

Vitor Ciampolini

**ESTRUTURA CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA
CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de “Mestre em Educação Física”.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Coorientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

**FLORIANÓPOLIS - SC
2018**

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

Ciampolini, Vitor

Estrutura curricular e estratégias de ensino do
programa de formação de treinadores da Confederação
Brasileira de Rugby / Vitor Ciampolini ;
orientador, Juarez Vieira do Nascimento,
coorientador, Michel Milistetd, 2018.

172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Treinador esportivo. 3.
Formação profissional. 4. Educação. I. Nascimento,
Juarez Vieira do. II. Milistetd, Michel. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

Vitor Ciampolini

**ESTRUTURA CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA
CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY**

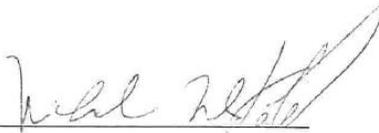
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 22 de Fevereiro de 2018.



Prof.^a Dr.^a Kelly Samara da Silva
Coordenadora do PPGEF/UFSC

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Michel Milistedt (Coorientador)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Prof.^a Dr.^a Larissa Rafaela Galatti

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof. Dr. Rui Resende
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dedico esta dissertação à minha referência de formação e educação, à pessoa que dedicou a própria vida ao meu desenvolvimento e ao dos meus irmãos, a quem fez de suas atitudes a minha escola... À minha mãe

AGRADECIMENTOS

Meu período de mestrado foi, sem dúvidas, uma oportunidade para grandes realizações profissionais e pessoais. Acima de tudo, como mencionado na epígrafe que selecionei, tive a oportunidade de sonhar... A partir de minhas ideias, projetos e desejos diários, alcancei objetivos e vi tudo se tornar realidade da noite para o dia. Passei por momentos de felicidade, de angústia, de comemoração, de saudades... enfim, vivi meu mestrado intensamente e busquei aprender com todas as situações que foram colocadas à minha frente. Tive a sorte de ter meu caminho guiado e compartilhado com pessoas que o tornaram inesquecível e que precisam ser destacadas na seção deste trabalho.

À minha família, mas principalmente aos meus pais, por serem meus guias exemplares, por me auxiliarem incondicionalmente e por me apoiarem nesses dois anos de estudo. Cada um dos meus passos tem a proteção e os ensinamentos de vocês.

Aos meus orientadores, Juarez e Michel, por terem compartilhado de maneira exemplar a orientação deste trabalho como verdadeiros facilitadores da aprendizagem, por me inspirarem a buscar meu melhor e por serem exemplos de conduta pessoal e profissional que sempre terei em minha vida. Agradeço também ao Vini, que me orientou como um irmão durante todo o mestrado e contribuiu profundamente para minha evolução e meu aprendizado.

À CAPES e ao governo canadense (por meio do programa ELAP) que me financiaram durante os dois anos de mestrado e me proporcionaram dedicação completa aos estudos e um período de intercâmbio no Canadá, respectivamente.

Ao meu orientador de intercâmbio, Martin, que me abriu todas as portas possíveis desde o início, me acolheu como um de seus orientandos e foi um dos grandes responsáveis por me proporcionar um período incrível de aprendizagem ao seu lado em Ottawa.

Aos membros da banca deste trabalho, Larissa, Valmor e Rui, por aceitarem meu convite e por dedicarem seu precioso tempo a lê-lo com atenção. Em especial à Larissa, que me acompanha desde as minhas primeiras ideias de pesquisa científica e é corresponsável pela idealização desta.

À Família LAPE e aos membros do laboratório da uOttawa, por serem minha família no ambiente de trabalho e tornarem esta jornada muito mais interativa, agradável e rica. Sem dúvidas não teria alcançado o final desta etapa se não fosse por vocês.

À CBRu, aos instrutores e aos treinadores de rugby que sempre se mostraram de portas abertas e dispostos a contribuir. Em especial ao Mille, que vive todos os dias a formação de treinadores e é um facilitador por natureza. Obrigado por contribuir intensamente para a condução desta pesquisa, mas, principalmente, para o meu aprendizado.

Aos meus amigos de sempre e aos novos que fiz ao longo desses dois anos, pelos momentos compartilhados, por contribuírem diariamente na minha evolução, na minha trajetória e no meu descobrimento.

Por fim, à minha companheira, Tayná, pelo carinho, motivação e auxílio que me proporciona todos os dias de minha vida, presencialmente ou à distância. Obrigado por estar sempre ao meu lado e me dar a certeza de um pra sempre e mais um dia...

Agradeço, por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para transformar meus sonhos e projetos em memórias de um mestrado de muitos aprendizados...

Esta dissertação tem muito significado para mim e lê-la me faz lembrar de toda a trajetória que percorri durante o período de mestrado. Entretanto, ela é apenas um produto de um processo de aprendizagem incrível que experienciei ao longo desses dois anos e que me tornou a pessoa que sou hoje...

Muito obrigado.

“I just wish people would realize that anything’s possible if you try; dreams are made possible if you try.”

“Eu apenas gostaria que as pessoas percebessem que qualquer coisa será possível se você tentar. Sonhos se tornam realidade se você tentar.”

Terry Fox

RESUMO

ESTRUTURA CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY

Acadêmico: Vitor Ciampolini

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Coorientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

O aumento da importância do treinador esportivo no século XXI tem elevado também a preocupação com a qualidade da atuação e da formação destes profissionais. Neste sentido, uma das tendências da comunidade científica é investigar o processo de formação por meio de cursos, de modo a contribuir no aprimoramento destas iniciativas. Tendo em vista as similaridades da proposta formativa da Confederação Brasileira de Rugby (CBRu) às diretrizes internacionais, bem como a importância de identificar as abordagens educacionais adotadas ao longo dos cursos, o objetivo desta pesquisa foi analisar a estrutura curricular e as estratégias de ensino do programa de formação de treinadores oferecido pela CBRu. Realizou-se um estudo de caso, com abordagem qualitativa do problema, envolvendo o levantamento das fontes documentais norteadoras do referido programa da CBRu, assim como a realização de entrevistas semiestruturadas com o diretor de desenvolvimento da entidade e com dois instrutores ministrantes dos cursos de formação. No que se refere à estrutura curricular do referido programa, observou-se a transição de um contexto amador do rugby brasileiro e de iniciativas formativas dispersas para um contexto profissional e um programa com perspectivas consideradas de destaque, a qual contou com o suporte da entidade internacional de rugby e do diretor de desenvolvimento da CBRu. Com relação às estratégias de ensino e as perspectivas norteadoras dos dois instrutores investigados, verificou-se características que vão ao encontro do ensino centrado no aprendiz pelo instrutor dos cursos regulares e características mais diretas do instrutor do curso informativo (workshop). As evidências destacam a preocupação da CBRu em ofertar diversas iniciativas de capacitação e as estratégias de ensino empregadas nos cursos regulares se aproximam das diretrizes internacionais para a formação de treinadores. Sugere-se a influência das características curriculares do workshop sobre as estratégias de ensino, assim como alguns

questionamentos são levantados acerca das iniciativas formativas de curta duração e da capacitação de instrutores da entidade.

Palavras-chave: Treinador Esportivo. Formação Profissional. Educação.

ABSTRACT

CURRICULUM STRUCTURE AND TEACHING STRATEGIES IN THE COACH EDUCATION PROGRAM OF THE BRAZILIAN RUGBY FEDERATION

Candidate: Vitor Ciampolini

Supervisor: Juarez Vieira do Nascimento, PhD

Co-Supervisor: Michel Milistetd, PhD

The increased importance of the sports coach in the 21st century has led the attention to the quality of their practice. Hence, one of the trends observed in the scientific community relates to investigating coaches' development through courses, and contributing to the ongoing process of improving these endeavors. Considering the similarities between the structure of the program offered by the Brazilian Rugby Federation (CBRu) and the international guidelines for training coaches, as well as the importance of identifying the educational approaches adopted throughout the courses, this research aimed to analyze the curriculum structure and the teaching strategies in the coach education program at CBRu. Through a qualitative approach and case study methodology, data collection involved gathering documents regarding to the aforementioned program, as well as conducting semi-structured interviews with the director of development of this federation and two instructors responsible for delivering the courses. In terms of curriculum structure, the program developed from an amateur context with scattered initiatives to a professional setting with curriculum structures considered prominent, which was supported by the international federation of rugby and CBRu's sports development director. In regards to the teaching strategies adopted and instructors' guiding perspectives, characteristics that meet the principles of the learner-centered approach were observed in the instructor who taught the general coach education courses and directive features were observed in the instructor who delivered the workshop. Evidence highlights CBRu's attention in offering different certification endeavors. In addition, the teaching strategies adopted in the regular courses seemed to present similarities to the guidelines proposed internationally for better educating coaches. It is suggested the influence of the workshop characteristics on the teaching strategies adopted by the instructor, as well as questions rose in terms of short-term courses and initiatives to train CBRu instructors to deliver coach education courses.

Keywords: Sports Coach. Professional Training. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma da estrutura desta dissertação.	34
Figura 2 - Orientações para a formação de treinadores esportivos no contexto federativo brasileiro.	50
Figura 3 - Fluxograma do processo de seleção de artigos para este estudo.	59
Figura 4 - Fluxograma do processo de busca à inclusão dos artigos para o estudo.	89
Figura 5 - Progressão histórica das iniciativas de formação de treinadores de rugby no Brasil.	116
Figura 6 - Proposta da <i>World Rugby</i> para a capacitação de profissionais que atuam na modalidade.	118
Figura 7 - Curso <i>World Rugby</i> 1 - Adaptação CBRu.	120
Figura 8 - Curso <i>World Rugby</i> 2 - Adaptação CBRu.	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre PFT de pequena escala publicados entre 2009 e 2015.....	62
Quadro 2 - Artigos sobre PFT de larga escala publicados entre 2009 e 2015.....	66
Quadro 3 - Artigos sobre PFT universitários publicados entre 2009 e 2015.....	71
Quadro 4 - Combinação de palavras utilizada na busca automática por artigos científicos.	88
Quadro 5 - Percepção de treinadores acerca das estratégias de ensino individualizadas.....	95
Quadro 6 - Percepção de treinadores acerca das estratégias de ensino em grupo.	99
Quadro 7 - Participantes, competências almejadas e estratégias de ensino observadas nos cursos da CBRu.....	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos estudos selecionados.....	92
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABR	Associação Brasileira de Rugby
ASC	<i>Australian Sports Commission</i>
CAC	<i>Coaching Association of Canada</i>
CBRu	Confederação Brasileira de Rugby
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
ECA	Ensino Centrado no Aprendiz
ENSSEE	<i>European Network of Sport Science, Education & Employment</i>
ICCE	<i>International Council for Coaching Excellence</i>
NCCP	<i>National Coaching Certification Program</i>
PFT	Programa de Formação de Treinadores
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis</i>
URB	União de Rugby Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA	25
1.2 OBJETIVOS	28
1.2.1 Objetivo Geral.....	28
1.2.2 Objetivos Específicos	28
1.3 JUSTIFICATIVA.....	28
1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS	29
1.5 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO	31
1.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	31
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	32
REFERÊNCIAS.....	35
2 FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES ESPORTIVOS NO BRASIL: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ.....	41
2.1 INTRODUÇÃO	41
2.2 FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES NO BRASIL	42
2.3 ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ.....	44
2.4 ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ APLICADO À FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES ESPORTIVOS NO BRASIL.....	47
2.5 CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS.....	52
3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ENTRE 2009 E 2015.....	55
3.1 INTRODUÇÃO	55
3.2 MÉTODOS	57
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
3.4 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS.....	80
4 ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DE TREINADORES QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EXPERIENCIADAS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO	85
4.1 INTRODUÇÃO	85
4.2 MÉTODOS	87
4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	90
4.4 CONCLUSÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS	104
REFERÊNCIAS.....	106

5 DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA FEDERATIVO DE FORMAÇÃO DE TREINADORES BASEADO EM COMPETÊNCIAS: O CASO DA CBRU	111
5.1 INTRODUÇÃO	111
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	113
5.3 RESULTADOS.....	114
5.4 DISCUSSÃO	122
5.5 CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS	126
6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE INSTRUTORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA CBRU	131
6.1 INTRODUÇÃO	131
6.2 MÉTODOS	133
6.3 RESULTADOS.....	136
6.4 DISCUSSÃO	144
6.5 CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	150
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
7.1 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS.....	155
7.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E DIRECIONAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS	156
APÊNDICES	159
ANEXOS	169

1 INTRODUÇÃO

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Com a constante expansão do fenômeno esportivo no século XXI e a consolidação do esporte como ferramenta pedagógica para a formação do cidadão, maior tem sido a atenção da comunidade científica e de entidades esportivas para garantir uma prática segura e adequada, mediada por um indivíduo qualificado (MONTELPARE et al., 2010; MACHADO et al., 2014; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014; LARSEN et al., 2015). Desta maneira, é papel do treinador esportivo mediar a relação entre o praticante e o esporte, e compreender o processo de formação e qualificação deste profissional tem sido uma constante, seja para atuação no desenvolvimento de jovens ou no contexto de alto-rendimento (MALLETT; RYNNE; BILLET, 2016; STODTER; CUSHION, 2017).

Neste processo de desenvolvimento de treinadores para melhoria da atuação profissional, programas de formação de treinadores (PFT) têm sido organizados em uma escala global (PANFIL et al., 2015; RESENDE; SEQUEIRA; SARMENTO, 2016). A partir de programas de pequena escala (workshops, palestras), grande escala (cursos baseados em níveis) e universitários (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010), suporte teórico e prático é oferecido para proporcionar uma base geral de competências específicas para a prática profissional (DUFFY, 2010; ICCE, 2013; SHERIDAN, 2014). De modo a contribuir na qualidade dos programas, pesquisas científicas têm auxiliado no processo de aprimoramento destas iniciativas, especialmente no que tange os aspectos curriculares e de ensino (MORGAN et al., 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; MESQUITA et al., 2014).

Um dos aspectos que se tem discutido frequentemente (seja aplicado ao contexto do treinador esportivo ou não) é a necessidade de mudança da concepção das iniciativas formativas centradas apenas na transmissão de conhecimento, em que se elege uma grande quantidade de conteúdos para serem assimilados e memorizados pelos aprendizes (CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). Deste modo, a transição de um currículo baseado na transmissão de conteúdos para um currículo baseado no desenvolvimento de competências é sugerida, especialmente para favorecer o desenvolvimento de competências gerais nos estágios iniciais e mais complexas ao longo do processo formativo (ICCE, 2013;

MILISTETD et al., 2017). Nesta perspectiva, a funcionalidade e aplicabilidade das temáticas ministradas são priorizadas, facilitando o desenvolvimento do indivíduo e tornando o aprendizado um recurso no desempenho da atuação profissional (SACRISTÁN et al., 2011). Apesar de entidades internacionais promotoras da formação de treinadores terem demonstrado a reformulação da estrutura curricular para integrar propostas baseadas no desenvolvimento de competências (ENSSEE, 2007; CAC, 2011; ASC, 2017), investigar as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores ao longo dos cursos é um aspecto fundamental para garantir uma formação de qualidade.

Por meio da análise da percepção de treinadores que participaram de PFT, identificaram-se estratégias prescritivas que buscam cobrir uma grande quantidade de conteúdos em um curto espaço de tempo (MESQUITA et al., 2014) e a falta de atividades que desenvolvam competências de aprendizado para o aprimoramento contínuo (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). De maneira geral, as estratégias de ensino adotadas têm levado os treinadores a perceberem negativamente a participação nestas iniciativas devido ao papel passivo no processo de aprendizagem e ao pouco impacto na prática profissional (NELSON et al., 2012; MORGAN et al., 2013). Com o intuito de superar estas limitações, favorecer a interação entre os participantes dos cursos e proporcioná-los um papel ativo no ambiente formativo, percebe-se a necessidade de mudança do foco no conteúdo e no instrutor para o foco no desenvolvimento do treinador (NELSON et al., 2012; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Deste modo, destacam-se as abordagens centradas no aprendiz (PAQUETTE; TRUDEL, 2016).

Além de partirem de princípios construtivistas de aprendizagem, as abordagens desta natureza se concentram na premissa de que o aprendizado pode se tornar mais significativo quando as experiências e conhecimentos prévios do indivíduo são considerados e este se torna componente fundamental do processo formativo (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; WEIMER, 2013). Entre essas abordagens, o ensino centrado no aprendiz (ECA) se remete especificamente ao contexto de cursos e programas de formação e fornece importantes direcionamentos a serem adotados por instrutores e aprendizes (BLUMBERG, 2009; WEIMER, 2013). Neste sentido, o instrutor deve assumir o papel de facilitador e guia do aprendizado autônomo do estudante, favorecer o compartilhamento de experiências e a realização de discussões e reflexões em grupo, ao passo que o aprendiz torna-se responsável pelo aprendizado próprio e dos pares (WEIMER, 2013). Embora estudos conduzidos internacionalmente nos últimos anos tenham passado a

demonstrar a incorporação de princípios do ECA nas estratégias de ensino adotadas em PFT (VOHLE, 2009; PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015), pouco se sabe se esta é uma tendência atual e se isto proporciona percepções positivas dos treinadores participantes destes cursos. Além disso, investigações sobre os aspectos educacionais de programas desta natureza ainda continuam incipientes no cenário brasileiro (GALATTI et al., 2016).

No estudo de Milistetd et al. (2016) acerca dos PFT oferecidos pelas confederações esportivas brasileiras que representam modalidades olímpicas ressaltou-se, de modo geral, a heterogeneidade da estrutura curricular dos programas analisados, visto que: (1) das 30 entidades investigadas, apenas 12 apresentam cursos regulares em seu planejamento; (2) os programas ofertados apresentam desde um nível até 12 níveis de formação e; (3) as cargas horárias compreendem desde 48 horas até 850 horas totais. A Confederação Brasileira de Rugby (CBRu) foi uma das entidades a receber destaque na investigação por apresentar estrutura curricular centrada no desenvolvimento de competências, bem como por conduzir o processo de avaliação dos treinadores participantes do curso durante e após o término do processo formativo (MILISTETD et al., 2016).

A diferente configuração da CBRu no cenário nacional de formação de treinadores levanta questionamentos acerca dos fatores que contribuíram para esta entidade alcançar tal patamar, especialmente quando se considera a moderada popularidade deste esporte no país, a profissionalização mundial do rugby apenas no ano de 1995 (RYAN, 2009) e da própria CBRu somente em 2010 (CBRU, 2017). Ao apresentar um panorama dos PFT no contexto federativo brasileiro, por meio de análise documental, a investigação de Milistetd et al. (2016) pouco se aprofundou nas especificidades desta entidade e na maneira em que a estrutura curricular do programa se desenvolveu ao longo dos anos para atingir a atual organização. Além disso, até o momento não se sabe se os instrutores ministrantes dos cursos do PFT da CBRu adotam estratégias de ensino que vão ao encontro dos princípios do ECA e quais as perspectivas que norteiam a seleção destas estratégias. Com base nestes fatores e na caracterização do problema supracitado, quatro questões norteadoras orientam esta investigação no que tange o PFT oferecido pela CBRu:

- Qual a estrutura curricular completa do PFT da CBRu e como ela se desenvolveu ao longo dos anos?

- Quais fatores influenciaram a CBRu a oferecer um PFT com diretrizes curriculares similares aos programas de destaque internacional?
- Quais são as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores dos cursos do PFT da CBRu?
- Quais as perspectivas que norteiam a seleção das estratégias de ensino dos instrutores ministrantes dos cursos do PFT da CBRu?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a estrutura curricular e as estratégias de ensino do programa de formação de treinadores oferecido pela Confederação Brasileira de Rugby.

1.2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar o desenvolvimento histórico do PFT da CBRu, assim como identificar os fatores que influenciaram no alcance do estado atual;

Identificar a estrutura curricular adotada nos cursos oferecidos pela CBRu;

Verificar as estratégias de ensino adotadas e as perspectivas norteadoras de instrutores ministrantes do PFT da CBRu.

1.3 JUSTIFICATIVA

O treinador esportivo tem cada vez mais importância na sociedade contemporânea. No Brasil, diferentemente de outros países, a atuação do treinador esportivo é reconhecida como profissão desde a regulamentação do profissional de Educação Física em 1998 (BRASIL, 1998; MILISTETD, 2015). Além disso, sua importância também pode ser observada no ambiente acadêmico com o desenvolvimento de pesquisas nacionais (MILISTETD et al., 2008; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RODRIGUES; PAES; NETO, 2016) e internacionais (COTÉ et al., 1995; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016). Por fim, destaca-se a criação de uma entidade internacional que busca aprimorar o desenvolvimento de

treinadores por meio de pesquisas acadêmicas, encontros periódicos e programas de formação (ICCE, 2013).

Se por um lado, a agenda investigativa internacional acerca dos PFT tem apresentado estudos a respeito da estrutura curricular (CALLARY et al., 2014), da aplicação dos cursos (MONTELPARE et al., 2010; PAQUETTE et al., 2014), bem como da análise da percepção dos treinadores formados (VELLA; CROWE; OADES, 2013; JONES; ALLISON, 2014), por outro lado, as pesquisas no contexto brasileiro têm se concentrado apenas na identificação da estrutura curricular adotada (CORTELA et al., 2013; MILISTETD et al., 2016) e na sugestão de aprimoramentos destas iniciativas (MILISTETD et al., 2017), o que indica um panorama investigativo em início. Deste modo, optou-se nesta investigação pelo desenho de estudo de caso para permitir a análise pormenorizada da federação selecionada, possibilitando o avanço na compreensão das estratégias de ensino utilizadas e na perspectiva dos instrutores acerca destes direcionamentos.

Como justificativa social destaca-se a contribuição desta pesquisa para os gestores de entidades públicas e privadas, no sentido de proporcionar informações, reflexões e parâmetros referentes às estruturas curriculares e estratégias de ensino adotadas em cursos desta natureza. Neste sentido, os achados desta pesquisa podem ser replicados em programas de outras federações esportivas, contribuindo na formação de treinadores brasileiros em diferentes modalidades. Além disso, busca-se contribuir diretamente e indiretamente no próprio programa investigado a partir dos achados obtidos e discussões propostas nos estudos desenvolvidos neste trabalho.

Por fim, como justificativa pessoal destaco o aprendizado para o presente pesquisador em termos de organização de programas de formação e utilização de estratégias de ensino, seja para a utilização em cursos federativos ou na docência no ensino superior. A proximidade do presente pesquisador com modalidades esportivas coletivas bem como a admiração pela filosofia de respeito e companheirismo do Rugby contribuiu para que esta modalidade tenha sido escolhida em detrimento às demais.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Abordagens centradas no aprendiz: Abordagens educacionais originalmente baseadas em princípios construtivistas, que priorizam

conhecer e integrar o aprendiz no processo formativo em detrimento a seguir estruturas pré-estabelecidas de maneira genérica.

Ensino centrado no aprendiz (ECA): Modalidade de ensino baseada nas abordagens centradas no aprendiz, na qual o instrutor assume o papel de facilitador e guia da aprendizagem para proporcionar ao aprendiz um papel ativo, bem como para contribuir no processo de aprendizagem próprio e dos pares (BLUMBERG, 2009; WEIMER, 2013).

Contexto formal de aprendizagem: Ambiente organizado e institucionalizado para promover o processo de aprendizagem de maneira estruturada dentro de um sistema educacional, como escolas, universidades e cursos de certificação (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

Contexto não-formal de aprendizagem: Ambiente que se estabelece de maneira organizada e planejada, mas fora de um sistema educacional, podendo ser os cursos oferecidos por federações, workshops e palestras de temas específicos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; MALLETT et al., 2009).

Contexto informal de aprendizagem: Ambiente que favorece o processo de aprendizagem sem que haja planejamento prévio ou organização, podendo também ser autogerido e contemplar experiências diárias e compartilhamento de informações com pares (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

Programa de formação de pequena escala: Iniciativa de formação profissional que se desenvolve em intervenções localizadas, possuindo foco e temas pontuais para grupos específicos, como workshops, clínicas e palestras (GILBERT; GALLIMORE; TRUDEL, 2009).

Programa de formação de larga escala: Caracteriza-se por oferecer níveis progressivos de certificação para determinada formação, contemplando conteúdos pré-estabelecidos para cada nível (MCCULLICK; BELCHERB; SCHEMPP, 2005).

Cursos universitários: Oferecido em nível de graduação ou pós-graduação, vinculados a uma instituição de ensino superior, com longo tempo de duração, enfatizando conteúdos e competências mais gerais

para a intervenção profissional (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010; MILISTETD et al., 2014).

Discussão em grande grupo: Atividade de interação que envolve a discussão de temáticas entre todos os aprendizes presentes em um determinado contexto de aprendizagem.

Discussão em pequenos grupos: Atividade de interação que se caracteriza por organizar os aprendizes de uma turma em grupos menores.

Estrutura curricular: Planejamento e organização de atividades, recursos (humanos e físicos) e objetivos de determinada iniciativa formativa de uma entidade.

Estratégia de ensino: Metodologia utilizada pelo instrutor/professor/facilitador que tem como objetivo promover o aprendizado do aprendiz (também inclui atividades de avaliação).

1.5 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Os estudos teóricos desta dissertação delimitam-se a descrever as temáticas de formação de treinadores no contexto federativo brasileiro e do ECA, apresentar uma proposta de integração entre estas temáticas, identificar as estratégias de ensino relatadas por estudos publicados na língua inglesa sobre PFT, bem como a percepção de treinadores esportivos acerca destas estratégias. Por sua vez, os estudos empíricos delimitam-se a investigar os seguintes aspectos do PFT da CBRu: primeiras iniciativas formativas oferecidas; trajetória de desenvolvimento; fatores contribuintes; estratégias de ensino adotadas pelos instrutores; e perspectivas norteadoras para seleção das estratégias.

1.6 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Do ponto de vista metodológico investigativo desta dissertação, é importante destacar as limitações identificadas, de modo a proporcionar a ponderação destes aspectos em pesquisas similares e contribuir na qualidade de trabalhos futuros. No que tange a investigação sobre o desenvolvimento do PFT da CBRu, destaca-se que a entrevista com apenas um indivíduo pode ter limitado a descrição de todos os nuances ao longo deste processo. Deste modo, aponta-se pela importância de

incluir nas coletas de dados demais indivíduos que participaram da trajetória da entidade para adicionar informações relevantes por outra perspectiva.

Com relação à observação dos cursos de formação de treinadores oferecidos pela CBRu, a principal limitação da investigação foi deixar de analisar diferentes instrutores ministrando os mesmos cursos. Desta maneira, seria possível identificar as diferenças entre instrutores em termos de seleção de estratégias de ensino, as quais suportariam importantes reflexões sobre as perspectivas norteadoras destes indivíduos. Além disso, incluir a percepção dos treinadores de rugby participantes dos cursos da CBRu proporcionaria melhor compreensão sobre as preferências destes com relação às estratégias de ensino observadas, bem como sobre os paradigmas educacionais instalados nesta população.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A temática de formação de treinadores esportivos por meio de programas educacionais concentra uma gama de possibilidades de investigações que convergem para o aprimoramento destas iniciativas. Os tópicos compreendem desde os aspectos curriculares e didáticos adotados para estruturar e oferecer os PFT até o relato dos instrutores responsáveis por ministra-los. Neste sentido, a presente dissertação segue uma lógica sequencial e organiza-se em cinco estudos, sendo artigos teóricos ou empíricos relacionados à problemática apresentada.

Os três primeiros estudos caracterizam-se como uma revisão de literatura para aprofundamento da compreensão sobre os conteúdos discutidos ao longo da dissertação. Inicialmente, por meio de um ensaio teórico sobre a formação de treinadores no contexto federativo brasileiro e sobre a abordagem do ECA buscou-se, de modo geral, descreve-las e apresentar uma proposta de alinhamento. Esta se constitui de três dimensões: objetivos que determinem competências a serem desenvolvidas pelos participantes, estratégias que facilitem o desenvolvimento das competências estabelecidas, e processos de feedback e avaliação que verifiquem o progresso dos participantes e proporcione direcionamentos para o aprimoramento do programa.

Posteriormente, o segundo estudo teórico procurou identificar as principais estratégias de ensino adotadas por instrutores de PFT de pequena escala, larga escala e universitários em estudos publicados na língua inglesa entre os anos de 2009 e 2015. Por meio da busca por artigos científicos em cinco bases de dados e de um protocolo

estabelecido *a priori*, 16 foram selecionados para compor esta investigação. Os estudos apontaram pela utilização de atividades que priorizam o engajamento dos treinadores em discussões de grupo e reflexão, bem como pela tendência de as características de cada contexto condicionar a seleção de determinadas estratégias. Após compreender como os PFT estavam aplicando as estratégias de ensino ao longo dos cursos, percebeu-se a necessidade de averiguar a percepção dos treinadores participantes.

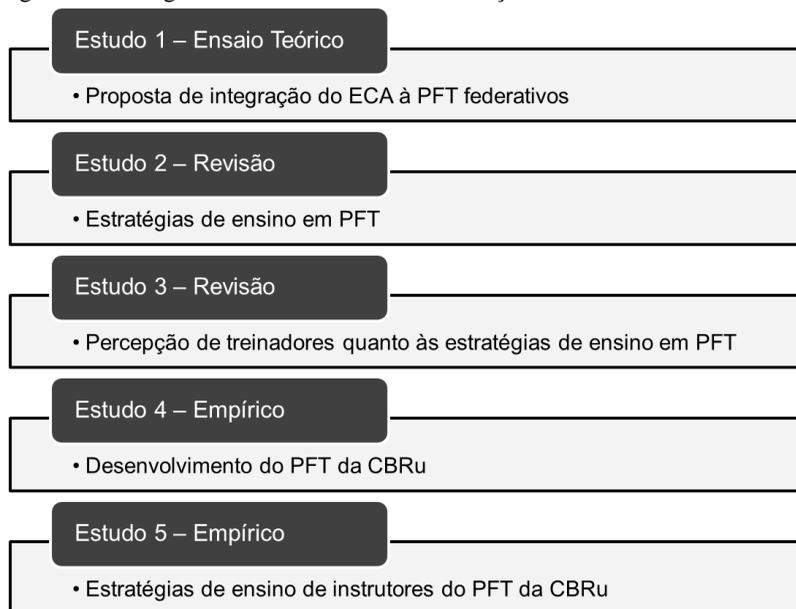
Deste modo, o terceiro estudo teórico examinou os artigos científicos publicados entre 2009 e 2016 que relatam as percepções dos treinadores participantes com relação às estratégias experienciadas em PFT. Ao utilizar seis bases de dados para a busca de artigos científicos, bem como um protocolo estabelecido *a priori* para a seleção, 17 artigos foram selecionados. As percepções dos treinadores relatadas nos estudos investigados indicam que os participantes geralmente têm percebido positivamente as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores e que o treinador tem assumido papel ativo no processo de aprendizagem ao longo dos cursos. Além de proporcionarem um apanhado geral da literatura específica do tema investigado, os achados dos artigos teóricos subsidiaram a realização de dois estudos empíricos.

O primeiro estudo empírico (quarto artigo desta dissertação) buscou caracterizar a trajetória histórica do PFT da CBRu, bem como identificar os fatores que influenciaram no alcance do nível de destaque no cenário brasileiro. A coleta de dados contou com o levantamento das fontes documentais norteadoras do referido programa e da CBRu, assim como de entrevistas semiestruturadas com o diretor de desenvolvimento da entidade. Os resultados apontaram pela evolução do programa investigado a partir de um contexto amador do rugby no Brasil, bem como pela contribuição da entidade internacional (*World Rugby*) e do próprio diretor entrevistado. Com base na compreensão preliminar do programa oferecido pela CBRu, buscou-se desenvolver uma pesquisa de campo com a referida iniciativa.

O segundo estudo empírico concentrou-se em três cursos do PFT ofertados pela CBRu, inicialmente para verificar as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores e, posteriormente, entrevistar instrutores participantes acerca destas estratégias selecionadas. Este estudo contou com a participação de dois instrutores. Enquanto um dos instrutores apresentou características mais diretivas, as quais podem ter sido influenciadas pelas características curriculares do curso ministrado (workshop de scrum), o outro instrutor demonstrou princípios mais centrados no aprendiz e estratégias de ensino que buscavam a interação

e participação ativa dos treinadores nos cursos. O fluxograma abaixo representa de maneira sintetizada a estrutura desta dissertação a partir dos cinco estudos desenvolvidos.

Figura 1 - Fluxograma da estrutura desta dissertação.



Fonte: O autor.

Ressalta-se que esta dissertação está de acordo com o Art. 8º da norma 02/2008 do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, no que se refere ao formato de apresentação da dissertação no modelo de artigos científicos (alternativo). Em vista disso, o estudo um se encontra publicado como capítulo no livro intitulado “Pedagogia do Esporte: novas tendências” (Anexo A) e uma versão na língua Inglesa do estudo dois se encontra aceita para publicação em 2018 no periódico *Journal of Physical Education/Revista de Educação Física da UEM* (Anexo B). Ressalta-se que o estudo três foi submetido à revista *International Journal of Sports Science and Coaching* em 24 de Janeiro de 2018 (Anexo C), e o estudo quatro foi submetido à revista *Movimento (Revista de Educação Física da UFRGS)* em 8 de Agosto de 2017 (Anexo D), nos quais ambos se encontram em avaliação.

REFERÊNCIAS

ASC. Australian Sports Commission. **Community coaching general principles: CCGP curriculum overview**. 2017. Disponível em: <http://www.ausport.gov.au/participating/coachofficial/generalprinciples/community_coaching_general_principles/ccgp_curriculum_overview>. Acesso em 17 Jan. 2017.

BLUMBERG, P. **Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 352 p.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília, v. 9, p. 6359: Diário Oficial da União. 1998.

CAC. Coaching Association of Canada. **Learning facilitator development and evaluation book: Version 2.1**. 2011. 209 p.

CALLARY, B., et al. An overview of seven national high performance coach education programs. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 152-164, 2014.

CBRU. Confederação Brasileira de Rugby. **Confederação Brasileira de Rugby: Sobre nós**. 2017. Disponível em: <<http://ww2.brasilrugby.com.br/pages/sobre-nos>>. Acesso em 8 jun. 2017.

CORTELA, C. C., et al. A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de Tênis. **Conexões**, v. 11, n. 2, p. 60-84, 2013.

COTÉ, J., et al. The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 17, n. 1, p. 1-17, 1995.

CULLEN, R.; HARRIS, M.; HILL, R. R. **The learner-centered curriculum: Design and implementation**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.

DUFFY, P. Foreword. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (EdS.). **Sports coaching: Professionalization and practice**. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier, 2010. p. 7-9.

ENSSEE. European Network of Sports Science, Education and Employment. **Review of the 5-level structure for the recognition of coaching qualifications**: Final version. Cologne, Germany. 2007. 27 p. Disponível em:
<http://www.icce.ws/_assets/files/documents/ECC_5_level_review.pdf>
. Acesso em: 23 jul. 2017.

GALATTI, L. R., et al. Sport coaching as a profession in Brazil: An analysis of the coaching literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

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.

ICCE. International Council for Coaching Excellence. **International Sports Coaching Framework. Version 1.2**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2013. 60 p.

JONES, R.; ALLISON, W. Candidates' experiences of elite coach education: A longitudinal study ('tracking the journey'). **European Journal of Human Movement**, v. 33, p. 110-122, 2014.

LARSEN, T., et al. Creating a supportive environment among youth football players: A qualitative study of French and Norwegian youth grassroots football coaches. **Health Education**, v. 115, n. 6, p. 570-586, 2015.

MACHADO, G. V., et al. Pedagogia do esporte: Pressupostos para a organização de conteúdos esportivos na escola de tempo integral. In: NASCIMENTO, J. V., et al (Eds.). **Educação Física e Esporte: Convergindo para novos caminhos...** Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 407-425. (Temas em Movimento).

MALLETT, C. J.; RYNNE, S. B.; BILLETT, S. Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 1, p. 89-104, 2016.

- MALLET, C. J., et al. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-334, 2009.
- MCCULLICK, B. A.; BELCHERB, D.; SCHEMPP, P. G. 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**. 3. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.
- MESQUITA, I., et al. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124-136, 2014.
- MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das estratégias de formação inicial em Educação Física**. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC. 2015.
- MILISTETD, M., et al. Coaches' development in Brazil: Structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2016.
- MILISTETD, M., et al. Formação de treinadores esportivos: Orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.
- MILISTETD, M., et al. Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na formação desportiva de jovens jogadores de Voleibol. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 19, n. 2, p. 151-158, 2008.
- MILISTETD, M., et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MONTELPARE, W., et al. Introduction to the Play It Cool safe hockey program. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 1, p. 61-74, 2010.

MORGAN, K., et al. Innovative approaches in coach education pedagogy. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. New York: Routledge, 2013. p. 486-496.

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

NELSON, L., et al. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 5, p. 513-531, 2012.

PANFIL, R., et al. Coaching and coach education in Poland. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 50-63, 2015.

PAQUETTE, K. J., et al. A 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.

PAQUETTE, K. J.; TRUDEL, P. Learner-centered teaching: A consideration for revitalizing coach education. In: DAVIS, P. A. (Ed.). **The psychology of effective coaching and management**. New York: Nova Publishers, 2016. cap. 4, p. 53-70.

PARTINGTON, M., et al. The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. **Reflective Practice**, v. 16, n. 5, p. 700-716, 2015.

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

RESENDE, R.; SEQUEIRA, P.; SARMENTO, H. Coaching and coach education in Portugal. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 2, p. 178-183, 2016.

RODRIGUES, H. A.; PAES, R. R.; NETO, S. S. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 509-521, 2016.

RYAN, G. Introduction. In: RYAN, G. (Ed.). **The changing face of Rugby: The union came and professionalism since 1995**. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

SACRISTÁN, J. G., et al. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. 264 p.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: Tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (Eds.). **Legados do Esporte Brasileiro**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2014. p. 45-86.

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

STODTER, A.; CUSHION, C. J. What works in coach learning, how, and for whom? A grounded process of soccer coaches' professional learning. **Qualitative Research in Sport Exercise and Health**, v. 9, n. 3, p. 321-338, 2017.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2016.

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. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalisation and practice**. 1. ed. London: Elsevier, 2010. p. 135-152.

VELLA, S.; CROWE, T.; OADES, L. Increasing the effectiveness of formal coach education: Evidence of a parallel process. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 8, n. 2, p. 417-430, 2013.

VOHLE, F. Cognitive Tools 2.0 in trainer education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 4, p. 583-594, 2009.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-bass, 2013. 287 p.

2 FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES ESPORTIVOS NO BRASIL: PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ

2.1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um fenômeno complexo, que ocorre permanentemente ao longo da vida, nos mais variados contextos (JARVIS, 2006). Um personagem que vem recebendo destaque frequente no âmbito científico para a compreensão do processo de aprendizagem é o treinador esportivo (JONES; WALLACE, 2005). Considerando a enorme quantidade de informação e a dinamicidade características da sociedade atual, ações constantes de formação e de atualização profissional são indispensáveis aos treinadores para elevar a qualidade de sua prática e atender à crescente demanda por melhores serviços (GALATTI, 2010).

Dentre as diferentes oportunidades destinadas à aprendizagem do treinador esportivo destacam-se os PFT (*coach education programs*), que têm se constituído como possibilidade de qualificação e certificação para a atuação profissional no esporte (LYLE, 2007). Estes programas buscam, de maneira geral, organizar conteúdos e conhecimentos a serem adquiridos por treinadores e ofertá-los no formato educacional, ou seja, em salas de aula mediadas por um instrutor (ICCE, 2013).

Apesar dos constantes aprimoramentos identificados a partir de reformulações em determinados PFT (WERTHNER; CULVER; TRUDEL, 2012; PAQUETTE et al., 2014) bem como do crescimento do número de publicações recentes que demonstram uma busca pela adoção de estratégias de ensino que melhor compreendem as necessidades dos treinadores (DRISKA; GOULD, 2014; PARTINGTON et al., 2015), os cursos ainda têm sido percebidos como pouco impactantes na intervenção destes profissionais (TURNER; NELSON, 2009; MORGAN et al., 2013; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016). Acredita-se que uma das razões desta percepção é consequência da adoção de estratégias de ensino sustentadas por princípios tradicionais, normalmente adotadas por cursos desta natureza, as quais posicionam o instrutor no centro do processo da aprendizagem dos treinadores. (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

No âmbito brasileiro, diferentemente de outros locais como os Estados Unidos e o Reino Unido, a atuação do treinador é considerada profissão, o que torna a formação inicial universitária (bacharelado em

Educação Física) obrigatória àqueles que desejam seguir esta carreira (BRASIL, 1998). Entretanto, a formação inicial preocupa-se com a preparação de um profissional generalista para atuar nos âmbitos da saúde e do esporte, destinando poucas horas específicas à formação do treinador esportivo (MILISTETD et al., 2014). Os programas de formação oferecidos por confederações e federações esportivas, por sua vez, oportunizam aos treinadores a continuidade de seus estudos e do desenvolvimento de sua carreira profissional em determinada modalidade esportiva. Entretanto, a via federativa encontra-se em processo de organização, pois apenas 12 das 30 confederações olímpicas brasileiras oferecem, regular e sistematicamente, PFT. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas na maioria desses cursos também parecem estar vinculadas a princípios tradicionais de ensino, que pouco consideram as reais necessidades de aprendizagem dos treinadores (MILISTETD et al., 2016).

Portanto, considerando a ausência de uma estrutura comum e organizada da formação de treinadores pela via federativa no Brasil, bem como a dificuldade de tornar estes programas impactantes à atuação profissional desses indivíduos, este capítulo apresenta uma proposta de adoção de estratégias de ensino a partir dos princípios da base teórica do ensino centrado no aprendiz.

2.2 FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES NO BRASIL

A formação de treinadores no Brasil, por muitos anos, caracterizou-se pelo empirismo, pela falta de suporte acadêmico e pela ausência de regulação por parte de entidades governamentais. Deste modo, as federações esportivas detinham a responsabilidade de ofertar cursos específicos voltados à certificação de treinadores, especialmente para atuar no contexto de alto rendimento. Após a regulamentação da profissão de Educação Física, a incumbência pela formação inicial de treinadores tornou-se dos cursos de ensino superior. Mesmo assim, as federações continuam auxiliando neste processo formativo devido o oferecimento de cursos de certificação específicos de suas respectivas modalidades, complementando a formação inicial do treinador.

Por se caracterizar como uma via formativa em que o público predominante é formado por profissionais que já atuam no campo esportivo e que possuem agendas conturbadas. Com o intuito de verificar como se encontrava tal organização dos programas federativos de formação de treinadores no Brasil, uma pesquisa realizada

recentemente identificou que apenas 12 das 30 confederações olímpicas brasileiras oferecem cursos desta natureza (MILISTETD et al., 2016).

Esta investigação constatou que as doze federações que oferecem cursos de formação de treinadores representam as seguintes modalidades: Atletismo, Badminton, Canoagem, Futebol, Luta Olímpica, Rugby, Saltos Ornamentais, Tênis, Tênis de Mesa, Triathlon, Voleibol e Vôlei de Praia.

Os níveis formativos oferecidos pelas federações variam, de maneira geral, desde um a até cinco níveis. Apesar de a federação de Tênis oferecer 12 níveis formativos, ressalta-se que esta divisão é realizada por módulos, onde cada um abrange apenas uma temática específica, diferentemente das outras federações, que integram diversos conteúdos no mesmo curso ou nível. Deste modo, percebe-se que o panorama da formação federativa no Brasil ainda apresenta uma ausência de estrutura comum entre as federações, tendo em vista que cada entidade possui autonomia para organizar seus programas e que não é necessário seguir um padrão.

As cargas horárias definidas por curso variam muito de acordo com a federação, sendo desde cursos de 16 horas a até cursos de 560 horas. Da mesma maneira, a duração total dos cursos compreende desde 40 horas a até 850 horas. Parece, portanto, que a formação federativa no Brasil ainda encontra-se com formato técnico-prático, onde os treinadores participam dos cursos, estudam determinados temas e no final de um período (muitas vezes pequeno) devem transferir os conteúdos para a prática. Desta maneira, pouco se desenvolve o pensamento crítico, o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento de competências, fatores importantes e presentes em cursos de referência internacional (ICCE, 2013).

A partir da análise dos objetivos dos cursos e dos conteúdos abordados, percebe-se que grande maioria das federações divide seus programas de acordo com o nível de desempenho e idade de atletas, onde os cursos iniciais são voltados à iniciação esportiva e atuação com crianças e jovens e os cursos finais são voltados ao alto rendimento e o trabalho com adultos. Por outro lado, algumas confederações que representam esportes menos tradicionais do Brasil (Badminton, Canoagem, Rugby e Triathlon) organizam seus programas de formação sem detalhar o contexto de atuação e abordam conteúdos em níveis progressivos, considerando o aprendizado do treinador como um fator contínuo ao longo dos cursos. Neste sentido, os conteúdos são praticamente os mesmos ao longo dos cursos, alterando apenas a profundidade e a complexidade das informações ministradas.

Desta maneira, apontam-se duas tendências nas federações investigadas: 1) organização tradicional, onde os cursos determinam os contextos de atuação do treinador; 2) organização alternativa, onde a formação ocorre por meio de níveis progressivos de domínio de conhecimento. É importante ressaltar que a primeira define-se como organização tradicional por ser o modo em que os cursos de formação de treinadores são idealizados desde as primeiras iniciativas formativas. Contudo, países considerados como referência na formação de treinadores, como Reino Unido, Canadá e Austrália, têm adotado a organização alternativa com o intuito de promover uma formação contínua do treinador e oportuniza-lo a escolha do contexto de atuação de acordo com suas próprias competências e vocações (CALLARY et al., 2014).

No que se refere aos métodos de avaliação adotados pelas federações investigadas, parece que a maior parte das federações desenvolve avaliações de cunho teórico (exercícios, seminários, provas e relatórios) e de cunho prático (planejar e ministrar sessões de treinamento). Enquanto que as avaliações teóricas destinam-se a avaliar a retenção dos treinadores acerca dos conteúdos abordados ao longo dos cursos, as avaliações práticas consistem em averiguar as competências práticas dos treinadores em um contexto (simulado) de atuação profissional.

Em contrapartida, percebeu-se que algumas federações (Rugby e Canoagem) realizam um processo avaliativo contínuo durante meses após o término do curso. É importante ressaltar a importância de realizar avaliações desta maneira, de modo a proporcionar ao treinador a oportunidade de aplicação dos conteúdos abordados no curso em seu próprio local de trabalho, promovendo a construção de novos conhecimentos na prática. Além disso, por meio deste formato avaliativo o instrutor da federação tem a oportunidade de realizar um processo de mentoria com o treinador, auxiliando-o a aplicar os conteúdos ministrados no curso em seu próprio contexto de atuação, fator destacado como essencial para o desenvolvimento profissional (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013).

2.3 ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ

De modo a proporcionar a interação entre treinadores por meio de dinâmicas que valorizem suas experiências, opiniões e proporcionem situações reais da intervenção profissional, aponta-se a necessidade de mudança de um paradigma centrado no conteúdo e no instrutor para um

foco mais centrado no treinador aprendiz (NELSON et al., 2012; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). O ensino centrado no aprendiz sustenta-se na premissa de que a aprendizagem pode se tornar mais significativa quando os próprios aprendizes se tornam parte ativa do processo de ensino-aprendizagem a partir do engajamento em atividades como o compartilhamento de experiências, as discussões e as reflexões em grupo (WEIMER, 2013). Basicamente cinco dimensões devem ser levadas em consideração para sua caracterização: (a) função do conteúdo; (b) papel do instrutor; (c) responsabilidade pela aprendizagem; (d) equilíbrio do poder; (e) objetivos e processos de avaliação.

Função do Conteúdo

Os conteúdos de ensino possuem como funções principais construir a base de conhecimentos dos aprendizes e auxiliá-los na resolução de problemas práticos que encontram em seu cotidiano (BLUMBERG, 2009). Nesta dimensão, busca-se a quebra de paradigmas quanto ao ensino tradicional, onde “quanto mais conteúdo, melhor”. Assim, o mais importante é que os conteúdos ministrados, ao invés de extensos, fragmentados, descontextualizados e complexos, sejam instrumentalizadores da ação prática e motivadores da aprendizagem contínua do aprendiz, contribuindo para o desenvolvimento de sua reflexão, autonomia e competência (WEIMER, 2013). É importante ressaltar que, em práticas centradas no aprendiz, a própria aprendizagem é um conteúdo a ser discutido. Neste sentido é importante tornar consciente o processo de ensino-aprendizagem, questionando o aprendiz sobre o conteúdo que está sendo abordado e sobre quais reflexões e conclusões sobre ele estão sendo, de fato, internalizadas.

Papel do Instrutor

De modo contrário à concepção tradicional de ensino, em que o instrutor/professor exerce papel de detentor do conhecimento e responsável por transmiti-lo aos aprendizes, na perspectiva centrada no aprendiz este recebe a função de facilitador e guia da aprendizagem (WEIMER, 2013). As atribuições do facilitador envolvem a criação de situações e de ambientes agradáveis de aprendizagem, bem como o estímulo às reflexões e o apoio aos aprendizes no processo da construção individual do conhecimento (BLUMBERG, 2009).

Metaforicamente falando, enquanto que no ensino tradicional o instrutor se assemelha a uma “lâmpada do conhecimento” que disponibiliza escadas aos estudantes para que o alcancem e adquiram o conhecimento, no ensino centrado no aprendiz o instrutor é responsável por incentivar os estudantes a utilizarem as próprias escadas e alcançarem diferentes “lâmpadas”, produzindo seus próprios conhecimentos.

Responsabilidade pela Aprendizagem

Na perspectiva centrada no aprendiz, o instrutor possui a responsabilidade inicial de apresentar aos aprendizes o valor e a necessidade da aprendizagem, bem como que o conteúdo apresentado é relevante para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. A partir do instante em que o interesse dos aprendizes pelo conteúdo é conquistado, os instrutores possuem as responsabilidades de conduzi-los em direção aos recursos que necessitam para prosseguir com a aprendizagem e, ao mesmo tempo, de monitorar o processo e de fornecer *feedback* e avaliação do desempenho (WEIMER, 2013). Aos aprendizes, por sua vez, cabe a responsabilidade de ser agente ativo do próprio processo de aprendizagem, contribuindo com informações e reflexões que promovam o aprendizado coletivo, bem como participando de decisões relacionadas aos rumos a serem tomados pelo programa de formação.

Equilíbrio do Poder

Esta dimensão tem como pressuposto o princípio de que aprendizes e instrutores aprendem mutuamente e este “poder de ensinar” deve ser compartilhado entre os presentes em sala de aula. Diante disso, abre-se a possibilidade de que os aprendizes aprendam uns com os outros, bem como que os instrutores aprendam com eles. É importante ressaltar que o compartilhamento do poder não deve ocorrer de maneira automática e irracional, mas sim de forma dinâmica e gradual, considerando os níveis progressivamente mais elevados de maturidade e de autonomia apresentados pelos aprendizes. Neste sentido, o instrutor continua tomando determinadas decisões-chave acerca do processo de ensino-aprendizagem, mas os estudantes também passam a ter a oportunidade de participar nas tomadas de decisão a respeito de aspectos específicos do programa, tais como prazos para o alcance das metas, tipos de tarefa a serem realizadas para se atingir o objetivo desejado, formas de avaliação, entre outras possibilidades (WEIMER, 2013).

Objetivos e Processos de Avaliação

Como parte integrante de um programa educacional, o grau de aprendizado demonstrado é representado sob a forma de notas ou conceitos. Neste sentido, a perspectiva centrada no aprendiz avança em relação à tradicional por elaborar atividades de avaliação que sustentem efetivamente a aprendizagem nos programas, envolvendo dimensões teóricas e práticas que contribuam para o desenvolvimento da reflexão e da autonomia do aprendiz. Ao adotar estratégias que ampliam a função da avaliação para além da classificação e da geração de conceitos, a perspectiva centrada no aprendiz contribui para que os aprendizes percebam maior significância no processo avaliativo, em detrimento de constatarem que o resultado obtido foi mero resultado da memorização ou da aplicação de conteúdos ou procedimentos pré-determinados e pouco relevantes (WEIMER, 2013).

2.4 ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ APLICADO À FORMAÇÃO FEDERATIVA DE TREINADORES ESPORTIVOS NO BRASIL

A integração entre a proposta do ensino centrado no aprendiz e a formação de treinadores já tem sido observada na literatura científica, principalmente em programas internacionais, considerados de referência (WERTHNER; CULVER; TRUDEL, 2012; PAQUETTE et al., 2014). Entretanto, como mencionado anteriormente, o contexto federativo brasileiro de formação de treinadores têm apresentado indícios de adoção de estratégias de ensino tradicionais e pouco centradas nas necessidades dos treinadores. Deste modo, neste momento será apresentada uma proposta de incorporação do ensino centrado no aprendiz para os cursos de formação de treinadores oferecidos por federações brasileiras, baseando-se em três etapas balizadoras: 1) Delinear objetivos a serem alcançados com base nas necessidades de aprendizagem dos treinadores 2) Definir as estratégias de ensino; 3) Adotar procedimentos de avaliação que examinem o alcance dos objetivos traçados no planejamento inicial.

Considerando a primeira etapa mencionada, evidencia-se que anteriormente a escolha dos objetivos do curso, uma iniciativa observada em programas internacionais de formação é a busca pela compreensão das necessidades formativas dos treinadores (PAQUETTE et al., 2014; JACOBS et al., 2015). Desta maneira, o programa de formação é elaborado para atender determinados déficits relatados pelos

treinadores. Ademais, deve-se considerar o contexto de atuação profissional dos treinadores envolvidos, para que a proposta do programa de formação seja adequada às realidades vivenciadas, facilitando a aplicação prática das temáticas abordadas nos cursos.

Se por um lado os programas de formação adotam, tradicionalmente, uma abordagem baseada no conteúdo, onde o foco é voltado para o que os treinadores sabem e como fazer para eles adquirirem mais conhecimentos, por outro lado, a abordagem de ensino centrada no aprendiz foca-se no que os participantes podem fazer com o que sabem. Deste modo, busca-se o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a intervenção profissional qualificada do treinador esportivo.

Por fim, com o intuito de organizar um programa objetivo e eficaz, bem como evitar a apresentação de assuntos que sejam pouco atrativos aos treinadores, devem-se definir na etapa inicial os conteúdos pertinentes a serem abordados ao longo do programa. Neste sentido, o domínio de função do conteúdo do ensino centrado no aprendiz proporciona importantes contribuições quanto à seleção dos temas apropriados e necessários para construir uma base geral de conhecimento e desenvolver habilidades de aprendizado nos treinadores.

Com relação a segunda etapa indicada, referente às estratégias de ensino, sugere-se, primeiramente, a busca pelo desenvolvimento de um ambiente positivo e agradável para o aprendizado dos treinadores. Neste sentido, deve-se valorizar a participação ativa dos aprendizes ao longo das aulas, promovendo um ambiente onde “erros são bem-vindos” e a contribuição dos treinadores é um componente importante para as reflexões do grupo.

Apesar da existência de programas de formação que se baseiam em uma abordagem tradicional, onde o instrutor é responsável pela aprendizagem dos treinadores - os quais devem apenas escutar e assimilar os conteúdos abordados - a literatura científica tem apresentado a importância de se compreender as experiências prévias dos treinadores como importante parte do processo de aprendizagem (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; PAQUETTE et al., 2014). De fato, ao compreender a aprendizagem como um processo individual, social e que se realiza ao longo da vida (JARVIS, 2006), desconsiderar as experiências prévias dos treinadores participantes dos cursos seria entender que todos estão no mesmo estágio de aprendizagem. Portanto, é importante que o instrutor desenvolva dinâmicas para conhecer os treinadores participantes dos cursos, de modo a utilizar suas experiências e realidades para promover o compartilhamento de

experiências entre seus pares e, conseqüentemente, o aprendizado coletivo.

Ao utilizar as experiências vivenciadas pelos treinadores como aspectos a serem debatidos e refletidos ao longo dos cursos por meio de discussões em grupos ou em pares, estes se tornam encarregados de solucionar os problemas de maneira conjunta e retiram do instrutor o papel de único responsável por conceder as respostas corretas. Esta horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem é descrita por dois domínios da abordagem do ensino centrado no aprendiz, nomeadamente: equilíbrio do poder e responsabilidade pela aprendizagem. Ao adotar os princípios destas dimensões em programas de formação, os treinadores tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem de seus pares e contribuem para a formação um do outro.

Além disso, é importante ressaltar que as pessoas aprendem de maneiras diferentes. De fato, se para alguns a aprendizagem é facilitada ao fazer (aprendizagem sinestésica), ver (aprendizagem visual), ou ouvir (aprendizagem auditiva). Assim, com o intuito de considerar os diferentes estilos de aprendizagem, é importante que o instrutor adote diversas estratégias de ensino ao longo dos programas.

Em programas de formação internacionais observa-se a busca pelo aprimoramento na adoção de estratégias de ensino, podendo ser mencionado o uso de atividades em grupo para a resolução de problemas vivenciados na prática (DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014), a apresentação de cenas teatrais que retratam situações experienciadas por treinadores esportivos em termos de relações interpessoais (MORGAN et al., 2013), bem como a observação de vídeos dos próprios treinadores em formação, atuando em seus locais de trabalho (PARTINGTON et al., 2015). Portanto, o segundo elemento é baseado principalmente na capacidade do instrutor de guiar o processo de aprendizagem dos treinadores esportivos, destacando-se o ‘papel do instrutor’, indicado como uma das dimensões da abordagem do ensino centrado no aprendiz.

A terceira etapa do modelo proposto refere-se aos procedimentos de avaliação adotados nos programas de formação. Deve-se destacar neste momento a busca pela identificação do desenvolvimento de conhecimentos e competências estabelecidos na primeira etapa, de modo a detectar o impacto das intervenções formativas adotadas na segunda etapa. Entretanto, as avaliações presentes na terceira etapa do programa não devem apenas servir como a representação da aprendizagem dos treinadores em números ou conceitos. Aponta-se, portanto, como de fundamental importância, o uso de procedimentos de avaliação que deem

continuidade no processo de aprendizagem do treinador, ou seja, avaliações que promovam a reflexão sobre os conteúdos abordados e que tornem consciente os aprendizados anteriores por meio de estratégias de autoavaliação.

Além disso, nesta etapa também é importante considerar a aprendizagem como um processo individual. Desta maneira, deve-se buscar a utilização de maneiras diversificadas de avaliar os conhecimentos e competências adquiridas na etapa anterior. Por fim, o elemento de avaliação também tem como função a verificação dos objetivos alcançados, no sentido de fornecer importantes informações para o aprimoramento de programas futuros. A proposta das três etapas para a organização, condução e avaliação do PFT pode ser encontrado na figura 2.

Figura 2 - Orientações para a formação de treinadores esportivos no contexto federativo brasileiro.



Fonte: O Autor.

2.5 CONCLUSÃO

A dinamicidade das informações e da sociedade do século XXI exige com que profissionais de diversas áreas se aprimorem continuamente para se tornarem cada vez mais qualificados. Desta maneira, a integração da abordagem do ensino centrado no aprendiz parece ser uma alternativa importante no ambiente educacional federativo, de modo a tornar os treinadores autônomos e promover a aprendizagem contínua. Entretanto, é importante destacar que modificar

paradigmas instalados na sociedade contemporânea é uma tarefa difícil e que encontrará resistências. Portanto, sugere-se que as mudanças devem ser aplicadas aos poucos e de maneira gradual, de modo a facilitar a percepção de entidades, dirigentes e treinadores acerca do potencial formativo desta abordagem.

O modelo apresentado neste capítulo trata-se de um processo cíclico, onde a partir das necessidades observadas e dos objetivos estabelecidos, se elegerá as estratégias de ensino adequadas para o grupo abrangido. Posteriormente, os procedimentos de avaliação adotados servirão como uma forma de analisar os conhecimentos e competências desenvolvidas nos treinadores participantes. Por fim, estas avaliações também tem o papel de proporcionar um *feedback* no fim do processo, diagnosticando os resultados identificados e oferecendo suporte para aprimoramentos futuros.

Ressalta-se, enfim, a importância de federações esportivas brasileiras organizarem PFT que se ajustem à disponibilidade dos treinadores, considerando as agendas conturbadas destes profissionais. Ademais, destaca-se a necessidade de comunicação entre federações e entidades de ensino superior, como faculdades e universidades, visto as importantes contribuições que podem se realizar para ambas as entidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, Brasília, v. 9, p. 6359: Diário Oficial da União. 1998.
- CALLARY, B., et al. An overview of seven national high performance coach education programs. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 152-164, 2014.
- DRISKA, A. P.; GOULD, D. R. Evaluating a problem-based group learning strategy for online, graduate-level coach education. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 4, p. 227-234, 2014.
- GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de um estudo de caso em clube esportivo espanhol**. 2010. 305 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.
- ICCE. International Council for Coaching Excellence. **International Sports Coaching Framework. Version 1.2**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2013. 60 p.
- JACOBS, F., et al. Developing a coach education course: A bottom-up approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 2, p. 178-186, 2015.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**. London: Routledge, 2006. 232 p.
- 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.
- LYLE, J. A review of the research evidence for the impact of coach education. **International Journal of Coaching Science**, v. 1, n. 1, p. 19-36, 2007.

MILISTETD, M., et al. Coaches' development in Brazil: Structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2016.

MILISTETD, M., et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MORGAN, K., et al. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 520-533, 2013.

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.

NELSON, L., et al. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 5, p. 513-531, 2012.

PAQUETTE, K. J., et al. A 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.

PARTINGTON, M., et al. The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. **Reflective Practice**, v. 16, n. 5, p. 700-716, 2015.

ROBERTS, S. J.; RYRIE, A. Socratic case-method teaching in sports coach education: Reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63-79, 2014.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2016.

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. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalisation and Practice**. 1. ed. London: Elsevier, 2010. p. 135-152.

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**, 2009.

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**. New York: Nova Science Publishers, 2012. p. 337-355.

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO ADOTADAS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ENTRE 2009 E 2015

3.1 INTRODUÇÃO

Com a constante expansão do fenômeno esportivo no século XXI, a necessidade de uma orientação efetiva e de elevada qualidade para a prática esportiva tem aumentado a importância do papel do treinador esportivo. Neste sentido, os PFT têm auxiliado no desenvolvimento e na certificação de treinadores e a busca por aprimoramentos nestas iniciativas é uma constante na literatura científica consultada (DEEK et al., 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

PFT oferecidos mundialmente têm sido classificados em três categorias: pequena escala, larga escala e universitários (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Programas de pequena escala definem-se como iniciativas educacionais localizadas, tendo como foco temáticas e grupos específicos (GILBERT; GALLIMORE; TRUDEL, 2009). Programas identificados como de larga escala são normalmente caracterizados por serem organizados por entidades governamentais e oferecerem níveis sequenciais de certificação com conteúdos pré-estabelecidos para cada nível (PAQUETTE et al., 2014). Por sua vez, os programas universitários diferem-se dos supracitados por serem ofertados em contextos de ensino superior, vinculados a um sistema educacional mais amplo. Além disso, estes programas normalmente possuem duração mais longa e focam-se primariamente no desenvolvimento de conteúdos e competências gerais para a atuação profissional (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010; MILISTETD et al., 2014).

Tendo em vista o crescente interesse no desenvolvimento dos PFT, Trudel, Gilbert e Werthner (2010) conduziram a primeira revisão de literatura nesta temática. Ao revisar as publicações entre 1998 e 2007, Trudel, Gilbert e Werthner (2010) selecionaram e analisaram 14 estudos, os quais foram classificados em programas de pequena escala, larga escala e universitários. Além de a maioria dos estudos terem sido conduzidos no contexto de larga escala, os resultados destacaram a escassez de investigações relacionadas ao impacto em longo prazo destes programas, bem como o papel importante das organizações esportivas na promoção de atividades para treinadores por meio de situações de aprendizagem não-formais e informais (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Posteriormente, outras revisões de

literatura foram conduzidas sobre os PFT no que tange: o tipo de material publicado nesta temática (RYNNE; MALLETT; TINNING, 2009); a eficácia no desenvolvimento de conhecimentos interpessoais do treinador (LANGAN; BLAKE; LONSDALE, 2013); e um sistema para classificar estas iniciativas (LEFEBVRE et al., 2016).

Apesar de as pesquisas recentes terem tentado proporcionar suporte para aprimorar os PFT, treinadores esportivos ainda percebem as experiências informais (fora do contexto educacional) com maior impacto para o próprio desenvolvimento profissional (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016). As atividades de aprendizagem normalmente preferidas são: interações com os pares (RYNNE; MALLETT, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016), observações de sessões de treinamento ministradas pelos pares (MESQUITA et al., 2014) e experiências vivenciadas no ambiente de trabalho (RYNNE; MALLETT, 2014; MALLETT; RYNNE; BILLET, 2016). Ao invés de adaptar estas atividades para os contextos educacionais dos PFT, as estratégias de ensino altamente prescritivas frequentemente adotadas têm levado os treinadores a um papel passivo no processo de aprendizagem, ou seja, responsáveis por apenas memorizar conteúdos selecionados e entregues pelo instrutor (NELSON et al., 2012; MORGAN et al., 2013a).

Na tentativa de superar as limitações mencionadas, estudos recentes indicam a importância de transcender perspectivas centradas no instrutor e adotar uma abordagem centrada no aprendiz (NELSON et al., 2012; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Considerando a complexidade do contexto do treinador esportivo (JONES; WALLACE, 2005) e a evolução do acesso às informações no século XXI, competências como tomada de decisão, criatividade e inovação deveriam ser desenvolvidas nos PFT (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Por exemplo, em 2005, o *National Coaching Certification Program* (NCCP), no Canadá, foi um programa de larga escala pioneiro na reformulação curricular, passando de uma abordagem centrada em conhecimentos para uma centrada em competências (DEEK et al., 2013). Do mesmo modo, em 2007, o *European Network of Sport Science, Education & Employment* (ENSSEE, 2007) publicou um documento que revisava os princípios de qualificação para todo o continente europeu, proporcionando mudanças na estrutura curricular e epistemológica nos PFT de países como o Reino Unido (UKCC, 2007) e Portugal (PNFT, 2010). Entretanto, pouco ainda se sabe sobre quais estratégias de ensino são adotadas em programas desta natureza, seja em contextos de pequena escala, larga escala ou universitário.

Portanto, visto as novas tendências para os PFT ao redor do mundo nos últimos anos este estudo busca contribuir às revisões anteriores conduzidas por Trudel, Gilbert e Werthner (2010), Rynne, Mallett e Tinning (2009), Langan, Blake e Lonsdale (2013) e Lefebvre et al. (2016). Portanto, adotou-se a reorganização do NCCP como uma marca inicial para revisar os artigos publicados entre 2009 e 2015, de modo a identificar as estratégias de ensino adotadas em PFT de pequena escala, larga escala e universitários.

3.2 MÉTODOS

Apesar de ter-se seguido apenas alguns procedimentos indicados pelo checklist *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA) (MOHER et al., 2009), do ponto de vista metodológico, este estudo buscou alcançar maior rigor e transparência na identificação e seleção dos artigos para a análise quando comparado com revisões de literatura tradicionais. Deste modo, a busca por artigos realizou-se em Julho de 2016 por meio de três etapas: Etapa 1: Definindo as estratégias de busca; Etapa 2: Selecionando os artigos; Etapa 3: Extraíndo e analisando os dados.

Etapa 1: Definindo as Estratégias de Busca

A busca automática por artigos foi conduzida nas seguintes bases de dados: PUBMED, SCOPUS, Web of Science, PyscNET e SPORTDiscus. As equações de busca utilizadas foram: *Coach Education AND Certification*, *Coach Education AND Program*, *Coach Education AND Formal Training*, *Coach Education AND Curriculum*, *Coach Education AND Learning*, *Coach Development AND Certification*, *Coach Development AND Program*, *Coach Development AND Formal Training*, *Coach Development AND Curriculum* e *Coach Development AND Learning*.

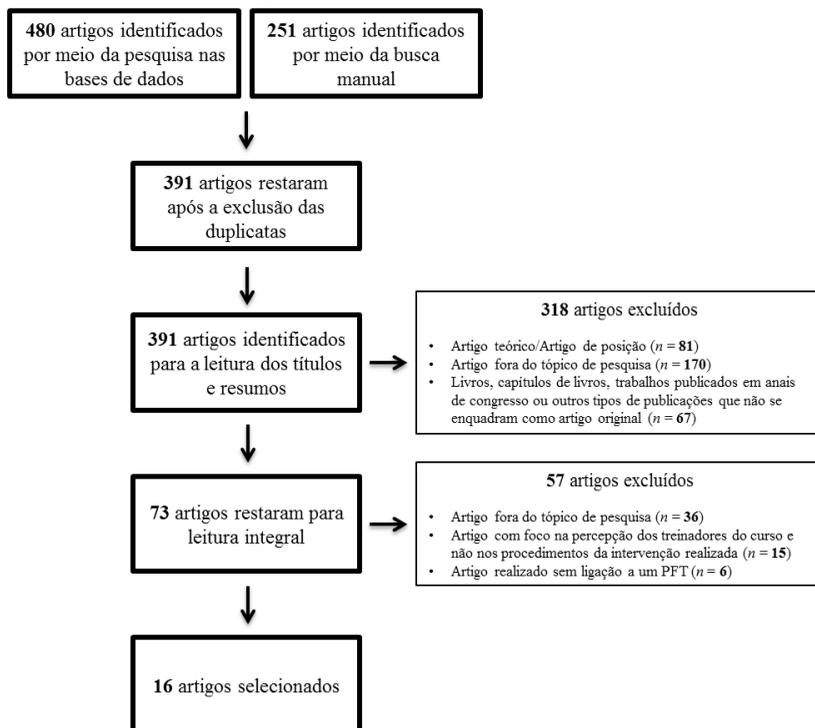
Já a busca manual por artigos foi realizada em periódicos revisados por pares que possuem como escopo a publicação de pesquisas originais na temática do treinador esportivo e que não se encontram indexados nas bases de dados selecionadas. Com base nesses critérios, dois periódicos foram selecionados para serem rastreados: *International Sports Coaching Journal* e *Sports Coaching Review*. Destaca-se que para ambas as buscas considerou-se apenas artigos originais publicados entre 2009 e 2015 na língua Inglesa em periódicos revisados por pares. Nesta etapa, 731 artigos foram identificados.

Etapa 2: Selecionando os Artigos

Após remover as duplicatas, os 391 artigos restantes foram analisados por meio de um processo de duas fases. Primeiramente, dois pesquisadores examinaram individualmente os artigos por meio da leitura dos títulos e dos resumos tendo como base os seguintes critérios de exclusão: (1) Artigo teórico/Artigo de posição; (2) Artigo fora do tópico de pesquisa; (3) Livros, capítulos de livros, trabalhos publicados em anais de congresso e outros tipos de publicações que não se enquadram como artigo original. Quando os pesquisadores encontraram divergências com relação à seleção, um terceiro pesquisador mais experiente auxiliou para a decisão final. Por meio da aplicação destes critérios, 318 artigos foram excluídos e 73 foram selecionados para a fase seguinte.

Na segunda fase, os seguintes critérios de exclusão foram adotados: (1) Artigo fora do tópico de pesquisa; (2) Artigo com foco na percepção dos treinadores do curso e não nos procedimentos da intervenção realizada; (3) Artigo realizado sem ligação a um PFT. Desta maneira, 57 artigos foram excluídos e 16 foram selecionados para integrar a esta pesquisa. O fluxograma presente na figura 3 representa o processo completo de seleção dos artigos.

Figura 3 - Fluxograma do processo de seleção de artigos para este estudo.



Fonte: O autor.

Etapa 3: Extraindo e Analisando os Dados

Dois pesquisadores identificaram e extraíram separadamente as seguintes informações presentes nos artigos selecionados: (1) Contexto do PFT investigado no artigo (pequena escala, larga escala e universitário); (2) Estratégias de ensino adotadas nos programas; (3) Procedimentos para implementar as estratégias de ensino; (4) Métodos de coleta de dados; (5) Principais resultados do artigo, seja pela percepção dos treinadores, pesquisadores ou instrutores envolvidos.

No que tange a apresentação das estratégias de ensino adotadas nos programas investigado nos artigos, além de identificar a nomenclatura utilizada pelos autores, buscou-se também interpretar os procedimentos e nomeá-los de acordo com estratégias utilizadas frequentemente na literatura do treinador esportivo. As informações foram extraídas, cruzadas e checadas por dois pesquisadores; um

terceiro pesquisador também auxiliou neste processo. A organização dos artigos selecionados nas bases de dados foi realizada por meio do *software* EndNote (versão 6.0), ao passo que a sistematização das informações obtidas dos artigos realizou-se por meio de uma planilha no *software* Microsoft Office Excel (Versão 2010).

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Resultados Iniciais

Por meio da revisão da literatura científica internacional publicada na área do treinador esportivo entre 2009 e 2015, este estudo almejou identificar as estratégias de ensino adotadas em PFT de pequena escala, larga escala e universitários. Após organizar os artigos de acordo com o contexto em que foram conduzidos, quatro se enquadraram no contexto de pequena escala (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; MCMAHON, 2013; DIMENT, 2014; JACOBS et al., 2015), outros quatro no contexto de larga escala (VOHLE, 2009; MONTELPARE et al., 2010; PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015) e oito artigos foram classificados no contexto universitário (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; JONES et al., 2015; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a; 2015b; MESQUITA et al., 2015). De modo contrário ao estudo de Trudel, Gilbert e Werthner (2010) e Rynne, Mallett e Tinning (2009), a grande inclusão dos PFT no contexto universitário sugere a busca pelo desenvolvimento de treinadores em um sistema educacional mais amplo, o qual já se encontra consolidado e reconhecido como o principal meio de formação inicial em outras profissões (SHERIDAN, 2014). Acredita-se que este pode ser um indicativo de um processo de profissionalização do treinador esportivo, no qual o contexto universitário pode ser um meio para contribuir neste reconhecimento.

Apesar de Trudel, Gilbert e Werthner (2010) terem apontado pela importância de os PFT se adequarem ao aspecto voluntário da atuação do treinador (normalmente observado no cenário internacional), parece que as pesquisas recentes têm apontado para outra direção. Ao invés de identificar a expansão dos programas de pequena escala, os quais seriam mais convenientes para treinadores voluntários, acredita-se que a busca pelo reconhecimento profissional dos treinadores têm levado a novas perspectivas na estruturação de programas de certificação. Como exemplo, aponta-se a utilização de teorias complexas ao longo dos

curso (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014), maior duração no processo formativo (DIMENT, 2014; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015b; 2015a; PARTINGTON et al., 2015) e a importância de situações internas de aprendizagem, presente nos três contextos investigados (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; MORGAN et al., 2013b; PAQUETTE et al., 2014). Contudo, menciona-se também que a busca por artigos científicos apenas em periódicos revisados por pares pode ter limitado o acesso a outros tipos de materiais publicados, os quais poderiam ter adicionado informações valiosas, especialmente no que se refere aos PFT de pequena escala.

Em relação às estratégias de ensino adotadas nos artigos selecionados para esta revisão, verificou-se intuito em comum de engajar os treinadores em atividades de reflexão, seja por meio de discussões em pequenos grupos (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DIMENT, 2014; DRISKA; GOULD, 2014; JACOBS et al., 2015), grandes grupos (VOHLE, 2009; MONTELPARE et al., 2010; DIMENT, 2014; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; JACOBS et al., 2015), diários reflexivos (VOHLE, 2009; JONES et al., 2015; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015b; 2015a) e aprendizagem baseada em problemas (MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014). Em suma, independentemente do contexto, parece que as estratégias de ensino implementadas nos PFT são, em maioria, fundamentadas em concepções de natureza social ou individual, o que significa que os treinadores têm sido expostos a oportunidades interacionais e reflexivas. Portanto, percebe-se a preocupação no aprimoramento de PFT no que se refere a incluir algumas das situações de aprendizagem preferidas por treinadores por meio das estratégias de ensino (MESQUITA et al., 2014; RYNNE; MALLETT, 2014; MALLETT; RYNNE; BILLETT, 2016; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016).

Ademais, acredita-se que os treinadores estão se tornando protagonistas do próprio aprendizado, assumindo papel ativo no processo educacional. Esse aspecto sugere uma tendência de mudança de paradigma, de princípios diretivos (onde o instrutor é o centro do processo), para abordagens centradas no aprendiz. Fato no qual já havia sido indicado previamente por pesquisas conduzidas no campo do treinador esportivo (NELSON et al., 2012; MORGAN et al., 2013a; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Para apresentar os resultados obtidos na etapa III de extração e análise de dados dos artigos selecionados, adotou-se o mesmo critério utilizado por Trudel, Gilbert e Werthner (2010). Portanto, os artigos foram agrupados de acordo com o contexto onde o foram conduzidos, nomeadamente: pequena escala, larga escala e universitário.

PFT de Pequena Escala

A organização das informações encontradas nos quatro artigos classificados neste contexto está detalhada no quadro 1.

Quadro 1 - Artigos sobre PFT de pequena escala publicados entre 2009 e 2015.

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Diment (2014)	<p>Discussão em Grande Grupo</p> <p>Apresentação em Grupo</p> <p>Trabalho em Pequenos Grupos</p> <p>Ministrar Sessões de Treinamento</p>	<p>Três fases ao longo de 18 meses.</p> <p>1º: Reunião introdutória para desenvolver um programa individualizado para cada um dos nove clubes.</p> <p>2º: Três workshops de quatro horas com cada clube para desenvolver sessões de treinamento de futebol.</p> <p>- Discussões abertas sobre como estruturar uma sessão de treinamento que poderia ser utilizada para treinar habilidades psicológicas.</p> <p>- Treinadores trabalharam em pares e apresentaram uma atividade para o grande grupo.</p> <p>- O grupo discutiu as atividades considerando experiências prévias com sessões de treino similares, possíveis dificuldades ao ministrá-los, bem como respostas esperadas dos atletas.</p> <p>3º: Ministrar as sessões de treino de futebol desenvolvidas anteriormente e discutir sobre possíveis alterações.</p>	<p><i>Não está claro</i></p>	<p>- Disposição dos treinadores e dos clubes para aprender foram fatores significativos para o sucesso do programa.</p> <p>- Realizar o curso nas dependências dos clubes facilitou para os treinadores perceberem como importante.</p>

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Hughes, Lee e Chesterfield (2009)	<p>Cartões Reflexivos</p> <p>Discussão em Pequenos Grupos</p>	<p>Treinadores usaram cartões reflexivos durante seis semanas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia introdutório para melhorar o entendimento dos participantes sobre o processo reflexivo - Após três semanas, participantes formaram um pequeno grupo focal reflexivo para discutir o engajamento próprio e as experiências no processo até o momento. - Um relatório reflexivo (reflexão da ação) foi preenchido para cada cartão reflexivo (reflexão na ação) respondido antes da reunião. As questões encorajaram a discussão sobre a utilidade dos cartões reflexivos e destacou as dificuldades percebidas. - Após seis semanas o mesmo grupo focal se reuniu novamente para identificar quaisquer alterações nas percepções dos participantes a partir da familiaridade e experiência com a utilização dos cartões como uma ferramenta de reflexão. 	<p>Gravação de Áudio</p> <p>Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes puderam refletir sobre os aspectos bem sucedidos da própria prática, garantindo percepções positivas durante, logo após e nos dias posteriores ao evento. - Dois treinadores destacaram que o relatório reflexivo questionou as próprias práticas e que, se não fosse esta ferramenta, poderia ter passado despercebido.

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Jacobs et al. (2015)	<p>Discussão em Grande Grupo</p> <p>Discussão em Pequeno Grupo</p> <p>Discussão Baseada em Vídeos</p> <p>Encenação</p>	<p>1º: Mesa redonda para identificar as dificuldades encontradas no relacionamento e nas interações com atletas e pais.</p> <p>2º: Desenvolvimento de um curso teórico-prático com ênfase nos comportamentos de risco e conflitos a partir da preferência e necessidade dos treinadores.</p> <p>3º: O curso compreendeu cinco sessões de três horas.</p> <p>- Os métodos didáticos incluíram: instrução (apresentações), conversas com os pares, discussões baseadas em vídeos de exemplos de sessões de treinamento de futebol, encenação, trabalhos de casa e exercícios práticos.</p>	Gravação de Áudio	<p>- Treinadores fizeram parte do processo de idealização do curso para “fazer parte” do curso mais facilmente.</p> <p>- Treinadores se sentiram mais motivados a se engajarem nas atividades devido à relação significativa com as necessidades próprias e experiências diárias.</p>
McMahon (2013)	Narrativas de Atletas	<p>1º: Três narrativas de atletas de natação foram criadas e apresentadas aos treinadores representando três temas diferentes: (1) Experiências dos atletas com sessões de treinamento para alto rendimento; (2) Imagem corporal; e (3) Disciplina.</p> <p>2º: Treinadores foram questionados sobre suas percepções e sensações com relação às narrativas.</p> <p>3º: Após seis meses os treinadores foram entrevistados novamente para checar se as narrativas tinham impactado na atuação profissional.</p>	Entrevista	<p>- Esta ferramenta foi eficaz em proporcionar aos treinadores um espaço para se conscientização das próprias práticas.</p> <p>- Como consequência, os treinadores iniciaram um processo de autorreflexão de maneira conjunta com maior empatia e uma abordagem mais centrada nos atletas.</p>

Fonte: O autor.

Os artigos classificados neste contexto parecem revelar uma tendência de desenvolvimento de programas que atendam às necessidades específicas de clubes ou organizações esportivas, bem como de oferta para grupos de treinadores reduzidos e específicos (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; MCMAHON, 2013; DIMENT, 2014; JACOBS et al., 2015). Em termos de estratégias de ensino ofertadas nestes programas, verificou-se que, de modo geral, as estratégias implementadas priorizam a interação entre os treinadores por meio de discussões (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; DIMENT, 2014; JACOBS et al., 2015), seguido das oportunidades de reflexão por meio de cartões reflexivos (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009) e narrativas de atletas (MCMAHON, 2013).

Com relação aos achados principais, de maneira geral, identificou-se percepções positivas acerca da implementação destas estratégias, sendo estas expressadas por meio do interesse dos treinadores em continuar trabalhando com os conteúdos abordados no curso (DIMENT, 2014), do questionamento da própria atuação (HUGHES; LEE; CHESTERFIELD, 2009; MCMAHON, 2013) e da motivação em discutir e aprender sobre problemas comuns experienciados por treinadores esportivos (JACOBS et al., 2015). Entretanto, tendo em vista um aspecto já mencionado por Trudel, Gilbert e Werthner (2010), os artigos publicados entre 2009 e 2015 ainda não apresentaram evidências empíricas que suportam o impacto de PFT de pequena escala na intervenção de treinadores esportivos. Portanto, ressalta-se a importância de estudos futuros investigarem, de maneira longitudinal, a atuação de treinadores esportivos anteriormente e posteriormente à participação nestes programas, de modo a possibilitar a identificação de mudança de comportamentos nas rotinas diárias após o período de intervenção.

PFT de Larga Escala

Veja no quadro 2 as informações relacionadas aos quatro artigos identificados no contexto de larga escala.

Quadro 2 - Artigos sobre PFT de larga escala publicados entre 2009 e 2015.

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Montelpare et al. (2010)	<p>Discussão em Grande Grupo</p> <p>Interação com os Pares</p>	<p>- Curso de oito semanas por meio de uma abordagem interativa. Uma plataforma online ofertava vídeos, textos, animações e planos de aula.</p> <p>- Postagens semanais do instrutor em fóruns online, grupos para discussões e ferramentas para avaliação do treinador foram incluídas para aumentar a interatividade da plataforma.</p> <p>- Após completar o curso online, 24 treinadores foram convidados para um workshop regional que incluiu uma sessão de reflexão e discussão sobre o programa e uma conversa informal para interagir com outros treinadores.</p>	Questionário	<p>- Treinadores acharam útil a plataforma de discussão, gostaram de compartilhar informações e sentiram que a abordagem conduzia-os ao engajamento e a um ambiente menos intimidador que uma sala de aula convencional.</p> <p>- Acesso limitado à internet de alta velocidade pode comprometer esta estratégia.</p>

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Paquette et al. (2014)	<p>Submissão de Portfólio</p> <p>Ministrar Sessões de Treinamento</p> <p>Conversas com o Instrutor</p> <p>Autoavaliação</p>	<p>1º: Treinadores submeteram um portfólio contendo informações e reflexões pessoais.</p> <p>2º: Treinadores responderam a uma autoavaliação online e se encontraram com um dos staffs do programa para uma conversa reflexiva sobre as próprias forças e necessidades de aprendizagem.</p> <p>- Sessões de treino dos treinadores foram observadas e avaliadas por dois staffs, sendo seguida por uma conversa de feedback para possibilitar a reflexão e aprimoramento do treino.</p>	Entrevista	<p>- A tarefa do portfólio proporcionou aos treinadores a oportunidade de refletir e melhor compreender as próprias crenças e comportamentos como treinador.</p> <p>- Ter as informações dos portfólios no começo do curso possibilitou aos instrutores determinar informações adequadas aos treinadores para auxiliá-los a buscar posteriormente outros conteúdos relevantes para o próprio desenvolvimento.</p> <p>- Treinadores perceberam as conversas reflexivas após os treinos como uma oportunidade para receber importantes feedbacks dos staffs do programa no que se refere aos conteúdos e maneira de ministrar as sessões de treino.</p>

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Partington et al. (2015)	<p>Gravações em Vídeo</p> <p>Discussão Individualizada</p>	<p>1° Temporada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As sessões de treinamento dos treinadores foram filmadas. - No final de cada temporada, entrevistas individuais foram realizadas para os treinadores assistirem as próprias gravações. Posteriormente, cada treinador recebeu o próprio vídeo e as anotações dos staffs para analisarem. <p>Temporada 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussões esporádicas sobre os próprios treinos com um facilitador. <p>Temporada 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novamente as sessões de treinamento dos treinadores foram filmadas e ao término da temporada entrevistas individuais foram realizadas para que cada um assistisse ao próprio vídeo. 	<p>Observação Sistemática</p> <p>Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Após observarem os vídeos, os treinadores indicaram que gostariam de mudar alguns comportamentos e aprimorar as sessões de treinamento. Além disso, os treinadores deixaram de confiar apenas nas próprias percepções e aumentaram o entendimento sobre os verdadeiros comportamentos durante o treino. - Treinadores aumentaram o tempo gasto com questionamento aos atletas, em silêncio e em silêncio durante as atividades. - Outras fontes de aprendizado foram vistas como importantes pelos treinadores, tais como: conversas com outros treinadores do clube, evidências científicas e experiências em PFT.

Citação	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Vohle (2009)	Observação de Vídeos Discussão em Grande Grupo Diário Reflexivo Online Mapa Conceitual	Participantes e facilitadores usaram uma plataforma online. - Treinadores puderam assistir vídeos e escrever comentários ao lado para que os demais pudessem ver e discutir de maneira conjunta. - Treinadores tiveram que fazer diários online, nos quais todos participantes poderiam postar contribuições escritas. -Treinadores foram avaliados por meio de uma tarefa escrita com uma ferramenta de mapas conceituais.	Questionário Entrevista	- Aproximadamente todos os itens referentes ao efeito da aprendizagem e a motivação foram respondidos positivamente pelos treinadores. - Apesar da maioria dos treinadores referirem-se negativamente ao uso dos diários online como uma ferramenta educacional, todos eles apresentaram interesse em ler as reflexões dos pares.

Fonte: O autor.

Os artigos classificados neste contexto demonstram uma tendência de utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento dos programas (VOHLE, 2009; MONTELPARE et al., 2010; PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015). Estes recursos compreendem a utilização de plataformas online que possibilitam a comunicação entre instrutores e treinadores (VOHLE, 2009; MONTELPARE et al., 2010; PAQUETTE et al., 2014), a utilização de diários online (VOHLE, 2009), bem como a observação de vídeos dos próprios treinadores em formação, atuando (PARTINGTON et al., 2015). Particularmente no artigo de Paquette et al. (2014), estes recursos tecnológicos foram utilizados como estratégia em momentos específicos do programa, nomeadamente para a submissão de um portfólio inicial contendo informações sobre a trajetória dos treinadores, bem como para uma auto avaliação online.

É importante ressaltar que integrar recursos tecnológicos em PFT é uma iniciativa necessária, especialmente quando considerado o

constante aprimoramento de recursos como este no século XXI. Neste sentido, os principais achados dos artigos selecionados apontam para a relevância de integrar tais recursos nos PFT para facilitar o aprendizado dos treinadores em termos de: (1) proporcionar um ambiente positivo para interação entre os participantes por meio de plataformas online (VOHLE, 2009; MONTELPARE et al., 2010); (2) compreender as necessidades dos treinadores por meio da entrega de portfólios reflexivos antes do início do programa (PAQUETTE et al., 2014); (3) proporcionar reflexões e novas percepções a partir do reconhecimento dos próprios comportamentos durante sessões de treinamento esportivo gravadas em vídeo (PARTINGTON et al., 2015). Ademais, sugere-se que integrar tecnologias online em PFT pode proporcionar os seguintes aspectos: permitir com que treinadores de diferentes cidades e regiões possam participar de maneira conjunta; possibilitar flexibilidade para os treinadores participarem das atividades do curso nos horários disponíveis; facilitar a comunicação treinador-instrutor e treinador-treinador mesmo após o término do curso; estimular o compartilhamento de informações entre indivíduos de diferentes realidades; e oferecer uma continuação ao aprendizado dos treinadores. Entretanto, Montelpare et al. (2010) destacaram que o acesso limitado a conexão de internet de alta velocidade pode ser um fator limitante às estratégias de ensino relacionadas a tecnologias online.

PFT Universitários

As informações extraídas e sistematizadas dos oito artigos classificados no contexto universitário podem ser encontradas no quadro 3. Considerando que dois artigos adotaram intervenções similares (KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015b; 2015a), ambos foram compilados para análise conjunta.

Quadro 3 - Artigos sobre PFT universitários publicados entre 2009 e 2015.

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Driska e Gould (2014)	<p>Discussão em Pequenos Grupos</p> <p>Aprendizagem Baseada em Problemas</p> <p>Discussão Online de Grupo Grande</p>	<p>- Quatro trabalhos em grupo baseados em resolução de problemas foram entregues aos estudantes ao longo do curso (este estudo focou exclusivamente em um deles).</p> <p>- Os estudantes tiveram que trabalhar em pequenos grupos para diagnosticar os problemas apresentados nos cenários dos trabalhos, discutir como poderiam ser resolvidos por meio da aplicação das teorias aprendidas ao longo do curso e, então, redigir uma pequena redação de solução (aproximadamente seis páginas).</p> <p>- Para comunicarem-se, os estudantes utilizaram um grupo de chat para compartilhar ideias, responder às ideias e críticas dos demais e trabalhar para uma solução compartilhada.</p>	<p>E-mails</p> <p>Conversas Informais</p> <p>Plataforma de Avaliação dos Estudantes</p>	<p>- Ter melhor compreensão das teorias proporcionou ao grupo aplica-las para o desenvolvimento de uma solução apropriada e plausível.</p> <p>- As discussões em grupo de chats proporcionam flexibilidade e conveniência aos participantes. Além disso, possibilita-os processar as ideias aos poucos, diferentemente de conversas presenciais.</p>

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Jones, Morgan e Harris (2012)	<p>Diário Reflexivo</p> <p>Discussão em Pequenos Grupos</p>	<p>1º: Reflexão: propósitos, limitações e importância.</p> <p>2º: Aula sobre uma base teórica. Estudantes foram solicitados a aplicar a teoria nos treinos das semanas seguintes e escrever um relatório reflexivo com relação às próprias experiências.</p> <p>3º: Estudantes foram divididos em dois pequenos grupos para discutirem a implementação da teoria apresentada anteriormente.</p> <p>- Oito perspectivas teóricas foram entregues para os estudantes formarem pequenos grupos e discutirem.</p>	<p>Observação</p> <p>Entrevista em Grupo</p>	<p>- Estudantes puderam perceber melhor os próprios estilos de treinamento adotados.</p> <p>- Estudantes começaram a se referir à teoria durante as discussões em grupo.</p> <p>- Estudantes concordaram que após o curso todos aprimoraram as capacidades reflexivas.</p> <p>- A natureza interativa do curso e o foco centrado nos estudantes foram percebidos como parte vital do módulo.</p> <p>- Estudantes se sentiram motivados a não faltar nas aulas, pois perderiam as experiências de aprendizado compartilhadas pelos pares.</p>

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Jones et al. (2015)	Diários de Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes foram solicitados a gravarem vídeos diários sobre histórias, experiências e percepções sobre as próprias vidas como estudantes universitários de graduação. - Após cada gravação, estudantes enviavam os vídeos para os pesquisadores por meio de um sistema de base de dados em nuvem. 	<p>Diários Reflexivos</p> <p>Entrevista em Grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes começaram a criar confiança em falar com a câmera ao longo da intervenção, fazendo com que se aproximasse de uma conversa informal. - O contato feito e mantido pelos pesquisadores foram essenciais para a participação e engajamento contínuo dos estudantes no projeto.

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Kuklick, Gearity e Thompson (2015b; 2015a)	Diários Reflexivos Online	<p>1º: Reunião introdutória para orientações iniciais.</p> <p>2º: Estudantes foram solicitados a responder uma série de diários reflexivos estruturados, viabilizados online.</p> <p>3º: Ao longo de 12 semanas do semestre os diários estruturados foram novamente enviados aos estudantes por meio de uma plataforma online para facilitar a reflexão.</p> <p>- A cada semana os estudantes deveriam enviar numa plataforma online as reflexões realizadas nos diários estruturados.</p> <p>- Instrutores deram pontos aos diários dos estudantes a partir da análise da profundidade da reflexão.</p>	(2015a) Questionário (2015b) Diários Reflexivos	<p>- Os diários reflexivos estruturados utilizados num contexto universitário e prático de formação de treinadores pode ter uma influência positiva nos conhecimentos interpessoais dos estudantes.</p> <p>- Responder aos diários de maneira escrita aprimora as habilidades reflexivas dos estudantes por meio da facilitação da organização das próprias experiências, ao invés de apenas descrever as situações.</p>

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Mesquita et al. (2015)	<i>Indefinido</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamentos (individuais, para pequenos grupos e para o grande grupo). - Dar autonomia aos estudantes por meio de atividades para solucionar problemas. - Mudanças na linguagem verbal (manipular o volume, entonação, ritmo, parafrasear, demonstrar e dar pausas na fala). - Linguagem verbal (gestos e expressões faciais). - Utilizar o toque para promover confiança e sensação de suporte. - Utilizar humor. 	<ul style="list-style-type: none"> Observação Diários de Campo Gravações em Vídeo e Áudio Entrevistas em Grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes começaram a analisar criticamente as informações que eram apresentadas. - Estudantes provaram estar cada vez mais entusiasmados e ativos, questionando e respondendo seus pares e o instrutor.

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Morgan et al. (2013b)	<p>Aprendizagem Baseada em Problemas</p> <p>Encenação</p> <p>Discussão em Pequenos Grupos</p>	<p>1º: Criando as cenas:</p> <p>1) Relacionamento treinador-atleta e atleta-atleta (seleção de jogadores e as consequências).</p> <p>2) Relacionamento do treinador com um assistente (contraste de filosofias e métodos).</p> <p>3) Interações dos treinadores com o presidente da equipe (poder, negociação e cumprindo metas).</p> <p>* Toda cena incluía outra versão com uma série de solilóquios (passagens de texto ou pensamentos dos personagens, falados por uma terceira pessoa à plateia).</p> <p>2º: Apresentando as cenas e refletindo:</p> <p>- Espetáculo ao vivo, duração de três horas, tendo duas apresentações de cada cena, uma com os solilóquios e outra sem.</p> <p>- Posteriormente, os estudantes participaram de um pequeno grupo de discussão com questionamentos para interação.</p> <p>- Estudantes também foram solicitados a desenvolver possíveis soluções.</p>	Entrevista em Grupo	<p>- Estudantes indicaram que puderam ver a emoção e se sentirem envolvidos com a situação por meio do etnodrama, o que os levou a interações consideráveis nas discussões posteriores.</p> <p>- Estudantes indicaram que as cenas levaram a reflexões profundas e ao melhor entendimento sobre o contexto quando comparado com a leitura.</p> <p>- Estudantes apreciaram os solilóquios e alteraram suas percepções e perspectivas ao longo das cenas.</p>

Citações	Estratégias de Ensino	Procedimentos de Implementação	Métodos de Coleta de Dados	Principais Resultados
Roberts e Ryrie (2014)	<p>Aprendizagem Baseada em Problemas</p> <p>Discussão em Grande Grupo</p> <p>Ministrar Sessões de Treinamento</p>	<p>1) Uso de um formato “generativo” de aprendizagem, o qual proporcionava aos estudantes a oportunidade de elaborar soluções para problemas com múltiplas soluções ou por meio de descobertas guiadas.</p> <p>2) Uso de um formato baseado em discussões que proporcionou um “sentido de legitimidade” aos estudantes.</p> <p>3) Inclusão de uma estrutura voltada para a “complexidade do problema”, que exigia respostas integradas para solucioná-los.</p> <p>4) Apresentar aos estudantes oportunidades de trabalhar com cenários reais de treinamento e de desenvolver soluções criativas e aplicáveis.</p> <p>- Estudantes foram apresentados aos casos práticos que possibilitou a eles analisar os dados, revisar criticamente os textos, buscar por uma literatura de suporte e engajar em aulas baseadas em discussões.</p>	<p>Reflexões do Instrutor do Curso</p> <p>Entrevistas em Grupo</p> <p>Observação</p>	<p>- Inicialmente, os estudantes tiveram uma perspectiva negativa da abordagem de construção de casos para o ensino, mas ao longo do curso começaram a apreciar a dinâmica e as discussões em grupo.</p> <p>- As estratégias de construção de casos para o ensino foram vistas positivamente pelos estudantes devido às situações reais no contexto de treinamento esportivo.</p> <p>- Estudantes fizeram conexões com diferentes disciplinas do programa, módulos já finalizados anteriormente e comentaram sobre a transferência dos problemas dos casos para o contexto real de treinamento.</p>

Fonte: O autor.

Após analisar os artigos classificados no contexto universitário, verificou-se a tendência de adoção de estratégias de ensino relacionadas à aprendizagem baseada em problemas (MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014) e a discussão em pequenos e grandes grupos (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014). Portanto, de maneira geral, os artigos conduzidos neste contexto apresentaram o uso de estratégias que promovem o engajamento de treinadores por meio de atividades de reflexão (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; JONES et al., 2015; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015b; 2015a), fato que já é mencionado como tendência deste contexto em estudos anteriores (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010).

A natureza interativa dos programas foi percebida positivamente pelos treinadores em termos de permitir o compartilhamento de experiências com os pares, se tornar mais motivado e envolvido com o programa e ter melhor entendimento do conteúdo (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; ROBERTS; RYRIE, 2014; MESQUITA et al., 2015). Da mesma maneira, as estratégias reflexivas adotadas no contexto universitário também proporcionaram percepções positivas dos treinadores, tais como: aumento das capacidades reflexivas (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015b; 2015a); melhor compreensão dos próprios estilos de treino adotados na prática profissional (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012); e início da análise crítica às informações que eram apresentadas (MESQUITA et al., 2015). Portanto, os resultados positivos obtidos pelos artigos deste contexto contribuem para melhor compreender os possíveis achados quando usados alguns dos princípios mencionados em pesquisas anteriores (NELSON et al., 2012; MORGAN et al., 2013a; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013), tais como: adoção de estratégias de ensino ativas e posicionamento do treinador no centro do processo de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a potencialidade de contar com instrutores universitários, os quais normalmente estão em constante contato com a literatura científica, podendo facilitar a aproximação entre as estratégias de ensino adotadas neste contexto e as tendências comuns discutidas pela comunidade científica do *sports coaching*. Este potencial mencionado pode ser observado nos artigos identificados por meio da inclusão de teorias robustas ao longo dos conteúdos ministrados nos

curso, proporcionando suporte para discussões e reflexões sobre o treinador esportivo (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014).

3.4 CONCLUSÃO

Os achados deste estudo suportam uma tendência de cada contexto formativo apontar para determinadas estratégias de ensino para serem adotadas. Em PFT de pequena escala, por exemplo, existe uma busca por atender as necessidades específicas de treinadores de clubes esportivos por meio da reflexão e discussões entre os participantes. PFT de larga escala, devido à necessidade de abranger um número maior de treinadores e residentes de locais diversos, apresentaram uma tendência de adotar recursos tecnológicos e plataformas online, juntamente com a promoção de discussões entre os participantes, mesmo que não seja pessoalmente. Por fim, PFT universitários adotaram frequentemente estratégias baseadas na solução de problemas e na reflexão de estudantes e treinadores esportivos.

As evidências sugerem alguns sinais de um contínuo para uma mudança de paradigma em todos os contextos, o qual é caracterizado pela constante adoção de estratégias de ensino que promovem o engajamento de treinadores por meio de discussões em grupos e reflexões individuais ou em grupo. Esses novos direcionamentos para as estratégias de ensino adotadas em PFT podem ser justificados pelo aumento do reconhecimento profissional de treinadores esportivos, bem como os avanços tecnológicos recorrentes do século XXI, especialmente devido ao vasto acesso a informações, proporcionado pela internet. Portanto, estes fatores reforçam a necessidade de PFT adotarem estratégias de ensino que promovam além da internalização de conhecimentos específicos para a intervenção profissional, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem que contribuem para um processo contínuo e independente de aprendizagem.

Não obstante, a literatura científica do treinador esportivo ainda busca métodos de investigação e avaliação por meio de estudos longitudinais que resultem em dados empíricos sobre o desenvolvimento dos diversos tipos de conhecimento, bem como o impacto dos PFT na intervenção do treinador. Identificar estes aspectos suportará pesquisadores, instrutores e organizações esportivas a adotar estratégias de ensino apropriadas de acordo com cada contexto. Ademais, de modo a avançar na compreensão sobre os métodos educacionais adotados em PFT, sugere-se a condução de revisões de literatura que investiguem detalhadamente as percepções de treinadores esportivos acerca das estratégias de ensino normalmente utilizadas.

REFERÊNCIAS

DEEK, D., et al. Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

DIMENT, G. M. Mental skills training in soccer: A drill-based approach. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 5, n. 1, p. 14-27, 2014.

DRISKA, A. P.; GOULD, D. R. Evaluating a problem-based group learning strategy for online, graduate-level coach education. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 4, p. 227-234, 2014.

ENSSEE. European Network of Sports Science, Education and Employment. **Review of the 5-level structure for the recognition of coaching qualifications**: Final version. Cologne, Germany. 2007. 27 p. Disponível em:
<http://www.icce.ws/_assets/files/documents/ECC_5_level_review.pdf>
. Acesso em: 23 jul. 2017.

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.

HUGHES, C.; LEE, S.; CHESTERFIELD, G. Innovation in sports coaching: The implementation of reflective cards. **Reflective Practice**, v. 10, n. 3, p. 367-384, 2009.

JACOBS, F., et al. Developing a coach education course: A bottom-up approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 2, p. 178-186, 2015.

JONES, R., et al. The promise and problems of video diaries: Building on current research. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 7, n. 3, p. 395-410, 2015.

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

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.

KUKLICK, C. R.; GEARITY, B. T.; THOMPSON, M. The efficacy of reflective practice and coach education on intrapersonal knowledge in the higher education setting. **International Journal of Coaching Science**, v. 9, n. 2, p. 23-42, 2015a.

_____. Reflective practice in a university-based coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 3, p. 248-260, 2015b.

LANGAN, E.; BLAKE, C.; LONSDALE, C. Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 14, n. 1, p. 37-49, 2013.

LEFEBVRE, J. S., et al. Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 11, n. 6, p. 887-899, 2016.

MALLET, C. J.; RYNNE, S. B.; BILLETT, S. Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 1, p. 89-104, 2016.

MCMAHON, J. The use of narrative in coach education: The effect on short and long-term practice. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 1, p. 33-48, 2013.

MESQUITA, I., et al. The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, n. 3, p. 657-688, 2015.

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

MILISTETD, M., et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

- MOHER, D., et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA statement. **Annals of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009.
- MONTELPARE, W., et al. Introduction to the Play It Cool safe hockey program. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 1, p. 61-74, 2010.
- MORGAN, K., et al. Innovative approaches in coach education pedagogy. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. New York: Routledge, 2013a. p. 486-496.
- MORGAN, K., et al. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 520-533, 2013b.
- 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.
- NELSON, L., et al. Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 5, p. 513-531, 2012.
- PAQUETTE, K. J., et al. A 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.
- PARTINGTON, M., et al. The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. **Reflective Practice**, v. 16, n. 5, p. 700-716, 2015.
- PNFT. Programa Nacional de Formação de Treinadores. **Instituto do Desporto de Portugal**. 2010. 76 p.
- ROBERTS, S. J.; RYRIE, A. Socratic case-method teaching in sports coach education: Reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63-79, 2014.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J. Coaches' learning and sustainability in high performance sport. **Reflective Practice**, v. 15, n. 1, p. 12-26, 2014.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J.; TINNING, R. A review of published coach education research 2007-2008. **International Journal of Physical Education**, v. 46, n. 1, p. 9-16, 2009.

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

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2016.

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. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalisation and Practice**. 1. ed. London: Elsevier, 2010. p. 135-152.

UKCC. United Kingdom Coaching Certificate. **UKCC Impact Study: Definitional, conceptual and methodological review**. 2007. 103 p.

VOHLE, F. Cognitive Tools 2.0 in trainer education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 4, p. 583-594, 2009.

4 ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACERCA DA PERCEPÇÃO DE TREINADORES QUANTO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO EXPERIENCIADAS EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

4.1 INTRODUÇÃO

Com o intuito de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional de treinadores esportivos, PFT têm auxiliado-os internacionalmente em termos de certificação e qualificação (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Essas iniciativas oferecem suporte teórico-prático a partir de uma base de competências essenciais para a atuação, tais como: planejamento, condução e avaliação de sessões de treinamento (DUFFY, 2010; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Nas últimas décadas, PFT continuaram a se proliferar mundialmente (MILISTETD et al., 2014; KIDMAN; KEELTY, 2015; PANFIL et al., 2015). Apesar de o processo de estruturação e aprimoramento destes programas ainda ocorrer, existe um corpo emergente de investigações conduzidas para melhor compreender a efetividade na aprendizagem e na atuação destes indivíduos (DEEK et al., 2013; VELLA; CROWE; OADES, 2013; MESQUITA et al., 2014).

Neste contexto, diversas pesquisas apontam pela percepção negativa de treinadores quanto às experiências nestes programas (LYLE, 2007; NASH; SPROULE, 2012; MESQUITA et al., 2014). De fato, a valorização dos contextos informais de aprendizagem em oposição aos contextos formais tem sido frequentemente mencionada para o desenvolvimento pessoal (RYNNE; MALLETT, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016). Assim, a comunidade científica do treinador esportivo passou a compreender a necessidade de ser mais realista acerca do impacto dos PFT para atuação profissional; especialmente cursos de pequena duração oferecidos por organizações esportivas (LYLE, 2007; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Desta forma, trabalhos científicos começaram a ser desenvolvidos para contribuir com a qualidade destas iniciativas (MORGAN et al., 2013a; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

De modo a aprimorar o impacto de PFT, uma gama de estudos tem apontado pela necessidade de adotar estratégias de ensino ativas, assim como posicionar o treinador no centro do processo de aprendizagem, onde se destaca as abordagens centradas no aprendiz (WERTHNER; CULVER; TRUDEL, 2012; NELSON; CUSHION;

POTRAC, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Isso implica transitar de uma sala de aula onde o instrutor é responsável por tomar todas as decisões com relação à aprendizagem dos alunos, para um contexto onde instrutor e alunos compartilham responsabilidades de maneira integrada (WEIMER, 2013). Assim, proporciona-se ao aprendiz a oportunidade de participar intensamente ao longo da aula por meio de questionamentos, discussões, compartilhamentos de experiências passadas, bem como selecionar as temáticas a serem tratadas (WEIMER, 2013). À vista disso, parece que os PFT estão buscando atender às sugestões indicadas nos últimos anos para aperfeiçoar as abordagens educacionais utilizadas.

Uma revisão de literatura analisou estudos publicados na língua inglesa entre 2009 e 2015 acerca das estratégias de ensino utilizadas em PFT em três contextos: pequena escala, larga escala e universitário (CIAMPOLINI et al., *no prelo*). Este estudo identificou uma tendência de cada contexto adotar estratégias que compreendem as próprias características estruturais e curriculares, bem como a busca pelo engajamento de treinadores em atividades de discussão e reflexão (CIAMPOLINI et al., *no prelo*). Se as estratégias de ensino adotadas atualmente sugerem um movimento em direção aos princípios das abordagens centradas no aprendiz, compreender a percepção dos treinadores que experienciam este novo cenário torna-se aspecto essencial neste processo (NASH; SPROULE, 2012; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013). Esta necessidade configura-se especialmente ao considerar as possíveis resistências por parte dos estudantes, os quais podem perceber negativamente a atribuição de novas responsabilidades dentro do ambiente educacional (WEIMER, 2013). Desta maneira, pesquisas sobre a percepção de treinadores em PFT tem sido um tópico de investigação recentemente (NASH; SPROULE, 2012; JONES; ALLISON, 2014).

Três formatos de pesquisa puderam ser identificados na literatura consultada acerca do tópico supracitado: a) percepção geral de treinadores sobre experiências prévias em PFT (NASH; SPROULE, 2012; MESQUITA et al., 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016); b) percepção de treinadores sobre o impacto dos cursos para a prática profissional (DEEK et al., 2013; PARTINGTON et al., 2015); e c) percepção de treinadores sobre as estratégias e ensino experienciadas por meio da participação em programas específicos (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; PAQUETTE et al., 2014; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016). Se por um lado, os dois primeiros formatos normalmente proporcionam importantes reflexões

sobre os principais aspectos do programa e como ele impacta na atuação profissional, por outro lado, o segundo formato contribui para melhor compreender como as estratégias de ensino contribuem para o aprendizado dos treinadores, quais são as principais impressões e para onde as estratégias de ensino em PFT devem apontar para continuar o próprio aprimoramento. Portanto, de modo a avançar a compreensão sobre as tendências educacionais e didático-pedagógicas em PFT, assim como a maneira em que os treinadores estão percebendo este processo, esta pesquisa busca examinar as publicações científicas entre os anos de 2009 e 2016 acerca da percepção de treinadores sobre as estratégias de ensino experienciadas em PFT.

4.2 MÉTODOS

A busca por artigos foi realizada em 1º de Março de 2017 a partir do cumprimento de alguns dos indicativos estruturais do checklist PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) (MOHER et al., 2009). Ao considerar as sugestões apontadas no estudo de Bennie et al. (2017), optou-se por não seguir todas as diretrizes de uma revisão sistemática devido ao foco nos resultados e implicações práticas apontadas nos estudos selecionados e a falta de análises acerca da qualidade dos métodos adotados pelos autores. Deste modo, de maneira similar aos estudos de revisão prévios na área do treinador esportivo (RYNNE; MALLETT; TINNING, 2009; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010), a análise de qualidade metodológica não foi realizada, aspecto requisitado em revisões sistemáticas (MOHER et al., 2009).

Estratégias de Busca

A busca automática por artigos científicos foi realizada nas seguintes bases de dados: PUBMED, SCOPUS, Web of Science, PyscNET, ERIC e SPORTDiscus (veja as equações de pesquisa adotadas no quadro 4). Adotaram-se como critérios de inclusão nas bases de dados apenas artigos originais publicados na língua inglesa entre 2009 e 2016 em periódicos revisados por pares.

Quadro 4 - Combinação de palavras utilizada na busca automática por artigos científicos.

Coach Education AND	Coach Learning AND
Learning	Education
Perception*	Perception*
Development	Development
Program	Program
Reflect*	Reflect*

Nota: * foi utilizado para incluir palavras com diferentes terminações (*perceptions, reflecting, reflection, reflects*).

Fonte: O autor.

Posteriormente à busca automática, uma busca manual foi estruturada para ser conduzida em periódicos revisados por pares que não se encontravam indexados nas bases de dados selecionadas e que possuem como escopo a publicação de artigos científicos na área do treinador esportivo. Com base nesses critérios, dois periódicos foram selecionados: *International Sports Coaching Journal* e *Sports Coaching Review*. Todos os números publicados entre Janeiro de 2009 e Dezembro de 2016 foram rastreados. 1637 artigos foram identificados nas buscas iniciais.

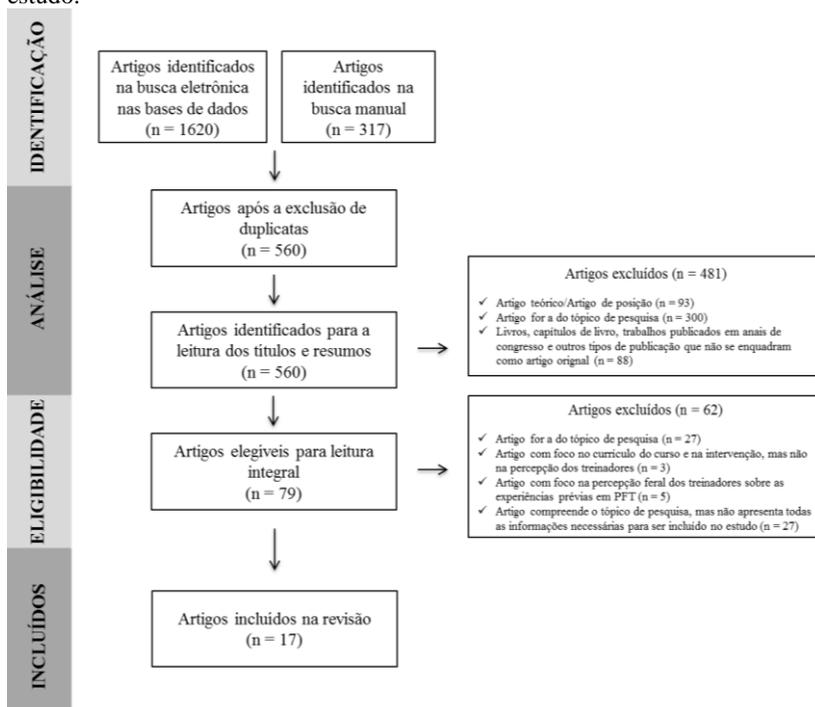
Seleção dos Artigos

Após a remoção dos artigos em duplicatas encontrados na busca automática, o processo de seleção dos 560 artigos restantes foi realizado em três etapas: Primeiramente, dois pesquisadores examinaram separadamente os estudos obtidos por ambas as buscas por meio da leitura dos títulos e resumos a partir dos seguintes critérios de exclusão: (1) Artigo teórico/Artigo de posição; (2) Artigo fora do tópico de pesquisa; (3) Livros, capítulos de livro, trabalhos publicados em anais de congresso e outros tipos de publicações que não se enquadram como artigo original. Quando os pesquisadores identificavam divergências quanto à seleção dos trabalhos, um terceiro pesquisador mais experiente na área contribuiu para a decisão final. 481 artigos foram excluídos e 79 foram elegíveis para a etapa seguinte.

Posteriormente, adotou-se como critério de inclusão apenas os artigos que investigaram PFT oferecidos por entidades educacionais ou esportivas, ou seja, os estudos não poderiam investigar a própria intervenção. Os critérios de exclusão consistiram em: (1) Artigo fora do tópico de pesquisa; (2) Artigo com foco no currículo do curso e na

intervenção, mas não na percepção dos treinadores; (3) Artigo com foco na percepção geral dos treinadores sobre as experiências prévias em PFT; (4) Artigo compreende o tópico de pesquisa, mas não apresenta todas as informações necessárias para ser incluído no estudo. A terceira etapa incluiu uma pesquisa manual nas referências utilizadas nos artigos selecionados para este estudo. Por fim, 62 artigos foram excluídos e 17 foram selecionados para serem incluídos (ver figura 4).

Figura 4 - Fluxograma do processo de busca à inclusão dos artigos para o estudo.



Fonte: O autor

Extração dos Dados

Nesta fase, dois pesquisadores identificaram e extraíram independentemente as seguintes informações dos estudos selecionados: (1) País de origem do primeiro autor e, possivelmente, de origem do programa investigado; (2) Contexto de realização do programa (pequena escala, larga escala ou universitário); (3) Participantes (número e esporte

praticado); (4) Contexto de atuação dos treinadores (participação, desenvolvimento ou rendimento); (5) Instrumentos para a coleta de dados (entrevistas, questionários abertos, etc.); (6) Nomenclatura adotada pelos autores para nomear as estratégias de ensino adotadas no programa; e (7) Relatos dos treinadores acerca das estratégias de ensino experienciadas nos programas investigados. Estas informações foram cruzadas posteriormente para confirmação e um terceiro investigador auxiliou neste processo.

Análise dos Dados

Os tópicos de um a cinco mencionados na seção acima foram descritos de maneira integrada para proporcionar compreensão geral dos estudos incluídos neste trabalho (veja tabela 1). Para análise dos tópicos seis e sete adotaram-se os procedimentos da técnica de análise temática indutiva indicada por Braun e Clarke (2006). Após a leitura e discussão das informações referentes às percepções dos treinadores, dois tópicos principais se distinguiram: percepções das estratégias de ensino adotadas para treinadores trabalharem individualmente ou com o instrutor e percepções das estratégias de ensino realizadas para treinadores trabalharem em grupos. Respectivamente, estes tópicos foram nomeados de “estratégias de ensino individualizadas” e “estratégias de ensino em grupo”.

Estratégias de ensino individualizadas compreenderam os momentos em que o instrutor proporcionou atividades para os treinadores trabalharem e/ou refletirem individualmente ou por meio da interação com o instrutor (autorreflexão, observação de vídeos, etc.). Já as estratégias de ensino em grupo integram as atividades organizadas para pequenos grupos de treinadores ou para toda a turma, as quais promoveram ou não a interação entre os indivíduos (trabalhos e discussões em grupo(s), apresentações de cases e ministrar sessões de treinamento). Destaca-se que alguns estudos identificaram a adoção de ambos os tipos de estratégias no mesmo programa. Os processos de busca e organização dos artigos, bem como a extração e análise dos dados foram facilitadas por meio dos softwares EndNote (versão 6.0) e Microsoft Office Excel e Word (ambos versão 2010).

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a caracterização dos artigos selecionados para este estudo (veja tabela 1), é possível perceber que estes se concentram em

três regiões: América do Norte (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; PAQUETTE et al., 2014), Europa (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; JONES; ALLISON, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; MESQUITA et al., 2015; PARTINGTON et al., 2015; CRONIN; LOWES, 2016) e Oceania (GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; MCMAHON, 2013; VELLA; CROWE; OADES, 2013; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016). De maneira similar, instituições esportivas responsáveis pode ofertar PFT em países localizados nessas regiões têm sido destacados nos últimos anos devido às iniciativas de constante aprimoramento dos currículos ofertados, onde são destacados: *Coaching Association of Canada* (2017), *European Network of Sport Science, Education and Employment* (2007) e *Australian Sports Commission* (2007). Portanto, parece que pesquisadores e responsáveis pelas entidades destas regiões estão buscando cobrir o processo de aprimoramento dos programas como um todo: desde a busca por propostas curriculares pioneiras, até a análise da percepção de treinadores acerca após a participação formativa.

Com relação ao contexto dos programas, larga escala (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010; GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; JONES; ALLISON, 2014; PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015) e universitários (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; ROBERTS; RYRIE, 2014; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; JONES et al., 2015; MESQUITA et al., 2015; CRONIN; LOWES, 2016; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016) foram os mais observados. Este dado corrobora o achado de Ciampolini et al. (*no prelo*) no que tange a maior frequência de estudos nestes dois contextos sobre a formação de treinadores em programas. Contudo, é importante mencionar que o decréscimo de estudos conduzidos sobre programas de pequena escala, quando comparado com o estudo de Trudel, Gilbert e Werthner (2010) pode ter se realizado tendo em vista que essas iniciativas normalmente não certificam treinadores e podem ser menos exploradas em pesquisas científicas.

Informações relacionadas aos participantes e aos contextos de atuação dos treinadores variaram nos estudos selecionados. Entretanto, a maioria dos estudos coletou dados por meio de entrevistas individuais (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010; BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; MCMAHON, 2013; PAQUETTE et al.,

2014; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; PARTINGTON et al., 2015) ou em grupo (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013b; JONES; ALLISON, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; JONES et al., 2015; MESQUITA et al., 2015; CRONIN; LOWES, 2016). Este era um resultado esperado devido ao objetivo deste trabalho, haja vista que entrevistas (especialmente abertas e semiestruturadas) podem proporcionar flexibilidade aos pesquisadores para melhor explorar a temática do estudo em um ambiente similar a uma conversa por meio da adição de novas questões e de expansão de reflexões e discussões (SMITH; SPARKES, 2016). As informações completas podem ser encontradas na tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos selecionados.

Artigo	País	Contexto do Programa	Participantes	Contexto dos Treinadores	Coleta de Dados
Chesterfield, Potrac e Jones (2010)	Reino Unido	Larga Escala	6 treinadores de futebol	Desenvolvimento e Rendimento	Entrevistas Interpretativas
Banack, Bloom e Falcão (2012)	Canadá	Pequena Escala	7 treinadores de cross-country	<i>Não Especificado</i>	Entrevistas Semiestruturadas
Galvan, Fyall e Culpán (2012)	Nova Zelândia	Larga Escala	6 treinadores de cricket	Rendimento	Entrevistas Semiestruturadas
Jones, Morgan e Harris (2012)	Reino Unido	Universitário	8 treinadores estudantes de mestrado	<i>Não Especificado</i>	Diário de Campo e Grupos Focais
Leduc, Culver e Werthner (2012)	Canadá	Larga Escala	11 treinadores (esportes diversos)	<i>Não Especificado</i>	Observações e Entrevistas Semiestruturadas
McMahon (2013)	Austrália	Pequena Escala	10 treinadores de natação	Desenvolvimento e Rendimento	Entrevistas
Morgan et al. (2013b)	Reino Unido	Universitário	15 treinadores estudantes de pós-graduação	<i>Não Especificado</i>	Grupos Focais
Vella, Crowe e Oades (2013)	Austrália	Pequena Escala	9 treinadores de futebol	Participação	Questionários Abertos

Artigo	País	Contexto do Programa	Participantes	Contexto dos Treinadores	Coleta de Dados
Jones e Allison (2014)	Reino Unido	Larga Escala	20 treinadores	Rendimento	Diários em Vídeo e Grupos Focais
Paquette et al. (2014)	Canadá	Larga Escala	4 treinadores de triathlon	Desenvolvimento e Rendimento	Entrevistas Semiestruturadas
Roberts e Ryrie (2014)	Reino Unido	Universitário	41 treinadores estudantes	<i>Não Especificado</i>	Grupos Focais
Araya, Bennie e O'Connor (2015)	Austrália	Universitário	17 treinadores (esportes diversos)	Rendimento	Entrevistas Semiestruturadas
Jones et al. (2015)	<i>Não Especificado</i>	Universitário	27 treinadores estudantes	<i>Não Especificado</i>	Diários em Vídeo, Diários Reflexivos e Grupos Focais
Mesquita et al. (2015)	Portugal	Universitário	7 treinadores estudantes	<i>Não Especificado</i>	Grupos Focais
Partington et al. (2015)	Reino Unido	Larga Escala	5 treinadores de futebol americano	Rendimento	Entrevistas Semiestruturadas
Cronin e Lowes (2016)	Reino Unido	Universitário	49 treinadores estudantes	Participação	Entrevistas em Grupo
Reddan, McNally e Chipperfield (2016)	Austrália	Universitário	35 treinadores estudantes	<i>Não Especificado</i>	Questionários Abertos

Fonte: O autor.

Estratégias de Ensino Individualizadas

De modo geral, treinadores apresentaram percepções positivas com relação às estratégias de ensino individualizadas, especialmente em termos de promoção de oportunidades para autorreflexão (GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015) e para receber importantes feedbacks do instrutor (PAQUETTE et al., 2014; PARTINGTON et al., 2015). Contudo, em algumas das estratégias que se realizaram sem a presença do instrutor (criação de portfólios e gravação de diários em vídeo), treinadores

também relataram dificuldades e falta de orientação para completar as tarefas (PAQUETTE et al., 2014; JONES et al., 2015). Portanto, de modo a favorecer a autonomia de treinadores durante o processo de aprendizagem, é essencial que instrutores certifiquem-se de que os indivíduos possuem as competências e informações necessárias para não sentirem-se frustrados. Um treinador apontou no estudo de Paquette et al. (2014) uma percepção que ilustra este aspecto:

Nós precisamos de mais direções para saber o que incluir no portfolio. Me sinto um pouco estressado quando não tenho certeza. Eu sei que eles querem ver nossa individualidade, mas existe uma diferença entre individualidade e deixar as pessoas sozinhas [...] (PAQUETTE et al., 2014, p. 79, tradução nossa).

Com relação às estratégias de ensino que promoveram a autorreflexão sobre a atuação como treinador, o aumento da autoconsciência também foi mencionada (GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; PAQUETTE et al., 2014; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; PARTINGTON et al., 2015). Uma fala específica no trabalho de Partington et al. (2015, p. 706, tradução nossa) representa este achado: “Você não percebe o que está fazendo até alguém te filmar e te dizer. Eu achei que estava ministrando treinos de uma maneira, mas obviamente eu não estava”. Quando considerado o trabalho de Jarvis (2006) para a aprendizagem ao longo da vida, refletir sobre a importância de adotar novas perspectivas de treinamento e buscar a mudança de comportamento são aspectos cruciais no processo de desenvolvimento. Portanto, sugere-se que as estratégias de ensino para autorreflexão e autoconsciência podem ser uma opção importante para serem adotadas ao longo de PFT, de modo a promover a reflexão nos comportamentos atuais por meio de diários e vídeos e facilitar a mudança de comportamento.

Outro aspecto que deve ser destacado é que quando trabalharam individualmente, treinadores puderam ditar o próprio ritmo durante o processo de aprendizagem (CRONIN; LOWES, 2016). Isto vai ao encontro de uma abordagem construtivista, onde a aprendizagem é percebida como um processo influenciado pelas experiências e conhecimentos prévios do indivíduo (MOON, 2004). Portanto, isto significa que o processo de aprendizagem é singular para cada pessoa e

possibilitar a escolha da velocidade das informações pode ser um passo importante para a aprendizagem significativa.

O suporte específico prestado pelos instrutores nos estudos de Paquette et al.(2014) e Partington et al. (2015) também foi percebido positivamente pelos treinadores para o desenvolvimento profissional: “O feedback dos avaliadores é muito válido. É dessa forma que as informações podem ser discutidas” (PAQUETTE et al., 2014, p. 81, tradução nossa); “Eu acho que falar sobre a maneira que estou atuando como treinador é importante para meu desenvolvimento” (PARTINGTON et al., 2015, p. 709, tradução nossa). Esta atenção individual possivelmente foi viável devido ao baixo número de participantes em ambos os estudos (quatro e cinco, respectivamente). Portanto, ao oferecer PFT para um número pequeno de treinadores, instrutores deveriam utilizar esta característica como uma oportunidade para adotar estratégias que proporcionem atenção individualizada. Desta maneira, destaca-se a importância de alocar momentos específicos para os instrutores observarem os treinadores atuando e proporcionarem feedbacks específicos para o desenvolvimento pessoal e profissional, visto a constante indicação da importância dessas atividades para o aprimoramento do treinador (ERICKSON et al., 2008; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013). O quadro 5 apresenta as percepções dos treinadores a partir das estratégias de ensino identificadas pelos estudos incluídos na revisão.

Quadro 5 - Percepção de treinadores acerca das estratégias de ensino individualizadas.

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Chesterfield, Potrac e Jones (2010)	Diário de Registro	<i>“I wrote the log-book in the way that the assessors would want to see”.</i>
Galvan, Fyall e Culpan (2012)	Gravações em Vídeo	<i>“I think you’ve got to set yourself guidelines, as an individual, and you’ve got to sit back and think about yourself, what motivates you and the athletes, what aspects do you look at yourself and say to yourself, well, that’s where I’m at, but this is where I want to be?”.</i>
		<i>“It was the first time I’ve taken the time to video myself, as a coach. The first time I’ve taken the time to critically self-analyze what I’m saying, how I’m saying it and why I’m saying it”.</i>
Araya, Bennie e O’Connor (2015)	Gravações em Vídeo	<i>“Recording myself coaching ... was probably one of the best evaluation tools I’ve ever done”.</i>

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Paquette et al. (2014)	Portfólio do Treinador	<i>"I think it was good reflection, and sometimes you think that maybe it's just administration that you've been doing over and over again for years, but now you've actually got to type it out and do it. I've been coaching for all this time, but I've never had to actually tell anybody or demonstrate it in that respect".</i>
		<i>"I can't remember the last time I was asked to reflect on my coaching practices, and to articulate them in a way that describes who I am as a coach and what my beliefs are.... That's not always such an easy thing to do, but what a great learning opportunity".</i>
		<i>"We need more direction to know what to include in the portfolio. It creates a bit of stress when you're not sure. I know they want to see our individuality, but there's a difference between individuality and leaving the people going".</i>
		<i>"The guidelines are really broad - I think too broad. I didn't know what to submit. I mean, 'what is your understanding of energy systems?' I could write a textbook on that! What is too much? This approach is only going to end up creating disagreements between people".</i>
	Conversas com o Instrutor	<i>"It's the discussions that are most valuable. The feedback from the evaluator is really valuable. That's when information can be bounced back and forth".</i>
		<i>"I was open to the facilitators' comments. When there was a discrepancy and I thought they were absolutely off target, we would discuss it or I would ask 'what is your rationale and how does this impact me?' I value both facilitators; they are experienced coaches and educators. It's not a closed store with me; I'm open to learning".</i>
	Autoavaliação	<i>"Since I've been doing it [coaching] for such a long time, some of the outcomes made me think about what I don't know, and maybe some of the things I've already been through".</i>
		<i>"It's good to reflect, but I'd like to reflect on others' comments... I did it pretty fast, because for me that is not what's important. I was looking to hear what the evaluators think... so feed me information on what I can learn and direct me where to go".</i>
		<i>"It was really useful. Evaluating myself was a very good thing to do... I can probably go through it again and review some of the changes that I have made. It would be interesting to evaluate myself in the future from another angle".</i>
	Jones et al. (2015)	Diários em Vídeo
<i>"Sorry for not having sent in any diaries yet...I don't know where to start...what do you want me to say? I really need more guidance!"</i>		

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Partington et al. (2015)	Gravações em Vídeo	<i>"You don't realize you're doing it until someone filmed you and told you. I thought I was coaching one way and obviously I wasn't".</i>
		<i>"I realized there that I wasn't quite behaving as a coach as I wanted".</i>
		<i>"Just by watching the videos I can see things I want to change or even my strengths".</i>
		<i>"Looking at my actual behaviors, looking at the videos, actually that's the trigger of the learning and it helps me improve as a coach. It [the research process] highlighted my behaviors".</i>
		<i>"I think talking about the way you're coaching with someone was important for me to improve".</i>
		<i>"The video showed me clearly what I was doing when I coached".</i>
Cronin e Lowes (2016)	Aulas Online	<i>"You can pause it, take breaks, go over information at your own pace and being able to go back to information at any point was the best thing".</i>

Fonte: O autor.

Estratégias de Ensino em Grupo

No que tange as estratégias de ensino em grupo, a interação entre os participantes foi percebida positivamente pelos treinadores devido à oportunidade de aprender com os pares (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; JONES; ALLISON, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; MESQUITA et al., 2015; PARTINGTON et al., 2015; CRONIN; LOWES, 2016; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016) ou para a autorreflexão sobre a própria filosofia de treinamento (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; MCMAHON, 2013; MORGAN et al., 2013b; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; PARTINGTON et al., 2015; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016). Este achado reforça as indicações de pesquisas prévias em termos de adoção de abordagens centradas no aprendiz (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013), onde o instrutor não é o único responsável para a aprendizagem dos treinadores durante o programa e os próprios pares têm papel essencial para a aprendizagem coletiva (WEIMER, 2013).

Entretanto, é importante salientar que a mudança de paradigma para uma abordagem centrada no aprendiz ainda requer familiaridade dos treinadores com a nova dinâmica em sala. Por meio da frequente promoção da participação dos treinadores na aula, bem como organizá-los em grupos de trabalho pode ser percebido como uma situação onde o

instrutor deixa de trabalhar para que os aprendizes façam suas tarefas, especialmente nos primeiros contatos com essa dinâmica (ROBERTS; RYRIE, 2014). Um dos treinadores do estudo de Roberts e Ryrie (2014) exemplifica esta questão: “[...] você senta enquanto nós (ênfase) fazemos todo o trabalho. No início eu estava bem séptico, mas ao longo das semanas eu comecei a gostar a flexibilidade do módulo e eu gostei das discussões em grupo.” (veja quadro 6). Portanto, essas informações corroboram o alerta de Weimer (2013) em termos de possíveis barreiras percebidas ao implementar especificamente os princípios do ensino centrado no aprendiz. Neste sentido, a adoção de uma perspectiva como esta necessita ser realizada progressivamente de acordo com a maturidade dos aprendizes, e o papel dos instrutores e aprendizes devem ser constantemente discutidos em sala para evitar percepções negativas (WEIMER, 2013).

Dinâmicas baseadas em situações reais de atuação do treinador, seja ou não em ambientes controlados (ministrados para os pares e não para atletas), foram importantes para engajar os treinadores nas atividades (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012; MCMAHON, 2013; MORGAN et al., 2013b; VELLA; CROWE; OADES, 2013; CRONIN; LOWES, 2016) promover reflexões e o desenvolvimento de competências que poderão ser utilizadas em situações práticas similares (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; MCMAHON, 2013). Na verdade, desenvolver essa base de competências e mentalidade para a atuação prática (chamada de “*quality of mind*”) é um processo discutido frequentemente na literatura do treinador esportivo para prepara-los para a complexidade da atuação profissional (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; MORGAN et al., 2013a). Além disso, acredita-se que identificar percepções positivas dos treinadores acerca de estratégias desta natureza sugere o reconhecimento da natureza dinâmica e imprevisível do próprio trabalho.

Ao longo das atividades em que os treinadores ministraram pequenas sessões de treinamento aos pares, é essencial ponderar a necessidade de conduzir avaliações por notas a partir do comportamento observado, de modo a não favorecer atuações simuladas e que não representam a realidade (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010). O relato de um treinador do estudo de Chesterfield, Potrac e Jones (2010) indica a mudança de comportamento para atender ao esperado pelos instrutores:

Por você estar sendo avaliado, você entra no “modo de avaliação”. No seu clube você iria

intervir por 15-20 segundos aqui e ali, ao passo que na avaliação você intervém por 1-2 minutos cada vez, porque você quer mostrar (para os instrutores) que você sabe (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010, p. 17, tradução nossa).

Desta maneira, os treinadores precisam estar envolvidos em um ambiente em que se sintam à vontade para se demonstrar a aplicação de suas filosofias de treinamento e comportamentos reais e proporcionar ao instrutor a possibilidade de apresentar feedbacks para aprimoramento. Ademais, estratégias práticas de atuação também devem ser utilizadas como uma atividade pedagógica para treinadores compartilharem experiências com os pares. Por exemplo, um dos treinadores do estudo de Araya, Bennie e O'Connor (2015) indicou a importância deste tipo de estratégia para o aprendizado coletivo: “Penso que seria ótimo ter talvez uma prática para os treinadores treinarem os demais e os outros treinadores apresentarem críticas ou avaliarem como essa pessoa atuou”. A apresentação das percepções dos treinadores com relação às estratégias de ensino em grupo pode ser encontrada no quadro 6.

Quadro 6 - Percepção de treinadores acerca das estratégias de ensino em grupo.

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Chesterfield, Potrac e Jones (2010)	Avaliações Práticas	<i>“You are really acting to meet the coach educators’ needs and requirements rather than anything else”.</i>
		<i>“Because you’re being assessed, you step into assessment mode. In your club environment, you might intervene for 15-20 seconds here and there, whereas on your assessment you might spend 1-2 minutes at a time talking because you want to show (the assessor) that you’ve got the knowledge”.</i>
		<i>“... so you ended up planning a session for them rather than what you actually delivered”.</i>
Jones, Morgan e Harris (2012)	Discussão Estruturada	<i>“I think it gives you an overall awareness of what you are doing as a coach and whether what you are doing is in line with what you want to be doing”.</i>
		<i>“I always tried to learn from other coaches but this was difficult because every one of them had their own personal notions, their personal thoughts, so I was completely confused. This module has helped me identify what is important and what I have to do”.</i>
		<i>“I personally learn more when it’s interactive, it keeps you interested, instead of just being spoon fed by a lecturer who just stands up and talks for an hour, then goes away. If you are being made to talk about it you come out with a better understanding...”</i>

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Jones, Morgan e Harris (2012)	Discussão Estruturada	<i>"I found it really beneficial to listen to what everyone else had experienced, how they perceived the theory and how they went away and put it into practice ... I then thought, 'Well, I can use that and that', I made notes on it and asked questions during that time and got to know a bit more"</i> .
		<i>"I got the feeling in those sessions that you jumped into the mind of the person. Because we got to know each other more and more each week you could almost be in there with them and see how they were travelling through the course. I could see the kids they were teaching. I could visualize it and it was almost like I was on a journey with them through their learning process as well"</i> .
		<i>"You just can't miss a session; for me personally it spoils the movement through the course"</i> .
		<i>"You are evaluating yourself as you go along, and when you finish you are a lot more aware of your practice"</i> .
Banack, Bloom e Falcão (2012)	Atividades de Solução de Problemas	<i>"I've never had any injury or crisis while skiing so it didn't really occur to me that I needed to be prepared for all of these eventualities. In that sense, it was very valuable for me"</i> .
Leduc, Culver e Werthner (2012)	Atividades de Solução de Problemas	<i>"It made me reflect on how I could have managed the conflicts I've experienced in the past. Could I have managed them differently? The answer was "yes", so I think it'll be useful"</i> .
		<i>"Throughout the module, I could see my training sessions and I would tell myself, "Ah! I'm making a mistake right here. Ah! Here, I'm doing it right"</i> .
		<i>"What I really liked was to listen to the more experienced coaches. We learned a lot from others. I really liked how the module was geared towards discussions... I could take some of the coaches' views, leave some, listen, and tell myself: 'How can their ways of coaching be applied to my coaching?'"</i>
McMahon (2013)	Narrativas de Atletas	<i>"This has been a real 'eye opener' for me. Hearing this swimmer's story has provided me with a perspective that really got me thinking."</i>
		<i>"After hearing the first swimmer's story, I was a little bit worried to be honest, it got me thinking. The stories were extreme but I am worried that some of my coaching techniques are a little bit similar and that I have not thought about how my swimmers are feeling"</i> .
		<i>"The stories have really stuck with me. They have really impacted on my daily interactions with swimmers. I know that I have the potential to really cause some strife, and I don't want to do that"</i> .

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
McMahon (2013)	Narrativas de Atletas	<i>"I have found myself recalling the swimmers' stories often in the last six months. What stuck the most is the fact that we, as coaches, can really stuff up our athletes in the long-term".</i>
		<i>"The swimmers' stories have had a huge impact on me. While performance is still my number 1 priority, I am really careful about the way I say and do things now. I don't want to be one of those coaches that swimmers are talking about 20 years down the track – I mean I do want them to talk about me, but in a good way".</i>
Morgan et al. (2013b)	Encenação	<i>"Visually, you could see the emotion that was involved with the situation, that you can't pick up from reading."</i>
		<i>"It seemed a lot more real, the interactions between people in terms of coaching; it's what we do, we interact with people and you could see that in the scenes, how people were talking to each other, the words they were using".</i>
		<i>"It was really good at provoking some kind of response from us... really good to get everyone talking about it".</i>
		<i>"From what you saw, you tried to picture what you would do if you were part of it".</i>
		<i>"It illustrated the holistic side of things. So much of coaching is about the interactions between people at a particular time, the behavioral issues that go on, the roles people play and the power struggles. You can't get the sense of that so much in written words. In my experience, it happens all the time with parents, with players. So from the visual point of view, it's much more realistic. The presentation is still very strong in my mind. I can just picture exactly what went on. It's the impact of interaction, of body language; that impact made it so real to me and (it stayed) in my memory".</i>
		<i>"You have a professional situation there, but our dressing rooms are not like that, we don't have that kind of relationship with the team involved – at a local level and in my sport there is an entirely different relationship".</i>
		<i>"You could really start to see some of the theory in action".</i>
		<i>"I think we probably had an initial view point from the first scene and then when the soliloquies came along we got a little more depth".</i>
<i>"I really liked them, I thought they gave you a little bit more depth; they gave you far more of an understanding of what's going on in there and it certainly answered a lot of questions".</i>		
Vella, Crowe e Oades (2013)	Atividades de Solução de Problemas	<i>"The scenarios were the best because it wasn't 'til then that I actually understood what we were talking about. It helped me understand...what I was supposed to do".</i>
Jones e Allison (2014)	Discussões em Grupo	<i>"You come here and you speak, and everybody's in the same boat...it reassures you that you're not the only one".</i>
		<i>"I've learned far more from people's actual experiences".</i>

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
		<p><i>"I feel better coming here today, "coz" people have the same problems you have".</i></p> <p><i>"You can learn an awful lot from the people who are here".</i></p>
Roberts e Ryrie (2014)	Discussões em Grupo	<p><i>"When you first introduced this module, I thought here we go more trendy teaching techniques. You sit back, while we [emphasis in the original] do all the work. To begin with I was really sceptical, but over the weeks I have appreciated the flexibility of the module, and I have enjoyed the group discussion".</i></p>
	Apresentações em Grupo	<p><i>"For me the group presentations were a great help. This was how we were to be assessed and it made sense we got to practice in front of a real audience".</i></p> <p><i>"I found some of the presentations were too long and people just read their notes off the screen, they didn't really understand the stuff in my opinion. I think that is why some people were reluctant to ask too many questions in case they embarrassed them".</i></p> <p><i>"Think we were really trying to help each other. To begin with we were too quiet and reluctant to speak out, but I think we started to develop a squad mentality. We tried to help each other. Even though I know some of us took it as a criticism, it was really there to help us towards the final presentation. Some of us started to get really competitive and we tried to make sure we had all the parts of the case covered".</i></p>
Araya, Bennie e O'Connor (2015)	Diários Reflexivos	<p><i>"Every single time we got together we were learning stuff, ... doing the learning journals after class, that was good to comment on other people and why they did what they did, and what you thought, and how you would do it, or whether you thought you would do it differently".</i></p>
	Discussões Facilitadas	<p><i>"So you learned from those people. I learned a hell of a lot from peoples' experiences, whether it be from basketball or people from AFL, rugby league, rugby union, there was a guy from swimming, just different people on the course, which I found really, really good to learn from, and gain experience from".</i></p>
		<p><i>"I just liked the way the course was run and the way people interacted and communicated with each other ... It was good that way because then people got to present their points of view and there was dialogue back and forth. You don't have to agree with everyone all the time but that's what was good about it. People have different opinions and people are able to back that up with their experiences, what they've done, some positive, some negative".</i></p>
		<p><i>"You learn off others and pick up from different sports".</i></p> <p><i>"A lot of the tasks were 'put yourself in this scenario ... How would you react in this situation?' It's up to you to apply it to your sport and understand it ... through your experiences and knowledge".</i></p>

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
Mesquita et al. (2015)	Discussões em Grupo	<i>“Every week we had to create a drill and present it to our colleagues. If something didn’t work well, we would discuss it until we found a solution. This is good because we feel that we have an opinion... we contribute to finding out the best solution”.</i>
	Suporte do Instrutor	<i>“This process is hard for us because we must be very focused on it. But we understand the subject much better now and what I like the most is that we have the freedom to do things our way”.</i>
	Atividades Práticas	<i>“To apply in concrete drills make us understand the concept he presented in the theoretical lesson and to see its meaning and functionality”.</i>
Partington et al. (2015)	Interação com os Pares	<i>“Talking to other coaches actually helped me learn. For me, it’s not just a case of being in there and doing it and then coming away and that’s it and I’ll automatically learn, I think the process of talking to other coaches ... for example, something might happen on the Sunday or in the game, speaking to them about it and how I dealt with it and what I could do and building from their advice but more gauging me in some sort of thinking ... the discussion with colleagues, the discussion with coaches is really important”.</i>
		<i>“Talking to other coaches around the Youth Modules ... opened my eyes to a few things that I didn’t know and how much I was using certain coaching types or certain coaching manners”.</i>
Cronin e Lowes (2016)	Aprendizagem Experiencial	<i>“The experience of coaching young children for two weeks was really good to assess my coaching in a real world context rather than just coaching my peers in class”.</i>
		<i>“I wasn’t expecting them [children] to be that good, and I think I needed to get more knowledge about hockey”.</i>
		<i>“I’ve got this book just because of the experience”.</i>
	Reflexão em Grupo	<i>“I thought I was going to be fine but the first time (coaching session) was really awkward and I panicked a bit and got a bit flustered...”</i> <i>“I think if we had not reflected as a group, I think all of us would have just forgotten about what we had done. It helps”.</i>
Reddan, McNally e Chipperfield (2016)	Discussões em Grupo	<i>“I found it much easier to retain information. I was able to apply knowledge in a more practical way which made me confident. I was less anxious and able to enjoy the course more”.</i>
		<i>“The flipped classroom approach is very unique and useful as the students not only learn from the teacher, but also from each other through discussion”.</i>
Reddan, McNally e Chipperfield (2016)	Discussões em Grupo	<i>“I find I learn more with this approach. There are many different opinions which allow a better learning experience. It’s more fun and interactive and gets you talking to most of the class rather than the one or two you are currently sitting next to”.</i>

Citação	Estratégias	Percepção dos Treinadores
		<i>“It enabled me to build closer relationships with my classmates. Being a more interactive classroom also helped me to concentrate and enjoy the learning environment”.</i>

Fonte: O autor.

4.4 CONCLUSÕES E DIRECIONAMENTOS FUTUROS

Após passar por um processo de reestruturação internacional dos currículos de PFT para aprimoramento da própria qualidade e posicionamento do treinador no centro do processo de aprendizagem, os resultados dos estudos investigados nesta revisão parecem apontar para um novo panorama, onde os programas são percebidos positivamente em sua maioria. Este fato foi observado para ambas as estratégias de ensino individualizadas e em grupo. Portanto, os achados confirmam a percepção esperada de treinadores a partir da promoção do papel ativo durante os programas por meio da interação com instrutores e pares, ao expressar as próprias opiniões e necessidades formativas e oportunizando a autoavaliação e autorreflexão.

Apesar de as estratégias de ensino relatadas nos estudos investigados nesta revisão poderem ser replicadas em outros PFT, dirigentes e responsáveis pelas iniciativas devem considerar o número de participantes no curso para optar por estratégias mais adequadas. Por exemplo, o aspecto principal de estratégias de ensino individualizadas é a possibilidade de proporcionar atenção individualizada e feedbacks aos treinadores, o que pode ser mais bem aplicado com um número baixo de treinadores. Por outro lado, cursos com um número maior de participantes deveriam optar por estratégias de ensino em grupo para aproveitar a oportunidade de ter um grupo maior e facilitar a interação e discussão entre os indivíduos.

Tendo em conta as percepções negativas identificadas nos estudos analisados e de modo a minimizar a recorrência, é importante proporcionar aos treinadores um ambiente seguro e receptivo para eles compartilharem informações e comportarem-se normalmente como iriam em seus contextos de trabalho. Ademais, é importante garantir que treinadores possuem todas as instruções necessárias para completar tarefas propostas antes e durante o processo formativo (especialmente estratégias de ensino individualizadas) para evitar possíveis frustrações.

Considerando que a maioria dos estudos está sendo desenvolvida na América do Norte, Europa e Oceania, é importante que estudos futuros sejam conduzidos em outras regiões para possibilitar a expansão

desta discussão mundialmente e de modo a identificar a percepção de treinadores em outros países. Além disso, após a condução de diversos estudos para o aprimoramento da qualidade dos PFT em termos educacionais, parece que as propostas atuais alcançaram um cenário positivo. Contudo, o dinamismo presente no século XXI faz com que este se torne um processo contínuo e pesquisas nesta área devem continuar buscando aprimoramentos. Por esta razão, estudos futuros devem continuar a contribuir com direções teóricas e práticas para a comunidade científica do treinador esportivo bem como constantemente incluir percepções positivas e negativas experienciadas em PFT.

REFERÊNCIAS

ARAYA, J.; BENNIE, A.; O'CONNOR, D. Understanding performance coach development: Perceptions about a postgraduate coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2015.

ASC. Australian Sports Commission. **Intermediate coaching general principles: Curriculum**. 2007. Disponível em: <http://www.ausport.gov.au/data/assets/pdf_file/0005/131198/IntermediateCoachingGPCurriculum.pdf>. Acesso em 3 jul. 2017.

BANACK, H. R.; BLOOM, G. A.; FALCÃO, W. R. 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. 301-316, 2012.

BENNIE, A., et al. A guide to conducting systematic reviews of coaching science research. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 2, p. 191-205, 2017.

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

CAC. **Coaching Association of Canada. The National Coaching Certification Program**. 2017. Disponível em: <<http://coach.ca/coach-training-in-canada-s15408>>. Acesso em 17 Jan. 2017.

CASSIDY, T. G.; JONES, R. L.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice**. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2009. 216 p.

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.

CIAMPOLINI, V., et al. Teaching strategies adopted in coach education programs: Analysis of publications from 2009 to 2015. **Journal of Physical Education**, Forthcoming.

CRONIN, C. J.; LOWES, J. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: An action research study. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 18, p. 1-8, 2016.

DEEK, D., et al. Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

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

ENSSEE. European Network of Sports Science, Education and Employment. **Review of the 5-level structure for the recognition of coaching qualifications**: Final version. Cologne, Germany. 2007. 27 p. Disponível em: http://www.icce.ws/assets/files/documents/ECC_5_level_review.pdf . Acesso em: 23 jul. 2017.

ERICKSON, K., et al. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 3, n. 4, 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.

JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of human learning**. London: Routledge, 2006. 232 p.

JONES, R.; ALLISON, W. Candidates' experiences of elite coach education: A longitudinal study ('tracking the journey'). **European Journal of Human Movement**, v. 33, p. 110-122, 2014.

JONES, R., et al. The promise and problems of video diaries: Building on current research. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 7, n. 3, p. 395-410, 2015.

- JONES, R.; MORGAN, K.; HARRIS, K. Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 313-329, 2012.
- KIDMAN, L.; KEELTY, D. Coaching and coach development in New Zealand. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 3, p. 330-338, 2015.
- LEDUC, M.; CULVER, D. M.; WERTHNER, P. Following a coach education programme: 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. 19-36, 2007.
- MCMAHON, J. The use of narrative in coach education: The effect on short and long-term practice. **Sports Coaching Review**, v. 2, n. 1, p. 33-48, 2013.
- MESQUITA, I., et al. The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, n. 3, p. 657-688, 2015.
- MESQUITA, I., et al. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124-136, 2014.
- MILISTETD, M., et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.
- MOHER, D., et al. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA statement. **Annals of Internal Medicine**, v. 151, n. 4, p. 264-269, 2009.
- MOON, J. A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice**. London: Routledge, 2004.
- MORGAN, K., et al. Innovative approaches in coach education pedagogy. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. New York: Routledge, 2013a. p. 486-496.

MORGAN, K., et al. Changing the face of coach education: Using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 520-533, 2013b.

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

PANFIL, R., et al. Coaching and coach education in Poland. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 50-63, 2015.

PAQUETTE, K. J., et al. A 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.

PARTINGTON, M., et al. The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. **Reflective Practice**, v. 16, n. 5, p. 700-716, 2015.

REDDAN, G.; MCNALLY, B.; CHIPPERFIELD, J. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 11, n. 2, p. 270-278, 2016.

ROBERTS, S. J.; RYRIE, A. Socratic case-method teaching in sports coach education: Reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63-79, 2014.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J. Coaches' learning and sustainability in high performance sport. **Reflective Practice**, v. 15, n. 1, p. 12-26, 2014.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J.; TINNING, R. A review of published coach education research 2007-2008. **International Journal of Physical Education**, v. 46, n. 1, p. 9-16, 2009.

SMITH, B.; SPARKES, A. C. Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. In: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (Eds.). **Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise**. 2. ed. Abingdon: Rutledge, 2016. cap. 9, p. 166-195.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2016.

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. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalisation and Practice**. 1. ed. London: Elsevier, 2010. p. 135-152.

VELLA, S.; CROWE, T.; OADES, L. Increasing the effectiveness of formal coach education: Evidence of a parallel process. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 8, n. 2, p. 417-430, 2013.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-bass, 2013. 287 p.

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**. New York: Nova Science Publishers, 2012. p. 337-355.

5 DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA FEDERATIVO DE FORMAÇÃO DE TREINADORES BASEADO EM COMPETÊNCIAS: O CASO DA CBRU

5.1 INTRODUÇÃO

As crescentes exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea e a busca por indivíduos cada vez mais qualificados têm levado ao questionamento sobre a formação de adultos em contextos educacionais. Se por um lado ainda existem raízes fortes do século XIX e início do século XX, onde se concebia as instituições de ensino como um local de instrução técnica, em que os indivíduos tinham o papel de reter ao máximo as temáticas ministradas pelo professor (CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), por outro lado, desde a década de 1960, nos Estados Unidos da América, existe um movimento crescente para a mudança de perspectiva sobre a organização de currículos (TUXWORTH, 2005). Estas propostas buscam quebrar o paradigma técnico-linear e introduzir uma variedade de conhecimentos e possibilidades para os aprendizes desenvolverem o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, preparando-o de maneira mais eficaz para o cotidiano profissional (GESSER, 2002).

No âmbito dos PFT, pesquisas recentes ainda indicam a presença de estruturas curriculares fundamentadas no paradigma tradicional a partir de uma racionalidade tecnocrática (NASH; SPROULE, 2012; MESQUITA et al., 2014). Uma alternativa aplicada nos últimos anos, para o aprimoramento da qualidade de iniciativas dessa natureza, é a organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências dos aprendizes, especificamente, competências gerais nos estágios iniciais e competências mais complexas ao longo dos cursos (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; ICCE, 2013; MILISTETD et al., 2017). Nesta perspectiva busca-se, principalmente, dar funcionalidade e aplicabilidade aos conteúdos ministrados aos aprendizes, de maneira que o aprendizado seja utilizado como recurso no desempenho de ações manuais, de conduta, intelectuais e de comunicação (SACRISTÁN et al., 2011).

Em PFT oferecidos por entidades internacionais, como a *Australian Sports Commission* (ASC), a *European Network of Sport Science, Education and Employment* (ENSSEE) e a *Coaching Association of Canada* (CAC), já se observa a busca pela estrutura curricular centrada no desenvolvimento de competências (ASC, 2007; ENSSEE, 2007; CAC, 2010). No Canadá, especificamente, a CAC

iniciou a partir de 2005 um processo de adequação curricular a esta nova perspectiva no principal programa do país, o *National Coaching Certification Program* (NCCP) (DEEK et al., 2013). Desde então, além das competências específicas de cada curso, o programa, de maneira geral, fundamenta-se em desenvolver cinco competências essenciais para atuação qualificada do treinador esportivo: valorizar, interagir, liderar, solucionar problemas e pensar criticamente (CAC, 2011). Como consequência, os estudos que investigaram a percepção dos treinadores participantes dos cursos reformulados do NCCP têm apresentado resultados positivos acerca da aplicabilidade das temáticas abordadas (STIRLING; KERR; CRUZ, 2012) e do aprimoramento de competências como reflexão e comunicação (DEEK et al., 2013).

Se por um lado, as pesquisas científicas sobre a formação de treinadores por meio de programas educacionais é um assunto recorrente na literatura internacional, por outro lado, no contexto brasileiro esta temática ainda é incipiente. No Brasil, de maneira complementar a formação recebida em cursos de Bacharelado em Educação Física, as federações esportivas têm a incumbência de organizar e ofertar iniciativas de certificação e qualificação específica de treinadores para as respectivas modalidades (MILISTETD et al., 2016). Entretanto, diante da autonomia de cada entidade para organizar o próprio programa, menos da metade das confederações que representam esportes olímpicos apresentam cursos de treinadores em seu planejamento, assim como há elevada heterogeneidade nos cursos ofertados quanto aos níveis de formação e respectivas cargas horárias (MILISTETD et al., 2016).

No panorama atual da formação federativa brasileira de treinadores destacou-se o programa da Confederação Brasileira de Rugby (CBRu), por apresentar estrutura curricular centrada no desenvolvimento de competências, independente do contexto de atuação do treinador (iniciação, desenvolvimento ou adulto). Mesmo com a profissionalização do rugby mundial apenas em 1995 (RYAN, 2009), da CBRu somente em 2010 e o aumento exponencial de praticantes nos últimos 30 anos (CBRU, 2017b), o programa desta entidade apresenta características similares às reorganizações curriculares internacionais (MILISTETD et al., 2016). Entretanto, pouco se sabe sobre o processo de criação e aperfeiçoamento deste programa, tampouco sobre os fatores que contribuíram para a CBRu organizar, no contexto brasileiro, um PFT com estrutura curricular de destaque para a formação de treinadores. Diante do exposto, este estudo buscou caracterizar o

desenvolvimento histórico do PFT da CBRu, assim como identificar os fatores que influenciaram-no a alcançar o estado atual.

5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adotou procedimentos qualitativos de investigação do tipo descritivo com caráter de estudo caso (YIN, 2011). Para condução da pesquisa com a entidade, obteve-se permissão por meio da assinatura do termo de ciência da instituição (Apêndice A). Deste modo, primeiramente realizou-se uma análise histórica do PFT da CBRu a partir do levantamento das fontes documentais norteadoras desta proposta, o qual compreendeu: o estatuto atual e os antigos, o planejamento estratégico do programa e as informações contidas no website da referida entidade. Estes documentos foram enviados aos pesquisadores pelo próprio participante ou foram identificados no website da CBRu.

Posteriormente, de modo a complementar as informações coletadas pela análise documental, três entrevistas semiestruturadas foram empregadas com o diretor de desenvolvimento da CBRu, Mauricio de Oliveira Migliano (Mille), durante o período de maio a julho de 2017. Este formato de entrevista foi selecionado devido à similaridade a uma conversa informal, a qual possibilitou aos pesquisadores a adição de questionamentos e detalhamentos de informações importantes (MARCONI; LAKATOS, 2010). As entrevistas realizaram-se por meio de um *software* de transmissão de áudio e vídeo em tempo real (Skype, versão 7.3) e foram gravadas com um *software* especializado (Amolto Call Recorder, versão 3.4) e um gravador de áudio como segurança (Sony ICD-PX312), tendo duração total de 25, 80 e 22 minutos, respectivamente. Por fim, as gravações foram transcritas literalmente com auxílio do *software* BSPlayer (versão 2.7), originando um documento de 11 páginas (espaçamento simples) e 6.853 palavras. Com o intuito de garantir validade às informações coletadas, todos os dados obtidos foram apresentados ao participante para confirmação do conteúdo.

As transcrições foram analisadas qualitativamente por meio das seis etapas da técnica de análise temática, sugerida por Braun e Clarke (2006). Estas etapas consistem em: (1) familiarização com os dados; (2) codificação inicial; (3) procura de temas; (4) revisão de temas; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produção do relatório. Ressalta-se que a classificação dos temas foi realizada de maneira dedutiva e indutiva. Posteriormente, a confirmação da representatividade dos temas

e da categorização dos dados se deu por meio da discussão com dois peritos da área de formação profissional (PATTON, 1990).

A escolha do participante foi realizada de maneira intencional devido a sua função na entidade de difundir a prática do rugby no Brasil e aprimorar a qualidade de profissionais envolvidos na modalidade. O participante possui 39 anos de idade, concluiu o curso de Licenciatura em Educação Física em 2003 e envolveu-se como treinador de rugby feminino em 1998. A atuação na CBRu foi de forma voluntária desde 2009 e, apenas em 2013, foi contratado para exercer a função atual.

Apesar de os autores terem oferecido ao participante a possibilidade de criação de um pseudônimo para sua participação, como é sugerido pelos procedimentos éticos padrões, o indivíduo, por meio da assinatura de um termo de responsabilidade (Apêndice E), optou por ser referido pelo seu nome real. A apresentação do nome verdadeiro do participante em estudos de caso é uma prática já realizada na literatura internacional do *sports coaching* (KAVANAGH, 2012; DUARTE; CULVER, 2014). Por fim, ressalta-se que os nomes dos demais indivíduos presentes na trajetória do participante entrevistado foram mantidos em sigilo.

Destaca-se que este trabalho pertence a um projeto maior, o qual foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina por meio do parecer n° 2.064.590 (Apêndice B).

5.3 RESULTADOS

Histórico e Finalidades da CBRu

A partir das informações obtidas pelo *website* da confederação, constatou-se que a primeira entidade representativa do rugby no Brasil foi criada em 1963, chamada de União de Rugby Brasil (URB) (CBRU, 2017b). Posteriormente, mediante a análise dos estatutos, verificou-se que, em 20 de Dezembro de 1972, a URB tornou-se Associação Brasileira de Rugby (ABR) (ABR, 1973), a qual se afiliou a *World Rugby* (entidade internacional máxima da modalidade) e ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) (CBRU, 2017a). Em 2010, a ABR se tornou uma confederação e passou a se chamar CBRu (CBRU, 2017b).

De acordo com Mille, o processo de criação de uma confederação ocorreu principalmente devido ao anúncio, em 2010, do retorno do rugby aos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016. Com esta notícia, a ABR iniciou um processo de preparação das seleções

brasileiras (masculina e feminina) e de busca por recursos financeiros. Ressalta-se que, até 2010, o rugby ainda possuía caráter de esporte amador no Brasil, fato que pode ser observado em alguns artigos do estatuto da ABR vigente naquele momento:

São fins essenciais da ABR: criar e manter no Brasil uma organização amadorista permanente representativa das coletividades que se dediquem aos jogos de rugby [...] A ABR não concederá filiação ou poderá vir a cancelar, a uma Associação Desportiva que pratique ou fomenta algum desporto profissional (ABR, 1973. p. 11, 13).

Deste modo, em 2010 a ABR iniciou um processo de transição para a profissionalização do rugby no Brasil, fato que implicaria na mudança de uma associação para uma confederação. Mille menciona que este fato não era preocupação da ABR anteriormente, visto que outras entidades internacionais de rugby não seguem esse formato de organização: “para a *World Rugby*, isso é relativo, porque a UAR, é União Argentina de Rugby, a França, é Federação Francesa de Rugby, então... Aqui no Brasil é que tem esse negócio de confederação”.

Neste processo de reestruturação, a entidade criou um novo estatuto e reformulou o planejamento de aplicação dos recursos financeiros a fim de atender aos critérios estipulados pelo COB para repasse das verbas obtidas por meio das loterias federais pela Lei n° 10.264/2001 (Lei Agnelo-Piva) (BRASIL, 2001). Desta forma, os recursos deveriam ser exclusiva e integralmente aplicados nas seis seguintes ações (BRASIL, 2001): (1) programas e projetos de fomento; (2) desenvolvimento e manutenção do desporto; (3) formação de recursos humanos; (4) preparação técnica; (5) manutenção e locomoção de atletas; e (6) participação em eventos desportivos. Nestas seis ações, o investimento para a formação de treinadores de rugby insere-se na de número três (formação de recursos humanos).

Ao verificar as finalidades da CBRu no estatuto vigente (CBRU, 2017a), percebeu-se que a entidade indica dois incisos no Art. 7° à formação de treinadores:

Administrar, assessorar, orientar, supervisionar, regulamentar e coordenar o ensino e a prática da modalidade de rugby em todo o território nacional, aperfeiçoando e intensificando a sua

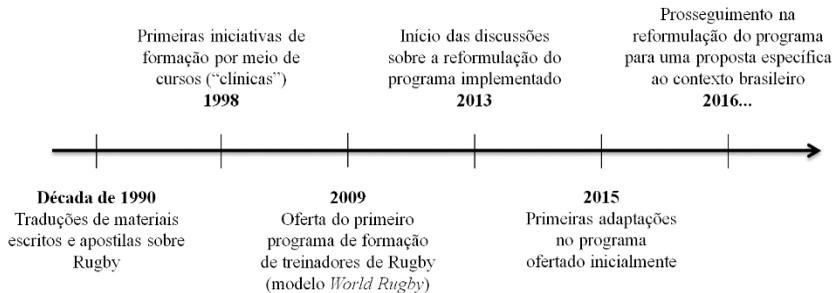
prática [...] Regularizar, organizar, orientar, fiscalizar, promover, dirigir ou controlar os festivais, torneios, campeonatos, demonstrações, simpósios, cursos, estágios e demais atividades de âmbito interestadual, nacional e internacional [...] (CBRU, 2017a. p. 3).

Além do estatuto vigente, o *website* da CBRu destaca como principais objetivos da entidade a “capacitação de *coaches* infanto-juvenis” e a “capacitação de profissionais que garantam o melhor desenvolvimento do esporte no país” (CBRU, 2017b).

Desenvolvimento Histórico do PFT de Rugby

A figura 5 apresenta, por meio de um *timeline*, uma progressão histórica das iniciativas da CBRu para a formação de treinadores até alcançar o estágio atual.

Figura 5 - Progressão histórica das iniciativas de formação de treinadores de rugby no Brasil.



Fonte: O autor.

Primeiras Iniciativas de Formação de Treinadores de Rugby (1990 – 1998):

As primeiras iniciativas para auxiliar o desenvolvimento de treinadores de rugby no Brasil foram realizadas na década de 1990 pelos próprios treinadores da modalidade, os quais traduziram materiais escritos, como livros e apostilas de regras e de fundamentos específicos. Entretanto, estes materiais não foram utilizados em cursos de formação e foram pouco divulgados devido às limitações tecnológicas da época,

relata Mille: “As pessoas até fizeram bons materiais na época, mas nunca colocaram realmente em prática e nunca divulgaram uma turma. Tudo bem que na época não tinha internet, não era essa facilidade que tem hoje...”.

Em 1998, a então ABR já demonstrava preocupação com a qualidade de atuação dos treinadores de rugby no país, mesmo antes da sanção da Lei Agnelo-Piva. Este fato se ilustrou por meio da vinda de um treinador argentino de rugby para ministrar as primeiras capacitações de treinadores de rugby no Brasil. Segundo Mille, este treinador foi convidado devido sua experiência e competência profissional, por vir de um país com tradição no rugby e por ser próximo de alguns dos membros da ABR. Por já estar envolvido com o treinamento de uma equipe de rugby feminino na época e por iniciativa própria, Mille viajou com este treinador para algumas cidades do estado de São Paulo para auxiliar treinadores brasileiros: “Eu falei: ‘já que o cara está aqui, vamos fazer um encontro ali em Campinas, porque tem um movimento de rugby por ali’ [...] Ninguém me escalou, eu que achava que tinha que levar conhecimento para eles (treinadores)”.

Estas capacitações, de acordo Mille, eram baseadas numa perspectiva tecnicista, ou seja, eram abordados apenas aspectos técnicos da modalidade e pouco se falava sobre as questões de relacionamento e de reflexão do treinador esportivo:

Era mais uma clínica do que um curso para treinadores [...] Era uma atividade de três, quatro horas no campo. Ele [treinador] falava: ‘vamos trabalhar passe e tackle’, então ele dava uma hora e meia de exercícios de passe, uma hora e meia de exercícios de tackle, um atrás do outro. Era como se fosse um ‘olha os exercícios que eu sei’ [...] onde os treinadores eram tratados como atletas.

Objetivos e Diretrizes do Primeiro PFT (2009):

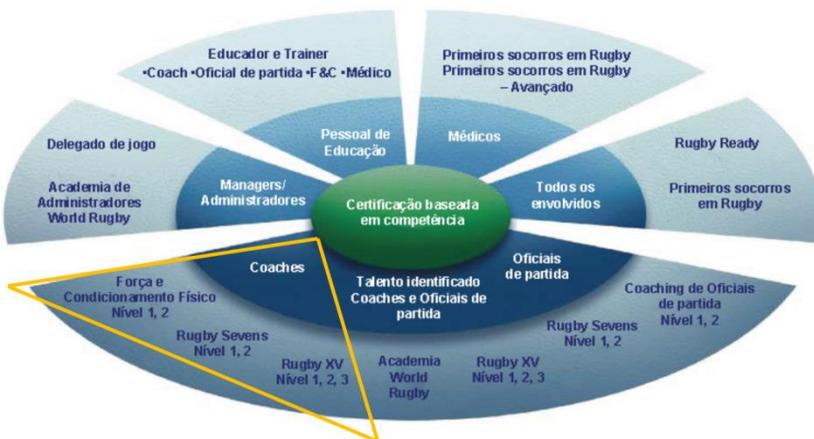
No início de 2008, dois brasileiros participaram no exterior dos cursos de formação da *World Rugby*, onde se tornaram, respectivamente, o primeiro formador de árbitros e o primeiro formador de treinadores de rugby. No final deste mesmo ano, Mille também participou de um destes cursos e tornou-se o segundo brasileiro certificado a formar treinadores. Ao retornar ao Brasil e perceber que o primeiro formador ainda não havia oferecido curso algum e que, no ano de 2009, a internet já se

popularizava no cenário nacional, Mille se reuniu com o outro formador de treinadores para divulgar, em um *website* brasileiro sobre rugby, o primeiro curso de formação de treinadores oferecido pela ABR:

Quando eu voltei, eu me senti com o [nome do formador] e fizemos o primeiro curso no SPAC [...] um monte de gente se inscreveu e a gente deu o primeiro curso e, a partir daí, começou mais e mais lugares pedindo curso [...] aí as coisas começaram a andar próximo do ritmo que é hoje.

Diferentemente das capacitações ministradas no Brasil em 1998 pelo treinador argentino, a partir de 2009, a ABR começou a ofertar, pela primeira vez, um programa estruturado de formação de treinadores, onde se buscava formar os treinadores de maneira crítica e reflexiva, contemplando diversas temáticas e trocas de experiências. Este programa compreendia uma reprodução do modelo desenvolvido pela *World Rugby* para a formação de treinadores (destacado com um triângulo na figura 6). Nesta proposta, ressalta-se o pilar central que orienta a formação de todos os profissionais apontados: “certificação baseada em competência”.

Figura 6 - Proposta da *World Rugby* para a capacitação de profissionais que atuam na modalidade.



Fonte: Adaptado do acervo pessoal do participante do estudo.

Primeiras Adaptações e Reformulações na Estrutura Curricular (2013-2015):

Apesar de o primeiro PFT de rugby no Brasil compreender uma reprodução do modelo sugerido pela *World Rugby*, ao longo dos anos, o aumento da experiência dos formadores e a identificação das necessidades e anseios dos treinadores brasileiros resultaram em algumas adaptações na estrutura curricular inicialmente ofertada. Segundo Mille, em 2013, iniciaram as primeiras discussões sobre a necessidade de criação de um novo programa para atender a realidade brasileira. Entretanto, a nova proposta não foi organizada e, em 2015, estas discussões geraram as primeiras adaptações no programa ofertado inicialmente: (1) adição de mais partes técnicas e práticas: “Eles vêm procurando entender o fundamento da modalidade [...] o que é a técnica do rugby... Então, eu comecei a colocar um pouco mais desse conteúdo de forma prática”; e (2) transferência para o curso de nível 1 de determinados conteúdos previstos para o nível 2 (nomeadamente: análise de fatores chave, de vídeo, passe, invasão): “Aqui no Brasil [...] os treinadores terminavam o nível 1, às vezes, sem saber quais são os fatores chave para um passe de qualidade”.

Após as alterações, o PFT da CBRu estruturou-se em dois níveis e balizou-se no oferecimento de conteúdos e desenvolvimento de competências. Os cursos de nível 1 e 2 podem ser observados nas figuras 7 e 8, respectivamente. Destaca-se que ao término do curso de nível 2, o treinador terá o período de um ano para submeter ao instrutor um portfólio contendo as seguintes tarefas: 1) organização de seis semanas de planejamento das sessões de treinamento da equipe; 2) gravação em vídeo do próprio treinador atuando durante um jogo completo de sua equipe; 3) gravação em vídeo de um jogo completo da equipe do próprio treinador, acompanhado de seu discurso antes do jogo, durante o intervalo e posteriormente ao jogo. Mediante a aprovação do instrutor acerca da qualidade dos conteúdos do portfólio e da atuação do treinador, o certificado de nível 2 poderá ser concedido.

Figura 7 - Curso *World Rugby 1* - Adaptação CBRu.

Curso de Treinadores Brasil Rugby – Nível 1	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Regras do Rugby, jogos modificados, gestão de risco e papel do treinador. • Introdução sobre análise de vídeo dos fatores chave de alguns fundamentos individuais e coletivos. • Bem-estar e integridade do jogador.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o Rugby, seus princípios e as metodologias de treinamento. • Aplicar os princípios e habilidades para o desempenho coletivo. • Organização e demonstração de um treino (+ demonstração do ministrante).

Fonte: Adaptado do acervo pessoal do participante do estudo.

Figura 8 - Curso *World Rugby 2* - Adaptação CBRu.

Curso de Treinadores Brasil Rugby – Nível 2	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração do ministrante sobre a diversidade de métodos de ensino. • Valores fundamentais do Rugby. • Papel do treinador. • Forças e fraquezas da equipe. • Orientações sobre planejamento. • Introdução sobre análise do papel funcional. • Ruck e Maul. • Seleção de atletas. • Problemas contemporâneos com a lei. • Orientações sobre avaliação diária.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as próprias virtudes, fraquezas e objetivos. • Preparar uma sessão de treino. • Identificar as necessidades e explicar os protocolos de avaliação. • Ministrando a sessão de treino idealizada previamente. • Processo de treinamento: "Como" treinar. • Autorreflexão e "benchmarking". • Desenvolvendo uma filosofia pessoal, incluindo a formação a longo prazo. • Aplicando o princípio de ataque e defesa (vídeo). • Organizar, ministrar e revisar uma sessão de treinamento em grupo. • Aonde conseguir informações complementares: exercício, nutrição, sevens.

Fonte: Adaptado do acervo pessoal do participante do estudo.

Ressalta-se que a CBRu também oferece eventualmente o curso de formação nível 3. Contudo, este curso não apresenta periodicidade assim como os cursos de nível 1 e 2 e é realizado conforme a demanda de treinadores com licença de nível 2 buscando a formação seguinte. Ademais, quando ministrado, o curso de nível 3 diferencia-se dos demais ofertados no atual programa por ser uma reprodução do curso estruturado pela *World Rugby*, sem adaptações aplicadas pela CBRu.

Nova Proposta para a Formação de Treinadores de Rugby (2016...):

Após as primeiras discussões em 2013 sobre a necessidade de desenvolvimento de um programa específico para a realidade brasileira, em 2016, a reformulação do PFT da CBRu voltou a ser discutida e sistematizada efetivamente. Conforme relato, este processo de

estruturação de um programa próprio iniciou-se devido aos seguintes motivos:

(1) Anseio do próprio entrevistado desde seu ingresso na entidade:

[...] desde que entrei na CBRu, em 2013, [...] eu ia discutindo isso com eles [colegas de trabalho], mas eu via que os dois tinham bastante insegurança; eu falava: “vamos por esse caminho [...] sair distribuindo, a gente vê se estão dando bons resultados, se eles estão gostando, se está melhorando, e depois a gente faz uma revisão”. Mas eles tinham medo de dar esse passo e eu estou dando esses passos.

(2) Fomento da *World Rugby*:

Não foi uma pressão interna da confederação, nada disso... [...] na verdade, é um pouco de pressão da *World Rugby* [...] ela motiva com que todos os países tenham seus modelos próprios que atenda melhor e satisfaça melhor as necessidades dos praticantes ao longo do país.

(3) Necessidade de adequação à realidade brasileira:

[...] esse modelo dos cursos da *World Rugby*, de maneira geral, precisa de um nível elevado de compreensão dos participantes, que em São Paulo e nas regiões mais maduras do rugby, é um curso que falta algum conteúdo. O curso nível 1 da *World Rugby* todo mundo consegue compreender com facilidade. Agora, do nível 1 para o nível 2, eles (treinadores) tem muita dificuldade de compreender e de cumprir [...]. Então, o objetivo é a gente colocar conteúdos intermediários entre o nível 1 e o nível 2 [...] e há conteúdos que deveriam ser prévios ao nível 1 também, por isso que a gente quer reformular.

Para estruturar o novo PFT da CBRu, Mille relatou que tem buscado embasamento teórico de autores nacionais e internacionais que investigam a iniciação esportiva, o desenvolvimento motor, o

desenvolvimento de atletas a longo prazo, bem como identificar o caminho percorrido pelo praticante de rugby no Brasil: “Uma coisa é o conhecimento teórico das características por faixa etária (física, motora, cognitiva) e outra coisa [...] é a forma em que o praticante pratica a modalidade no Brasil [...] É por isso que eu estou juntando esse fator teórico com os contextos de prática”. Mille mencionou também que algumas mudanças realizadas na nova proposta têm como finalidade o aprimoramento de deficiências identificadas no atual programa, como a falta de um material didático para ser entregue aos treinadores, bem como materiais de apoio para os profissionais que ministram os cursos, contendo possibilidades de atividades a serem aplicadas.

Outra alteração significativa em relação à proposta anterior é o aumento da carga horária dos cursos. Ao reconhecer as barreiras financeiras e geográficas brasileiras da oferta de cursos com 40 horas por nível: “... o Brasil é muito grande, pra fazer tantas horas presenciais é complicado [...] Isso dentro do custo das pessoas que hoje estão no rugby é muito alto”, Mille relatou que pretende, como alternativa, realizar a primeira parte do curso à distância e o fechamento do curso de maneira presencial: “Pra mim é esse formato: o curso presencial ser o fechamento de todo o EAD, dois dias de curso, 16 horas, com os treinadores praticando, atuando...”.

5.4 DISCUSSÃO

A partir do objetivo proposto para este estudo, as evidências apresentadas acerca da caracterização histórica do PFT da CBRu indicam a transição de iniciativas dispersas e informais de treinadores de rugby, passando pela reprodução de um modelo baseado em competências sugerido pela *World Rugby* e, posteriormente, para a organização de uma proposta criada especialmente para atender as demandas formativas da realidade brasileira. A iniciativa da CBRu parece conduzir a formação de treinadores de rugby no Brasil para o mesmo patamar alcançado por países mais tradicionais na modalidade, como Austrália, Escócia, França, Inglaterra, Irlanda, Nova Zelândia e País de Gales, os quais já ofertam programas próprios, reconhecidos pela *World Rugby* e organizados para compreender a realidade de seus respectivos países (IRB, 2013).

No que tange os fatores que influenciaram a criação e constante aprimoramento do PFT da CBRu para alcançar o estado atual, os dados encontrados apontam pela importância de dois fatores: (1) O suporte da *World Rugby* na formação dos primeiros instrutores brasileiros, na

disponibilização de um modelo de PFT centrado no desenvolvimento de competências a ser implementado inicialmente no Brasil, bem como no fomento à criação de um programa direcionado para atender a realidade nacional; (2) A iniciativa, liderança e competência do participante do estudo (Mille) em ofertar no Brasil um PFT de rugby vinculado à CBRu, assim como adapta-lo e almejar o seu aprimoramento ao longo do tempo.

Apesar de o rugby ter chegado ao Brasil juntamente com o Futebol no final do século XIX (GUTIERREZ et al., 2017), a sua profissionalização é recente no país e iniciou somente a partir de 2010, cuja configuração se diferencia das demais modalidades no contexto nacional e internacional. No que se refere às confederações esportivas de modalidades tradicionais no país, pode-se observar a criação de algumas entidades no início ou na metade do século XX: Confederação Brasileira de Futebol, 1914 (CBF, 2015); Confederação Brasileira de Basketball, 1933 (CBB, 2013); Confederação Brasileira de Voleibol, 1954 (CBV, 2014). Já no âmbito internacional, a década de 1980 marcou os Jogos Olímpicos como o momento de transição do amadorismo para o profissionalismo em virtude das discussões que se realizavam acerca deste tema, bem como devido aos fatores que dificultavam a realização e o financiamento do evento (RUBIO, 2010). Portanto, mesmo com o movimento nacional e internacional para a profissionalização da prática esportiva de alto rendimento, pouco se sabe sobre os motivos que levaram o rugby brasileiro a permanecer como esporte amador até o início do século XXI, necessitando a realização de novos estudos para identificar os motivos que sustentaram este perfil de prática.

O marcante caráter amador do rugby no Brasil repercutiu nas primeiras iniciativas de formação de treinadores relatadas no país, representadas pelas ações individuais de alguns treinadores da modalidade, bem como pelas capacitações ministradas por um treinador estrangeiro, frequentemente denominada de “clínicas” devido ao cunho técnico empregado. De fato, a clínica mencionada revela a presença do paradigma tradicional existente na época para a formação de treinadores de rugby, onde não se fomentava o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo e a troca de experiências. Entretanto, é importante mencionar que a partir do momento em que a CBRu passou a contar com o suporte da *World Rugby* para a oferta de um programa de formação, a estrutura curricular do programa passou a ser similar às demais entidades internacionais, reconhecidas pela excelência na formação de treinadores, como a ASC, a ENSEE e a CAC (ASC, 2007;

ENSSEE, 2007; CAC, 2010). Este fato, portanto, ressalta a importância de entidades esportivas internacionais prestarem assistência às confederações nacionais no que diz respeito à formação de treinadores por meio de programas educacionais. Assim como observado na *World Rugby*, as demais entidades internacionais poderiam organizar estruturas curriculares para a formação de treinadores e facilitarem a sua implementação em países que não ofertam tais iniciativas.

Com relação às primeiras adaptações realizadas no PFT de rugby, justificadas para atender as preferências por partes práticas durante os cursos, parecem acompanhar as preferências de outros treinadores já observadas em outros estudos internacionais (BANACK; BLOOM; FALCÃO, 2012; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015). Este fato sugere que, apesar da gradual mudança de paradigma sobre a estrutura curricular dos programas de educacionais, assim como das constantes publicações científicas do *coaching esportivo* acerca da importância do treinador desenvolver competências reflexivas, de comunicação e relacionamento no âmbito esportivo, os treinadores ainda continuam buscando aprimorar os aspectos relacionados ao domínio de técnicas e conteúdos específicos da modalidade (CÔTÉ; GILBERT, 2009). A busca por direcionamentos desta natureza é criticada na literatura consultada e denominada de “caixa de ferramentas” (*tool box*) (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003), por tratar o conhecimento ministrado como um padrão a ser seguido independente do contexto e das realidades vivenciadas pelo treinador, bem como por limitar a capacidade de reflexão e criatividade do indivíduo. Assim, recomenda-se que as partes práticas realizadas em PFT não sejam apenas um momento de reprodução de exercícios, mas uma oportunidade para a reflexão individual e em grupo sobre as atividades propostas. Além do desenvolvimento das competências estabelecidas para o curso, facilita-se a troca de experiências e opiniões entre os participantes.

5.5 CONCLUSÃO

As evidências encontradas permitiram caracterizar o desenvolvimento histórico do PFT da CBRu, o qual foi iniciado em um contexto amador do rugby no Brasil, passou por momentos de implementação e adaptação do modelo sugerido pela *World Rugby* e, posteriormente, pela busca da sistematização de um programa específico à realidade nacional. Nesta trajetória destacou-se a importância do suporte da entidade internacional (*World Rugby*) e da iniciativa,

liderança e competência do entrevistado (Mille), responsável na CBRu pela formação de treinadores de rugby no Brasil.

Diante da proximidade do programa investigado aos programas internacionais organizados por entidades de excelência, bem como a preocupação manifestada em atender as demandas formativas da realidade brasileira, o programa de formação da CBRu destaca-se na atualidade, cuja estrutura curricular tem favorecido o desenvolvimento de competências do treinador esportivo. Assim, recomenda-se como possibilidade de aprimoramento da qualidade dos programas federativos de formação de treinadores esportivos: (1) a aproximação entre entidades esportivas nacionais e internacionais para a busca de modelos curriculares baseados no desenvolvimento de competências; (2) a designação de um indivíduo ou um grupo de profissionais das entidades nacionais para a função de constante desenvolvimento do programa ofertado; e (3) a adequação à realidade e necessidades formativas dos treinadores esportivos brasileiros.

Por fim, há necessidade de estudos futuros avançarem na investigação de PFT no Brasil, no sentido de analisar as estratégias didático-metodológicas adotadas pelos ministrantes. Além de identificar os paradigmas de ensino instalados, os estudos possibilitarão o aperfeiçoamento contínuo do PFT da CBRu e demais federações esportivas.

REFERÊNCIAS

ABR. **Associação Brasileira de Rugby**: Estatuto. São Paulo. 1973. 32 p.

ARAYA, J.; BENNIE, A.; O'CONNOR, D. Understanding performance coach development: Perceptions about a postgraduate coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2015.

ASC. Australian Sports Commission. **Intermediate coaching general principles**: Curriculum. 2007. Disponível em: <http://www.ausport.gov.au/_data/assets/pdf_file/0005/131198/IntermediateCoachingGPCurriculum.pdf>. Acesso em 3 jul. 2017.

BANACK, H. R.; BLOOM, G. A.; FALCÃO, W. R. 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. 301-316, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.264, de 16 de Julho de 2001. Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei no 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, Brasília, v. 138, p.1, Seção I: Diário Oficial da União. 2001.

CAC. Coaching Association of Canada. **NCCP policies and implementation standards**: Version 1.3. 2010. Disponível em: <http://coach.ca/files/NCCP_Policies_ImplementationStandards_Apr_2016_EN.pdf>. Acesso em 5 jul. 2017.

_____. Coaching Association of Canada. **Learning facilitator development and evaluation book**: Version 2.1. 2011. 209 p.

CBB. Confederação Brasileira de Basketball. **Estatuto**. Rio de Janeiro. 2013. 28 p. Disponível em: <<http://legado.cbb.com.br/ESTATUTO.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CBF. Confederação Brasileira de Futebol. **Estatuto**. 2015. 62 p. Disponível em: <http://conteudo.cbf.com.br/comite/temas/1/Estatuto_CBF_ago2015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CBRU. Confederação Brasileira de Rugby. **Alteração e consolidação do estatuto da Confederação Brasileira de Rugby**. São Paulo. 2017a. 48 p. Disponível em:

<http://cdn.shopify.com/s/files/1/1219/8728/files/Estatuto_Registrado.pdf?11614917007487368548>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Confederação Brasileira de Rugby. **Confederação Brasileira de Rugby: Sobre nós**. 2017b. Disponível em:

<<http://ww2.brasilrugby.com.br/pages/sobre-nos>>. Acesso em 8 jun. 2017.

CBV. Confederação Brasileira de Voleibol. **Estatuto**. Rio de Janeiro. 2014. 22 p. Disponível em:

<http://2017.cbv.com.br/pdf/Estatuto_CBV_2014.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

CULLEN, R.; HARRIS, M.; HILL, R. R. **The learner-centered curriculum: Design and implementation**. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2012.

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

DEEK, D., et al. Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

DUARTE, T.; CULVER, D. M. Becoming a coach in developmental adaptive sailing: A lifelong learning perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, n. 4, p. 441-456, 2014.

ENSSEE. European Network of Sports Science, Education and Employment. **Review of the 5-level structure for the recognition of coaching qualifications**: Final version. Cologne, Germany. 2007. 27 p. Disponível em:

<http://www.icce.ws/assets/files/documents/ECC_5_level_review.pdf>
. Acesso em: 23 jul. 2017.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: Dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 69-81, 2002.

GUTIERREZ, D. M., et al. Um estudo sobre a introdução e institucionalização do rugby no Brasil. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-10, 2017.

ICCE. International Council for Coaching Excellence. **International Sports Coaching Framework. Version 1.2**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2013. 60 p.

IRB. International Rugby Board. **Coach education in rugby union: Global comparative study**. 2013. 39 p. Disponível em:
<http://coaching.worldrugby.org/downloads/IRB_EOSE_Global_Comparative_Study_EN.pdf>. Acesso em: 30 Jul 2017.

KAVANAGH, E. Affirmation through disability: One athlete's personal journey to the London Paralympic Games. **Perspectives in Public Health**, v. 132, n. 2, p. 68-74, 2012.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Altas, 2010. 320 p.

MCCULLICK, B. A.; BELCHERB, D.; SCHEMPP, P. G. 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., et al. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **Sport Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 124-136, 2014.

MILISTETD, M., et al. Coaches' development in Brazil: Structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2016.

MILISTETD, M., et al. Formação de treinadores esportivos: Orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de

bacharelado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

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

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Beverly Hills: SAGE, 1990.

RUBIO, K. Jogos olímpicos da era moderna: Uma proposta de periodização. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 24, n. 1, p. 55-68, 2010.

RYAN, G. Introduction. In: RYAN, G. (Ed.). **The changing face of Rugby: The union game and professionalism since 1995**. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2009.

SACRISTÁN, J. G., et al. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. 264 p.

STIRLING, A.; KERR, G.; CRUZ, L. An evaluation of Canada's National Coaching Certification Program's make ethical decisions coach education module. **International Journal of Coaching Science**, v. 6, n. 2, p. 45-60, 2012.

TUXWORTH, E. Competence based education and training: Background and origins. In: BURKE, J. W. (Ed.). **Competency based education and training**. Bristol, PA: Taylor & Francis, 2005. cap. 2, p. 9-22.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011. 348 p.

6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE INSTRUTORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA CBRU

6.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os PFT têm emergido como um tópico de investigação internacional (PANFIL et al., 2015; CHAMBERS; GREGG, 2016; RESENDE; SEQUEIRA; SARMENTO, 2016). De fato, as pesquisas científicas nesta área assumiram um papel crucial para sugerir aprimoramentos curriculares e didático-pedagógicos (MORGAN et al., 2013; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013), desde que a percepção negativa de treinadores passou a ser identificada sobre estas iniciativas (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; MESQUITA et al., 2014). Tendo em vista que a maioria dos relatos está relacionada com as estratégias de ensino diretivas adotadas pelos instrutores dos cursos e o baixo envolvimento dos treinadores no processo de aprendizagem (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; MESQUITA et al., 2014), abordagens centradas no aprendiz têm sido indicadas como uma alternativa para responder às percepções supracitadas (PAQUETTE; TRUDEL, 2016).

Entre essas abordagens, o Ensino Centrado no Aprendiz (ECA) se destaca por auxiliar instrutores/professores a utilizar estratégias de ensino ativas e que envolvam os aprendizes ao longo dos cursos (BLUMBERG, 2009; WEIMER, 2013). O ECA se suporta na premissa de que a aprendizagem pode ser mais significativa quando os instrutores tornam-se facilitadores, proporcionando ao aprendiz um papel ativo no processo formativo e oportunizando a interação com o conteúdo, com os pares e com o próprio instrutor (WEIMER, 2013). Esta perspectiva é compartilhada pelo *International Council for Coaching Excellence* (ICCE, 2014), o qual sugere definição para o papel dos formadores de treinadores (indivíduos que promovem o desenvolvimento de treinadores de diferentes maneiras, não apenas no contexto educacional):

Formadores de treinadores não são apenas treinadores ou transmissores experientes de conhecimento. Estes são formados para desenvolver, auxiliar e desafiar os treinadores a aprimorar os próprios conhecimentos e competências para proporcionar experiências

esportivas positivas e de qualidade para todos os participantes (ICCE, 2014, p. 8, tradução nossa).

Entretanto, fazer com que os instrutores adotem integralmente este papel não é tarefa fácil, especialmente quando considerado que a abordagem do ECA passou a ser sugerida recentemente para integração à área de formação de treinadores (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013) e boa parte da sociedade contemporânea está acostumada com um ambiente centrado no instrutor, onde o papel de transmissão de conteúdo é tomado por natural (BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2013). Porém, nos últimos anos, os instrutores de PFT aparentemente estão buscando adotar estratégias de ensino que vão ao encontro de abordagens centradas no aprendiz.

Uma revisão de literatura analisou os estudos publicados na língua inglesa entre os anos de 2009 e 2015 com relação às estratégias de ensino adotadas em PFT (CIAMPOLINI et al., no prelo). Os autores identificaram a tendência de utilização de estratégias de ensino que vão ao encontro das características do contexto e estrutura de cada curso, bem como pela busca em comum de engajar os treinadores em discussões em grupo e atividades reflexivas (CIAMPOLINI et al., no prelo). Apesar de os 16 estudos incluídos nesta revisão ter sido conduzidos mundialmente, de maneira geral, as pesquisas representam três regiões: América do Norte, Europa e Oceania (CIAMPOLINI et al., no prelo). Este fato demonstra que nenhum estudo foi conduzido no Brasil, onde a atuação do treinador esportivo já é considerada profissão e as pesquisas científicas nesta área têm aumentado nos últimos anos (RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; MILISTETD et al., 2014; GALATTI et al., 2016; MILISTETD et al., 2016).

Para atuação legal como treinador esportivo no Brasil exige-se a formação em Bacharelado em Educação Física, a qual é oferecida por universidades públicas e privadas (MILISTETD et al., 2014). De modo a contribuir às competências básicas desenvolvidas em cursos universitários, as confederações esportivas também oferecem cursos e workshops para a formação específica de treinadores (MILISTETD et al., 2014; MILISTETD et al., 2016). Contudo, das 30 confederações que representam os esportes olímpicos, apenas 12 oferecem tais iniciativas formativas frequentemente, e o número de níveis de certificação variam de um (Confederações de Lutas Associadas e Handebol) a cinco (Confederação de Atletismo). Neste cenário, a Confederação Brasileira de Rugby (CBRu) destaca-se por apresentar um currículo similar às recomendações internacionais bem como por valorizar o

desenvolvimento de treinadores como um processo contínuo de aprendizagem (MILISTETD et al., 2016).

Apesar de a pesquisa de Milistetd et al. (2016) ter contribuído com um panorama geral da formação federativa no Brasil, bem como com importantes reflexões para as oportunidades formativas para treinadores esportivos, a análise documental conduzida pelos autores proporciona apenas uma compreensão primária sobre a qualidade destas iniciativas. Deste modo, considerando a importância de adotar o ECA em PFT como uma alternativa para aprimorar o ambiente de aprendizagem em sala de aula, bem como para facilitar percepções positivas dos treinadores, investigar as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores destes cursos é fundamental. Ademais, compreender a perspectiva que norteiam os instrutores à selecionar as estratégias pode contribuir no entendimento das concepções educacionais bem como das barreiras encontradas ao ministrar os cursos. Portanto, este estudo buscou verificar as estratégias de ensino adotadas e as perspectivas norteadoras de instrutores ministrantes do PFT da CBRu.

6.2 MÉTODOS

Adotaram-se os procedimentos de estudo de caso com delineamento de pesquisa observador participante (YIN, 2011). Este tipo de pesquisa foi selecionado devido a singularidade do programa oferecido pela CBRu no contexto brasileiro de formação de treinadores, bem como a importância de observar os comportamentos dos participantes no contexto real dos cursos oferecidos (YIN, 2011).

Para condução da pesquisa com a CBRu, inicialmente obteve-se permissão do responsável pela sessão de formação de treinadores da entidade (Apêndice A), assim como aprovação pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (n. 2.064.590/2017) (Apêndice B).

PFT da CBRu

A CBRu começou a ofertar um PFT desde 2009 por meio de um currículo baseado no desenvolvimento de competências adaptado do modelo da *World Rugby*, entidade internacional da modalidade. Atualmente, o programa da CBRu oferece regularmente dois níveis de certificação bem como iniciativas esporádicas de formação, os quais são detalhados abaixo:

Nível 1: Curso teórico-prático com oito horas de duração ao longo de um dia. Busca desenvolver competências básicas para atuação do treinador como planejar, ministrar e analisar sessões de treinamento, bem como compreender, de maneira geral, o jogo de rugby.

Nível 2: Curso teórico-prático com 15 horas de duração ao longo de dois dias (final de semana). Busca desenvolver competências como autorreflexão, análise de jogo e planejamento de seis semanas para uma equipe de rugby. O curso de nível 2 também solicita que treinadores participem de algumas capacitações online de curta duração antes do curso presencial. Além disso, após o término do curso, os treinadores devem organizar um portfólio contendo um plano de organização de seis semanas e gravações em vídeo dos próprios treinadores atuando em seus clubes durante sessões de treinamento e jogos da equipe. O portfólio precisa ser submetido ao instrutor até um ano após o término do curso para que seja emitida a certificação nível 2.

Workshop de Scrum: Além dos cursos regulares de formação de treinadores, em 2017, a CBRu ofertou um curso teórico não-obrigatório de duas horas e meia para discutir alguns aspectos relacionados ao scrum (uma das formações do rugby para disputa da posse de bola), como segurança, métodos de ensino e a maneira em que a seleção brasileira estava treinando esta formação específica naquele momento. Este workshop foi ofertado uma vez em seis diferentes estados do Brasil (aqueles que apresentam maior número de atletas e clubes de rugby).

Participantes

Por meio da assinatura ao termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), dois instrutores participaram no estudo: Instrutor 1 tem 39 anos, é do sexo masculino, possui graduação e especialização em Educação Física, tem 12 anos de experiência como treinador, oito anos como instrutor e 16 anos como atleta de rugby; Instrutor 2 tem 43 anos de idade, é do sexo masculino, possui graduação em Educação Física, tem 15 anos de experiência como treinador, menos de um ano de experiência como instrutor e 35 anos como atleta de rugby. Ressalta-se que o Instrutor 1 foi selecionado devido a sua experiência e reconhecimento dos pares como formador de treinadores de rugby, ao passo que o Instrutor 2 foi selecionado para investigar as nuances das primeiras experiências como instrutor de um indivíduo com ampla experiência como treinador e atleta.

Procedimentos para a Coleta de Dados

Foi realizado contato inicial no início de 2016 com o responsável na CBRu por organizar e agendar os cursos da CBRu para que este estudo fosse realizado. A partir da permissão concedida para o presente pesquisador participar como ouvinte dos cursos da CBRu, três cursos foram observados de Dezembro de 2016 a Agosto de 2017: um curso nível 1 (Instrutor 1), um curso nível 2 (Instrutor 1) e um workshop de scrum (Instrutor 2).

Ao longo dos cursos, as seguintes informações foram coletadas por meio de notas de diário de campo: estratégias de ensino adotadas e conteúdo ministrado pelo instrutor, engajamento e participação dos treinadores na aula e reflexões do pesquisador. Instrutor 1 foi entrevistado dois meses após a condução dos cursos, ao passo que o Instrutor 2 foi entrevistado seis meses após.

Entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) foram conduzidas com ambos os participantes por meio de um *software* de transmissão de áudio e vídeo em tempo real (Skype, versão 7.3) e foram gravadas pelo *software* Amolto Call Recorder (versão 3.4), bem como por um gravador de áudio como segurança. Este tipo de entrevista possibilitou flexibilidade aos participantes e ao pesquisador para se contatarem de suas casas ou trabalhos. No início de cada entrevista, buscou-se auxiliar os instrutores a relembrar dos conteúdos e estratégias de ensino adotadas durante os cursos por meio da apresentação de um resumo das anotações em diário de campo realizadas pelo pesquisador. As entrevistas duraram entre 73 minutos (Instrutor 2) e 122 minutos (Instrutor 1).

Análise dos Dados

As informações relacionadas ao conteúdo ministrado e às estratégias de ensino adotadas foram resumidas para proporcionar uma breve descrição dos cursos. As entrevistas foram transcritas (22 páginas em espaçamento simples) e analisadas por meio do *software* QSR NVivo (versão 11). Por meio das seis etapas propostas por Braun e Clarke (2006) para a análise temática indutiva, os seguintes temas emergiram das entrevistas: (a) Papel percebido como instrutor; (b) Estratégias de ensino adotadas; (c) Oportunidades para os treinadores aprenderem com os pares; (d) Flexibilidade do curso; (e) Situações de avaliação para aprimoramento de competências. A confirmação da representatividade dos temas foi realizada por meio da discussão com dois experts em pesquisa qualitativa (PATTON, 1990).

6.3 RESULTADOS

Diário de Campo

Por meio da participação nos três cursos supracitados e das anotações em diário de campo pode-se criar uma descrição dos participantes do curso, as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos e estratégias de ensino adotadas pelos instrutores em cada curso. O quadro 7 apresenta um resumo destas informações.

Quadro 7 - Participantes, competências almeçadas e estratégias de ensino observadas nos cursos da CBRu.

Curso	Número de Treinadores	Competências Almeçadas	Estratégias de Ensino
Nível I	11 treinadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o processo de “coaching”. ▪ Analisar um time. ▪ Planejar uma sessão de treinamento. ▪ Ministrar uma sessão de treinamento. ▪ Gerenciar riscos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conversa em grande grupo para verbalização dos treinadores sobre as expectativas e preocupações para o curso. ▪ Trabalho em pequenos grupos para identificar o significado de uma ferramenta para uso dos treinadores. ▪ Prática de 15 minutos ministrada pelo instrutor para fazer os treinadores refletirem sobre as atividades e como aumentar progressivamente a dificuldade ao longo da sessão de treino. ▪ Trabalho em pequenos grupos para criar um instrumento de análise de jogo para avaliar o desempenho de atletas jovens que estavam disputando uma partida ao lado da sala de aula. Após assistir o jogo, os treinadores discutiram em grande grupo as possibilidades de aprimoramento do instrumento. ▪ Prática de cinco minutos ministrada por quatro treinadores para os pares, seguida de uma discussão em grande grupo para feedback dos pares e do instrutor. ▪ Trabalho individual para responder a um <i>checklist</i> de gerenciamento de risco considerando a própria equipe. ▪ Conversa em grande grupo para reflexão sobre as expectativas e preocupações mencionadas no início do curso.

Curso	Número de Treinadores	Competências Almejadas	Estratégias de Ensino
Nível 2	15 treinadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o processo de aprendizagem do treinador. ▪ Analisar os fatores chave dos fundamentos do rugby. ▪ Analisar o desempenho de atletas. ▪ Utilizar os princípios operacionais de jogo. ▪ Conduzir autoavaliações. ▪ Utilizar os valores do rugby. ▪ Gerenciar riscos. ▪ Organizar planejamentos de uma equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação individual dos treinadores e indicação das expectativas e preocupações para o curso. ▪ Prática de cinco minutos ministrada para os pares, seguida por uma discussão em grande grupo para feedbacks dos pares e do instrutor. ▪ Autorreflexão das próprias forças e fraquezas como treinador, seguida por uma discussão em grande grupo. ▪ Observação de um vídeo sobre os valores de rugby, seguida pela apresentação de como inclui-los no planejamento de uma equipe. ▪ Trabalho em pequenos grupos para criar um instrumento de análise de jogo a partir dos princípios operacionais do rugby, seguido pela aplicação do instrumento a partir da observação de um vídeo de uma partida oficial. ▪ No início do segundo dia de curso, treinadores relembaram em grande grupo as temáticas e atividades que haviam sido conduzidas no primeiro dia. ▪ Trabalho e discussão em grande grupo para analisar o caso de uma criança avançada em termos maturacionais e como os treinadores lidariam com determinadas situações que poderiam acontecer. ▪ Trabalho em pequenos grupos para identificar aspectos importantes para ter em um <i>checklist</i> de gerenciamento de risco, seguido pela aplicação do instrumento considerando os clubes dos próprios treinadores. ▪ Trabalho em pequenos grupos onde os treinadores indicavam o objetivo de uma sessão de treino e repassavam para os pares indicar fatores chaves a serem analisados, questões a serem perguntadas para facilitar a compreensão dos atletas e possíveis atividades a serem realizadas.

Curso	Número de Treinadores	Competências Almejadas	Estratégias de Ensino
Workshop de Scrum	23 treinadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender os aspectos básicos do scrum. ▪ Identificar posturas corretas para o scrum (costas, pés, quadril, pescoço, ombros e cabeça). ▪ Compreender a segurança no scrum. ▪ Conduzir treinamentos de scrum. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Três treinadores foram convidados ao longo do curso para demonstrações práticas das posturas corretas no scrum. ▪ Apresentação de imagens com as posturas corretas e incorretas do scrum. ▪ Apresentação de uma tabela com diferentes atividades para se treinar scrum. ▪ Apresentação de um vídeo de atletas da seleção brasileira fazendo exercícios físicos para aprimorar a qualidade do scrum. ▪ Realização de um “círculo de respiração” para fazer os treinadores respirarem juntos e compreenderem a importância de estarem conectados ao realizar um scrum.

Fonte: O autor.

Diário de Campo e Entrevistas

Papel Percebido como Instrutor:

Durante os níveis 1 e 2, o Instrutor 1 pareceu fomentar a participação frequente dos treinadores por meio de questionamentos, pedidos para contribuição nos conteúdos ministrados e oportunidades para eles trabalharem em conjunto e refletirem durante as atividades propostas. Quando questionado sobre as razões de optar por essas atividades e comportamentos, ele mencionou como percebe o próprio papel ao longo do curso:

Um indivíduo que está ali para melhorar outro treinador, fazer com que ele evolua, saia da zona de conforto e reflita sobre como ele vem atuando e como ele pode melhorar... Acho que o nosso papel como educador, é realmente esse, questionar e provocar a autorreflexão [...].

Por outro lado, no início do workshop de scrum, o Instrutor 2 não proporcionou atividades ou dinâmicas para motivar a participação dos treinadores e apresentou demasiada rigidez ao longo das temáticas ministradas, fato que também é reconhecido por ele próprio:

Minha escola de rugby vem de um contexto quase militarista, muito estrito, é o meu jeito [...] talvez minhas expressões poderiam melhorar, talvez eu poderia ser um pouco mais simpático [...]. Talvez eu comece (o curso) muito rígido, muito forte, e tem gente que talvez não goste por aí, mas é que eu devo passar a seriedade que tem o scrum, o que significa a segurança para todo mundo. Então não tem outro jeito de começar que não seja assim.

Entretanto, é importante destacar que o Instrutor 2 não percebe-se como um instrutor preparado para ministrar cursos de formação, mas devido ao baixo número de pessoas que trabalham para a CBRu nesta área, ele indicou que algumas vezes os demais envolvidos na entidade necessitam realizar outras tarefas para atender às necessidades do rugby brasileiro:

Na CBRu, como não tem muita gente, temos que fazer outras funções [...] (Instrutor 1) está certificado para dar cursos da *World Rugby*, eu dei um curso que não é da *World Rugby*, é um curso da CBRu... É uma diferença grande! [...] Eu não sou “educador” da *World Rugby*, ele sim, ele trabalha muito bem com a *World Rugby*, eu não.

Estratégias de Ensino Adotadas:

Durante ambos os cursos conduzidos pelo Instrutor 1, foi notável a adoção do mesmo procedimento para ministrar os conteúdos selecionados. Este processo facilitava o engajamento dos treinadores com os conteúdos e gerava discussões e reflexões entre eles:

Eu dou o objetivo do tema, aí eu posso fazer uma atividade ou fazer perguntas para saber o que eles entendem daquilo [...] A partir deste nível que eles me proporcionam eu dou uma atividade para tentar fazer com que eles elevem esse nível [...] Então, para tornar aquilo um pouco mais consciente, a gente puxa os fatores chaves e faz a conclusão... O desenho da atividade é sempre esse.

Ademais, trabalhos e discussões em grupo (pequeno ou grande) foram os principais aspectos observados durante os níveis 1 e 2 em termos de estratégias de ensino. O Instrutor 1 mencionou que além de organizar tais atividades, também é importante transitar entre pequenos e grandes grupos para promover a participação de todos os treinadores:

Em um curso de vinte e cinco pessoas, poucos vão falar, poucos vão interagir, sempre tem alguém que vai tomar um pouco mais a palavra [...] e a gente não tem a chance de ouvir alguém menos comunicativo. Então eu crio pequenos grupos para que eles troquem ideias [...] eu procuro estimular esse mais fechado.

Destaca-se também que quando organizadas atividades de situações-problema, o Instrutor 1 possibilitava diferentes soluções propostas pelos treinadores para a mesma situação, fazendo com que os treinadores anotassem as respostas dos pares:

Então, veja bem, eu tenho que aceitar as diferentes respostas porque nós estamos vendo um vídeo, aquilo não está acontecendo na realidade, não adianta traçar um plano fechado para aquilo olhando aquele vídeo, porque não é real [...] as pessoas tem que carregar com elas diferentes soluções para aquele problema, porque o cenário deles é outro do que aquele que a gente usou como *case*.

Por outro lado, o Instrutor 2 optou por lecionar na maioria do curso. Estratégias de ensino pontuais consistiram em demonstrar de maneira prática as técnicas do scrum com o auxílio de alguns treinadores: “Na questão didática, tento mostrar como são os passos para treinar e como se faz o scrum [...] o rugby é um esporte de contato que quanto maior a experiência motriz, melhor é o desempenho no campo”. Apesar de apenas três treinadores terem sido utilizados como exemplos, esta estratégia aparentemente facilitou a compreensão dos treinadores com relação às técnicas.

Oportunidades para os Treinadores Aprenderem com os Pares:

No início do curso de nível 2, o Instrutor 1 fomentou o desenvolvimento de um ambiente favorável para os treinadores contribuírem no curso por meio de questionamentos e complementando informações com experiências próprias: “[...] todos treinadores devem participar durante o curso, e essa participação deve ser respeitada por todos, porque cada um está em um nível de compreensão, um nível de entendimento”. De fato, diversas atividades foram organizadas pelo Instrutor 1 para os treinadores interagirem com os pares: ministrar sessões práticas, criar e aplicar instrumentos de análise de jogo e de gerenciamento de risco, resolver atividades de situações-problema, bem como discutir ao fim de cada temática. Estas estratégias justificam-se para o Instrutor 1 a partir da premissa de que os treinadores podem aprender mais quando possuem um papel ativo no curso: “A estratégia que eu penso sempre é que as pessoas aprendem mais quando elas fazem, quando elas aplicam, quando elas executam, quando elas refletem, quando elas discutem... Muito mais do que eu ficar falando e palestrando”.

Apesar de poucas iniciativas terem sido observadas para a interação dos treinadores no workshop de scrum, o Instrutor 2 demonstra perspectivas similares ao Instrutor 1 em termos de aprendizagem por interação: “É fundamental toda troca de conhecimento, sempre é fundamental, com outros treinadores, com treinadores que pensem totalmente diferente, é bom falar, é bom escutar...”. Contudo, considerando a curta duração do workshop, o Instrutor 2 acredita que não é possível proporcionar atividades desta natureza para os treinadores:

A verdade é que não tenho tanto tempo, muitas vezes pensei (nas atividades interativas), só que não tenho tempo... O curso só leva duas horas e meia [...] Seria ótimo fazer isso! Porque aí eu escutaria o que ficou neles do que eu falei.

Flexibilidade do Curso:

Uma das estratégias de ensino presentes nos cursos de nível 1 e 2 foi a solicitação para os treinadores indicar as expectativas e preocupações para o curso. O Instrutor 1 indicou que este é um dos aspectos mais importantes para ministrar os cursos, de modo a

possibilitar a adaptação dos conteúdos e atividades previstas para despendem em temáticas que os treinadores mencionaram que gostariam de melhorar:

Eu vou para o curso com o objetivo do curso muito claro na minha mente, mas o que realmente dita a profundidade, a velocidade do curso, é na hora que eu conheço eles [...]. Na hora que eu percebo a necessidade do grupo, vi uma certa falha deles, carência, preocupação, eu busco atender e acenar a isso daí de alguma forma [...]. Eu reajo à necessidade deles...

Ao longo do curso de nível 1, não ficou claro se adaptações foram realizadas para atender às necessidades dos treinadores. Contudo no curso de nível 2, o Instrutor 1 decidiu fazer alterações assim que observou os treinadores ministrando a primeira atividade prática:

Em (cidade de realização do curso de nível 2) eu coloquei a dinâmica de planejamento logo no primeiro dia porque eu queria ver um pouco mais deles atuando [...] pelo que eu observei, a galera não aplicava ainda o conceito de formação nível 1, que é utilizar perguntas, feedback positivo, minijogos... Então, ele não é “congelado”, não é “estranque”, sabe? “assim que tem que fazer”.

Com relação à flexibilidade dos materiais entregues e dos instrumentos criados durante o curso, não havia maneira correta a ser seguida, mas todo o processo de construção contava com a supervisão do Instrutor 1. Além disso, o portfólio do curso de nível 2 não havia modelo para os treinadores utilizarem. Instrutor 1 mencionou durante o curso: “Não me importa o formato em que vocês farão a tarefa, usem a forma que for mais fácil para vocês, o importante é conter todas as informações necessárias”.

Por outro lado, poucas iniciativas foram observadas ao longo do workshop de scrum em termos de compreensão das necessidades dos treinadores para conduzir e adaptar o curso. De fato, o Instrutor 2 revelou considerar o tempo disponível no curso e os aspectos de segurança como limitantes para proporcionar tal flexibilidade:

Tem cursos da *World Rugby*, como os cursos do (Instrutor 1), onde eles tem um espaço para planejarem, programarem, fazer jogos, treinos... Nesse caso não dá, porque nesse tempo não dá. Uma por causa da segurança também, se eu perguntar para eles como fazer um treino de pescoço, se eles nunca treinaram pescoço, como vão fazer?.

O Instrutor 1 reconhece que seus pares possuem dificuldades em proporcionar flexibilidade aos cursos ao ministra-los: “Essa tem sido a grande dificuldade até dos outros instrutores porque eles ainda não entenderam que o curso é dinâmico, mas eu tenho um objetivo final que eu quero entregar”. Entretanto, ele também compreende que proporcionar flexibilidade ao longo do curso não é um processo fácil e requer o desenvolvimento do instrutor:

No começo, em alguns temas, algumas coisas que eu não tinha tanta confiança eu deixava mais fechado, mas aí com o tempo eu fui adquirindo mais confiança, fui estudando mais um pouco aquela situação, fui desenhando outras dinâmicas... Mas hoje eu vou aberto, o que o cara quiser falar, a gente vai falar [risos].

Situações de Avaliação para Aprimoramento de Competências:

Além de ser uma oportunidade para os treinadores compartilharem experiências com os pares, durante as atividades de ministrar sessões práticas de treino (organizadas pelo Instrutor 1) diversos feedbacks eram proporcionados pelos pares e pelo próprio instrutor. Segundo o Instrutor 1, após os feedbacks é possível identificar a mudança de comportamento dos treinadores ao longo do curso. Entretanto, este questiona se as alterações são mantidas e se elas também se realizam a longo prazo nas realidades vivenciadas por eles:

Durante o curso de Nível 2 vem a prática seguinte, né? E eu vou comparar com a anterior, ver se ele mudou, ver se ele buscou mudar... Tem gente que é interessantíssimo, porque ele vê todas as falhas dele no primeiro dia [...] A maioria muda, muda a forma com conduziu de um dia para o outro [...]

Mas será que ele vai mudar quando chegar na realidade do clube?.

Além disso, após o término de todas as sessões práticas ministradas pelos treinadores, o Instrutor 1 solicitava para que fizessem autorreflexões sobre os aspectos positivos e aspectos que poderiam ter feito melhor. Ele mencionou posteriormente que desenvolver competências de autorreflexão é um dos objetivos esperados da participação dos treinadores em seus cursos: “Eu espero que eles passem a ser mais autocríticos, que eles passem a refletir melhor sobre como eles estão fazendo e como eles podem melhorar. O quanto eles realmente estão fazendo com que o praticante melhore a sua prática de rugby...”.

Também foi observado durante as atividades práticas que o Instrutor 1 solicitava o feedback dos demais treinadores aos ministrantes. Esta estratégia engajava os treinadores a compartilhar experiências e discutirem sobre as atividades ministradas, o que demonstrou a importância de ouvir a opinião e sugestões dos pares. O Instrutor 1 destacou que o feedback dos pares é um aspecto crucial para o aprendizado contínuo após o curso:

Eu acho importante ouvir a opinião de todos e que a pessoa comece a exercitar o “ficar aberto” para receber não só a opinião do instrutor [...] Na hora do clube ele não tem quem acompanhe. Então, se no momento do clube, que ele termina um treino, ele se coloca aberto para escutar dos praticantes, ele tem que começar a aprender a usar isso como uma forma de verificar se ele foi satisfatório, se ele criou boas dinâmicas de aprendizado, se ele proporcionou o desenvolvimento das pessoas.

Não foi observada nenhuma atividade ou oportunidade deliberada de avaliação para os treinadores durante o workshop de scrum, seja para autorreflexão, para receber feedbacks do instrutor ou dos pares.

6.4 DISCUSSÃO

Ao considerar o objetivo, a estrutura curricular, as competências almeçadas, o tempo disponível e os conteúdos ministrados, os cursos de nível 1 e 2 parecem buscar o desenvolvimento dos treinadores em termos de desenvolvimento de novas competências e aprimoramento de

competências prévias, o que caracteriza-o como um curso de formação continuada. Por outro lado, o workshop de scrum apresentou atributos de um curso de atualização, visto o direcionamento informativo e instrucional. Desta maneira, não se sabe até que ponto as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores foram influenciadas por estes fatores. Assim, tendo em vista as indicações prévias sobre as características contextuais e curriculares dos cursos condicionarem as estratégias de ensino adotadas pelos instrutores de PFT (CIAMPOLINI et al., no prelo) esta seção não pretende realizar comparação entre ambos os participantes observados. Portanto, as entrevistas conduzidas contribuíram para auxiliar o pesquisador a compreender a perspectiva dos instrutores a partir do currículo proposto para os cursos para nortear a seleção das estratégias de ensino.

Quando considerado o papel dos instrutores, Instrutor 1 demonstrou facilitar a interação e participação ativa de treinadores durante os cursos. Quando entrevistado, este revelou que tirar os treinadores das próprias zonas de conforto e proporcionar situações de autorreflexão é umas funções como formador de treinadores. De fato, adotar o papel de facilitador é um componente crucial quando se considera o ECA (WEIMER, 2013), além de ir ao encontro dos princípios indicados para treinadores de PFT, apontados previamente pelo ICCE (2014). Este papel também foi observado no Instrutor 1 a partir da busca para conhecer os treinadores no início do curso, para adaptar o curso considerando as informações recolhidas e por acatar diferentes respostas e direcionamentos para atividades baseadas em problemas. Ser acessível para proporcionar flexibilidade ao curso e possibilitar a discussão de diferentes perspectivas é um aspecto importante ao considerar que o PFT da CBRu foi ministrado em 18 dos 26 estados do Brasil de 2014 a 2016 (CBRU, 2017) e diferentes dificuldades e necessidades podem ser encontradas pelos treinadores que atuam nestes diferentes locais. Ademais, proporcionar oportunidades de autorreflexão para treinadores durante PFT tem sido indicado como uma ferramenta de conscientização dos próprios comportamentos e conseqüente busca por aprimoramentos na atuação profissional (GALVAN; FYALL; CULPAN, 2012; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; PARTINGTON et al., 2015).

Apesar de o Instrutor 2 apresentar uma conduta rígida e diretiva durante o workshop (fato que também é percebido por ele próprio), é importante destacar que ele também reconhece as características interativas, flexíveis e de facilitação do Instrutor 1. Contudo, como relatado, ministrar cursos de formação não é a principal função do

Instrutor 2 na CBRu e para a iniciativa de 2017 da entidade para o workshop de scrum, ele foi especificamente convidado. Ao considerar os dados pessoais do Instrutor 2, é possível que ele tenha sido escolhido para ministrar um workshop informativo devido a disponibilidade própria, a intenção da CBRu em ofertar este curso, bem como pela experiência de 35 anos como atleta da modalidade. Entretanto, este aspecto levanta questionamentos sobre o processo de treinamento de instrutores da CBRu e dos critérios utilizados para convidá-los a ministrar cursos. Apesar de compreender que o workshop apresentou características informativas e de atualização, o ICCE enfatiza que formadores de treinadores devem passar por um processo de formação específica para ministrarem cursos para treinadores (ICCE, 2014). Por exemplo, um dos PFT mais reconhecidos no mundo, o NCCP, no Canadá, organiza um programa específico para a formação de instrutores ao longo de diferentes níveis de certificação (NCCP, 2017). Portanto, pesquisas futuras devem buscar investigar o processo de formação de instrutores da CBRu, caso existente.

A maioria das estratégias de ensino adotadas pelo Instrutor 1 são similares às estratégias de ensino adotadas por outros instrutores observados em estudos prévios conduzidos internacionalmente em PFT, nomeadamente: discussões em grande grupo (MONTELPARE et al., 2010; JONES; ALLISON, 2014), oportunidades de autorreflexão (PAQUETTE et al., 2014), ministrar atividades práticas (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010; PAQUETTE et al., 2014) e atividades baseadas em problemas (LEDUC; CULVER; WERTHNER, 2012). Em suma, parece que as estratégias de ensino adotadas pelo Instrutor 1 vão ao encontro dos achados e sugestões anteriores no que tange a organização de PFT de qualidade, especialmente em termos de atividades interativas e reflexivas (MORGAN et al., 2013; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; CIAMPOLINI et al., no prelo).

Com relação aos métodos de avaliação adotados pelo Instrutor 1, os treinadores tiveram a oportunidade de autoavaliar os próprios comportamentos e feedbacks foram proporcionados pelo instrutor e pelos pares. Esta é uma estratégia observada em outros estudos e percebida positivamente pelos treinadores (DIMENT, 2014; PAQUETTE et al., 2014). Apesar de o Instrutor 1 relatar que normalmente percebe a mudança do comportamento dos treinadores após os feedbacks fornecidos na primeira atividade prática, ele levanta uma questão crucial quando se considera o impacto de PFT na atuação profissional destes indivíduos. Por um lado, pesquisas têm apontado o

pequeno impacto dos cursos que adotam estratégias de ensino prescritivas (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2013; MESQUITA et al., 2014) e a mudança de comportamento durante a formação como um processo “simulado” para atender às solicitações dos instrutores e receber a certificação do curso (CHESTERFIELD; POTRAC; JONES, 2010). Por outro lado, outros estudos que reportaram a adoção de abordagens mais centradas no aprendiz passaram a identificar resultados plausíveis com relação à mudança de comportamento (DEEK et al., 2013; PARTINGTON et al., 2015). Portanto, investigações futuras devem almejar o progresso de entendimento na área do impacto a longo prazo na atuação profissional de treinadores esportivos a partir das abordagens educacionais adotadas ao longo dos cursos.

Um dos aspectos mencionados pelo Instrutor 2 que influenciou suas decisões sobre as estratégias de ensino e a flexibilidade para o curso é o tempo disponível para o workshop. Na literatura consultada, workshops de curta duração (duas a quatro horas de duração) apresentaram desde a mesma característica informativa e instrucional com estratégias de ensino prescritivas (TRUDEL et al., 2000) até estratégias de ensino reflexivas e interativas (CALLOW et al., 2010; TURNNIDGE; CÔTÉ, 2017). Portanto, apesar de os autores compreenderem as barreiras percebidas pelo Instrutor 2 para o scrum de workshop (o que também é percebido pelo Instrutor 1 para os próprios pares), as estratégias diretivas adotadas no curso pode ser uma questão tomada como natural pelo Instrutor 2, tendo em vista que o paradigma instrucional se encontra presente em contextos educacionais (BARR; TAGG, 1995). Isto reforça a necessidade de formação dos instrutores de PFT para familiarização com os princípios do ECA para adoção nestas iniciativas educacionais.

Apesar de abordagens centradas no aprendiz demonstrarem resultados positivos no que se refere a desenvolver PFT efetivos (WERTHNER; CULVER; TRUDEL, 2012; PAQUETTE et al., 2014), Paquette e Trudel (2016, p. 63) destacaram em seu trabalho que “o maior equívoco é considerar que a transição para o ECA requer uma mudança “tudo ou nada””. Além disso, Blumberg (2009) aponta seis fatores a serem levados em conta quando se considera a adoção de abordagens educacionais: (a) tipo dos estudantes; (b) nível do curso; (c) número de estudantes no curso; (d) conteúdo do curso; (e) filosofia de ensino pessoal do instrutor; e (f) cultura ou filosofia da entidade organizadora do curso. Portanto, quando optado pela adoção do ECA em contextos de formação de treinadores, sugere-se a integração de maneira gradual (WEIMER, 2013), a partir do suporte fornecido pela

entidade em questão (PAQUETTE; TRUDEL, 2016) e contando com um processo formal de treinamento e orientação individual para o aprimoramento e certificação dos instrutores (ICCE, 2014).

6.5 CONCLUSÃO

As estratégias de ensino observadas nos cursos principais da CBRu (níveis 1 e 2) bem como o relato do Instrutor 1 representa características presentes nos princípios da abordagem do ECA, o que posiciona esta organização em um cenário inovador em termos educacionais em PFT. Apesar de as estratégias de ensino do Instrutor 2 serem mais diretivas e prescritivas, as perspectivas norteadoras identificadas sugerem a intenção de ministrar o curso de maneira mais prática e interativa. Desta maneira, levantaram-se questionamentos acerca do processo de formação dos instrutores do PFT da CBRu, de modo a melhor prepara-los para a atuação como formadores de treinadores no âmbito educacional. Além disso, não se sabe até que ponto a estrutura e o currículo do workshop observado tornaram-se barreiras e influenciaram as próprias estratégias de ensino. Portanto, estudos futuros devem investigar o processo de formação dos instrutores desta entidade, bem como continuar observar e entrevistar diversos instrutores que ministraram o mesmo curso, de modo a identificar as perspectivas dos indivíduos e como elas norteiam a seleção das estratégias de ensino.

Se por um lado, é importante destacar a iniciativa da CBRu ao proporcionar diferentes oportunidades de formação para treinadores brasileiros de rugby aprimorarem a qualidade da atuação profissional, por outro lado, workshops de curta duração com estratégias de ensino diretivas podem ter potencial limitado para o aprimoramento de competências e podem dificultar a adoção de princípios do ECA para facilitar a aprendizagem de treinadores. Tendo em vista que este estudo não entrevistou os treinadores participantes dos cursos, não foi possível analisar as percepções a partir das abordagens educacionais utilizadas nem o impacto para a prática profissional. Este fato ilustra a importância de conduzir estudos que conduzem procedimentos de triangulação de informações, de modo a analisar de maneira conjunta as observações do pesquisador e as percepções dos instrutores e treinadores.

Tendo em vista que PFT que adotam abordagens mais centradas no aprendiz têm identificado resultados mais positivos, a entidade investigada poderia considerar a realização de pequenas alterações em direção a esta perspectiva na estrutura proposta para o workshop de

scrum. Entretanto, realizar alterações em estruturas curriculares é um processo difícil, especialmente quando se considera o paradigma instrucional consolidado nas perspectivas educacionais atuais. Portanto, pequenas mudanças devem ser almejadas pela entidade e os instrutores ministrantes dos cursos devem ser incentivados a buscar progressivamente a integração de princípios desta abordagem para facilitar a aprendizagem de treinadores brasileiros de rugby.

REFERÊNCIAS

- BARR, R. B.; TAGG, J. From teaching to learning - A new paradigm for undergraduate education. **Change: The magazine of higher learning**, v. 27, n. 6, p. 12-26, 1995.
- BLUMBERG, P. **Developing learner-centered teaching: A practical guide for faculty**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 352 p.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CALLOW, N., et al. Coach education related to the delivery of imagery: Two interventions. **The Sport Psychologist**, v. 24, n. 3, p. 277-299, 2010.
- CBRu. **Relatório de área: Desenvolvimento 2014 - 2016**. p.17. 2017
- CHAMBERS, F.; GREGG, R. Coaching and coach education in Ireland. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 1, p. 65-74, 2016.
- 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.
- CIAMPOLINI, V., et al. Teaching strategies adopted in coach education programs: Analysis of publications from 2009 to 2015. **Journal of Physical Education**, Forthcoming.
- DEEK, D., et al. Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.
- DIMENT, G. M. Mental skills training in soccer: A drill-based approach. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 5, n. 1, p. 14-27, 2014.
- GALATTI, L., et al. Coaching in Brazil sport coaching as a profession in Brazil: An analysis of the coaching literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 3, p. 316-331, 2016.

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.

ICCE. International Council for Coaching Excellence. **International Coach Developer Framework. Version 1.1**: International Council for Coaching Excellence. 2014. 42 p. Disponível em: http://www.icce.ws/assets/files/documents/PC_ICDF_Booklet_Amened%20Sept%2014.pdf.

JONES, R.; ALLISON, W. Candidates' experiences of elite coach education: A longitudinal study ('tracking the journey'). **European Journal of Human Movement**, v. 33, p. 110-122, 2014.

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

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

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

MILISTETD, M., et al. Coaches' development in Brazil: Structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v. 5, n. 2, p. 138-152, 2016.

MILISTETD, M., et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MONTELPARE, W., et al. Introduction to the Play It Cool safe hockey program. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 1, p. 61-74, 2010.

MORGAN, K., et al. Innovative approaches in coach education pedagogy. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.).

Routledge Handbook of Sports Coaching. New York: Routledge, 2013. p. 486-496.

NCCP. National Coaching Certification Program. **NCCP coach developer training.** 2017. Disponível em: <<http://coach.ca/coach-developer-training-s16933>>. Acesso em 26 jul. 2017.

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.

PANFIL, R., et al. Coaching and coach education in Poland. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 50-63, 2015.

PAQUETTE, K. J., et al. A 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.

PAQUETTE, K. J.; TRUDEL, P. Learner-centered teaching: A consideration for revitalizing coach education. In: DAVIS, P. A. (Eds.). **The psychology of effective coaching and management.** New York: Nova Publishers, 2016. cap. 4, p. 53-70.

PARTINGTON, M., et al. The impact of video feedback on professional youth football coaches' reflection and practice behaviour: A longitudinal investigation of behaviour change. **Reflective Practice**, v. 16, n. 5, p. 700-716, 2015.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods.** 2. ed. Beverly Hills: SAGE, 1990.

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

RESENDE, R.; SEQUEIRA, P.; SARMENTO, H. Coaching and coach education in Portugal. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 2, p. 178-183, 2016.

TRUDEL, P., et al. Effects of an intervention strategy on body checking, penalties, and injuries in ice hockey. In: ASHARE, A. B. (Ed.). **Safety in hockey**. Philadelphia: ASTM, v.3, 2000. p. 237-249.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Transformational coaching workshop: Applying a person-centred approach to coach development programs. **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 314-325, 2017.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. 2. ed. San Francisco, CA: Jossey-bass, 2013. 287 p.

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**. New York: Nova Science Publishers, 2012. p. 337-355

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011. 348 p.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 SÍNTESE DAS PRINCIPAIS EVIDÊNCIAS

A partir do movimento internacional para o aprimoramento da formação e atuação do treinador esportivo, a publicação de estudos científicos com diretrizes para serem adotadas nos PFT parece ter contribuído na melhoria das estruturas curriculares e estratégias de ensino nos últimos anos. De maneira geral, os PFT têm apresentado características que indicam a mudança de paradigmas, de uma abordagem centrada no instrutor para um ambiente centrado no aprendiz. Com esta nova configuração, o treinador passou a assumir um papel mais ativo ao longo dos cursos de formação, facilitando a aprendizagem própria e contribuindo na dos pares.

Quanto ao desenvolvimento histórico do PFT da CBRu, as evidências encontradas revelaram a transição de um contexto amador da entidade e do rugby brasileiro num primeiro momento, na qual se ofertava iniciativas formativas dispersas; para um contexto profissional e de implementação de um PFT sistematizado com estrutura curricular baseada no desenvolvimento de competências. Nesta trajetória destacou-se a importância do suporte da entidade internacional (*World Rugby*) em dois momentos: (1) para que a CBRu ofertasse, pela primeira vez, um PFT para contribuir na capacitação de treinadores brasileiros de rugby; e (2) para que a CBRu adaptasse este programa às realidades nacionais a partir da maturidade dos responsáveis pela iniciativa (diretores e instrutores) e da percepção de necessidades de mudança. Além disso, ressalta-se a contribuição do diretor de desenvolvimento da CBRu desde as primeiras iniciativas formativas, até o presente momento na idealização de um novo programa a ser ofertado pela CBRu.

A análise das estratégias de ensino adotadas e das perspectivas norteadoras de instrutores ministrantes do PFT da CBRu apontou que o instrutor dos cursos regulares da CBRu (níveis 1 e 2) adotou estratégias de ensino reflexivas e interativas e relatou perspectivas norteadoras que vão ao encontro da abordagem do ECA. Apesar de o instrutor do workshop ter selecionado estratégias de ensino mais diretivas e prescritivas (fato que é reconhecido pelo próprio indivíduo), as perspectivas norteadoras demonstram a intenção de adotar papel mais prático e interativo. Desta maneira, discutiu-se sobre a importância de a CBRu estar ofertando diversas opções de capacitação para treinadores brasileiros de rugby, bem como o potencial limitado de iniciativas formativas de curta duração para a adoção de princípios do ECA.

Em síntese, a investigação apontou que a estrutura curricular baseada no desenvolvimento de competências, as estratégias de ensino adotadas e as perspectivas norteadoras centradas no aprendiz relatadas pelo instrutor dos cursos regulares da CBRu parecem configurá-la diferentemente aos PFT normalmente percebidos de maneira negativa por treinadores esportivos. Desta maneira, a CBRu aproxima-se, em determinados aspectos, de PFT com destaque nacional e internacional em termos de formação de treinadores. Além disso, ressalta-se que esta federação demonstra preocupação com a atuação dos treinadores de rugby no Brasil por meio da oferta de cursos de formação continuada e workshops informativos. Entretanto, o relato do instrutor do workshop com relação às barreiras percebidas, às perspectivas norteadoras das estratégias de ensino e a autopercepção como instrutor sugere a falta de formação e padronização entre os instrutores da entidade. Desta maneira, aponta-se pela importância de a CBRu formalizar iniciativas de formação específica para os instrutores, de modo a capacitá-los a adotar estratégias que facilitem a aprendizagem dos treinadores participantes, tendo como uma das opções, princípios do ECA. Ademais, acredita-se que workshops informativos de curta duração podem ter potencial limitado se a mudança de comportamento de treinadores é almejada.

7.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E DIRECIONAMENTOS PARA ESTUDOS FUTUROS

A partir das evidências dos estudos conduzidos nesta dissertação, algumas implicações práticas são apontadas para contribuir no processo de aprimoramento contínuo de PFT. Quanto à organização de estruturas curriculares, vale considerar as tendências e diretrizes internacionais para a adoção de um modelo baseado no desenvolvimento de competências. Tendo em vista a contribuição da *World Rugby* para que a CBRu ofertasse pela primeira vez uma iniciativa sistematizada, sugere-se a aproximação entre federações nacionais e internacionais para o aprimoramento contínuo das propostas formativas para treinadores brasileiros. Além disso, evidencia-se a importância de federações esportivas designarem profissionais exclusivamente para a formação e atualização contínua na área de formação de treinadores, de modo a proporcionar a integração das tendências acadêmicas e práticas nas iniciativas formativas oferecidas.

No que tange as estratégias de ensino, deve-se considerar inicialmente os seguintes aspectos do curso para selecionar as opções mais adequadas ao grupo: estrutura curricular; contexto; objetivo; e

número, necessidades formativas e maturidade dos participantes. Posteriormente, com o intuito de proporcionar a participação ativa de treinadores e o engajamento com as temáticas ministradas, sugere-se a busca pela criação de um ambiente de aprendizagem, motivando-os a expressar as próprias opiniões e a contribuir frequentemente no curso. Desta maneira, a inclusão de atividades de natureza interacionista e reflexiva é recomendada, assim como a transição entre atividades de pequeno grupo e grande grupo para oportunizar a participação de todos os indivíduos e atividades práticas para ministrar sessões de treino, favorecendo o compartilhamento de experiências e o fornecimento de feedbacks do instrutor e dos pares. Ademais, de acordo com a maturidade do instrutor e dos treinadores participantes, aponta-se pela integração de modo progressivo dos princípios do ECA nas iniciativas formativas.

Apesar de as sugestões mencionadas considerarem ambas as evidências encontradas neste estudo e as implicações práticas sugeridas por estudos específicos da área do treinador esportivo, deve-se considerar o aprimoramento de PFT como um processo contínuo. Isto significa que é possível que as sugestões e diretrizes atuais para estruturas curriculares e estratégias de ensino sejam superadas e percebidas negativamente futuramente, o que gerará um encadeamento de ações para alcançar propostas condizentes às necessidades do momento.

Com relação a direcionamentos para investigações futuras, inicialmente destaca-se que os estudos de revisão que compuseram esta dissertação originam-se predominantemente da América do Norte, Europa e Oceania. Deste modo, os achados relacionados às estruturas curriculares e estratégias de ensino que vão ao encontro de abordagens centradas no aprendiz podem representar uma falsa realidade do panorama mundial de formação de treinadores. Portanto é importante que novos estudos continuem a investigar PFT em todos os contextos (pequena escala, larga escala e universitários) e em diferentes países, em especial, no Brasil, onde a atuação do treinador é reconhecida como profissão e pesquisas nesta área continuam incipientes.

Ademais, com o intuito de superar as limitações relatadas sobre esta dissertação, assim como avançar a agenda investigativa do treinador esportivo, estudos futuros devem considerar:

a) Conduzir estudos teóricos e empíricos com o intuito de investigar o impacto percebido por treinadores após a participação em PFT que relatam a adoção de estratégias de ensino ativas;

b) Incorporar a análise da percepção de treinadores participantes dos cursos às observações dos investigadores e perspectivas dos instrutores.

c) Acompanhar diferentes instrutores ministrando cursos similares oferecidos por uma entidade, de modo a identificar as particularidades de cada instrutor e as perspectivas que nortearam a seleção das estratégias de ensino;

d) Examinar o processo de formação de instrutores ministrantes dos PFT no contexto federativo brasileiro.

APÊNDICES

APÊNDICE A. TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.



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

TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Considerando a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “**Formação de Treinadores no Brasil: Investigação do Programa Desenvolvido por uma Confederação Olímpica Brasileira**”, a qual servirá de base para a elaboração de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NuPPE) e o Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) do Centro de Desportos (CDS). Esta pesquisa tem como analisar as estratégias formativas dos cursos de formação de treinadores da Confederação Brasileira de Rugby. Portanto, por meio desta pesquisa busca-se contribuir e aprimorar o processo de formação de treinadores de Rugby no contexto federativo.

Sua participação nesta pesquisa implicará em permitir que o presente pesquisador participe como aluno ouvinte em pelo menos dois dos cursos de formação de treinadores de Rugby, oferecidos pela CBRU, bem como a realização de entrevistas com dirigentes, professores e treinadores participantes referidos cursos.

A investigação apresenta riscos mínimos à entidade e aos participantes, visto que não irão ocorrer ações invasivas. Suas identidades serão mantidas em sigilo e as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Salientamos que você poderá requerer a descontinuidade da pesquisa a qualquer momento. Caso ocorra algum dano à sua imagem em decorrência do não cumprimento de algum dos procedimentos éticos estabelecidos no presente termo, você será indenizado judicialmente.

Agradecemos desde já pela sua colaboração e participação e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Florianópolis, 14 de Outubro de 2016.

Prof. Vitor Ciampolini
Pesquisador

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Prof. Dr. Michel Milistet
Coorientador

APÊNDICE B. APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSC PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO

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 Confederação Brasileira de Rugby, tomei conhecimento do projeto de pesquisa intitulado: **Formação de Treinadores no Brasil: Investigação do Programa Desenvolvido por uma Confederação Olímpica Brasileira**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares. Como esta instituição apresenta condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução nos termos propostos.

Nome por extenso: _____

MARCIO DE OLIVEIRA MIGLIARO

50 380 658/0001-44

Assinatura do responsável

**CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA
DE RUGBY**

São Paulo, 7, 10, 2016
(cidade)

Rua Tupinás, 22 Conj. 61
Itaim - CEP 04531-050
SÃO PAULO - SP

[Assinatura]
Prof. Vitor Ciampolini
(Pesquisador Principal/Mestrando)

[Assinatura]
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
(Pesquisador Responsável/Orientador)

Contatos:
vciampolini@gmail.com – (48) 9101-2344
juarez.nascimento@ufsc.br – (48) 3721-8526

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65263617.4.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.064.590

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado de Vítor Ciampolini sob orientação de Juarez Vieira do Nascimento e co-orientador Michel Milstedt, do programa de pós-graduação em Educação Física. Estudo prospectivo e análise documental, com 35 participantes. Critérios de inclusão: Coach developers: • Possuir graduação em Educação Física. • Já ter ministrado pelo menos cinco cursos de formação de treinadores da CBRu. Treinadores: • Ser graduado ou licenciado em Educação Física. • Estar atuando como treinador de Rugby há pelo menos dois anos. Critérios de exclusão: Coach developer(s): • Não ter ministrado cursos de formação de treinadores da CBRu nos últimos 12 meses. Treinadores: • Ter menos de 18 anos. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, observações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a estrutura organizacional e as estratégias formativas e de avaliação dos cursos de formação de treinadores oferecidos pela Confederação Brasileira de Rugby. Objetivo Secundário: Verificar as estratégias formativas adotadas internacionalmente em cursos de formação de treinadores. Identificar a estrutura organizacional do programa de formação de treinadores da CBRu. Identificar as estratégias formativas adotadas pelos coach developers ao longo dos cursos de formação de treinadores da CBRu. Averiguar os procedimentos avaliativos empregados no programa de formação de treinadores da CBRu. Verificar a percepção dos coach

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

Continuação do Parecer: 2.064.590

developers e dos treinadores formados acerca das estratégias formativas adotadas nos cursos da CBRu.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise adequada de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir da aprovação no CEP/UFSC. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12. Foram incluídos na versão 2 os roteiros de entrevistas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_871539.pdf	07/04/2017 12:41:11		Aceito
Outros	Resposta_Comite.pdf	07/04/2017 12:40:26	Vitor Ciampolini	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	07/04/2017 12:39:35	Vitor Ciampolini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinado.pdf	02/03/2017 14:47:09	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Dissertacao_Vitor_Ciampolini.p df	24/02/2017 10:40:01	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Ciecia_da_Instituicao_Assina do.pdf	24/02/2017 10:35:55	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Treinadores.pdf	24/02/2017 10:31:32	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.084.590

Justificativa de Ausência	TCLE_Treinadores.pdf	24/02/2017 10:31:32	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Dirigente_e_Professores.pdf	24/02/2017 10:31:24	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 15 de Maio de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

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

APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS INSTRUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, referente à Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Centro de Desportos - Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/CDS/UFSC), intitulada “ESTRUTURA CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE TREINADORES DA CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a estrutura curricular e as estratégias de ensino e de avaliação do programa de formação de treinadores oferecido pela Confederação Brasileira de Rugby e sua relevância compreende a busca pelo aprimoramento das estratégias de formação de treinadores no contexto federativo brasileiro. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa do problema, o qual contará, principalmente, com a coleta de dados por meio de entrevistas com os participantes.

Sua participação nesta pesquisa se caracterizará por meio de uma entrevista com o pesquisador. São mínimos os riscos desta entrevista, visto que serão abordados apenas questionamentos acerca de suas crenças e perspectivas didático-pedagógicas para a formação de treinadores de Rugby no Brasil. Entretanto, é importante destacar que pode haver certo desconforto ou incômodo dos participantes para responder certas perguntas. Sendo assim, destaca-se que estes podem recusar a responder as questões que forem consideradas constrangedoras ou desconfortáveis. Para minimizar esses possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em ambiente favorável, em uma sala fechada, com a presença apenas do entrevistado e do pesquisador. Ademais, a qualquer momento da realização desse estudo, o (a) senhor (a) e/ou os estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários por e-mail ou telefone e poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. Sua privacidade e o sigilo das informações serão preservados em todas as fases da pesquisa por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise de dados. Os autores ressaltam que mesmo com o devido cuidado com as informações pessoais dos participantes, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: a) contribuir no processo de formação de treinadores de Rugby no Brasil, b) auxiliar na compreensão das crenças e perspectivas de formadores de treinadores de Rugby no Brasil. Os pesquisadores declaram que a Resolução 466/12 será cumprida integralmente. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico.

Estão envolvidos nesta pesquisa os seguintes pesquisadores: Vitor Ciampolini, Juarez Vieira do Nascimento (Orientador) e Michel Milistedt (Coorientador). Solicitamos

autorização para uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua participação na presente pesquisa não acarretará em despesas a você, assim como não haverá o pagamento de nenhum valor financeiro em troca da sua participação, que se caracteriza como voluntária. No entanto, caso venha a ser comprovado algum prejuízo ou eventual dano decorrente da sua participação, você poderá ser ressarcido ou indenizado pelos pesquisadores. Os pesquisadores esclarecem que não haverá nenhuma forma de pagamento referente a sua participação no estudo e, se coloca à disposição para que possíveis danos causados em face a sua participação sejam assumidos pelos pesquisadores. Após o final da pesquisa os pesquisadores assumem o compromisso de agendar uma nova conversa com o entrevistado e apresentar um resumo dos principais resultados do estudo, a fim de que esses possam contribuir com sua atuação profissional.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, que também serão rubricadas e assinadas pelo pesquisador, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Nome do pesquisador para contato: Vitor Ciampolini
Número do telefone: (48) 99101-2344. **E-mail:** vciampolini@gmail.com
Endereço: Rua Moraes, nº 109, Campeche – Florianópolis – Santa Catarina.

Assinatura do pesquisador

Vitor Ciampolini – Pesquisador

Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH
 Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara)
 Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, prédio Reitoria II - Trindade, Florianópolis/SC.
 CEP 88.040-400. E-mail: cep.propeq@contato.ufsc.br. Telefone para contato: (48) 3721-6094

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa, recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, fui esclarecido de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso: _____

Assinatura do participante

_____, ____/____/____
 (cidade)

APÊNDICE D. GUIA DE ENTREVISTA PARA BALIZAR A COLETA DE DADOS COM OS INSTRUTORES PARTICIPANTES DO ESTUDO (ESTUDO 4).



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

ANTES DE INICIAR A ENTREVISTA

1. **Explicar a pesquisa** e seu **objetivo**.
2. Apresentar o **objetivo da entrevista**.
3. Informar a natureza **confidencial e anônima** da coleta, tratamento e divulgação das informações recolhidas.
4. **Justificar** a entrevista e solicitar **autorização** para realizar a gravação da entrevista.
5. Salientar a possibilidade de colocar **dúvidas** sempre que não compreender.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Próprio papel na confederação como instrutor.
 - Percepção geral sobre a maneira como ministrou o curso.
 - Critérios para considerar um bom curso.
1. Função do conteúdo:
 - Objetivo principal dos conteúdos** (e competências) abordados durante o curso.
 - Como garantir** que serão **desenvolvidos**.
 - Justificativa/Razão** para os **treinadores** aprenderem tais conteúdos.
 - Necessidade** de engajar os treinadores com o conteúdo. **Como** realizar tal engajamento.
 - Modo** em que os conteúdos abordados devem **impactar** a prática profissional dos treinadores.
 - Quão** importante é **ministrar** todo o conteúdo previsto para o curso.
 - Busca** por proporcionar momentos de **reflexão** ao longo da exposição das temáticas.
 2. Papel do instrutor:
 - Função/papel** percebido como **instrutor**.
 - Maneira em que **operacionalizou** o próprio **papel** ao longo do curso.
 - Justificativa** para **seleção** das estratégias de ensino.
 - Maneira que as **estratégias** selecionadas **facilitam/promovem** a aprendizagem dos treinadores.
 - Importância** da interação (alunos-instrutor; alunos-alunos). Maneira em que o **instrutor proporcionou um ambiente agradável** para compartilhar informações.
 - Necessidade de **conhecer as realidades e experiências prévias** dos treinadores.

- Motivação** dos aprendizes ao longo do curso.
3. Responsabilidade pela aprendizagem:
 - Qual a **responsabilidade** do **instrutor** e qual a do **aprendiz**? (Como operacionalizou?)
 - Conhecimento teórico, experiência prática e maturidade** dos participantes.
 - a) **Possibilidade de realizar** atividades ou situações em que eles puderam **se ajudar. Importância** de realizar estas atividades.
 - Importância de desenvolver **habilidades/ferramentas** para o aprendizado contínuo dos treinadores.
 - Fornecimento** de ferramentas ou desenvolvimento de **competências** para um **aprendizado contínuo** após o curso.
 4. Equilíbrio de poder:
 - Medida** em que o instrutor foi **flexível** ao longo do curso.
 - Importância de identificar** os conteúdos que os treinadores gostariam de aprender.
 - Percepção da **condução do curso devido a dúvidas e contribuições** dos treinadores.
 - Importância de tratar **assuntos** nos cursos que **não** haviam sido **previstos**.
 - Importância de **discussões** e ou de **atividades sem respostas únicas**.
 5. Objetivos da avaliação:
 - Situações/Atividades em que o **instrutor** pode avaliar os treinadores.
 - Importância de **fornecer feedbacks** aos treinadores ao longo do curso.
 - Importância da autoavaliação e avaliação dos pares** ao longo do curso.
 6. Perguntas finais:
 - Avaliação geral** sobre o curso. **Sugestões** para **aprimoramentos no formato** do curso.

FECHAMENTO ENTREVISTA

6. Reforçar a possibilidade de o participante **acrescentar informações relevantes** que não tenham sido mencionadas.
7. Verificar a **disponibilidade** de o participante **ler**, posteriormente, a **transcrição** das informações recolhidas com o objetivo de emitir um parecer sobre a adequação das opiniões que forneceu, corrigir eventuais erros e/ou mal entendidos nas respostas dadas.
 - 7.1. No caso afirmativo, combinar a melhor **maneira de envio** da transcrição da entrevista bem como os **prazos para entrega** e recolha da mesma.
8. **Agradecer pela participação.**

APÊNDICE E. TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS REFERENTE AO PARTICIPANTE DO ESTUDO QUATRO.



TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS PARA O USO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Eu, Maurício de Oliveira Migliano, portador do CPF nº. 268503248-70 e do RG nº.

23585537-6, residente e domiciliado no endereço: Rua CESARIO
Romário, 355 - Cambuci - São Paulo/SP - CEP: 01521-000

considerando a resolução nº 510, de sete de abril de 2016, cedo a utilização de meu nome e som de voz aos trabalhos acadêmicos (artigos científicos, relatórios, etc.) vinculados à dissertação de mestrado intitulada "Estrutura organizacional e estratégias formativas dos cursos de formação de treinadores da Confederação Brasileira de Rugby" sob autoria de Vitor Ciampolini, orientação de Juarez Vieira do Nascimento e coorientação de Michel Milistetd, sendo estes, membros do Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEF/UFSC).

Declaro, ainda, que a cessão de direitos de uso do meu nome e som de voz aqui ajustada tem caráter definitivo, autorizando a sua publicação pelos meios em que os responsáveis por essa pesquisa julgarem necessário. Declaro, por fim, que o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.


Maurício de Oliveira Migliano


Vitor Ciampolini

ANEXOS

ANEXO A. PUBLICAÇÃO DO ESTUDO UM COMO CAPÍTULO DE LIVRO.

Capítulo 15

Formação Federativa de Treinadores Esportivos no Brasil: Proposta de Integração do Ensino Centrado no Aprendiz

Vitor Ciampolini

Michel Milistetd

William das Neves Salles

Michél Angillo Saad

Juarez Vieira do Nascimento

1.1. Introdução

A aprendizagem do treinador esportivo é um fenômeno complexo, que ocorre permanentemente ao longo da vida, nos mais variados contextos (JARVIS, 2006). Considerando a enorme quantidade de informação e a dinamicidade características da sociedade atual, ações constantes de formação e de atualização profissional são indispensáveis aos treinadores para elevar a qualidade de sua prática e atender à crescente demanda por melhores serviços (GALATTI, 2010).

Dentre as diferentes oportunidades destinadas à aprendizagem do treinador esportivo destacam-se os programas de formação de treinadores (*coach education programs*), que têm se constituído como possibilidade

ANEXO B. ACEITE DO ESTUDO DOIS PARA PUBLICAÇÃO NO *JOURNAL OF PHYSICAL EDUCATION*/REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEM EM 2018.



[CAPA](#) [SOBRE](#) [PÁGINA DO USUÁRIO](#) [PESQUISA](#) [ATUAL](#) [ANTERIORES](#) [NOTÍCIAS](#) [TUTORIAL](#) [NORMAS/ENVIAR ARTIGO](#)

Capa > Usuário > Autor > Submissões > #36895 > **Avaliação**

#36895 Avaliação

[RESUMO](#) [AVALIAÇÃO](#) [EDIÇÃO](#)

Submissão

Autores: Vitor Ciampolini, Michel Milistetd, Vinicius Zeilmann Brasil, Juarez Vieira do Nascimento 
 Título: Teaching Strategies in Coach Education: A Systematic Review from 2009 to 2015
 Seção: Artigos de Revisão
 Editor: Jorge Both 

Avaliação

Rodada 1

Versão para avaliação	36895-164402-2-RV.DOCX	2017-05-01
Iniciado	2017-05-10	
Última alteração	2017-08-10	
Arquivo enviado	Nenhum(a)	

Decisão Editorial

Decisão: Aceitar 2017-09-11
 Notificar editor:  Comunicação entre editor/autor  2017-08-10
 Versão do editor: [36895-164503-1-ED.DOCX](#) 2017-05-01
 Versão do autor: [36895-173082-1-ED.DOCX](#) 2017-08-31 [EXCLUIR](#)
[36895-173082-2-ED.DOCX](#) 2017-08-31 [EXCLUIR](#)
[36895-173082-3-ED.XLSX](#) 2017-08-31 [EXCLUIR](#)

TAMANHO DE FONTE

[A-](#) [A](#) [A+](#)

[Ajuda do sistema](#)

CONTEÚDO DA REVISTA

Pesquisa

Escopo da Busca

Todos

Procurar

- [Por Edição](#)
- [Por Autor](#)
- [Por Título](#)
- [Outras revistas](#)

USUÁRIO

Logado como:

vciampolini

- [Meus periódicos](#)
- [Perfil](#)
- [Sair do sistema](#)

AUTOR

ANEXO C. SUBMISSÃO DO ESTUDO TRÊS PARA
 AVALIAÇÃO DA REVISTA *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPORTS
 SCIENCE AND COACHING*.

International Journal of Sports Science & Coaching SAGE track

[Home](#)
[Author](#)
[Review](#)

Author Dashboard

Author Dashboard

- 1 Submitted Manuscripts >
- [Start New Submission](#) >
- 5 Most Recent E-mails >

Submitted Manuscripts

STATUS	ID	TITLE	CREATED	SUBMITTED
ADM: Jenkins, Simon	SPO-18-0033	Research review on coaches' perceptions regarding the teaching strategies experienced in coach education programs	22-Jan-2018	24-Jan-2018
<ul style="list-style-type: none"> Awaiting Reviewer Scores 		View Submission Cover Letter		

SCHOLARONE™


 Clarivate
Analytics

ANEXO D. SUBMISSÃO DO ESTUDO QUATRO PARA AVALIAÇÃO DA REVISTA MOVIMENTO (UFRGS).



[CAPA](#)
[SOBRE](#)
[PÁGINA DO USUÁRIO](#)
[PESQUISA](#)
[ATUAL](#)
[ANTERIORES](#)
[NOTÍCIAS](#)
[TUTORIAIS](#)
[DIRETRIZES PARA AUTORES](#)

Capa > Usuário > Autor > **Submissões Ativas**

Submissões Ativas

ATIVO [ARQUIVO](#)

ID	MM-DD ENVIADO	SEÇÃO	AUTORES	TÍTULO	SITUAÇÃO
75594	10-08	ART	Ciampolini, Milistetd, Nascimento	DESENVOLVIMENTO DE UM PROGRAMA FEDERATIVO DE FORMAÇÃO DE...	EM AVALIAÇÃO

1 a 1 de 1 itens