

MICHEL MILISTETD

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE TREINADORES
ESPORTIVOS:
Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação Física**

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

Orientador: Dr. Juarez Vieira do Nascimento.

Coorientadora: Dra. Isabel Maria Ribeiro Mesquita.

**FLORIANÓPOLIS
2015**

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

Milistetd, Michel

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE TREINADORES ESPORTIVOS :
Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação
Física / Michel Milistetd ; orientador, Juarez Vieira do
Nascimento ; coorientador, Isabel Maria Ribeiro Mesquita. -
Florianópolis, SC, 2015.
141 p.

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

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Formação Inicial. 3. Aprendizagem
Profissional. 4. Treinadores. I. Nascimento, Juarez Vieira
do. II. Mesquita, Isabel Maria Ribeiro. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física. IV. Título.

**A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE TREINADORES
ESPORTIVOS:
Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação Física**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo
Coordenador do PPGEF/UFSC

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Jorge Both
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Pablo Juan Greco
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

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

*Este trabalho é dedicado ao meu irmão, Fernando,
e à minha cunhada, Kênia (In Memoriam), com quem
aprendi a nunca desistir de um sonho e ter sempre a fé em Deus.*

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma tese de doutoramento não representa apenas o encerramento de um trabalho investigativo, mas a passagem por uma etapa significativa da vida que é permeada por inúmeras experiências e principalmente amparada por muitas pessoas. Deste modo, gostaria de agradecer a Deus e a todos que tiveram papel fundamental nesta trajetória.

Ao professor Juarez Vieira do Nascimento, pela oportunidade concedida e por toda a orientação acadêmica, profissional e pessoal. A minha admiração será para toda a vida e espero poder retribuir toda a amizade e a confiança depositada em mim durante esses anos.

À professora Isabel Mesquita, por ter aceitado o desafio da coorientação desse trabalho. Sinto-me honrado por ter recebido o seu suporte. A sua capacidade de trabalho e sua incessante busca pelo conhecimento me motivam e querer sempre ir além.

Ao professor Pierre Trudel por ter me recebido e me dado todo o apoio necessário em Ottawa. A sua competência profissional é inquestionável e sua simplicidade e humildade são inspiradoras.

Aos membros da banca examinadora, Jorge Both, Larissa Galatti, Pablo Greco, Valmor Ramos, Gelcemar Farias e Michel Saad pela colaboração na estruturação e desenvolvimento desse trabalho.

Ao programa de pós-graduação em Educação física da Universidade Federal de Santa Catarina e o apoio de todos os funcionários e professores do programa.

À UNICENTRO e aos colegas do departamento de Educação Física do *campus* de Irati, por todo suporte para o pleno desenvolvimento das atividades ligadas ao doutorado.

À CAPES por ter concedido a bolsa de estagio de doutorado sanduiche e por proporcionar uma experiência ímpar que colaborou para a qualidade de desse trabalho.

À professora Diane Culver e os demais integrantes do grupo de pesquisa em desenvolvimento de treinadores da UOttawa, com quem convivi no meu estágio de doutorado. No mesmo período tive a grata satisfação de ter sido acolhida por uma família amada e que hoje considero minha. Tiago, Roberta, Felipe, Lulu e Dani, vocês estarão sempre em meu coração.

Aos professores Júlio, Edison, Valmor, Alcyane, Larissa, Gelcemar, Edson, e a todos os companheiros de jornada: Carine,

Alexandra, Veruska, Michel, Andréia, Vini, Alexandre, Otávio, Rodolfo, William, Raphael, Liudmila, Marcial, Cristiano, Samuel, Ricardinho, Vitor, Rosi, Day e os demais membros do LAPE. Todos os momentos de aprendizado conjunto me fizeram não apenas construir conhecimentos, mas laços de amizade, admiração e respeito que levarei por toda a vida.

Aos amigos de Florianópolis por todo o suporte e ajuda entre minhas viagens, Edval, Rosélia, Dudu, Jeritza, Marquinhos, Fernanda, Thiago, o meu muito obrigado.

À minha namorada Vivian, por todo o incentivo, carinho e compreensão nos momentos ausentes, e, sobretudo, por ter sido minha parceira ao longo dessa jornada.

Por fim, a minha gratidão eterna aos meus pais, Cesar e Wanli e aos meus irmãos Michele e Fernando, não há palavras para agradecer todo esforço que vocês dedicaram a mim em todos esses anos.

*Não sou como deveria ser,
nem o que eu queria ser,
ou o que virei a ser.
Mas estou grato por não ser mais quem costumava ser.
(John Wooden, 2007)*

RESUMO

No momento em que o Brasil recebe os principais eventos esportivos internacionais, a discussão em torno da formação profissional no esporte assume particular importância, sendo urgente compreender os processos formativos utilizados nos cursos de bacharelado em Educação Física. Neste sentido, o objetivo da presente investigação foi analisar a contribuição das estratégias da formação inicial para a aprendizagem profissional de treinadores esportivos. A partir da perspectiva construtivista da aprendizagem e da adoção de procedimentos de pesquisa qualitativa, estruturou-se o trabalho investigativo em quatro etapas consecutivas. Inicialmente foi realizado um ensaio teórico acerca da aprendizagem profissional de treinadores esportivos e os desafios da formação inicial. Na segunda etapa foram analisados os projetos político-pedagógicos de 20 cursos de bacharelado em Educação Física ofertados por universidades federais de diferentes regiões do Brasil. Além de identificar características marcantes de formação generalista em todos os cursos investigados, o estudo destacou a inexistência de maiores discrepâncias nas estratégias adotadas na formação de treinadores no contexto acadêmico. Deste modo, optou-se pela realização de um estudo de caso com professores (terceira etapa) e estudantes (quarta etapa) do curso de bacharelado em Educação Física de uma reconhecida universidade federal do país. Por meio da análise de documentos e de entrevistas, buscou-se compreender de que forma as quatro estratégias centrais de formação inicial (aulas teórico-práticas, práticas pedagógicas curriculares, estágios curriculares e atividades acadêmico-científico-culturais) são desenvolvidas na preparação de treinadores esportivos. Ao utilizarem com determinada frequência perspectivas tradicionais de educação, os professores tendem a assumir a centralidade do processo de aprendizagem, focando suas estratégias no processo de transmissão de conhecimentos teórico-práticos. Apesar dos estudantes reconhecerem como relevantes os conteúdos desenvolvidos pelos professores ao longo da sua formação inicial, as experiências adquiridas nos estágios curriculares e nas atividades acadêmico-científico-culturais foram percebidas como as principais oportunidades para aprendizagem profissional enquanto treinadores esportivos. Com base nas evidências encontradas nos diferentes estudos, conclui-se que as estratégias de formação inicial em Educação Física contribuem para formação de treinadores aptos a atuarem no contexto de participação esportiva. No entanto, para favorecer o desenvolvimento profissional de treinadores de rendimento esportivo são necessárias alterações nas

estratégias de formação inicial universitária, bem como, associá-las ao processo de formação continuada após a conclusão do curso de bacharelado em Educação Física, mediante iniciativas conjuntas de universidades e organizações responsáveis pelo desenvolvimento de treinadores.

Palavras-chave: Formação Inicial; Aprendizagem profissional; Treinadores.

ABSTRACT

At the moment, Brazil is hosting the main international sports events. So, the discussion about coaches' preparation has increased, becoming urgent to understand the training processes used to prepare coaches in the bachelor of Physical Education program. Thus, the main of this study was to analyze the contribution of the initial training strategies for the professional learning of sports coaches. Based in the constructivist approach of learning and the qualitative research procedures, the research was structured in four consecutive steps. Initially we performed a theoretical essay about the professional learning of sports coaches and their challenges for initial training. In the second step, we analyzed the political-pedagogical projects of 20 bachelor's programs of physical education offered by federal universities from different regions of Brazil. We identify a strong general preparation in all programs. In addition, the data revealed a lack of discrepancies in the strategies adopted in the preparation of sport coaches at the academic context. Consequently, we decided to perform a case study with professors (third step) and students (fourth step) in a Bachelor program from a recognized federal university in the Southern region of Brazil. From the documents and interviews analysis, we sought to understand how the four initial training strategies (theoretical-practical classes, curricular pedagogical practices, internships and scientific-cultural-academic activities) are developed to prepare sports coaches. The professors tend to assume the core of the learning process, using frequently traditional perspectives of education, focusing their strategies in the transmission process of theoretical and practical knowledge. Although the students recognize the content as relevant throughout their initial training, the experiences gained in the internships and in the scientific-cultural-academic activities were perceived as the main opportunities for professional learning as sports coaches. Based on these evidences, we concluded that the initial training strategies developed in the bachelor of physical education program contribute to prepare coaches able to work in the sports participation context. To develop sports coaches to performance context is required changes in the university initial training strategies associated with the process of continuing education after conclusion of the bachelor of Physical Education program provided from partnerships between universities and other sports organizations.

Keywords: Initial Training; Professional learning; Coaches.

LISTA DE FIGURAS

Fluxograma metodológico das fases do estudo.....	32
Situações de aprendizagem do treinador esportivo (Adaptado de WERTHNER; TRUDEL, 2006).....	42
Elementos-chave do <i>International Sport Coaching Framework</i>	57
Estrutura da formação inicial e continuada de treinadores no Brasil.....	59

LISTA DE TABELAS

Síntese dos principais objetivos dos cursos de bacharelado em Educação Física.....	62
Correspondência entre competências a serem desenvolvidas em cursos de E.F. e competências para o treinador (ISCF).....	63
Organização curricular dos cursos de bacharelado em Educação Física (horas).....	64
Frequência de disciplinas e área de estágio relacionado ao esporte.....	66
Características dos participantes (professores).....	77
Características dos participantes (estudantes).....	105
Percepção dos estudantes acerca das diferentes atividades de aprendizagem.....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ICCE – *International Council for Coaching Excellence.*

PPP – Projetos Político-Pedagógicos.

PPC – Práticas Pedagógicas Curriculares.

AACC- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Coaching esportivo – Relaciona-se com toda a atividade de intervenção do treinador esportivo (MESQUITA, et al., 2012).

Contexto formal de aprendizagem – Ambiente definido onde o processo de aprendizagem é organizado e estruturado para esse fim (escolas, universidades, cursos de certificação) (TRUDEL ET AL.; 2013).

Contexto não-formal de aprendizagem – Ambiente variado onde o processo de aprendizagem é pré-determinado e se desenvolve de forma mediada (cursos de curta duração, clínicas, workshops) (TRUDEL ET AL.; 2013).

Contexto informal de aprendizagem – Ambiente variado onde o processo de aprendizagem não é organizado nem mediado para esse fim (experiências laborais, interações com outros indivíduos, etc.) (TRUDEL ET AL.; 2013).

Formação inicial – Preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão (NASCIMENTO, 2002).

Participação esportiva – Prática esportiva organizada que se desenvolve em diferentes contextos sem objetivos competitivos formais (ICCE, 2013).

Rendimento esportivo – Prática esportiva organizada que se desenvolve em contextos específicos, planejados para o aumento do desempenho esportivo e de objetivos competitivos formais (ICCE, 2013).

Situações mediadas de aprendizagem – Oportunidades de aprendizagem não definidas pelo aprendiz. O contexto e os conteúdos são controlados por outras pessoas (MOON, 2004).

Situações não-mediadas de aprendizagem – Oportunidades de aprendizagem definidas pelo próprio aprendiz (MOON, 2004).

Situações internas de aprendizagem – Oportunidades em que o aprendiz reorganiza o conhecimento adquirido em sua estrutura cognitiva (MOON, 2004).

SUMÁRIO

Introdução	25
O Problema do Estudo	25
Objetivos.....	27
Objetivo Geral.....	27
Objetivos Específicos	28
Justificativa	28
Limitações do Estudo.....	29
Estrutura da Tese	30
Estudo I - A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos: Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física ...	37
Introdução	37
Perspectiva Construtivista da Aprendizagem	38
Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos.....	40
Características da Formação Inicial em Educação Física.....	44
Desafios à Formação Inicial Universitária de Treinadores Esportivos..	46
Referências.....	48
Estudo II - A Preparação Formal de Treinadores Esportivos no Brasil: Análise dos Cursos de Bacharelado em Educação Física	55
Introdução	55
Procedimentos Metodológicos.....	60
Resultados.....	61
Discussão e Considerações Finais	67
Referências.....	69
Estudo III - Análise das Estratégias de Ensino na Formação de Treinadores Esportivos: Centradas no Instrutor ou Centradas no Aprendiz?	73
Introdução	73
Procedimentos Metodológicos.....	75
Resultados.....	79
Discussão	89
Considerações Finais	94
Referências.....	95

Estudo IV - A Percepção de Estudantes acerca das Atividades de Aprendizagem Profissional no Contexto Universitário	101
Introdução	101
Procedimentos Metodológicos	104
Resultados	106
Discussão	118
Considerações Finais	122
Referências	123
Considerações Finais	129
Anexos.....	135

Introdução

O problema do estudo

Em uma era caracterizada por constantes transformações, as demandas de conhecimento são cada vez maiores. Assim, a aprendizagem deve ser reconhecida como um processo contínuo ao longo da vida e as estratégias formativas devem ser continuamente revistas (JARVIS, 2006). No campo do *coaching* esportivo, muitas oportunidades de aprendizagem são reconhecidas no decorrer da carreira profissional de treinadores (NELSON et al., 2006, WERTHNER; TRUDEL, 2006). Entre elas, as experiências em contextos informais, como a própria vivência prática e a interação entre os pares têm sido vistas como as principais fontes do conhecimento de treinadores esportivos (ERICKSON et al., 2008; LEMYRE et al., 2007; MESQUITA et al., 2010; NASH; SPROULE, 2012).

Os treinadores reconhecem a preparação formal como uma importante via para seu desenvolvimento profissional, pois representa a oportunidade de acessar níveis mais elevados da sua profissão. No entanto, se por um lado a agenda investigativa tem demonstrado que os programas formais são fundamentais para o desenvolvimento de treinadores (MCCULLICK et al., 2005; WILSON et al., 2010), por outro lado, duas críticas centrais são levantadas acerca desse processo de aprendizagem. A primeira relaciona-se com a forma com que os conteúdos são desenvolvidos. Geralmente, os programas formais utilizam estratégias tradicionais de ensino que são altamente prescritivas, e por isso, exige-se dos treinadores a simples assimilação de informações, conferindo a eles um papel passivo na construção do seu próprio conhecimento (JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2012). A segunda crítica se refere ao próprio conteúdo presente nos cursos. Os conhecimentos desenvolvidos nos programas de formação são centrados, sobretudo, nos aspectos técnicos e metodológicos da profissão, que, por muitas vezes, são descontextualizados da realidade dos treinadores esportivos (TRUDEL et al., 2010; WERTHNER; TRUDEL, 2009).

A efetividade do trabalho do treinador esportivo é sustentada por um conjunto de conhecimentos e competências que se relacionam não apenas com o domínio da sua área de intervenção, mas também com a necessidade de se relacionar com os outros atores do cenário esportivo

e com a capacidade de pensar, decidir e refletir sobre sua prática (ABRAHAM et al., 2006; DEMMERS et al., 2006; MESQUITA et al., 2010). As características profissionais do treinador esportivo exigem uma preparação ajustada às particularidades da sua ação, oferecendo condições para auxiliar na resolução dos problemas da sua prática, que estimule a pensar criticamente e que desenvolva a sua capacidade de comunicação e liderança, consideradas eixos fundamentais da sua intervenção profissional (GILBERT; CÔTÉ, 2013).

Na literatura consultada da área, a passagem de uma perspectiva comportamentalista para uma perspectiva construtivista tem sido sugerida como um dos principais caminhos para o aumento da qualidade dos programas de formação de treinadores (MESQUITA et al., 2013, NELSON et al., 2012; TRUDEL et al., 2013). Tradicionalmente, as federações e as associações esportivas têm assumido em diversos países a responsabilidade de preparar os profissionais do esporte. Contudo, a partir da necessidade de aumentar o nível de qualidade da preparação desses profissionais, oferecendo oportunidades aos treinadores serem responsáveis pela construção do próprio conhecimento, o ambiente acadêmico tem sido reconhecido como espaço ideal para o desenvolvimento de programas de formação de treinadores (ICCE, 2013). De fato, com toda a capacidade de mobilizar diferentes conhecimentos e de todos os recursos que comporta, a universidade tem se configurado como um contexto-chave para a mudança de paradigmas na preparação de treinadores. As investigações recentes já realizadas neste ambiente têm demonstrado que a utilização de estratégias de ensino menos prescritivas, pautadas na maior interação entre os participantes em situações reais de prática, estimulando a experimentação, a discussão e a reflexão dos treinadores parecem impulsionar a qualidade da aprendizagem profissional com maior consistência (MALLET; DIECKINS, 2009; JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2013).

Um aspecto a destacar é que, ao ser oportunizada a preparação de treinadores esportivos no ambiente universitário, a formação assume contornos similares às demais profissões reconhecidas pela sociedade, bem como, deve atender aos marcos regulatórios da educação superior. No caso específico da realidade brasileira, a partir da regulamentação da profissão em Educação Física em 1998, os treinadores necessitam ser graduados em Educação Física para atuar nos diferentes ambientes esportivos (BRASIL, 1998). Entretanto, esse processo de formação universitária pode não assegurar que futuros treinadores estejam sendo preparados para atender de modo adequado as demandas da intervenção

nesta área. Há o reconhecimento que os cursos de bacharelado em Educação Física no Brasil não possuem o seu foco exclusivo na formação de treinadores esportivos, mas no desenvolvimento de profissionais que possam intervir nos setores da saúde, lazer e esporte. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2004), o objeto de estudo dessa área é o movimento humano e, deste modo, os cursos de bacharelado devem assegurar uma formação generalista para que os futuros profissionais estejam aptos a intervir por meio de diferentes formas e modalidades de exercício físico, ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial e dança.

Diante do exposto acerca da realidade brasileira e ao considerar a complexidade da atuação de treinadores esportivos, que exige que a formação deve estar atrelada às necessidades específicas do seu contexto de intervenção profissional, surgem alguns questionamentos que norteiam a presente investigação:

(1) Os cursos de bacharelado em Educação Física são capazes de preparar treinadores esportivos para atuar em diferentes contextos profissionais?

(2) De que forma os cursos de bacharelado em Educação Física organizam seu currículo para garantir as necessidades formativas de treinadores esportivos?

(3) Quais as estratégias adotadas pelos professores de cursos de bacharelado em Educação Física para garantir o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem profissional dos futuros treinadores?

(4) Ao compreender que a aprendizagem profissional é um processo individual no qual o aprendiz constrói o seu próprio conhecimento, qual a percepção dos futuros treinadores sobre as estratégias desenvolvidas no curso de bacharelado em Educação Física?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar a contribuição das estratégias de formação de cursos de bacharelado em Educação Física na aprendizagem profissional de treinadores esportivos.

Objetivos Específicos

- Analisar a organização curricular dos projetos político-pedagógicos de cursos de bacharelado em Educação Física para auxiliar na formação de treinadores esportivos;
- Identificar as estratégias de formação utilizadas nos cursos de bacharelado em Educação Física para assegurar a preparação de treinadores esportivos;
- Verificar como essas estratégias de formação são desenvolvidas nos cursos de bacharelado em Educação Física;
- Averiguar a percepção dos futuros treinadores acerca da contribuição das diferentes estratégias de formação no desenvolvimento da sua aprendizagem profissional;

Justificativa

A formação de treinadores no Brasil, por muitos anos, foi marcada pelo empirismo e pela falta de fundamentação científica. A responsabilidade pela preparação desses profissionais, principalmente no contexto do alto rendimento, era das federações esportivas. Contudo, após a regulamentação da profissão de Educação Física, a atuação do treinador esportivo (com exceção de treinadores de futebol que possuem legislação própria e de treinadores provisionados) é permitida apenas após a conclusão do curso de bacharelado em Educação Física. Assim, as discussões que envolvem a legitimidade da preparação formal em Educação Física para treinadores são recorrentes, dentre os principais motivos, são destacados o caráter generalista que os cursos de bacharelado em Educação Física têm assumido e o distanciamento entre as estratégias adotadas na formação inicial e as reais necessidades da atuação profissional de treinadores. Além disso, a oferta recente de cursos de capacitação por iniciativa do Comitê Olímpico Brasileiro, a determinação de um grupo de trabalho para o desenvolvimento da Universidade do Esporte ou até mesmo a contratação de treinadores estrangeiros para dirigir equipes e seleções nacionais, levantam dúvidas em torno da qualidade da formação oferecida pela estrutura formal de preparação de treinadores esportivos no país.

Apesar do reconhecimento profissional da atividade do treinador esportivo e da necessidade da passagem pelo ambiente universitário ser percebida pela comunidade internacional como um avanço social que poucos países atingiram, a escassez de investigações

no que diz respeito ao processo formativo de treinadores no Brasil não permite uma compreensão mais profunda acerca dos reais impactos na carreira desses profissionais. No momento em que a discussão dos processos de formação de treinadores assume particular importância em todo o mundo, o Brasil se torna o palco das principais competições esportivas internacionais, destacando-se a Copa do Mundo de Futebol da FIFA em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Verão em 2016. A realização desses megaeventos esportivos tem atraído o olhar de milhões de pessoas para as estruturas nacionais de desenvolvimento do esporte no país. Portanto, o período corrente pode ser considerado o momento ideal para a realização do diagnóstico dos processos de preparação formal de treinadores no contexto nacional e também o primeiro passo para participar da discussão sobre a formação de treinadores esportivos em escala mundial.

O interesse do investigador pela área de formação de treinadores se assenta na sua própria trajetória profissional. As experiências como atleta e como treinador de iniciação esportiva sempre levaram a questionar as estratégias de formação utilizadas nos cursos de bacharelado em Educação Física. Além disso, os interesses acadêmicos na área do esporte, manifestados desde a formação inicial em Educação Física e ao longo da carreira profissional no ambiente universitário, são combinados às necessidades de compreender as próprias estratégias utilizadas na universidade em que atua como docente. Essas motivações sustentam não apenas a busca pelo aprofundamento acadêmico-científico do tema investigativo, mas sobretudo a melhoria na própria prática profissional.

Em síntese, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender quais as reais contribuições das estratégias frequentemente utilizadas na preparação formal de treinadores no Brasil. Acredita-se que a reunião destas informações, aliada a melhor compreensão sobre aprendizagem profissional de treinadores, pode fornecer subsídios para propor importantes alterações no quadro atual da formação destes profissionais, com base em constructos teóricos que possam superar as fragilidades dos modelos tradicionais de educação.

Limitações do Estudo

A aprendizagem profissional de treinadores esportivos é um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira e sofre influências de inúmeras experiências. O uso de análises documentais e de entrevistas com os atores envolvidos no processo de aprendizagem permite criar um

diagnóstico inicial da formação de treinadores no ambiente acadêmico que pode ser aprofundado posteriormente. A ausência do uso de observações sistemáticas e do acompanhamento do processo formativo dos estudantes, não permite identificar o impacto, nem mesmo o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros treinadores ao longo da formação inicial. Assim essa investigação limita-se a compreender como o processo de aprendizagem profissional de treinadores esportivos ocorre a partir de estratégias determinadas e relacionadas apenas ao contexto universitário, não sendo possível ampliar o seu entendimento para outros contextos de formação profissional.

Devido a escassez de investigações nacionais sobre a temática definida, as referências teóricas utilizadas para sustentar os achados do presente estudo são, sobretudo, internacionais. Deste modo, a discussão dos dados acaba referenciando uma perspectiva mais ampliada da preparação de treinadores, não sendo possível comparar resultados advindos de ambientes formais nacionais da preparação de treinadores esportivos.

Estrutura da Tese

As mudanças dos marcos regulatórios dos cursos de graduação em Educação Física na década inicial do Século XXI apresentaram novos desafios para assegurar a aprendizagem profissional de treinadores esportivos no ambiente universitário. Ao não acompanharem os avanços teóricos desta área e também adotarem frequentemente a perspectiva generalista de formação e a orientação disciplinar, as estruturas curriculares dos cursos de bacharelado são bastante diversificadas para atender as demandas formativas para intervenção futura em diferentes campos do mercado de trabalho em Educação Física.

As estratégias de formação implementadas nos cursos de bacharelado atendem parcialmente as reais necessidades de aprendizagem profissional de treinadores esportivos, fragilizando a formação de profissionais desta natureza no ambiente universitário. O uso demasiado da abordagem comportamentalista orientada para a reprodução e dependência e as limitadas oportunidades de aprendizagem em situações reais da prática profissional têm prejudicado as aprendizagens em níveis mais profundos. Acredita-se que o uso mais equilibrado de estratégias mediadas e não mediadas bem como a adoção da perspectiva construtivista de formação possa desenvolver o hábito da

reflexão e de resolução de problemas em treinadores esportivos bem como fomentar o compromisso do aprendiz com a atividade.

O presente trabalho foi organizado em quatro estudos distintos. O primeiro estudo correspondeu ao contexto teórico da temática investigada e os demais, ao desenvolvimento das investigações empíricas. Assim a revisão da literatura foi constituída por um ensaio teórico, apresentando as características da aprendizagem profissional de treinadores esportivos pela perspectiva construtivista e os desafios para a formação inicial em Educação Física.

As investigações empíricas foram realizadas de maneira sequencial. No primeiro estudo foi realizada uma análise documental dos projetos político-pedagógicos dos cursos de bacharelado em Educação Física de 20 universidades federais de diferentes as regiões do Brasil. Deste modo, verificou-se como os currículos dos cursos são organizados e quais características possuem para preparar treinadores esportivos. Ao não serem constatadas divergências entre as estratégias adotadas pelos diferentes cursos ou peculiaridades que diferenciasssem um currículo único para a formação de treinadores, optou-se em realizar um estudo de caso em uma reconhecida universidade federal do Brasil.

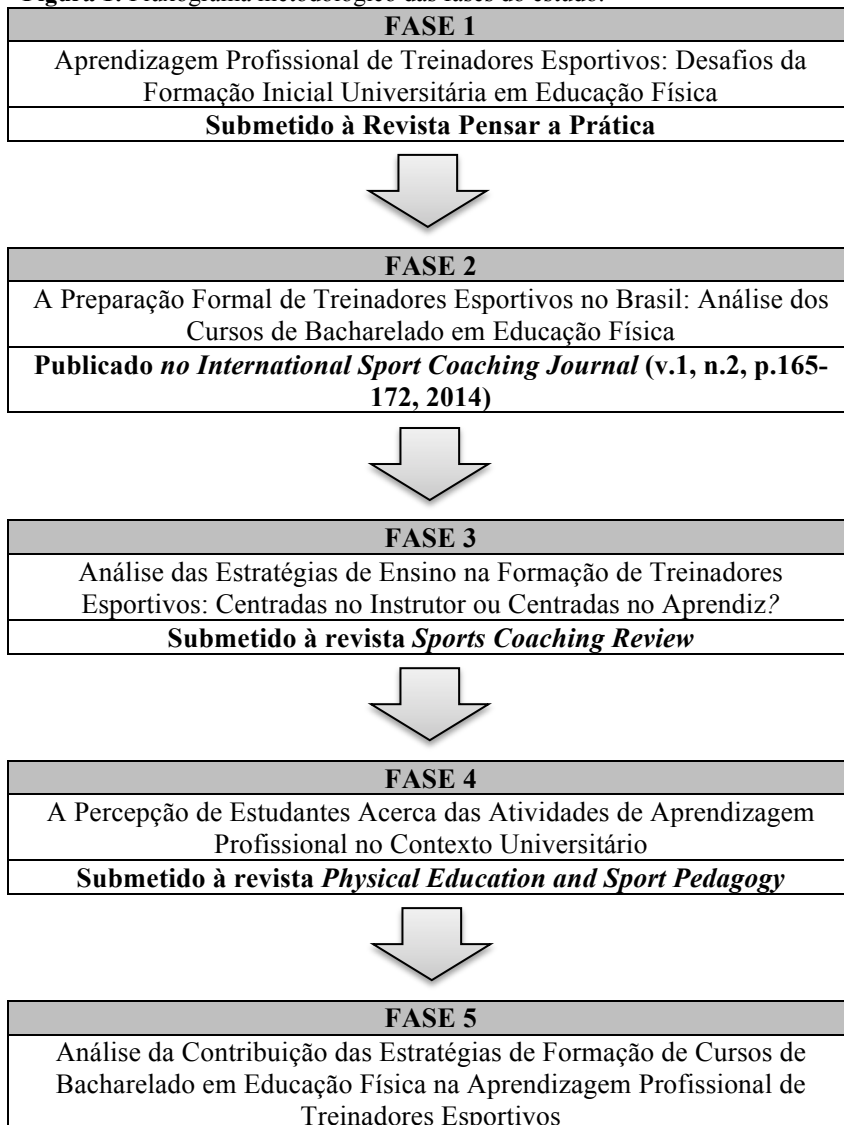
Assim, no segundo estudo buscou-se aprofundar as informações obtidas pela análise dos diferentes projetos político-pedagógicos e compreender quais estratégias de formação eram assumidas para preparação de futuros treinadores. Foram analisados documentos referentes à organização e condução de disciplinas de esporte e disciplinas relacionados ao *coaching* e também foram inqueridos os professores que trabalhavam com estes conteúdos no curso avaliado.

Por fim, com base nas estratégias de formação adotadas no curso de bacharelado em Educação Física, os estudantes do último ano que tinham a perspectiva de se tornarem treinadores esportivos foram entrevistados, apresentando suas percepções acerca das atividades de aprendizagem que participaram ao longo da sua formação inicial.

A figura 1 apresenta o fluxograma metodológico das cinco distintas fases da tese, as quais também se relacionam entre si. A primeira fase contemplou a base teórica do projeto investigativo. Já a segunda fase compreendeu um diagnóstico acerca da organização dos currículos para a formação de treinadores em cursos de bacharelado em Educação Física de universidades federais brasileiras. Enquanto que a terceira fase concentrou-se sobre o desenvolvimento das estratégias utilizadas para a formação de futuros treinadores, a quarta fase abordou a percepção dos futuros treinadores acerca das estratégias de formação inicial. A quinta fase integra as informações obtidas nas quatro fases

anteriores e apresenta as conclusões do estudo. Os periódicos escolhidos para a publicação dos artigos produzidos na presente tese também são apresentados no respectivo fluxograma.

Figura 1: Fluxograma metodológico das fases do estudo.



Referências

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Sciences**, v.24, n.6, p.549-564, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.696**, 1º set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004**. Diário Oficial Da União, 2004.

DEMMERS, G.; WOODBURN, A.; SAVARD, C. The Development of an Undergraduate Competency-Based Coach Education Program. **The Sport Psychologist**, v 20, n.2, p.162-173, 2006.

ERICKSON, K.; BRUNER, M.W.; MACDONALD, D.; CÔTÉ, J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.3, p.527-538, 2008

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: A focus on coaches' knoweldge. In: Potrac, P.; Gilbert, W.; Dennison, J. (Eds.), **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013, p. 147-159.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE). **International Sport Coaching Framework Version 1.2**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of learning**, London: Routledge, 2006.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v.15, n.2, p.1-17, 2012.

LEMYSRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 191-209, 2007.

MALLET, C.J.; DICKENS, S. Authenticity in formal coach education: Online postgraduate studies in Sports Coaching at the University of Queensland. **International Journal of Coaching Science**, v.3, n.2, p. 79-90, 2009.

MCCULLICK, B., BELCHER, D., SCHEMPP, P. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p.121-137, 2005.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: Nascimento, J.; Ramos, V.; Tavares, F. (Org.) **Jogos Desportivos: Formação e investigação**. Coleção Temas Movimento: Florianópolis, 2013, p. 295 – 318.

MESQUITA, I.; ISIDORO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, v.9, p.480-489, 2010.

MESQUITA, I.; JONES, R.; FONSECA, J.; DE MARTIN SILVA, L. Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e porquê? In: Nascimento, J.; Farias, G. (Org.) **Construção da identidade profissional em educação física: da formação a intervenção**. Coleção Temas em Movimento: Florianópolis, 2012, p. 41-60.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MORGAN, K.; JONES, R. L.; GILBOURNE, D.; LLEWELLYN, D. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.18, n.5, p.1-14, 2012.

MORGAN, K.; JONES, R. GILBOURNE, D. LLEWELLYN, D. Innovative Approaches in Coach Education Pedagogy. In: Potrac, P. Gilbert, W.; Dennison, J. (Eds.), **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013, p. 486-497.

NASH, C.; SPROULE, J. Coaches perceptions of their coach education

experiences. **International Journal of Sport Psychology**, v.43, n.1, p.33-42, 2012.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Ed. UNIMONTES, 2002.

NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.1, p.247-259, 2006.

NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P.; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v.1, p.1-19, 2012.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In: Lyle, J.; Cushion, C. (Eds.), **Sport coaching: Professionalisation and practice**. London: Elsevier, p. 135-152, 2010.

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

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v.20, p.198-212, 2006.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.4, n.3, p. 433-449, 2009.

WILSON, L.; BLOOM, G.; HARVEY, J. Sources of knowledge acquisition: Perspectives of the high school teacher/coach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.15, n.4, p.383-399, 2010.

Estudo I

A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos: Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física

Introdução

Em um mundo cada vez mais globalizado, o esporte é reconhecido como um fenômeno social internacional e “ao seu melhor, é capaz de unir as pessoas sem importar qual sua origem, raça, crença religiosa ou condição econômica” (ANNAN, 2004). Entre todos os atores envolvidos no cenário esportivo, os treinadores assumem papel de destaque e possuem variadas funções como: técnico esportivo, gestor, líder e educador (CÔTÉ; GILBERT, 2009; JONES, 2006). Deste modo, em reconhecimento a importância do seu papel na atualidade, significantes investimentos têm sido realizados em programas de formação de treinadores ao redor do mundo na busca pelo aumento da qualidade da preparação desses profissionais (LYLE, 2007; WERTHNER et al., 2012).

O crescente número de investigações realizado nos últimos anos acerca de como os treinadores se desenvolvem tem endereçado mudanças para a melhoria na sua preparação profissional, nomeadamente em aspectos particulares, como: reconhecimento do treinador como um aprendiz; respeito aos seus interesses e experiências; uso de diferentes contextos e situações de aprendizagem (LYLE, 2010; NELSON et al., 2012.; TRUDEL et al., 2013). Além disso, o ambiente universitário tem sido visto como um espaço ideal para a formação de treinadores, especialmente por mobilizar um elevado corpo de conhecimentos, recursos e possibilidades para impulsionar a aprendizagem destes profissionais (BANACK et al, 2012; JONES et al, 2012; MALLET; DICKENS, 2009; MORGAN et al., 2012).

No Brasil, a formação universitária é reconhecida como uma das principais vias da preparação de treinadores (Lei 9696/98). De acordo com os marcos regulatórios nacionais, os cursos de bacharelado em Educação Física devem oferecer formação ampla com bases humanas, biológicas e sociais, além de desenvolver uma formação específica relacionada aos conhecimentos identificadores da área, que se relacionam às diferentes formas de atividade física e esporte. Para tanto, os cursos devem utilizar variadas formas de ensino, como aulas teóricas

e práticas, práticas pedagógicas curriculares, estágios curriculares, entre outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos futuros profissionais.

Embora a agenda investigativa ofereça informações relevantes sobre como treinadores esportivos aprendem, as evidências sobre o seu desenvolvimento profissional no ambiente universitário ainda são pouco conhecidas, principalmente no que se refere à formação inicial. Assim, o objetivo do ensaio, com base na perspectiva construtivista da aprendizagem, é oferecer pressupostos teóricos para compreender a aprendizagem de treinadores esportivos e discutir os principais desafios para a preparação destes profissionais no contexto universitário brasileiro.

Perspectiva Construtivista da Aprendizagem

A aprendizagem possui um conceito vasto e simultaneamente complexo, que pode ser explicada por meio de diferentes perspectivas teóricas (SALVADOR et al., 2000). Pela lente do comportamentalismo, a qual imperou no início do século XX, a aprendizagem é entendida como uma mudança observável e mensurável em resposta a determinados estímulos. Anos mais tarde, a corrente cognitivista demonstrou a importância dos processos mentais do indivíduo e a mudança que a aprendizagem acarreta nessas estruturas (MERRIAM et al, 2007). Na perspectiva construtivista são valorizadas a importância do ambiente e da interação do indivíduo com o seu contexto, enfatizando o caráter social da aprendizagem (PRITCHARD; WOOLARD, 2010). Essas e outras abordagens ao longo do tempo serviram como base para compreensão do desenvolvimento do ser humano nas mais diversas áreas. No que se refere à aprendizagem profissional, a perspectiva construtivista tem sido amplamente utilizada para conceituar o desenvolvimento de adultos em diferentes campos laborais (LAVE; WENGER, 1991; ROGERS, 1969; SCHÖN, 1983).

No que diz respeito à formação de treinadores, investigações recentes (CALLARY et al., 2012; DEEK et al., 2012; TRUDEL et al., 2013; WERTHNER et al., 2012) têm sustentado seus achados nos conceitos teóricos de Peter Jarvis (2006, 2009) e Jennifer Moon (2001, 2004). Jarvis (2006) compreende a aprendizagem como um processo de transformação contínua ao longo da vida, que resulta da interação do indivíduo com o seu mundo. De acordo com o autor, a aprendizagem humana é *“the combination of process throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind*

(knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses): experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person" (Jarvis, 2009, p. 25).

Jarvis (2006) cunhou o termo "biografia" para definir o indivíduo em um momento específico no tempo, com base no seu acúmulo de experiências, conhecimentos e habilidades. Assim, a experiência é o elemento mais importante do aprendizado, e os indivíduos experimentam situações diferentemente uns dos outros, com base em suas biografias únicas. No momento em que o indivíduo recebe informações externas (situação social) e sua biografia não necessita de qualquer transformação para interagir com o mundo, ele se mantém em um estado de harmonia. No entanto, quando o indivíduo se depara com uma situação nova e sua biografia não comporta as novas informações, ocorre o que Jarvis (2006, 2009) denomina de "*disjuncture*". A disjuntura (denominação nossa) é uma lacuna entre biografia individual e a sua construção da experiência do mundo externo.

De maneira similar à Jarvis, Moon (2001, 2004) considera que o aprendiz constrói seu próprio conhecimento. A autora explica que a forma com que cada indivíduo interpreta suas experiências é resultante da organização da sua estrutura cognitiva, ou seja, a rede de conceitos, emoções, conhecimentos, experiências e crenças e é utilizado em um processo de ancoragem para determinar as referências de percepção de novas informações. Moon (2001) também conceitua o espaço (lacuna) entre as novas informações recebidas pelo ambiente externo e a estrutura cognitiva do indivíduo, como dissonância cognitiva. Para ambos os autores, o momento ideal de aprendizado é quando ocorre dissonância cognitiva ou disjuntura.

Jarvis (2006,2007,2008) assenta o foco de sua teoria na aprendizagem como um processo que ocorre ao longo da vida e compreende que o ser humano aprende e se transforma (corpo e mente) desde o seu nascimento até à sua morte. Assim, a interação do indivíduo com ele próprio, com outros e com o seu ambiente gera diferentes episódios de aprendizagem, na qual o conteúdo dessas experiências é o objeto da sua aprendizagem e, conseqüentemente, da sua mudança. Jarvis (2006) define três diferentes respostas a uma experiência: Não-aprendizagem; Aprendizagem não-reflexiva e Aprendizagem reflexiva. Para o autor, a cada nova situação há possibilidade do indivíduo não aprender. As pessoas podem não experimentar a disjuntura, pois já

possuem o conhecimento relacionado com a situação ou simplesmente porque rejeitam essa experiência. Na aprendizagem não reflexiva, o indivíduo aprende pela memorização e pelos sentidos, seja copiando um conteúdo de uma aula ou mesmo pelo cheiro de uma planta. Já a aprendizagem reflexiva ocorre pela contemplação de uma experiência, a partir de uma prática reflexiva intencional ou por meio da aprendizagem experiencial. Desse modo, os indivíduos pensam e refletem sobre as experiências que tiveram, avaliam e aprendem a partir delas (JARVIS, 2006).

Os contributos da teoria de Moon (2001, 2004) vêm ampliar o entendimento dos princípios construtivistas da aprendizagem com foco nos processos da formação profissional. Assim, Moon (2001) compreende a aprendizagem como um processo que pode ser definido em diferentes níveis e a estrutura cognitiva do indivíduo é o elemento-chave para determinar a qualidade da aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem pode incidir em dois níveis centrais: a aprendizagem superficial e a aprendizagem profunda. Enquanto que a aprendizagem superficial ocorre por meio da memorização e as informações recebidas do ambiente externo são apenas assimiladas na estrutura cognitiva do indivíduo, na aprendizagem profunda o indivíduo é capaz de entender as informações e fazer relações mais elaboradas com base no seu conhecimento prévio. Assim, por meio do processo de acomodação das novas informações, o indivíduo reorganiza sua estrutura cognitiva. Além disso, a reflexão é um vetor fundamental para atingir níveis profundos de aprendizagem (Moon, 2004).

A partir dos conceitos de Jarvis (2006, 2009), Moon (2001, 2004) e outras perspectivas construtivistas (LAVE; WENGER, 1991; SCHÖN, 1983; ROGERS, 1969) que compreendem a aprendizagem como um processo contínuo e, sobretudo, individual que ocorre por diferentes vias e que principalmente assume o aprendiz como responsável pela sua própria aprendizagem, um corpo de conhecimentos tem sido desenvolvido nos últimos anos acerca de como os treinadores aprendem, fornecendo pistas determinantes para o planejamento de estratégias de educação em programas de formação de treinadores.

Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos

O treinador esportivo é responsável em promover experiências de aprendizagem voltadas à participação esportiva e também ao desenvolvimento de atletas que buscam rendimento em diferentes níveis. Associado à suas funções primárias, o treinador esportivo

contribui para a formação pessoal e social, além de colaborar para o desenvolvimento da cidadania, educação, saúde e bem-estar de pessoas de todas as idades (ICCE, 2013).

O reconhecimento da atividade profissional do treinador esportivo como uma ação multifacetada que se desenvolve em diferentes campos de intervenção (JONES, 2007; MESQUITA et al., 2013) desencadeou nos últimos anos a necessidade de compreender de que forma os treinadores aprendem a ser treinadores. Com base em pressupostos da educação (COOMBS; AHMED, 1974), Nelson et al. (2006) utilizaram a tipologia de Aprendizagem Formal (Instituições de ensino e de certificação), Aprendizagem Não-formal (atividades organizadas como clínicas, workshops, internet, etc.) e Aprendizagem Informal (experiências diárias, interação com outros treinadores, observação, etc.) para clarificar as principais vias do desenvolvimento de treinadores esportivos. Essa definição estimulou a produção de variadas investigações (CULVER; TRUDEL, 2008; LEMYRE et al., 2007; MALLETT et al., 2009; WRIGHT et al., 2007) que demonstraram que a experiência acumulada como atleta e treinador, a assistência aos colegas, a observação, entre outras oportunidades de aprendizagem informal, eram vistas pelos próprios treinadores como as principais fontes de seu conhecimento.

Mais recentemente e com base nos modelos teóricos de Moon (2001, 2004) e Jarvis (2006, 2009), Trudel et al. (2013) ampliaram o entendimento de Werthner e Trudel (2006) e Nelson et al. (2006), demonstrando ser mais viável utilizar os termos “contextos de aprendizagem” e “situações de aprendizagem” no campo da formação de treinadores. Enquanto que o contexto se refere ao cenário onde ocorre o processo de aprendizagem, a situação é a percepção do indivíduo sobre a própria aprendizagem neste cenário. Essa definição avança no entendimento de que a aprendizagem é um processo individual, pois a “filtragem” das informações externas irá depender da biografia (estrutura cognitiva) de cada indivíduo, suas expectativas e motivação (orientação para a aprendizagem). Neste sentido, Trudel et al. (2013) justificam que a utilização dos termos situações mediadas, situações não-mediadas e situações internas de aprendizagem são mais adequadas para definir as vias pelas quais os treinadores aprendem (figura 1).

Figura 1. Situações de aprendizagem do treinador esportivo (Adaptado de WERTHNER; TRUDEL, 2006).



As situações mediadas são caracterizadas como oportunidades de aprendizagem que não são definidas pelo aprendiz (TRUDEL et al., 2013). O contexto é controlado por outras pessoas, entre os quais, *experts* e instrutores definem o conteúdo a ser trabalhado e a forma do seu desenvolvimento. Os treinadores, por sua vez, são vistos como receptores de informação, ou seja, agentes passivos da própria aprendizagem. Assim, em situações mediadas de aprendizagem, o conteúdo trabalhado em um workshop ou em uma disciplina de esporte no ambiente universitário pode fazer sentido para um treinador por estar relacionado a sua intervenção e ao seu conhecimento prévio. Entretanto, ele pode ser uma informação muito básica para outro treinador que possui mais experiência, ou mesmo não estar relacionado ao seu trabalho.

Apesar dos treinadores compreenderem que as situações mediadas de aprendizagem são oportunidades fundamentais para o seu desenvolvimento profissional (ERICKSON et al., 2008; MCCULLICK et al., 2005; WILSON et al., 2010), principalmente por estarem ligadas ao seu processo de certificação, os estudos que investigaram a percepção de treinadores demonstraram muitas divergências quanto à contribuição das situações mediadas de aprendizagem na construção do conhecimento profissional dos treinadores canadenses (LEMYRE et al., 2007; PAQUETTE et al., 2014; WRIGHT et al., 2007).

As situações não-mediadas são definidas como oportunidades de aprendizagem escolhidas pelos próprios treinadores (TRUDEL et al., 2013). De fato, é uma aprendizagem não estruturada que pode ocorrer de forma inconsciente, por meio da experiência adquirida ou pela

socialização com outros atores no próprio ambiente esportivo. Ela também ocorre quando o treinador necessita adquirir um novo conhecimento, em que ele elabora suas próprias estratégias de aprendizagem, observando colegas, conversando com outros treinadores, pesquisando em livros, internet, entre outros recursos. Por se tratar de informações que se relacionam à realidade de cada treinador ou que surgem a partir da necessidade percebida, as situações não-mediadas são mais significativas para os treinadores e são reconhecidas como suas principais fontes de conhecimento profissional (MESQUITA et al., 2010; NASH; SPROULE, 2009; VICKERS; SHOENSTEDT, 2010).

As situações internas são oportunidades de aprendizagem que não estão relacionadas às informações externas, mas aos momentos em que os treinadores reorganizam o conhecimento advindo de diferentes experiências em sua estrutura cognitiva e, conseqüentemente, atingem níveis profundos de aprendizagem (TRUDEL et al., 2013). Neste sentido, a atividade de reflexão tem função crucial para ampliar a compreensão dos treinadores acerca das informações recebidas do ambiente externo (CASSIDY et al., 2009; GILBERT; TRUDEL, 2001). Apesar de treinadores estarem frequentemente pensando, resolvendo problemas da sua própria prática, investigações recentes têm demonstrado que atividades deliberadas de reflexão, ou seja, atividades dirigidas para esse fim aliadas a outras situações mediadas e não-mediadas de aprendizagem apresentam um elevado potencial para o desenvolvimento profissional de treinadores esportivos (JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2012; PAQUETTE et al., 2014).

Um aspecto a destacar é que, ao estar assentada na perspectiva de como os treinadores aprendem, a formação vislumbra a possibilidade de oferecer oportunidades de aprendizagem mais significativas aos treinadores, onde o novo conhecimento emerge com base nos conhecimentos e experiências prévias de cada indivíduo. A importância de utilizar diferentes situações de aprendizagem coloca o treinador como um agente ativo na construção do seu conhecimento, partilhando suas experiências com colegas e instrutores, discutindo problemas reais e experimentando novos caminhos na tentativa ampliar sua capacidade de intervenção e, conseqüentemente, atingindo níveis profundos de aprendizagem.

Características da Formação Inicial em Educação Física

A profissionalização da área de Educação Física no Brasil ocorreu como um processo de reconhecimento social estabelecido a partir da segunda metade do século XX. No início da década de 1940, a atuação do profissional de Educação Física estava centrada na intervenção escolar e, por essa razão, o seu processo formativo era focado apenas na docência curricular do ensino primário e secundário (SOUZA NETO et al., 2004). Naquele momento, o contexto esportivo era campo de atuação de ex-atletas ou instrutores, os quais eram certificados por federações esportivas.

Diante da valorização do esporte e das atividades físicas nos campos da saúde, do lazer e do rendimento no final década de 1960, o espaço de intervenção dos profissionais de Educação Física foi ampliado para os contextos não-escolares (RINALDI; PIZANI, 2012). Assim, as diretrizes curriculares nacionais de 1987 reconheceram os novos espaços de atuação profissional e, conseqüentemente, proporcionaram além dos cursos de licenciatura, a oportunidade da criação dos cursos de bacharelado em Educação Física (SOUZA NETO, 2004). No entanto, a atuação sem respaldo institucional ainda predominava, pois não havia a obrigatoriedade da formação universitária para intervir nos ambientes não-escolares.

A regulamentação da profissão de Educação Física em 1998 estabeleceu as suas funções e delimitou seus campos de intervenção. A partir da Lei 9696/98, os profissionais que pretendessem trabalhar com esporte ou outras formas de atividades físicas deveriam passar pelos bancos universitários ou ter comprovado o exercício profissional de, no mínimo, três anos anteriores a data da regulamentação (BRASIL, 2002). Assim, diante do novo quadro, o debate em torno da preparação profissional na área foi intensificado, culminando na definição de novas diretrizes curriculares nacionais (Resolução CNE/CES 07/2004) para os cursos de graduação em Educação Física (RINALDI; PIZANI, 2012).

Atualmente, a formação profissional em Educação Física se mantém organizada em dois cursos. Enquanto que os cursos de formação de professores em Educação Física estão voltados exclusivamente para a atuação no campo escolar, os cursos de bacharelado em Educação Física estão organizados para oferecer uma formação voltada para atender as demandas dos demais campos de intervenção da Educação Física, principalmente o lazer, a saúde e o rendimento esportivo. A estrutura curricular de ambos os cursos deve fomentar o desenvolvimento de conhecimentos gerais (ser humano e

sociedade; biológicos do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico) e conhecimentos específicos (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico), a partir de disciplinas que contemplam as ciências humanas e biológicas, bem como aquelas identificadoras da Educação Física como as diferentes formas do exercício físico e do esporte. Para além disso, as diretrizes nacionais evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias situadas de aprendizagem, destacando a atividade de estágio curricular, as práticas pedagógicas curriculares e as atividades complementares.

A perspectiva de aproximar o estudante da realidade prática da intervenção futura na área compreende um marco evolutivo nos cursos de graduação em Educação Física. A compreensão de que aprendizagem profissional deve ser sustentada por conhecimentos deontológicos, relacionais e humanistas, desenvolvendo profissionais capazes de intervir de maneira profissional e ética, crítica e reflexiva, parece romper com o paradigma tecnocrático que caracterizou o campo da formação em Educação Física no Brasil por largos anos (SOUZA NETO, 2004).

Apesar da “indissociabilidade” da teoria-prática ser compreendida como princípio norteador das diretrizes curriculares nacionais, as orientações que sustentam o exercício das estratégias situadas de aprendizagem são limitadas apenas à determinação da sua carga horária mínima. No caso dos cursos de bacharelado em Educação Física, responsáveis pela formação de treinadores esportivos, o limite máximo para atividades de estágio curricular e das atividades acadêmico-científico-culturais é de 20% da carga total do curso (BRASIL, 2009). Se por um lado os documentos oficiais transferem a autonomia do desenvolvimento da aprendizagem experiencial para os cursos de graduação em Educação Física, por outro lado, a falta de orientações acerca do desenvolvimento dessas atividades pode acarretar uma formação prática sem significado, com muitas lacunas que terão de ser preenchidas após a formação inicial, no cotidiano profissional.

O reconhecimento das experiências práticas, enquanto oportunidades fundamentais para o desenvolvimento das competências profissionais nos cursos de graduação em Educação Física representa um avanço na preparação de treinadores, aproximando-se das reais necessidades de aprendizagem desta área profissional. No entanto, investigadores interessados na formação de treinadores (ARMOUR, 2010, NELSON et al., 2012) alertam que, simplesmente colocar os futuros profissionais em campo prático não garante a aquisição das competências necessárias para a intervenção profissional.

Para que seja possível atingir uma aprendizagem mais profunda, as estratégias de ensino devem ser planejadas e organizadas a partir de objetivos pedagógicos claros (TRUDEL et al., 2013). Além disso, a atividade reflexiva deve estar presente nas diferentes situações de aprendizagem (mediadas e não-mediadas), no sentido de estimular os futuros treinadores a pensarem e discutirem sobre a sua prática, reavaliarem conceitos e ideias, reorganizando o seu conhecimento a partir das informações provenientes das diferentes experiências ao longo da formação inicial. Neste sentido, os futuros treinadores devem ser estimulados a serem prático-teóricos, a partir de situações legítimas de intervenção, recebendo suporte adequado com respaldo teórico de discussão e reflexão por profissionais experientes (Mesquita et al., no prelo).

Desafios à Formação Inicial Universitária de Treinadores Esportivos

Os conceitos construtivistas apresentados neste trabalho, bem como o entendimento de como os treinadores aprendem a se tornar profissionais, oferecem importantes pistas para compreender o processo de aprendizagem profissional de treinadores no contexto universitário. No Brasil, o curso de bacharelado em Educação Física é reconhecido como a formação inicial (profissional) para aqueles que desejam se tornar treinadores esportivos. No entanto, ao considerar que a aprendizagem é um processo individual e contínuo que ocorre a partir da internalização de informações externas (situações sociais) advindas de diferentes experiências ao longo da vida, é possível compreender que a aprendizagem profissional de treinadores esportivos inicia-se antes mesmo da entrada no curso de bacharelado em Educação Física e também se prolongará ao longo da sua carreira no esporte.

Os cursos de Bacharelado em Educação Física necessitam adotar diferentes estratégias formativas para que os estudantes possam construir a base de conhecimentos da sua intervenção profissional, assim como possam continuar a se desenvolver após a conclusão do curso. Para tanto, torna-se fundamental conceber o estudante no centro do processo da aprendizagem, considerando a sua biografia (conjunto de conhecimentos, experiências, habilidades, crenças, concepções,...) e os seus interesses para se tornar um treinador esportivo, que compreendem importantes filtros que o aprendiz utiliza para construir o seu próprio conhecimento profissional ao longo da sua formação.

Um aspecto a ressaltar é que a necessidade de oferecer conteúdos relevantes aos estudantes, não significa apenas oferecer conhecimentos novos no decorrer das atividades, mas informações que façam sentido ao aprendiz, alcançando seu interesse e consequentemente levando a reorganizar o seu conhecimento prévio. Assim, a qualidade e a quantidade de conteúdos devem ser cuidadosamente elaboradas pelos professores em diferentes disciplinas teóricas e práticas.

Os professores, por sua vez, não devem ser reconhecidos apenas como detentores de conhecimentos, aptos a transmiti-los. Os professores devem assumir posturas de facilitadores de aprendizagem, criando ambientes motivantes nos quais os estudantes estejam engajados em sua aprendizagem. Além de oferecer suporte para que os estudantes possam construir sua base de conhecimentos sobre novas informações, os professores necessitam guiar as discussões e estimular a reflexão dos futuros profissionais.

As estratégias de aprendizagem devem criar disjunturas, oferecer oportunidades aos estudantes para criarem os seus próprios significados acerca das suas experiências, vivenciando o cotidiano profissional, discutindo situações reais, convivendo com treinadores e atletas e experimentando o papel de ser treinador. As oportunidades de aprendizagem em situações reais da prática profissional devem ser reconhecidas como importantes momentos para fomentar aprendizagens em níveis mais profundos, estimulando os futuros treinadores a aplicar conhecimentos teóricos, enfrentar momentos inesperados e resolver problemas reais, incentivado a reavaliar seu conhecimento, refletindo sobre seus conceitos e suas práticas.

Por fim, em uma era de rápidas transformações e de fácil acesso à informação, os desafios impostos à formação inicial são contínuos. Portanto, os cursos de preparação profissional devem estar constantemente reavaliando as suas estratégias formativas no intuito de diminuir a distância do mundo real e do conhecimento que se constrói dentro do ambiente universitário. No caso dos cursos de bacharelado em Educação Física, torna-se imprescindível compreender quais estratégias são assumidas pelos diferentes cursos, como estão sendo desenvolvidas e quais impactos estão gerando na aprendizagem profissional de treinadores esportivos, no sentido de buscar constantemente melhorias nos processos de formação desses profissionais por todo o país.

Referências

ANNAN, K. **Universal language of sport brings people together, teaches teamwork, tolerance, secretary-general says at launch of international year.** United Nations Press Release SG/SM 2004. Disponível em: http://www.un.org/sport2005/resources/statements/kofi_annan.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2014.

ARMOUR, K.M. The learning coach...the learning approach: professional development for sports coach professionals. In: Lyle, J; Cushion, C. (eds), **Sports coaching: Professionalization and practice**, London: Elsevier, 2010, p. 153-164.

BANACK, H.; BLOOM, G.; FALCÃO, W. Promoting long term athlete development in cross country skiing through competency-based coach education: a qualitative study. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.7, n.2, p.301-315, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004.** Diário Oficial Da União, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução CONFEF nº 45**, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de abril de 2009. Diário Oficial Da União, 2004.

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, p.420-438, 2012.

CASSIDY, T., JONES, R. AND POTRAC, P. **Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice.** London: Routledge, 2009.

COOMBS, P.H.; AHMED, M. **Attacking rural poverty: how non-formal education can help.** London: Hopkins University Press, 1974.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W.D. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise, **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.4, p.307-323, 2009.

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.29-32, 2008.

DEEK, D.; WERTHNER, P.; PAQUETTE, K.; CULVER, D.M. The impact of a large-scale coach education program as part of coaches' ongoing learning. **Journal of Coaching Education**, v.6, n.1, p.24-42, 2012.

ERICKSON, K.; BRUNER, M.W.; MACDONALD, D.; CÔTÉ, J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.3, p.527-538, 2008.

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

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE). **International Sport Coaching Framework Version 1.2**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of learning**, London: Routledge, 2006.

JARVIS, P. **Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives**, London: Routledge, 2007.

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

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

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

JONES, R. Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavour. **Sport, Education and Society**, v.12, n.2, p.159-173, 2007.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v.15, n.2, p.1-17, 2012.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach, **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 191-209, 2007.

LYLE, J. A review of the research evidence for the impact of coach education. **International Journal of Coaching Science**, v.1, n.1, p.17-34, 2007.

LYLE, J. Coaches' decision making: A naturalistic decision making analysis. In: Lyle, J.; Cushion, C. (eds), **Sports coaching: Professionalisation and practice**, London: Elsevier, 2010, p.27-42.

MALLET, C.J.; DICKENS, S. Authenticity in formal coach education: Online postgraduate studies in Sports Coaching at the University of Queensland. **International Journal of Coaching Science**, v.3, n.2, p. 79-90, 2009.

MALLETT, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S.B.. Formal vs. informal coach education. **International journal of sports science and coaching**, v. 4, n. 3, p. 326-334, 2009.

MCCULLICK, B., BELCHER, D., SCHEMPP, P. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p.121-137, 2005.

MERRIAM, S.B.; CAFFARELLA, R.S.; BAUMGARTNER, L.M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: Nascimento, J.;

Ramos, V.; Tavares, F. (Org.) **Jogos Desportivos: Formação e investigação**. Coleção Temas Movimento: Florianópolis, 2013, p. 295 – 318.

MESQUITA, I.; ISIDORO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, v.9, p.480-489, 2010.

MESQUITA, I. Modelo de Formação de Treinadores em Portugal: O valor da Formação Académica e da Aprendizagem experiencial. In: Albuquerque, A.; Resende, R.; Gomes, J. (Eds.) **A formação e os saberes em educação física e desporto**, No prelo.

MOON, J.A. **Short courses & workshops: Improving the impact of learning, training & professional development**. London: Kogan Page, 2001.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MORGAN, K.; JONES, R. L.; GILBOURNE, D.; LLEWELLYN, D. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.18, n.5, p.1-14, 2012.

NASH, C.; SPROULE, J. Coaches perceptions of their coach education experiences. **International Journal of Sport Psychology**, v.43, n.1, p.33-42, 2012.

NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.1, p.247-259, 2006.

NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P.; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v.1, p.1-19, 2012.

PAQUETTE, K. J.; HUSSAIN, A.; TRUDEL, P.; CAMIRÉ, M. Sport federation's attempt to restructure a coach education program using

constructivist principles. **International Sport Coaching Journal**, v.1, n.2, p.75-85, 2014.

PRITCHARD, A.; WOOLARD, J. **Constructivism and Social Learning**. London: Routledge, 2010.

RINALDI, I.P.; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J.V.; FARIAS, G. (Org.) **Construção da Identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**, Florianópolis: UDESC, 2012. p.263-286.

ROGERS, C. **Freedom to learn**. Columbus: Merrill, 1969.

SALVADOR, C.; ALEMANY, I.; MARTÍ, E.; MAJÓS, T.; MESTRES, M.; GOÑI, J.; GALLART, I.; GIMÉNEZ, E. **Psicologia do Ensino**. São Paulo: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SOUZA NETO, S. de; ALEGRE, A. de N.; HUNGER, D.; PEREIRA, J. M. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

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

VICKERS, B., SCHOENSTEDT, L. Identity Formation throughout Varying Levels of Coaching Expertise. **Sport Science Review**, v.19, n.5, p. 209-230, 2010.

WERTHNER, P.; CULVER, D.; TRUDEL, P. An examination of a large scale coach education program from a constructivist perspective. In: Schinke, R. (Ed.) **Sport Psychology Insights**. London: Nova Science Publishers Inc., 2012, p.337-354.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v.20, p.198-212, 2006.

WILSON, L.; BLOOM, G.; HARVEY, J. Sources of knowledge acquisition: Perspectives of the high school teacher/coach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.15, n.4, p.383-399, 2010.

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, 2007.

Estudo II

A Preparação Formal de Treinadores Esportivos no Brasil: Análise dos Cursos de Bacharelado em Educação Física

Introdução

Estima-se atualmente que milhões de treinadores em mais de 200 países estejam envolvidos em programas esportivos de jovens e adultos (ICCE, 2013). Esses treinadores desenvolvem atividades em comunidades, escolas, clubes e seleções e ocupam funções que vão da promoção e participação no esporte, até aos mais altos níveis competitivos. Em reconhecimento a importância do seu papel na sociedade, significantes investimentos tem sido realizados ao redor do mundo na tentativa de elevar a qualidade da formação desses profissionais (LYLE, 2007; WERTHNER et al., 2012).

O Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (ICCE), denominado anteriormente como Conselho Internacional de Treinadores, desempenha um papel fundamental para a promoção do status da profissão do treinador esportivo e também para a ampliação das redes de trabalho internacionais. A missão central do ICCE é promover a atividade de treinador esportivo como profissão reconhecida ao redor do mundo: *“A global community of coaching, where coaching is recognized as a profession and where skilled, qualified coaches are available to children, players, athletes and adult participants in line with their needs and stage of development”* (ICCE, 2010, p. 3).

Embora alguns países tenham demonstrado avanços no reconhecimento da profissão do treinador esportivo (SHERIDAN, 2014), os desafios nessa jornada ainda são elevados (DUFFY, 2010; LYLE, 2002; TAYLOR; GARRAT, 2013). A partir de um ensaio sociológico recente, Malcom, Pinheiro e Pimenta (2014) finalizam seu artigo concluindo que a noção de profissionalização do treinador esportivo é “questionável”. A variedade de esportes, com características particulares, aliado à complexidade das regulamentações estabelecidas por federações, associações governamentais, entre outros órgãos, desfavorece a criação de políticas uniformes para o reconhecimento da atividade de treinadores (TAYLOR; GARRAT, 2013). Além disso, em muitos países a atividade de treinador esportivo é fundamentalmente voluntária, principalmente no contexto de participação esportiva, onde ex-atletas, pais e pessoas oriundas de outros contextos laborais atuam, o

que acaba dificultando a criação de uma cultura e de uma identidade profissional (DUFFY et al., 2011). Por estas razões, o treinador esportivo é reconhecido, em uma perspectiva internacional, sendo integrante de uma área profissional “*mista*” (ICCE, 2013, p. 14).

No momento em que emerge um movimento internacional para aprofundar as referências para a profissionalização de treinadores, no Brasil a atividade de treinador esportivo já possui reconhecimento profissional. Para intervir no campo esportivo, independentemente do contexto de atuação, os treinadores esportivos necessitam obter o grau acadêmico de Bacharelado em Educação Física (BRASIL, 1998) e estarem inscritos no Conselho Regional de Educação Física. No panorama internacional da preparação de treinadores, essa peculiaridade do cenário brasileiro se apresenta como um caso singular que se torna interessante para ser explorado. Além disso, ao receber os principais eventos esportivos internacionais nessa década (Copa do Mundo da FIFA - 2014 e Jogos Olímpicos de Verão - 2016), o foco do esporte mundial volta-se ao Brasil, atraindo atletas, treinadores, gestores e pesquisadores de diferentes países.

No entanto, as informações disponíveis acerca dessa estrutura de preparação profissional são limitadas, dificultando o acesso da comunidade internacional ao sistema brasileiro de formação de treinadores. Portanto, como um primeiro passo de uma meta a longo prazo para participar da discussão mundial sobre a educação e preparação de treinadores esportivos (ROETERT; BALES, 2014) o objetivo deste artigo é descrever a estrutura existente dos cursos de bacharelado em Educação Física no Brasil, seus objetivos, suas características e sua organização curricular para a formação de treinadores esportivos.

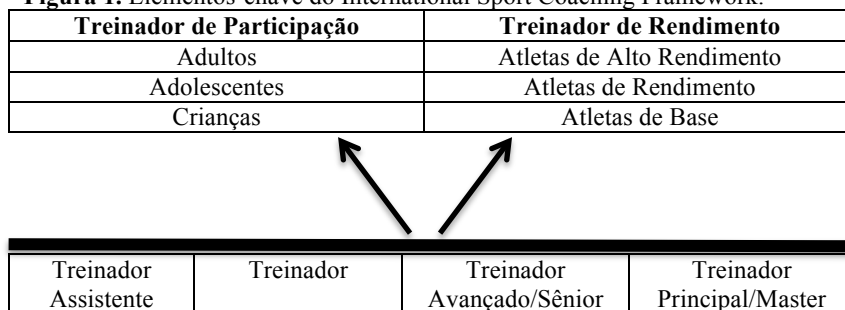
International Sport Coaching Framework

Na tentativa de oferecer uma linguagem comum e de equalizar as necessidades e os objetivos formativos de treinadores esportivos, o Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (ICCE) em conjunto com a Associação de Federações Internacionais de Esportes Olímpicos de Verão (ASOIF) e a Universidade Metropolitana de Leeds (LMU), publicou recentemente o *International Sport Coaching Framework* (ISCF). O objetivo do ISCF é servir como uma referência para o desenvolvimento de treinadores ao redor do mundo. O *Framework* se apresenta como um modelo ajustável às necessidades de diferentes esportes, países e organizações, fornecendo parâmetros para a preparação e certificação de treinadores. Este documento tem provado

ser eficaz e flexível, uma vez que teve um papel central no recente desenvolvimento do quadro Sul-Africano de formação de treinadores (SEGWABA et al., 2014).

Dentre as áreas de atuação dos treinadores esportivos, o *framework* destaca dois contextos principais: Esporte Participação e Esporte Rendimento. O Esporte Participação possui o foco na prática esportiva como meio para o desenvolvimento da saúde e do lazer, promovendo aprimoramento pessoal, adoção de estilo de vida saudável, socialização e divertimento entre participantes. O Esporte Rendimento possui o foco no aumento das capacidades de desempenho esportivo, desde atletas emergentes até de atletas de alto rendimento (Figura 1).

Figura 1. Elementos-chave do International Sport Coaching Framework.



Por fim, os treinadores podem assumir quatro distintos níveis dentro de ambos os contextos do esporte: *Treinador Assistente*, *Treinador*, *Treinador Avançado/ Sênior*, ou *Treinador Principal/Master*. Em termos de qualificação da sua formação, sugere-se que o Treinador Assistente deva possuir um Nível 1 de formação (curso introdutório), o Treinador deva ter um Nível 2 (certificação em programas de formação), o Treinador Avançado / Sênior e o Treinador Principal / Master devam possuir o Nível 3 e o Nível 4 de formação, obtidos através de titulação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação respectivamente.

Formação de treinadores no Brasil

Como mencionado anteriormente, o treinador esportivo no Brasil é reconhecido como profissional. Em 1998 o governo nacional aprovou a lei federal 9696/98 que reconheceu a "Educação Física" como uma profissão:

Compete ao profissional de educação física para coordenar, planejar, programar, supervisionar, estimular, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar auditoria, assessoria e serviços de consultoria, realização de treinamento especializado, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar relatórios técnicos, científicos e educacionais, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte (Brasil, 1998, 3º art.).

Desse modo, os brasileiros que aspiram a se tornarem treinadores esportivos necessitam passar pelos bancos universitários e obter o grau acadêmico de Bacharel em Educação Física, independentemente do contexto ou nível competitivo em que se pretenda atuar. A nova legislação desencadeou discussões da área de educação física que acabaram culminando no ano de 2004 em novas diretrizes para cursos de graduação. Neste momento ficou determinado o foco dos cursos de bacharelado para os contextos da saúde, do lazer e do rendimento e o foco dos cursos de licenciatura para o contexto escolar.

Apesar de reconhecida a flexibilidade dos cursos para a organização de suas estruturas curriculares, as diretrizes nacionais estabelecem normas mínimas que todos os programas devem seguir. Especificamente para os cursos de bacharelado em Educação Física, as resoluções CNE / CES n.07 / 2004 e CNE / CES 4/2009, determinam que:

1) Os cursos de Educação Física devem ser organizados em um mínimo de 3.200 horas, distribuídas, no mínimo, em 4 anos.

2) O objeto de estudo da Educação Física é o "movimento humano" e, portanto, o currículo não deve ser reduzido à prática de atividades esportivas.

3) Os cursos devem preparar profissionais versáteis, capazes de trabalhar em diferentes contextos de atuação.

4) O currículo dos cursos deve contemplar diferentes dimensões do conhecimento, organizados pela formação ampliada (relação ser humano e sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico) e pela formação específica (culturais do movimento humano, técnico instrumental, didático pedagógico).

5) As atividades de aprendizagem experiencial devem incluir:

a. Práticas Pedagógicas Curriculares (PPC): Oportunidades para os estudantes desempenharem o papel de professor/treinador em diferentes contextos ao longo do curso.

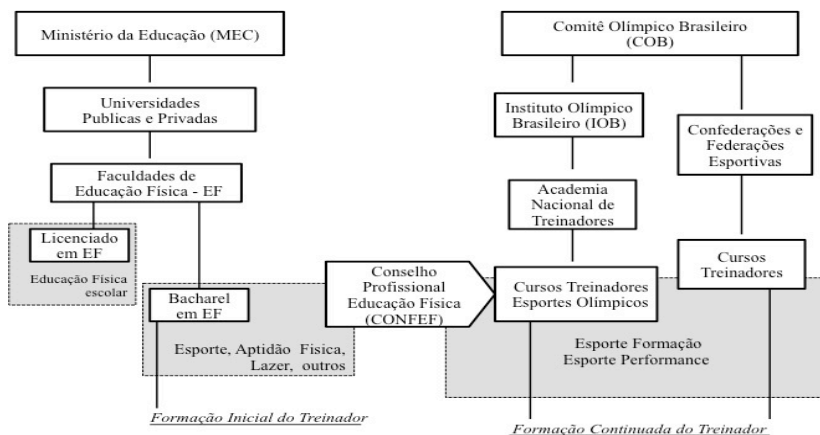
b. Estágio Curricular: Oportunidades para os estudantes vivenciarem e consolidarem competências em diferentes contextos de intervenção profissional.

c. Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC): Oportunidades selecionadas pelos estudantes para ampliar seus conhecimentos (monitoria, estágios voluntários, experiências em laboratórios de pesquisa, conferências, seminários, etc.).

d. Os estágios Curriculares e as AACC não devem exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Cabe destacar que os estudantes interessados em seguir a carreira de treinador esportivo irão se deparar com diversas disciplinas relacionadas ao *coaching* e ao esporte, contudo, elas irão variar conforme o currículo estabelecido por cada universidade. Uma vez detentores do título de Bacharel em Educação Física, os treinadores poderão obter certificação de atuação como treinador esportivo em diferentes níveis através de programas de formação oferecidos por confederações e federações esportivas ou também pela Academia Nacional de Treinadores. A ausência de programas de pós-graduação (*strictu-senso*) voltados à preparação de profissionais do esporte limita a participação das universidades apenas na responsabilidade pela formação inicial dos treinadores esportivos (Figura 2).

Figura 2. Estrutura da formação inicial e continuada de treinadores no Brasil.



Recentemente, uma investigação nacional (CIAMPOLINI et al., 2014) apontou que apenas 14 federações de esportes olímpicos oferecem programas de formação de treinadores e entre elas não há uma estrutura educacional comum. Além disso, enquanto algumas federações desportivas possuem até 10 níveis de certificação (ex. CBT), outras apresentam apenas 1 nível (ex. CBVela). Outra possibilidade para a preparação de treinadores é a participação em cursos oferecidos pela Academia Brasileira de Treinadores. Essa entidade surgiu pela iniciativa do Comitê Olímpico Brasileiro para capacitar treinadores que atuam no contexto do rendimento esportivo (COB, 2013). No momento, 203 treinadores de ginástica, natação, atletismo, judô, tae-kwon-do e outras artes marciais estão matriculados em atividades do programa. Estes treinadores foram selecionados para participar durante dois anos de formação e estão envolvidos em atividades teóricas presenciais on-line, bem como estágios com renomados treinadores nacionais e internacionais (COB, 2013).

Procedimentos Metodológicos

A opção pela análise dos cursos de bacharelado em Educação Física em Instituições Federais de Ensino Superior ocorreu por: (1) responderem à lei 9696/98 (regularização da profissão); (2) serem planejados de acordo com diretrizes nacionais para cursos de graduação; (3) pela caracterização da formação do bacharel em Educação Física ser restrita, não prevendo a intervenção profissional no contexto escolar; (4) pelas instituições federais fazerem parte da política nacional de formação. Deste modo, foram excluídos os cursos de bacharelado em Ciências do Esporte, os cursos de licenciatura em Educação Física e os cursos de bacharelado provenientes de instituições públicas estaduais ou privadas.

Recolha dos dados

A partir dos critérios estabelecidos foram identificados 27 cursos de bacharelado em Educação Física com funcionamento regular no ano de 2013 em todo o Brasil. Ocorreu a busca em *home pages* individuais para verificar a disponibilidade dos projetos político-pedagógicos (PPP) de cada curso. Também houve contato via e-mail com a direção dos cursos para a solicitação dos documentos que não estavam disponíveis na internet. Assim, foram reunidos 23 PPP, contudo 3 deles foram desconsiderados, pois possuíam o foco da formação em

atividade física e saúde. Deste modo, fizeram parte do presente estudo 20 cursos de Instituições Federais de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil.

Análise dos dados

Os projetos político-pedagógicos recolhidos eram constituídos em média por 120 páginas. A fim de viabilizar o processo de análise dos dados, seções específicas dos documentos foram exploradas a partir da definição à priori de categorias de análise. Deste modo, as categorias estabelecidas foram: (a) Objetivos; (b) Competências a serem desenvolvidas; (c) Organização curricular. A última categoria foi subdividida em três elementos principais: Formação ampliada, Formação específica e Atividades acadêmico-científico-culturais (CCAA).

O tratamento da informação foi realizado através da análise hierárquica de conteúdo, a partir da interpretação lógico-semântica dos textos contidos nos PPP. Seguindo orientações de Sparkes e Smith (2014), este procedimento analítico se desenvolveu em cinco etapas consecutivas: (1) imersão e procura por temas; (2) identificação e nomeação de temas; (3) conexão e organização dos temas; (4) verificação cruzada; (5) confirmação. O investigador principal se reuniu com um *expert* em formação profissional com elevada formação acadêmica e vasta experiência em pesquisa qualitativa para desenvolver o processo de análise de dados. A análise de conteúdo hierárquico foi realizada a partir das seções determinadas de documentos. Recorreu-se à estatística descritiva (frequência absoluta e relativa) no intuito de alcançar maior objetividade na apresentação dos dados.

Resultados

Objetivos

Reconhecidos como norteadores da organização dos cursos de bacharelado em Educação Física, os objetivos de formação são apresentados de acordo com a sua ordem de aparecimento nos documentos das diferentes IES avaliadas (tabela 1). Os objetivos identificados surgem em concordância com as recomendações das diretrizes nacionais que sugerem uma formação generalizada, apoiada em conceitos cientificamente sustentados e baseados em condutas éticas, críticas e humanistas. Fica claro também que nenhum dos objetivos define um campo único de intervenção para os futuros profissionais, de

mesmo modo, tratam das atividades físicas no seu sentido mais plural. É interessante notar que algumas instituições esperam que seus cursos tenham um impacto em longo prazo, preparando os alunos para uma aprendizagem ao longo da vida (f, h, i, j).

Tabela 1. Síntese dos principais objetivos dos cursos de bacharelado em Educação Física.

Objetivos	n (%)
a. Formar profissionais capazes de intervir acadêmico e profissionalmente na realidade social a partir das diversas manifestações da cultura corporal de movimento;	19 (95%)
b. Desenvolver uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica, na conduta ética e no diálogo permanente entre as áreas de conhecimento científico e as especificidades da Educação Física;	10 (50%)
c. Formar profissionais que contribuam para a socialização de conhecimentos;	8 (40%)
d. Preparar profissionais para dominar recursos tecnológicos e diversificar as formas de intervenção profissional;	8 (40%)
e. Capacitar para a atuação em equipes multiprofissionais, ao planejamento, à coordenação, à supervisão, à implementação, à execução e à avaliação das atividades na área de Esporte, Saúde e Lazer;	8 (40%)
f. Formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento programas comunitários que incentivem a prática de atividades físicas e a adoção de estilos de vida fisicamente ativos, para todos os grupos populacionais;	8 (40%)
g. Promover a articulação entre os conhecimentos de formação ampliada e específica	7 (35%)
h. Incentivar a atividade criadora, a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos em diferentes dimensões, contextos e práticas;	4 (20%)
i. Estimular a formação continuada;	4 (20%)
j. Estimular a incorporação da pesquisa como princípio formativo;	4 (20%)

O ISCF especifica seis funções primárias de treinadores e quatro delas podem ser facilmente combinadas com os objetivos encontrados nos PPP dos cursos avaliados. A função “Definir visão e estratégia” pode estar relacionada com objetivo “b”, “Construir relações” com objetivo “d”, “moldar o ambiente”, com objetivo “e”, e finalmente, “Aprender e refletir” com objetivo “i”. Em síntese, embora os cursos de bacharelado em Educação Física avaliados não se concentrem exclusivamente na formação de profissionais para atuar no

campo esportivo, há profundas semelhanças entre os objetivos dos cursos e as principais funções de treinadores listados no ISCF.

Competências a serem desenvolvidas

Do mesmo modo que os objetivos, a maioria dos PPP caracterizam as competências a serem desenvolvidas de forma generalizada, assumindo com similaridades a atividade profissional nos diversos contextos de atuação do profissional de Educação Física. A tabela 2 apresenta as principais competências a serem desenvolvidas nos cursos avaliados.

Tabela 2. Correspondência entre competências a serem desenvolvidas em cursos de E.F. e competências para o treinador (ISCF).

Bacharelado em Educação Física	n (%)	ISCF
1. Intervir profissionalmente de forma ética no contexto onde está inserido	20 (100%)	- Zelar pela segurança dos participantes
2. Planejar atuar e avaliar programas e atividades de esporte, lazer e saúde	20 (100%)	- Observar - Tomar decisões - Gravar e avaliar
3. Dominar recursos, conhecimentos e competências técnicas da sua ação	20 (100%)	- Empregar pedagogia adequada
4. Compreender implicações socioculturais, políticas, econômicas e ambientais inerentes a sua intervenção profissional	14 (70%)	- Compreender o ambiente de intervenção - Alinhar princípios de formação humana e social
5. Desenvolver autonomia para a autoaprendizagem	12 (60%)	- Refletir e aprender
6. Coordenar e gerir equipes técnicas e multidisciplinares	12 (60%)	- Organizar equipes de trabalho
7. Desenvolver a capacidade de liderança e comunicação	10 (50%)	- Liderar e influenciar - Gerir relações
8. Contribuir para o desenvolvimento de valores humanos, políticos e ético e morais	7 (35%)	- Ser um educador
9. Contribuir para a produção de novos conhecimentos	5 (25%)	- Inovar

Apesar das competências identificadas não serem focadas para a preparação específica de treinadores esportivos, há uma forte correspondência entre elas e as competências listados no *International Sport Coaching Framework*. Contudo, enquanto no *ISCF* são destacados que cada uma das competências varia conforme o nível de formação dos treinadores (Treinador Assistente, Treinador, Treinador Avançado/ Sênior, ou Treinador Principal/Master), os futuros profissionais brasileiros devem desenvolver todas essas competências até o final da sua formação inicial.

Organização curricular

De acordo com a organização de conhecimentos proposta pelas resoluções nacionais, a análise da carga horária dos cursos seguiu a mesma categorização. Optou-se também apresentar as estratégias de ensino experiencial e a carga horária destinada especificamente para o desenvolvimento do esporte (Tabela 3).

Tabela 3. Organização curricular dos cursos de bacharelado em Educação Física (horas).

	Geral Média (Min-Máx)	Esporte Média (Min-Máx)
Formação Ampliada	982h (770h-1424h)	---
Formação Específica	2080h (1632h-	688h (320h-1010h)
- Disciplinas Teórico-	2700h)	539h (300h-820h)
Práticas	1688 (1310-1940)	226h (91h-468h)
*Prática Pedagógica	441h (110-1100h)	149h (0h-420h)
Curricular	392h (150h-585h)	
- Estágio Curricular		
Atividades Acadêmico-	202h (120h-300h)	---
Científico-Culturais		
Total	3254h (2855h-4250h)	688h (320h-1010h)

* Parte integrante das disciplinas teórico-práticas.

A formação ampliada em todos os cursos avaliados é relacionada às dimensões sócio-antropológicas, biodinâmicas e comportamentais do movimento humano. Normalmente as disciplinas que envolvem esses conhecimentos têm um caráter teórico e se encontram nos anos iniciais de formação, concentrando em torno de 30% da carga horária dos cursos. Essa categoria abarca disciplinas como: anatomia, fisiologia, biomecânica, comportamento motor, fundamentos sociais, históricos e filosóficos da educação física. Além disso, a categoria de conhecimentos fundamentais contempla disciplinas

relacionadas à dimensão de produção do conhecimento, como metodologia da pesquisa, estatística e seminários de pesquisa.

A categoria de formação específica possui um caráter mais aplicado por meio de dimensões pedagógicas, instrumentais e das manifestações do movimento humano. As disciplinas dessa categoria são distribuídas ao longo de todo o curso e possuem um caráter teórico-prático, sendo desenvolvidas nos âmbitos da saúde, do lazer e do esporte. As disciplinas relacionam-se com conhecimentos sobre as diferentes formas de atividade física e sobre os fundamentos pedagógicos e teórico-metodológicos da intervenção profissional. A carga horária dessa categoria compõe em torno de 60% dos cursos e engloba uma variada gama de disciplinas que se relaciona com o exercício físico, a recreação, os esportes, as danças e as lutas.

As estratégias curriculares experienciais de ensino são desenvolvidas através das práticas pedagógicas curriculares (PPC) e dos estágios curriculares. Todavia, a organização das PPC estava descrita em apenas 13 projetos político-pedagógicos. Em 11 cursos, as PPC são desenvolvidas como parte integrante das disciplinas que compõem a formação específica e em outros 2 cursos possuem disciplinas exclusivas. Como exemplo de atividades desenvolvidas em ambos os casos, são descritas a observação e a vivência de contextos reais de prática, a direção de atividades com pequenos conteúdos para colegas na própria universidade e a direção de atividades em ambientes externos à universidade.

Os estágios curriculares ocorrem nos anos finais da formação e são desenvolvidos em duas ou três áreas de intervenção do profissional (saúde, esporte e lazer). Foram encontrados em 15 cursos a descrição das atividades de estágio, as quais compreendem a observação, a assistência ao supervisor de campo e a intervenção autônoma nos contextos de ação. Em apenas um programa foi encontrado o estágio voltado unicamente ao esporte (esportes coletivos, esportes individuais, esporte de aventura e gestão esportiva). Em outras duas instituições não foram encontradas campos de estágio em esporte.

Com relação ao desenvolvimento de conteúdos esportivos, percebe-se que aproximadamente um quinto (688h) da carga horária total dos cursos voltam-se para disciplinas dessa natureza. Na tabela 4 são apontadas disciplinas esportivas obrigatórias presentes nos currículos analisados.

Tabela 4. Frequência de disciplinas e área de estágio relacionado ao esporte.

Tipo	Disciplinas
Disciplinas Esportivas	Atletismo (80%); Futebol (80%); Basquetebol (80%); Ginástica (80%); Natação (80%); Handebol (80%); Futsal (65%); Lutas (45%); Esportes de Aventura (25%); Esportes Adaptados (20%); Esportes Coletivos (20%); Esportes Individuais (20%); Judô (15%); Tênis (10%); Capoeira (10%)
Disciplinas em <i>Coaching</i>	Treinamento Esportivo (80%); Gestão Esportiva (55%); Psicologia do Esporte (50%); Pedagogia do Esporte (35%); Teoria e Prática dos Esportes (15%)
Estágio Curricular	Esporte em Geral (30%); Esporte Rendimento (20%); Iniciação Esportiva (15%); Gestão Esportiva (10%); Esportes Coletivos (10%); Esportes Individuais (10%); Esportes de Aventura (5%)

O número de disciplinas obrigatórias em esporte nos cursos analisados varia entre 7 e 13 conteúdos específicos ou relacionados com o treinamento esportivo. Além destas, todos os cursos ofertam conteúdos de outras modalidades esportivas ou de aprofundamento como disciplinas opcionais. Normalmente essas disciplinas obrigatórias oferecem conteúdos ligados à estrutura e ao desenvolvimento pedagógico-metodológico de cada esporte. As disciplinas relacionadas ao *coaching* são voltadas aos aspectos teóricos e metodológicos do campo de atuação esportiva e servem como referência para as diferentes modalidades.

Com base na quantidade de horas referente às diferentes atividades de aprendizagem descritas nos cursos analisados, é possível definir três cenários hipotéticos da formação de treinadores no contexto universitário.

O primeiro cenário corresponde a uma média da carga horária encontrada. Os futuros treinadores cumpririam cerca de 3.200 horas em sua formação, que seriam compostas por 1.000 horas de formação ampliada, 2.000 horas de formação específica, incluindo 700 horas voltadas aos conteúdos de esporte e *coaching* (550 horas de disciplinas teórico-práticas e 150 horas de estágio curricular).

O segundo cenário pode ser considerado o melhor, já que os estudantes cumpririam 4.250 horas ao longo de seu curso de bacharelado em Educação Física. Durante esse tempo, eles realizariam 820 horas em disciplinas teórico-práticas relacionadas ao esporte e ao *coaching*, bem como, diferentes oportunidades para assumir o papel de

treinador esportivo nas PPC (até 468 horas). Eles também teriam a oportunidade de realizar um estágio curricular de 420 horas no ambiente esportivo. Além disso, eles teriam selecionado 300 horas de AACC relacionado com treinamento.

O terceiro cenário seria o menos desejável, pois os estudantes cumpririam apenas 2.855 horas para concluir a graduação. Durante esse período eles teriam realizado 300 horas em disciplinas teórico-práticas voltadas ao esporte e ao *coaching*, com menos de 100 horas para assumir o papel treinador em atividades de PPC, e ainda, sem nenhuma atividade de estágio ou AACC no contexto esportivo.

Embora as recomendações do ISCF não definam os conteúdos e a distribuição de horas para diferentes atividades de aprendizagem na formação de treinadores, elas sugerem que somente os treinadores com formação em nível superior seriam aptos a assumir os papéis de Treinador Avançado/Sênior ou Treinador Principal/Master. Considerando a limitação das informações disponíveis nos projetos político-pedagógicos dos cursos de bacharelado em Educação Física analisados, não é possível compreender os níveis de domínio profissional que os futuros treinadores podem alcançar. Contudo, é possível perceber a partir da definição dos objetivos, das competências a serem desenvolvidas e da organização curricular dos conteúdos específicos, que os bacharéis em Educação Física envolvidos ao longo da sua formação em disciplinas e atividades de aprendizagem que dão base ao *coaching esportivo*, seriam suficientemente qualificados para atuar como profissionais na categoria de "Treinador de Participação".

Discussão e Considerações Finais

O objetivo desta investigação foi apresentar a estrutura de preparação formal de treinadores no Brasil e especificamente as suas características na formação inicial universitária. A análise dos projetos político-pedagógicos de 20 cursos de bacharelado em Educação Física ofertados por universidades federais de diferentes regiões do Brasil mostrou que, em média, as estruturas curriculares estão estreitamente alinhadas às diretrizes nacionais, no entanto, com grande variação no número de horas e na organização de disciplinas. Diante disso, não é possível afirmar que os bacharéis graduados em diferentes cursos possuam os mesmos perfis de formação e tenham desenvolvido as competências necessárias para atuar em distintos contextos de intervenção profissional.

A formação inicial em Educação Física representa a primeira etapa da preparação de treinadores no Brasil e tende a tornar os futuros profissionais mais generalistas do que especialistas, o que significa serem versáteis nas áreas de saúde, do lazer e do rendimento. Com referência ao ISCF, os treinadores brasileiros poderiam atingir os diferentes domínios do *coaching* (Treinador Assistente, Treinador, Treinador Avançado / Sênior, Treinador Principal / Master) no contexto de Participação Esportiva, dependendo da qualidade e quantidade de horas desenvolvidas em disciplinas teórico-práticas, estágios curriculares e outras atividades de aprendizagem relacionadas ao *coaching esportivo*. Todavia, essa formação não é suficientemente adequada para preparar os futuros profissionais a assumir a função de treinador no contexto de Rendimento Esportivo, pois as vias de desenvolvimento para intervenção nesse contexto são "combinações de experiências atléticas, experiências como treinador e a educação informal e formal" (ICCE, 2013 p. 38).

Ao compreender que a formação em Educação Física é o primeiro passo para o desenvolvimento de profissionais do esporte, os estudantes não possuem experiência como treinador, nem acumulam experiências em atividades de aprendizagem para esse fim. Assim, a questão que emerge nesse cenário é: Quais instituições/organizações poderiam facilitar o desenvolvimento de treinadores, e, especialmente aqueles que pretendem atuar no alto nível de desempenho?

O ambiente universitário brasileiro oferece uma formação que incide sobre o movimento humano, desenvolvendo uma base sólida de conhecimentos para os futuros profissionais que pretendem se tornar treinadores esportivos. No entanto, para aumentar o nível de conhecimento dos treinadores, a literatura sugere um ambiente de aprendizagem em que os futuros profissionais sejam capazes de discutir, criticar, avaliar e refletir acerca da sua prática profissional, tanto em programas desenvolvidos de maneira presencial (CASSIDY et al., 2006) quanto à distância (MALLET; DICKENS, 2009). Assim, o conteúdo desses programas de formação deve ser planejado com base em discussões entre as organizações responsáveis pela formação de treinadores no país. No momento, algumas federações esportivas e o próprio Comitê Olímpico Brasileiro oferecem programas de certificação, contudo, limitados a um reduzido número de esportes (CIAMPOLINI et al., 2014), os quais são reservados para treinadores que já estão envolvidos no alto rendimento esportivo (COB, 2013).

Diante disso, o ISCF sugere o estabelecimento de fortes parcerias entre instituições de ensino, federações esportivas e

organizações nacionais de esporte, já que nenhuma delas possui individualmente a capacidade de oferecer um programa completo para o desenvolvimento de treinadores. Em um futuro próximo, todas as instituições/organizações envolvidas no desenvolvimento de treinadores deverá se reunir para estabelecer "um processo para maximizar suas parcerias e elaborar um currículo único para a certificação de treinadores" (ICCE, 2013, p. 44).

Considerando as limitações do presente estudo e o nível superficial das informações que os documentos trazem para entender um ambiente educacional complexo como cursos de bacharelado em Educação Física, futuras investigações precisam ser realizadas no intuito de compreender como o processo de ensino e aprendizagem ocorre nestes contextos. Portanto, é de fundamental importância analisar as abordagens de educação em programas universitários, no sentido de compreender o desenvolvimento dos diferentes cursos e os impactos de suas estratégias educacionais. É também importante compreender quem são os estudantes que procuram se tornar treinadores e como eles aprendem dentro do ambiente universitário. Além disso, é necessário ampliar a compreensão acerca do papel das outras organizações esportivas no desenvolvimento treinadores no Brasil.

Referências

BRASIL. **Lei n. 9.696**, 1º set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de abril de 2009. Diário Oficial Da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004**. Diário Oficial Da União, 2004.

CASSIDY, T.; POTRAC, P.; MCKENZIE, A. Evaluating and reflecting upon a coach education initiative: The CoDe of rugby. **The Sport Psychologist**, v.20, p.145-161, 2006.

CIAMPOLINI, V.; BRASIL, V.; MILISTETD, M.; GALATTI, L. Coaches' formation in Brazil: Overview of Olympic confederations. Artigo apresentado no: **X International Symposium of Physical Education, Leisure and Health**. Florianópolis: Brasil, 2014.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO (2013). **Academia brasileira de treinadores capacitará 108 técnicos de três modalidades**. Disponível em:<http://www.cob.org.br/noticias-cob/academia-brasileira-de-treinadores-capacitara-108-tecnicos-de-tres-modalidades-035407>. Acesso em 12 abril de 2014.

DUFFY, P.; HARTLEY, H.; BALES, J.; CRESPO, M.; DICK, F.; VARDHAM, D.; NORDMANN, L.; CURADO, J. Sport coaching as a “profession”: challenges and future directions. **International Journal of Coaching Science**. v. 5, n. 2, p.93-123, 2011.

DUFFY, P. Foreword. In: Lyle, J.; Cushion, C. (Eds.) **Sports coaching: professionalization and practice** Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier, 2010, p.7-9.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACH EDUCATION. **Building the coaching community across the globe**. Ottawa: International Council for Coach Education, 2010.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE). **International Sport Coaching Framework Version 1.2**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

LYLE, J. **Sport coaching concepts: A framework for coaches' behaviour**. London: Routledge, 2002.

LYLE, J. A review of the research evidence for the impact of coach education. **International Journal of Coaching Science**, v.1, n.1, p.17-34, 2007.

MALCOM, D. ; PINHEIRO, C. ; PIMENTA, N. Could and should sport coaching become a profession? Some sociological reflections. **International Sport Coaching Journal**, v.1, p.42-45, 2014.

MALLET, C.J.; DICKENS, S. Authenticity in formal coach education: Online postgraduate studies in Sports Coaching at the University of Queensland. **International Journal of Coaching Science**, v.3, n.2, p. 79-90, 2009.

ROETERT, E. P.; BALES, J. Invited welcome: A global approach to advancing the profession of coaching. **International Sport Coaching Journal**, v.1, p.2-4, 2014.

SEGWABA, J.; VARDHAN, D.; DUFFY, P. Coaching in South Africa. **International Sport Coaching Journal**, v.1, p.33-41, 2014.

SHERIDAN, M. Could and should sport coaching become a profession? Some sociological reflections: A commentary. **International Sport Coaching Journal**, v.1, p.46-49, 2014.

SPARKES A.; SMITH, B. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From process to product**. New York: Routledge, 2014.

TAYLOR, W.; GARRAT, D. Coaching and professionalization. In: Potrac, P.; Gilbert, W.; Denison, J. (Eds.) **Routledge Handbook of Sports Coaching** London: Routledge, 2013, p. 27–39.

WERTHNER, P.; CULVER, D.; TRUDEL, P. An examination of a large scale coach education program from a constructivist perspective. In: Schinke, R. (Ed.) **Sport Psychology Insights**. London: Nova Science Publishers Inc., 2012, p.337-354.

Estudo III

Análise das Estratégias de Ensino na Formação de Treinadores Esportivos: Centradas no Instrutor ou Centradas no Aprendiz?

Introdução

Os avanços tecnológicos, a interatividade entre as pessoas e a facilidade do acesso à informação têm justificado a adoção de novas formas de aprendizagem (MERRIAM, 2007), bem como, as mudanças das estratégias de ensino de crianças, jovens e adultos (JARVIS, 2006). Assim, a educação no século XXI (AACU, 2007) necessita estar voltada ao desenvolvimento de competências intelectuais e práticas, como criatividade, comunicação, resolução de problemas e trabalho em equipe. Em um momento caracterizado por constantes transformações, a autonomia na aprendizagem e a capacidade de adaptação devem ser princípios norteadores do ensino (HARRIS; CULLEN, 2010).

Ao abordar a preparação de adultos, Jarvis (2004) destaca que as pessoas estão sendo levadas a aprender fora do sistema tradicional de ensino porque as instituições educacionais não estão conseguindo acompanhar a rapidez das mudanças das necessidades de aprendizagem. Essa constatação é corroborada nos programas de formação de treinadores esportivos, onde investigações recentes (LYLE 2007; TRUDEL et al. 2010) apontam que tais programas têm impactos reduzidos na aprendizagem profissional de treinadores. Dentre os principais problemas enfrentados, ressalta-se o emprego frequente de estratégias prescritivas de ensino focadas em conteúdos abstratos em que a memorização de informações constitui a principal via da aprendizagem (JONES, 2012). Além disso, a responsabilidade pelo processo de ensino está centrada no instrutor/professor, que determina como o conteúdo vai ser desenvolvido e o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem (MESQUITA, 2013).

O reconhecimento que o desenvolvimento profissional de treinadores é um processo contínuo e individual (GILBERT; TRUDEL, 2013), no qual a experiência prática e a interação com os pares compreendem as principais vias de aprendizagem (ERICKSON et al., 2008; JONES, 2007; NASH; SPROULE, 2009), exige a realização de alterações significativas nas propostas educacionais vigentes (TRUDEL et al., 2013). Assim, para que a formação de treinadores assuma um papel central no desenvolvimento da carreira destes profissionais, Lyle

(2007) ressalta que os programas de formação devem adotar estruturas de ensino mais centradas no aprendiz. Todavia, a falta de maiores evidências na área da formação de treinadores tem dificultado a estruturação de propostas de ensino centradas no próprio treinador.

Dentre as características que fundamentam a formação de profissionais de outras áreas, Weimer (2002, 2012) identificou cinco princípios que devem nortear a reestruturação de programas tradicionais (centrados no instrutor) para alcançar uma proposta de ensino centrada no aprendiz. O primeiro deles diz respeito a *função do conteúdo*, que deve servir para ajudar os estudantes na resolução de problemas práticos e, conseqüentemente, ter um significado real para eles. O segundo é o *papel do instrutor*, que deve estar centrado na criação de ambientes de aprendizagem e no apoio aos estudantes no processo da construção individual do conhecimento. A *responsabilidade pela aprendizagem* compreende o terceiro princípio, a qual necessita ser compartilhada entre professores e estudantes, no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia e de competências para além da sala de aula. O quarto princípio aborda *os objetivos e os processos de avaliação*, que devem servir não apenas para avaliar, mas para sustentar a aprendizagem dos estudantes. Por fim, o quinto princípio é o *equilíbrio de poder*, que deve ser dinâmico, tendo os estudantes a responsabilidade de decidir juntamente com os professores onde, como e quando o processo de aprendizagem deve ocorrer.

A mudança de enfoque direcionado ao conteúdo e ao professor para o enfoque direcionado ao aprendiz e ao contexto parece ser a ferramenta-chave para a construção de programas de formação centrados no aprendiz. No entanto, Cullen et al. (2012) alertam que o planejamento e a implementação destas novas propostas de formação não são tarefas simples. De fato, as principais barreiras a serem ultrapassadas são a grande resistência à mudança da cultura tradicional de ensino adotada na formação de adultos, a descentralização do controle do processo educativo e o aumento das responsabilidades dos estudantes por sua aprendizagem (HARRIS, 2010).

No sentido de facilitar o desenvolvimento de estratégias de ensino centradas no aprendiz e superar as barreiras do ensino centrado no instrutor, Blumberg (2009) propõe um *framework* que apresenta características detalhadas para a mudança de estruturas educativas. De acordo com o autor, as alterações devem ser progressivas e organizadas dentro de um *continuum*, representado por quatro distintos níveis entre o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aprendiz: (a) emprega estratégias centradas no instrutor; (b) baixo nível de transição;

(c) alto nível de transição; (d) emprega estratégias centradas no aprendiz. Embora os diferentes níveis sejam apresentados como uma referência para os professores sustentarem alterações em disciplinas e até mesmo em cursos no ensino superior, eles também podem ser utilizados como uma ferramenta para a avaliação de programas, apresentando um retrato das estratégias empregadas (BLUMBERG, 2009).

No momento em que a agenda científica em *sport coaching* tem sugerido que a formação de treinadores esteja baseada em estratégias centradas no aprendiz (LYLE, 2007, NELSON et al, 2012; TRUDEL et al, 2013), torna-se fundamental compreender como os programas vigentes são desenvolvidos para endereçar suas alterações. Além disso, o ambiente universitário compreende a principal via da formação de treinadores esportivos, porque os marcos regulatórios brasileiros exigem que treinadores sejam graduados em Educação Física para atuar em diferentes contextos esportivos (BRASIL, 1998). Contudo, apesar de os cursos de bacharelado em Educação Física utilizarem-se de diferentes estratégias de ensino (MILISTETD et al., 2014), não há evidências de como elas são desenvolvidas para auxiliar na formação de treinadores. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as estratégias de formação desenvolvidas no contexto universitário para favorecer a preparação de treinadores esportivos.

Procedimentos Metodológicos

Caracterização da Pesquisa

Um estudo de caso instrumental (STAKE, 2005) foi realizado para analisar as estratégias de ensino em um curso de bacharelado em Educação Física no Brasil. O estudo de caso não é apenas uma opção metodológica, mas uma escolha do que se quer investigar, avaliando um processo e seu produto ao mesmo tempo (SPARKES; SMITH, 2014). Nesse sentido, a opção por um estudo de caso permite compreender os caminhos que o processo de formação de treinadores segue no ambiente universitário e quais são as potencialidades do seu desenvolvimento. De acordo com Stake (2005), um estudo de caso instrumental é focado sobre a visão de um problema ou ajuda a refinar uma teoria. O caso desempenha um papel de apoio permitindo uma compreensão mais alargada sobre um determinado fenômeno ou população, a partir da análise em profundidade do processo, examinando contextos, atividades e relações. Por estas razões, o estudo de caso tem sido usado para

investigar as estratégias existentes na formação de treinadores (JONES et al., 2003; GALVAN et al., 2012; PAQUETTE et al., 2014).

A escolha do caso baseou-se nos achados do estudo de Milistedt et al. (2014), que analisou 20 projetos político-pedagógicos de cursos de bacharelado em Educação Física ofertados por universidades públicas federais, não sendo encontradas diferenças expressivas entre eles na organização da formação de treinadores. Ao seguirem as mesmas diretrizes curriculares nacionais, os cursos assumem perspectivas generalistas na formação de profissionais de Educação Física. Deste modo, foi escolhido um curso de bacharelado em Educação Física em uma reconhecida universidade federal do Brasil.

Programa de Formação

Fundada na década de 1960, a Universidade Federal do Brasil (pseudônimo) possui, atualmente, em torno de 45 mil estudantes matriculados nos 83 cursos de graduação e 76 programas de pós-graduação. Além de oferecer cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), a universidade possui também o programa pós-graduação em Educação Física em nível de mestrado e doutorado.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004, 2009), o currículo pleno do curso de bacharelado possui 3.840 horas/aula e está organizado no sistema de matrícula por disciplinas (créditos). Especificamente na formação de treinadores esportivos, são ministradas 12 disciplinas (846 horas/aula) específicas de esporte (ex.: natação, atletismo, voleibol), 4 disciplinas (234 horas/aula) relacionadas ao *coaching* (treinamento esportivo, pedagogia do esporte, psicologia do esporte e gestão do esporte) e 1 estágio curricular obrigatório (180 horas/aula) em treinamento esportivo ou gestão do esporte. As estratégias de ensino experiencial são asseguradas pelas práticas pedagógicas curriculares, pelos estágios curriculares e pelas atividades acadêmico-científico-culturais.

Participantes

No ano de 2013, 21 professores efetivos e substitutos atuavam no curso de bacharelado em Educação Física. A escolha dos participantes foi baseada em dois critérios centrais (PATTON, 1990), nomeadamente (a) estarem envolvidos com disciplinas que orientam a formação do treinador no ano de 2013 e (b) serem professores efetivos do quadro permanente de docentes da universidade. Deste modo, foram excluídos aqueles professores que não ministravam disciplinas relacionadas diretamente com a formação de treinadores e os

professores substitutos. Foram encontrados 11 professores que atendiam aos critérios, sendo todos contatados via e-mail ou telefone, tendo 8 deles aceitado participar voluntariamente do presente estudo. As características dos participantes são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1. Características dos participantes (professores).

Participantes	Formação Acadêmica (Área)	Experiência no Ensino Superior (anos)	Experiência como atleta (nível)	Experiência como treinador (anos)	Experiência como treinador (contexto)
Professor 1	Doutor (Educação Física)	35	Nacional	20	Iniciação esportiva
Professor 2	Doutor (Educação Física)	10	Estadual	5	Iniciação esportiva
Professor 3	Mestre (Educação Física)	18	Internacional	10	Iniciação esportiva
Professor 4	Mestre (Educação Física)	32	Nacional	20	Iniciação esportiva / desempenho
Professor 5	Doutor (Educação Física)	16	Estadual	---	---
Professor 6	Doutor (Educação Física)	2	Estadual	---	---
Professor 7	Doutor (outra área)	19	---	---	---
Professor 8	Doutor (outra área)	22	---	---	---

Recolha dos dados

Documentos

A recolha de documentos foi realizada para determinar as características e organização das disciplinas orientadas para a formação de treinadores. Enquanto que o projeto político pedagógico do curso, o regulamento geral de cursos de graduação da instituição e os programas de ensino das disciplinas foram obtidos na homepage do curso e da instituição, o regulamento dos estágios e os planos de ensino de 8 disciplinas foram disponibilizados pela coordenação do curso.

Entrevistas

No intuito de compreender o desenvolvimento das disciplinas do curso, os professores foram entrevistados por meio da aplicação de roteiro de entrevista semi-estruturada com questões abertas (KVALE; BRINKMANN, 2009). As entrevistas ocorreram durante o segundo semestre letivo de 2013, realizadas no gabinete de cada um dos professores, de forma a assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões. As entrevistas tiveram entre 40 e 55 minutos de duração, foram registradas por meio de um gravador digital e transcritas integralmente para o computador (software *Microsoft Word 2010*). Para assegurar a validação das informações, as transcrições foram encaminhadas via e-mail aos participantes para confirmarem o seu conteúdo. Na transcrição das respostas dos professores respeitou-se o discurso oral e a gramaticalidade, de forma a garantir a preservação do conteúdo semântico das respostas dos investigados. Os temas geradores da entrevista foram baseados nas cinco dimensões do framework de Blumberg (2009): (a) função do conteúdo; (b) papel do instrutor; (c) responsabilidade pela aprendizagem; (d) objetivos e processos de avaliação; (e) equilíbrio de poder.

Análise dos dados

As 151 páginas de documentos e as 104 páginas (espaços simples) das oito entrevistas totalizaram 255 páginas. A técnica de análise temática teórica foi utilizada para avaliar o conteúdo emergente em referência às características do ensino centrado no aprendiz, tendo como base os procedimentos sugeridos por Braun e Clarke (2006): (1) familiarização com os dados; (2) codificação inicial; (3) procura de temas; (4) revisão de temas; (5) definição e nomeação dos temas; (6) produção do relatório. O software *Nvivo 9* foi utilizado para o processo de categorização dos dados.

Com referência aos níveis de transição apresentados por Blumberg (2009), os dados emergentes de cada uma das cinco dimensões analisadas foram distribuídos em duas categorias (Ensino centrado no Instrutor e Ensino centrado no Aprendiz), no intuito de caracterizar as estratégias de ensino utilizadas nas disciplinas do curso avaliado. A triangulação dos dados (documentos, entrevistas, *framework*) foi realizada no sentido de garantir a robustez das categorias. A confirmação da representatividade das categorias (Patton, 1990) foi estabelecida pelo confronto e discussão de dois peritos com

vasta experiência em pesquisa qualitativa e formação profissional. Para assegurar a privacidade dos participantes, pseudônimos foram criados para referir-se aos entrevistados e o nome das diferentes disciplinas não foi apresentado.

Cuidados Éticos

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Plataforma Brasil) sob o protocolo nº 169.330 de 10/12/2012. A participação na investigação foi viabilizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim qualquer tipo de constrangimento.

Resultados

Função do Conteúdo

O primeiro tema analisado foi a função do conteúdo. No projeto pedagógico do curso, as ementas são disponibilizadas como guias de conteúdos a serem desenvolvidos em todas as disciplinas. Os professores responsáveis de cada disciplina devem detalhar o desenvolvimento desses conteúdos em planos de ensino, definindo a sua operacionalização ao longo de um semestre. No caso específico das disciplinas que se relacionam à formação de treinadores, são definidos conteúdos referentes ao campo específico de conhecimento esportivo e à sua intervenção pedagógica. Como exemplo, os seguintes conteúdos são desenvolvidos em determinada disciplina de esporte:

UNIDADE I – Histórico, generalidades, evolução: Regras do (esporte); Súmulas e relatórios.

UNIDADE II - Processos de ensino aprendizado do (esporte), em função das diferentes faixas etárias.

UNIDADE III - Processos pedagógicos para o ensino do (esporte): Processos pedagógicos preliminares; adaptação ao espaço, material e dinâmico do jogo; Processos pedagógicos específicos: fundamentos técnicos do (esporte).

UNIDADE IV – Sistemas táticos defensivos e ofensivos: Posicionamento básico de defesa; Tipos e sistemas de defesa; Posicionamento básico de ataque; Tipos e sistemas de ataque; Fundamentos técnico-táticos:

UNIDADE V – Práticas pedagógicas como componente curricular: Observação em escolas, clubes ou instituições relacionadas com o (esporte). Condução experimental de situações de microensino na própria turma e/ou equipes de aplicação.

(Conteúdo Programático – Plano de Ensino)

De acordo com as entrevistas realizadas com os docentes, a quantidade de conteúdos definida na ementa parece ser elevada diante da carga horária disponibilizada para o desenvolvimento da disciplina. Deste modo, a abordagem contextualizada de alguns conteúdos acaba sendo limitada, como relatam os professores 4 e 5.

“Nós temos que trabalhar nessa disciplina: regras básicas de (esporte), o histórico do (esporte), os fundamentos, métodos de ensino-aprendizagem, alguns processos táticos do (esporte) como defesa e ataque. Eles ainda tem 18 horas de práticas pedagógicas dentro dessas 72, fora as avaliações...dessa forma não tem como focar o rendimento” (Professor 4)

“Eu consigo abordar toda a modalidade, mas muito pouco focado no treinamento, a gente fica muito tempo nos conteúdos básicos, então até eles consigam fazer isso a gente perde muito tempo” (Professor 5)

O projeto político-pedagógico do curso apresenta que, além dos conhecimentos profissionais, os estudantes devem ser estimulados a desenvolver competências pedagógicas desde a sua entrada no curso. Essa preparação deve ser assegurada pelas práticas pedagógicas curriculares (PPC) no interior das disciplinas de conhecimento específico e, posteriormente, em atividades de estágio curricular. Assim, é esperado que os professores criem ambientes de aprendizagem nas suas disciplinas, nos quais os estudantes possam assumir o papel ativo no processo formativo, vivenciando diferentes contextos de intervenção profissional. Contudo, apesar das PPC estarem presentes em todas as disciplinas, a função dessas atividades parece não ser muito clara aos professores.

“...nesse semestre eu confesso que eu fiquei um pouco em dúvida como desenvolvê-las (PPC), pois cada professor faz do seu jeito, não há algo que te diga como fazê-lo...” (Professor 6)

“...quando eu cheguei aqui (como professor), eu ouvi: quando você tiver sem tempo para dar uma aula ou tiver que ir para algum evento, congresso, envia uma atividade para eles (estudantes) e isso pode ser uma PPC...” (Professor 2)

Por outro lado, dois professores entrevistados parecem conceber que o conteúdo trabalhado nas aulas deva ser desenvolvido no sentido de alcançar um significado aos estudantes, fortalecendo as aprendizagens. Por exemplo, o professor 1 referiu utilizar as experiências pessoais dos estudantes para iniciar sua disciplina e motivá-los para o desenvolvimento das aulas.

“Eu primeiro faço, como falei, uma história de vida especificamente da modalidade até para mostrar que a maioria deles está muito parecido, muito próximo, e assim quebrar uma possível rejeição, um possível medo de fazer, eu valorizo muito a experiência que ele tenha, não o desempenho, mas a experiência” (Professor 1)

Já o professor 2, ao longo da disciplina, relatou dirigir discussões em cada conteúdo novo ministrado, no sentido de mostrar a aplicabilidade do conteúdo não apenas nas aulas, mas para que eles desenvolvam uma compreensão mais ampliada, fazendo ligação dos novos conteúdos às experiências prévias.

“é uma preocupação que a gente faz após cada atividade prática que, além de mostrar o que se aborda no referencial técnico-tático, a gente mostra as potencialidades educacionais do esporte para que isso não fique em um discurso, mas que seja também sistematizar esse potencial que se fala tanto, mas não se pratica tão bem” (Professor 2).

De maneira geral, as evidências encontradas indicam que a função do conteúdo é auxiliar no estabelecimento de base de conhecimentos aos estudantes, contudo sem levar em conta as necessidades de aprendizagem. Apesar de dois participantes relatarem preocupações com o significado das informações transmitidas, a grande

ênfase parece ser no domínio do conteúdo, sem a preocupação da aplicação contextualizada desse conhecimento.

Papel do Instrutor

O segundo tema avaliado foi o papel do instrutor. De acordo com os planos de ensino, o objetivo das disciplinas é desenvolver competências profissionais ligadas à intervenção profissional em distintos contextos de atuação do treinador esportivo:

Contribuir para a formação pedagógica do profissional de Educação Física para que possa estimular e desenvolver a prática esportiva de forma consciente e espontânea, pautada em princípios éticos e morais.

(Objetivo Geral – Plano de Ensino)

Formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente em instituições públicas e privados no ensino ou treinamento do (esporte).

(Objetivo Geral – Plano de Ensino)

Segundo os documentos analisados, o desenvolvimento das aulas parece ocorrer a partir de variadas estratégias de ensino. Dentre as estratégias verificadas, são destacadas as aulas expositivas e teórico-práticas, os seminários, a observação de contextos reais e as experiências pedagógicas.

A disciplina será desenvolvida por meio de aulas expositivas-dialogadas, seminários, aulas práticas bem como a observação e experiências de prática pedagógica.

(Metodologia – Plano de Ensino)

Enquanto que as disciplinas esportivas abordam o seu conteúdo a partir de considerável orientação prática, as disciplinas relacionadas ao *coaching* são marcadamente de orientação teórica:

“Geralmente a maioria das aulas são práticas. Eles devem aprender no campo, eles precisam saber os movimentos....eles também tem que observar um treinamento e dar as aulas para os colegas...” (Professor, 4)

“Primeiro a gente trabalha todos os fundamentos da teoria da (--), depois a gente começa a aplicar na realidade do

esporte...vemos como o clube se organiza, por exemplo, e nós discutimos sobre isso....” (Professor 8)

Nas disciplinas de estágio curricular, que possuem como natureza a experimentação em campo prático, há momentos em que o professor prepara o planejamento com os estudantes, orienta em campo prático, conduz discussões e seminários das atividades exercidas.

“...tem uma primeira parte em que os alunos planejam as atividades, aí a gente discute esse planejamento e então eles vão pra campo e escolhem para onde querem ir...Eles tem que trabalhar as atividades propostas (150 horas) e então voltam para a universidade e apresentam os seus relatórios. Os relatórios devem ter todas as atividades que eles desenvolveram no período do estágio e são apresentados em seminários.” (Professor 7)

Com exceção das atividades de estágio que possui características de intervenção, não foram verificadas preocupações com desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes, mesmo essa informação estando presente nos planos de ensino.

“Eles tem que sair daqui pelo menos dominando todos os conteúdos do (esporte). O tempo é curto para trabalhar tudo em um só semestre, então eles precisam ser participativos nas aulas teóricas e práticas para a gente conseguir fechar tudo.” (Professor 4)

Segundo o projeto político pedagógico do curso, as atividades de PPC devem servir para o desenvolvimento de competências pedagógicas dos futuros profissionais. Contudo, essas estratégias de ensino parecem ser limitadas, oferecendo apenas oportunidades dos estudantes conduzirem pequenas atividades de ensino para os próprios colegas durante as aulas e/ou a observação de um contexto esportivo específico.

“Após eles terem desenvolvido os conteúdos na disciplina, os métodos de ensino, a formação esportiva do atleta, aí eu peço para eles assistirem uma sessão de treino e descrever (um relatório) embasado nesses três aspectos: o método que foi utilizado, qual a faixa etária, se estava adequado, se foi

treinamento físico, quais qualidades físicas foram trabalhadas, se estava coerente com o objetivo do professor.” (Professor 3)

Além disso, na maioria dos relatos dos professores, os estudantes parecem desenvolver as PPC sem suporte ou supervisão docente, o que acaba limitando o aprofundamento da aprendizagem pela atividade realizada. A contribuição formativa também é prejudicada quando tais experiências não são compartilhadas e discutidas com os pares.

“...olha, nesse semestre eles apenas entregaram um relatório da observação, eu não tive tempo para discutir com eles...” (Professor 8)

Embora os professores busquem variar suas estratégias de ensino, o domínio de conteúdos específicos parece ser o principal objetivo nas atividades realizadas. Apenas o professor 2 relatou fazer o uso da resolução de problemas práticos no decorrer das suas aulas, estimulando suas capacidades de planejamento e decisão:

‘Então, por exemplo, eu fazia uma simulação – você é treinador de uma categoria que tinha iniciação sub 12, sub 15, sub 18 e adulto – aí eles tinham um desafio técnico tático e um desafio sócio educativo para ser resolvido com aquela equipe hipotética e a partir disso, eles tinham que apresentar duas atividades que eles fariam um treinamento para resolver aquele problema.’ (Professor 2)

De fato, poucas atividades são direcionadas ao desenvolvimento de competências pedagógicas, demonstrando a falta de maior alinhamento entre os objetivos da aprendizagem e os métodos de ensino. Essa desconexão parece interferir até mesmo no envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A exemplo disso, o professor 6 relatou fazer o uso de motivadores extrínsecos enquanto estratégia de regulação para a participação dos estudantes nas aulas práticas:

“Eu dou nota pois é a moeda de troca dos alunos né, se eu não cobrar nota para a parte prática, eles nem fazem a aula, semestre passado havia 15 fazendo e 10 sentados, isso que tinha a prova prática, se eu não cobrar a prova prática, ninguém faz a aula, tá entendendo? E a disciplina é teórico-prática, então é

uma maneira de incentiva-los a participar das aulas, senão vai sair como entrou.” (Professor 6)

De maneira geral, o papel do professor parece ser voltado ao atendimento de necessidades curriculares e do cumprimento dos conteúdos planejados, não priorizando o engajamento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem. Tais características indicam que o processo de ensino está mais centrado nos interesses do professor, do que propriamente dos estudantes.

Responsabilidade pela Aprendizagem

Independentemente do uso e da qualidade das diferentes estratégias de ensino, é o professor quem determina quando e como elas são estabelecidas. Ao atenderem o regulamento dos cursos de graduação da instituição, os professores procuram seguir os conteúdos das ementas do projeto político pedagógico, estabelecer a metodologia de ensino e as formas de avaliação dos estudantes na disciplina. Desta forma, o aluno não participa, efetivamente, das decisões acerca dos conteúdos ou estratégias que servirão para o desenvolvimento da sua aprendizagem.

A autonomia que os estudantes possuem no decorrer do desenvolvimento das disciplinas é na escolha por um contexto esportivo para atividades de observação nas PPC ou no campo de realização do estágio curricular. Contudo, a preocupação de qualificar as atividades experienciais desta natureza pode ser observada no relato do professor 4, nomeadamente de harmonizar os procedimentos e diretrizes de avaliação, porque o professor supervisiona ou monitora, não controlando efetivamente a atividade.

“Aqui, por exemplo, tem um modelo e aqui tem os itens de avaliação, eles têm que fazer uma caracterização da situação, dados do clube, dos atletas, identificação de apoio, análise direta, objetivos, qual o planejamento, controle e regulação do treino como é que é feito, análise final e anexos, quais os exames que os atletas tem, quais os resultados deles em competições, então enfim, todas as fichas que eles tem lá, então tudo isso tem uma pontuação para fazer a avaliação” (Professor 4)

Na percepção de todos os entrevistados, os estudantes são considerados inexperientes para dirigir sua própria aprendizagem, revelando determinada dependência dos professores. Além de limitarem o desenvolvimento das aulas (professor 5), a imaturidade dos estudantes

é vista como um obstáculo (professor 8), especialmente para aproveitar as oportunidades que são oferecidas no decorrer do curso.

“...o grande problema que eu tenho aqui, é que eles chegam sem base alguma. Pra te dar um exemplo, em turmas de 30 alunos, eu encontro as vezes 1 ou 2 que tiveram vivência com o esporte. Por isso tenho que começar bem da base para que eles possam vivenciar e ao menos consigam dominar os movimentos.”
(Professor 5)

“A universidade oferece muitas oportunidades para o aluno se desenvolver, mas infelizmente demora muito para cair a ficha deles, só depois de formados que eles vão ver as oportunidades que poderiam ter feito e deixaram passar.” (Professor 8)

As atividades de aprendizagem de habilidades para a vida, destacadas pelo *framework*, como o estímulo à criatividade, a autonomia e a consciência sobre as necessidades de aprendizagem, não foram referidas pelos entrevistados como objetivos do ensino. Do mesmo modo, o desenvolvimento de habilidades de *literacia*, como os processos de utilização de fontes de pesquisa, a autonomia para conduzir pesquisas não são estimuladas em disciplinas de esporte ou relacionadas ao *coaching*. Assim, o tema responsabilidade pela aprendizagem apresenta características de estar mais centrada no instrutor do que no próprio estudante, demonstrando uma cultura do programa fortemente enraizada nas estruturas tradicionais de ensino.

Objetivos e Processos de Avaliação

O uso frequente de avaliações ao longo e no final do semestre letivo foi relatado por todos os professores entrevistados. Além disso, há utilização de, pelo menos, dois tipos de avaliação em todos os planos de ensino analisados, destacando-se as provas discursivas, as provas práticas, os relatórios de experiência e os seminários. Entretanto, a maioria dos casos está relacionado à capacidade de memorização dos conteúdos abordados. Como exemplo, a avaliação definida em uma disciplina relacionada ao *coaching*.

- Duas avaliações escritas individuais (0 a 8 pontos cada avaliação) e um trabalho referente à PPCC (0 a 4 pontos). A nota final será determinada por meio da média aritmética das três avaliações. A primeira avaliação será realizada após o

término da unidade V. A segunda avaliação será realizada após o término da unidade X.

(Avaliação – Plano de Ensino)

Os professores divulgam as notas das avaliações realizadas, permitindo também aos estudantes verificarem e revisarem o seu desempenho quando solicitado. Esse direito é garantido pelo regulamento dos cursos de graduação, o qual favorece o processo formativo a partir do *feedback* do desempenho do estudante.

- Até no máximo 10 (dez) dias úteis após a avaliação, respeitado o Calendário Escolar, o professor deverá divulgar a nota obtida na avaliação, sendo garantido ao aluno o acesso à sua prova, podendo solicitar cópia da mesma ao Departamento de Ensino, arcando com os custos da mesma.

(Rendimento Escolar – Regulamento de cursos de graduação)

Na maioria dos casos, ao se tratarem de avaliações de caráter aberto, os estudantes têm a oportunidade de questionar os professores da proximidade do seu desempenho com o idealizado pelo professor. O professor 2 relatou que proporciona aos estudantes a oportunidade de refazerem algumas questões, principalmente quando o desempenho almejado não é alcançado.

“Quando eu faço a devolutiva das notas para eles, a gente corrige junto as provas e se alguém quer melhorar a nota em função das questões que não foram bem, eles podem refazer a avaliação...” (Professor 2)

Em todas as disciplinas específicas de esporte, os professores utilizam procedimentos de avaliação similares. Apesar de ainda estarem voltadas à avaliação do domínio de conteúdos em trabalhos práticos e teóricos, alguns professores também avaliam os estudantes em ações pedagógicas, nomeadamente de planejamento, organização e condução das atividades de cada disciplina. Como exemplo, o professor 6 envolve os estudantes em diferentes situações avaliativas.

“Eles tem uma avaliação teórica e uma avaliação prática. Na prática eu cobro algumas técnicas, não cobro perfeição de movimento, tem que conhecer a técnica, tem que saber executar minimamente o gesto. Tem a aula que eles dão aos colegas, tem o

relatório da observação de treino, e também um festival que eles mesmos organizam, fazem a gestão do evento, arbitram e atuam como atletas.” (Professor 6)

O professor 1 relatou utilizar um processo reflexivo em algumas avaliações no sentido dos estudantes se auto-avaliarem acerca dos resultados alcançados e estimular a busca de novas respostas, principalmente ligadas às capacidades pedagógicas de futuros treinadores.

“... as vezes o que é planejado e a reação dos alunos não é a esperada, o que se faz? Muda.... essa inserção na realidade, esse momento ela é positiva independente se a gente possa considerar que a aula do aluno foi boa ou não tão boa, mas de conhecer o ambiente vai ser sempre positivo nesse sentido. Além é claro de eles estarem pensando no conteúdo mais específico porque ali associam duas coisas, ser educador e ser treinador, utilizando um conteúdo específico do esporte....” (Professor 1)

Apesar da maioria das avaliações estar centrada no domínio dos conteúdos ministrados pelas diferentes disciplinas, todos os professores investigados relataram o uso de mais de uma forma de avaliação em suas disciplinas, procurando diferentes ângulos para analisar a evolução da aprendizagem dos estudantes. Assim, a característica observada no processo avaliativo do curso analisado não revela traços da concentração do ensino no professor ou no estudante, mas a preocupação com responsabilidades compartilhadas pela aprendizagens fomentadas.

Equilíbrio do Poder

O equilíbrio do poder foi o último tema analisado. Ao verificar os documentos da instituição, fica claro que a definição do rendimento escolar, a frequência de aulas e a determinação de conteúdos seguem normativas da instituição. Cabe ao professor estabelecer as estratégias de ensino e controlar o desempenho dos estudantes. De acordo com o regulamento dos cursos de graduação, os estudantes necessitam atingir um percentual mínimo de 75% de frequência de aulas e o escore mínimo de 6,0 (escala até 10,0) para ser aprovado nas disciplinas. Além disso, os planos de ensino com conteúdos, metodologia de trabalho e processos de avaliação devem ser apresentados e discutidos com os estudantes no início de cada semestre letivo.

“a gente deve apresentar no início de cada disciplina o plano de ensino. Eles devem estar cientes do que vai ser desenvolvido no semestre e principalmente como serão avaliados...”
(Professor 8)

A discussão dos planos de ensino, especialmente dos critérios de avaliação, manifesta a preocupação dos professores estabelecerem acordos iniciais com os estudantes quanto ao desempenho a ser exigido na disciplina, no sentido de garantir determinado nível de engajamento e comprometimento com a disciplina ministrada, o cumprimento dos prazos estabelecidos e evitar futuros pedidos de recursos administrativos das notas obtidas.

O professor 1 referiu assumir a oportunidade de flexibilidade curricular, no sentido de permitir que determinados conteúdos sejam priorizados pelo interesse manifestado dos estudantes.

“Eu discuto com eles o plano de ensino, se eles acharem que um conteúdo deve ser mais explorado ou ter mais tempo para ser desenvolvido, nós podemos chegar em um consenso.”
(Professor 1).

Embora possam ocorrer algumas iniciativas isoladas de maior envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e de representação estudantil, a participação dos estudantes é bastante limitada nas decisões do processo formativo. De fato, percebe-se um controle excessivo da instituição e do professor sobre o processo de aprendizagem dos estudantes em sala de aula.

As evidências encontradas revelam baixa participação dos estudantes no planejamento e organização das disciplinas. Assim, a análise da dinâmica do poder na sala de aula revelou traços característicos de ensino centrado no professor, especialmente porque o professor é responsável, além dos conteúdos abordados e avaliados, pelo cumprimento dos prazos e distribuição dos valores de cada avaliação.

Discussão

De maneira geral, a análise guiada com base nos cinco temas sugeridos pelo *framework* de Blumberg (2009) demonstrou que as estratégias voltadas à formação de treinadores no curso de bacharelado em Educação Física apresentam características de um ensino centrado no instrutor. De fato, ao se tratar do contexto universitário, os métodos

instrucionais ainda prevalecem dentro das estruturas tradicionais de educação (WEIMER, 2012; CULLEN et al., 2012). Da mesma forma que os resultados foram apresentados, a discussão segue a mesma ordem dos cinco distintos temas, apresentando o seu alinhamento com o *framework* e as expectativas que envolvem a formação de treinadores.

A análise do tema função do conteúdo demonstrou o uso de variadas estratégias de ensino em todas as disciplinas avaliadas, no entanto, verificou-se a ênfase no domínio de conhecimentos profissionais (técnicas, táticas, métodos de preparação, etc), em detrimento de competências pedagógicas (condução do treino, planejamento e organização das sessões de treino, orientação dos atletas, etc). A elevada quantidade de conteúdo que os professores devem desenvolver parece ser uma barreira para a aprendizagem dos estudantes, pois cada uma das distintas temáticas é tratada de maneira superficial, apenas em um nível de informação. De acordo com Blumberg (2009), o conteúdo deve ser usado para ajudar os estudantes a construir a sua base de conhecimento e resolver os problemas de sua ação. No caso de estudantes de Educação Física, o foco da sua preparação deve ser voltado ao ensino de atividades físicas e do esporte.

Mesmo os professores tendo a responsabilidade de implementar estratégias experienciais no intuito de tornar a aprendizagem dos estudantes mais significativa, o desenvolvimento de competências pedagógicas não parece ser o foco central das disciplinas. Essa lacuna também foi constatada por Marcon (2011) ao analisar outro curso brasileiro de graduação em Educação Física em que os próprios professores desvalorizavam as estratégias de PPC. Diferentemente dos resultados nacionais, McCullick et al. (2005) relataram que o uso de estratégias de ensino baseada na intervenção dos treinadores em programas de formação nos Estados Unidos (CSIC) favoreceu desenvolvimento de competências pedagógicas como organização do ambiente do treino, a condução dos treinamentos e a liderança dos atletas. Já no Canadá (NCP), pesquisas recentes têm mostrado que o uso dessas estratégias não-mediadas têm favorecido o desenvolvimento de competências reflexivas e da resolução de problemas, estimulando a autonomia dos treinadores (LEDUC et al., 2012; PAQUETTE et al., 2014).

O uso de atividades de observação e a criação de oportunidades para os estudantes guiarem pequenas atividades esportivas, foram referidos como as principais estratégias utilizadas durante as PPC. Apesar dos estudantes estarem desenvolvendo uma aprendizagem ativa, estas experiências pedagógicas são ausentes de interferências

contextuais ou até mesmo da supervisão dos professores. De acordo com Nascimento et al. (2009) a participação dos colegas nas PPC pode ser considerada um fator limitante para o desenvolvimento de competências profissionais, e até mesmo constrangedora por envolver situações pouco reais ou até mesmo fictícias em demasia. Em propostas de ensino centradas no aprendiz utilizadas em programas de formação de treinadores (BANACK et al., 2012; JONES et al., 2011; MORGAN et al., 2012), o uso de problemas situados, a experimentação contextualizada e a interação entre os participantes provaram ser essenciais para desenvolvimento de competências pedagógicas. Estes achados reforçam a compreensão da aprendizagem como um processo individual, melhorado quando os participantes são estimulados a refletir sobre si e sobre a sua prática, transformando o conteúdo.

A análise do papel do instrutor, de maneira geral, demonstrou que a maioria dos entrevistados assumem suas estratégias de ensino em uma perspectiva centrada no instrutor. Apesar de todos os entrevistados mencionaram a utilização de métodos que promovem a interação entre estudantes e o conteúdo, apenas dois professores pareceram apresentar características de “facilitadores” da aprendizagem. De acordo com Blumberg (2009) a função de facilitador é fundamental no processo de aprendizagem profissional, dando suporte aos estudantes, promovendo situações de aprendizagem, organizando o ambiente e orientando reflexões. Estes dois participantes revelaram considerar as biografias dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de engajá-los nas atividades, fazendo com que as novas experiências se tornassem mais significativas a cada um dos estudantes. E ainda, estes professores referiram utilizar o uso de problemas, favorecendo o desenvolvimento das competências do treinador além de estimular os estudantes a tomarem decisões e refletirem sobre si e sobre sua prática.

Esses achados corroboram as recentes sugestões voltadas à formação de treinadores, que definem como essenciais que os instrutores considerem as biografias dos treinadores/estudantes na tentativa de oferecer um suporte relevante, além de colocá-los envolvidos no próprio processo de aprendizagem (CHRISTENSEN, 2014; LEDUC et al., 2012; TRUDEL et al., 2013). E ainda, o aumento da interação dos treinadores em problemas reais é atualmente reconhecido como uma estratégia valiosa para a construção do conhecimento e das competências profissionais dos treinadores (JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2012; TRUDEL et al., 2013).

O alinhamento entre a filosofia de trabalho dos instrutores e os objetivos dos programas de educação é fundamental para atingir a

qualidade nas estratégias de ensino de treinadores esportivos (PAQUETTE et al., 2014). No entanto, a mudança nas crenças profissionais de instrutores é referida como o maior desafio, no sentido de assumir estratégias de ensino centradas no aprendiz (BLUMBERG, 2009, WEIMER, 2012). Mesmo o programa de formação de treinadores do Reino Unido, que possui estruturas centradas no treinador, foi verificado que instrutores ainda utilizam estratégias tradicionais nas suas rotinas educativas (NELSON, 2013). Esses dados reforçam a necessidade de que os instrutores devam ser cuidadosamente preparados para assumir o papel de facilitador na preparação de treinadores (WERTHNER et al., 2012). Curiosamente no presente estudo, ambos os participantes que apresentaram algumas características de facilitadores de aprendizagem possuíam uma trajetória profissional diferente dos demais. Esses professores tiveram experiências no esporte como atleta e também como treinador e, além disso, a sua formação acadêmica em nível de pós-graduação foi associada às áreas de pedagogia do esporte e de formação profissional em Educação Física. Este reconhecimento sustenta o entendimento de que as escolhas metodológicas dos instrutores estão fortemente ligadas às suas biografias e suas crenças epistemológicas (POLISH, 2007; YLANNE et al., 2011).

A análise da responsabilidade pela aprendizagem apresentou uma forte tendência a ser centrada no instrutor. Embora alguns professores assumam estratégias centradas no aprendiz, criando momentos para os estudantes conduzirem e refletirem sobre a sua própria aprendizagem, o curso não estabelece com objetivos centrais o desenvolvimento de competências para uma aprendizagem contínua ao longo da vida ou no intuito de tornar os estudantes mais críticos (BLUMBERG, 2009). Para que estas características se tornem norteadoras de um programa de formação de treinadores, é fundamental a necessidade de reconhecer que a aprendizagem é um processo contínuo e individual, devendo servir como base das estratégias de ensino (LEDUC et al., 2012; TRUDEL et al., 2010).

Desse modo, a reorganização de disciplinas, mudança nos métodos de ensino e o uso de avaliações autônomas e pareadas são vistos como essenciais para aumentar a responsabilidade dos estudantes (WEIMER, 2012). Essas sugestões corroboram concepções dos treinadores em um programa de formação de treinadores de futebol no Reino Unido (CHESTERFIELD et al., 2010), em que os próprios participantes demonstraram o interesse em discutir a organização do cursos no sentido de transformar o processo de aprendizagem. Além disso, o uso de atividades reflexivas não apenas nas atividades

estabelecidas, mas envolvendo os estudantes/treinadores na discussão e criação de novas estratégias de aprendizagem favorece o desenvolvimento da responsabilidade dos estudantes no próprio processo de construção do conhecimento (TRUDEL et al., 2013).

A análise dos objetivos e processos de avaliação mostraram características divididas de acordo com as orientações de Blumberg (2009). Apesar de verificado o uso de avaliações autênticas, as quais envolvem atividades teóricas e práticas que sugerem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (WEIMER, 2012), o foco desse processo é centrado no domínio de conteúdos de cada disciplina. De fato, as avaliações tendem a seguir a cultura educacional de programas e as características individuais dos instrutores (BULLOCK, 2011; WEBBER, 2012; YLANNE et al., 2011).

No programa canadense de formação de treinadores, que possui fundamentos de um ensino centrado no aprendiz, o uso de avaliações ocorre desde antes da entrada dos treinadores no programa (CAC, 2009). Portfólios individuais são usados para compreender a trajetória profissional e o nível de conhecimento de cada treinador (PAQUETTE et al., 2014). Da mesma forma, ao longo do programa, estratégias como a auto avaliação e a avaliação centrada na ação pedagógica dos treinadores incentivam os participantes a refletir sobre si e sobre a sua própria prática, demonstrando um processo avaliativo que estimula a aprendizagem profissional (PAQUETTE et al., 2014). O uso de feedbacks na intervenção de treinadores/estudantes é reconhecido como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem de treinadores também no Reino Unido (TURNER; NELSON, 2009). Essas estratégias em programas de formação são reconhecidas como fundamentais pelos próprios treinadores, no sentido de situá-los acerca da sua prática profissional e estimulá-los a refletir sobre suas decisões (MCCULLICK et al., 2005).

Por fim, a avaliação do equilíbrio de poder demonstrou que as estratégias de ensino do curso de bacharelado em Educação Física da universidade federal do Brasil possuem uma perspectiva de ensino fortemente centrada no instrutor. A lógica em que a instituição determina o quê, como e quando o conteúdo deve ser aprendido, reforça a concepção de um modelo tradicional de educação (BLUMBERG, 2009; HARRIS; CULLEN, 2010). No entanto, na nova sociedade do conhecimento, em que a informação é disponível, a educação deve ser orientada para impulsionar as necessidades de aprendizagem dos estudantes (CULLEN et al., 2012; JARVIS, 2006). Dar oportunidades aos estudantes para escolher os conteúdos e métodos de ensino ou até

mesmo as disciplinas que querem cursar aumenta a motivação em uma área de interesse e conseqüentemente amplia a aprendizagem deles (BRYSON; HAND, 2007; PINK, 2011).

Apesar do equilíbrio do poder não ter sido ainda discutida em profundidade em investigações sobre a formação de treinadores, especialistas têm sugerido a sua redefinição em contextos formais, dando mais oportunidades para os treinadores decidirem sobre o *design* dos programas (MORGAN et al., 2012; NELSON et al., 2012). Deste modo, o engajamento dos treinadores nos cursos é aumentado (CHESTERFIELD et al., 2010; VELLA, 2013) e amplia as suas oportunidades de aprendizagem durante as atividades de ensino (ABRAHAM et al., 2006; LEDUC et al., 2012).

Considerações Finais

Com base nos resultados levantados na presente investigação, percebe-se que as estratégias de formação utilizadas no curso de bacharelado em Educação Física avaliado possuem características de um ensino centrado no instrutor. O foco do domínio do conteúdo, as reduzidas oportunidades para a construção de competências profissionais e o controle da instituição e dos professores sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, podem ser vistos como limitantes para o desenvolvimento profissional de treinadores esportivos. Diante disso, é urgente “ouvir as vozes” dos envolvidos nesse processo de formação, buscando compreender como as estratégias de formação são percebidas no desenvolvimento da sua aprendizagem profissional.

A agenda investigativa tem sugerido que a preparação formal de treinadores deve assumir perspectivas de um ensino centrado no aprendiz. Contudo, é preciso reconhecer que a alteração de paradigmas educacionais é um processo lento que envolve a reorganização não apenas da estrutura de cursos e das estratégias de ensino, mas também mudanças em crenças e perspectivas de estudantes, professores e gestores (BLUMBERG, 2009; WEIMER, 2012).

A cultura dos modelos de educação centrados no instrutor é muito comum em contextos universitários, e, para ultrapassar as resistências encontradas são requeridos amplo planejamento, organização e envolvimento das pessoas em todo o processo (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN et al., 2012). Especificamente em programas de formação de treinadores, Trudel et al. (2013) e Nelson (2012) destacam que para o processo de aprendizagem seja efetivo, o ambiente

de ensino deve ser reorganizado, considerando: o treinador como um aprendiz; a situação que ocorre a aprendizagem; a experiência que o treinador possui; e o processo de aprendizagem como o resultado da mudança nas estruturas cognitivas do treinador. Por fim, na era em que a informação é facilmente acessada, os modelos educativos devem preparar os futuros profissionais para serem competentes sobre o seu próprio processo de aprendizagem. A necessidade de uma aprendizagem contínua é fundamental ao longo da carreira profissional em uma sociedade de rápidas transformações.

Referências

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Sciences**, v.24, n.6, p.549-564, 2006.

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES. **College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise**. Washington DC: AACU, 2007.

BANACK, H. R.; BLOOM, G. A.; FALCÃO, W. Promoting Long-Term Athlete Development in cross-country skiing through competency-based coach education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.7, n.2, p. 301-316.

BLUMBERG, P. **Developing learner-centred teaching: a practical guide for faculty**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9.696**, 1º set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de abril de 2009. Diário Oficial Da União, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004**. Diário Oficial Da União, 2004.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p.77-101, 2006.

BRYSON, C.; HAND, L. The role of engagement in inspiring teaching

and learning. **Innovations in Education and Teaching International**, v.44, n.4, p.349-362, 2007.

BULLOCK, D. Learner self-assessment: an investigation into teachers' beliefs. **ELT Journal**, v.65, n.2, p.114-125, 2011.

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, 2010.

CHRISTENSEN, M. Exploring biographical learning in elite soccer coaching. **Sport, Education and Society**, v.19, n. 2, p.204-222, 2014.

COACHING ASSOCIATION OF CANADA. **Who We Are**. Disponível em: <http://coach.ca/who-we623are-s13411>. Acesso em: 11 de março de 2014.

CULLEN, R.; HARRIS, M.; HILL, R. **The learner-centered curriculum: Design and implementation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

ERICKSON, K.; BRUNER, M.W.; MACDONALD, D.; CÔTÉ, J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.3, p.527-538, 2008.

GALVAN, H.; FYALL, G.; CULPAN, I. High-performance cricket coaches' perceptions of an educationally informed coach education programme. **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v.3, n.2, p.123-140, 2012.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 2- Reflection. **Olympic Coach Magazine**, v.24, n.1, p.35-44, 2013.

HARRIS, M.; CULLEN, R. **Leading the learner-centered campus**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2010.

JARVIS, P. **Adult education and lifelong learning: Theory and Practice** (3^a ed.). London: RoutledgeFarmer, 2004.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of learning**, London: Routledge, 2006.

JONES, R. Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavour. **Sport, Education and Society**, v.12, n.2, p.159-173, 2007.

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

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, 2003.

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v.15, n.2, p.1-17, 2012.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. **Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing** (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

LEDUC, M.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Following a coach education program: Coaches' perceptions and reported actions. **Sports Coaching Review**, v.1, n.2, p.135-150, 2012.

LYLE, J. A review of the research evidence for the impact of coach education. **International Journal of Coaching Science**, v.1, n.1, p.17-34, 2007.

MARCON, D. Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MCCULLICK, B., BELCHER, D., SCHEMPP, P. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p.121-137, 2005.

MERRIAM, S.B.; CAFFARELLA, R.S.; BAUMGARTNER, L.M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: Nascimento, J.; Ramos, V.; Tavares, F. (Org.) **Jogos Desportivos: Formação e investigação**. Coleção Temas Movimento: Florianópolis, 2013, p. 295 – 318.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MORGAN, K.; JONES, R. L.; GILBOURNE, D.; LLEWELLYN, D. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.18, n.5, p.1-14, 2012.

NASCIMENTO, J.V.; RAMOS, V.; MARCON, D.; SAAD, M.A.; COLLET, C. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, v.15, n.2, p.358-366, 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.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P.; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v.1, p.1-19, 2012.

NELSON, L.; CUSHION, C.; POTRAC, P. Enhancing the provision of coach education: The recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v.18, n.2, p.204-218, 2013.

PAQUETTE, K. J.; HUSSAIN, A.; TRUDEL, P.; CAMIRÉ, M. Sport federation's attempt to restructure a coach education program using constructivist principles. **International Sport Coaching Journal**, v.1, n.2, p.75-85, 2014.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. California:Sage Publications, 1990.

PINK, D. **Drive: The surprising truth about what motivates us**. New York: Riverhead Books, 2011.

SPARKES A.; SMITH, B. **Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From process to product**. New York: Routledge, 2014.

STAKE, R. Qualitative case studies. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.) **The SAGE handbook of qualitative research** (3a ed.), Thousand Oaks: SAGE, 2005, p.443-466.

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

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In: Lyle, J.; Cushion, C. (Eds.), **Sport coaching: Professionalization and practice**. London: Elsevier, p. 135-152, 2010.

TURNER , D; NELSON , L. Graduate perceptions of a UK university based coach education programme, and impacts on development and employability. **International Journal of Coaching Science**, v.3, n.2, p.3-28, 2009.

VELLA,S.; CROWE, T.; OADES, G. Increasing the Effectiveness of Formal Coach Education: Evidence of a Parallel Process. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.8, n.2, p.417-428, 2013.

WEBBER, K. The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. **Research in Higher Education**, v.53, p.201–228, 2012.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice** (2^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

WERTHNER, P.; CULVER, D.; TRUDEL, P. An examination of a large scale coach education program from a constructivist perspective. In: Schinke, R. (Ed.) **Sport Psychology Insights**. London: Nova Science Publishers Inc., 2012, p.337-354.

YLANNE , S.; Nevgi, A.; Trigwell, K. Regulation of university teaching. **Instructional Science**, v.39, p.483–495, 2011.

Estudo IV

A Percepção de Estudantes acerca das Atividades de Aprendizagem Profissional no Contexto Universitário

Introdução

Recentemente, a agenda investigativa no *coaching* esportivo tem demonstrado que a aprendizagem de treinadores é um processo idiossincrático que ocorre em contextos variados e se desenvolve ao longo da carreira profissional (CUSHION; LYLE 2010; GILBERT; TRUDEL, 2013; WERTHNER; TRUDEL, 2009). Essa concepção sustenta a perspectiva construtivista da aprendizagem, a qual invoca o papel do aprendiz como construtor ativo do seu conhecimento, a partir da sua interação com o ambiente (PITCHARD; WOLLARD, 2010). Para Jarvis (2009, p. 25), a aprendizagem humana é “uma combinação de processos ao longo da vida na qual o indivíduo em sua totalidade (corpo e mente) vivencia uma nova situação social e o conteúdo dessa experiência é transformado internamente (cognitivamente, emocionalmente e praticamente) e integrado à sua biografia, resultando um indivíduo em mudança contínua”. Por esta lente, assume-se que aprendizagem é um processo de transformação individual, em que as informações provenientes de diferentes experiências são processadas de forma única por cada indivíduo.

Algumas investigações empíricas voltadas à formação de treinadores (DEEK et al., 2012; MORGAN et al., 2012; LEDUC et al., 2012; MCCULLICK et al., 2005; PAQUETTE et al., 2014; WILSON et al., 2010; WINCHESTER et al., 2013) têm revelado que mesmo que estes profissionais sejam expostos a iguais oportunidades de aprendizagem, essas experiências são interpretadas de maneira singular por cada um deles. Moon (2001) ressalta que o significado que cada indivíduo atribui às suas experiências é resultante da interpretação da sua estrutura cognitiva (rede de conceitos, emoções, conhecimentos, experiências e crenças que guiam as suas ações), ou seja, o conhecimento prévio que o indivíduo carrega é utilizado como um meio de ancoragem como referência para a percepção de novas informações. Em consequência disso, Moon (2001) esclarece que o processo de

aprendizagem é estabelecido por meio de duas vias: a assimilação e a acomodação. Enquanto que a assimilação ocorre quando a informação recebida é nova ao aprendiz e não faz ligação com sua estrutura cognitiva, estabelecendo por meio da memorização um nível superficial de aprendizagem, no processo de acomodação a informação é percebida com significado ao aprendiz, promovendo a reorganização da sua estrutura cognitiva e atingindo, conseqüentemente, um nível mais profundo de aprendizagem. Para Moon (2004), o alcance dessa aprendizagem mais elaborada é fruto da internalização e reflexão do indivíduo sobre a informação recebida. Assim, a visão geral de aprendizagem é apresentada pela autora em distintos estágios de desenvolvimento (Quadro 1).

Quadro 1. Estágios de aprendizagem e representação dos níveis (adaptado de MOON, 2004).

Estágios de Aprendizagem	Níveis
1. Percebendo: Memorização da nova informação. 2. Tendo sentido: Conscientização da nova informação e organização das ideias.	<i>Assimilação</i> Aprendizagem superficial
3. Tendo significado: Estabelecimento de relação entre a nova informação e o conhecimento prévio.	-----
4. Trabalhando com o significado: Estruturação interna das ideias, processo de reflexão sobre a informação recebida. 5. Aprendizagem transformativa: Capacidade de avaliar a informação recebida e transformá-la; Inovação.	<i>Acomodação</i> Aprendizagem profunda

Com base nessa perspectiva, Trudel et al. (2013) alertam que para compreender os caminhos por quais os treinadores aprendem, é necessário considerar o contexto e a situação da aprendizagem. Enquanto que o contexto se refere ao cenário onde ocorre o processo de aprendizagem, a situação é a percepção do indivíduo sobre a própria aprendizagem neste cenário (MOON, 2001). Os treinadores frequentemente atribuem elevada importância às situações não mediada de aprendizagem (como as experiências no próprio cenário do treino, a participação prática, a observação de outros treinadores e a interação com pares e atletas), diferentemente das situações mediadas de aprendizagem (como a participação em programas formais de educação) que não são referidas com a mesma representatividade na construção do conhecimento (ERICKSSON et al., 2008; LEMYRE et al., 2007;

MESQUITA et al., 2010; MESQUITA et al., 2013; NASH; SPROULE, 2012; WINCHESTER et al., 2013).

Tradicionalmente, as estratégias utilizadas em programas de preparação de treinadores situam os treinadores como mero receptores de informação, onde os conhecimentos e as experiências prévias não são considerados (TRUDEL et al., 2010). Além disso, a elevada quantidade de conteúdos desenvolvidos de maneira abstrata (JONES; TURNER, 2006; LEMYRE et al., 2007) acaba dificultando o processo reflexivo e a criação de significados, de modo que essa informação seja internamente transformada.

Diante disso, a reestruturação das atividades de aprendizagem tem sido sugerida como um dos caminhos para alcançar impactos mais positivos na formação de treinadores (NELSON et al., 2012; TRUDEL et al., 2013). Em estudos recentes realizados no Canadá (HUSSAIN et al., 2012; PAQUETTE et al., 2014) e Reino Unido (JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2012) o uso de pedagogias ativas baseadas na maior interação entre os treinadores e o conteúdo tem demonstrado resultados favoráveis a essas mudanças. As estratégias investigadas eram focadas na experimentação prática e em problemas situados, por meio dos quais os próprios treinadores eram estimulados a refletir e a discutir sobre o conteúdo desenvolvido. Além disso, o apoio do instrutor mediando a participação dos treinadores, conduzindo reflexões e exercendo a função de facilitador demonstrou ser um fator fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa (JONES et al., 2012; MESQUITA, No prelo; MORGAN et al., 2013). Nestas investigações que procuram alterar as propostas de educação, percebe-se o contexto universitário cada vez mais presente na preparação de treinadores. De fato, pelos princípios humanistas e pelo elevado corpo de conhecimentos que a educação superior se assenta, o ambiente acadêmico tem sido reconhecido como espaço ideal para formação de treinadores (MESQUITA et al., No prelo).

No Brasil, o uso de diferentes atividades de aprendizagem também é referido na preparação de treinadores em programas universitários (MILISTETD et al, 2014). No entanto, há determinada lacuna de investigações para demonstrar como os estudantes percebem as experiências de aprendizagem e o modo como são construídas e implementadas. Portanto, o objetivo do estudo foi analisar a percepção de estudantes acerca das atividades de aprendizagem desenvolvidas nos cursos de bacharelado em Educação Física.

Procedimentos Metodológicos

A abordagem qualitativa interpretativa (ELLIOT; TIMULAK, 2005) foi empregada no presente estudo para compreender as experiências de aprendizagem de estudantes nas diferentes estratégias de formação profissional universitária. Neste sentido, as percepções particulares dos investigados foram interpretadas por meio do modelo teórico de aprendizagem de Moon (2001, 2004).

Participantes

Todos os participantes do estudo são estudantes de um mesmo curso de bacharelado em Educação Física. Diferentemente de pesquisas que tiveram o foco na percepção de treinadores sobre as suas experiências de aprendizagem em programas formais de educação (CHESTERFIELD et al., 2010;. LEDUC et al., 2012, NASH; SPROULE et al., 2012, WINCHESTER et al., 2013), no presente estudo nenhum dos participantes tinha experiência prévia como treinador. De acordo com a legislação brasileira, os treinadores só podem intervir profissionalmente após a conclusão do curso de bacharelado em Educação Física (BRASIL, 1998). Contudo, ao considerar que o campo da Educação Física é multifacetado, foram selecionados somente aqueles estudantes que tinham intenção deliberada de se tornar treinadores. No sentido de explorar as percepções individuais acerca de diferentes experiências de aprendizagem, os estudantes que estavam matriculados no último ano do curso (7ª e 8ª fases) foram convidados pessoalmente ou contatados por e-mail pelo pesquisador principal. De um total de 45 estudantes matriculados, apenas 12 participantes demonstraram a intencionalidade de se tornarem treinadores e se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa (Tabela 1).

Tabela 1. Características dos participantes (estudantes).

Participantes	Idade	Sexo	Experiência Esportiva (esporte)	Experiência Esportiva (Nível)
Estudante 1	29	Masculino	Futebol	Nacional
Estudante 2	26	Feminino	Lutas	Nacional
Estudante 3	24	Masculino	Voleibol	Regional
Estudante 4	22	Masculino	Voleibol	Regional
Estudante 5	23	Masculino	Basquetebol	Regional
Estudante 6	22	Feminino	Handebol	Regional
Estudante 7	22	Masculino	Futebol	Regional
Estudante 8	21	Masculino	Basquetebol	Recreacional
Estudante 9	21	Feminino	Futsal	Recreacional
Estudante 10	23	Feminino	Futsal	Recreacional
Estudante 11	21	Masculino	Basquetebol	Recreacional
Estudante 12	24	Masculino	Lutas	Recreacional

Recolha dos Dados

Os dados foram coletados por meio da aplicação de entrevista semi-estruturada com questões abertas (KVALE; BRINKMANN, 2009). As entrevistas ocorreram durante o segundo semestre de 2013, realizadas em um gabinete reservado da própria instituição, de forma a assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões. As entrevistas tiveram entre 55 e 70 minutos de duração, registradas por meio de um gravador digital e transcritas integralmente para o computador. Para assegurar a validade das informações, as transcrições foram encaminhadas via email aos participantes para confirmarem o seu conteúdo. Na transcrição das entrevistas, respeitou-se o discurso oral e a gramaticalidade de forma a garantir a preservação do conteúdo semântico das respostas dos investigados. Os temas geradores da entrevista foram construídos com base nas atividades de aprendizagem definidas pela Resolução CNE/CES 07/2004: (a) Aulas teórico-práticas; (b) Práticas pedagógicas curriculares; (c) Estágios curriculares; (d) Atividades acadêmico-científico-culturais.

Análise dos dados

O conteúdo das 161 páginas (espaço simples) da transcrição das entrevistas foi organizado e analisado por meio do software de análise

qualitativa *QSR Nvivo 9*, a fim de identificar o conteúdo emergente a partir de uma análise temática indutiva dos dados. De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática é um método flexível para analisar e relatar os dados de várias fontes de evidências e vários tipos de participantes. Assim, na análise dos dados adotou-se as 6 etapas consecutivas sugeridas pelos autores, nomeadamente: familiarização com os dados; codificação inicial; procura de temas; revisão de temas; definição e nomeação dos temas; produção do relatório. Os dados foram organizados em categorias (subtemas) de acordo com a ordem dos temas geradores da entrevista. A confirmação da representatividade dos temas e categorias que emergiram no estudo foi estabelecida pelo confronto e discussão de dois peritos com vasta experiência em pesquisa qualitativa e formação profissional (PATTON, 1990). Para assegurar a privacidade dos participantes, foram criados pseudônimos para representar os entrevistados (estudante 1, estudante 2, ...). Por fim, foi selecionado um conjunto de trechos das entrevistas, no sentido de elucidar as percepções e as experiências dos estudantes.

Cuidados Éticos

O andamento desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Plataforma Brasil) sob o protocolo nº 169.330 de 10/12/2012. A participação na investigação foi viabilizada a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos participantes. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando assim qualquer tipo de constrangimento.

Resultados

Biografia dos Estudantes

Todos os participantes entrevistados apresentaram experiências esportivas como atletas antes da entrada no curso de graduação em Educação Física. Entre eles, 7 participantes foram atletas em nível regional e nacional de diferentes modalidades e os demais relataram experiências positivas em aulas de Educação Física, além da participação ativa no esporte escolar e comunitário. Para todos os estudantes investigados, estas vivências tiveram forte influência na escolha do curso de bacharelado em Educação Física e também nas suas motivações para que tornem-se treinadores.

“...naquela fase ali dos 15, 16, 17 anos eu queria me tornar jogador de futebol, mas não consegui, então pensei em seguir aquilo que eu sempre gostei de fazer.” (Estudante 1)

“O que me levou a escolher o curso foi a minha identificação com a disciplina de Educação Física na escola e a minha prática como atleta.” (Estudante 3)

“Fiz o vestibular para Educação Física porque nada mais me interessava, eu gostava só de esportes e nenhum outro curso me chamava atenção.” (Estudante 12)

A experiência dos estudantes enquanto esportistas pareceu determinar uma maior motivação para cursar algumas disciplinas específicas relacionadas com esta área curricular em detrimento de outras. Além disso, os entrevistados demonstraram se sentir mais confiantes em se tornarem treinadores naquelas modalidades que tiveram vivências mais significativas ao longo de sua vida.

“Eu acho que tem muitas disciplinas que não vão me influenciar como profissional... lutas, por exemplo, não tem nada ver comigo e eu fiz só porque era obrigatório, agora o basquete e o vôlei, eu precisava aprofundar meu conhecimento, pois é uma área que eu posso atuar.” (Estudante 5)

“Olha eu procurei o curso porque eu tinha intenção de aliar o meu conhecimento prático do [arte marcial] às bases teóricas da profissão. Eu não queria ser um mestre que só reproduz o que aprende no tatame. Então foi tudo muito importante o que eu aprendi aqui, a saber conhecer o aluno, a saber ensinar...”(Estudante 2)

Assim, a estrutura cognitiva de cada participante parece influenciar o seu engajamento e a forma com que interpretam as atividades de aprendizagem oferecidas pelo curso. A percepção dos participantes referente às atividades específicas é apresentada na Tabela 2, onde são demonstradas quatro atividades centrais desenvolvidas ao longo do curso. Apesar dos estudantes perceberem positivamente todas as atividades desenvolvidas na sua formação, as aulas teórico-práticas e as práticas pedagógicas curriculares apresentaram aspectos negativos relevantes.

Tabela 2. Percepção dos estudantes acerca das diferentes atividades de aprendizagem.

Atividades de aprendizagem	Percepção dos estudantes	
	Positivas	Negativas
Aulas Teórico-Práticas	Conteúdo técnico e tático (10) Metodologia de ensino de esportes (8) Preparação física (5) Planejamento do treino (4)	Falta de relação teórico-prática nas disciplinas de <i>coaching</i> (10) Superficialidade de informações em disciplinas de esporte (7) Inexperiência dos professores no esporte (4)
Práticas Pedagógicas Curriculares		
- <i>Observação</i>	Compreensão dos contextos (4) Ligação com conceitos teóricos (4)	Atividade sem sentido pedagógico (8)
- <i>Direção de atividades aos pares</i>	Aplicação de conhecimento (12)	Distante da realidade do treino (10)
- <i>Direção de atividades às crianças</i>	Adaptação de atividades (8) Assumir responsabilidades (5) Interações em contexto real (4)	---
Estágios Curriculares	Vivenciar rotinas de trabalho (9) Habilidades interpessoais (5) Discussão com treinadores (4) Refletir sobre a atividade (4)	Falta de apoio do supervisor (2)
Atividades acadêmico-científico-culturais	Motivação e engajamento à atividade (8) Organizar, planejar conduzir atividades (7) Viver a equipe (4)	---

Aulas teórico-práticas

O curso de graduação em que os estudantes fazem parte oferece 12 disciplinas obrigatórias em esportes e 4 disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionadas ao *coaching* no esporte. Dentre as disciplinas de esporte, os estudantes têm a oportunidade de optar por modalidades de seu interesse em 4 momentos. Esta opção favorece o envolvimento do estudante na disciplina e aumenta a sua motivação para aprender esportes específicos. Entre as percepções positivas dos estudantes, destacam-se o desenvolvimento de conteúdos técnico-táticos (n=10) e a metodologia do ensino dos esportes (n=8).

“...enquanto eu era atleta, nunca me preocupei em compreender, por exemplo, o que era o sistema tático, se a gente tava jogando 5x1 por exemplo, eu só sabia que eu tinha que estar naquela posição no rodízio e jogar. Aqui eu adquiri o conhecimento do porque fazer aquilo, saber qual a diferença de um sistema de recepção em V, em U ou em W, por exemplo, quais as vantagens e as desvantagens.” (Estudante 3)

“A disciplina de Fundamentos Didáticos Pedagógicos do Esporte me ajudou bastante, principalmente nas abordagens metodológicas, eu não tinha noção daquilo, sabe? Então o professor me propiciou a ter essa visão de que a gente poderia estruturar o treinamento de maneiras diferentes...” (Estudante 6)

Os estudantes também apontaram alguns problemas no desenvolvimento de disciplinas teórico-práticas. Nas disciplinas que se relacionam ao *coaching*, a falta de relação teórico-prática (n=10) foi apontada como um obstáculo para a assimilação das informações:

“A gente até teve disciplinas de Pedagogia do Esporte, de Psicologia do Esporte, de Treinamento, mas como eu acho que são muitos conteúdos abordados e fica sempre tudo só na teoria, aquilo fica na tua cabeça e depois passa, ou como não viveu na prática não fez a ligação e acaba esquecendo...” (Estudante 1)

Nas disciplinas esportivas, a superficialidade de conteúdos (n=7) e a falta de experiência de alguns professores (n=4) para

conduzir a disciplina também foram mencionadas como limitantes para o aprofundamento da aprendizagem dos futuros treinadores.

“A disciplina de [---] eu diria que foi uma coisa muito simplória, aquele ensino baseado no modelo tradicional, aqueles conceitos todos antigos, sempre com base no tecnicismo...” (Estudante 7)

“...depende do professor que tu pega né...No [disciplina esportiva] eu peguei um professor que tinha muita experiência, trabalhou vários anos e aí quando eu fui fazer o [disciplina esportiva], veio professor um substituto que foi colocado na fogueira...ele tentou se virar como dava, mas não me acrescentou muita coisa por causa da própria experiência dele.” (Estudante 8)

Embora os estudantes investigados tenham destacado a importância dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas teórico-práticas, os poucos momentos que conseguiram relacionar os conteúdos com a prática do treinador e a superficialidade na forma com que os temas foram abordados nas disciplinas, pareceu determinar reduzidos significados aos estudantes em sua formação como treinadores esportivos.

Práticas Pedagógicas Curriculares

As Práticas Pedagógicas Curriculares (PPC) são reconhecidas como oportunidades, onde os estudantes têm de assumir o papel de treinador durante as disciplinas esportivas e também nas disciplinas relacionadas ao *coaching*. Com base nas entrevistas dos participantes, três atividades centrais caracterizaram as PPC voltadas ao esporte: a observação, a orientação de atividades aos colegas e a orientação de atividades para crianças na própria universidade. Nas atividades de observação, os estudantes visitavam um contexto real de prática e descreviam um relatório sobre alguns aspectos do treinamento.

“A maioria das PPC era para fazer visitação, fazer o relatório e só observar, não interferir em nada na sessão, era só fazer observação de como o treinador dava o treino, os métodos que

ele utilizava, como era o tratamento dele com as crianças...”
(Estudante 9)

Apenas 4 estudantes relataram de forma positiva a estratégia de observação. Para eles esta atividade era um momento de fazer ligações dos conceitos teóricos e dos problemas concretos da prática, compreender diferentes contextos do treino. O restante dos entrevistados (n=8) criticou esta estratégia, referindo que assistir apenas uma ou duas sessões de treinamento não parecia ter sentido pedagógico na sua formação como treinadores.

“Em grande parte das disciplinas esportivas, as nossas PPC se resumiam a observar, sair da universidade e observar o que era uma sessão de treino de basquete ou futebol, ver o que eles faziam e fazer um relatório sobre isso, então isso teve pouco impacto para mim.” (Estudante 3)

No que diz respeito à orientação de atividades para os colegas, todos os participantes afirmaram aplicar os conhecimentos teóricos (n=12). No entanto, para a maioria dos participantes (n = 10) esta estratégia ainda é distante da realidade prática do treino, pois ao guiar exercícios técnicos e táticos aos colegas, os futuros treinadores não encontravam problemas ou dificuldades em sua ação pedagógica, limitando os momentos de adaptação de atividades ou mesmo de reflexão sobre a prática.

“Quando a gente ia dar treino pra eles (colegas), o pessoal sempre queria ajudar, faziam porque eram amigos, não falavam nada se estivesse errado porque iriam ficar bravos uns com os outros.” (Estudante 10)

Por sua vez, invocam que a prática pedagógica em situação real oferece situações-problema que, embora difíceis de solucionar, são de fato a realidade.

“Se a gente fosse ministrar uma sessão de treinamento pra atletas, eles são bem mais rígidos, aqui você começa a dar uma atividade ruim e o pessoal da sala não está nem aí, estão tranquilos, os atletas já começariam a olhar com cara feia, a gente quer fazer um exercício para chute aqui e o cara tá passando umas brincadeiras e tal...” (Estudante 11)

A orientação de atividades para as crianças, mesmo que vivenciada em apenas duas disciplinas, foi percebida por todos os entrevistados (n=12) como uma valiosa experiência. As adaptações de atividades planejadas (n=8), a responsabilidade sobre a segurança dos praticantes (n=5) e as interações em contextos reais (n=4) tiveram um elevado significado no sentido de aprender a ser treinador.

Os desafios particulares colocados pelas crianças, nomeadamente na dificuldade de concentração na tarefa, foi comentado por uma estudante:

“Tu tá acostumado a ministrar treino pra adolescentes e adultos, e daí passa a dar treino para criança. É impactante, ter que bolar toda uma estratégia de ensino e aprendizagem, pois pra tu conseguir manter a atenção da criança é totalmente diferente.” (Estudante 2)

A gratificação pedagógica e educativa desta atividade foi realçada por outra estudante:

“Para mim foi muito importante, primeiro porque eu tinha receio porque eu não sabia muito nadar e porque além de mim, ia estar outra vida ali comigo. Então foi legal até para criar laços, aprender a lidar com as dificuldades delas e realmente fazer certinho como a gente tem que fazer.” (Estudante 9)

A capacidade de relacionamento atendendo à diversidade dos grupos de trabalho foi realçada como crucial por outro estudante:

“a prática vai levar a gente a ficar mais calmo e saber se relacionar...hoje eu sei me relacionar com pessoas de todas as idades e para cada uma você vai passar a mesma atividade de maneira diferente.” (Estudante 12)

De maneira geral, todos os estudantes compreendem as PPC como estratégias valiosas para aprender a ser treinador. Contudo, os estudantes percebem que essas estratégias poderiam ser melhores aproveitadas se as experiências fossem mais diversificadas.

Estágio Curricular

O estágio curricular é reconhecido como um momento no qual os estudantes vivenciam o contexto de intervenção profissional no

sentido de consolidar suas competências profissionais. No caso dos entrevistados, eles relataram ter a opção de escolher entre as áreas de intervenção em treinamento ou gestão esportiva. Entre os doze participantes, apenas um havia optado pela área de gestão (estudante 4) e três deles ainda não haviam cumprido o estágio curricular em esporte (estudantes 10, 11, 12).

Independente do contexto vivenciado, todos os participantes atribuíram grande importância às atividades de estágio, sendo reconhecido como um momento fundamental para sua formação, principalmente por vivenciarem a experiência como treinadores num contexto real. Entre as principais percepções dos estudantes, a experiência das rotinas de trabalho (n=9) e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (n=5) foram os aspectos mais conquistados.

“...lá eles nos fornecem todos os gastos do clube, não todos, mas por exemplo, veio a conta da lavanderia e eu tinha que ver se estava tudo certinho...se faltava material de esporte, eu tinha que conferir se realmente havia esse material, se tivesse que comprar, tinha que ver o custo se estava dentro dos padrões, se estava dentro do orçamento do clube...” (Estudante 4)

A percepção pessoal de conhecerem a equipe como um todo, de serem na ascensão da palavra “o treinador”, foi percebida como altamente valiosa para a sua formação:

“Foi muito legal estar lá na quadra dando o treino... não era o treinador que estava dando o treino e eu auxiliando, era eu que tinha que tocar o treino, explicar os exercícios para os jogadores, corrigir eles...” (Estudante 9)

Os problemas advindos de outros agentes, como os pais, foram realçados como importantes para adquirir competências de relacionamento e de resolução de problemas:

“Eu cheguei a passar por algumas situações chatas [ouvindo pais de atletas] e você aprende muito a lidar com isso, então é muito importante para um técnico saber lidar com as pessoas e saber se comportar na frente delas...” (Estudante 6)

Diante das inúmeras experiências que os estudantes encontravam na rotina dos treinamentos, eles necessitavam refletir e a

tomar decisões em suas atividades de estágio. Consequentemente, o papel dos treinadores mais experientes foi reconhecido como fundamental no sentido de catapultar a aprendizagem dos estudantes, favorecendo o seu processo reflexivo e ampliando a sua capacidade de intervenção.

“Desde quando eu era atleta eu sempre conversei muito com meus treinadores. Então a partir das ações que eles tomavam eu sempre me interessei e questionava por que tinham feito isso ou aquilo, para buscar um conhecimento né... isso durante o estágio me ajudava a pensar nas atividades que eu tinha planejado, no objetivo que eu queria atingir.....” (Estudante 7)

Os estudantes 1 e 5 referiram não ter recebido suporte adequado dos seus supervisores para o desenvolvimento de suas atividades. Se por um lado essa experiência negativa pode ser nefasta para atender ao valor atribuído ao estágio, por outro lado serviu como uma importante oportunidade de reflexão acerca do papel do estágio para o estudante 1.

“...se hoje eu fosse um professor responsável por um estágio, eu faria primeiro muita conversa com os alunos, de preparar eles e quando eles forem lá no estágio...estimular eles a compreender aquele contexto, conversar com treinador, conversar com atletas, interagir mesmo, e durante esse processo acompanhar eles e não simplesmente pedir para eles assistirem várias sessões de treinamento e me trazer um relatório no final, mas organizar coisas de forma que eles vão lá olhem, tenham discussões e refletir na implicação daquilo ali para a prática profissional deles no futuro.” (Estudante 1)

Independentemente da avaliação individual das atividades do estágio curricular, os estudantes investigados ressaltam que a oportunidade de vivenciar o campo de intervenção profissional é fulcral para seu aprendizado como treinador esportivo e para favorecer o desenvolvimento de suas competências profissionais. Ademais, as experiências vivenciadas pelos estudantes estimularam de algum modo a capacidade reflexiva, fator nuclear para atingir níveis profundos de aprendizagem. No entanto, existem algumas lacunas relacionadas à forma como é realizada a supervisão dos estágios, nomeadamente do

acompanhamento insuficiente dos treinadores estagiários para atender aos objetivos do estágio curricular.

Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) são oportunidades de aprendizagem que ampliam a noção de currículo para além das disciplinas e estágios curriculares, responsabilizando os próprios estudantes pelas escolhas realizadas e para assumirem papel mais ativo na formação. Dentre os doze participantes entrevistados, apenas oito cumpriram atividades relacionadas ao esporte. Os contextos referidos por eles foram: participação em projetos de extensão (n=5), monitoria de disciplinas de esporte (n=3), participação em laboratório de pesquisa (n=1) e estágio extracurricular em federação esportiva (n=1). Interessantemente, as escolhas dos campos de execução dessas atividades foram os esportes nos quais os participantes já tinham experiências acumuladas como atletas ou esportistas, demonstrando um campo de interesse para se especializar que advém mesmo antes da entrada no curso.

A percepção de todos os estudantes foi positiva com relação as suas experiências. Todos referiram estar motivados às atividades que escolheram e buscaram aprofundar seu conhecimento no esporte por meio dessas oportunidades.

“Eu nunca fui atleta de rendimento, então eu sabia que eu tinha que correr atrás aqui na universidade para ganhar conhecimento... eu fiz 3 monitorias no basquete e tive uma experiência muito grande de dar aulas na monitorias, era para o meio acadêmico né, mas também vejo que aprendi muito como treinador.” (Estudante 11)

A importância de assumir funções específicas do treinamento e também de conduzir atividades foram experiências destacadas pelos estudantes que trabalharam em equipes universitárias (projetos de extensão).

“...eu era responsável por ficar fazendo trabalhos específicos com aquelas atletas que não estavam no jogo, não estavam treinando no caso do coletivo, mas na medida em que o tempo foi passando eu também me responsabilizei por ministrar, por

exemplo, uma sessão de treinamento, de acompanhar a evolução física delas, aplicar testes, então tudo isso eu fiz e vejo o quanto foi importante pra mim...” (Estudante 5)

A relação treinador-atleta também foi valorizada por um estudante como uma via de aprendizado:

“O meu aprendizado ali foi no relacionamento com os jogadores, ali foi o primeiro momento em que eu tive essa experiência de conduzir um time, de treinar um grupo, de viver os problemas que existem, as dificuldades...” (Estudante 9)

Para os estudantes 3 e 8 que realizaram atividades de aprendizagem em laboratório de pesquisa e o estudante 4 que participou de um grupo de estatística de equipes de voleibol, a oportunidade de agregar conhecimentos além das atividades de treinamento também foi referida com grande valia.

“Eu ajudei bastante o pessoal do laboratório nos instrumentos de avaliação técnico-tática, no basquete no vôlei...esse conhecimento a gente não tem nas aulas e se eu não tivesse aqui talvez nem saberia que existe...” (Estudante 8)

“...com certeza esse trabalho tá sendo muito importante, tá agregando muito aos meus conhecimentos esse trabalho na CBV, eu tô aprendendo a entender o vôlei de um jeito diferente de apenas jogar, no caso, analisando estatisticamente as partidas...” (Estudante 4)

Os estudantes entrevistados acerca da percepção das AACC não atribuíram aspectos negativos referentes a estas experiências. A flexibilização curricular para a realização destas atividades faz com que os estudantes estejam motivados a procurar área de interesse em aprofundar conhecimentos e, conseqüentemente, estimula a vivência de experiências significativas, fortalecendo o desenvolvimento das competências essenciais para sua prática profissional.

Percepção Geral das Atividades de Aprendizagem

Ao serem inqueridos sobre a visão geral das atividades do curso e possíveis sugestões para a melhoria da aprendizagem como

treinadores, os estudantes reconhecem que o campo de intervenção da Educação Física é amplo e para se tornar treinadores este é o primeiro passo de sua trajetória profissional.

“Cada um entra aqui querendo uma coisa, muitos querem ser personal, trabalhar em academia, agora quem quer ser treinador vai ter também que fazer curso nas federações, então para uma formação inicial eu creio que o conteúdo e a carga horária estejam bons...” (Estudante 3)

Apesar dos estudantes conceberem a carga horária total do curso como adequada para o processo de formação inicial, eles sugeriram algumas mudanças nas estratégias de aprendizagem, nomeadamente a melhor organização das Práticas Pedagógicas Curriculares ao longo do curso (10), o aumento da prática experiencial durante as aulas (7), o aprofundamento de conteúdos das disciplinas teórico-práticas (n=7) e o maior incentivo aos estudantes a participarem dos projetos de extensão e equipes universitárias (3).

“Eu acho essa questão das PPC meio contraditória, a Prática Pedagógica Curricular, que na verdade não tem a prática, a gente vai lá, faz a observação e acabou...sei que o aluno não é um profissional e não pode sair dando treino, mas eu acho que deveria colocar a pessoa para de alguma forma ali dar treino, ministrar sessões de treinamento porque é só assim que realmente vai aprender na prática.” (Estudante 9)

“A gente podia ter mais pessoas de fora auxiliando para a gente vivenciar a parte prática. As coisas que nos marcam e ficam são as partes práticas.” (Estudante 5)

“...eu penso que deveriam ser abordados conceitos mais atuais no ensino das modalidades esportivas, tentar levar o aluno a sair daquele modelo tradicional e ver que hoje em dia a coisa já evoluiu muito, que estamos em outro patamar.” (Estudante 1)

“O aluno tem várias possibilidades onde se inserir, até inclusive na área do treinamento, só que as vezes isso não fica muito claro.” (Estudante 2)

A sugestão dos estudantes por uma participação mais ativa em suas atividades de aprendizagem alerta para que os conteúdos desenvolvidos pelos professores sejam mais significativos para a sua atuação futura como treinador esportivo. Assim, de modo geral, os estudantes percebem que a maior interação com o ambiente esportivo, calçado por profissionais capacitados, poderia aumentar a qualidade da sua aprendizagem no curso de bacharelado em Educação Física.

Discussão

O objetivo do estudo foi analisar a percepção de estudantes sobre a importância das atividades de aprendizagem para ser treinador no espaço acadêmico. Ao discorrer sobre suas experiências, os participantes atribuíram diferentes significados às atividades vivenciadas durante curso. As experiências de estágio curricular e as AACC foram as atividades mais valorizadas pelos estudantes. Apesar dos participantes considerarem relevantes os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas teórico-práticas, reconhecidos como a base do seu conhecimento profissional (GILBERT; CÔTÉ, 2013), ressaltaram o excesso de aulas teóricas, a abstração de conteúdos em relação à prática e a superficialidade dos conteúdos abordados. Mesquita (No prelo) alerta para o “abstracionismo” (matérias ausentes da relação com a prática) e “tecnocracismo” (orientação excessiva para o conhecimento técnico das modalidades) operante na formação de treinadores, os quais são redutores de uma formação que se deve orientar para o conhecimento relacionado com os problemas da prática e para uma formação holística do estudante.

A insatisfação pela excessiva carga teórica nas disciplinas de *coaching* revelou resultados semelhantes aos estudos que investigaram a preparação de treinadores em programas formais de educação de outros países (CHESTERFIELD, 2010; ERICKSON et al., 2008, NASH; SPROULE, 2012). De acordo com Moon (2001), quando o instrutor está focado em transmitir uma elevada quantidade de conteúdo em situações mediadas, o processo de aprendizagem pode ser prejudicado, pois não há preocupação alguma com a forma que o aprendiz está recebendo as informações.

Outro fator crucial para o desenvolvimento de um nível superficial de aprendizagem nas disciplinas teórico-práticas é a obrigatoriedade de todos os estudantes cursarem, no mínimo, 12 disciplinas esportivas distintas. Se por um lado essa abrangência

proporciona a oportunidade de aprendizagem de fundamentos técnico-metodológicos e aspectos pedagógicos de diversas modalidades esportivas, por outro lado, para aqueles que possuem experiência prévia na modalidade, a disciplina traz poucas informações novas para sua formação como futuros treinadores. Além disso, o elevado número de modalidades dificulta que os estudantes mantenham um nível de interesse adequado por todas as disciplinas. Moon (2001) destaca que o conteúdo desenvolvido em aulas e cursos deve estar alinhado às orientações para aprendizagem (profissional, acadêmica, pessoal e social) do estudante. Caso o aprendiz não encontre sentido para a informação recebida, o foco da sua atenção conseqüentemente será diminuído e promoverá apenas a assimilação de informações em sua estrutura cognitiva. Para permitir que a interpretação das informações ocorra com maior significado e possa provocar a reorganização da estrutura cognitiva dos treinadores, Trudel et al. (2013) recomendam a reorganização dos programas de formação de treinadores, no sentido de reagrupar os participantes com experiências similares, diminuir a quantidade de conteúdos e utilizar instrutores experientes,

Na análise das PPC foram evidenciados três distintos formatos de atividades no decorrer do curso investigado. Apesar da observação de contextos e da condução de atividades aos colegas na própria universidade serem reconhecidas como práticas experienciais voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais (MARCON et al., 2011; MESQUITA et al., 2013), a condução de atividades em contexto real foram as oportunidades de aprendizagem mais valorizadas pelos entrevistados. De fato, a organização do exercício pedagógico contextualizado favorece o desenvolvimento de competências profissionais, habilidades interpessoais e também a capacidade reflexiva dos futuros treinadores (MCCULLICK et al., 2005; JONES et al., 2012; MORGAN et al., 2013).

A aprendizagem experiencial, de acordo com Moon (2004), não deve ser encarada como apenas uma estratégia de aplicação de uma série de técnicas, mas uma atividade de criação e recriação de significados pessoais e culturais. Na aprendizagem experiencial, o indivíduo é confrontado com dilemas práticos e situações inesperadas, que desencadeia a necessidade de refletir antes, durante e após a própria ação, buscando soluções aos problemas que emergem (SHÖN, 1983). São nestes momentos que ocorre o processo de acomodação da informação na estrutura cognitiva do aprendiz, tecendo ligações do seu conhecimento prévio e a ação ocorrida, assim como equilibrando as suas

experiências pessoais e as demandas da tarefa (MOON, 2004). Com base nessa compreensão, Marcon et al. (2011) propõe uma reorganização das PPC nos cursos de Educação Física, onde os estudantes deveriam desenvolver competências pedagógicas desde a sua entrada no curso, com experiências de complexidade crescente, sistematizadas de forma que os estudantes dominem os conhecimentos fundamentais que compõe a base da sua prática pedagógica. Assim, a prática experiencial organizada deve oferecer a oportunidade de reflexão aos estudantes para que compreendam as suas ações contextualizadas e, conseqüentemente, atingir os níveis mais elaborados de aprendizagem (JONES et al., 2012; HUSSAIN et al., 2012; MORGAN et al., 2012, MESQUITA et al., 2013; PAQUETTE et al., 2014.).

A responsabilidade dos estudantes por planejar, conduzir e avaliar atividades, discutir com outros treinadores e perceber as necessidades dos atletas foi evidente nas atividades de estágio supervisionado. No estudo de Mesquita (2013), os treinadores com experiência vasta na formação de treinadores relevam o valor da aprendizagem pela interação dos contextos reais de prática, o que apela ao valor da aprendizagem em comunidades de prática. Essas experiências favorecem ao alcance de uma aprendizagem em estágios mais profundos, que permite aos estudantes reorganizarem seus conhecimentos e experiências prévias, em função das novas informações que receberam em seus contextos práticos (Schon, 1983). Assim, a interação com atletas e outros profissionais elucidou a necessidade dos estudantes exercitarem as capacidades de comunicação, liderança e reflexão, características da função do treinador esportivo (GILBERT; CÔTÉ, 2013).

Diferentemente dos participantes de programas de formação de treinadores em outros países, como Canadá (CHESTERFIELD et al., 2010; WINCHESTER et al., 2013) e Reino Unido (NASH; SPROULE, 2012), os estudantes investigados no presente estudo vivenciaram ao longo do estágio supervisionado as suas primeiras experiências como treinador esportivo em um contexto real. Assim, o papel do supervisor do estágio assume fundamental importância como referência profissional e suporte para aprendizagem desses futuros treinadores (DIEFFENBACH et al., 2011). No entanto, a ausência de percepções positivas dos estudantes investigados acerca da forma como o supervisor exerce as suas funções nas atividades do estágio curricular compreende uma fragilidade a ser superada na formação dos futuros treinadores, considerando que a figura do supervisor é essencial para que os

estagiários possam atingir um nível de reflexão que sozinho não atingiriam, especialmente sobre novas formas de interpretação de problemas, conceitos e discussões levantadas no processo de aprendizagem (BARNEY; ANDERSON, 2014).

Ao reconhecerem que a reflexão é a atividade humana fundamental para favorecer níveis mais profundos de aprendizagem, os programas de formação de treinadores têm inserido a prática reflexiva como um dos pilares de preparação profissional (ARAYA et al., 2014; DIEFFENBACH et al., 2011, MESQUITA, No prelo; PAQUETTTE et al., 2014). Assim, a prática reflexiva tem sido utilizada como atividade chave para uma análise crítica sobre comportamentos, tomadas de decisão e até mesmo sobre as crenças e conhecimentos dos próprios participantes (GILBERT e TRUDEL, 2006; TRUDEL et al., 2013). Como exemplo desse tipo de atividade, os programas de formação de treinadores na Austrália, Canadá e Reino Unido utilizam a gravação da prática pedagógica dos treinadores, diários de reflexão e estudos de caso individuais e em grupo para ampliar as competências profissionais dos seus participantes (ARAYA et al., 2014, JONES et al., 2012, MARSHALL et al., 2014; PAQUETTE et al., 2014).

O estágio curricular supervisionado no cenário brasileiro possui as características necessárias para sustentar a aprendizagem dos futuros treinadores, principalmente por exigir que os estudantes sejam imersos em contextos reais de prática profissional. Contudo, a sua robustez passa por uma estruturação mais sustentada ao nível do acompanhamento dos estagiários, com a utilização de processos sistematizados de “mentoria” e de prática reflexiva (Mesquita et al., No prelo).

As atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) foram referidas com grande representatividade aos estudantes investigados. Por serem atividades eleitas pelos próprios estudantes, a motivação e o engajamento à prática foram evidenciados, independentemente do contexto escolhido, confirmando que a predisposição para a atividade (orientações para aprendizagem) compreende um pilar fundamental para atingir uma aprendizagem significativa (JARVIS, 2009). Ao abordar este assunto, Moon (2001, 2004) utiliza o termo “*meaningful activity*” para atribuir relevância e significado de uma atividade ao aprendiz. Assim, a escolha dos participantes por determinadas atividades em esportes nos quais possuem experiência acumulada como atleta favorece o desenvolvimento de níveis mais profundos de aprendizagem, cujas experiências vivenciadas são confrontadas como o conhecimento prévio. O envolvimento em modalidades esportivas que foram atletas demonstra

a escolha por um caminho de carreira, atendendo suas expectativas como futuro treinador. Essa opção corrobora os estudos com treinadores experientes, que demonstram que o conhecimento de treinadores é sustentado por diferentes situações de aprendizagem ao longo das suas carreiras e a vivência como atleta é uma das principais experiências para a sua afiliação na modalidade (CHESTERFIELD, 2010; GILBERT et al., 2009).

Além da motivação para a prática como treinadores, a aprendizagem experiencial no ambiente contextualizado também foi muito valorizada pelos estudantes participantes do estudo. No entanto, alguns estudantes apresentaram outro significado associado à aprendizagem prática - “viver a equipe”. O sentimento de pertencer a determinado grupo de treinadores e atletas favorece a discussão, a troca de ideias, a reavaliação de conceitos e práticas (CULVER; TRUDEL, 2008), que impulsiona a aprendizagem a níveis profundos (MOON, 2001).

As evidências encontradas, de maneira geral, corroboram a maioria dos estudos acerca da percepção de treinadores sobre sua aprendizagem profissional, que reconhecem as situações não mediadas como as principais vias na construção do conhecimento destes profissionais (ERICSSON et al; 2008; LEMYRE et al., 2007; MESQUITA et al., 2014; NASH; SPROULE, 2012; WINCHESTER et al, 2013). Na percepção dos estudantes investigados, a reorganização das estratégias experienciais, pautadas pela maior interação dos futuros treinadores no ambiente esportivo, serviria para catalisar a sua aprendizagem profissional.

Considerações Finais

A variedade de percepções acerca do valor atribuído às diferentes atividades e aprendizagens proporcionadas no currículo do curso investigado releva que a aprendizagem é um processo individual, balizado pelos conhecimentos e experiências anteriores, os quais influenciam o engajamento e a motivação dos estudantes para as atividades de aprendizagem na preparação formal. Independentemente de o estudo ter sido realizado no contexto universitário, as percepções dos estudantes investigados corroboram a concepção de treinadores que atuam em diferentes níveis e contextos esportivos. Embora as situações mediadas sejam consideradas importantes para a sua formação, as situações não-mediadas parecem ser aquelas mais significativas, por

colocarem os estudantes frente às experiências, aos problemas e aos dilemas reais, nos quais os futuros treinadores necessitam desenvolver competências de decisão, de gestão e de comunicação, em função das demandas das tarefas e da interatividade imposta no contexto de prática.

Apesar de existir o suporte do supervisor de campo e de outros treinadores em atividades experienciais, a prática reflexiva nos estágios é pouco explorada e concomitantemente não são desenvolvidas competências metacognitivas, as quais são decisivas para a formação de uma “mente de qualidade” (Jones; Wallace, 2005), isto é, desenvolver no treinador o hábito de reflexão e de resolução de problemas.

A perspectiva construtivista da aprendizagem, como via de formação que privilegia a autonomia e o compromisso do aprendiz com a atividade (Mesquita, 2013), fomentando a independência de pensamento e a criatividade, deve ser privilegiada em detrimento da abordagem comportamentalista orientada para a reprodução e dependência, tradicionalmente implementada nos programas de formação de treinadores (Mesquita, 2013). A revisão curricular dos programas de formação, mormente no ambiente acadêmico universitário, pode ser considerada como um primeiro passo para a reestruturação da preparação de treinadores no Brasil.

Referências

ARAYA, J.; BENNIE, A.; O’Connor, D. Understanding Performance Coach Development: Perceptions About a Postgraduate Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v.1, n.4, p. 1-14, 2014.

BARNEY, S.; ANDERSON, M. Mindful supervision in sport and performance psychology: building the quality of the supervisor-supervisee relationship. In: Knowles, Z.; Gilbourne, D.; Cropley, B.; Dugdill, L. (Org.) **Reflective Practice in the Sport and Exercise Sciences: Contemporary Issues**. Oxon: Routledge, 2014, p. 147-159.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2, p.77-101, 2006.

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, 2010.

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.29-32, 2008.

CUSHION, C.; LYLE, J. Conceptual Development in Sports Coaching. In: Lyle, J.; Cushion, C. (Eds.), **Sport coaching: Professionalisation and practice**. London: Elsevier, p. 01-15, 2010.

DEEK, D.; WERTHNER, P.; PAQUETTE, K.; CULVER, D.M. The impact of a large-scale coach education program as part of coaches' ongoing learning. **Journal of Coaching Education**, v.6, n.1, p.24-42, 2012.

DIEFFENBACH, K.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v.5, n.1, p. 3-25, 2011.

ELLIOT, R.; TIMULAK, L. Descriptive and interpretative approaches to qualitative research. In: Miles, J.; Gilbert, P. (Eds.) **A Handbook of Research methods for Clinical and Health Psychology**. New York: Oxford University Press, 2005, p.147-160.

ERICKSON, K.; BRUNER, M.W.; MACDONALD, D.; CÔTÉ, J. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.3, p.527-538, 2008.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: A focus on coaches' knowledge. In: Potrac, P.; Gilbert, W.; Dennison, J. (Eds.), **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013, p. 147-159.

GILBERT, W.; GALLIMORE, R.; TRUDEL, P. A learning community approach to coach development in youth sport. **Journal of Coaching Education**, v.2, n.2, p.1-21, 2009.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. The coach as a reflective practitioner. In: Jones, R. (ed.) **The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006; p.97-109.

HUSSAIN, A.; TRUDEL, P.; PATRICK, T.; ROSSI, A. Reflections on a novel coach education program: A narrative analysis. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v.7, n.2, p.227-240, 2012.

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

JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v.15, n.2, p.1-17, 2012.

JONES, R.; TURNER, P. Teaching coaches to coach holistically: Can problem based learning (PBL) help? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.11, n.2, p.181-202, 2006.

JONES, R.; WALLACE, M. Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. **Sport, Education and Society**, v.10, n.1, p.119-134, 2005.

KVALE, S.; BRINKMANN, S. **Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing** (2^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

LEDUC, M.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Following a coach education programme: Coaches' perceptions and reported actions. **Sports Coaching Review**, v.1, n.2, p.135-150, 2012.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach, **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 191-209, 2007.

MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.25, n.3, p.497-511, 2011.

MARSHALL, P.; NELSON, L.; TONER, J.; POTRAC, P. Reflections on Reflection: Some personal experiences of delivering higher education In: Knowles, Z.; Gilbourne, D.; Copley, B.; Dugdill, L.

(Org.) **Reflective Practice in the Sport and Exercise Sciences: Contemporary Issues**. Oxon: Routledge, 2014, p. 80-90.

MCCULLICK, B., BELCHER, D., SCHEMPP, P. What works in coaching and sport instructor certification programs? The participants' view. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p.121-137, 2005.

MESQUITA, I. Modelo de Formação de Treinadores em Portugal: O valor da Formação Académica e da Aprendizagem experiencial. In: Albuquerque, A.; Resende, R.; Gomes, J. (Eds.) **A formação e os saberes em educação física e desporto**, No prelo.

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: Nascimento, J.; Ramos, V.; Tavares, F. (Org.) **Jogos Desportivos: Formação e investigação**. Coleção Temas Movimento: Florianópolis, 2013, p. 295 – 318.

MESQUITA, I.; ISIDORO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, v.9, p.480-489, 2010.

MESQUITA, I.; RIBEIRO, J.; SANTOS, S.; MORGAN, K. Coach, learning and coach education: A Portuguese expert coaches' perspective. **Sport Psychologist**. 28, 124-136, 2014.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MOON, J. A. **Short courses & workshops: Improving the impact of learning, training & professional development**. London: Kogan Page, 2001.

MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice**. London: RoutledgeFalmer, 2004.

MORGAN, K.; JONES, R. GILBOURNE, D. LLEWELLYN, D. Innovative Approaches in Coach Education Pedagogy. In: Potrac, P.

Gilbert, W.; Dennison, J. (Eds.), **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013, p. 486-497.

MORGAN, K.; JONES, R. L.; GILBOURNE, D.; LLEWELLYN, D. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.18, n.5, p.1-14, 2012.

NASH, C.; SPROULE, J. Coaches perceptions of their coach education experiences. **International Journal of Sport Psychology**, v.43, n.1, p.33-42, 2012.

NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P.; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v.1, p.1-19, 2012.

PAQUETTE, K. J.; HUSSAIN, A.; TRUDEL, P.; CAMIRÉ, M. Sport federation's attempt to restructure a coach education program using constructivist principles. **International Sport Coaching Journal**, v.1, n.2, p.75-85, 2014.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. California:Sage Publications, 1990.

PRITCHARD, A.; WOOLARD, J. **Constructivism and Social Learning**. London: Routledge, 2010.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

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

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In: Lyle, J.; Cushion, C. (Eds.), **Sport coaching: Professionalisation and practice**. London: Elsevier, p. 135-152, 2010.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.4, n.3, p. 433-449, 2009.

WILSON, L.; BLOOM, G.; HARVEY, J. Sources of knowledge acquisition: Perspectives of the high school teacher/coach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.15, n.4, p.383-399, 2010.

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.

Considerações Finais

De acordo com a legislação brasileira atual, o exercício profissional de atividades ligadas ao esporte e ao exercício físico, na qual compreende a função do treinador esportivo é estrita aos detentores do diploma de curso de graduação em Educação Física. Os marcos regulatórios que orientam a formação em Educação Física determinam que os cursos de bacharelado em Educação Física devam assegurar uma formação generalista, sustentada pelo desenvolvimento de um profissional versátil, competente para atuar em diferentes contextos, por meio de variadas formas de atividade física e do esporte. Assim, considerando a complexidade da intervenção profissional do treinador esportivo que reclama uma preparação pautada em exigências específicas, a realização da presente tese justificou-se pela necessidade de compreender as contribuições das estratégias frequentemente utilizadas na preparação formal de treinadores no ambiente universitário brasileiro.

Para o desenvolvimento dessa investigação, a base epistemológica do construtivismo foi utilizada para sustentar o entendimento acerca da aprendizagem profissional de treinadores esportivos no ambiente universitário. A pesquisa foi conduzida sequencialmente, orientada por quatro objetivos específicos, que foram: (a) analisar a organização curricular dos projetos político-pedagógicos de cursos de bacharelado em Educação Física e sua constituição para a formação de treinadores esportivos; (b) identificar quais as estratégias de formação são utilizadas nos cursos de bacharelado em Educação Física para a preparação de treinadores esportivos; (c) verificar como essas estratégias de formação são desenvolvidas nos cursos de bacharelado em Educação Física; (d) averiguar a percepção de futuros treinadores esportivos acerca das diferentes estratégias no desenvolvimento da sua aprendizagem profissional.

A análise dos projetos político-pedagógicos de 20 cursos de bacharelado em Educação Física permitiu identificar a constituição da uma estrutura curricular similar nas IES investigadas, centrada no desenvolvimento de um robusto corpo de conhecimentos, que apesar de sua natureza genérica, se relaciona com a área de intervenção do treinador esportivo. Além disso, os objetivos e competências identificados nos documentos analisados que norteiam as estratégias de

formação inicial procuram atender aos pressupostos do desenvolvimento profissional de treinadores esportivos. Apesar da sinergia verificada entre os princípios que orientam a formação inicial em Educação Física e as necessidades formativas de treinadores esportivos, algumas fragilidades foram identificadas.

Em todos os documentos analisados, os conhecimentos relacionados aos esportes possuem uma distribuição horizontal de disciplinas e os conhecimentos relacionados ao *coaching* esportivo apresentam uma perspectiva generalizada. Como resultado, a aprendizagem profissional de futuros treinadores é limitada, não permitindo o desenvolvimento de conhecimentos específicos, principalmente aqueles exigidos para atuar no contexto de rendimento esportivo. Outra particularidade que chama a atenção são os reduzidos momentos destinados às estratégias experienciais de aprendizagem. As situações mediadas de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, contudo, para os treinadores serem reconhecidos como competentes, necessitam também desenvolver conhecimentos interpessoais e intrapessoais, no sentido de liderar e se comunicar efetivamente com os outros atores do cenário esportivo, e também, desenvolver a sua consciência como treinador e sua capacidade de refletir sobre suas experiências. Assim, as situações não-mediadas de aprendizagem deveriam assumir um papel central no desenvolvimento de treinadores no ambiente universitário. Entretanto, as estruturas curriculares analisadas apresentam, em média, não mais do que 20% de sua carga horária total destinada às estratégias desta natureza, bem como devem ser desenvolvidas em diferentes campos da saúde, do lazer e do rendimento.

Dentre as diferentes situações de aprendizagem proporcionadas nos cursos de bacharelado em Educação Física, destacam-se as aulas teórico-práticas, as práticas pedagógicas curriculares, os estágios curriculares e as atividades acadêmico-científico-culturais. Para verificar como essas estratégias de formação são desenvolvidas e averiguar a percepção dos futuros treinadores acerca dessas atividades de aprendizagem, foi realizado um estudo de caso com professores e estudantes do curso de bacharelado em Educação Física de uma reconhecida universidade federal do país. Por meio da análise de documentos e de entrevistas, buscou-se compreender de que forma essas quatro estratégias centrais de formação inicial são desenvolvidas na preparação de treinadores esportivos.

As aulas teórico-práticas representam as estratégias utilizadas com maior frequência no curso avaliado. Apesar dos estudantes considerarem relevantes os conteúdos desenvolvidos, o excesso de aulas teóricas, a abstração de conteúdos em relação à prática e a superficialidade dos conteúdos abordados compreendem as principais fragilidades para assegurar uma formação orientada para o conhecimento relacionado com os problemas da prática e para uma formação holística do futuro treinador esportivo.

Na análise das práticas pedagógicas curriculares (PPC) foram evidenciados três distintos formatos de atividades no decorrer do curso investigado. Apesar da observação de contextos e da condução de atividades aos colegas na própria universidade serem reconhecidas como práticas experienciais voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, a condução de atividades em contexto real foram as oportunidades de aprendizagem mais valorizadas pelos estudantes. Contudo, essa última modalidade de PPC foi desenvolvida em reduzidos momentos ao longo da formação inicial em Educação Física.

Os estágios curriculares foram percebidos pelos estudantes como valiosas estratégias para a formação de suas competências profissionais. De fato, a organização do exercício pedagógico contextualizado favorece o desenvolvimento de conhecimentos específicos, habilidades interpessoais e também a capacidade reflexiva dos futuros treinadores. Entretanto, essas oportunidades de aprendizagem, consideradas nucleares na preparação de treinadores esportivos, parecem não estar sendo devidamente exploradas no curso investigado. Além da reduzida carga horária destinada a essas estratégias formativas (180h), a pouca efetividade do papel do supervisor limita o desenvolvimento dos conhecimentos e competências inerentes à prática profissional dos futuros treinadores.

As atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) são reconhecidas como estratégias formativas “complementares” no curso avaliado. Por serem atividades eleitas pelos próprios estudantes, essas oportunidades de aprendizagem foram referidas com grande representatividade aos futuros treinadores. Apesar da motivação e do engajamento à prática serem evidenciados, a ausência do suporte pedagógico nessas atividades reduz a efetividade dessa estratégia no desenvolvimento de competências profissionais dos futuros treinadores esportivos.

As evidências encontradas indicam que as estratégias de formação inicial utilizadas nos cursos de bacharelado em Educação Física orientam a preparação profissional dos futuros treinadores esportivos para o contexto da participação esportiva. Nesse ambiente, as atividades desenvolvidas pelos treinadores devem promover experiências diversificadas às crianças, jovens e adultos, bem como voltadas à prática de lazer, de socialização, de diversão e de manutenção da saúde. No contexto do rendimento esportivo, os treinadores devem ser capazes de maximizar as competências de atletas e equipes, a fim de alcançar elevados níveis de desempenho competitivos. Neste ambiente, a preparação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento de programas de treinamento, para o controle e avaliação de atletas e para o desenvolvimento de estratégias competitivas. Essas exigências reclamam um elevado comprometimento e o aprofundamento em uma modalidade esportiva, na busca por domínios de conhecimentos específicos, ajustados a contextos particulares. Nesse sentido, as demais organizações formativas do país devem assumir a responsabilidade de oferecer condições adequadas para que os profissionais do esporte se mantenham continuamente aprendendo ao longo da sua carreira, atingindo níveis cada vez mais elevados do domínio da sua *expertise*.

Diferentemente de países que possuem programas estruturados para a preparação de treinadores esportivos como Canada, Reino Unido, Austrália, no Brasil as primeiras experiências profissionais ocorrem no contexto universitário. Assim, no sentido de maximizar a formação de treinadores no Brasil, as universidades, as federações esportivas e o Comitê Olímpico Brasileiro devem harmonizar os seus programas de formação, no sentido de oferecer uma preparação profissional de excelência com perspectivas a longo prazo. Portanto, como um primeiro passo para aumentar a qualidade da preparação do treinador esportivo no Brasil, são sugeridas as seguintes mudanças nos cursos de bacharelado em Educação Física:

- **Ampliar o foco no desenvolvimento de competências pedagógicas** – Os futuros treinadores necessitam desenvolver competências da sua prática profissional com base em contextos específicos. Assim, desde o início da sua formação, os estudantes devem assumir o papel de treinador em contextos reais se deparar com diferentes situações de aprendizagem, sendo estimulados a resolver problemas e a refletir sobre sua prática.

- **Mudar o papel do professor** – Os professores devem estar aptos a assumir o papel de facilitadores, criando ambientes de aprendizagem e conduzindo reflexões juntamente com os estudantes com base na experimentação da realidade prática de treinadores esportivos. Além disso, as biografias dos estudantes devem ser consideradas para melhorar a qualidade de feedbacks e seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem.

- **Atribuir maior responsabilidade aos estudantes durante as aulas** – Os futuros treinadores devem assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem. A maior interação entre os estudantes na construção do conhecimento, a auto percepção sobre as necessidades de aprendizagem e a autonomia na busca por informações relacionadas às suas atividades são essenciais em todas as disciplinas ofertadas.

- **Utilizar as avaliações como suporte da aprendizagem** – As avaliações devem estar integradas ao processo de ensino e servir como sustentação para o aprofundamento dos futuros treinadores. O uso das avaliações deve ser rotineiro, no sentido de oferecer oportunidades dos estudantes ampliarem o seu conhecimento em torno de diferentes conteúdos.

- **Considerar o interesse dos estudantes** – Os estudantes devem estar aptos a escolher quais as áreas ou contextos esportivos preferem se aprofundar, respeitando uma característica de currículo autoconstruído. Além disso, a cada nova turma, os interesses e perspectivas dos futuros treinadores devem ser considerados no planejamento das disciplinas.

Com relação às estratégias de formação, são recomendadas:

- Nas **Aulas Teórico-Práticas**, considerar a biografia dos estudantes; utilizar metodologias ativas de ensino baseadas na resolução de problemas; proporcionar maior envolvimento dos estudantes na escolha e desenvolvimento de conteúdos; atribuir aos estudantes maior responsabilidade e autonomia na construção do seu conhecimento.

- Nas **Práticas Pedagógicas Curriculares**, construir oportunidades de experiência com níveis de exigência progressivos em que os estudantes se envolvam em grupos de trabalho, conduzindo atividades aos colegas até alcançarem autonomia para dirigir sessões de treino à comunidade fora do contexto universitário;

- Nos **Estágios Curriculares**, proporcionar ambientes de aprendizagem em clubes esportivos, considerando os treinadores experts como potenciais supervisores e mentores, dirigindo discussões, dando suporte para a experimentação e reflexão acerca da intervenção profissional, assumindo o papel de facilitadores;

- Nas **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais**, reconhecê-las como ambientes para a formação de competências adicionais dos futuros treinadores, no sentido de lhes permitir uma formação eclética. Além de valorizar a participação em atividades de treinamento de equipes esportivas universitárias, envolver os estudantes desde a sua entrada no curso na condução de projetos de extensão de modalidades esportivas.

Considerando as limitações da presente pesquisa, para ampliar a compreensão da aprendizagem profissional de treinadores esportivos no ambiente universitário, o uso complementar de técnicas observacionais é recomendado para melhor acompanhar as experiências de aprendizagem dos estudantes. A realização de estudos longitudinais também é sugerida para acompanhar o processo de formação dos futuros treinadores no decorrer dos cursos de bacharelado em Educação Física, bem como a transição e a respectiva inserção no mercado de trabalho da área.

Devido a escassez de investigações nacionais sobre o desenvolvimento de treinadores esportivos, novas pesquisas devem ser realizadas analisando o impacto dos processos formativos em diferentes ambientes, como os cursos de certificação oferecidos por federações esportivas e os cursos desenvolvidos pelo Comitê Olímpico Brasileiro. Além disso, a análise das trajetórias da carreira de treinadores brasileiros atuantes em diferentes contextos pode proporcionar uma compreensão mais alargada sobre as reais oportunidades de aprendizagem profissional no país.

Anexos

ANEXO A- Solicitação Desenvolvimento Projeto



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade
Florianópolis/SC – CEP: 88040-900
Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792



Florianópolis, 29 de outubro de 2012.

Ilmo(a) Sr.(a) Prof^oDr. Valmir Oleias
Chefe do Departamento de Educação Física

Prezado(a) Senhor(a),

Estamos desenvolvendo o estudo intitulado “**A Aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física**”, que se constitui como projeto de tese do doutorando Michel Milistetd, vinculado ao Laboratório de Pedagogia do Esporte do Centro de Desportos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta investigação tem por objetivo analisar o processo de construção identitária de futuros treinadores, considerando o desenvolvimento da Identidade pessoal, profissional e de competências e conhecimentos ao longo da Formação Inicial.

Devido ao fato de esta pesquisa ser realizada com discentes de graduação em Educação Física, solicita-se a autorização para viabilizar a aplicabilidade deste estudo com os acadêmicos do curso de bacharelado em Educação Física. Os discentes serão inqueridos acerca das suas histórias de vida e dos processos de formação aos quais foram submetidos.

Informa-se que o projeto de pesquisa será apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, o qual prevê a realização de entrevistas com os discentes participantes. Haverá a permanência dos investigadores nas dependências da Instituição de Ensino Superior, o que não afetará o desenvolvimento pleno das atividades, e será mantido sigilo das informações obtidas, bem como o anonimato dos participantes.

Certos de contar com a sua colaboração para a concretização desta investigação, agradeço antecipadamente a atenção dispensada e coloco-me à sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: michel_canhoto@hotmail.com; juarezvn@cds.ufsc.br).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador da Pesquisa/Professor Orientador

ANEXO B – Autorização Execução Projeto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS

DECLARAÇÃO

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, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **A construção da identidade profissional de treinadores desportivos: Análise das estratégias na formação inicial**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 29/10/2012

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Ricardo Lucas Pacheco', written over a horizontal line.

Prof^o Ms. Ricardo Lucas Pacheco
DEF/CDS/UFSC

Prof. Ricardo Lucas Pacheco
Coordenador dos Cursos de Graduação
em Educação Física
Port. n.º 434/GR/2012

ANEXO C – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC
– CEP: 88040-900
Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Questionário Docentes)

Considerando a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **“A Aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física”**.

Esta segunda etapa da investigação tem por objetivo de verificar as estratégias de ensino de futuros treinadores esportivos, tendo como especificidade averiguar os contributos das atividades formativas na formação inicial, nomeadamente as aulas teórico-práticas, as práticas pedagógicas curriculares, os estágios curriculares e as atividades académico-científico-culturais. Visto que a partir deste foco investigativo, pretende-se contribuir para compreensão da formação de futuros treinadores esportivos, além de colaborar para as investigações referentes à formação profissional no esporte.

Ressalta-se que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também, efetuar alterações para validar o seu conteúdo. No caso de riscos ou constrangimento percebidos neste procedimento, os participantes poderão optar em desistir de contribuir para investigação. Garanto também, a liberdade de recusar ou retirada de consentimento de participante no estudo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salieta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento. Desde já agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e coloco-me disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico michel_canhoto@hotmail.com, ou pelo telefone: (41) 99248302.

Michel Milistetd
(Pesquisador Principal)

Eu, _____
, declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “ A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física”

Assinatura: _____ Data: __/__/__



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC
– CEP: 88040-900
Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Entrevista Discentes)

Considerando a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “Construção da identidade profissional de treinadores esportivos: **A Aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física**”.

Esta terceira etapa da investigação tem por objetivo analisar o processo de aprendizagem profissional de treinadores esportivos, tendo como especificidade averiguar os contributos das estratégias formativas na formação inicial, nomeadamente as aulas teórico-práticas; as práticas pedagógicas curriculares, os estágios curriculares e as atividades acadêmico-científico-culturais. Visto que a partir deste foco investigativo, pretende-se contribuir para compreensão da formação de futuros treinadores esportivos, além de colaborar para as investigações referentes à formação profissional no esporte.

Ressalta-se que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também, efetuar alterações para validar o seu conteúdo. No caso de riscos ou constrangimento percebidos neste procedimento, os participantes poderão optar em desistir de contribuir para investigação. Garanto também, a liberdade de recusar ou retirada de consentimento de participante no estudo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Salieta-se que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima, de modo a evitar qualquer tipo de constrangimento.

Desde já agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e coloco-me disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico michel_canhoto@hotmail.com, ou pelo telefone: (41) 99248302.

Michel Milistetd
(Pesquisador Principal)

Eu, _____
, declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: “ A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física”

Assinatura: _____ Data: __/__/__