1).

Nas experiências como atletas, é classificada como uma socialização secundária no envolvimento com novas culturas como aponta Jarvis (2006). Os treinadores reforçam o aprendizado da socialização primária (família) sobre a formação de valores, sem desmerecer as pessoas e citam outros aspectos voltados diretamente ao esporte, especificamente sobre o futebol e na formação de crianças e jovens como os conhecimentos pedagógico-didáticos, a cultura do esporte, desenvolvimento da liderança e de maneira mais forte na relação treinador-atleta.

Devido ao processo evolutivo do ser humano, inicia-se o compartilhamento e participação em novas culturas, onde se aprendem papéis específicos e que estão em constante mudança devido as experiências compartilhadas. Desse modo, Jarvis fala que passamos pelo processo de socialização secundária o qual pode ocorrer ao longo da vida nas situações de aprendizagem, formal, não-formal e informal nos tornando membros de diferentes organizações, como de grupos esportivos (JARVIS, 2008).

Tanto a literatura nacional (NUNOMURA; CARRARA; CARBINATO, 2010; RAMOS et al. 2011; 2014; TALAMONI, 2013) como a literatura internacional (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; MIELKE, 2007; GILBERT et al., 2009; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; WERTHNER; TRUDEL, 2009) apresentam que boa parte dos treinadores vivenciaram o esporte no papel de atletas ou jogadores e experienciaram milhares de horas em determinadas modalidades esportivas com o acúmulo de várias experiências prévias para assumirem a responsabilidade por uma equipe, o que pode favorecer o ingresso, manutenção e sucesso na carreira.

A formação de valores relatada pelos treinadores T1 e T2 pode ser entendida pelo fato dos atletas aprenderem muito em um ambiente de convívio social como no esporte, em que a filosofia dos treinadores os

influencia com um impacto sobre seus valores e habilidades aprendidas para a vida no futuro tais como, cooperação, responsabilidade, empatia, respeito e autocontrole (NUNOMURA et al. 2012; CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007; CÔTÉ, 2006; ALLEN; HODGE, 2006). “Assim, muito do que as crianças e os jovens aprendem depende do ambiente que o treinador constrói e de suas condutas” (NUNOMURA et al. 2012, p. 682).

Diferentemente do T1, Callary, Werthner e Trudel (2011) em seu estudo, duas treinadoras relataram sobre o envolvimento com grupos esportivos e por controlarem e passarem ensinamentos aos mais novos conseguiram desenvolver a capacidade de liderança e não com a observação de seus treinadores (T1). Gilbert e Trudel (2004b) em outro estudo verificaram que para uma treinadora o fato de ser capitão leva o atleta a ganhar destaque no grupo e como ela prezava pela coletividade, fazia um revezamento na função de capitão durante o ano com a sua equipe. Em estudos posteriores, Gilbert, Côté e Mallett (2006) e Gilbert et al. (2009) reafirmam o desenvolvimento da liderança dos treinadores nas experiências como atletas, em que assumiram responsabilidades específicas, assim como o T2 “nas equipes que participava, era capitão por ter uma liderança, o que hoje ajuda no dia a dia de trabalho”.

Callary, Werthner e Trudel (2011) verificaram de modo similar no caso de uma treinadora que via em seu treinador dois componentes como positivos, a honestidade e o cuidado com seus atletas, o que pode interferir na relação treinador-atleta (T1, T2, T4, T5). A mesma treinadora ainda destaca que muito do que aprendeu advém da sua escola de treinamento, com uma forma rígida de trabalhar e que levou essa experiência para outro país (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011). A mesma situação foi relatada pelo T2 que trouxe sua experiência como atleta na Europa, onde descreveu que se joga mais coletivamente, para o Brasil que se preza mais pela individualidade. Segundo Cassidy, Jones e Potrac (2009), as investigações constantemente descrevem as várias maneiras que a infância é compreendida nos diferentes contextos culturais e históricos. Na contemporaneidade o desenvolvimento ideal de uma criança em algumas comunidades ocidentais gera um adulto autônomo e auto racional. Ao verificarem um exemplo neozelandês, os autores observam uma relação do desenvolvimento físico por meio do movimento que está explicitamente ligado ao desenvolvimento dessas capacidades emocionais e intelectuais. Ramos et al. (2011) reforçam as falas dos treinadores T1, T2, T4 e T5, por observarem em seu estudo que para três treinadores de basquetebol pode ter sido de suma importância no início das aprendizagens profissionais as orientações e observações dos seus treinadores na infância. Onde os treinadores identificaram e

nomearam seus ex-treinadores como fontes de observação com sentimento de orgulho, carinho e respeito por eles.

Desse modo, ao reportar sobre a história de vida, é necessário considerar desde as primeiras idades (SPARKES, 1993, JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003). Os treinadores quando chegam aos cursos de certificação/formação ou ao assumirem a sua função já possuem um acúmulo de experiências que moldaram suas formas de agir e que levam para a sua prática. Ao participar das situações de aprendizagem como atletas ou jogadores, começam a incorporar uma nova cultura (T1, T4), a qual pode vir à tona em sua profundidade no futuro enquanto treinadores (JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003).

4.1.3 Aprendendo no período de certificação/formação e atualização profissional

4.1.3.1 Formação acadêmica e a formação continuada

Jarvis (2007) define que tradicionalmente a educação para adultos tem sido considerada como a institucionalização da aprendizagem. Essa oportunidade que precisa estar em consonância com as exigências dos empregadores, afim de que os especialistas correspondam as necessidades de mercado, com inovação e eficiência, o que causa mudanças no currículo educacional e ao seu sistema no decorrer dos anos, seguindo a natureza da sociedade ou da globalização. Por esse motivo, surge a formação continuada, dependente do governo e profissionais, como resposta as rápidas mudanças na sociedade contemporânea. Um exemplo seria o desenvolvimento tecnológico que vem modificando a interação dos alunos com os conteúdos, visualizados por meio de vídeos, atividades e fóruns online, compartilhamento instantâneo de informações ao redor do mundo, entre outros.

No Brasil, a Lei nº 9.696/1998 dispõe sobre a ampla formação para certificação profissional por meio de diploma expedido por Escolas de Educação Física ou entidades análogas, reconhecidas na forma da Lei. Desse modo, a situação de aprendizagem formal no Brasil com a formação acadêmica na graduação, pode ser considerada o principal caminho ou possui a tendência no preparo dos futuros treinadores, pois, cabe as Instituições de Ensino Superior organizar e articular os conhecimentos que devem ser aprendidos durante o período de tempo estabelecido legalmente para este fim (BRASIL, 1998; NASCIMENTO et al. 2009; RAMOS et al. 2011; MILISTETD et al. 2014). Conjuntamente com os cursos de pós-graduação, a graduação em

Educação Física realizada por todos os treinadores, apresentou quatro aprendizados: desenvolver a liderança; formação ampliada (fisiologia, psicomotricidade, cinesiologia, anatomia); relacionar teoria e prática; conhecimentos pedagógico-didáticos.

A maior parte dos treinadores (T2, T3, T4, T5, T7) identificou na situação formal com as cadeiras ofertadas, aprendizados principalmente no campo da formação ampliada, os quais seriam apresentados com maior profundidade.

“[...] se tu for analisar pela área de fisiologia, de biomecânica, de anatomia, os conhecimentos são importantes. A respiração, a parte muscular, de movimentos, a parte de cinesiologia, tudo é bastante importante, mas na faculdade tu não aprendes a ensinar o futebol” (T2).

Os conhecimentos pedagógico-didáticos apesar de ganharem menor destaque na graduação para aplicação nos treinamentos, dois treinadores (T4, T7) identificaram determinados pontos que os levaram a se desenvolver dentro do futebol. O T4 salientou a didática do treinamento, como se portar frente às crianças.

“[...] foi um professor que contribuiu demais pra que eu entendesse como funciona uma aula, de como me portar frente aos atletas, se for me colocar pra conversar, me agachar pra ficar no mesmo nível, [...] uma maneira de como me comunicar com as crianças. [...] não ser autoritário, [...] tudo isso deve ser feito, principalmente com as crianças, de uma maneira divertida, mas com seriedade por parte do docente, por parte do professor” (T4).

A lacuna de conhecimento específico pode ser preenchida pelas ações apresentadas por outros dois treinadores (T1, T5) que enfatizaram conseguir relacionar a teoria com a prática durante a situação de aprendizagem formal (pós-graduação e graduação) por estarem envolvidos no campo de atuação, pois, colocam que a pós-graduação e graduação alimentam teoricamente, mas deixam a desejar na parte

prática. Nesse período o estágio para o T5 foi essencial para transpor a teoria para a prática e gerar um aprendizado significativo por ter sido uma ação fomentadora do aprendizado relacionado aos aspectos do jogo como a tática, tipo de marcação, tomada de decisão, entre outros e fazer com que o treinador compreenda o que experienciou na sala de aula.

“[...] aprender a teoria na sala de aula e levando pra prática nos estágios e procurando sempre fazer associações ao futebol, onde pode se inserir o futebol. [...] marcação zonal no handebol, as transições que o basquete exige, a rápida tomada de decisão que tem no futsal e procurei associar muita coisa que aprendemos ao futebol, [...] conhecimento tático dos jogadores” (T5).

4.1.3.2 Eventos - workshops, congressos, seminários

Na situação de aprendizagem não-formal foram considerados os cursos profissionalizantes realizados pelos treinadores em diversos eventos e programas como, cursos e palestras específicas no futebol (T1, T2, T3, T4, T7), o curso de treinadores da Confederação Brasileira de Futebol - CBF (T1, T4), seminários (T1), workshop (T2), congressos (T3, T4) e curso online (T3). Apesar de seu intuito de atualização profissional, os eventos ou programas de curta duração são relatados por quatro treinadores (T1, T2, T3, T7) geralmente pela característica de consolidar concepções, sem discorrerem ideias inovadoras e algumas vezes considerados como,

“[...] um bate-papo, um conhecimento geral, do que propriamente adquirir algo de novo pra que eu pudesse introduzir dentro do meu treino diário” (T2).

Porém, dois treinadores (T1, T4) comentam que certas vezes esses cursos de curta duração podem sim trazer maiores benefícios aos treinadores para qualificarem seus métodos de treino, sem copiar ideias prontas, mas construir seus treinamentos de acordo com suas concepções.

“[...] a respeito da periodização tática, concordando ou não com ela, ela é uma

maneira bem organizada de idealizar o jogo. [...] foi um curso maravilhoso, contribuiu muito para o meu crescimento como treinador e me aproveitei de muitas das suas ideias” (T4).

Em sua maioria, as ações de ensino-aprendizagem nas situações formais e não-formais parecem estar centradas no professor ou palestrante, com pouco impacto sobre a aprendizagem dos treinadores ou futuros treinadores, simplesmente organizados em um sistema de ensino tradicional em que o facilitador transmite os conhecimentos e os alunos são apenas ouvintes. Outro agravante seria a maior especificidade no que apresentaram cinco treinadores que experienciaram uma abordagem muito forte sobre conteúdos como, fisiologia, cinesiologia, anatomia e falta de outros conhecimentos relevante para o futebol. A reflexão e iniciativa ficam por conta quase que exclusivamente dos alunos na busca por novas experiências para levá-los a uma maior aprendizagem e conhecer profundamente sobre o treinamento, desde o seu planejamento, execução e avaliação contínua para atingirem seus objetivos. Portanto, poucos professores ou palestrantes parecem abordar o ensino de outra maneira que favoreça a profissão de treinador como um todo, no que fazem e pensam. O ensino parece vago em muitos aspectos, sendo que os treinadores comentam novamente a respeito dos conhecimentos pedagógico-didáticos da experiência passada como atletas, mais especificamente como se comunicar com as crianças, mas sem declarações de aprendizados com maior robustez sobre como agir nos treinamentos e competições.

Do mesmo modo com o que foi encontrado com seis treinadores (T1, T2, T3, T4, T5, T7) sobre os cursos de certificação/formação e atualização profissional, é descrito por pesquisadores de diferentes países, mesmo com diferentes estruturas de formação e desenvolvimento profissional onde apresentam lacunas (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; MILISTETD et al., 2014; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; NASCIMENTO, 2004; NUNOMURA et al., 2012), porém, por outro lado possuem potenciais particularidades sobre a aprendizagem (CHRISTENSEN, 2014; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; NASCIMENTO et al. 2009; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; MALLETT et al. 2009).

Cassidy, Jones e Potrac (2009) e Mesquita et al. (2014) sugerem que um ponto negativo dos cursos formais de ensino seria o distanciamento entre teoria e prática e que os treinadores não conseguem

fazer a transferência do que aprenderam na sala de aula para as suas realidades de treinamento cotidianas. Isso pôde ser observado nos relatos dos treinadores T1 e T5 que consideraram, respectivamente, o período simultâneo de trabalho e realização de uma pós-graduação voltada ao futebol e futsal e de estágio durante a graduação de Educação Física, cruciais e que os levaram a compreender melhor a teoria por implementar esses conhecimentos na prática. Jarvis (2007) e Gilbert e Trudel (2001, 2005) sugerem nesse ponto que os programas de formação necessitam estreitar a parte conceitual do meio contextual. Especificamente ao esporte, Gilbert e Trudel (2001, 2005) exemplificam que uma possível abordagem de ensino dos professores contemplaria o sistema de ensino-aprendizagem-treinamento com base nos problemas da prática dos treinadores e dessa forma promover aprendizes autônomos que podem determinar suas condutas de treinamento sem as interferências de outros profissionais.

No Brasil o curso de Educação Física como formador de treinadores não parece possuir a característica que lhe foi dado de ser a principal ponte para os profissionais se tornarem treinadores e atingirem níveis mais elevados de treinamento. Sendo considerado uma fase mais inicial de atuação, sem uma profundidade sobre questões específicas voltadas ao ensino e desenvolvimento esportivo. Boa parte das disciplinas ofertadas nesses cursos abrangem um amplo campo de atuação, como cadeiras com enfoque nas “ciências da saúde” e poucas horas são destinadas às cadeiras específicas do esporte (MILISTETD et al., 2014; RAMOS et al., 2011; BRASIL et al., 2015; BELÃO; MACHADO; MORI, 2009). Nascimento (2004) destaca ainda que, mesmo as disciplinas como Metodologias de ensino dos esportes, a prática cotidiana destas disciplinas específicas são meras junções de conteúdo, onde cada modalidade é trabalhada de forma isolada e sequencial nos períodos da formação inicial (Esportes Coletivos I, II, III; Esportes Individuais I, II, III;...) e fica por conta quase que exclusivamente dos acadêmicos se preocuparem em entender a formação como um todo. Os treinadores T2, T3, T4, T5, T7 apresentaram os mesmos fatos em que boa parte do curso era destinado para outras áreas, importantes para uma formação totalitária, mas que diminui as horas de experiências voltadas para intervenção no esporte e como agravante, as cadeiras específicas ofertadas foram superficiais.

Os achados vão ao encontro com a literatura, em que se observa na prática treinadores geralmente bem-intencionados e com pretensões de realizar um trabalho com qualidade. Entretanto, muitos se deparam com uma formação profissional insuficiente, descontextualizada, com

experiências pouco construtivas, as quais não contribuem na definição de uma base filosófica consistente e os cursos viram uma mera formalidade na obtenção da habilitação profissional pelos treinadores (NUNOMURA et al., 2012; NUNOMURA, 2004; MALLETT et al., 2009; MESQUITA et al., 2014). Possíveis alterações, implicariam segundo Nascimento et al. (2009), em conhecer os alunos e suas características, saber como aprendem, saber identificar sinais importantes em suas manifestações e expressões sobre o que sabem sobre o conteúdo.

A falta de maior aprofundamento no esporte foi apontada como um problema por todos os treinadores do estudo. Apesar das recomendações nas diretrizes curriculares nacionais de garantir na formação inicial a indissociabilidade teoria-prática por meio da Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC). Em que se esperam ser possibilitadas intervenções didático-pedagógicas no esporte e a vivência de experiências de ensino diversificadas para auxiliar na construção das competências pedagógicas dos estudantes e favorecer a motivação com o desempenho profissional na área (NASCIMENTO et al., 2009). Ações que poderiam suprimir possíveis deficiências como a menor carga horária com cadeiras específicas, experiências variadas e motivação nos acadêmicos para obterem maior qualificação e se tornarem treinadores de sucesso (MILISTETD et al., 2014).

Por outro lado, a situação de aprendizagem formal possui pontos positivos, como apresentaram quatro treinadores (T1, T2, T3, T7). No estudo de Christensen (2014), a educação de treinadores também se mostrou importante no sentido de oferecer mesmo aos treinadores mais experientes, informações que possam consolidar suas concepções. Nessa perspectiva os dez treinadores consideram a situação formal como um trampolim em suas carreiras e um treinador destacou que precisou “abrir sua mente” para o curso e observou que precisava acreditar no seu trabalho e levar suas ideias aos jogadores, sem manipulá-los. Além disso, para uma treinadora investigada por Callary, Werthner e Trudel (2012), descreve que aprendeu sobre análise técnica-tática como nas correções de movimentos e sobre procedimentos de segurança, o que pode envolver na situação formal de aprendizagem questões específicas e ampliadas (T2, T3, T4, T5, T7).

Mesmo sem abordagens inovadoras, esses cursos podem dar maior segurança aos treinadores no planejamento e intervenção com seus atletas. Entretanto, devido aos diferentes caminhos percorridos pelos treinadores e seu processo idiossincrático, considera-se que os facilitadores ao assumirem um “*one-size-fits-all*” (único modo) de certificação/formação podem não atingir todos os treinadores de uma

forma relevante e credível. Dessa forma, cada país e modalidade esportiva precisam de um modelo claro de adaptação de acordo com as suas necessidades que façam a diferença tanto para treinadores como para seus atletas. Sendo relevante considerar as experiências dos treinadores desde a infância com as suas famílias, na escola e participação no esporte. Explorando como essas experiências influenciaram os treinadores e refletir como vão proceder com as aprendizagens adquiridas (DUFFY et al. 2011; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; MALLET et al., 2009; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; MESQUITA et al., 2014; CUNHA et al. 2010).

Alguns exemplos de mudança atualmente utilizados seriam os cursos de curta duração como workshops realizados por acadêmicos para a formação dos treinadores, divulgação dos achados científicos por meio das publicações e a criação de parcerias entre universidades e clubes. Conseqüentemente essas ações oportunizam uma maior proximidade entre treinadores e acadêmicos e promove a consciência da necessidade de uma prática ser baseada em evidências (CUSHION; FORD; WILLIAMS, 2012). Conforme achado no estudo de Callary; Werthner e Trudel (2012), onde uma treinadora identificou que por meio de um curso aprendeu a montar o seu programa de treinamento, considerando o desenvolvimento de atletas em longo prazo. Semelhante aos treinadores T1 e T4 que visualizaram novos métodos de treinamento com a situação de aprendizagem não-formal.

4.1.4 Aprendendo nos episódios de acompanhamento com outros profissionais/escolas do futebol

Nos episódios com outros profissionais, geralmente com maior experiência, quatro treinadores (T3, T6, T7, T8) relataram aprender conhecimentos pedagógicos e didáticos do treino, por apresentarem menor responsabilidade nos treinamentos e competições e pelo exemplo positivo ou negativo dos treinadores responsáveis.

“O bom de tu acompanhar os treinadores é que tu começa a olhar para o treinamento deles e tu pensa “isso eu faria” e começa a ver o que tu acha importante [...] da maneira de dar o treino e tu absorve o lado positivo [...]” (T8).

Outro aprendizado citado por alguns treinadores (T1, T4, T5, T6, T8), foi em relação aos conhecimentos específicos aplicados ao futebol para a construção dos treinamentos.

“O envolvimento maior se deu no dia em que eu cheguei no centro de treinamento e vi os professores trabalhando [...] e a partir dali eu comecei a me envolver e aplicar. O bom treino é: cargas de fisiologia, aspecto psicológico, competitividade, motivação, entendimento tático [...], técnica é uma questão tática porque ela vai estar aplicada ao jogo” (T5).

O último fator percebido pelos treinadores enquanto observadores de outros profissionais (T1, T4) se refere ao desenvolvimento da liderança.

“Alguém precisa dar diretrizes, outros vão ajudar a conduzir o trabalho [...] e cabe ao gerenciador, ao treinador ou quem estiver à frente do trabalho reconhecer e estimular pra que essas pessoas continuem fazendo o seu trabalho com prazer” (T4).

Além da observação de profissionais da mesma “escola do futebol”, os treinadores podem conhecer outras escolas, com diferentes filosofias de treinamento e jogo (conhecimentos específicos do futebol). Nas falas, três treinadores (T5, T6, T7) salientaram essa experiência com outras escolas do futebol como positivo para elaboração do seu trabalho.

“Eu vejo muito em longo prazo para a gente procurar uma evolução e se assemelhar hoje com exemplos do futebol como a Alemanha, não só pela seleção, mas pela forma que organizam a competição, pelo povo que vai ao estádio” (T6).

Embora os treinadores não mencionarem a passagem por processos de mentoria sistematizada ou formalizada, acabaram observando ou discutindo acerca do futebol com outros treinadores geralmente mais experientes nas situações de aprendizagem informal. Novamente os

treinadores reforçam um aprendizado experienciado em episódio passado como atletas, nos relatos sobre os conhecimentos pedagógico-didáticos voltados nesse momento aos conteúdos trabalhados nos treinamentos e no desenvolvimento da liderança não apenas com seus jogadores, mas com a sua comissão técnica, porém, de modo democrático. Costa, Samulski (2006) e Costa, Samulski e Costa (2010) observaram que treinadores de elite no futebol frequentemente baseiam-se em um estilo de decisão autoritária, sem a interferência de outros profissionais e com pensamento voltado ao desenvolvimento tático e técnico. Decisões que podem ter modificações de acordo com o nível motivacional dos atletas. Sobre os treinadores de categorias de base na mesma modalidade, Costa, Samulski e Costa (2009) verificaram da mesma forma que os profissionais se percebem e exercem (na conduta educativa e de instrução) uma liderança autoritária e possuem enfoque no planejamento na tentativa de propiciar melhoria no rendimento esportivo dos jovens atletas. Devido se envolverem com jogadores mais novos, possuem preocupações quanto à adequação dos métodos de treinamento e o nível maturacional, níveis de habilidade dos jogadores e com o bem-estar individual de cada um deles.

As vivências como auxiliares e observadores de outros estilos de futebol conduziram os treinadores a novas aprendizagens (conhecimentos específicos aplicados ao futebol, experiência com outras escolas do futebol) que os fazem refletir sobre os seus treinamentos e modos de agir, com uma maior organização o que pode colaborar quando assumirem a profissão de treinador.

Os estudos têm confirmado que as experiências com mentores na situação de aprendizagem informal se tornam um dos principais fatores que levam os treinadores a aprendizagens com maior profundidade (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; JONES; HARRIS; MILES, 2009; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RAMOS et al., 2011; WERTHNER; TRUDEL, 2009; WERTHNER; TRUDEL, 2006; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; DEEK et al., 2013; FENOGLIO; TAYLOR, 2014; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011; ERICKSON; CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007; WINCHESTER; CULVER; CAMIRÉ, 2013). Muito por se espelharem em alguns treinadores mais experientes e verificarem na prática o que realmente é viável e se os treinamentos mostram ser eficazes no desenvolvimento dos jovens atletas. Scaglia (2015) em ensaio sobre o treinador José Mourinho, salienta também a leitura de biografias como um grande aprendizado, pois, se é pretendido conhecer algo ou alguém é necessário aprender a pesquisar ao nível de investigador, como um “detetive”, percorrendo diferentes caminhos mesmo sem conexão aparente e fazer relações para “desvendar” um

determinado problema. Porém, isso não quer dizer copiar, seguir ou idolatrar um profissional, mas estudar de modo racional e metodicamente para compreender sua filosofia e considerar o que for positivo.

Apenas o T2 não relatou aprendizagens por meio de conversas ou na observação de outros profissionais ou escolas. Ao investigarem as fontes de conhecimento de treinadores no surf, Ramos, Brasil e Goda (2012) verificaram que a situação de aprendizagem mais comum entre os treinadores ocorreu no compartilhamento de informações entre seus pares e que essas trocas de experiências podem ocorrer nos mais variados locais como, eventos sociais, festas, na prática pessoal e nos intervalos de tempo durante a participação em reuniões de associação. Os autores ainda identificaram que a terceira situação de aprendizagem mais comum entre os profissionais investigados foi a observação de outros treinadores na tentativa de ver o melhor método de treinamento. Callary, Werthner e Trudel (2011), ao entrevistarem cinco treinadoras, identificaram que uma delas aprendeu com outro treinador sobre honestidade e importar-se com outros profissionais. Ele possuía metas de trabalho em excesso, o que ela não realizava e depois dessa experiência aprendeu a construir metas realistas devido a honestidade do treinador sobre o que ela poderia concretizar.

Em estudo anterior com treinadores de basquetebol, Ramos et al. (2011), já haviam observado que para o T2, as experiências com um treinador colaboraram para sua motivação em se profissionalizar. Além disso, no mesmo estudo, verificaram que o T1 considerava as observações de outras equipes como uma das fontes de conhecimento. Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007) destacam que isso pode ter ocorrido pelo fato dos treinadores apresentarem um cuidado no compartilhamento de muitas informações com treinadores adversários e perderem alguma vantagem. Por isso acabam observando e incorporam em seu planejamento o que acreditam ser positivo na preparação dos jovens atletas como “novas técnicas de aquecimento” (Soccer 3). Neste estudo, surgiram nas falas de três treinadores (T5, T6, T7) aprendizagens na observação de outras equipes ou escolas do futebol como de outros países. O olhar de diferentes culturas esportivas parece conduzir nas modalidades melhores práticas profissionais e pessoais, com novas perspectivas sobre o desenvolvimento dos profissionais envolvidos e do próprio esporte, desde a preparação para os jogos competitivos até a educação dos torcedores que comparecem nos estádios.

Quando comparado aos estudos que envolveram dois treinadores de elite no futebol inglês e brasileiro, respectivamente, Jones, Armour e Potrac (2003) e Talamoni, Oliveira e Hunger (2013), os resultados deste

estudo confirmam que os treinadores podem aprender muitas questões voltadas a melhoria do treinamento, com a “escolha das informações e exercícios”. A observação de outros treinadores serve para ver o que deu certo e errado nos treinamentos e se torna vital na construção do conhecimento profissional. Mas, cada treinador precisa criar sua “própria filosofia de treinamento”.

As experiências com outros profissionais, por apresentarem maior valorização pela maioria dos treinadores, podem ser entendidas de forma a superar as aprendizagens significativas e passar a considerá-las como aprendizagens transformativas. Aprendizagem transformativa que para Fenoglio e Taylor (2014), significa uma mudança nos valores, na autoconsciência crítica, abertura a novas informações e ações vivenciadas pelos próprios treinadores, em vez de simplesmente compreenderem os fenômenos externos, apresentando em seu processo uma forte comunicação e aquisição de novo conhecimentos e habilidades.

4.1.5 Aprendendo nas experiências como treinadores

Na função já como treinadores ainda são relatadas novas aprendizagens, o que demonstra que mesmo após passarem por várias situações dentre elas a formação acadêmica, independentemente se foram cursos proveitosos ou não, mas já estarem habilitados profissionalmente, a aprendizagem de cada treinador é contínua e particular, por possuírem experiências próprias e diferentes olhares sobre cada aprendizagem.

Nessa fase os treinadores definem boa parte da sua filosofia/identidade, mas acreditam na sua maioria (T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8) que durante o período de atuação analisam a sua prática, pois, estão sempre em busca de uma melhor definição, sendo que o esporte e especificamente o futebol estão em uma evolução constante.

“Muita coisa eu tive que ir buscando e aos poucos fui alcançando uma melhora a esse nível de treinamento, de entender o jogo, de poder exercer uma cobrança mais plausível referente àquilo que estamos fazendo frente à densidade das ações que estão sendo criadas no treinamento e a partir dali foi se dando através de críticas construtivas e isso aconteceu pra que me desse um “up” e me tornar um treinador organizado pra uma nova

tendência, um futebol contemporâneo que vem nos exigindo hoje em dia” (T5).

Ao reverem sua prática, as mudanças ocorridas nos treinamentos levam os treinadores a aplicarem novos conhecimentos. A adaptação das atividades conforme o objetivo surge com o acúmulo de experiências dos treinadores (T1, T2, T5, T6, T7), sendo que quanto maior a experiência pode favorecer a melhora na prática.

“[...] a parte de trabalho técnico, tu aprende com as suas vivências porque você já passou por aquilo, sempre tentando adaptá-las para [...] o mundo atual e como que surgem essas adaptações, através da tua busca por novas ideias e aí tu consegue gerir alguns treinamentos, alguns trabalhos e não só copiá-los, tu consegue transformá-los para a realidade que tu vive” (T1).

A adaptação dos treinamentos exige dos treinadores experiências no que diz respeito à gestão do grupo de atletas. Categoria que foi declarada (T1, T4, T5, T8) como um processo que com o passar do tempo se adquire componentes (discernimento, controle de treino, gerenciamento) para o seu desenvolvimento, ao invés de buscar meios considerados errôneos, como a imposição de ideias.

“[...] com o tempo acho que a experiência vai [...] te dando a bagagem pra ter tranquilidade, pra conseguir discernir quando puxar, soltar, cobrar, fazer um afado no grupo. [...] não em cima do autoritarismo” (T8).

Além da gestão de grupo, à compreensão e gestão do ambiente pelos treinadores (T2, T4, T7, T8) nos componentes específicos (físico, técnico, tático, psicológico), precisa contemplá-los com uma preocupação social e cultural com seus jogadores.

“Hoje em dia tu tem que entender bastante o lado do atleta, que aqui [...] sai de perto da sua família, [...] um menino que veio lá do

nordeste, ele tem uma cultura diferente, clima, alimentação, vestuário, treinamento que o menino teve lá e o que hoje tem aqui” (T2).

Outro fator importante observado no decorrer dos episódios enquanto treinadores (T4, T7, T8) foi o desenvolvimento da competência para a resolução de problemas e maior precisão das suas informações para a intervenção, fornecidas em um menor tempo e com maior qualidade para o entendimento por parte dos atletas.

“[...] a prática vai te dando essa forma de tu resolver problemas [...] em poucos segundos, às vezes tu programa o treino pra um número par e tem um número ímpar, tu planejou o treino com dois goleiros e veio um. Então tu tem que de forma rápida se adaptar ao que aconteceu e conseguir colocar a sua ideia sem perder a essência do que tu quer no exercício e o objetivo proposto” (T7).

Essas aprendizagens dependem de outros dois fatores como destacam cinco treinadores. Primeiramente três treinadores (T1, T4, T8) falam sobre o autocontrole, onde o treinador precisa conter suas emoções de acordo com os episódios que participa e trabalhar mais com a razão para conseguir o desempenho máximo de seus atletas.

“[...] a partir desse dia eu aprendi ir com mais calma, gritos e xingamentos não levam a lugar nenhum, [...] uma coisa é você chamar atenção dentro do jogo, outra coisa é você chamar atenção dentro do treino e a forma com que tu vai chamar a atenção dele” (T1).

Além do autocontrole, dois treinadores (T3, T5) salientam a importância de ser flexível no exercício da função, com a consciência de que não se sabe ou se percebe tudo, mas estarmos abertos às novas possibilidades de aprendizagem seja na leitura dos treinamentos ou de jogos competitivos.

“[...] exijo de toda a comissão que eles venham falar comigo, durante os jogos,

durante os treinos, até porque às vezes alguma coisa escapa da minha visão do meu entendimento e eu faço uma leitura errada, então, eu sempre busco essa organização de todo mundo falar o que pensa, o que viu de diferente, errado, certo [...]” (T3).

Nas experiências (episódicas) como define Jarvis (2006), podemos ao longo da vida passar por transformações e nos configurar como uma pessoa mudada ou mais experienciada. Isso implica aos profissionais, novas experiências e se desenvolverem mesmo após uma certificação ou formação acadêmica, como na própria atuação profissional.

Enquanto responsáveis por uma ou mais equipes durante a trajetória de vida, nenhuma aprendizagem foi reforçada pelos treinadores, mas perceberam sete novas aprendizagens para a condução dos treinamentos e competições. O fato de assumirem a responsabilidade por uma comissão técnica e um grupo de crianças ou jovens e considerar apenas nessa fase tantas aprendizagens (compreensão e gestão do ambiente, definição da filosofia/identidade, aplicação de novos conhecimentos, gestão de grupo, acurácia das informações, autocontrole, flexibilidade nas ações) importantes para o exercício da profissão, pode demonstrar que a formação ainda possui várias lacunas que precisam ser preenchidas. Seja no desenvolvimento da autonomia dos atletas nos treinamentos até chegarem ao profissional (CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007; ALLEN; HODGE, 2006), em cursos formalizados trabalhar os conteúdos específicos de treinamento com maior profundidade (MILISTETD et al, 2014; RAMOS et al., 2011) e enquanto auxiliares realizarem maiores discussões com os treinadores responsáveis sobre a aplicação dos treinamentos (TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011). O objetivo dessa reformulação na formação seria ampliar os recursos dos novos treinadores por meio das aprendizagens transformativas (FENOGLIO; TAYLOR, 2014). As experiências referidas podem ser classificadas segundo Ramos, Brasil e Goda (2012), que indicam como “experiências de vida” em um contexto específico de relações. No caso deste estudo, advindos dos contatos diários com a prática do futebol.

De modo complementar a esta investigação, Ramos et al. (2011) verificaram que para os quatro profissionais pesquisados as experiências enquanto treinadores são importantes na aquisição de novas aprendizagens como o acúmulo de experiências na resolução de

problemas no contexto de treino (T4) ou na construção do conhecimento em que cada treinador deve possuir uma própria “linha de pensamento” (T2). Além disso, as experiências como treinadores apresentadas neste estudo servem também na consolidação de concepções, onde o T3 parece conservar o sentimento de companheirismo que percebia no tempo em que era atleta e “transfere significado semelhante à sua prática profissional”. Outra treinadora no estudo de Callary, Werthner e Trudel (2011) relatou que mudou sua forma de conduzir seus treinamentos e passou a utilizar “feedback” positivo e encorajador na tentativa de motivar seus atletas. No entanto, após cinco anos decidiu voltar as suas raízes de treinamento com maior disciplina que demonstravam melhores resultados, abordagem rigorosa que acreditava e trazia desde sua fase como atleta.

Em um estudo mais recente, Callary, Werthner e Trudel (2012) verificaram novamente a importância das experiências profissionais, onde uma treinadora destacou a importância de se comunicar com seus atletas o que provavelmente a ajudou desenvolver suas habilidades nas tomadas de decisão. Outra treinadora declarou que aprendeu sobre a importância da progressão dos movimentos esportivo específicos, como desenvolver as habilidades mentais de seus atletas e como buscar novas informações para ajudá-los. Jones, Armour e Potrac (2003) em estudo específico com um treinador de futebol verificaram também a influência da experiência sobre a tomada de decisão. O maior tempo na prática leva os treinadores a melhores respostas nos treinamentos, ou seja, como e quando expressar o conhecimento. O que pode ser comparado a acurácia das informações como descrevem três treinadores (T4, T7, T8).

Neste estudo a relação treinador-atleta ficou em grande evidência, assim como no estudo de Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007), em que os treinadores relataram aprendizagens posteriormente a determinadas experiências enquanto profissionais, onde um treinador relatou que um atleta menos qualificado perguntou porque ele ainda estava no banco de reservas no final do jogo. O treinador ficou sem resposta e essa ocasião o levou a pensar o que era mais importante, a participação ou a vitória. Porém, além dessa estreita relação entre atletas e treinadores, Lemyre e colaboradores identificaram ainda outras possíveis relações que podem auxiliar os treinadores, como nas interações com seus auxiliares e supervisores da liga em que aprenderam sobre estratégias de treinamento. Nas interações com pais, familiares e amigos das famílias, além de conversarem acerca das estratégias de treinamento, compartilharam a forma de como abordar os filhos e em quais atividades eles respondem melhor. Por fim, nas interações com os próprios

treinadores rivais, porém, por causa da rivalidade os treinadores são cuidadosos no compartilhamento do conhecimento, mas os treinadores ressaltam que existe essa troca.

Nas falas dos treinadores T1, T4 e T8, vão ao encontro com um dos pilares de sucesso definidos por John Wooden, considerado um dos maiores treinadores de basquetebol com 10 conquistas da *National Collegiate Athletic Association* (NCAA) e que considera o “autocontrole” como um importante bloco da sua pirâmide de sucesso no ensino do esporte a qual já possui um grande suporte da literatura (PEREZ; VAN HORN; OTTEN, 2014; GILBERT et al., 2010). Em uma revisão sobre a atuação do treinador, Vella, Oades e Crowe (2010) consideram o autocontrole como um dos fatores necessários para estabelecer e manter relacionamentos interpessoais positivos, o que ocorre por meio da autoconsciência, controle de comportamento e consciência interpessoal.

Isso demonstra o vasto contexto esportivo e suas interações que podem agregar vários recursos aos profissionais, como os conhecimentos sobre os seus atletas, habilidades na resolução de problemas e na comunicação, entre outros. Situação de aprendizagem informal considerada pelos treinadores como essencial na formação e desenvolvimento profissional, com maior relevância do que situações formais e não-formais como destacam vários achados sobre o desenvolvimento de treinadores (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; WERTHNER; TRUDEL, 2009; MALLETT et al., 2009; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RAMOS et al., 2011; DEEK et al., 2013; FENOGLIO; TAYLOR, 2014; NUNOMURA et al. 2012; TALAMONI; OLIVEIRA; HUNGER, 2013; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003).

4.1.6 Aprendendo pela prática reflexiva

A reflexão pode percorrer em todas as situações de aprendizagem, porém, alguns episódios podem ser vistos claramente como potencializadores da aprendizagem, em que o treinador percebe e entende que ocorreu uma aprendizagem devido ao seu processo reflexivo.

Nos relatos de cinco treinadores (T3, T4, T6, T7, T8) a reavaliação de metas, objetivos e atividades foi destacada como uma prática essencial no decorrer da preparação esportiva, considerando a coletividade e a individualidade dos atletas e não se acomodar mesmo com a vitória, pois, a evolução é um processo contínuo.

“[...] as minhas reflexões vão sempre se aquele atleta conseguiu se adaptar de uma forma individual dentro do processo coletivo e se o coletivo conseguiu ajudar pra que ele exercesse toda a sua qualidade individual. [...], se eles conseguiram evoluir, atingir a meta, o objetivo proposto pra cada exercício e se [...] ele conseguiu desenvolver de uma forma adequada tudo que o jogo exige dele. Nesse sentido a gente faz as reflexões, nunca de forma só individual, até porque é um jogo bem coletivo, então a gente não pode avaliar ele de forma individual, alguns erros ele vai ter de forma individual, mas se a gente perceber [...] foi o coletivo que não deu suporte pra ele ter o acerto individual” (T3).

Mesmo com essas ações de planejamento é provável o surgimento de novas reflexões e adaptações por parte dos treinadores (T1, T7) durante as atividades em cada treinamento. Sendo que as respostas das crianças não são lineares e por isso a necessidade de adaptação e dessa forma atingir os objetivos.

“[...] no campo estamos aplicando os exercícios e aí vem o “feeling”, “será que vai dar tempo de fazer os três de exercícios programados? Não. Vamos ficar só nos dois. [...] deu certo o segundo exercício? [...] não deu. [...] tem que aumentar mais o campo, colocar mais uma goleira, diminuir o número de atletas. A gente consegue modificar tudo na hora do treino para conseguir atingir o nosso objetivo do dia o mais rápido possível, tentando sempre ver as falhas que estão ocorrendo para poder corrigir” (T1).

Nas adaptações dos treinamentos surge a importância de os treinadores realizarem uma reflexão sobre a relação treinador-atleta (T1, T2, T5), sendo que exige do treinador uma capacidade de reflexão-crítica precisa, pois, nessa situação é necessária, muitas vezes, uma resolução de problemas rápida e eficiente de acordo com as necessidades de seus

atletas, por exemplo, quando não compreendem uma atividade e o treinador precisa intervir.

“[...] se nós não atingirmos um objetivo dentro de um treino, eu procuro parar o treino explicar novamente pra que eles consigam entender melhor o que a gente ia treinar e aí criar uma situação de treino e conseguir evoluir em cima dele” (T5).

A complexidade da função como treinador pode ganhar um suporte na formação dos atletas como descrevem quatro treinadores (T1, T2, T5, T7) ao levarem suas ideias e reflexões para outros profissionais em discussões de grupo organizadas, o que pode ser considerado como uma reflexão conjunta por estar sendo compartilhada na prática. Sendo que o simples fato de um treinador refletir individualmente e adaptar suas atividades, não quer dizer que é um processo positivo, muito menos se não refletir criticamente e então surge a necessidade de outros olhares sobre o seu trabalho.

“[...] com os profissionais e com os atletas sempre pós-jogo a gente costuma deixar um tempo pra fazer a análise dos jogos, eu costumo filmar todos os jogos, mostrar pra eles e dentro da filmagem a gente ir parando e conversando no que poderia ter sido [...] melhor em certas ações. Deixo bem aberto pra eles exporem seus pontos de vista de situações que a gente treinou pra aplicar no jogo, o que eles acham que deu certo, o que não deu certo e com os profissionais também [...]” (T7).

A reflexão se mostra importante no processo de condução dos treinamentos e competições, consequentemente, no desenvolvimento profissional dos treinadores. Nesse processo a colaboração de outros profissionais se mostra como um fator potencializador da aprendizagem dos treinadores. Além dessa reflexão conjunta, o uso de ferramentas pode auxiliar na qualidade do processo reflexivo, como a avaliação e reflexão por meio de vídeos (T1, T4, T5, T8).

“[...] tem uma diferença grande quando tu sente no momento ao vivo e o que tu sente depois assistindo o DVD, acho que muda bastante, às vezes tu acha que jogou mal e no DVD tu acha que não é tanto, às vezes tu acha que o jogo foi muito bom e vê no DVD que não é tanto, consegue ter uma diferenciação boa nessas reflexões” (T8).

Porém, a filmagem de todas as sessões de treinamento é praticamente inviável pelo custo e tempo que exige de alguns profissionais (comissão técnica e equipe de filmagem e edição). Desse modo, a materialização da reflexão com ferramentas como diários, também parece muito válida por sua facilidade e baixo custo para a aplicação (T2, T5, T8). Seja nos treinamentos:

“Não tem nada melhor do que tu ter [...] um caderno, um banco de dados de treino. [...] faz com que tu comece a te policiar, que tu comece a mudar alguns pensamentos do que tu imaginava que dava certo e acabou dando errado” (T2).

Seja no ambiente competitivo:

“[...] quando tu vai pra uma competição você faz uma leitura do que aconteceu, [...] eu geralmente faço um relatório pós-competição, tu avalia jogadores individualmente, tu toma algumas decisões com relação a esses jogadores, na maneira de jogar, contra os adversários que tu jogou” (T8).

Apesar de seguirem todos esses passos sobre a reflexão, ainda surge à importância dos treinadores de se auto avaliarem (T1, T3, T4, T5, T7) e reverem sua filosofia de treinamento e refletirem se o que estão pensando ou fazendo está correto, no intuito de se reinventarem.

“Conforme vai passando tu vai observando coisas importantes dentro do seu treinamento, se o treinador ele é convicto daquelas ideias e

não muda [...] acho que ele tá errado, porque [...] o futebol a todo momento está em uma evolução. [...] tem muitas coisas que tu vai aprendendo executando, fazendo, vendo onde está errado e depois até que ponto tu pode ir, forçar uma equipe [...]" (T3).

As reflexões podem ser visualizadas em grupo ou individualmente (JARVIS, 2009; GILBERT; TRUDEL, 2001, 2005). Conjunta, quando se reflete junto com a comissão técnica e seus atletas por meio de observações dos treinadores mais experientes, vídeos e planos de trabalho sobre os treinamentos e o desempenho dos jogadores nos exercícios e possíveis adaptações dessas atividades. Individual, os treinadores realizam praticamente as mesmas reflexões que repassam ao grupo e a comissão técnica, mas voltada também, na auto avaliação, pois, os treinadores necessitam rever suas ações e seus próprios pensamentos constantemente devido as alterações que se fazem necessárias nos treinamentos para adequar de acordo com à evolução de seus atletas. Complementarmente, a reflexão dos treinadores segundo Gilbert e Trudel (2001) pode ser entendida também como reflexão na ação, reflexão para a ação e reflexão sobre a ação (retrospectiva).

Para seis treinadores investigados por Ramos, Brasil e Goda (2012), a segunda situação de aprendizagem mais comum foi o processo de reflexão, tanto no confronto com os problemas, como nos dilemas da prática em que, refletiam sobre sua prática no dia a dia (T2), refletiam com seus atletas (T6) e ao analisar e experimentar seus próprios métodos (T7). Jarvis (2006) explica que quando passamos por uma experiência, podemos rejeitá-la, pensar sobre ela, responder emocionalmente ou qualquer combinação dessas opções. Isso pode estar atrelado ao fato de que os treinadores precisam estar abertos as opiniões dos colegas e de seus atletas, onde as suas experiências conduzem as escolhas do que for melhor para a equipe conforme relatado por quatro treinadores sobre a reflexão conjunta (T1, T2, T5, T7) e observado por Ramos, Brasil e Goda (2012), e nas reflexões individuais (T1, T3, T4, T5, T7) possuem um autocontrole como descrito por Dias, Cruz e Fonseca (2010), sem deixar que as emoções se sobreponham à razão. Werthner e Trudel (2006) e Jones, Armour e Potrac (2003) em dois exemplos, consideram que os treinadores possuem tempo para refletir sobre o programa de treinamento para o desenvolvimento de seus atletas, nos componentes técnicos e físicos, como seus atletas reagem com esse programa e o que pode ser modificado, a fim de melhorar a sua formação. Mas, para isso os

treinadores têm que estar prontos para questionarem seu próprio conhecimento e o desafio é ser objetivo na reflexão para que surja um novo aprendizado.

Nesse processo de reflexão, os treinadores trazem novamente a relação treinador-atleta, relatada desde o período em que foram atletas, mas que atualmente possui maior profundidade no que é necessário considerar na preparação dos jovens jogadores. Nas aprendizagens voltadas especificamente aos atletas e adaptações das atividades quatro profissionais T1, T2, T5, T7 descrevem sobre chegar ao desempenho máximo de seus atletas. Nos achados de Callary, Werthner e Trudel (2012) e Ramos, Brasil e Goda (2012), respectivamente, uma treinadora e dois treinadores comentaram sobre o processo de reflexão enquanto responsáveis por alguns atletas, onde refletiam seus conhecimentos de situações passadas para entender melhor o que fazer em acontecimentos futuros e manter a confiança dos atletas no seu trabalho, intacta. Cassidy, Jones e Potrac (2009), Jones, Armour e Potrac (2003) e Scaglia (2015), entendem que esse processo é complexo e difícil por qual os treinadores passam. Muitas vezes necessitam mudar seu comportamento e a forma de conduzir os treinamentos, onde a falta de uma familiarização seria um dos motivos que levariam os treinadores à uma menor confiança na formação dos atletas. Segundo Scaglia (2015), a busca por novas aprendizagens depende dos profissionais se desfazerem de pré-conceitos, muitas vezes classificados como preconceitos. Sendo que ambos impedem muitos de conhecer e, então, precisam estar preparados para mudar a forma de pensar. Talvez, por isso, como profere Scaglia (2011, 2015), no mundo do futebol a maioria dos treinadores, professores e formadores de jovens não se atualizaram quanto aos seus conhecimentos pedagógicos e infelizmente ainda seguem uma abordagem tradicional ou tecnicista de ensino. Principalmente com preocupações sobre o aspecto de desenvolvimento técnico, como um treinamento de chutes ao gol sem marcação.

A complexidade na preparação dos jovens pode ter levado a maioria dos treinadores relatar estratégias para auxiliar e potencializar as experiências refletidas e gerar maior impacto nos treinamentos como sugerem alguns estudos (GILBERT; TRUDEL, 2001, 2005; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; SARDINHA, 2014; WINCHESTER; CULVER; CAMIRÉ, 2011; 2013; KUKLICK; GEARITY, 2015), como as reflexões conjuntas com o suporte principalmente da comissão técnica (T1, T2, T5, T7) e a utilização de ferramentas, como vídeos editados por uma equipe profissional com as cenas escolhidas pelos treinadores (T1, T4, T5, T8) e com os diários reflexivos (T2, T5, T8) que auxiliam na

retomada de determinadas discussões e reflexão mais apurada acerca dos treinamentos. Em outro estudo, similarmente, Ramos et al. (2011) verificou que para o T1 nas suas ações de “ver, anotar, planejar, estudar”, implicou em um maior conhecimento e na sua própria “teoria” de treinamento.

Importa-se destacar que a reflexão como componente da aprendizagem não foi relatada pelos treinadores na situação de aprendizagem formal ou na situação de aprendizagem não formal. O maior incentivo dessa prática nessas situações poderia levar os treinadores a uma aprendizagem mais profunda, motivadora e duradoura (JARVIS, 2006; GILBERT; TRUDEL, 2001; KNOWLES; GILBOURNE; NEVILL, 2001; KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2006; MILISTETD et al., 2013b; KUKLICK; GEARITY, 2015; KOH et al, 2015; AHLBERG; MALLETT; TINNING, 2008; MESQUITA et al., 2014). A maior preocupação seria a repetição das experiências em sala de aula pelos alunos, repassadas de geração em geração na relação treinador-atleta baseada apenas na afetividade, ou mesmo pelo senso-comum, sem uma reflexão crítica que possa compreender e transformar estas importantes experiências (RAMOS et al., 2011; SCAGLIA, 2011, 2015; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003).

As evidências do estudo demonstram o potencial da reflexão sobre a aprendizagem dos treinadores de categorias de base no futebol, em que todos consideram ter adquirido no mínimo uma nova aprendizagem pelo processo reflexivo. Sendo que o T1 reforçou uma experiência e indicou cinco novas aprendizagens nessas atividades, assim como o T7. O T5 e os profissionais T2, T4 e T8 apresentaram, respectivamente, quatro e três novas aprendizagens. Potencialidade que vários autores chamam a atenção de professores e profissionais da prática ao longo dos anos (JARVIS, 2006; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; JONES; ARMOUR; POTRAC, 2003; KNOWLES; GILBOURNE; NEVILL, 2001; KNOWLES et al., 2006; GILBERT; TRUDEL, 2004b; IRWIN; HANTON; KERWIN, 2004; KNOWLES; BORRIE; TELFER, 2005; KUKLICK; GEARITY, 2015; RAMOS et al., 2011; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; KOH et al, 2015; AHLBERG; MALLETT; TINNING, 2008; SARDINHA, 2014; PEEL et al., 2013).

4.1.7 Aprendendo com a organização e como se tornar um treinador do clube

Nas trajetórias de vida dos treinadores o clube pode estar relacionado com outros episódios de aprendizagem, seja nas vivências enquanto atletas e tentativas de se profissionalizarem, no estágio obrigatório por convênio do clube com a universidade, sendo auxiliar de treinadores com mais tempo de clube e finalmente nas experiências como treinador e principal responsável por uma equipe. Nessas situações, o clube pode se apresentar como uma organização de aprendizagem, ou seja, podendo ser considerado uma situação potencializadora da aprendizagem profissional, em consequência, levando seus treinadores a se desenvolver profissionalmente. O fato da aprendizagem ser um processo contínuo, levou a investigação das ações realizadas no clube onde os coordenadores técnicos reforçam as falas dos treinadores sobre a organização de aprendizagem.

No que se refere às “estratégias formativas”, são descritos três fatores como parte dessas ações. A primeira condiz com a “assistência entre os treinadores” (T4, T7, T8, CT1, CT2, CT3, CT4), episódios que podem conduzi-los a uma filosofia própria de trabalho.

“[...] a maior escola que eu tive acho que foi aqui [...] eu fiquei quatro anos na escolinha, tu fica de auxiliar de alguns treinadores e com esses caras eu peguei muita bagagem pra poder de repente criar uma maneira minha de treinar e de montar os meus treinos [...]” (T8).

“[...] tu tinha inicialmente ali o pessoal como estágio, sempre acompanhando um professor formado e [...] depois de um [...] período de aprendizado, de iniciação, [...] quando a direção acha que tu tá apto, não existe um tempo fechado, [...] a partir desse momento tu deixa de acompanhar [...] outro professor e passa a ser o principal professor de uma turma” (CT4).

Outro fator se refere às “discussões com a comissão técnica” sobre todo o planejamento dos treinamentos com vistas à competição e ao processo de formação dos atletas, não apenas por formalidade e exigência

do clube, mas também incentivar futuramente as discussões informais e estudos em um espaço como a biblioteca própria do clube (T1, T3, T5, CT2, CT4).

“[...] nos apresentamos na segunda feira de tarde, porque a segunda feira de manhã pra análise de vídeo, discussão do treinamento da semana e pré-treino a gente procura sempre sentar, dividir as tarefas que vão acontecer no treinamento e pós-treino. A gente conversa como foi o nosso treino, se acatou a necessidade que tínhamos para aquela sessão de treino, para aquela unidade, se não conseguimos atingir os objetivos [...]” (T5).

“[...] das categorias infantil e juvenil eles chegam no clube a partir das nove, dez horas da manhã, já começam a fazer seus planos de aula, enfim, trabalho que já tem pré-estipulado na programação semanal, ver que tipo de campo, que espaço vai ter, pra ser bem desenvolvido [...]. O clube está criando para o ano que vem uma nova sala, tipo uma biblioteca, para que os profissionais que chegam mais cedo tenham um local [...] que tu possa estudar, [...] pra incentivar o pessoal e ter um conforto de chegar e não ter que ficar no vestiário e já ir direto pro campo [...]” (CT2).

O terceiro fator das estratégias formativas seria o “incentivo à formação continuada” (T1, T2, T3, T8, CT1, CT2, CT3, CT4). Após a análise da direção do pedido para a realização de cursos fora do centro de treinamento, o clube se responsabiliza pelo custeio ou intervém com a redução de custo para os seus treinadores por meio de parcerias com as organizações dos eventos, além de liberar seus profissionais para proferirem aulas ou palestras.

“[...] ano passado eu tive a oportunidade de participar de um curso onde o clube me ajudou e foi de grande valia e talvez tenha

sido o curso [...] que achei melhor, que as ideias eram muito, muito parecidas com as minhas, falava a nível de treinamento moderno, ideias novas que já estão em processo de implementação [...]" (T3).

"[...] O clube incentiva, muitas vezes já ajudou a bancar curso para os profissionais e a gente tem até os próprios profissionais do clube que dão cursos, na CBF, em outros cursos também" (CT1).

O complemento das estratégias formativas de modo a fomentar o aprendizado dos treinadores, pode ocorrer por meio de reuniões pedagógicas como as de tema livre (T5, T7, T8, CT1, CT2, CT3, CT4) no próprio centro de treinamento, onde cada profissional fica responsável por proferir uma palestra sobre um tema de sua escolha, o que reduz gastos com viagens, hospedagem e inscrições para a realização de cursos fora do clube, além de otimizar o tempo sem a necessidade dos profissionais se ausentarem dos seus deveres no centro de treinamento.

"[...] dentro do clube a gente tem incentivos de estudo, tem um grupo que uma vez por semana a gente apresenta trabalho, cada profissional envolvido no campo é obrigado a desenvolver um assunto e isso nos faz buscar conhecimento, novos conteúdos e ter que expor esses conteúdos pra outras pessoas [...]" (T7).

"[...] aqui tem bastante palestras, cursos, a gente tem inclusive do próprio clube, [...] a gente se junta uma vez por semana e um profissional nosso palestra, vamos dizer assim, sobre algum conteúdo. [...] São quase duas horas de reunião, porque o pessoal começa a debater. A apresentação é quinze minutos, mas o pessoal fica debatendo [...]. Ninguém é obrigado a ir, mas o auditório [...] está praticamente sempre com todo mundo presente [...]" (CT4).

Além das estratégias e reuniões, a organização de aprendizagem pode ser gerida por meio de “políticas que sistematizem as ações dos treinadores no clube”. Onde ganham destaque duas políticas específicas do clube para com os seus treinadores. A motivação em seguir aprendendo e qualificando o trabalho, pode ter uma grande influência do clube de priorizar a “continuidade dos treinadores” (T6, T8, CT1, CT2, CT3, CT4) à frente do trabalho que iniciam desde a escolinha, passam pelos grupos especiais, para finalmente chegarem às categorias de base, processo que segue mesmo com a mudança na direção do clube.

“[...] eu vejo um clube muito estável, o que te incentiva a se manter dentro do clube, com uma coordenação que está muito tempo no clube o que te dá uma linha e um segmento para você continuar o seu trabalho [...]” (T6).

“[...] 90% deles são oriundos da Escolinha, os treinadores por ventura, no momento que são contratados pelo Clube de fora, a gente tenta traçar esse perfil, se encaixa dentro do perfil [...], da maneira que a gente trabalha, [...] mas a gente prevalece sempre à subida do treinador da categoria de baixo [...]” (CT3).

A segunda política diz respeito ao objetivo (T2, T8, CT1, CT2, CT3) do clube com as categorias de base. Objetivo que se for claro pode levar os treinadores a compreenderem as necessidades para se trabalhar em um clube de elite.

“[...] o clube que me projetou para o que eu sou hoje, [...] fez com que eu evoluísse ainda mais como pessoa e como treinador, que eu fosse muito mais à busca, fez com que eu amadurecesse em várias questões, tanto técnica quanto tática, escolha de jogadores, montagem de equipes [...]” (T2).

“[...] acredito que saber gerenciar um grupo, ter um relacionamento bom com todos os atletas do grupo, com todas as pessoas da

comissão técnica, um relacionamento de confiança, ter uma ambição de crescer dentro do clube, não ficar estagnado, contente, na sub-10, sub-11, deslumbrar, um dia chegar no juvenil, na equipe júnior, no profissional [...]. Como retorno ao clube, o primordial é a formação do atleta, [...] que os atletas consigam ter uma projeção dentro do clube pra chegar no profissional” (CT1).

A qualidade do trabalho dos treinadores não depende simplesmente das ações fomentadoras pela organização de aprendizagem, mas também na iniciativa dos próprios treinadores de buscarem evoluir enquanto profissionais e se atualizarem frente ao que lhes é exigido. Explicitamente com a apresentação dos seus deveres pelo clube e implicitamente, pois, o treinador deve buscar mais do que lhe é imposto e levar o próprio clube para um nível mais elevado na formação de atletas, com um número maior e mais qualificado dos seus jogadores. Ao avaliar os treinadores, o clube pode identificar e fomentar essa busca pelo desenvolvimento. Especificamente foram relatadas avaliações sobre a compreensão da filosofia do clube pelos treinadores (T1, T4, T5, T8, CT1, CT2, CT3, CT4).

“[...] sobre a parte metodológica o clube está discutindo, buscando um padrão metodológico para os treinamentos e fazendo com que os treinadores tenham pensamentos não iguais, mas semelhantes para poder evoluir e aprimorar no quesito de evolução e formação dos atletas” (T1).

“[...] a gente cobra muito dos treinadores a questão de treinamento, óbvio, trabalhamos com futebol, mas também uma questão comportamental [...]. Então o treinador acaba tendo essa dupla função, que se juntam e a gente sempre fala aqui dentro, a gente tem que formar o atleta e o cidadão. [...] hoje tem um, podemos dizer um departamento metodológico que trabalha nessas questões, já se colocou no papel” (CT4).

O clube é considerado por todos os treinadores e coordenadores técnicos como um potencializador da aprendizagem por motivar com ações que se preocupam com o desenvolvimento dos profissionais. Nessa organização de aprendizagem foram apresentados quatro pilares e sete situações que levaram os treinadores a uma maior experiência no esporte, como segue: estratégias formativas (assistência entre os treinadores; discussões com a comissão técnica; incentivo à formação continuada); política do clube em relação aos treinadores (continuidade dos profissionais; objetivos); reuniões pedagógicas (reuniões de tema livre); processo avaliativo (compreensão da filosofia do clube pelos treinadores). Nos relatos o T8 foi classificado em seis situações e os T2 e T5 em três situações. Dentre os coordenadores técnicos, o CT2 falou da importância de todas as situações de aprendizagem, enquanto os outros coordenadores (CT1, CT3, CT4) consideraram seis situações em suas falas.

Nas “estratégias formativas” com a “assistência entre os treinadores”, o CT4 comenta como ocorre uma parte desse processo em que o T8 relata ter influenciado na sua maneira de treinar. As “discussões com a comissão técnica” também parecem importantes, onde o T5 sistematicamente analisa sua prática com o suporte de outros profissionais e o CT2 reafirma a programação sistemática semanal e a preocupação em criar um ambiente novo mais adequado. Assim como foi descrito por um treinador de elite no estudo de Jones, Armour e Potrac (2003), que a sua maneira de treinar também mudou devido a socialização no clube, com experiências com um treinador mais experiente o que moldou sua filosofia enquanto treinador. Nesse ambiente, existia um programa de treinamento definitivo para a temporada de como as equipes iriam jogar e o treinador estava confiante de que todos os treinadores estavam unidos em prol dos objetivos que lhes eram apresentados e por isso todas as equipes e jogadores tinham os objetivos e responsabilidades em mente. O treinador ainda aponta que, apesar disso, possuía criatividade na construção de novos exercícios, mas é importante os treinadores seguirem no mesmo sentido e se um profissional assume outra direção quanto aos objetivos, não será bem-sucedido.

Alguns autores (JARVIS, 2007; GARVIN, 1993; GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008; CULVER; TRUDEL; WERTHNER, 2009; CULVER; TRUDEL, 2008; MESQUITA et al., 2014; CUSHION et al., 2010; CUNHA et al., 2010) consideram como necessidade da formação um processo compartilhado entre todos os profissionais envolvidos na organização, favorecendo uma reflexão conjunta sobre as condições específicas como o trabalho é desenvolvido, a sua organização

e condicionantes técnicas, o que leva a mudanças qualitativas. Galatti et al. (2014) e Talamoni, Oliveira e Hunger (2013) abordam em seus estudos que o trabalho com os jogos esportivos coletivos vai além do auxílio entre os treinadores ou das conversas entre a comissão técnica, mas que depende de uma equipe multidisciplinar. O treinador possui uma maior preocupação nos componentes técnico-táticos e o preparador fica responsável pela parte física dos atletas. Fora de campo o nutricionista é o responsável pela alimentação e reposição energética e o psicólogo tem o dever de manter os jogadores motivados e em estado de resiliência. Porém, se os profissionais não mantiverem uma sincronia no trabalho e cada um seguir em uma direção, as sessões de treinamento podem gerar um gasto energético maior do que o recomendado pelos nutricionistas e colocar um jogador despreparado mentalmente em um jogo podem levar a uma pressão e um estresse que o jogador pode não suportar e os resultados seriam desastrosos. Entende-se nessa situação que existe uma grande dificuldade no trabalho objetivo de cada especialidade, mas é importante a intersubjetividade entre os profissionais e com os atletas.

Portanto, para Galatti et al. (2014), Scaglia (2015) e Barreiros et al. (2011) os componentes, físico, técnico, tático e emocional precisam estar integrados, assim como, os profissionais envolvidos no desenvolvimento dos atletas, criando um ambiente de aprendizagem em que ciências humanas e biológicas, por exemplo, possam unir os conhecimentos produzidos para elevar o nível de preparação no futebol. O suporte de outras áreas para o sucesso no esporte é um dos destaques nos estudos de Nunomura e Oliveira (2012) com a ginástica artística o que gerou sucesso internacional, Reis et al. (2014) no basquetebol com a falta de uma equipe no auxílio aos treinadores e por fim, Szezerbicki e colaboradores (2006) demonstram a possibilidade do trabalho conjunto ao investigarem um clube de elite do futebol brasileiro, o qual apresentou com a mesma direção técnica nos mais de cinco anos anteriores a investigação, vários resultados positivos. Equipe diretiva formada no intuito de realizar a gestão do trabalho multidisciplinar, apoiando todas as áreas no trabalho com os seus atletas. Sendo o trabalho exercido apenas por profissionais, nos oito departamentos: departamento de futebol de base, o departamento de futebol profissional, administração do centro de treinamento, departamento de documentação e registro, departamento de informática, setor de intercâmbio nacional e internacional, laboratório de preparação desportiva e departamento de saúde.

Sobre a situação de “incentivo à formação continuada” nos relatos analisados, alguns profissionais (T1, T2, T3, T8, CT1, CT2, CT3, CT4) comentam essas experiências e veem com bons olhos o incentivo

dados pelo clube em relação à atualização profissional. A mesma preocupação foi encontrada nos estudos realizados por Nunomura (2004), para os treinadores aprimorarem o conhecimento e conseguirem desenvolver seus atletas continuamente e Szezerbicki et al. (2006), em que o clube buscava proporcionar aos seus profissionais uma maior capacitação, inclusive com um projeto de implementação da “universidade do futebol” dentro do próprio centro de treinamento. Belão, Machado e Mori (2009) encontraram resultados positivos referente à formação continuada. As treinadoras apresentaram maior segurança com a realização de pós-graduação e cursos de curta duração específicos na Ginástica Rítmica. Além do número de conquistas em campeonatos esportivos aumentarem com o grau de formação das técnicas e acabou por representar um estímulo para o sucesso pessoal e profissional. Quanto ao sistema de educação à distância, apesar de ser descrito pelo T3 como positivo, o novo modo de interação de ensino-aprendizagem online é questionado por alguns autores, Jarvis (2007), Vargas-Tonsing (2007) e Trudel, Culver e Werthner (2013), quanto à sua proposta e eficácia.

Em relação ao pilar arquitetado com as “reuniões pedagógicas”, realizadas sistematicamente, onde cada profissional inclusive os treinadores ficavam como responsáveis por conduzir uma palestra relacionada ao esporte, de “tema livre”, durante o ano. O que é aconselhado por alguns autores como Garvin (1993), Garvin, Edmondson e Gino (2008), Carraveta (2006), Gilbert e Trudel (2001, 2005) e que foram encontrados nas falas de três treinadores e quatro coordenadores técnicos (T5, T7, T8, CT1, CT2, CT3, CT4).

As “políticas do clube em relação aos treinadores” como outro pilar, podem definir os rumos dos profissionais e jovens atletas. Na situação em que os treinadores e coordenadores (T2, T8, CT1, CT2, CT3) comentam sobre os “objetivos”, segundo Galatti et al. (2012) e Milistetd et al. (2010), o principal foco no processo de formação esportiva, devem ser os interesses, necessidades e possibilidades dos atletas. A partir desse entendimento, os objetivos e metas que orientam a prática do treinador partem dos seus atletas, alinhados com sua filosofia de treinamento, assim como aos princípios pedagógicos da instituição em que trabalha. No entanto, Nunomura et al. (2012) e Cassidy, Jones e Potrac (2009) alertam que as organizações variam na sua concepção filosófica, nos valores, no planejamento, no sucesso da instrumentalização e na capacidade em modificar e transformar. Organização esportiva que para Ghisleni (2005) deve estar centrada na realidade futura, sem deixar as implicações urgentes se sobreporem as importantes e tornar o seu trabalho contínuo. Por fim, é importante salientar que para se chegar nos objetivos, torna-se

necessário a implementação de metas, sendo que no clube de elite investigado por Szezerbicki et al. (2006) as metas eram anuais, mas pensando no ciclo de desenvolvimento para cinco anos de desafios que enfrentariam pela frente.

A segunda situação encontrada nas políticas do clube se refere a “continuidade dos treinadores”. Garvin, Edmondson e Gino (2008) comentam que os profissionais precisam de tempo para serem avaliados, o que foi conferido pelo T2 com maior segurança na continuidade da sua carreira no clube, o que lhe motiva e mostra o caminho a seguir. Segundo o CT3, quase todos os treinadores antes de assumirem o cargo de treinadores das categorias de base precisam passar pela escolinha, experienciando a vida no clube e moldando o perfil conforme algumas exigências dessa organização. Sendo que os profissionais contratados de fora para assumir o cargo precisam se encaixar no modelo do clube. Em estudo com atletas sobre o clima motivacional no esporte, Miller, Roberts e Ommundsen (2004), encontraram que 53% da sua amostra havia jogado com o mesmo treinador por pelo menos dois anos. Esse fator pode ter influenciado o desempenho dos atletas conforme apresentam Balduck, Buelens e Philippaerts (2010), ao investigarem os resultados das equipes nas três primeiras divisões do futebol belga profissional, nas temporadas de 1998-1999 a 2002-2003. As equipes com menor rotatividade de treinadores apresentaram significativamente os melhores resultados ao final das temporadas em comparação às equipes que trocaram seus treinadores após uma queda de desempenho. Portanto, parece ser interessante manter os treinadores, pois, apresentam um desempenho não-linear, mas na média são superiores as equipes que passam por um número maior de profissionais como responsáveis. Gilbert e Trudel (2005) e Nunomura et al. (2012) apoiam a ideia de que os treinadores precisam estar seguros no decorrer do trabalho de formação para experimentar e refletir, sem quaisquer punições por não apresentarem sucesso nas competições e sejam avaliados por vitórias e derrotas. Embora as vitórias sejam importantes, não se deve enfatizar na formação o “vencer a todo custo”.

Outra questão a ser analisada nos diz sobre a promoção dos treinadores, considerando as categorias mais novas como de formação para as subsequentes. Por um lado, ao subirem de categoria os treinadores continuam a preparar os mesmos atletas da categoria anterior e possuem um conhecimento sobre os mesmos e como agir da melhor maneira nos treinamentos. Porém, cada categoria possui especificidades e não devem ter como objetivo formar profissionais para as categorias maiores, e sim, treinadores experts com cada idade e período formativo dos atletas como

destaca-se na literatura (NATIONAL COACHING CERTIFICATION PROGRAM, 2005; MALLETT et al., 2009; SERPA, 2003).

Quanto ao pilar de “processo avaliativo” na “compreensão da filosofia do clube pelos treinadores”, quatro treinadores e todos os coordenadores (T1, T4, T5, T8, CT1, CT2, CT3, CT4) relataram acerca das orientações e cobranças do clube, como descreve Carraveta (2006) especificamente aos clubes de futebol na sistematização coletiva de um programa esportivo que oriente modelos de jogo, decisões e ações de seus treinadores. Para o treinador investigado por Jones, Armour e Potrac (2003), a natureza desse trabalho intenso somada as grandes expectativas do clube fazia com que ele nunca se desligasse do trabalho, pelo menos durante o período de preparação e competitivo. Isso exige do treinador um compromisso e o desejo de atingir o sucesso.

Sugere-se aos clubes que,

[...] ao utilizarem sistemas de avaliação de desempenho estruturados, isto é, devidamente definidos, regulados e assumidos pelos colaboradores de forma sistemática e utilitária, os clubes desportivos poderão aumentar o comprometimento dos funcionários e potenciar algumas das suas forças e competências, tendo em vista a melhoria contínua da sua performance (SOARES, ANTUNES E RODRIGUES, 2011, p. 431).

Garvin, Edmondson e Gino (2008) concluíram em seu estudo que a situação avaliativa reporta aos líderes ou gestores o desafio de julgar esse processo de modo crítico-reflexivo e concretizar esse último ponto para uma real organização de aprendizagem. Gilbert e Trudel (2001, 2005) destacam outras implicações aos responsáveis pela gestão das organizações esportivas, como se esforçar para criar e conduzir um ambiente que alimente a prática reflexiva dos treinadores e ressalvam que os treinadores necessitam de certa liberdade na construção dos treinamentos para trabalharem sua criatividade. As sugestões têm como objetivos gerar e experimentar novas estratégias de formação esportiva que podem não se encaixar na filosofia do clube. Caso contrário, os treinadores podem ficar dependentes de estratégias testadas e aprovadas por levarem as equipes em formação a um maior número de resultados

positivos, mas que não possuem o total potencial para o desenvolvimento dos jovens atletas para atingirem o profissional.

Os pilares e situações apresentadas podem transferir a organização industrial para a organização do conhecimento ou de aprendizagem, mas o sucesso dessa transição depende ainda da mudança mental de cada indivíduo. Isso refletirá, conseqüentemente, na estrutura da organização de aprendizagem (JARVIS, 2007; CARVALHINHO, 2006; SILVA; SILVA, 2010; HUNTER-JOHNSON; CLOSSON, 2012; SZEZERBICKI et al., 2006). Desse modo, o clube não deve assumir a total responsabilidade na preparação dos treinadores, mas espera-se que os profissionais sejam proativos e deem o retorno desejado ao clube no que diz respeito à formação de atletas.

Jarvis (2007) ainda explica que, o sistema de ensino sofreu alterações. As pessoas de todas as idades estão expostas a muito mais informação e são livres para aprender uma grande variedade de coisas e os professores podem já não ter o conhecimento absoluto que os alunos não têm devido à busca das pessoas de maior experiência na situação de aprendizagem não-formal e informal. Nessa situação, grande parte do que aprendemos não é controlado ou planejado, ou ambos. Assim, surge a necessidade de mudança nas organizações que só é possível quando dois conjuntos de forças, aqueles que agem sobre a organização de fora e aqueles que agem dentro da organização, operam na mesma direção. Os líderes de grandes organizações reconhecendo a necessidade de mudar, precisam considerar que a maior eficiência e eficácia depende de as pessoas dentro das organizações estarem abertas e compartilhar suas experiências com os outros, como no caso dos profissionais mais experientes repassando aos mais novos o exercício da função e não ficar preso à competitividade. Mesmo assim, Cushion e Jones (2006) encontraram em um clube de futebol inglês que os treinadores e o departamento de treinamento ainda eram conservadores, sem uma abertura a mudanças. Do mesmo modo, os participantes do estudo de Mesquita e colaboradores (2014), treinadores das modalidades de voleibol, basquetebol, ginástica, natação e handebol, classificaram os ambientes de treinamento na maior parte do tempo como de “concorrência em vez de colaboração”. Os dados afirmam a preocupação de Jarvis (2007) e Gilbert e Trudel (2001, 2005), mostrando uma cultura tradicional na falta de comunicação e cooperação, ainda enraizados em alguns contextos.

CAPÍTULO 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo o desenvolvimento profissional dos treinadores parece muito atrelado as diversas experiências ao longo da vida e nas suas combinações, desde as suas primeiras idades com seus familiares até o momento em que se tornam os principais responsáveis por uma equipe em um clube de elite no futebol.

Dentre as situações de aprendizagem, formal, não-formal e informal, a maior parte das experiências está atrelada a esta última, com um número maior e mais profundo de aprendizagens em comparação a formal e a não-formal. Isso pode estar atrelado ao fato da pequena fração de tempo que os cursos representam frente a situação de aprendizagem informal. Além disso, alguns profissionais por experienciarem a prática anteriormente a formação acadêmica e palestras em eventos, acumulam experiências e podem segundo Jarvis (2006), “presumir”, “não-considerar” ou “rejeitar” as novas informações por não reverem suas crenças e paradigmas e não aprendem com a situação. Porém, vale ressaltar que os dados vão ao encontro com a literatura especializada, indicando a maior valorização dos treinadores pela situação de aprendizagem informal. Situação de aprendizagem informal que os profissionais possuem maior interesse e motivação na busca por novas aprendizagens devido ao envolvimento no campo da prática gerador de maiores reflexões, conseqüentemente, com um maior número de significados e um estágio mais profundo de aprendizado.

Apesar dos fatores mencionados, os ambientes formais e não-formais apresentaram deficiências. Ao que parece, faltaram ações motivadoras como um maior incentivo a prática reflexiva, muito mencionada e sistematizada na situação de aprendizagem informal. A explicação de acordo com Milistetd (2015), por exemplo, estaria no fato de que os professores priorizam avaliações relacionadas a capacidade de memorização por parte dos alunos nos conteúdos abordados. “Memorização” que segundo Jarvis (2006) é uma “aprendizagem não-reflexiva”, com menor efetividade no aprendizado por não ter significado e por isso de nível superficial comparada a aprendizagem reflexiva. Portanto, as situações de aprendizagem formal e não-formal parecem necessitar constantemente de reformulações, maior relação entre teoria e prática, oferecer experiências diversificadas, trabalhar por meio do processo reflexivo, sistematização de aulas contextualizadas, favorecer a

interdisciplinaridade, maior profundidade nos conteúdos abordados, entre outras ações como auxílios na condução de uma educação inovadora.

O estudo não apresenta exclusivamente onde e quando os treinadores aprenderam, mas contempla o que eles aprenderam nas diversas situações de aprendizagem e caso reforcem a aprendizagem em diferentes experiências ao longo da vida. Foram apresentadas várias aprendizagens pelos oito treinadores, sendo que os “conhecimentos pedagógico-didáticos” foram achados nas experiências enquanto atletas, na formação acadêmica e como auxiliares. Os conhecimentos específicos para o futebol foram encontrados nas vivências com os seus familiares e no acompanhamento de outros profissionais ou mentores. A formação de valores apareceu nas experiências primárias com os familiares e na formação como atletas. As experiências sobre a relação treinador-atleta foram atribuídas ao período como atletas e por meio do processo reflexivo. Por fim, o desenvolvimento da liderança surge desde a atuação como atletas e reaparece nas situações com profissionais mais experientes. Isso demonstra que as aprendizagens podem surgir ou reaparecer em diferentes fases da vida, processo em que se reflete as experiências e o que surgem delas com a complementação ou revogação de experiências anteriores. A medida que ficamos mais experientes, de acordo com Jarvis (2006), possuímos um maior repertório de aprendizagens que utilizamos na compreensão de novas situações e conseguir dar significado a elas, em consequência, podemos apresentar uma disjuntura. Portanto, como descreve Mallett et al. (2009), a complementaridade das oportunidades de aprendizagem pode ser considerada primordial, a qual contribui para o desenvolvimento profissional totalitário dos treinadores.

As limitações do estudo estão no fato de não ter sido realizada uma pesquisa exploratória para um maior aprofundamento nos questionamentos aos treinadores e coordenadores técnicos. Além disso, não foram encontrados documentos (diários reflexivos, avaliativos) para a triangulação com a literatura de suporte e com os dados obtidos por meio das entrevistas.

Entretanto, os achados deste estudo nos conduzem a reflexões sobre nosso atual sistema de ensino superior e a organização de aprendizagem, e espera-se que os apontamentos nas situações de aprendizagem formal, não-formal e informal, possam colaborar na planificação, funcionalidade e sistematização das experiências para uma real aprendizagem transformativa. Nesse sentido, aparecem potencialidades nas estratégias utilizadas, determinantes para o desenvolvimento profissional dos treinadores, como a ação pedagógica,

acompanhamento de outros profissionais, reuniões pedagógicas, palestras, uso de ferramentas (diários, vídeos, fóruns online) para ponderações e discussões com outros profissionais. Portanto, para estudos futuros parece pertinente novas investigações a fundo dessas estratégias, a fim de demonstrar todo o processo e o nível de aprendizagem obtido pelos profissionais na tentativa de medir a eficácia das suas ações e quais pontos necessitam de maior atenção de professores, mentores, dirigentes e coordenadores.

REFERÊNCIAS

- AHLBERG, M.; MALLET, C.; TINNING, R. Developing autonomy supportive coaching behaviors: An action research approach to coach development. **International Journal of Coaching Science**, v. 2, n. 2, p. 3-22, jul. 2008.
- ALLEN, J.; HODGE, K. Fostering a learning environment: Coaches and the motivational climate. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, n. 3, p. 261-277, sep. 2006.
- ARAYA, J.; BENNIE, A.; O'CONNOR, D. Understanding Performance Coach Development: Perceptions About a Postgraduate Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 3-14, 2015.
- BALDUCK, A.; BUELENS, M.; PHILIPPAERTS, R. Short-term effects of midseason coach turnover on team performance in soccer. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 81, n. 3, p. 379-383, sep. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIROS, A., et al. O que pensam os treinadores portugueses da 1ª liga sobre a importância da intervenção psicológica no Futebol profissional? **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 128-137, jan./mar. 2011.
- BELÃO, M.; MACHADO, L. P.; MORI, P. A formação profissional das técnicas de ginástica rítmica. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 61-68, jan./mar. 2009.
- BENITES, L. C., et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estagio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, no prelo.
- BRASIL. **Lei nº 8.650, de 20 de abril de 1993**. Dispõe sobre as relações de trabalho do Treinador Profissional de Futebol e dá outras providências. Documento Oficial da União, Brasília, DF, 22 de abril de 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Documento Oficial da União, Brasília, DF, 01 de setembro de 1998.

BRASIL, V. Z., et al. A formação profissional para treinadores de surf no Brasil. In: NASCIMENTO, J. V.; SOUZA, E. R.; RAMOS, V.; ROCHA, J. C. S. (Orgs.). **Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...** Florianópolis: Editora da UDESC, 2015. p. 357-382.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Shaping the way five women coaches develop: Their primary and secondary socialization. **Journal of Coaching Education**, v. 4, n. 3, p. 76-125, dec. 2011.

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

CARRAVETA, E. S. P. **Modernização da Gestão no Futebol Brasileiro: perspectivas para a qualificação do rendimento competitivo.** Porto Alegre: AGE, 2006.

CARVALHINHO, L. **Os Técnicos e as Atividades de Desporto de Natureza: análise da formação, funções, e competências profissionais.** 2006. 332 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

CASSIDY, T.; JONES, R.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice.** 2 ed. New York: Routledge, 2009.

CHESTERFIELD, G.; POTRAC, P.; JONES, R. 'Studentship' and 'impression management' in an advanced soccer coach education award. **Sport, Education and Society**, v. 15, n. 3, p. 299-314, aug, 2010.

CHRISTENSEN, M. Outlining a typology of sports coaching careers: paradigmatic trajectories and ideal career types among high-performance sports coaches. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 2, p. 98-113, 2014.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986.

COACHING ASSOCIATION OF CANADA. **Summary of the NCCP Evaluation Project: A Blueprint for Change**, Mar. 2005. Disponível em:
http://www.coach.ca/eng/certification/documents/REPSummary_NCCPEvalBlueprint_Dec05.pdf. Acesso em: 06/06/2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **WebQualis**. Disponível em:
<<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 26/03/2014.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M. O perfil de liderança dos treinadores de futebol do Campeonato Brasileiro Série A/2005. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 175-184, jul./set. 2006.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; COSTA, V. T. Análise do perfil de liderança dos treinadores das categorias de base do futebol brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 185-94, jul./set. 2009.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; COSTA, V. T. Perfil de liderança para treinadores de futebol na visão de treinadores do campeonato brasileiro. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2010.

CÔTÉ, J. The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. **Sport Psychologist**, v. 13, p. 395-417, 1999.

CÔTÉ, J. The Development of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, n. 3, p. 217-222, sep. 2006.

CÔTÉ, J. Pathways to expertise in team Sport. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2013. p. 59-77.

CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. The health and developmental benefits of youth sport participation. In: CROCKER P. (Org.). **Sport psychology: A Canadian perspective**. Toronto: Pearson, 2007. p. 266-294.

CRESWELL, J. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches**. 2^o ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.

CULVER, D.; TRUDEL, P. Clarifying the concept of communities of practice in sport. **International journal of sports science and coaching**, v. 3, n. 1, p. 1-10, mar. 2008.

CULVER, D.; TRUDEL, P.; WERTHNER, P. A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 365-383, nov. 2009.

CUNHA, G., et al. Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 4, p. 931-941, out./dez. 2010.

CUSHION, C. Coach behavior. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (Orgs.). **Sports coaching: Professionalisation and practice**. Edinburgh, UK: Churchill Livingstone, 2010.

CUSHION, C.; ARMOUR, K.; JONES, R. Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. **Quest**, v. 55, n. 3, p. 215-230, 2003.

CUSHION, C.; FORD, P.; WILLIAMS, A. Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. **Journal of sports sciences**, v. 30, n. 15, p. 1631-1641, nov. 2012.

CUSHION, C.; JONES, R. Power, discourse, and symbolic violence in professional youth soccer: the case of Albion Football Club. **Sociology of Sport Journal**, v. 23, p. 142-161, mai. 2006.

CUSHION, C. et al. **Coach Learning and Development: A Review of Literature**. London, Sports Coach UK, Leeds UK, 2010.

DEEK, D. et al. Impact of a Large-scale Coach Education Program from a Lifelong-Learning Perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

DIAS, C.; CRUZ, J.; FONSECA, A. Emoções, “stress”, ansiedade e “coping”: estudo qualitativo com treinadores de nível internacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 331-42, jul./set. 2010.

DUARTE, T. **An Examination of How a Coach of Disability Sport Learns to Coach from and Through Experience**. 2013. 130f. Master's thesis (Master of Arts in Human Kinetics) –University of Ottawa. Ottawa. 2013.

DUARTE, T.; CULVER, D. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, p. 441–456, aug. 2014.

DUFFY, P. et al. Sport coaching as a ‘profession’. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 2, 93-123, jul. 2011.

EGERLAND, E. M. et al. Potencialidades e necessidades profissionais na formação de treinadores desportivos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 31-38, 2013.

ERICKSON, K.; CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. **The sport psychologist**, v. 21, n. 3, p. 302-316, 2007.

FENOGLIO, R.; TAYLOR, W. G. From winning-at-all-costs to Give Us Back Our Game: perspective transformation in youth sport coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 191-204, 2014.

FLETCHER, D.; SCOTT, M. Psychological stress in sports coaches: A review of concepts, research, and practice. **Journal of Sports Sciences**, v. 28, n. 2, p. 127-137, jan. 2010.

FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. London: Sage. 2014.

FOLLE, A. **Processo de formação esportiva**: estudo em ambiente de sucesso no desenvolvimento de talentos do basquetebol feminino. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FONSECA, H.; GARGANTA, J. **Futebol de rua**: um beco com saída: do jogo espontâneo à prática deliberada. Lisboa: visão e contextos, 2006.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GALATTI, L., et al. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 153-162, 1. trim. 2014.

GALATTI, L., et al. Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 79-93, jul. 2012.

GARCÍA-MORALES, V. J.; JIMÉNEZ-BARRIONUEVO, M. M.; GUTIÉRREZ-GUTIÉRREZ, L. Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. **Journal of Business Research**, v. 65, n. 7, p. 1040-1050, 2012.

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, v. 71, n. 3, p. 78-91, jul./aug. 1993.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. C.; GINO, F. If yours a learning organization? **Harvard Business Review**, v. 86, n. 3, p. 109, mar. 2008.

GHISLENI, T. S. **O planejamento estratégico do Grêmio Foot Ball Porto Alegrense e do Sport Clube Internacional através de modelos interpretativos**. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J.; MALLET, C. Developmental paths and activities of successful sport coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, n. 1, p. 69-76, jan. 2006.

GILBERT, W., et al. Developmental profiles of successful high school coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 415-431, 2009.

GILBERT, W., et al. The pyramid of teaching success in sport: Lessons from applied science and effective coaches. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 1, n. 2, p. 86-94, may. 2010.

GILBERT, W.; RANGEON, S. Current directions in coaching research. **Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte**, v. 6, n. 2, p. 217-236, 2011.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, p. 16-34, 2001.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Analysis of coaching science research published from 1970-2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 388-399, dec. 2004a.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. **Sport psychologist**, v. 18, n. 1, p. 21-43, 2004b.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: conditions that influence reflection. **The Physical Educator**, v. 32, n. 1, p. 32-43, 2005.

GOMES, R., et al. Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 185-195, 2. trim. 2011.

HUNTER-JOHNSON, Y.; CLOSSON, R. Adult Educators' Perceptions of Their Organization Promoting Learning Practices and Culture: a Caribbean Law Enforcement Context. **Adult Learning**, v. 23, n. 4, p. 178-187, nov. 2012.

IBÁÑEZ, S., et al. Avances y desafíos en la formación de los entrenadores de deportes colectivos. In. NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p.319-343.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **Olympic games: summer sports**. 2015. Disponível em: <http://www.olympic.org/sports>. Acesso em: 12/01/2016.

IRWIN, G.; HANTON, S.; KERWIN, D. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. **Reflective Practice**, v. 5, n. 3, oct. 2004.

JARVIS, P. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning**. London: Routledge, 2006.

JARVIS, P. **Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives, lifelong learning and the learning society**. Abingdon: Routledge, 2007.

JARVIS, P. **Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age**. Abingdon: Routledge, 2008.

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

JARVIS, P. Learning to be a person – East and West. **Comparative Education**, v. 49, n. 1, p. 4-15, 2013.

JONES, R.; ARMOUR K.; POTRAC, P. Constructing Expert Knowledge: A Case Study of a Top-level Professional Soccer Coach. **Sport, Education and Society**, v. 8, n. 2, p. 213-229, oct. 2003.

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

KNOWLES, Z.; BORRIE, A.; TELFER, H. Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. **Ergonomics**, v. 48, n. 11-14, 15, p. 1711-1720, sep./nov. 2005.

KNOWLES, Z., et al. Developing the Reflective Sports Coach: a study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. **Reflective Practice**, v. 2, n. 2, 2001.

KNOWLES, Z., et al. Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. **Reflective Practice**, v. 7, n. 2, p. 163-179, may. 2006.

KOH, K., et al. A guided reflection intervention for high performance basketball coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 273 -284, 2015.

KUKLICK, C. R.; GEARITY, B. T. A Review of Reflective Practice and Its Application for the Football Strength and Conditioning Coach. **Strength & Conditioning Journal**, v. 37, n. 6, p. 43-51, dec. 2015.

LANGLEY, D. J.; KNIGHT, S. M. Continuity in sport participation as an adaptive strategy in the aging process: A lifespan narrative. **Journal of Aging & Physical Activity**, v. 7, p. 32-54, 1999.

LEMYSRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **Sport psychologist**, v. 21, n. 2, p. 191, 2007.

MALLET, C.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-64, 2009.

MARÁ, M. **Papões de títulos, Inter e São Paulo são os campeões de vender craques**. Disponível em:

<http://globoesporte.globo.com/futebol/noticia/2013/01/papoes-de-titulos-inter-e-sao-paulo-os-campeoes-de-vender-craques.html>.

Acesso em: 05/07/2015.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

MARQUES, M. P.; SAMULSKI, D. M. Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento da carreira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 103-19, abr./jun. 2009.

MAXWELL, J. Understanding and validity in qualitative research. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 3, p. 279-301, 1992.

McCULLICK, B. et al. A scrutiny of the coaching education program scholarship since 1995. **Quest**, v. 61, n. 3, p. 322-335, 2009.

MELO, V. A. Futebol, lazer e práticas lúdicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 66, n. 2, p. 35-38, jun. 2014.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Orgs). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p.295-317.

MESQUITA, I., et al. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124-136, 2014.

MIELKE, D. Coaching experience, playing experience and coaching tenure. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 2, n. 2, p. 105-108, jun. 2007.

MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em Educação Física**. 2015. 117 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MILISTETD, M., et al. Concepções de treinadores “experts” brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 79-93, jan./mar. 2010.

MILISTETD, M., et al. Socialização profissional e a construção da identidade de treinadores esportivos. In. NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Org). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, p. 385-406, 2013a.

MILISTETD, M., et al. Análise da organização dos cursos de formação de treinadores na Espanha. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n. 9, p. 880-885, 2013b.

MILISTETD, M., et al. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MILLER, B.; ROBERTS, G.; OMMUNDSEN, Y. Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 14, n. 3, p. 193-202, 2004.

NASCIMENTO, J. V. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 4, n. 2, p. 76-78, 2004.

NASCIMENTO, J. V., et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-366, abr./jun. 2009.

NASH, C.; SPROULE, J. Career development of expert coaches. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 1, p. 121-138, 2009.

NELSON, L. J.; CUSHION, C.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v.1, n.3, p. 247-259, sep. 2006.

NELSON, L., et al. Thinking, Feeling, Acting: The Case of a Semi-Professional Soccer

Coach. **Sociology of Sport Journal**, v.30, 467-486, 2013.

NUNOMURA, M. A formação dos técnicos de ginástica artística: os modelos internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 63-69, set. 2004.

NUNOMURA, M.; CARRARA, P. D. S.; CARBINATTO, M. V. Análise dos objetivos dos técnicos na Ginástica Artística. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 95-102, jan./mar. 2010.

NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S. Centro de excelência e ginástica artística feminina: a perspectiva dos técnicos brasileiros. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, p. 378-92, abr./jun. 2012.

NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 125-134, jan./mar. 2014.

NUNOMURA, M., et al. Ginástica artística competitiva e a filosofia dos técnicos. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 678-689, out./dez. 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2 ed. Newbury Park: Sage, 1990.

PEEL, J.; et al. Learning through reflection: values, conflicts, and role interactions of a youth sport coach. **Reflective Practice**, v. 14, n. 6, p. 729-742, 2013.

PEREZ, D.; VAN HORN, S.; OTTEN, M. Coach John Wooden's Pyramid of Success: A Comparison to the Sport Psychology Literature. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 9, n. 1, p. 85-110, 2014.

RAMOS, V., et al. Trajetória de vida de treinadores de surfe: análise dos significados de prática pessoal e profissional. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 815-834, jul./set. 2014.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 431-442, 3. trim. 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. A representação do ensino do basquetebol em contexto escolar: estudos de casos na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 37-49, jan./mar. 2006.

RAMOS, V., et al. A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 280-291, abr./jun. 2011.

RANGEON, S.; GILBERT, W.; BRUNER, M. Mapping the World of Coaching Science: A Citation Network Analysis. **Journal of Coaching Education**, v. 5, n. 1, p. 83-113, may. 2012.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.

REIS, C. P.; MORAES, L. C.; FERREIRA, M. C.; NOCE, F.; COSTA, V. T. Recursos humanos, financeiros e materiais de atletas de basquetebol nas categorias de base e a percepção dos treinadores sobre a formação dos atletas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 491-503, jul./set. 2014.

RESENDE, R. Desafio na formação de treinadores de jovens. In. NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Orgs). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 359-383.

ROSE, J.; JEVNE, R. F. Psychosocial processes associated with athletic injuries. **The Sport Psychologist**, v. 7, p. 309-328, 1993.

ROSE JUNIOR, D. A formação do profissional especializado em esporte: o que se espera de um treinador de categorias de base? In. NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F (Org). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 345-358.

RUFINO, L. G.; DARIDO, S. C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **CONEXÕES: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v. 9. n. 2, p. 110-132, mai/ago. 2011.

SARDINHA, M. **Abordagens de ensino na formação de treinadores no contexto acadêmico**: a perspectiva dos estudantes a treinadores. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Desporto) – Universidade do Porto, Porto, 2014.

SCAGLIA, A. J. A formação profissional e o futebol: dilemas pedagógicos. **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 1-84, jul./dez. 2011.

SCAGLIA, A. J. A pedagogia do esporte em José Mourinho. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 16-37, jul./dez. 2015.

SERPA, S. Treinar jovens: complexidade, exigência e responsabilidade. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 75-82, 1. sem. 2003.

SILVA, R. N., et al. Futebol e a construção da imagem de treinadores pela mídia: um estudo a partir das notícias de um site de grande visitação na web. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n.3, p. 648-655, 2014.

SILVA, R. Z. **Processos de aprendizagem e construção psicossocial de uma equipe de alto desempenho em um clube de futebol**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SILVA, R. Z; SILVA, N. Estratégias de suporte organizacional para processos de aprendizagem no contexto do futebol. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n. 1, p. 151-169, abr. 2010.

SILVERMAN, S. Research on teaching in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 62, p. 352-364, 1991.

SOARES, J.; ANTUNES, H.; RODRIGUES, J. Avaliação de desempenho dos treinadores desportivos: da inexistência de um instrumento estruturado à valorização dos resultados desportivos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 431-40, jul./set. 2011.

SPARKES, A. C. Challenging technical rationality in physical education teacher education: the potential of the life history approach, **Physical Education Review**, v. 16, n. 2, p. 107-121, 1993.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product**. New York: Routledge, 2014.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 6, p. 773-788, 2014.

TALAMONI, G. A. **A trajetória de treinadores de futebol campeões brasileiros**: análise das implicações da formação na atuação profissional. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

TALAMONI, G. A.; OLIVEIRA, F. I.; HUNGER, D. As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 73-93, jan./mar. 2013.

TAMMINEN, K. A.; HOLT, N. L. Adolescent athletes' learning about coping and the roles of parents and coaches. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, p. 69-79, 2012.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; GILBERT, W. Publishing coaching research. Publishing coaching research. In: NELSON, L., GROOM, R., POTRAC, P (Orgs.). **Research Methods in Sports Coaching**. London: Routledge, 2014.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.;

DENISON, J. (Org). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375-387.

VAAMONDE, A. G. N.; VILLANUEVA, P. J. Departamento de psicología del club Atlético de Madrid: filosofía, programación y desempeño profesional en el fútbol base. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, vol. 12, n.1, p. 111-120, 2012.

VARGAS-TONSING, T. Coaches' preferences for continuing coaching education. **International journal of sports science and coaching**, v. 2, n. 1, p. 25-35, mar. 2007.

VELLA, S.; OADES, L.; CROWE, T. Review: The application of coach leadership models to coaching practice: Current state and future directions. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 3, p. 425-434, 2010.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J. A trajetória de desenvolvimento de talentos esportivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.14, n.1, p. 83-93, 1. sem. 2003.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. **The Sport Psychologist**, v. 20, p. 198-212, may. 2006.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. The Idiosyncratic Learning Paths of Elite Canadian Coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 432-449, 2009.

WINCHESTER, G.; CULVER, D.; CAMIRÉ, M. The learning profiles of high school teacher-coaches. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 34, n. 4, p. 216-233, 2011.

WINCHESTER, G.; CULVER, D.; CAMIRÉ, M. Understanding how Ontario high school teacher-coaches learn to coach. **Physical education and sport pedagogy**, v. 18, n. 4, p. 412-426, 2013.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches.

Physical Education and Sport Pedagogy, v. 12, n. 2, p. 127-144, jun. 2007.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

Apêndice 1 - Lista das publicações

1. ALBA, G. R.; TOIGO, T.; BARCELLOS, P. Percepção de atletas profissionais de basquetebol sobre o estilo de liderança do técnico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 1, p. 143-159, set. 2010.
2. ANFILO, M. A.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre o processo de seleção e preparação de equipes: o caso da seleção brasileira masculina de voleibol infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 17-25, 2004.
3. BARREIROS, A., et al. O que pensam os treinadores portugueses da 1ª liga sobre a importância da intervenção psicológica no Futebol profissional? **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 128-137, jan./mar. 2011.
4. BATISTA, P., et al. Representações dos profissionais do desporto acerca do conceito de competência profissional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 197-213, abr./jun. 2011.
5. BELÃO, M.; MACHADO, L. P.; MORI, P. A formação profissional das técnicas de ginástica rítmica. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 61-68, jan./mar. 2009.
6. BRAGA da SILVA, R. N., et al. Futebol e a construção da imagem de treinadores pela mídia: um estudo a partir das notícias de um site de grande visitação na web. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 648-655, 2014.
7. BRANDÃO, M.; AGRESTA, M.; REBUSTINI, F. Estados emocionais de técnicos brasileiros de alto rendimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 3, p. 25-28, jul. 2002.
8. BRASIL, V. Z., et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 815-829, jul./set. 2015.

9. BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V. Propostas conceituais a respeito do conhecimento profissional do treinador esportivo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 3, p. 483-493, jul./set. 2015.
10. CAVAZANI, R. N., et al. O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.
11. COIMBRA, D. R., et al. O papel da psicologia do esporte para atletas e treinadores. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 16, n. 3, p. 1-21, 2008.
12. COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M. O perfil de liderança dos treinadores de futebol do Campeonato Brasileiro Série A/2005. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 20, n.3, p. 175-184, jul./set. 2006.
13. COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; COSTA, V. T. Análise do perfil de liderança dos treinadores das categorias de base do futebol brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 185-194, jul./set. 2009.
14. COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; COSTA, V. T. Perfil de liderança para treinadores de futebol na visão de treinadores do campeonato brasileiro. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2010.
15. COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; MARQUES, M. P. Análise do perfil de liderança dos treinadores de futebol do campeonato mineiro de 2005. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 55-62, 2006.
16. COSTA, V. T., et al. Validação das propriedades psicométricas do RESTQ-Coach na versão brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 218-232, abr./jun. 2012.
17. CUNHA, A.; ESTRIGA, M.; BATISTA, P. Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores

- de andebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 917-940, jul./set. 2014.
18. CUNHA, G. B., et al. Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 931-941, out./dez. 2010.
 19. DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções, “stress”, ansiedade e “coping”: estudo qualitativo com treinadores de nível internacional. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 331-342, jul./set. 2010.
 20. DRIGO, A. J. Lutas e escolas de ofício: analisando o judô brasileiro. **Motriz**, Rio Claro v. 15, n. 2, p. 396-406, abr./jun. 2009.
 21. EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. Nivel de asociación entre la importancia atribuida y la capacidad percibida de entrenadores deportivos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2009.
 22. EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, Rio Claro v. 15, n. 4, p. 890-899, out./ dez. 2009.
 23. EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. Competência profissional percebida de treinadores esportivos catarinenses. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 457-467, 3 trim. 2010.
 24. EGERLAND, E. M.; SALLES, W. N.; BALDI, M. F. Percepção de competência profissional de treinadores universitários brasileiros. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 437-446, 2014.
 25. EGERLAND, E. M., et al. Potencialidades e necessidades profissionais na formação de treinadores desportivos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 31-38, 2013.

26. FERREIRA, H. J.; SALLES, J.; MOURÃO, L. N. Inserção e permanência de mulheres como treinadoras esportivas no Brasil. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 21-29, 1. trim. 2015.
27. FERREIRA, H. J. et al. A baixa representatividade de mulheres como técnicas esportivas no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 103-124, jul./set. 2013.
28. FREITAS, G. S.; RIGO, L. C.; SILVA, M. R. S. A nova “Era Dunga”: o treinador como um dispositivo1. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 9-21, jan./mar. 2012.
29. FRIDERES, J. E.; MOTTINGER, S. G.; PALAO, J. M. Design, validation, and reliability of survey to measure female athlete triad knowledge among coaches. **Motriz**, Rio Claro, v. 21, n. 2, p 148-157, abr./jun. 2015.
30. GOMES, R. E., et al. Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 185-195, 2. trim. 2011.
31. GONÇALVES, C. E., et al. Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 15-26, jan./mar. 2010.
32. GUIMARÃES, G. L., et al. Treinamento de equipes mirins e infantis femininas: a concepção dos treinadores de voleibol do estado do Rio de Janeiro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./abr. 2009.
33. HOSHINO, E. F.; SONOO, C. N.; VIEIRA, L. F. Perfil de liderança: uma análise no contexto esportivo de treinamento e competição. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 77-83, 1. sem. 2007.
34. LAGE, V.; GONÇALVES, L. Karatê-Do como própria vida. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 33-42, jan./mar. 2007.

35. LIMA, M., et al. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-18, jan./mar. 2014.
36. LÔBO, I.; MORAES, L. A.; NASCIMENTO, E. Processo de validação da escala de comportamento do treinador - versão atleta (ECT-A). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 255-265, jul./set. 2005.
37. LOPES, M.; SAMULSKI, D.; NOCE, F. Análise do perfil ideal do treinador de voleibol das seleções brasileiras juvenis. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 51-55, dez. 2004.
38. MÁRCIO, Y.; LOPES, S.; TAVARES, O. A ação-reflexão-ação dos saberes docentes dos mestres de karatê: construindo indicadores para a transformação da prática pedagógica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 67-79, 1. trim. 2014.
39. MARCHI JÚNIOR, W.; FERREIRA, A. L. P. Formação acadêmica e intervenção profissional nos Esportes: repensando a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 162-72, jan./mar. 2009.
40. MATOS, A.; CORREIA, A. O atletismo de alta competição em Portugal: estudo da qualidade em agentes desportivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 7-17, 2. sem. 2002
41. MELO, G. F., et al. Estereótipos de gênero aplicados a homens atletas praticantes de esportes culturalmente femininos: a percepção de leigos, profissionais da educação física e atletas profissionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 30-37, 2015.
42. MENEZES, R. P.; MARQUES, R.; NUNOMURA, M. O ensino do handebol na categoria infantil a partir dos discursos de treinadores experientes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 463-477, abr./jun. 2015.

43. MENEZES, R. P.; MORATO, M. P.; REIS, H. Análise do jogo de handebol na perspectiva de treinadores experientes: categorias de análise ofensivas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 11-20, 1. trim. 2015.
44. MENEZES, R. P.; REIS, H. Relação entre eficácia defensiva e elementos técnico-táticos do handebol a partir dos discursos de treinadores experientes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 4, p. 513-526, 4. trim. 2014.
45. MESQUITA, I., et al. A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 25-38, jan./mar. 2009.
46. MILISTETD, M., et al. Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 151-158, 2. trim. 2008.
47. MILISTETD, M., et al. A concepção de treinadores “experts” brasileiros acerca do processo de especialização funcional na formação desportiva a longo prazo do jogador de voleibol. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 161-170, 2. trim. 2009.
48. MILISTETD, M., et al. Concepções de treinadores “experts” brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 79-93, jan./mar. 2010.
49. MORAES, L., et al. Escala do comportamento do treinador - versão treinador (ECT-T) e versão atleta (ECT-A): o que o treinador diz é confi rmado pelos seus atletas? **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-47, jan./mar. 2010.
50. MOURA, D., SOARES; GONÇALVES, A. J. Esporte de risco e risco no esporte: uma análise do risco percebido no voo livre. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 53-65, 2014.

51. NASCIMENTO, J. J.; VIEIRA, L. F. Liderança do técnico e coesão de grupo: um estudo com equipes profissionais de futsal. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 84-90, 2012.
52. NASCIMENTO, J. J.; VIEIRA, L. F. Coesão de grupo e liderança do treinador em função do nível competitivo das equipes: um estudo no contexto do futsal paranaense. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 89-102, 2013.
53. NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-66, abr./jun. 2009.
54. NOGUEIRA, F., et al. Carga interna de treinamento: percepção de técnicos e atletas de voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 16, n. 6, p. 638-647, 2014.
55. NUNOMURA, M. A Formação dos Técnicos de Ginástica Artística: os modelos internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 63-69, set. 2004.
56. NUNOMURA, M.; CARBINATTO, M. V.; CARRARA, P. Reflexão sobre a formação profissional na ginástica artística. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 469-483, abr./jun. 2013.
57. NUNOMURA, M.; CARRARA, P. D. S.; CARBINATTO, M. Ginástica artística competitiva: considerações sobre o desenvolvimento dos ginastas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 503-514, jul./set. 2009.
58. NUNOMURA, M.; CARRARA, P. D. S.; CARBINATTO, M. Análise dos objetivos dos técnicos na Ginástica Artística. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 95-102, jan./mar. 2010.
59. NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S. Centro de excelência e ginástica artística feminina: a perspectiva dos técnicos brasileiros. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 378-392, abr./jun. 2012.

60. NUNOMURA, M.; OLIVEIRA, M. S. A participação dos pais na carreira das atletas femininas de ginástica artística: a perspectiva dos técnicos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p 125-134, 2014.
61. NUNOMURA, M., et al. Ginástica artística competitiva e a filosofia dos técnicos. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 678-689, out./dez. 2012.
62. PEREIRA, J. M.; HUNGER, D. Formação e atuação profissional no voleibol: opinião de técnicos da cidade de São José dos Campos, SP. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 2, p. 89-96, mai./ago. 2003.
63. PIMENTA, T.; DRIGO, A. J. A economia das trocas simbólicas no campo do Taekwondo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 2, p. 165-171, mar. 2015.
64. RAMOS, V., et al. Trajetória de vida de treinadores de surfe: análise dos significados de prática pessoal e profissional. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 3, p. 815-834, jul./set. 2014.
65. RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá v. 23, n. 3, p. 431-442, trim, 2012.
66. RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. O conhecimento pedagógico para o ensino do surf. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 24, n. 3, p. 381-392, trim. 2013.
67. RAMOS, V., et al. A aprendizagem profissional - As representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 280-291, abr./jun. 2011.
68. RAMOS, V.; TAVARES F. A seleção de jovens atletas de basquetebol: estudo com técnicos brasileiros. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 42-49, 2000.

69. REIS, C. P., et al. Recursos humanos, financeiros e materiais de atletas de basquetebol nas categorias de base e a percepção dos treinadores sobre a formação dos atletas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 491-503, 2014.
70. RESENDE, R.; GOMES, R.; VIEIRA, O. Liderança no futsal de alta competição: importância dos resultados desportivos. **Motriz**, Rio Claro Rio Claro, v. 19, n. 2, p. 502-512, 2013.
71. RUFINO, L.; DARIDO, S. C. Análise da prática pedagógica das lutas em contextos não formais de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 12-23, 2015.
72. SANTOS, A.; MESQUITA, I. Percepção dos treinadores sobre as competências profissionais em função da sua formação e experiência. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 12, n. 4, p 275-281, 2010.
73. SANTOS, F.; SEQUEIRA, P.; RODRIGUES, J. A comunicação dos treinadores de futebol de equipes infanto-juvenis amadores e profissionais durante a competição. **Motriz, Rio Claro** Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 262-272, abr./jun. 2012.
74. SANTOS, P.; CASTELO, J.; SILVA, P. M. O processo de planejamento e periodização do treino em futebol nos clubes da principal liga portuguesa profissional de futebol na época 2004/2005. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 455-472, jul./set. 2011.
75. SCHIAVON, L. M., et al. Análise da formação e atualização dos técnicos de ginástica artística do estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 618-635, jul./set. 2014.
76. SERPA, S. Treinar jovens: complexidade, exigência e responsabilidade. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 75-82, sem. 2003.
77. SIMÕES, A. C., et al. Comportamento ideológico de liderança de professores-técnicos líderes de equipes esportivas escolares –

- modalidade basquetebol. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 76-83, 2007.
78. SOARES, J.; ANTUNES, H.; RODRIGUES, J. Avaliação de desempenho dos treinadores desportivos: da inexistência de um instrumento estruturado à valorização dos resultados desportivos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 431-440, jul./set. 2011.
79. SOUZA, S. R., et al. A percepção de atletas de diferentes categorias do futebol sobre o comportamento dos treinadores: comportamento percebido e ideal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 155-170, abr./jun. 2009.
80. TALAMONI, G. A.; OLIVEIRA, F.; HUNGER, D. As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 73-93, jan./mar. 2013.
81. THON, R. A., et al. Estilo de liderança no contexto de treinadores de natação do Paraná. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 14, n. 5, p. 527-534, 2012.
82. ZANATTA, W. A.; SOUSA, J. C.; NASCIMENTO, J. V. Processo de seleção e treinamento de levantadores no voleibol catarinense infanto-juvenil masculino. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, mai./ago. 2010.



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



Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) participante da pesquisa,

Conforme a proposta do pesquisador vinculado ao Curso de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE JOVENS**: análise das ações formativas de um Clube de Futebol de Elite”. Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O estudo servirá de base para a elaboração de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ressaltando que o pesquisador responsável atenderá as exigências deliberadas nesta resolução.

O estudo tem como objetivo principal, analisar a trajetória de formação dos treinadores de jovens inseridos em um clube de futebol de elite e as estratégias de aprendizagem no clube para o desenvolvimento profissional desses treinadores. Especificamente pretende-se: verificar o percurso esportivo dos treinadores de futebol das categorias de base; identificar as situações de aprendizagem na vida esportiva dos treinadores; constatar a organização do clube para escolha dos treinadores, assim como o programa esportivo e as ações de desenvolvimento profissional que sustentam a atuação desses treinadores.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuros estudos na área, assim como no melhor entendimento do processo de aprendizagem do treinador esportivo durante a trajetória de vida e a organização do clube para o desenvolvimento profissional do treinador. Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de contribuir com a produção do conhecimento sobre os processos de aprendizagem significativos percorridos pelos treinadores e a organização do clube como fomentadora do desenvolvimento profissional dos treinadores. Para isso, você não terá nenhum gasto, nem receberá compensação financeira, e todos os

materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro já que a sua participação na pesquisa não acarretará nenhum gasto ou despesa adicional. Caso, para sua participação, você dispender de algum gasto, o mesmo será reembolsado.

Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos nos fatores psicológicos e sociais, pois os procedimentos não ocasionarão constrangimento ao participante. Sua participação implicará em responder uma entrevista semiestruturada, com a utilização de um gravador para registro da fala de cada entrevistado. Após as transcrições das entrevistas, o conteúdo será reportado aos treinadores individualmente, para possíveis alterações.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelos pesquisadores. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo, e que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este dado. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. Diante de quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante, o mesmo será indenizado pelos pesquisadores, conforme a responsabilidade indelegável e indeclinável. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

Larissa Rafaela Galatti

ENDEREÇO: Rua Quilombo, 137, Ap. 803, Itacorubi, Florianópolis – SC.

CEP: 88034-330.

NÚMERO DO TELEFONE: (19) 9918-67478.

E-mail: lagalatti@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC.

Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 901, Trindade, Florianópolis/SC.

CEP: 88.040-400.

Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

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

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE JOVENS**: análise das ações formativas de um Clube de Futebol de Elite. 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. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

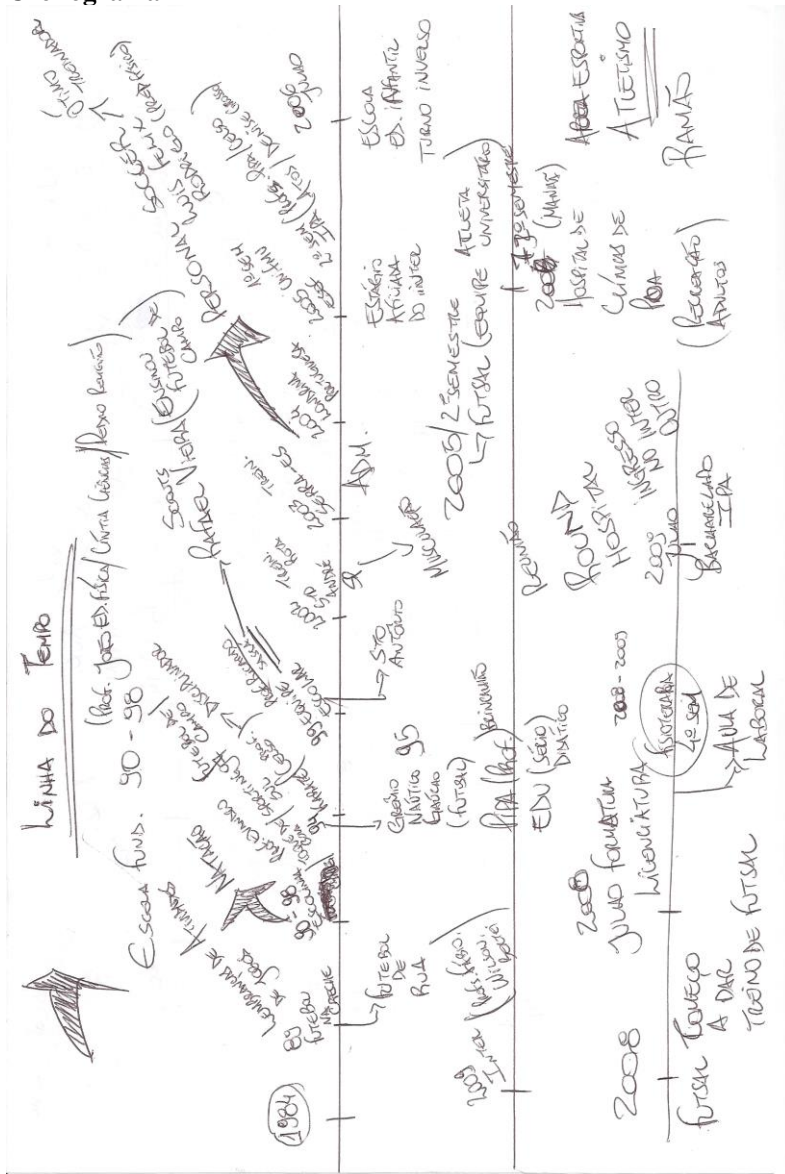
Local, data: _____, ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Rafaela Galatti
(Pesquisadora Responsável/Orientadora)

Alexandre Vinícius Bobato Tozetto
(Pesquisador Principal/Mestrando)

Apêndice 3 – Cronograma da história de vida do treinador T3.

Cronograma 1



Apêndice 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os Treinadores

CARACTERIZAÇÃO:

Data: ___/___/____. Horário de início: ___:___.

Horário de Término: ___:___.

Local: _____ Categoria: _____ .

Idade: _____. Nível de Formação: _____.

Tempo de atuação como Treinador de Futebol: _____ .

Tempo de atuação no clube: _____ .

Tempo de atuação na categoria atual: _____ .

Outros locais de atuação profissional: _____

_____.

E-mail: _____.

Rotina de Pré-entrevista

Introdução

Termo de consentimento livre e esclarecido

BIOGRAFIA DOS TREINADORES

1) Com base no que você preencheu no time line, de onde vem o seu interesse pelo esporte?

EXPERIÊNCIAS COMO ATLETA

2) Como se decorreu na infância as suas vivências no esporte (escola, clube)? E no futebol?

3) Como foi a sua trajetória como atleta?

EDUCAÇÃO

4) Você fez faculdade? Você pode descrever como foi a sua experiência na universidade? E nos cursos em eventos? Para sua atuação como treinador, tem algum conhecimento da universidade que é hoje muito importante, qual? E de cursos e eventos qual?

5) Os cursos universitários e de eventos disponibilizados correspondem à realidade e necessidade dos seus treinadores? Há incentivo do clube para que os treinadores participem desses cursos?

EXPERIÊNCIAS COMO TREINADOR

- 6) Descreva a cultura de seu esporte. Como você vê o futebol?
- 7) Como você se envolveu com o treinamento esportivo?
- 8) Como você ingressou na carreira de treinador?
- 9) O que é ser treinador para você?
- 10) Como você acredita que aprendeu a treinar?

EXPERIÊNCIAS NO ATUAL CLUBE

- 11) Você pode descrever a estrutura e organização do seu clube esportivo?
- 12) Quais papéis/funções você assume no clube ou já assumiu?
- 13) Havia ou existe alguma(s) pessoa(s) com quem você conviveu e que influenciou na sua relação com o treinamento (ou atuação como treinador)?
- 14) A sua forma de treinar (sua filosofia), mudou ao longo do tempo? Por favor, descreva.

AMBIENTE COMPETITIVO

- 15) Qual a importância das competições para os treinadores? E qual a importância das competições para o clube?

REFLEXÃO

- 16) Você enfrentou muitos desafios em seus treinamentos e competições?
 - a) Pode fornecer exemplos?
 - b) Como você tenta resolver esses desafios?
- 17) Você vê alguma diferença entre o início de sua carreira e agora sobre Como você enfrenta desafios?
- 18) Você reflete sobre os treinamentos e competições?
- 19) Em que temas você reflete? Como é o seu processo de reflexão?

TEMAS GERAIS

20) Para você, o que é ter sucesso como treinador? E o que você considera importante (competências) para ser um treinador de sucesso?

21) Você sente falta de alguma experiência para a sua profissão?

22) Há algum outro comentário que deseje adicionar?

23) Você tem dúvidas ou comentários finais?

Apêndice 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os Coordenadores Técnicos

Coordenadores técnicos (CT): questões a respeito da trajetória dos coordenadores técnicos e organização do clube.

Treinadores (T): questões aos coordenadores sobre o desenvolvimento profissional dos treinadores das categorias de base.

CARACTERIZAÇÃO:

Data: ___/___/____. Horário de início: ___:___.

Horário de Término: ___:___.

Local: _____.

Categoria: _____ Idade: _____.

Nível de Formação: _____.

Tempo de atuação como Coordenador técnico: _____.

Tempo de atuação no clube: _____.

Tempo de atuação nas categorias atuais: _____.

Outros locais de atuação profissional: _____

_____.

E-mail: _____.

BIOGRAFIA E CRITÉRIO DE SELEÇÃO DOS TREINADORES:

T

1) Quais critérios foram utilizados pelo Clube para escolha dos treinadores das categorias de base? E qual o perfil profissional esperado para um treinador deste Clube?

2) Há alguma exigência mínima de formação ou experiência profissional dos treinadores do clube?

SITUAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM:

CT

3) Você fez faculdade? Ou cursos (workshops)? Você pode descrever como foi a sua experiência na universidade? E nos cursos em eventos? Para sua atuação como treinador, tem algum conhecimento da universidade que é hoje muito importante, qual? E de cursos e eventos qual?

T

4) Os cursos universitários e de eventos disponibilizados correspondem à realidade e necessidade dos seus treinadores? Há incentivo do clube para que os treinadores participem desses cursos?

SITUAÇÃO INFORMAL DE APRENDIZAGEM:

CT

8) Para você é oferecido algum curso específico de formação no clube? Participam de cursos junto com outros profissionais?

9) Você já foi treinador de futebol? Se sim, essa experiência contribuiu para sua atuação como coordenador? De que maneira?

T

10) Quais os deveres de um treinador deste clube?

11) Qual tipo de retorno se espera de um treinador de categorias de base do clube?

12) Existe uma ideia de trabalho do clube que se busca desenvolver com os treinadores? Como o clube implementa essa ideia de trabalho junto aos treinadores?

13) Com que frequência são realizadas reuniões com os treinadores? Como são organizadas essas reuniões e do que costumam tratar?

14) O Clube oferece cursos internos de formação ou atualização?

15) Como o clube planeja os investimentos nas categorias de base? E na formação dos treinadores?

16) As comissões de cada categoria são formadas por quantos profissionais? Você acredita ser suficiente?

17) Qual o período de atuação dos treinadores no clube? Existe alguma transição ou colaboração entre os treinadores pelas diferentes categorias?

18) Como são estruturados os calendários esportivos das categorias de base?

19) As equipes participam de competições no exterior? Realizam intercâmbios entre os profissionais?

20) Quais profissionais participam na escolha dos jogadores para a transição entre as categorias?

21) Além de treinadores, que outros profissionais trabalham no futebol de base e diretamente com os treinadores? Há uma interação entre esses profissionais (reuniões, trabalho em salas conjuntas)? E como é o seu trabalho na base?

CONSIDERAÇÕES GERAIS:

CT

22) Há algum outro comentário que deseje adicionar?

23) Você tem dúvidas ou comentários finais?

Anexo 1 – Declaração (responsável pela instituição da coleta de dados)



SPORT CLUB INTERNACIONAL

Anexo 1 – DECLARAÇÃO (responsável pela instituição da coleta de dados)

Declaro, para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE JOVENS**: análise das ações formativas de um Clube de Futebol de Elite, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

Alvorada (RS), 05/05/2015

SPORT CLUB INTERNACIONAL
.....
VILMAR TERRA DE FREITAS
Diretor Geral das Categorias de Base

VILMAR TERRA DE FREITAS
Diretor Geral das Categorias de Base

SPORT CLUB INTERNACIONAL
.....
Jorge B. Andrade
Comite Estadual das Categorias de Base

Anexo 2 – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE JOVENS: análise das ações formativas em um Clube de Futebol de Elite

Pesquisador: Larissa Rafaela Galatti

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 46317015.9.0000.0121

Instituição Proponente: CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio.

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.285.811

Data da relatoria: 19/10/2015

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 19 de Outubro de 2015

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

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