UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DE RIBEIRÃO PRETO

WALMIR ROMÁRIO DOS SANTOS

**Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de
formação no Estado de São Paulo**

Ribeirão Preto

2021

WALMIR ROMÁRIO DOS SANTOS

Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de formação no Estado de São Paulo

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de mestre em Ciências, Programa de Pós-Graduação Educação Física e Esporte.

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Walmir Romário dos.
Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de formação no Estado de São Paulo. Ribeirão Preto, 2021. 94 p.

Dissertação de Mestrado, programa de Pós Graduação da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2020. Área de concentração: Atividade Física e Esporte.
Versão Corrigida

1 Formação de treinadores. 2. Aprendizagem profissional. 3. Handebol.

I. Menezes, Rafael Pombo, orient. II. Título.

Nome: SANTOS, Walmir Romário dos.

Título: Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de formação no Estado de São Paulo.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: 11/03/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Larissa Rafaela Galatti
Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA/UNICAMP)
Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Maria Luisa Dias Estriga
Instituição: Faculdade de Desporto (FADE/UP)
Julgamento: Aprovado

Prof. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques
Instituição: Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP/USP)
Julgamento: Aprovado

Aos meus familiares, especialmente meus pais que sempre estiveram comigo, meu irmão, minha afilhada, minhas tias, meus avós e amigos, pelo apoio, carinho e paciência ao longo deste processo.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelos fomentos concedidos para os projetos que resultaram nesta dissertação (processo nº 2018/04829-3 e 2019/14599-8). Assim como por acreditar em outros estudos que nosso grupo de pesquisa vem realizando.

À Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EEFERP/USP) pelo suporte e apoio ao longo destes anos.

À Universidade de São Paulo por me conceder a oportunidade de estudar em uma universidade de prestígio no exterior. Assim como, à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/ULisboa) pelos ensinamentos ao longo de minha graduação. Do mesmo modo, à FAPESP, por possibilitar o sanduíche do mestrado em uma rica experiência na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADE/UP).

Ao meu orientador e amigo, Professor Dr. Rafael Pombo Menezes, pela paciência, companheirismo, dedicação e ensinamentos, estes que foram além do âmbito acadêmico.

Às Professoras Dras. Maria Luísa Dias Estriga e Paula Maria Fazendeiro Batista por acreditarem no projeto, abrirem as portas na FADE/UP e me possibilitarem inúmeras experiências e conhecimentos em uma nova passagem por Portugal, o meu muito obrigado.

Aos grupos de pesquisa e membros destes que participaram ativamente de minha formação.

Aos avaliadores do meu exame de qualificação (Professores Dra. Larissa Rafaela Galatti - FCA/UNICAMP; e Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques - EEFERP/USP) e defesa Professores Dra. Larissa Rafaela Galatti - FCA/UNICAMP; Dra. Maria Luísa Dias Estriga - FADE/UP; e Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques - EEFERP/USP) pelas contribuições que extrapolaram o âmbito acadêmico.

Ao meu pai Sérgio Luiz, minha mãe Anália Célia, meu irmão Wlaldemir Roberto, minha cunhada Klaudia Tenório, minha sobrinha e afilhada Maria Letícia, minhas tias Maria Margarete e Rosemeire Fátima, meu avô Silvio da Silva (*in memorian*), minha avó Maria Petroni, pelo amor incondicional.

Por fim, aos amigos que essa trajetória acadêmica e pessoal me trouxe. Em especial: Carol Bueno, Carol Rossi, Emanuele Roma, Henrique Lobo, Isac Silva, João Leirias, Jonathan Almeida, Lucas Vicentini, Mateus Figueiredo e Yuri Valladão.

APOIO FINANCEIRO

A presente dissertação de mestrado e todos os estudos vinculados a este projeto de pesquisa tiveram o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP - processo nº 2018/04829-3 e 2019/14599-8) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

SANTOS, W.R. Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de formação no Estado de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Atividade Física e Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

RESUMO

O objetivo da investigação foi analisar as fontes de conhecimento profissional dos treinadores de handebol. O presente estudo foi pautado na teoria das Situações de Aprendizagem (WERTHNER; TRUDEL, 2006), possui uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e exploratória. Fizeram parte desta dissertação dois estudos complementares (teórico e empírico). O estudo I é uma revisão de literatura sobre as fontes de aprendizagem dos treinadores esportivos, onde foi possível verificar por meio de 33 artigos científicos quais são as fontes de conhecimento e como se dá esse processo de desenvolvimento profissional dos treinadores. Já o estudo II partiu de uma abordagem transversal, por meio de entrevistas semiestruturadas com 19 treinadores de handebol de duas das maiores ligas do Estado de São Paulo (13 homens e 6 mulheres - com experiência mínima de 1 ano e máxima de 24 anos). O instrumento de pesquisa utilizado foi desenvolvido pelo pesquisador responsável do estudo. Objetivou-se com tais entrevistas compreender e discutir as fontes de conhecimento destes profissionais. A classificação das aprendizagens e os temas centrais foram organizados seguindo a teoria das situações de aprendizagem (mediadas, diretas e internas). As informações coletadas foram analisadas por meio da análise temática após a categorização dos dados com a utilização do *software* Nvivo. Os resultados demonstraram sete subtemas: “papel do ensino superior”, “cursos fora do contexto universitário”, “experiências prévias”, “materiais específicos para o aperfeiçoamento”, “jogos e treinamentos”, “atitudes e decisões do treinador” e “reflexões”. Foi identificado que dentre as situações de aprendizagem mediada, direta e interna, a maior parte dos conteúdos identificados são situações diretas. As situações mediadas receberam críticas dos profissionais, principalmente por serem descontextualizadas das práticas profissionais dos treinadores. Por outro lado, as situações internas se mostraram presentes em todos os discursos, sendo cruciais para a profissão. Portanto, a partir das informações obtidas nos dois estudos que nortearam esta pesquisa, sugere-se que o sistema de ensino vigente necessita de maiores reflexões, principalmente acerca de uma aproximação teórico-prática. Neste contexto, futuras investigações devem ser realizadas no intuito de averiguar outras estratégias de ensino para o desenvolvimento profissional de treinadores esportivos.

Palavras-chave: Formação de treinadores; Fontes de conhecimento; Aprendizagem profissional; Handebol.

SANTOS, W.R. Analysis of the learning situations of handball coaches of training teams in the State of São Paulo. 2021. Dissertation (Master in Physical Activity and Sport) - School of Physical Education and Sport of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the sources of professional knowledge of handball coaches. The present study was based on the Learning Situations theory (WERTHNER; TRUDEL, 2006), has a qualitative approach and is characterized as a descriptive and exploratory research. Two complementary studies (theoretical and empirical) were part of this dissertation. Study I is a literature review on the sources of learning of sports coaches, where it was possible to verify through 33 scientific articles which are the sources of knowledge and how this process of professional development of coaches occurs. Study II started from a cross-sectional approach, through semi-structured interviews with 19 handball coaches from two of the largest leagues in the State of São Paulo (13 men and 6 women - with a minimum experience of 1 year and a maximum of 24 years). The research instrument used was developed by the researcher responsible for the study. The objective of these interviews was to understand and discuss the sources of knowledge of these professionals and the academic disciplines considered to be the most relevant. The classification of learning was organized according to the theory of learning situations (mediated, direct and internal). The collected information was analyzed through thematic analysis after categorizing the data using the Nvivo software. The results showed seven themes: “role of higher education”, “courses outside the university context”, “previous experiences”, “specific materials for improvement”, “games and training”, “attitudes and decisions of the coach” and “reflections”. It was identified that among the situations of mediated, direct and internal learning, most of the identified contents are direct situations. The mediated situations received criticism from the professionals, mainly for being out of context of the professional practices of the coaches. On the other hand, internal situations were present in all speeches, being crucial for the profession. Therefore, based on the information obtained in the two studies that guided this research, it is suggested that the current education system needs further reflection, mainly about a theoretical-practical approach. In this context, future investigations must be carried out in order to investigate other teaching strategies for the professional development of sports coaches.

Keywords: Training of coaches; Knowledge sources; Professional learning; Handball.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	19
OBJETIVOS	32
GERAL	32
ESPECÍFICOS.....	32
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	33
ESTUDO I – FONTES DE APRENDIZAGEM DE TREINADORES ESPORTIVOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	34
ESTUDO II – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE TREINADORES DE HANDEBOL DO ESTADO DE SÃO PAULO	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS.....	93
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	93
ANEXO B - APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	94

APRESENTAÇÃO

Este texto de dissertação é fruto dos estudos “Influência dos contextos e das situações de aprendizagem na formação de treinadores de handebol de equipes de formação do Estado de São Paulo”, realizado na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (#2018/04829-3) e “Processo de formação de treinadores de handebol no Brasil e Portugal: análise dos discursos de acadêmicos e egressos”, realizado durante o período sanduíche do Mestrado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob orientação do Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes, supervisão da Profa. Dra. Maria Luísa Dias Estriga e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (#2019/14599-8).

É interessante enfatizar, neste início de carreira acadêmica, o tempo que fiquei com o editor de textos aberto, com uma folha em branco à minha frente tentando escrever algo sobre minha trajetória pessoal e profissional. O caminho mais coerente que encontrei foi o de retornar a minha infância.

Acredito que seja impossível iniciar minha carreira como pesquisador nas ciências do esporte sem relembrar passos que foram cruciais para me levar ao grau que defendo nesta dissertação, e também me apresentar ao leitor interessado em compreender melhor o treinador esportivo, em especial, o handebol.

O elo com o universo esportivo inicia-se em meu próprio nome: Walmir Romário dos Santos. Nasci pouco antes da Copa do Mundo de Futebol de 1994, realizada nos EUA, época na qual o atacante Romário de Souza Faria era o melhor jogador do mundo. Entretanto, é interessante mencionar que não foi a única possibilidade para o meu nome. Outro ídolo nacional e grande esportista brasileiro, Ayrton Senna da Silva, foi constantemente citado, porém não escolhido em meu nascimento.

Minha família, por ter uma ligação fortíssima com o esporte, incentivou-me a ingressar precocemente no ambiente esportivo. Em minha primeira infância, pratiquei futebol nas “escolinhas” dos dois maiores clubes de minha cidade natal (Botafogo Futebol Clube e Comercial Futebol Clube), ambos situados na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo - SP. Na adolescência, frequentando um clube poliesportivo que meu irmão, hoje Prof. Dr. Wlaldemir Roberto dos Santos, estagiou naquele período, acabei praticando simultaneamente alguns esportes que estão presentes em minha vida até os dias de hoje:

basquete (onde obtive os melhores resultados e desenvolvi o amor pela Educação Física e Esporte), tênis, handebol, natação e novamente o futebol, que definitivamente não obtive sucesso.

Meus pais também nasceram em Ribeirão Preto. Sérgio Luiz Gambassi dos Santos e Anália Célia da Silva Santos, descendentes de italianos e portugueses respectivamente. Saíram de uma origem humilde e sempre trabalharam para que não viéssemos passar nenhuma necessidade. Ou melhor, posso afirmar categoricamente que colocaram os objetivos dos seus filhos acima de suas próprias vontades.

Tive uma educação de nível infantil, fundamental e médio em três escolas relevantes da minha cidade natal. No ensino infantil, popularmente conhecido como “pré escola”, estudei em uma Escola Municipal de Educação Infantil, que era localizada relativamente próxima de casa, EMEI Padre Emílio Jarbinet. Confesso que não me recordo muito deste período, afinal, era muito novo. Contudo, é impossível esquecer os momentos com meu avô Silvio da Silva (*in memoriam*) buscando-me todos os dias enquanto meus pais trabalhavam.

No término deste período, ingressei em uma escola que até então era mantida pela indústria e de notória qualidade, o SESI, em sua unidade 344, também próxima à minha residência. Ali passei 8 anos de importantes transformações, pois devido a elas, desenvolvi laços de amizade que mantenho até os dias atuais, assim como, o conhecimento adquirido por excelentes professores, que hoje percebo com clareza o quanto relevante foram na minha formação.

Em terceiro ponto, cito as experiências no ensino médio, em uma Escola do Governo do Estado de São Paulo, E.E. Prof. Dr. Thomás Alberto Whatelly, carinhosamente conhecida como TAW e privilegiada por possuir profissionais de qualidade e digo sem nenhuma dúvida, responsável pela mudança de perspectivas de muitos alunos que já frequentaram suas carteiras. Dentro de alguns parágrafos mergulharei um pouco mais nessa trajetória percorrida no TAW, que foi de extrema importância para o momento que me encontro atualmente.

Todavia, é necessário retornar um pouco para compreender como criei meu amor pelo esporte. Lembro-me muito bem de uma aula de Educação Física que tive na sétima série do ensino fundamental que marcou profundamente minha passagem na escola, abrindo uma nova opinião a respeito do que seria a tal Educação Física. Em determinada oportunidade, o Prof. Paulo Sérgio Rodrigues, amigo de longa data e incentivador do meu

desenvolvimento enquanto acadêmico de Educação Física e Esporte, mudou a dinâmica da sua aula e não foi para o ginásio da escola.

Recordo que mesmo contra a vontade dos alunos que estavam entusiasmados com a chegada da aula de Educação Física, lecionou uma aula teórica em sala de aula acerca dos aspectos básicos de ATP. Entretanto, embora tenha sido uma experiência relativamente marcante, hoje, como profissional e pesquisador da área, possuo subsídio para compreender que tive uma bagagem de conhecimentos extremamente fraca no que diz respeito à Educação Física regular vivenciada no ambiente escolar (tanto em ensino fundamental, como no médio). Não pela qualidade dos profissionais inseridos, mas sim, por questões institucionais e governamentais que dificultam o desenvolvimento enquanto uma disciplina escolar e sua adesão enquanto um estilo de vida ativo.

No SESI 344, tive distintas experiências e oportunidades que fizeram com que eu ficasse cada vez mais curioso, estimulado em adquirir conhecimento e me destacar. Nunca me considerei entre os mais inteligentes, mas, sem modéstia, assumo ser extremamente persistente quando desejo algo em minha vida pessoal ou profissional. Gostava de levar para a escola um kit de “cientistas” que ganhei em algum aniversário entre aproximadamente 7 e 9 anos de idade, onde era possível usá-lo para um espaço dentro das paredes da escola, repleto de flores e com muita terra para ficar “coletando amostras” e “analisando” em meus equipamentos “modernos e eficientes”. Nas atividades escolares, por ser um traço direto de minha personalidade, buscava ao máximo manter toda organização e controle dos ambientes que estive inserido, assim como, anotar ao máximo toda e qualquer observação feita pelos professores, afinal, um dia poderia ser útil, não é?

Entretanto, ao longo do ensino médio, com o Prof. Dr. Isac Alexandre Ferreira da Silva, biólogo e na época discente de Educação Física e Esporte, acabei me envolvendo com equipes de treinamento que nortearam para uma outra vertente da Educação Física: o ensinar.

No ensino médio as aulas de Educação Física se resumiam às respostas dos “Cadernos dos Alunos”, material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ao longo dos três anos, este processo se repetiu. No início de cada semestre, o professor solicitava que os cadernos fossem entregues completos ao fechamento de cada bimestre. Após tal instrução, éramos designados para o ginásio da escola onde quase sempre, os meninos praticavam futebol e as meninas o voleibol, e outros se agrupavam e passavam o período inteiro da aula conversando assuntos aleatórios.

Mesmo com experiências e abordagens não tão ricas ao longo do ensino médio, meu interesse pela Educação Física e pelo seu objeto de estudo, o movimento humano, cresciam na medida em que o tempo passava. Juntamente com o ambiente escolar, não posso deixar de dissertar acerca de minha vivência no basquetebol. Lembro-me muito de quando era da categoria Mirim (sub-14) e jogava pela equipe da AABB/COC/Ribeirão, sob comando do treinador Márcio José Juzzo, no qual sou muito grato, juntamente com o treinador Fausto Ravagnani, que me orientou no município de Cravinhos - SP, uma temporada antes de ingressar na equipe ribeirão-pretana.

Embora se tratasse de uma equipe de expressão no âmbito nacional, foi uma temporada extremamente complicada pela inexistência da equipe principal e ausências de recursos para as caríssimas competições da Federação Paulista de Basquetebol. Nessa categoria supracitada, classificamo-nos para o Interligas (competição na qual se reuniam as principais equipes das 4 regiões em que o interior do Estado de São Paulo foi dividido naquela temporada) e posteriormente, para as Finais do Interior, onde atingimos o terceiro lugar geral.

Embora marcante, não é o norte deste trabalho. Um ponto que merece uma atenção especial, é que enquanto aluno do ensino fundamental e médio, desenvolvi o basquetebol de uma maneira mais efetiva, tendo o privilégio de atuar em categorias de base e no adulto de equipes de expressão da região sudeste do Brasil. Todavia, antes mesmo de participar dos campeonatos federados, recordo-me muito bem de uma oportunidade que ocorreu em um clube poliesportivo de minha cidade (Ipanema Clube). Na ocasião, o professor de basquetebol Márcio Almeida Lima dividiu a turma de iniciantes em quatro equipes e solicitou para os veteranos liderarem cada uma destas. Embora tenha sido um momento singelo, foi minha primeira e vitoriosa experiência do outro lado das quadras.

Algumas oportunidades, antes mesmo de minha graduação, guiaram minha vontade pela pesquisa, ensino e extensão, mesmo sem compreender os três pilares da universidade e suas respectivas importâncias. Como por exemplo, uma experiência de vivenciar e acompanhar o desenvolvimento de um projeto de mestrado, assim como a redação de sua dissertação em meu terceiro ano do ensino médio. Naquele momento, frequentei o laboratório que meu irmão utilizou para sua intervenção.

Considero isso o alicerce para minha inserção precoce no ambiente científico em nível superior, mesmo se tratando de um estudo de caráter quantitativo. Tal fato pode ser exemplificado pelas primeiras idas aos congressos científicos mais voltados para graduandos e minha iniciação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Antropometria,

Treinamento e Esporte (GEPEATE), sob a orientação do Prof. Dr. Dalmo Roberto Lopes Machado, antes mesmo de meu ingresso no ensino superior.

Neste momento, minha rotina estava em transformação: aos 17 anos participava de um projeto de mestrado, um grupo de estudo em nível superior, era atleta/auxiliar técnico de uma equipe de basquete e handebol escolar e ainda não tinha saído das carteiras do ensino médio. Desta forma, tomando gosto e sabendo que a Educação Física não podia ser sintetizada em uma bola quicando ou halteres, inscrevi-me no vestibular da Universidade de São Paulo, onde o processo seletivo era a temida prova da FUVEST, para o curso de bacharelado em Educação Física e Esporte da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Ao ingressar na 5ª turma da EEFERP/USP no ano de 2013, percebi as possibilidades que a Universidade me traria. Ao lidarmos com uma instituição que se relaciona intensamente com o ensino, pesquisa e extensão, fomos estimulados à quebra de paradigmas e a construirmos conhecimentos que devem ser discutidos entre os profissionais da academia. Desta forma, minha formação seguiu-se no sentido de me tornar um bacharel crítico, reflexivo e até então generalista.

Por ser um curso em que as disciplinas são realizadas de maneira integral, tive um distanciamento do esporte pela alta carga horária teórica que existia no primeiro e segundo semestre de graduação. Entretanto, no segundo ano conheci o Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes e iniciei meu envolvimento com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Análise do Jogo (GEPAJ). Juntamente com este docente, decidi redigir um projeto no âmbito pedagógico do handebol. A partir daí buscamos compreender o momento considerado ideal para a especialização no handebol, por meio de entrevistas com treinadores de alto rendimento da modalidade. Após o fechamento do projeto, decidimos submetê-lo para apreciação da Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que concedeu meu primeiro fomento da Agência (#2014/07967-7). Desde então, distancio-me cada vez mais de estudos quantitativos e desenvolvo pesquisas de cunho qualitativo.

Foi um ano de trabalho e envolvimento, no qual aprendi um método de análise de discursos que utilizo até os dias atuais. Todavia, os resultados obtidos nesse primeiro momento nos levaram à uma solicitação de renovação do fomento (#2014/07967-7), que foi necessária pela abertura de prerrogativas de pesquisas em virtude dos achados do primeiro estudo. No primeiro ano da bolsa de Iniciação Científica (IC), dispus-me a analisar o discurso dos treinadores de equipes adultas de uma das maiores competições

da modalidade do Estado de São Paulo. Já no segundo ano de auxílio, o foco mudou para os treinadores das categorias de base de competições de expressão da mesma localidade, onde encontrei possibilidades de investigar outros aspectos, como no caso deste trabalho.

Acredito que nossos conhecimentos são norteados por experiências, ou seja, um constante ciclo de “experiências, construção de conhecimentos e experimentação”. Logo após o término do segundo ano de fomento, surgiu a possibilidade de concorrer para um auxílio no exterior. Assim, inscrevi-me na bolsa de Mérito Acadêmico modalidade Iniciação Científica e fui contemplado com um fomento da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (PRG/USP), para cursar um semestre de graduação em outra Universidade. A partir daí, segui rumo a Portugal para estudar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/ULisboa).

Em Lisboa, tive oportunidade de estudar com nomes relevantes de Portugal, sentindo na pele os processos de treinamentos que são aplicados em disciplinas predominantemente práticas, como por exemplo, “treinamento desportivo” e “aptidão física do jovem”. Não digo que em minha educação no Brasil o panorama foi diferente, pelo contrário, compreender como se dá o processo em uma realidade nacional, com indivíduos que estão inseridos em um contexto sociocultural diferente do nosso é uma oportunidade única e gratificante. Contudo, uma disciplina me chamou atenção: “análise do processo ensino-aprendizagem”.

Destaco tal disciplina por ser da grade acadêmica do primeiro ano da graduação de Ciências do Desporto, e por trabalhar em sua totalidade com métodos de análises de discursos relativamente complexos para alunos que estão ingressando no nível superior, pois, ao longo de seis meses éramos desafiados para cursar uma carga alta de aulas teóricas com três docentes distintos, e também, coletar dados por meio de entrevistas semiestruturadas com pais, professores e dirigentes escolares para uma posterior análise de conteúdo que visava uma compreensão dos benefícios do exercício físico e outros aspectos.

Embora não seja um título propriamente dito, o período intercambiário possibilitou-me o desenvolvimento de uma nova concepção do que é produzir e adquirir conhecimentos. No que diz respeito ao crescimento pessoal e profissional, é difícil transmitir em palavras as riquezas de cada um dos momentos vivenciados nesta estadia no exterior. Ao retornar ao Brasil e à EEFERP/USP, outro fomento da FAPESP foi solicitado e concedido. No caso, refiro-me ao treinamento técnico (#2017/00068-5), vinculado ao auxílio regular de meu orientador (#2016/06508-4), que buscou

compreender, por meio dos discursos de treinadores, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento nas categorias de base do handebol do Estado de São Paulo.

Conhecer e compreender as concepções de diversos treinadores da modalidade sobre determinado assunto, aliado ao conhecimento adquirido no Brasil e no exterior, fez com que existissem novos questionamentos sobre outros aspectos. Dentre estes, chamou-me a atenção, ao término do bacharelado, uma questão: “como o treinador aprende a ser treinador?”. Neste momento, redigiu sob mesma orientação o projeto de Mestrado.

Durante a realização do Mestrado, foi solicitado e concedido apoio financeiro da FAPESP (processo número #2018/04829-3), mediante a elaboração do projeto: “Influência dos contextos e das situações de aprendizagem na formação de treinadores de handebol de equipes de formação do Estado de São Paulo”. Entretanto, após o exame de qualificação e arguição da banca examinadora (composta pela Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti - FCA/UNICAMP e do Prof. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques - EEFERP/USP), discutiu-se diferentes aspectos inerentes ao processo de formação de treinadores e surgiu a ideia de um intercâmbio acadêmico.

Deste modo, entramos em contato com a Profa. Dra. Maria Luísa Dias Estriga, docente da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, para a realização do projeto de pesquisa intitulado “Processo de formação de treinadores de handebol no Brasil e Portugal: análise dos discursos de acadêmicos e egressos”, que contou com sua supervisão, juntamente com o apoio da Profa. Dra. Paula Maria Fazendeiro Batista. O presente estudo foi viabilizado mediante Bolsa de Estágio e Pesquisa no Exterior (BEPE) da FAPESP (#2019/14599-8).

Aproveito para agradecer novamente a todos que participaram da construção deste trabalho, e também, à FAPESP pelos auxílios que acompanharam a minha formação profissional. Deixo o link do Currículo Lattes¹ para que seja possível acompanhar as futuras publicações desta dissertação. Boa leitura!

¹ <http://lattes.cnpq.br/0785790911779501>.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O processo de aprendizagem profissional de treinadores² é objeto de investigação de diferentes pesquisadores das ciências do esporte. Observa-se uma gama de estudos que apresentam que o processo de formação do treinador é complexo e não se resume aos conhecimentos desenvolvidos nas experiências enquanto atleta ou nos bancos universitários. Todavia, o contexto do handebol é pouco explorado na literatura.

Entretanto, inicio o trabalho explicando como se dá a organização do handebol em âmbito nacional. A administração do handebol no Brasil é de responsabilidade da Confederação Brasileira de Handebol (CBHb), instituição central, onde por meio de suas 27 Unidades Federativas nacionais afiliadas, organiza e desenvolve competições de diferentes faixas etárias (exceto categoria sub-12) e é responsável por conduzir as atividades referentes às seleções nacionais que nos representam³. Portanto, trata-se de uma instituição que atua no Brasil e no Exterior (a partir das gestões das seleções nacionais).

Dentro das Unidades Federativas, o Estado de São Paulo apresenta destaque no cenário competitivo nacional (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2017). Tal fato, pode ser comprovado a partir das análises das últimas 10 edições da Liga Nacional de clubes (masculina e feminina - 2010/2019), em que é possível verificar que na Liga Nacional Masculina, os últimos 10 campeões e vice-campeões são do Estado de São Paulo. Já nas competições femininas, foram sete títulos e cinco vice-campeonatos no mesmo período.

A Federação Paulista de Handebol (FPHb) é responsável por gerir as atividades no Estado de São Paulo por meio da organização de eventos, competições e dos cursos formativos de treinadores e árbitros. Entretanto, diferentes ligas regionalizadas não vinculadas à FPHb atuam no âmbito estadual promovendo mais competições, principalmente agregando municípios próximos, o que reduz custos e abrange equipes que nem sempre possuem condições para participar de competições que envolvem deslocamentos maiores (MENEZES *et al.*, 2017).

² Nesta pesquisa foi utilizado o termo treinadores no gênero masculino por uma questão usual e de convenção gramatical, e obviamente reconhece-se que o papel desempenhado pelas mulheres em diferentes âmbitos do contexto esportivo seja fundamental para o desenvolvimento do esporte.

³ Tais informações podem ser consultadas em: <https://cbhb.org.br/v1>.

Buscando entender cada vez mais os treinadores de handebol, nos últimos anos estamos destinando nossos esforços para compreender as opiniões destes profissionais nas mais diferentes categorias da modalidade.

Menezes, Marques e Nunomura (2017) entrevistaram treinadores de handebol com o intuito de apresentar os princípios pedagógicos utilizados na categoria sub-12, apresentando que existe uma preferência por abordagens centradas no jogo, oriundas da complexidade do ambiente que o jogo é realizado. Deste modo, os treinadores destacam que as habilidades são desenvolvidas neste contexto, com destaque para a tomada de decisão.

Já na categoria sub-14, Menezes, Reis e Tourinho Filho (2015) apresentam as possibilidades para o ensino dos elementos técnico-táticos. Desta forma, os autores apontam para a relevância da utilização do método de ensino situacional, possibilitando o desenvolvimento de subsídios motores e cognitivos para as tomadas de decisão dos defensores. Ainda nesta pesquisa, é apresentado que as situações que simulam o jogo real são importantes, uma vez que oferecem aos jogadores diferentes informações (como por exemplo, manipulação da bola e os encadeamentos das ações técnico-táticas).

Nas categorias sub-16 e sub-18, Menezes *et al.* (2018) identificaram as abordagens de ensino preferidas pelos treinadores nas categorias sub-16 e sub-18 femininas e verificaram a possibilidade aplicar metas de longo prazo para o treinamento de handebol por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelaram uma preferência na categoria sub-16 pela utilização de abordagens situacionais e globais funcionais. Por outro lado, na sub-18 encontrou-se que os treinadores recorrem pelo método tecnicista e pela abordagem situacional. Menezes *et al.* (2018) concluem que o método global-funcional e as abordagens situacionais merecem um destaque no processo de ensino-aprendizagem destes jogadores, permitindo o desenvolvimento de aspectos técnico-táticos de modo mais rico que o ensino tecnicista.

Por outro lado, Menezes, Pérez e Galatti (2020) buscarem entender as diferenças e semelhanças metodológicas do ensino do handebol nas categorias sub-21 e adulto. Foram encontradas semelhanças acerca do aumento gradual da especificidade. Por outro lado, as exigências competitivas e à magnitude dos resultados cobrados pelos treinadores se mostraram maiores na categoria adulta. No mais, é destacado pelos autores que os métodos de ensino utilizados ao longo do processo são semelhantes.

Santos e Menezes (2019) ao investigarem o processo de especialização esportiva de jogadoras de handebol, identificaram a partir dos discursos dos treinadores que os

conteúdos ministrados por esses profissionais ainda possuem embasamentos tradicionalistas, com viés tecnicistas e poucos associados as resoluções de problemas das jogadoras, fomentando outras discussões acerca do processo formativo de treinadores esportivos, como a que será realizada nesta investigação.

O presente estudo buscará compreender os treinadores do Estado de São Paulo. Entretanto, os participantes desta pesquisa são treinadores que atuam nas Ligas Regionais. Essas Ligas surgem como uma opção ao panorama federativo, massificando a participação de jovens de diferentes regiões do Estado e possibilitando que o nível competitivo seja mais próximo possível da realidade daqueles que não estão disputando os campeonatos federativos.

O treinador esportivo pode ser identificado como um dos pilares do processo de formação esportiva, e entender o processo de como o treinador aprende a ser treinador é um interesse que vem crescendo na Pedagogia do Esporte (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006), em uma linha de estudo mais conhecida como *coaching learning* (WERTHNER; TRUDEL, 2006).

Os estudos sobre *coaching* no contexto nacional caminharam sempre próximos à pedagogia do esporte (MARQUES; NUNOMURA; MENEZES, 2016), antes mesmo da aplicação do termo ao âmbito esportivo, pesquisadores das ciências socioculturais e pedagógicas do esporte já realizavam análises quantitativas e qualitativas em variáveis importantes para a percepção do processo de formação do treinador e do desempenho de atletas (NASH; SPROULE, 2009; NELSON, 2010; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). É de responsabilidade do treinador esportivo promover experiências voltadas à participação esportiva e ao desenvolvimento de diferentes níveis do rendimento (MILISTETD, 2015). De acordo com o Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (do inglês, *International Council for Coaching Excellence* - ICCE, 2013), tais profissionais estão aptos em contribuir na formação pessoal e social, além do desenvolvimento da cidadania, educação e saúde dos atletas.

O ICCE apresenta um papel fulcral no desenvolvimento da profissão, promovendo a atividade de treinador esportivo e fomentando discussões para o desenvolvimento em diferentes esferas, aumentando assim as redes de trabalhos internacionais. Entretanto, na estrutura brasileira, para atuar como treinador esportivo, salvo exceções, prerrogativas legais devem ser seguidas.

Pela Lei Federal 9696/1998 (BRASIL, 1998), o treinador esportivo deve ser registrado no Conselho Regional de Educação Física (CREF) como profissional de

Educação Física, ou áreas correlatas aceitas pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Para o entendimento do *coaching* em um cenário nacional, torna-se essencial assimilar que há duas bases curriculares (que refletem dois cursos distintos) importantes da Educação Física no Brasil: Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 1998). Ao Licenciado em Educação Física compete a atuação em âmbito escolar, em atividades docentes que visam o ensino em nível básico, fundamental e médio. Diferentemente, ao Bacharel em Educação Física compete a atuação nos demais contextos, com exceção às aulas regulares (curriculares) de Educação Física em âmbito escolar (BRASIL, 2018).

Embora ocorra a diferenciação entre o perfil profissional da Licenciatura e/ou Bacharelado, outra modalidade de licença do conselho permite ao indivíduo atuar como treinador em um esporte específico, respaldado pela Lei 9696/1998 (BRASIL, 1998). Esta possibilidade, denominada de provisionada, aponta que “os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física”.

Desta forma, na teoria, os profissionais que atuam como treinador esportivo, no Brasil, devem possuir alguma das condições: a) curso de graduação na área de Educação Física por uma IES autorizada e reconhecida pelo MEC; b) curso de graduação em Educação Física (e/ou áreas correspondentes) no exterior, revalidado na forma da legislação em vigor; c) comprovar experiência profissional em uma atividade esportiva específica até a data de início da Lei 9.696 de 1º de Setembro de 1998.

Novas diretrizes curriculares foram aplicadas (resolução Nº 01/CNE/2002; resolução Nº 07/CNE/2004; resolução Nº 6/CNE/CES/2018) que propuseram novas orientações para as competências dos profissionais de Educação Física, evidenciando-o ainda mais uma clareza de distinção entre Licenciatura e Bacharelado. Desta forma, neste novo cenário, as instituições de ensino superior possuem autonomia para definirem o corpo de conhecimentos a ser aprendido pelos futuros profissionais, por meio de uma articulação e organização em determinado período legalmente estipulado (NASCIMENTO *et al.*, 2009).

Em um entendimento do fenômeno em âmbito nacional, é importante reforçar o fato de a graduação em Educação Física e Esporte ser generalista (BRASIL, 2016). Neste panorama, é possível encontrar na literatura fortes indícios de que os programas de ensino são constantemente criticados por não representarem com a realidade prática dos que serão inseridos no mercado profissional, seja no que diz respeito ao processo de formação

atletas, como também para a iniciação esportiva, como apresentado em um estudo realizado por Jones, Morgan e Harris (2011) com britânicos. Todavia, corroborando os achados europeus, Galatti et al. (2016b) apontam que embora reconhecida como uma profissão no Brasil, ocorrem algumas inconsistências sobre o sistema de formação de treinadores em âmbito nacional: a) currículo generalista; b) poucas experiências para a aprendizagem direta; e c) preparação acadêmica direcionada para o caráter participativo.

Os treinadores ao identificarem que o contexto formal de educação não abrange todas as demandas necessárias, buscam iniciativas vinculadas aos contextos não formal e informal para seu aprimoramento profissional (MENEZES *et al.*, 2017; RIVAS-BORDÓN et al., 2018; HERTTING, 2019). Contudo, ao longo da formação formal poucas horas são destinadas ao esporte e um panorama ainda mais complicado é encontrado ao analisarmos o processo de formação do treinador, pois, destina-se mais para aos aspectos voltados para as “ciências da saúde” (BRASIL, 2015; CUNHA, 2017). Rodrigues, Paes e Souza Neto (2014) criticam a forma na qual as disciplinas socioculturais e pedagógicas são negligenciadas no contexto universitário, pois, para os autores, os profissionais ao entrarem no mercado carecem de conhecimentos de cunho social relacionados ao papel do treinador.

Em um contexto internacional, a formação de treinadores é realizada por meio de certificações e variados níveis assumidas por órgãos governamentais (do mais básico/iniciante ao complexo/específico - ICCE, 2013), podendo também ser oferecidas por Associações, Federações e Confederações mediante características específicas das modalidades (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2014). No Brasil, especialmente no handebol, os treinadores relatam a escassez de oportunidades oferecidas pela Confederação e pelas Federações, além do custo elevado e o direcionamento apenas aos que estão no alto rendimento (MENEZES *et al.*, 2017). Desta forma, Menezes *et al.* (2017) apontaram o recurso das qualificações fornecidas pelas Ligas, embora não respondam totalmente às demandas pedagógicas e biodinâmicas do handebol, acabam sendo uma opção para os treinadores buscarem alternativas.

Entretanto, duas décadas após a profissionalização do treinador esportivo no Brasil, ocorre um aumento do número de estudos que são desenvolvidos no intuito de investigar tal fenômeno. Entretanto, para Galatti *et al.* (2016b), é necessário realizar mais investigações no contexto brasileiro, explorando a experiência acumulada pelo profissional e os resultados dos treinadores nacionais, contribuindo para o desenvolvimento substancial de uma futura imersão internacional.

Os conhecimentos construídos nos bancos da universidade não devem se restringir apenas aos aspectos técnico-táticos específicos das modalidades. Os profissionais devem ser estimulados para um detalhamento do processo de formação esportiva. Entretanto, não se deve ignorar outros elementos necessários para a atuação, diversificando, assim, as situações e contextos nas quais ocorrem o processo de aprendizagem (MALLETT *et al.*, 2009; MODOLO *et al.*, 2017), levando-se em consideração que é um processo complexo, possibilitando uma formação mais empírica e com fundamento científico (MILISTETD, 2015).

O treinador deve desempenhar e desenvolver um elo entre os atletas nas mais distintas esferas, criando relações positivas e individualizadas entre cada, permitindo desenvolvimentos favoráveis para a aprendizagem e para a progressão de jovens esportistas nos aspectos individuais e coletivos (JOWETT, 2003). É compreensível que muitos profissionais de Educação Física tenham capacidade de ministrar uma sessão de treinamento esportivo. Todavia, identificar os fenômenos e as consequências dos estímulos que ocorrem ao longo do processo, e planejar os períodos nos quais devem ser inseridos, é essencial para que exista um “porquê” para que determinada equipe tenha êxito em certa competição e no processo de formação esportiva.

Entretanto, tão importante quanto obter uma definição acerca de quem pode ser treinador esportivo e definir o *coaching*, é reconhecer os valores que são transmitidos por esses treinadores aos seus alunos e/ou atletas. Para Milistetd *et al.* (2014) torna-se impossível compreender e aprofundar os estudos durante uma graduação de todos os conteúdos que são necessários para se tornar um treinador esportivo. Entende-se, para tanto, que o conhecimento proveniente do contexto formal por si não é capaz de abranger as demandas da carreira de treinador (FEU MOLINA *et al.*, 2012; WERTHNER; TRUDEL, 2006; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016; MODOLO *et al.*, 2017; MENEZES *et al.*, 2017), revelando, deste modo, a necessidade de analisar as diferentes fontes de conhecimento que os treinadores recorrem ao longo de sua trajetória.

A estruturação dos processos de formação do treinador (*coaching education*⁴) e seu desenvolvimento profissional (*coaching development*⁵) cresce significativamente em

⁴ Preparação do profissional por meio de informações eficientes e eficazes baseadas nas experiências pessoais de um mediador (MALETE; FELTZ, 2000).

⁵ Desenvolvimento e aperfeiçoamento de aspectos específicos que o treinador utilizará em sua prática (CÔTÉ, 2006).

todo o mundo (com destaque para países desenvolvidos) e são acompanhados por estudos da trajetória do treinador (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). Segundo Nelson (2010) o fenômeno supracitado é conhecido pela expressão “*coaching learning*”, para o qual a aprendizagem profissional é produto da complexidade do fenômeno esportivo, sendo multifatorial e, por sua heterogeneidade, deve ser de fácil acesso e com constante avaliação.

Os contextos nos quais o treinador esportivo é formado vem sendo questionado por pesquisadores da área no âmbito internacional (TRUDEL; GILBERT, 2006; NELSON; CUSHION, 2006; MILISTETD *et al.*, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; 2016) e nacional (MILISTETD, 2015; GALATTI *et al.*, 2016a; MODOLO *et al.*, 2017). O currículo acadêmico vivenciado no decorrer da formação é amplo e os discentes sofrem influências de diversas disciplinas ao longo de sua formação (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016).

Dentro de uma gama de possibilidades metodológicas para análise do processo de desenvolvimento de um treinador esportivo, o presente estudo se pautará na teoria das situações de aprendizagem, apresentada por Werthner e Trudel (2006), que podem ser caracterizadas como mediada, não-mediada e interna.

A teoria supramencionada é baseada nas obras de Jennifer Moon (2001; 2004), de origem construtivista, onde a autora descreve que o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz, uma vez que ele se torna capaz de interpretar suas experiências, organizando uma estrutura cognitiva capaz de absorver informações e transformar em conhecimentos práticos (emoções, conhecimentos, experiências, dentre outros). Deste modo, o conhecimento é definido a partir de diferentes níveis, onde a estrutura cognitiva é fundamental para determinar a qualidade da aprendizagem. Moon (2001) apresenta dois níveis centrais: aprendizagem superficial e aprendizagem profunda.

A aprendizagem superficial ocorre mediante a memorização de informações recebidas de um meio externo, sendo assimiladas de um modo mais rudimentar na estrutura cognitiva do indivíduo. De modo antagônico, a aprendizagem profunda é identificada em situações onde o entendimento das informações é mais refinado, possibilitando relações mais elaboradas com os conhecimentos prévios do aprendiz e reorganizando sua estrutura cognitiva a partir de processos reflexivos.

Deste modo, baseando-se em uma pesquisa com músicos, Moon (2004) apresenta uma estrutura construtivista para o modo no qual os profissionais se qualificam pautando-se em três influências: a) na aprendizagem mediada, por meio de conteúdos ministrados

por profissionais, como por exemplo, no contexto formal (universidade) e não formal (cursos específicos); b) em situações de aprendizagem não mediada, onde não ocorrem instruções e o treinador é responsável pelo próprio conhecimento e possui liberdade para escolher o que e quando aprender, presente no contexto informal; e c) situações diretas (ou internas) de aprendizagem, onde ocorre uma reconstrução de ideias já existentes em sua estrutura cognitiva.

As situações mediadas podem ser caracterizadas como oportunidades de aprendizagem que não são definidas pelo aprendiz (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; MILISTETD *et al.*, 2015), mas sim em contexto controlado por um mediador com experiência e capacidade de ministrar determinado conteúdo a ser desenvolvido. Milistetd *et al.* (2015) complementam apontando que os treinadores, na maioria das vezes, são agentes responsáveis por receptor e conduzir informações.

Em situações mediadas, o conteúdo pode ser abordado em um *workshop* específico ou disciplinas acadêmicas do âmbito universitário, para fazer sentido com a necessidade da atuação do profissional. Deve-se considerar a mediação não como uma simples relação de transmissão, na qual os mediadores detêm o conhecimento e vão transmiti-lo aos aprendizes, mas como um processo influenciado pelas situações sociais advindas das experiências ao longo da vida (MOON, 2004; MILISTETD *et al.*, 2016).

Já a aprendizagem não mediada configura as situações em que o aprendiz busca um conhecimento específico sem a necessidade de um mediador e relaciona-se ao que é de seu interesse (WERTHNER; TRUDEL, 2006; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014). Para Nash e Sproule (2009) e Milistetd (2015) também pode ocorrer quando o treinador necessita de determinados conceitos específicos teórico-práticos, que de modo inconsciente, o profissional desenvolverá pela experiência ou pela socialização com outros protagonistas do ambiente esportivo.

Stoszkowski e Collins (2014) apontam que as situações não mediadas e informais possuem intensas relações sociais de aprendizagem. Entretanto, as não mediadas são caracterizadas por envolver populações específicas a partir da troca de conhecimentos dos mais diferentes contextos, para aprimorar e capacitar os treinadores esportivos, extrapolando muitas vezes variáveis essencialmente profissionais.

Por fim, a aprendizagem interna é caracterizada por uma reflexão sobre o corpo de conhecimento construído ao longo de sua formação como treinador, podendo ocorrer de modo natural e imperceptível (WERTHNER; TRUDEL, 2006; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014). Esses conhecimentos estão relacionados com as reorganizações das

diferentes experiências que permeiam sua estrutura cognitiva, e possibilitam a assimilação de experiências de ambientes internos e externos para a prática profissional do treinador (TRUDEL *et al.*, 2013). Trudel, Culver e Werthner (2013) apontam que a aprendizagem interna é a mais expressiva para o processo formativo de um treinador, justamente pelo fato de contemplar experiências das demais situações de aprendizagem.

Embora esteja destacada e seja o referencial teórico norteador desta pesquisa, a partir de uma detalhada leitura, a teoria das situações de aprendizagem apresenta uma clara divisão que pode possibilitar a interpretação de uma visão fragmentada e reducionista aos contrários do modelo. Entretanto, destaco que as categorias supramencionadas interagem entre si e apresentam um conhecimento construído de modo relacional.

Ainda neste contexto, a partir da diversidade de situações apresentadas, de acordo com o ICCE (2013) e apresentado por Bettega et al. (2017), o treinador deve desenvolver no decorrer de sua formação profissional seis áreas funcionais, apresentadas a seguir: definir a visão e estratégia; moldar o ambiente; construir relacionamentos; práticas de condutas e estruturas competitivas; ler o campo de ação e responder a ele; aprender e refletir.

Quadro 1. Áreas funcionais, papéis do treinador e as áreas de competência.

Áreas funcionais	Papeis do treinador e as áreas de competência
Definir a visão e estratégia	<ul style="list-style-type: none"> - O treinador precisa conhecer e entender completamente o contexto e as implicações para os programas de desenvolvimento profissional. Compreender as tendências do cargo e seu papel como líder (hierarquia dentro do clube); - Adquirir conhecimento das estruturas formais do programa em que atua e alinhar as regras, normas e procedimentos operacionais do programa em conformidade; - Conduzir uma análise das necessidades e desenvolver um quadro claro do que o programa de intervenção profissional tem de seguir, com base nas necessidades dos atletas e no contexto social e organizacional; - Buscar e comunicar eficazmente os valores e objetivos, a direção a ser tomada e a forma de trabalhar com e para as pessoas participantes. Elaborar uma estratégia sólida para definir a visão. Isso inclui, em curto, médio e longo prazo, o planejamento das sessões, estações e programas.
Moldar o ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um plano de ação; - Criar planos operacionais sólidos para a implementação da estratégia. Identificar e recrutar pessoal qualificado e motivado para alcançar os objetivos propostos; - Organizar a configuração e o pessoal; - Preparar um ambiente eficiente, seguro e eficaz para maximizar a aprendizagem e o aperfeiçoamento; - Resguardar e proteger os atletas, empregando todas as medidas cabíveis para manter a integridade desses atletas; - Desenvolver marcadores de progresso e especificar padrões individuais e de equipe desejados ao longo da temporada.
Construir relacionamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Liderar e influenciar; - Moldar prioridades organizacionais mais amplas e promover o apoio pessoal para compartilhar esses objetivos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir o pessoal de forma positiva e promover uma equipe funcional composta de atletas entusiastas, treinadores, pessoal de apoio e outras pessoas relacionadas ao programa; - Nutrir relacionamentos individuais, construir e manter conexões saudáveis com outros atletas, treinadores, a equipe de apoio e outros no contexto organizacional; - Ser um educador e ensinar os outros (atletas, treinadores, pais e administradores, em torno do programa, o que é essencial para atingir os resultados específicos procurados pelo seu modelo.
Práticas de conduta e estruturas competitivas	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a prática e promover a melhoria por meio das oportunidades de aprendizagem adequadas, de acordo com as necessidades dos jovens atletas praticantes; - Estruturar experiências, identificando e gerindo oportunidades de competição para contribuir ao desenvolvimento contínuo dos atletas.
Ler o campo de ação e responder a ele	<ul style="list-style-type: none"> - Observar atentamente o desempenho dos atletas e a equipe na prática competitiva, analisar e fornecer feedback; - Registrar para posteriormente analisar os dados e medir o progresso esportivo e social dos jovens; - Tomar decisões e realizar adequações, com vistas aos próximos passos e experiências competitivas, adaptações realizadas de modo contínuo; - Responder com sensibilidade para eventos mais amplos; - Ler o contexto social e ambiental mais amplo em que ocorre a intervenção profissional e responder a ele.
Aprender e refletir	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar o desenvolvimento profissional nas mais variadas oportunidades, em situações de aprendizagem formal, não formal e informal, relevantes para aperfeiçoar e progredir como treinador e educador; - Inovar, ser criativo, encontrar novas soluções e improvisar para adicionar características benéficas para o programa; - Avaliar o programa e considerar todos os seus aspectos com a identificação dos pontos fortes para construir e fracos para enfrentar; - Autorreflexão sistemática sobre os aspectos de treinar da filosofia para a prática de horários e identificar formas de acelerar e maximizar o aprendizado.

Fonte: Adaptado de BETTEGA et al. (2017, p.30).

Bettega et al. (2017) ainda destaca que quanto mais experientes, maior será o nível de excelência que o treinador deve possuir em cada uma das competências apresentadas. Todavia, é destacado pelos autores que essas competências são desenvolvidas nas mais diferentes situações de aprendizagem.

Embora tenham sido apresentadas seis grandes áreas funcionais, como dito anteriormente, para um treinador esportivo atuar na referida área, o mesmo deve possuir uma formação acadêmica em nível de bacharelado em Educação Física. As ementas curriculares de um curso formativo devem seguir as prerrogativas legais instituídas pela Resolução nº 6 de 2018 do CNE/CES (BRASIL, 2018), e considera preocupações sobre a diversidade e complexidade em que o bacharel está inserido.

Estudos recentes mostram que existe uma interação entre experiências prévias de treinadores esportivos e a formação acadêmica com a prática profissional (NELSON; CUSHION, 2006; ROSADO; MESQUITA, 2007; JONES; MORGAN; HARRIS, 2011; CUSHION; JONES, 2014), as experiências adquiridas nos mais distintos momentos da

trajetória podem refletir de forma direta, sendo norteadores das condutas destes profissionais no meio prático. Todavia, mesmo partindo de uma trajetória interligada com experiências (acadêmicas ou não). A formação do treinador é norteada por métodos mais tradicionais de ensino (contexto formal), onde o conteúdo adquirido em ambiente acadêmico, é associado com o conhecimento absorvido enquanto atleta (contexto informal) e com capacitações disponibilizadas (contexto não formal) para definir a postura dos treinadores nas mais distintas situações que o cenário esportivo pode oferecer.

No estudo de Menezes et al. (2017) foram entrevistados 22 treinadores de ligas de handebol do Estado de São Paulo, os quais analisaram as possíveis relações da Confederação Brasileira de Handebol (CBHb) e da Federação Paulista de Handebol (FPHb) com a aprendizagem profissional dos treinadores. Para os autores, as instituições não realizam de forma efetiva o papel de auxiliar no desenvolvimento profissional destes treinadores, o que amplifica o problema da formação específica no handebol, fazendo com que esses recorram para o contexto não formal para complementar o conhecimento não abordado no âmbito formal.

Jones, Morgan e Harris (2011) e Jones e Allison (2014) averiguaram que o processo de formação destes treinadores de diferentes modalidades esportivas coletivas foi pautado no desenvolvimento da experiência informal, os profissionais encontram em sua trajetória empecilhos para o seu aprimoramento pelo fato de não possuírem apoio para a formação acadêmica e profissional. Já Nash et al. (2012) em estudo com treinadores de esportes coletivos e individuais, apontaram que 60% dos entrevistados relataram ausência de recursos de seus órgãos regulamentadores (federações) para o desenvolvimento de suas respectivas formações, e concluíram que o ganho financeiro é o principal objetivo de muitas destas agências que em essência deveriam contribuir com a qualificação destes profissionais. Esses resultados que vão ao encontro dos achados de Modolo et al. (2017) que investigaram a formação de onze treinadores de handebol de âmbito escolar, e identificaram os contextos e situações de aprendizagem preferidos por eles, e verificaram uma preferência pelo conhecimento do contexto informal, pautando-se em uma influência direta do conhecimento adquirido como atleta, *feedback* de outros treinadores e o conteúdo disponível em mídias digitais.

As entrevistas são recorrentes em diferentes estudos para a produção de conhecimento de cunho qualitativo e apresentam grande aplicabilidade no contexto esportivo. Milistetd et al. (2008) investigaram o papel das competições esportivas na formação de atletas de voleibol a partir da opinião de dez treinadores da modalidade

considerados experientes na categoria infanto-juvenil, e identificaram que as competições se tornam ferramentas importantes para a formação de atletas se objetivarem o caráter inclusivo do esporte. As competições para o mesmo autor não é somente uma maneira de incentivar a aprendizagem destes profissionais, mas, constitui-se como uma situação de aprendizagem interna interessante, pois é uma maneira do treinador receber *feedbacks* interessantes para sua atuação e suas ações enquanto mediador de um conhecimento.

Virgílio et al. (2017) analisaram o impacto dos contextos de aprendizagem na formação de três treinadores poliesportivos de um município do interior de São Paulo e apontaram que o desenvolvimento do treinador é conectado às diferentes experiências que foram vivenciadas e suas combinações, desde o início de sua vida em seu núcleo familiar, como também ao momento que comandou sua primeira equipe esportiva como treinador. Já Rodrigues et al. (2017) verificaram a influência dos contextos de aprendizagem na formação de treinadores, e ao entrevistarem seis treinadores de basquetebol das categorias de base da Federação Goiana de Basquetebol verificaram que os contextos de aprendizagem formal e não-formal necessitam de constantes reformulações, estimulando os alunos a refletirem sobre os contextos que estão sendo apresentados no ambiente, fazendo com que seja um momento de aprendizagem efetiva para ambos os personagens. As experiências não são resultadas de iniciativas intencionais e planejadas. Mas, dependentes do investimento de cada treinador e do acesso que tem em cada tipo de contexto de conhecimento.

Em uma análise quali-quantitativa com cinco treinadores de vela de elite, Saury e Durand (1998) averiguaram por meio de entrevistas e análises de filmagens dos treinos, que a prática destes é norteadas por reações e tomadas de decisão em eventos imprevisíveis que são frequentes na modalidade, exigindo dos atletas e treinadores uma capacidade de lidar com a complexidade da modalidade de forma ativa e situacional. Os achados mostram que a tarefa do treinador é definida a partir das perspectivas deste, como um conjunto de restrições, incluindo principalmente a incerteza do que ocorrerá no contexto prático de sua modalidade. Para corroborar com as demandas, estratégias devem ser definidas, como por exemplo, flexibilidade da periodização mediante as imprevisibilidades, colaboração treinador-atleta, envolvimento maior com aspectos básicos da modalidade e uma maior efetividade com as experiências passadas.

No handebol, Silva e Teques (2018) partiram de entrevistas não estruturadas para compreender o relacionamento entre dois treinadores e dois atletas. Desta forma, partindo de uma amostra portuguesa da categoria sênior, identificou que aspectos pessoais, tais

como, proximidade, confiança, respeito, apreciação interpessoal e o conhecimento do profissional como aspectos fundamentais para o sucesso deste relacionamento. Também são fatores moderadores e essências da díade treinador-atleta o compromisso, organização e o ambiente sociocultural que estão inseridos. A díade treinador-atleta, para os autores, revela-se em uma unidade de contexto grupal, alcançando o máximo potencial de cada treinador.

Conforme pode ser observado neste capítulo, em um contexto geral, pesquisas centradas no processo formativo de treinadores vêm mostrando incongruências nos programas formativos para o exercício de suas funções profissionais. Este estudo justifica-se, portando, pela importância de se investigar e entender as fontes de aprendizagem dos treinadores (neste caso, de handebol). Para isso, treinadores do Estado de São Paulo foram entrevistados, cujas perguntas centrais foram: “quais são as fontes de aprendizagem que os treinadores recorrem?” e “Como se deu o desenvolvimento da aprendizagem profissional dos treinadores de handebol?”.

Para responder essas questões, utilizou-se referências bibliográficas da psicologia do esporte, em especial das teorias apresentadas por Penny Werthner e Pierre Trudel.

OBJETIVOS

GERAL

Identificar e analisar as situações de aprendizagem de treinadores de handebol do Estado de São Paulo por meio de entrevistas.

ESPECÍFICOS

- i. Realizar uma revisão sistemática sobre as fontes de conhecimentos de treinadores esportivos;
- ii. Identificar as situações de aprendizagem (mediada, direta e interna) consideradas significativas para os treinadores entrevistados.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi elaborada seguindo as normas e diretrizes apresentadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Esporte da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto. A opção foi pelo conjunto de artigos científicos, no qual dois estudos foram realizados para responder aos objetivos propostos inicialmente. Neste sentido, esta dissertação foi redigida considerando os achados dos dois auxílios mencionados anteriormente (#2018/04829-3 e #2019/14599-8), e está estruturada da seguinte maneira:

- 1. Componente teórico – Estudo I:** realizou-se uma revisão sistemática para identificar e analisar as fontes de aprendizagem adotadas pelos treinadores esportivos, por meio de uma análise literária entre 2010 e 2019.
- 2. Componente empírico – Estudo II:** foi realizada uma investigação qualitativa com treinadores brasileiros de handebol, que atuam em equipes de categorias de base, no intuito de compreender suas fontes de conhecimento e o real impacto da universidade em suas atividades profissionais.

ESTUDO I – FONTES DE APRENDIZAGEM DE TREINADORES ESPORTIVOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

INTRODUÇÃO

O processo de formação e desenvolvimento esportivo é complexo e marcado pela presença de diferentes protagonistas - treinadores, pais e dirigentes (CÔTÉ; GILBERT, 2009), que de modo conjunto colaboram com a construção das carreiras dos jogadores imbuídas numa determinada identidade cultural. Dentro desta tríade de protagonistas, o treinador esportivo tem assumido destaque nos últimos anos, se tornando objeto de investigação de diferentes pesquisadores das ciências do esporte e áreas correlatas (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; RIVAS-BORBÓN *et al.*, 2018; ROCCHI; COUTURE, 2018; HERTTING, 2019; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020).

A construção profissional de um treinador esportivo é multifatorial (CÔTÉ; GILBERT, 2009; CORREIA; BERTRAM, 2018; SOUZA SOBRINHO *et al.*, 2019), exigindo capacidade de agregar e relacionar experiências de diferentes momentos da vida para a sua prática profissional, relacionando sua atuação aos conhecimentos provenientes dos bancos das universidades, cursos formativos (TOZETTO; GALATTI, MILISTETD, 2018) e a formação informal (HE; TRUDEL; CULVER, 2018).

Ao conceber o processo formativo como multifatorial, reconhece-se que diferentes oportunidades possuem influências complementares na construção do conhecimento profissional de um treinador esportivo. Deste modo, identificar vias de acesso do conhecimento pode ser fundamental para a compreensão das atitudes dos profissionais, e também, das importâncias que os treinadores atribuem para algumas oportunidades ao longo de sua formação.

Werthner e Trudel (2006) analisaram as diferentes fontes de conhecimento mencionadas por treinadores esportivos, a partir de entrevistas classificaram como esses aprendem a treinar, partindo da visão de aprendizagem proposta por Moon (1999; 2004). Essa perspectiva de aprendizagem propõe três possibilidades: aprendizagem mediada (formal), aprendizagem direta (ou não-mediada) e aprendizagem interna (reflexão).

A aprendizagem mediada é direcionada sempre pela presença de um mediador, responsável por compartilhar conteúdos (organizados ou não de maneira modular), em médio/longo prazo, oriundos de um sistema de formação ou certificação (TRUDEL; GILBERT, 2006; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014), como por exemplo, a formação

em nível universitário em Educação Física e as escolas de formação das Confederações/Federações. Por outro lado, a aprendizagem direta não é caracterizada pela presença de um mediador, na qual o treinador pode possuir autonomia para escolher os conteúdos e o momento que quer aprender, partindo de diferentes fontes: experiência enquanto atletas, conversas com os pares, materiais impressos e digitais e também por observações de treinos e jogos (WERTHNER; TRUDEL, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Já a aprendizagem interna é caracterizada pela presença de uma organização de ideias existentes na estrutura cognitiva do treinador, pautando-se em questionamentos sobre o seu conhecimento em contexto real, com aspectos provenientes da reflexão do profissional (WERTHNER; TRUDEL, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; HE; TRUDEL; CULVER, 2018).

Outro conceito fundamental para o entendimento do processo formativo de treinadores é o de contextos de aprendizagem. De acordo com Nelson, Cushion e Potrac (2006) existem três diferentes contextos em que ocorrem a aprendizagem: formal, não-formal e informal.

O contexto formal é caracterizado por situações que possuem algum processo de seleção antes do início do curso, que seja estruturado e com uma certificação reconhecida ao final de todo processo (como por exemplo, o exame vestibular que é pré-requisito para o ingresso em Instituições de Ensino Superior). O contexto não formal segue uma linha bem semelhante ao formal, entretanto acaba direcionado para uma população específica com temas de interesse semelhantes (que é o caso das especializações ou de cursos específicos). Já o contexto informal é uma associação de situações em que o indivíduo busca um conhecimento específico sem necessariamente receber uma certificação por isto, estando relacionado com a experiência e a reflexão da prática profissional. Diante desses diferentes contextos, os treinadores optam por diferentes situações de aprendizagem para buscar os conhecimentos que julgam interessantes ao seu ambiente de treinamento, e assim estruturar sua bagagem conceitual que será aplicada na prática profissional.

Dentro de uma pluralidade de situações e contextos de aprendizagem (o termo adotado a partir de agora será fontes de aprendizagem), tornam-se importantes o desenvolvimento de estudos que apresentem e discutam a relevância da sistematização da construção dos conhecimentos pelos treinadores esportivos, principalmente por se tratar de informações construídas a partir dos discursos dos próprios treinadores de diferentes modalidades e ambientes de prática. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o

panorama das publicações científicas entre 2010 e 2019 sobre a temática das fontes de aprendizagem, que possibilitou mapear as evidências específicas e sintetizá-las e identificar os processos e os conteúdos relatados nos estudos.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo de cunho descritivo e bibliográfico (MOHER *et al.* 2011), que no mesmo sentido de Gilbert e Trudel (2004) e Cunha (2012) foi estruturado em quatro fases. Neste sentido, adotou-se as diretrizes de revisões sistemáticas (PRISMA) proposta por Tricco *et al.* (2018): definição dos critérios de inclusão; aplicação de um método de revisão claro e reproduzível e; a avaliação rigorosa da relação entre os critérios estabelecidos e os estudos encontrados. Desta forma, procedeu-se à consulta de diferentes bases de dados online para a obtenção de trabalhos acadêmicos para a construção da revisão sistemática.

A Fase I constituiu uma identificação de artigos científicos publicados em periódicos de língua portuguesa, inglesa e espanhola, em cinco bases de dados: B-On, EBSCO, SciELO, Scopus e Web of Science. Tal escolha foi motivada pelo fato das bases serem abrangentes no ambiente acadêmico, estarem disponíveis no acervo de referências bibliográficas das instituições de ensino superiores dos autores deste manuscrito e por possuírem relevância na área das ciências do esporte.

A busca englobou intencionalmente o período de janeiro de 2010 a dezembro de 2019, buscando dar continuidade às pesquisas de Gilbert e Trudel (2004), que mapearam o período de janeiro de 1970 a dezembro de 2001 e Cunha (2012) que realizou um mapeamento de janeiro de 2001 até dezembro de 2010. As palavras-chave utilizadas para as buscas foram: “*coach development*” (886 resultados), “*coaching development*” (474 resultados), “*coaching experience*” (2460 resultados), “*coaching learning*” (218 resultados), “*coaches’ knowledge*” (665 resultados), “*coaching knowledge*” (558 resultados), nos campos título, palavras-chave e/ou abstract.

Para o fechamento da Fase I, os estudos encontrados foram agrupados em uma lista única, com 5261 artigos. Assim, inicialmente, os títulos duplicados foram excluídos (n=1958), resultando em 3303 artigos. Na Fase II foram identificados e inseridos os artigos científicos pertinentes ao presente estudo, que foram analisados por meio da leitura de seus abstracts. O processo de seleção se deu por meio dos seguintes critérios de exclusão: a) não abordar especificamente a temática; b) ser capítulo de livro, livro, artigo não publicado, resumo publicados em anais de congressos científicos e não ser um artigo

empírico; e c) não apresentar os tipos de situações e/ou recursos que os treinadores participantes utilizam para se qualificarem profissionalmente. Após a aplicação dos critérios de exclusão, esta fase possibilitou a seleção de 204 artigos científicos. A partir da referida seleção, iniciou-se a Fase III, na qual os estudos selecionados foram lidos na íntegra para uma nova seleção.

Assim, foram selecionados todos os artigos empíricos, associados à temática inerente às fontes de aprendizagem. Baseando-se em Cunha (2012), diferentes enfoques nortearam tais buscas, com a seleção de artigos que se propuseram: a) identificar e discutir as fontes de conhecimento do treinador esportivo; b) identificar e discutir as experiências relevantes para o processo de formação desses; c) entender as diferentes fontes de conhecimento que são utilizadas pelos treinadores e sua aplicabilidade na formação e atuação profissional. Após o filtro supramencionado, nesta etapa restaram 33 artigos científicos. Na Figura 1 estão esquematizadas as fases mencionadas acima.

Figura 1. Processo de seleção dos artigos.

Procedimentos de análise

Na última etapa de seleção dos trabalhos (Fase IV), os 33 artigos científicos que atenderam todos os critérios de inclusão das fases anteriores foram inseridos no *EndNote*. Foram recolhidas informações descritivas básicas de cada um dos estudos (autor, ano, periódico publicado, nacionalidade do primeiro autor e outras). O intuito deste mapeamento foi apresentar os estudos empíricos incluídos na revisão sistemática.

Realizou-se uma leitura aprofundada baseada na identificação das fontes de conhecimentos (procedimentos metodológicos, principais resultados e conclusões), na qual foram identificados três temas para sua posterior interpretação e análise dos dados: a) fontes de conhecimento do treinador esportivo; b) experiências tidas como relevantes para a formação do treinador; c) construção de conhecimento de treinadores esportivos por meio de diferentes fontes, os quais foram agrupados em uma unidade temática definida à priori como "Fontes de conhecimento do treinador esportivo", uma vez que tais temas apresentaram caráter transversais.

RESULTADOS

No Gráfico 1 estão apresentados o número de publicações ao longo do período 2010-2019, revelando uma crescente (e irregular – 2017 e 2019) produção nos últimos anos. Todavia, os valores de 2019 são susceptíveis de serem afetados pelos critérios de inclusão do estudo, uma vez que a busca foi até dezembro deste ano e alguns artigos podem ter sido publicados posteriormente em 2020, em alguma edição remanescente de 2019.

Gráfico 1. Percentual de publicações entre 2010-2019.

O número de autores, por artigo revelou amplitude de um a seis autores, com maioria de três (39,39%), quatro (24,24%) e dois (18,18%) pesquisadores por artigo publicado, o que representa 81,8% dos achados desta pesquisa (Gráfico 2).

Gráfico 2. Percentual do número de autores por artigo.

No que diz respeito aos ambientes de prática (Gráfico 3) foi possível identificar uma predominância de trabalhos que abordaram mais de um ambiente de prática (38,24%), alto rendimento (29,41%) e esporte adaptado (17,65%).

Gráfico 3. Percentual dos ambientes de práticas identificados.

No Gráfico 4 estão apresentados os países das instituições de ensino superior (IES) de cada um dos primeiros autores dos 33 trabalhos selecionados. Neste cenário, Canadá, Brasil e Portugal se destacam com as maiores produções. Apenas o continente africano não obteve representação nesta investigação.

Gráfico 4. Países das IES dos primeiros autores.

O Gráfico 5 apresenta os valores percentuais dos idiomas principais de cada um dos artigos selecionados para a revisão sistemática. Nele é possível observar a predominância da língua inglesa em detrimento da espanhola e portuguesa, fato que também pode ser justificado pela utilização das palavras-chave em língua inglesa.

Gráfico 5. Percentual dos idiomas de publicação dos trabalhos selecionados.

Vinte e sete revistas publicaram estudos sobre as fontes de conhecimento dos treinadores a partir dos critérios adotados nesta pesquisa (Tabela 1), com destaque para quatro periódicos: *Physical Education and Sport Pedagogy* (12,12%), *International Journal of Coaching Science*, *International Journal of Sports Science & Coaching* e *Motriz* (todas com 6,06%).

Tabela 1. Periódicos dos trabalhos selecionados.

Periódicos	Número de publicações	
Physical Education and Sport Pedagogy	4	12,12%
International Journal of Coaching Science International Journal of Sports Science & Coaching Motriz	2	6,06%
Adapted Physical Activity Quarterly Caderno de Educação Física e Esporte Canadian Journal of Education Disability and Health Journal E-Balonmano.com: Journal of Sport Science International Journal of Sport and Exercise Psychology International Sport Coaching Journal Journal of Adventure Education and Outdoor Learning Journal of Sports Science and Medicine Journal of Sports Sciences MHSALUD Movimento Palaestra Physical Culture and Sport. Studies and Research Qualitative Research in Sport, Exercise and Health Reflective Practice Retos Revista Brasileira de Ciência e Movimento Revista de Educação Física Revista de Educación Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte Sport in Society Sport, Education and Society The Sport Psychologist	1	3,03%

Identificou-se uma predominância de estudos com modalidades esportivas coletivas em detrimento das individuais (48,48% vs 9,09%). Entretanto, estudos que abordam ambas as modalidades também tiveram uma representação considerável (42,42%), conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5. Percentual das modalidades esportivas.

Partindo do caráter transversal apresentado nos temas e da definição de uma única temática (fontes de conhecimento do treinador esportivo), as características dos artigos estão apresentadas no Quadro 1. Os dados desses 33 estudos foram distribuídos em quatro continentes (Américas, Ásia, Europa e Oceania). A maior parte das pesquisas envolvem entrevistas semiestruturadas e possuem um considerável número de treinadores entrevistados ($\pm 82,36$). Todavia, métodos quantitativos, como questionários, também foram aplicados em pesquisas com grandes números de participantes.

Quadro 1. Visão geral cronológica dos artigos quanto às características das fontes de conhecimentos dos treinadores esportivos.

Autores	Sujeitos	Objetivos	Métodos	Principais achados
Feu Molina, Ibáñez Godoy e Gonzalo Delgado (2010)	333 treinadores de handebol (289 homens e 44 mulheres) de diferentes níveis competitivos	Compreender se o ensino formal e não-formal determinam diretrizes para o desenvolvimento de funções	Abordagem mista, descritiva e inferencial por meio de questionários de escala tipo Likert	A educação do contexto formal e não-formal determinam as orientações que os treinadores adotam em suas atuações profissionais
Wiman, Salmoni e Hall (2010)	8 treinadores universitários (remo - n=2; futebol - n=2; hóquei no gelo - n=1; corrida de cross-country - n=1; luta livre - n=1; rugby - n=1) e 7 atletas	- Examinar como a experiência em coaching é definida - Investigar como essa experiência se desenvolve ao longo do tempo	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas indutivamente pela teoria fundamentada	A formação dos treinadores não deve ser resumida aos resultados dos atletas e a troca de conhecimentos com os pares é fundamental na profissão.
Mesquita, Isidro e Rosado (2010)	336 treinadores (284 homens e 52 mulheres) de 22 modalidades esportivas e diferente níveis competitivos	Analisar as percepções e preferências por fontes de conhecimento relacionadas à formação profissional	Abordagem mista, descritiva e inferencial por meio de questionários de escala tipo Likert	Os treinadores trazem que o conhecimento com outros treinadores é mais relevante que o acadêmico, ou seja, o conhecimento mediado fora do contexto formal é retratado como de extrema relevância.
Wilson, Bloom e Harvey (2010)	6 treinadores escolares que trabalham com modalidades coletivas	Investigar as fontes de aquisição de conhecimento de treinadores escolares de modalidades coletivas	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas indutivamente pela teoria fundamentada	Cada jornada é única. Entretanto, o conhecimento desenvolvido na prática profissional e em clínicas com treinadores mais experientes é fundamental
Ramos <i>et al.</i> (2011)	4 treinadores de basquetebol que atuam em categorias de base	Descrever e discutir a representação dos treinadores sobre sua aprendizagem profissional no basquetebol	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas por estudos de casos múltiplos	A aprendizagem ocorreu por observação, de modo inconsciente e em diferentes protagonismos do contexto esportivo (treinador, assistente, relações com os jogadores...) autoaprendizagem, sendo a experiência prévia essencial neste contexto.
Koh, Mallett e Wang (2011)	9 treinadores de basquetebol (7 homens e 2 mulheres) que disputam os escalões adultos, sub-18 e sub-16	Examinar as vias de desenvolvimento profissional de treinadores que atuam no alto rendimento	Abordagem mista, por meio de entrevistas semiestruturadas e com a adoção da escala de participação de experiência	Os treinadores participaram enquanto atletas de pelo menos duas modalidades esportivas, o que foi fundamental, pois o conhecimento informal e não-formal é

				mais relevante para a formação do que o desenvolvido em contexto formalizado.
Nash e Sproule (2011)	2 treinadoras de clubes (uma experiente e outra iniciante)	Examinar e relatar como duas treinadoras desenvolvem seus conhecimentos	Abordagem qualitativa, descritiva e indutiva, realizadas após entrevistas semiestruturadas	O tempo é fundamental para os treinadores, uma vez que os achados trazem a importância da experiência profissional. Os conhecimentos do contexto não-formal são importantes. Contudo, precisam estar associados com a realidade do treinador
Winchester, Culver e Camiré (2011)	31 treinadores escolares (16 homens e 15 mulheres)	Compreender a formação dos professores e treinadores escolares de uma determinada região	Abordagem qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas dedutivas e analisadas pela teoria das aprendizagens de Jarvis	As fontes de conhecimento eram intencionais e pensando no futuro enquanto profissional. Treinadores mais novos utilizam mais a internet do que os mais experientes O conhecimento enquanto atleta foi fundamental para todos os participantes
McMaster, Culver e Werthner (2012)	5 treinadores (3 homens e 2 mulheres) que estão inseridos no esporte adaptado (esqui aquático, natação, basquete, rugby e tênis)	Examinar o aprendizado experiências de treinadores no esporte para deficientes	Abordagem qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas dedutivas e analisadas pela teoria das aprendizagens de Jarvis após análise temática	Apenas os treinadores de rugby e tênis encontraram oportunidades de aprendizagem aplicáveis em contexto prático pois existe uma dificuldade em acessar diferentes fontes de conhecimento.
Ramos, Brasil e Goda (2012)	11 treinadores (10 homens e 1 mulher) de surf que atuam em diferentes níveis competitivos	Descrever a percepção dos treinadores sobre a sua aprendizagem profissional	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas por análise de conteúdo	O conhecimento é muitas vezes compartilhado entre os próprios profissionais e os valores sociais que os profissionais especulam em sua prática diária são transmitidos para os alunos. A reflexão é fulcral para a profissão, com destaque para a reflexão-sobre-a-ação.
Sousa e Ramos (2013)	3 instrutores de karatê de diferentes níveis competitivos	Examinar a percepção de instrutores sobre a sua aprendizagem profissional	Abordagem qualitativa, indutivas, por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas através da perspectiva de Yin	A fonte de conhecimento mais valorizada pelos instrutores refere-se ao seu processo de reconstrução das experiências, resultantes dos problemas do cotidiano, fruto da observação de outros profissionais.

Winchester, Culver e Camiré (2013)	31 professores-treinadores (16 homens e 15 mulheres) do ensino médio que atuam no âmbito escolar	Compreender como os professores-treinadores do ensino médio aprendem a treinar	Abordagem qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas dedutivas e analisadas pela teoria das aprendizagens após análise temática	O contexto esportivo desempenha um papel na estruturação das situações sociais dos treinadores aprendizagem - A aprendizagem desenvolvia nas reflexões entre os pares se mostra mais eficiente, neste contexto, do que as vias formais e não-formais
Cunha, Estriga e Batista (2014)	10 treinadores de handebol da primeira divisão de uma liga nacional	Identificar as fontes de conhecimento percebidas por treinadores de elite	Abordagem qualitativa, indutiva, realizadas após entrevistas semiestruturadas por meio de análise temática	É relevante a influência de mentores, a experiência enquanto atleta e interação com outros treinadores. Sendo a construção do conhecimento multifatorial deve-se, portanto, estruturar cursos adequados às necessidades dos treinadores.
Mesquita <i>et al.</i> (2015)	6 treinadores (5 homens e 1 mulher) que atuam em diferentes modalidades esportivas (voleibol, ginástica, natação, handebol e basquetebol - n=2)	Identificar e analisar as concepções de treinadores especialistas sobre as fontes de aprendizagem	Abordagem qualitativa, indutiva, realizadas após entrevistas semiestruturadas por meio de análise temática e norteadas pela teoria da aprendizagem de Sfard	Os treinadores externalizam uma concepção de que a aprendizagem deve ser construtivista para a formação de treinadores, com experiência prática a longo prazo. O conhecimento teórico deve ser enquadrado em contextos de prática, em que os treinadores têm a possibilidade de aprender e se adaptar às demandas reais da profissão.
Taylor <i>et al.</i> (2015)	4 treinadores de esportes adaptados	Explorar como quatro treinadores utilizam a reflexão para ajudá-los a aprender e se desenvolver como treinadores	Abordagem qualitativa, dedutivas e indutivas, realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas que foram avaliadas pela análise temática	A falta de recursos específicos faz com que os treinadores adotem o processo reflexivo, uma rica ferramenta que deve ser desenvolvida por meio de programas formais e não-formais de ensino.
Maclean e Lorimer (2016)	8 treinadores de diferentes níveis competitivos (futebol - n=3; rugby - n=1, natação - n=1; e 3 que atuam em mais de uma modalidade)	Compreender se os treinadores de um contexto poliesportivo procuram e se desenvolvem por programas de educação de treinadores	Abordagem qualitativa, análises indutivas que partiram de entrevistas semiestruturadas e posterior categorização	Todos os treinadores apontaram que o contexto formal e informal de aprendizagem são os mais benéficos, porém é necessário que haja uma estruturação de um programa aplicável para a profissão.

Mallett <i>et al.</i> (2016)	5 treinadores, 6 assistentes técnicos e 5 gestores (dentre os quais 4 são ex-treinadores) de uma liga adulta de futebol	Examinar a cultura de aprendizado dos treinadores	Abordagem qualitativa, dedutiva e indutiva, realizadas após entrevistas semiestruturadas e averiguadas por análise interpretativa	Os treinadores relataram uma sensação de isolamento e falta de apoio no desenvolvimento profissional, assim, o desenvolvimento de uma rede em comum para trocar informações e conhecimentos é necessária. A busca pelo conhecimento foi essencial para a transição entre assistente para treinador principal
Stoszkowski e Collins (2016)	320 treinadores (289 homens e 31 mulheres), de 26 países e que atuam em diferentes modalidades e níveis competitivos	Explorar percepções dos treinadores sobre seus métodos adquirir novos conhecimentos e suas aplicações em contexto real	Abordagem qualitativa, indutiva e descritiva, realizada por meio de um survey e verificada pela análise de conteúdo	Os treinadores preferem e, principalmente, adquirem conhecimento de treinamento de fontes informais de aprendizado autodirigidas, especialmente quando eles permitem interação social. A formação formal de treinadores vai além de simples transferências de conhecimentos e habilidades específicas.
Douglas <i>et al.</i> (2016)	2 treinadores universitários de basquetebol universitários (um do esporte convencional e outro do adaptado)	O objetivo deste estudo de caso múltiplo foi identificar o significado de dois treinadores especializados	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e analisadas a partir de Huberman e Miles (1995)	Os participantes seguiram caminhos de desenvolvimento semelhantes para se tornarem especializados, incluindo suas fontes de conhecimento e a integração com seus pares, experiência prática, reflexão de jogos e treinos foram citadas como relevantes.
Tozetto <i>et al.</i> (2017)	8 treinadores de futebol das categorias de base de um clube que disputou a série A de uma liga nacional	Identificar e analisar o conteúdo ao longo da vida da aprendizagem de treinadores	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e averiguadas pela análise de conteúdo de Bardin	O conteúdo desenvolvido ao longo da vida foi norteado por episódios específicos da trajetória de cada treinador
Fairhurst, Bloom e Havey (2017)	6 treinadores paraolímpicos de equipes coletivas masculinas	Explorar as atividades dos treinadores paraolímpicos e suas percepções das experiências educacionais e de aprendizado	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e averiguadas pela análise temática de Braun e Clarke	Os treinadores relataram contribuições valiosas sobre biomecânica e fisiologia pelas vias formais de educação.

				A falta de recursos formativos fazem com que eles desenvolvam o seu conhecimento por “tentativa e erro”. Os estágios de mentoriação em longo prazo são possibilidades interessantes, segundo os próprios treinadores.
He, Trudel e Culver (2018)	80 treinadores (36 homens e 44 mulheres) de ginástica chinesa e artística	Investigar as perspectivas de treinadores sobre as reais e ideais fontes de aquisição de conhecimento	Abordagem mista, descritiva por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas analisadas a partir do “Coaching Model”	Os treinadores adquiriram seus conhecimentos principalmente na vivência enquanto atleta e nas mentorias ao longo da trajetória. É relatada a necessidade de um melhor equilíbrio entre as fontes formais e não-formais de aprendizado A falta de domínio da língua inglesa é um empecilho para os treinadores
Douglas, Falcão e Bloom (2018)	5 treinadores (4 homens e 1 mulher), que atuam no esporte paralímpico em 2 esportes individuais e 3 em modalidades coletivas	Compreender o desenvolvimento da carreira e caminhos de aprendizado dos treinadores paralímpicos que competiram anteriormente como atletas paralímpicos	Abordagem qualitativa, partindo das premissas metodológicas dos estudos de casos coletivos de Creswell (2013) e analisadas através da análise temática de Braun e Clarke	Os conhecimentos são oriundos das heranças enquanto atletas e fontes informais, incluindo tentativa e erro. Os treinadores de modalidades adaptadas não encontram muitas fontes formativas, independentes do nível competitivo
Cassiano Neto <i>et al.</i> (2018)	2 treinadores de basquetebol universitário	Reconhecer e classificar os conhecimentos dos treinadores seguindo a proposta de Côté e Gilbert (2009), em conhecimento profissional, conhecimento interpessoal e conhecimento intrapessoal.	Estudo qualitativo, por meio de análise de documentos autobiográficos e entrevistas. Ocorreu uma análise temática seguindo os parâmetros de Braun e Clarke	As reflexões e controle das emoções são ações importantes na preparação eficaz de seus jogadores e as situações enfrentadas no cotidiano podem servir como oportunidades de aprendizado, positivas ou negativas, e usadas como intervenções A liderança é indicada como essencial no conhecimento interpessoal, uma vez que é constituída e mantém no meio de relacionamentos interpessoais que ocorrem dentro de um contexto de treinamento complexo
Rivas-Borbón <i>et al.</i> (2018)	10 treinadores de futebol de uma liga nacional adulta	Explorar aspectos relacionados com a capacitação e às fontes de	Estudo qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas e	Os participantes relataram que o conhecimento é mais efetivo ao dirigir e

		conhecimento de um determinado grupo de treinadores de futebol	questionários, aplicando-o aos treinadores por meio de uma Escala de Likert	treinar as equipes, uma vez que é preferível utilizar a experiência como atleta e o uso de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento profissional. O sistema educacional vigente, tido como tradicional, não facilita e nem promove a aquisição de habilidades práticas para treinar e liderar equipes.
Rocchi e Couture (2018)	758 treinadores (616 homens e 142 mulheres) de jovens atletas de basquetebol e futebol de diferentes níveis competitivos	Investigar como os treinadores de contextos de recreação acessam e apreciar várias fontes de aprendizado e suas eventuais diferenças	Estudo qualitativo, transversal, partindo de questionários online do tipo <i>Survey</i>	Os treinadores de desenvolvimento acessam um maior número de fontes de aprendizagem do que treinadores recreativos. - Os cursos formativos não eram tão populares entre os dois grupos de treinadores, possivelmente pelo difícil acesso.
Wareham <i>et al.</i> (2018)	12 treinadores (9 homens e 3 mulheres) de diferentes modalidades do esporte adaptado em nível mundial e olímpico (natação, atletismo, ciclismo, canoagem, para-triatlo, equitação e basquete em cadeira de rodas)	Examinar as percepções dos treinadores sobre o treinamento, o processo educacional e as fontes de conhecimento preferidas	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e averiguadas pela análise temática de Braun e Clarke	- Os treinadores relataram que encontraram poucas informações acerca das deficiências mesmo nos cursos específicos que realizaram. - Três fontes foram citadas como as mais relevantes para a construção do conhecimento profissional: colaboração entre os pares, experiência prática e auto-reflexão.
Correia e Bertram (2018)	11 treinadores de surf que atuam em âmbito competitivo nacional e internacional	Investigar as fontes específicas de aquisição de conhecimento	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e averiguadas pela análise de conteúdo de Bardin	A graduação em ciências do esporte foi fundamental para a compreensão da pedagogia e metodologia do treinamento. As experiências enquanto atletas norteiam diferentes condutas enquanto treinadores. Cursos, livros e a utilização da internet são citadas por todos os participantes.
Hertting (2019)	369 treinadores de futebol de ambos os sexos e diferentes níveis competitivos	Investigar reflexões de treinadores de futebol sobre programas de formação	Abordagem qualitativa, por meio de questionários onlines e analisados pela análise	Os autores trazem que a descentralização da educação e desenvolvimento dos treinadores é complexo.

			qualitativa de conteúdo e teoria da cultura da aprendizagem	Os conteúdos ministrados em cursos específicos devem responder, de modo crítico, às lacunas e objetivos da profissão.
Souza Sobrinho <i>et al.</i> (2019)	5 treinadores de contexto olímpico que atuam em diferentes modalidades esportivas (individuais - n=3; coletivas - n=2)	Analisar as situações de aprendizagens realizadas ao longo da vida de treinadores medalhistas olímpicos	Abordagem qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas dedutivas e analisadas pela teoria das aprendizagens de Jarvis após análise de conteúdo de Bardin	Os resultados informaram a utilização de uma variedade de situações de aprendizagens mediadas, não mediadas e internas. Os treinadores apresentam outros aspectos em comum: experiência enquanto atletas nas modalidades que atuam; atuações em outros contextos de prática; formação em Educação Física; frequentaram cursos especializados de curta duração; realizam ações de prática reflexiva deliberada.
López Muñiz <i>et al.</i> (2019)	256 treinadores (231 homens e 25 mulheres) de rugby que atuam no âmbito recreativo e competitivo	Analisar as fontes de treinamento contínuo utilizadas e a necessidade de conhecimento dos treinadores	Abordagem qualitativa, por meio de instrumentos fechados e norteado pelo questionário QUGRAFOR	Os participantes relataram que a troca de conhecimento com outros profissionais foi a fonte mais relevante em suas respectivas formações Os treinadores não buscam livros, revistas e artigos científicos: existe uma preferência por análise de vídeo, cursos, seminários e formações rápidas (sobre os tópicos da metodologia de treinamento, táticas, jogos, técnica individual/coletiva e psicologia do treinamento).
Dehghansai <i>et al.</i> (2019)	2 treinadores (1 de nível olímpico e 1 de nível paralímpico)	Compreender as percepções dos treinadores sobre seus papéis e a aquisição de habilidades da profissão	Abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e averiguadas pela análise temática de Braun e Clarke	Os treinadores destacaram o fato de terem aprendido em ambientes de aprendizado experimental. Os participantes confiaram em suas habilidades atléticas pessoais, e suas experiências para gerar filosofias iniciais de coaching. Foi relatada uma ausência de relações entre a teoria e a prática.

Cortela <i>et al.</i> (2019)	60 treinadores (54 do sexo masculino e 6 do feminino) de tênis que atuam no âmbito recreativo e competitivo nacional	Descrever o perfil de treinadores que atuam com a iniciação esportiva	Abordagem qualitativa, por meio de instrumentos fechados e norteados pelo questionário QUAFIPETAR	A formação inicial dos treinadores envolvidos, reforça a necessidade de aproximação da modalidade com o meio acadêmico - Existe a necessidade de maior oferta de atividades/cursos voltados ao contexto de participação.
------------------------------	--	---	---	---

Na Figura 2 estão inseridas as fontes de conhecimento encontradas em cada um dos artigos selecionados para o estudo (redigidas pelos autores ou identificadas no texto).

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi identificar o panorama das publicações científicas entre 2010 e 2019 sobre a temática das fontes de conhecimento dos treinadores por meio de uma revisão sistemática. Neste sentido, constatou-se que o conhecimento do treinador é desenvolvido não somente para compreender a estrutura de determinada modalidade esportiva, mas sim, identificar o contexto social e cultural que está presente em sua profissão (JONES, 2006; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009; GALATTI *et al.*, 2016).

Cinco principais fontes mediadas de aprendizagem foram encontradas por meio da revisão sistemática dos 33 artigos científicos: graduação, pós-graduação, cursos específicos, cursos de treinadores e o *mentoring*. Observou-se que o contexto formal de aprendizagem não deve ser visto com menor importância, pois nele são evidenciadas contribuições significativas no processo de experiência de aprendizagem. Entretanto, vivenciar outros contextos é fundamental para o desenvolvimento do treinador (MALLETT *et al.*, 2009).

Cushion, Armour e Jones (2003) e Trudel e Gilbert (2006) apontam que os programas formais de aprendizagem são insuficientes para oferecer os conteúdos necessários para obter sucesso em suas respectivas modalidades. Contudo, em nenhum momento os autores minimizaram os conhecimentos provenientes dos ambientes formalizados, mas que de modo isolado esses não contemplam todas as demandas da profissão.

Moon (2004) apresenta uma estrutura para o modo no qual músicos se qualificam pautando-se em três influências: a) na aprendizagem mediada, por meio de conteúdos ministrados por profissionais, como o contexto formal (universidade) e não-formal (cursos específicos); b) em situações de aprendizagem não mediadas não ocorrem instruções, tendo o profissional como responsável pelo próprio conhecimento e com liberdade para escolher o que e quando aprender, presente no contexto informal; e c) situações diretas de aprendizagem, nas quais ocorre a reconstrução de ideias já existentes em sua estrutura cognitiva. Portanto, é possível observar que se trata de um processo longitudinal, que também pode ocorrer de modo não intencional.

Para a autora, a prática e a aprendizagem devem ser sustentadas por processos reflexivos que possibilitam interpretações e atribuições de significados às experiências prévias do treinador. Destaca-se o fato da teoria de Moon (2004) ser a base norteadora do modelo de situações de aprendizagem proposto por Werthner e Trudel (2006). Reconhece-se, portanto, a formação acadêmica (graduação acadêmica, especialização,

mestrado e/ou doutorado) como um modo estruturado de obter uma certificação para atuar em determinada área do conhecimento (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

A graduação em Educação Física, em Esporte ou em áreas afins é pré-requisito em diferentes países. No Brasil, para atuar como treinador esportivo o profissional deve ser graduado por instituição regularizada pelo Conselho Federal de Educação Física (Lei 9696/1998; BRASIL, 1998) e pelo Ministério da Educação, diferentemente de outras nacionalidades que exigem cursos específicos para a mesma atuação (vide, Portugal e Canadá). Em um contexto internacional, a formação de treinadores é realizada por meio de certificações e variados níveis assumidas por órgãos governamentais (do mais básico/iniciante ao complexo/específico), podendo também ser oferecidas por Associações, Federações e Confederações mediante características específicas das modalidades (RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2014).

Dentro das universidades, o conteúdo lecionado aos acadêmicos é generalista e aborda temáticas referentes à biodinâmica, aos aspectos socioculturais e pedagógicos, apresentando um conjunto de conhecimentos considerados essenciais (mínimos) para a formação profissional. Contudo, isoladamente não explicam a totalidade da formação do treinador, pois o conhecimento deve ser reflexo da integração da teoria com a prática, exequível na realidade do profissional (NASH; SPROULE, 2011; MENEZES *et al.*, 2017), para então se tornar significativo. Partindo da necessária integração entre teoria e prática, os treinadores muitas vezes recorrem aos cursos de formação específica.

Wilson, Bloom e Harvey (2010) investigaram as fontes de conhecimentos de seis treinadores de esportes coletivos de equipes escolares por meio de entrevistas semiestruturadas, e concluíram que a jornada de cada profissional é única. Entretanto, os diferentes cursos (específicos ou não) realizados durante o percurso são fundamentais, o que é corroborado por Maclean e Lorimer (2016), que relatam a importância da contextualização das ações realizadas em contexto não-formal com a prática profissional do treinador.

Ao analisarem o perfil de 60 treinadores de tênis que atuam com iniciação esportiva em âmbito nacional, Cortela *et al.* (2019) apontaram que esses relataram dificuldades provenientes da escassez de ações que aproximem a prática da modalidade com o meio acadêmico. Os autores também identificaram a baixa oferta de atividades e cursos voltados para o contexto de participação. Em outro contexto, Menezes *et al.* (2017) avaliaram o impacto das instituições formativas na carreira de 22 treinadores de handebol, manifestando que existe um distanciamento entre as instituições e treinadores, muito pelo

difícil acesso existente por esses nas instituições, juntamente com o fato de ser descontinuo e descontextualizado com a prática profissional.

No que diz respeito às situações diretas de aprendizagem, foram observados 11 temas: interações (treinadores, familiares e atletas), experiências (enquanto atleta e como treinador), abordagem tentativa e erro, observações (competições e condutas de outros treinadores), livros/revistas, internet e comunidade científica. Foi identificada interação dos treinadores com outros protagonistas do esporte: jogadores, familiares e pares (outros treinadores). As fontes de conhecimento experienciais de outros profissionais são agregadoras na construção da base formativa de um treinador esportivo e possibilitam uma diversidade de reflexões fundamental para o exercício da profissão (MALLET *et al.*, 2016; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; RIVAS-BORBÓN *et al.*, 2018; ROCCHI; COUTURE, 2018; HERTTING, 2019; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020).

Por outro lado, as interações com os familiares aparecem como fulcrais para os conhecimentos específicos da atuação como treinador, sendo uma forma complementar no desenvolvimento de competências profissionais. Nessas, os treinadores conseguem bases de como se relacionar com outras pessoas, além do apoio necessário para as imprevisibilidades do trabalho (NASH; SPROULE, 2011; WINCHESTER; CULVER; CAMIRÉ, 2011; SOUZA; RAMOS, 2012; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; MALLET *et al.*, 2016; DOUGLAS *et al.*, 2018).

Outra interação apontada pelos treinadores como importante se refere à relação treinador/atleta (RIVAS-BORBÓN *et al.*, 2018; ROCCHI; COUTURE, 2018; DEHGHANSAI *et al.*, 2019). Um bom relacionamento entre ambos favorece a troca de experiências e feedback para o desenvolvimento do modelo de jogo da equipe e da compreensão das especificidades das modalidades esportivas (FEU MOLINA; IBÁÑEZ GODOY; GONZALO DELGADO, 2010).

Wiman, Salmoni e Hall (2010) entrevistaram oito treinadores de diferentes modalidades que atuam em âmbito universitário e sete atletas, e relataram a importância da troca de conhecimentos com os pares e do bom relacionamento entre atletas e treinadores, contribuindo na formação de novos atletas. De modo complementar, McMaster, Culver e Werthner (2012) relataram em um estudo com cinco treinadores de modalidades adaptadas, que uma boa relação entre atletas e treinadores é fundamental para o desenvolvimento da confiança e da compreensão das limitações reais dos atletas,

o que pode revelar características a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Neste mesmo contexto, as experiências dos treinadores desenvolvidas enquanto atletas da modalidade, juntamente com as suas experiências no campo profissional, aparecem como importantes fontes de conhecimento profissional. Não foram encontrados indícios na literatura que o fato de ser atleta de uma determinada modalidade seja pré-requisito para atuar como treinador e obter sucesso. Entretanto, alguns autores relatam a relevância da experiência prévia, uma vez que ex-atletas também conhecem as especificidades de suas respectivas modalidades esportivas (HERTTING, 2019; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; CORTELA *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020) e apresentam um conhecimento teórico prévio que pode agregar na modalidade, mesmo partindo muitas vezes de abordagens de ensino restritamente tradicionalistas. Por outro lado, ex-atletas podem refletir sobre as ações de seus respectivos treinadores, podendo selecionar ou não conteúdos que contribuem em sua prática profissional também por meio de reflexões sobre os diferentes conteúdos construídos.

Em contrapartida, a experiência prévia enquanto treinador é fundamental para o desenvolvimento do ofício (FEU MOLINA *et al.*, 2010; KOH; MALLETT; WANG, 2011; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; DOUGLAS *et al.*, 2014; 2018). Contudo, deve-se levar em consideração que o desenvolvimento da carreira profissional ocorre em longo prazo, mostrando que diferentes conhecimentos utilizados na prática profissional são oriundos das experiências da vida do treinador. Soma-se a isso outro ponto que foi mencionado por Ramos *et al.* (2011) e Taylora *et al.* (2015), a tentativa/erro, resultante da aplicação de concepções teóricas em um contexto prático.

Em uma investigação com 336 treinadores de 22 modalidades esportivas diferentes, Mesquita, Isidro e Rosado (2010) reconheceram que o conhecimento interacional e prático é mais relevante para a formação de treinadores do que o obtido por vias mediadas de formação. Já Mallett *et al.* (2016) entrevistaram 11 treinadores de futebol (sendo cinco principais e seis assistentes) e descreveram a importância do tempo e da experiência no processo formativo de treinadores. Neste sentido, os entrevistados do estudo relataram a importância dos treinadores se unirem e desenvolverem redes com o intuito de trocarem informações relevantes para a profissão o que pode gerar condições para o desenvolvimento de competências que corroborem os desafios e obstáculos da profissão, possibilitando o desenvolvimento de comunidades de práticas (JONES; MORGAN; HARRIS, 2011). As comunidades de práticas agrupam pessoas que

compartilham dos mesmos propósitos e buscam aprender com o próximo, possibilitando discussões sobre as experiências e conhecimentos de determinados assuntos, interagindo mutuamente a comunidade com a prática.

Outros estudos observaram a importância do treinador assistir outras competições, tanto no que diz respeito às atitudes dos outros treinadores em quadra (TAYLORA *et al.*, 2015; CORREIA; BERTRAM, 2018; HERTTING, 2019), como das atuações das equipes no decorrer dos jogos (MESQUITA *et al.*, 2015; MALLETT *et al.*, 2016; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016). A possibilidade de observar determinado contexto pode contribuir em sua prática profissional, sendo uma experiência recorrente em sua atuação para a construção de seus conhecimentos.

Destaca-se também a presença de outras situações mediadas de aprendizagem, como os recursos digitalizados e os impressos. Os treinadores mencionam que a internet é um excelente meio para o desenvolvimento profissional (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; LÓPEZ-MÚÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020). Contudo, as fontes mais recorrentes são os blogs e vídeos disponíveis nas plataformas online (como o YouTube). Ainda no âmbito digital, os treinadores recorrem pouco para os conteúdos provenientes de publicações de artigos científicos, dando preferência para os livros e revistas impressas (HE; TRUDEL; CULVER, 2018).

He, Trudel e Culver (2018) analisaram as perspectivas sobre as reais e as ideias fontes de construção de conhecimento de 80 treinadores de ginástica artística e identificaram por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas que o idioma muitas vezes se torna um desafio para o desenvolvimento de treinadores. Em contrapartida, López Muñoz *et al.* (2019) em um estudo com 256 treinadores de rugby identificaram que muitos desses não possuem o hábito de ler artigos e revistas (científicas ou não), dando preferência para o conhecimento disponibilizado em vídeos com análises curtas e diretas de determinados conceitos.

Por fim, a situação interna de aprendizagem, por meio da reflexão foi tema central de diversos estudos encontrados (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; 2016; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018; MENDES *et al.*, 2020). A partir dos resultados desta pesquisa foi possível identificar que os processos reflexivos partem da transformação das experiências observacionais e vivenciadas em conceitos práticos que podem auxiliar em condutas, gerando assim novos processos reflexivos. Gilbert e Trudel (2005) entrevistaram seis treinadores de jovens esportistas e concluíram que a reflexão é um elo entre as experiências e o conhecimento. Contudo, deve-se salientar que o conhecimento

reflexivo em muitas oportunidades é espontâneo e não proposital. Os autores apresentaram seis componentes fundamentais para a reflexão no contexto esportivo: a) situação do treinamento; b) características da posição que o treinador ocupa; c) surgimento de situações-problema; d) construção de estratégias; e) experimentação e f) avaliação. Ainda no estudo, é apresentado que os treinadores esportivos devem refletir para o desenvolvimento de suas ações, identificando possíveis fatores que podem ser desenvolvidos e construindo subsídios para resolver os problemas da modalidade.

Taylor *et al.* (2015) entrevistaram quatro treinadores de esportes adaptados e concluíram que a reflexão é de suma importância e deve ser desenvolvida (ou estimulada) nos programas formais e não-formais de ensino. Neste sentido, os profissionais, em sua formação, devem receber estímulos e situações-problemas que exijam escolhas. Já Greenberg e Culver (2020), em estudo com 19 treinadores de parkour recreativos e competitivos, verificaram o processo de formação de treinadores desta modalidade, trazendo para a comunidade científica que a reflexão e a utilização constante de mídias digitais são fundamentais para o ofício.

Observou-se que no decorrer do tempo, os métodos aplicados nos estudos analisados, seguiram uma tendência que vem sendo observada desde os estudos de Gilbert e Trudel (2004) e Cunha (2012), que mapearam a mesma temática de 1970 até 2010, onde os pesquisadores da área se basearam basicamente de entrevistas semiestruturadas e questionários. Tomando como base os mesmos autores, verificou-se que as situações de aprendizagem adotadas pelos treinadores não sofreram alterações severas, onde também foi verificada a redução da utilização de livros e revistas, para um aumento exponencial da utilização da internet, representando um impacto direto da globalização.

O desenvolvimento da carreira profissional, pelos estudos aqui apresentados, se mostra à longo prazo, apresentando um impacto considerável das experiências da vida em determinadas ações profissionais. Assim, as experiências desenvolvidas enquanto treinador, contribuem para a construção de sua identidade profissional. Por outro lado, as mais diferentes fontes de aprendizagem se complementam no decorrer deste processo formativo.

CONCLUSÕES

Essa revisão sistemática analisou estudos que trataram do desenvolvimento profissional de treinadores esportivos a partir das fontes de conhecimento e referencial

teórico específico. Foi possível identificar que o interesse por tal temática é crescente ao longo do tempo, com um volume maior de publicações no idioma inglês (possivelmente enviesado pelos descritores), em sua maioria, com três e quatro autores.

Diferentes fontes de conhecimento foram apresentadas nos artigos selecionados, que são significativas para o processo formativo dos treinadores. A variedade de fontes torna inviável selecionar apenas uma e apresentá-la como sendo a mais relevante para o processo de aprendizagem profissional, que se constituiu e se transforma nesse ambiente esportivo complexo.

Os pesquisadores recorreram majoritariamente por estudos de delineamento qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas, com a exploração dos contextos de diferentes países e modalidades. Os conhecimentos construídos na universidade foram descritos, muitas vezes, como descontextualizados em relação à prática profissional, o que sugere a utilização de situações diretas e internas de aprendizagem, que valorizam o conhecimento produzido no decorrer da trajetória do treinador, fruto de uma associação de processos reflexivos.

As situações diretas de aprendizagem apresentaram destaque nesta análise, uma vez que as experiências enquanto jogadores e treinadores se mostraram determinantes para o exercício da função de treinador esportivo. No entanto, tais experiências por si só não são suficientes para atenderem a todas as demandas profissionais.

Partindo de tais achados, espera-se que este estudo fomenta discussões sobre o processo de formação de treinadores esportivos, uma vez que é um tema de extrema relevância para alavancar o desempenho esportivo em seus diferentes segmentos de atuação. Destaca-se que o presente estudo utilizou um número considerável de bases de dados. Entretanto, deve-se reconhecer que outros periódicos e jornais não científicos podem não estar inseridos nessas bases, podendo limitar o achado de materiais relacionados com a temática estudada.

ESTUDO II – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE TREINADORES DE HANDEBOL DO ESTADO DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

O handebol é classificado como um jogo coletivo esportivizado de invasão (JCEI), exigindo habilidades específicas dos jogadores, a partir dos elementos que são frutos das interações entre os protagonistas (companheiros e adversários - GRECO, 2001) e desses com o complexo e dinâmico ambiente de jogo (MENDES *et al.*, 2020). O elevado número de incertezas presentes na modalidade que demanda a tomada de decisão pode estar associado às reais condições nas quais a prática está sendo realizada (ARAÚJO *et al.*, 2016; MENDES *et al.*, 2020).

Dentro deste complexo ambiente, o treinador é responsável pela organização da equipe e nos fatores inerentes ao desempenho e à aprendizagem nos jogos e em competições. Para Clemente, Martins e Mendes (2014) o processo de treinamento esportivo deve ser capaz de suprir as tarefas que são exigidas no jogo. No mais, os treinamentos devem buscar a aproximação com as dinâmicas e os esforços que aparecem com maior incidência durante os jogos. Menezes, Pérez e Galatti (2020) afirmam que o processo de ensino-aprendizagem deve ser longitudinal, possibilitando o desenvolvimento técnico-tático e físico e da preparação física na medida que os anos se passam e atinja a categoria adulta.

Os treinadores desempenham um papel fulcral no desenvolvimento dos jogadores (GODOY; MENDONZA; CALVARRO, 1999), e uma interessante fonte de estudos, sendo o principal gestor do treinamento das equipes. O sistema de formação do treinador esportivo em distintos âmbitos tem sido investigado por pesquisadores das Ciências do Esporte (CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; MILISTETD, 2015; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; 2016; GALATTI *et al.*, 2016a; 2016b; MENEZES *et al.*, 2017; MODOLO *et al.*, 2017; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018; MENDES *et al.*, 2020). O Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (do inglês, *International Council for Coaching Excellence* - ICCE, 2013) tem incentivado o desenvolvimento de parcerias entre instituições de ensino, federações e organizações nacionais do esporte, partindo da necessidade do desenvolvimento de diferentes competências, a partir da inter-relação entre as experiências provenientes de diferentes fontes de aprendizagem.

No Brasil, a administração do handebol é de responsabilidade da Confederação Brasileira de Handebol (CBHb), incumbida de centralizar as decisões, organizar as competições e selecionar as equipes nacionais. Afiliadas à CBHb, os 27 Estados nacionais possuem uma federação própria, sendo estas responsáveis pelas organizações e competições das diferentes categorias. No Estado de São Paulo, a modalidade é administrada pela Federação Paulista de Handebol (FPHb), responsável pela organização de todas as categorias e pela qualificação profissional de treinadores e árbitros.

O processo de formação de treinadores pelo mundo não apresenta um modelo em comum. Diferentes vias são recorridas pelos interessados para se graduarem, qualificarem e atualizarem em determinada modalidade esportiva. Para Werthner e Trudel (2006) esse processo de formação deve fomentar diferentes fontes de conhecimento, identificando as situações nas quais ocorre o processo de aprendizagem. Neste sentido, os autores apresentam três panoramas distintos, partindo da visão de aprendizagem proposta por Moon (1999; 2004): aprendizagem mediada (formal), aprendizagem direta (ou não-mediada) e aprendizagem interna (reflexão).

A situação de aprendizagem mediada é fruto de um processo orientado por um mediador, cuja presença deste é reconhecida como um especialista em uma determinada temática, e caracterizada pela transmissão de conhecimentos específicos. Já a situação de aprendizagem direta pode ocorrer em qualquer lugar e momento, sem a necessidade de um instrutor, onde o treinador assume a responsabilidade do conhecimento que busca naquele determinado contexto. Por fim, as situações de aprendizagem internas são oriundas de reflexões do treinador, tomando como norte os conhecimentos já existentes e as experiências prévias dentro e fora do esporte (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; NASH, SPROULE; HORTON, 2017).

Grande parte do conhecimento produzido sobre o processo formativo de treinadores se remete à realidade norte-americana e europeia (TRUDEL; GILBERT, 2006), o que pode estar distante do contexto brasileiro. Esse aspecto revela uma importante lacuna sobre a análise do processo de construção do conhecimento do treinador em âmbito nacional.

A aprendizagem profissional dos treinadores envolve os aspectos mencionados anteriormente e pode ocorrer em três contextos (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006): a) formal, caracterizado por ambientes em que há um processo de seleção antes de iniciar um curso, onde apresentam currículos estruturados e certificações ao final do processo, como a graduação (que é institucionalizada, cronologicamente organizada e

hierarquicamente sistematizada); b) não formal, no qual há um direcionamento não hierarquizado de conteúdos para uma população específica com temas de interesse no grupo (habitualmente estão presentes em atividades de curtas durações, tais como: especializações lato sensu, atividades organizadas como clínicas, workshops, internet); e c) informal, que engloba as situações de aprendizagem do treinador no decorrer da vida, desvinculada aos processos de certificações e inerentes às experiências e às reflexões práticas.

Portanto, percebe-se que ao longo do processo de formação o treinador tem experiências por meio de sua participação nos diferentes contextos, que promovem o desenvolvimento paulatino de suas competências. Considerando esse cenário, este estudo teve como objetivo identificar e discutir as situações de aprendizagem de treinadores de handebol brasileiros que atuam em categorias de base do Estado de São Paulo, sob a ótica das situações de aprendizagem proposta por Werthner e Trudel (2006). A escolha pelo Estado de São Paulo deve-se ao destaque nacional competitivo que as equipes do estado possuem no handebol (MENEZES; MARQUES; NUNOMURA, 2017).

MATERIAIS E MÉTODOS

Desenho do estudo

O estudo realizado é uma pesquisa de campo, social descritiva e transversal, que partiu de entrevistas semiestruturadas de caráter exploratório (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2015). O instrumento de pesquisa foi desenvolvido e aplicado ao longo dos anos de 2018/19, atendendo à Declaração de Helsinque e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (parecer n.º 1.410.003).

Participantes e coletas de dados

Foram convidados para o estudo todos os treinadores de handebol de equipes de formação das duas maiores ligas independentes do Estado de São Paulo (Brasil), em quatro categorias etárias: sub-12, sub-14, sub-16 e sub-18, de ambos os gêneros, cujo critério de inclusão adotado foi que o treinador fosse bacharel em Educação Física ou graduado pela habilitação da Licenciatura Plena em Educação Física e Esporte. Deste modo, foram entrevistados 19 treinadores (13 homens e seis mulheres) (T1 a T19 - Tabela 1).

Tabela 1. Treinadores entrevistados.

Participantes	Gênero	Idade *	Formação #	Prática profissional #	Equipes treinadas
T1	M	53	28	18	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 Feminino: sub-12
T2	M	29	8	5	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18
T3	M	55	34	24	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18 Feminino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18
T4	M	34	4	1	Masculino: sub-12
T5	M	44	22	21	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18 Feminino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18
T6	M	39	17	15	Masculino: sub-16 Feminino: sub-16 / sub-18
T7	M	46	23	21	Masculino: sub-14 / sub-16 / sub-18 Feminino: sub-12 / sub-14
T8	F	38	5	5	Masculino: sub-16
T9	M	35	15	11	Feminino: sub-16
T10	F	31	10	9	Masculino: sub-16
T11	M	26	4	3	Feminino: sub-12 / sub-14
T12	F	45	22	20	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18
T13	F	26	6	5	Masculino: sub-14 / sub-16
T14	M	45	14	21	Masculino: sub-18
T15	F	54	32	23	Masculino: sub-12 / sub-14 / sub-16 / sub-18 Feminino: sub-14 / sub-16 / sub-18
T16	M	34	13	15	Feminino: sub-14 / sub-16
T17	M	40	27	20	Feminino: sub-14
T18	F	41	20	19	Feminino: sub-16 / sub-18
T19	M	36	16	14	Feminino: sub-18
Média		39,5	16,8	14,2	
DP		8,8	9,4	7,5	

Legenda: F - Feminino; M - Masculino. *Idade dos treinadores no momento das entrevistas. #Anos de formação acadêmica e de atuação profissional dos treinadores no momento das entrevistas.

Neste panorama, dos 19 treinadores participantes, 12 disputaram a competição A e sete a competição B (Tabela 2). O número total de equipes participantes das duas competições foi de 95 e foram realizadas entrevistas com os treinadores de 42 equipes. Todavia, o número total de treinadores não é o mesmo pelo fato de que alguns atuam em mais de uma equipe, como detalhado na Tabela 1.

Tabela 2. Equipes participantes do estudo.

Categorias/ Ligas	Entrevistados		Não aceitaram participar		Participantes da competição		%**	
	CA	CB*	CA	CB*	CA	CB*	CA	CB*
Sub-12 Masculino	04	-	00	-	06	-	04/06 (66%)	-

Sub-14 Masculino	04	00	01	00	08	05	04/08 (50%)	00/05 (00%)
Sub-16 Masculino	08	01	01	01	13	07	08/13 (61%)	01/07 (14%)
Sub-18 Masculino	03	02	01	00	08	06	03/08 (37%)	02/06 (33%)
<i>Soma Masculino</i>	<i>19</i>	<i>03</i>	<i>03</i>	<i>01</i>	<i>35</i>	<i>18</i>	<i>19/35 (54%)</i>	<i>03/18 (16%)</i>
Sub-12 Feminino	03	-	00	-	05	-	03/05 (60%)	-
Sub-14 Feminino	03	03	01	00	06	07	03/06 (50%)	03/07 (42%)
Sub-16 Feminino	04	01	02	01	07	08	04/07 (57%)	01/08 (12%)
Sub-18 Feminino	04	02	00	00	05	04	04/05 (80%)	02/04 (50%)
<i>Soma Feminino</i>	<i>14</i>	<i>06</i>	<i>03</i>	<i>01</i>	<i>23</i>	<i>19</i>	<i>14/23 (61%)</i>	<i>06/19 (31%)</i>
Total	33	09	06	02	58	37	33/58 (57%)	09/37 (24%)

Legenda: CA - Competição A; CB - Competição B; *na C2 não ocorrem competições na categoria Mirim; **os valores expostos em forma de porcentagem representam a diferença entre o número de entrevistados com o total de treinadores das categorias/competições.

Foi elaborado um instrumento de entrevista semiestruturada para a identificação das fontes de conhecimento dos treinadores. As entrevistas foram organizadas em dois blocos (questões pessoais e questões específicas), realizadas de modo remoto e presencial, cujos áudios foram armazenados na nuvem eletrônica da plataforma Google Drive® e em um computador pessoal. Os blocos de perguntas foram assim estruturados:

- a) Bloco de questões pessoais: possibilitou caracterizar os participantes do estudo. E também, apresentou a função de preparar o entrevistado para o bloco específico, pois alguns entrevistados podem se inibir diante do entrevistador e do gravador (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2015).
 - a. “Qual é a sua idade?”
 - b. “Possui curso de graduação? Em que área? Em que ano? Onde?”
 - c. “Possui curso de pós-graduação? Em que área? Em que ano? Onde?”
 - d. “Há quanto tempo você atua como treinador?”
 - e. “Atua em outras categorias? Há quanto tempo?”
- b) Bloco de questões específicas: possibilitou identificar as fontes de conhecimento profissional dos treinadores.
 - a. “Você acha que a sua formação acadêmica (graduação e/ou pós-graduação) foi suficiente para dominar os conteúdos específicos que utiliza como treinador? Por quê?”

- b. “Quais foram as disciplinas que cursou na graduação/pós-graduação que considera mais importantes para a atuação como treinador? Por quê?”
- c. “Como você busca conhecimento e se prepara para sua profissão de treinador de handebol atualmente?”
- d. “O que orienta a sua busca por essas fontes? Quais são os temas de interesse?”

As entrevistas foram transcritas e armazenadas na mesma plataforma já mencionada. As transcrições refletem uma representação textual da fala (OLIVER; SEROVICH; MASON, 2005), e foram iniciadas no mesmo dia ou no posterior, com o intuito de ocorrer a menor perda possível de informações anotadas pelos entrevistadores, aumentando a confiabilidade da transcrição. Oliver, Serovich e Mason (2005) apontam que realizar a transcrição o mais rápido possível é essencial pelo fato de o discurso ainda estar latente para o pesquisador.

Análise dos dados

Com suporte do software NVivo® as análises foram realizadas a partir da Análise Temática (AT), que possibilitou identificar, analisar e reportar padrões dentro de um corpo de dados específicos (temas), mediante interesses particulares do objeto de investigação da pesquisa, com riqueza de detalhes dentro das entrevistas transcritas (BRAUN; CLARKE, 2006). Por apresentar uma flexibilidade teórica, ajustes são possíveis dentro deste método para responder diferentes questões de pesquisa, sendo frequentemente aplicada aos estudos de perspectivas pessoais (BRAUN; CLARKE, 2006).

A Análise Temática requer do pesquisador o domínio teórico e prático dos conceitos propostos por Braun e Clarke (2006) para que aborde de modo fidedigno as análises dos depoimentos. As respostas oriundas das entrevistas foram integralmente transcritas e submetidas ao procedimento da análise temática, recorrendo ao *software* de análise qualitativa *NVivo*. Neste sentido, propõe-se uma análise da descrição geral dos dados obtidos e, posteriormente, aspectos particulares foram aprofundados e discutidos para uma compreensão mais específica dos discursos dos treinadores e suas opiniões sobre o objeto de análise.

Diferentes escolhas metodológicas foram adotadas para que a análise corrobore os princípios da análise temática, como: a) uma rica descrição do conjunto de dados

(viabilizando a atribuição da importância dos temas que auxiliam no processo de compreensão da questão norteadora da pesquisa); b) análise temática teórica (construção oriunda das experiências e conhecimentos do pesquisador, associado ao referencial teórico adotado); c) temas latentes (identificação e análise de ideias em uma esfera que não é semântica); d) análise temática construtivista (considerou-se que as experiências são produzidas e reproduzidas no decorrer da trajetória do entrevistado).

Uma das vantagens da análise temática quando comparada com outros métodos de análises de discursos é o caráter recursivo e não linear ao longo de suas etapas (BRAUN; CLARKE, 2006), para que a construção de temas seja concretizada, composta por seis etapas: a) familiarização com os dados; b) geração inicial de dados; c) procura por temas; d) revisão dos temas; e) definição dos nomes dos temas; f) produção do relatório (BRAUN; CLARKE; TERRY, 2019). Tais etapas são assim descritas:

- a) *Familiarização com os dados*: momento em que as entrevistas são escutadas, transcritas, lidas e ocorre uma releitura dos dados, bem como o esboço das ideias iniciais mediante à releitura.
- b) *Geração dos códigos iniciais*: etapa de codificação de características interessantes dos dados de maneira sistemática ao longo de todo o seu conjunto, associada com uma observação do conteúdo que é relevante e simbolize de maneira clara cada código obtido.
- c) *Procura por temas*: junção de códigos em temas possíveis, de forma que reúna todos os dados relevantes para cada tema em potencial encontrado.
- d) *Revisão dos temas*: averiguação da real função do tema em relação aos extratos codificados e ao conjunto de dados total, gerando um possível mapa temático.
- e) *Definição e nomeação dos temas*: análise aprofundada para refinar as especificidades de cada tema obtido e a essência da narrativa, possibilitando definições mais claras para cada um deles.
- f) *Elaboração do relatório*: etapa final para análise, por meio da seleção de extratos representativos de significados de temas centrais, da mesma forma que o retorno da análise à questão norteadora do estudo e referencial teórico com vista à produção acadêmica.

A escolha por esse método se deu pela sua relevância em análises relacionadas ao contexto esportivo (BRAUN; CLARKE, 2019), que de modo flexível permitiu resumir

grandes volumes de dados em categorias temáticas (BRAUN; CLARKE, 2006; 2019). Por meio dessa análise, foi possível identificar as fontes de conhecimentos que os treinadores de handebol recorrem para sua capacitação e atuação profissional. Assim, os temas foram delimitados a partir da teoria das situações de aprendizagem (WERTHNER; TRUDEL, 2006), onde identificou-se os subtemas correspondentes a cada (e suas respectivas categorias). O Quadro 1 apresenta o mapa temático elaborado a partir dos procedimentos descritos anteriormente.

Quadro 1. Mapa temático.

<i>Temas centrais</i>	<i>Subtemas</i>
Situação mediada	Papel do ensino superior
	Cursos fora do contexto universitário
Situação direta	Experiências prévias
	Materiais específicos para o aperfeiçoamento
	Jogos e treinamentos
	Atitudes e decisões do treinador
Situação interna	Reflexões sobre a prática profissional

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo buscou identificar as situações de aprendizagem de treinadores de handebol brasileiros que atuam em categorias de base do Estado de São Paulo, sob à ótica da teoria das situações de aprendizagem proposta por Werthner e Trudel (2006). Deste modo, foram identificados sete subtemas e 17 categorias referentes aos três temas pré-determinados (situação mediada, direta e interna).

Tema 1 - Situação mediada

No primeiro tema, “situação mediada”, foram encontrados dois subtemas. O primeiro subtema é intitulado de “papel do ensino superior” e possui duas categorias: “conteúdos insuficientes” e “agrega com conhecimentos específicos”. Já o segundo subtema tem como título “cursos fora do contexto universitário” e também possui duas categorias: “relevantes para a formação do treinador” e “direcionados para o alto rendimento”.

Em linhas gerais, a partir das entrevistas foi identificado que não é possível desenvolver dentro do contexto universitário todos os conteúdos que são necessários para a profissão^{T2, T12, T13}. O tempo dedicado às modalidades esportivas é curto, e muitas vezes,

descontextualizados com a prática profissional, exigindo dos treinadores que recorram para outras fontes de aprendizagem.

“Para trabalhar em competição em um nível mais avançado, a graduação não atende esses requisitos [...] aprendemos o essencial para ensinar apenas o básico”. (T2)

“Acredito que somente a formação acadêmica não foi suficiente [...] Mas me deu um parâmetro muito bom para colocar em prática toda experiência que eu já tive no meu tempo de atleta, e me auxiliar muito no conhecimento daquilo que eu ia fazendo”. (T12)

“A graduação ajudou sim, mas um ano é muito pouco para o conteúdo do handebol. As táticas do handebol são difíceis de se pegar, e para pegar a tática você precisa aprender a técnica, precisa aprender o básico”. (T13)

No Brasil, para atuar como treinador esportivo é obrigatório (salvo exceções previstas na Lei 9.696/98 - BRASIL, 1998), o credenciamento enquanto Bacharel em Educação Física. É papel do curso formar profissionais generalistas, cuja capacidade de atuação seja aplicável em diferentes esferas de uma determinada área do conhecimento. A partir dos posicionamentos dos treinadores, foi possível identificar que o embasamento teórico-prático do handebol ministrado em âmbito formal é básico^{T2}, uma vez que a maior parte dos egressos atuam nos mais diversos contextos de prática, com um menor volume de profissionais em equipes de alto rendimento (CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; MODOLO *et al.*, 2017; MODOLO *et al.*, 2021).

Sendo responsável pela formação obrigatória do treinador, entender a formação e atuação dos professores universitários se torna de suma importância para a temática. Reis e Castellani (2013) buscaram traçar o perfil dos professores de handebol de IES públicas e privadas, assim como analisar os métodos de ensino utilizados na prática profissional destes. Por meio de entrevistas semiestruturadas com 43 professores foi possível identificar que 18 (42%) são especialistas, 20 (46%) possuem o título de mestrado e cinco (12%) o de doutorado. Desses, 29 (68%) professores estão em IES privadas e 13 (32%) em IES públicas (envolvidos com atividades de ensino, pesquisa e extensão, não necessariamente relacionadas somente ao handebol).

Os resultados de Reis e Castellani (2013) mostram que as condições das IES e os materiais disponíveis para a prática docente não são de má qualidade, e são satisfatórios na opinião dos docentes. Todavia, o tempo disponibilizado para a prática pedagógica pelas IES é insuficiente para que ocorra uma construção interessante dos conteúdos que eles necessitam para desenvolver sua prática profissional. Outro ponto que merece

destaque é o fato de que a maioria está inserida em cursos de licenciatura (30 professores - 70%), cujos objetivos pedagógicos não buscam o rendimento esportivo e inserem-se, majoritariamente, no contexto escolar.

Espera-se das IES que ocorra um processo de ensino em nível de graduação e pós-graduação de excelência, ainda mais pelo fato de que a universidade está inserida na tríade ensino, pesquisa e extensão. Em outro estudo, Reis e Castellani (2012) centraram suas atenções exclusivamente nos docentes inseridos em IES públicas. Por meio de entrevistas semiestruturadas com 14 docentes, analisaram o perfil destes em um encontro nacional de professores de handebol organizado pela CBHb. Nesse estudo os autores identificaram que sete (50%) dos docentes são especialistas, cinco (36%) possuem mestrado, um (7%) graduado e apenas um (7%) com o título de Doutor. As regiões Norte e Nordeste do Brasil foram responsáveis pelos profissionais com titulação inferior ao Mestrado, alertando para uma maior qualificação destes em detrimento das outras regiões do Brasil. Os resultados são corroborados em estudo posterior (REIS; CASTELLANI, 2013).

Stoszkowski e Collins (2014) e Dehghansai *et al.* (2019) apontaram que os processos inerentes ao contexto formal muitas vezes são descontextualizados da prática e poucos representativos para a qualificação profissional, apresentando em diferentes universidades e formações continuadas uma preocupação apenas de "treinar e certificar". Para Nash e Sproule (2011) a construção do conhecimento do treinador associa aspectos da teoria com a prática, na qual os conhecimentos generalistas desenvolvidos no âmbito formal são associados com as experiências práticas e outras fontes para as quais os profissionais recorrem em sua vida, principalmente guiadas por situações diretas e internas de aprendizagem.

Ayala-Zuluaga, Aguirre-Loaiza e Ramos-Bermúdez (2015) em estudo com 93 treinadores esportivos sulamericanos de diferentes modalidades que já disputaram competições internacionais, identificaram as situações mediadas que estão associadas à formação destes e relataram que 99% possuem formação acadêmica e 35% possuem especialização em aspectos correlatos da Educação Física. Nesta investigação, os autores apontam que o conhecimento acadêmico e a experiência do ensino superior são importantes para a prática profissional. Contudo, os treinadores que atuam em modalidades de invasão relatam a importância do contexto formal no desenvolvimento de conteúdos práticos de força e velocidade, não enfatizando os aspectos socioculturais e pedagógicos^{T8, T15}.

“Para falar a verdade, na graduação para formação de técnicos nenhuma disciplina foi relacionada com o conteúdo específico. Assim, quando eu comecei nas aulas de handebol que eu só treinava e via na faculdade, eu tive um pouco mais da “realidade” das coisas do handebol, eu só jogava e lá eu tive algo mais específico, só que não foi tanto. Se eu tivesse o interesse em mais, precisava ir atrás de outras fontes”. (T8)

“O que valeu muito foi a prática e os conhecimentos que eu fui buscar, os conteúdos não foram suficientes, e nem o que foi desenvolvido no interior de cada disciplina. A pós foi em treinamento esportivo, ajudou muito na preparação física, na preparação fisiológica destas crianças”. (T15)

Reconhecendo a importância da compreensão do entendimento de forma ativa, Feu Molina, Ibáñez Godoy e Gonzalo Delgado (2010) realizaram entrevistas semiestruturadas com 269 treinadores espanhóis de handebol de equipes escolares, no intuito de entender e discutir como ocorreu o processo de formação acadêmica desses. Os autores encontraram uma maior demanda de disciplinas pedagógicas na formação dos treinadores, não sendo enfatizados, deste modo, os aspectos técnicos da modalidade, mas a compreensão global do jogo. Todavia, Stoszkowski e Collins (2016) sugerem que o processo formal de aprendizagem ocorra também no meio social, por meio de mediações e reflexões da prática profissional, pois os mentores (universitários ou não) são responsáveis por habilitar e desenvolver treinadores nos mais variados aspectos, possibilitando uma imersão no contexto real em que desenvolverá sua profissão.

Tais apontamentos de Stoszkowski e Collins (2016) vão ao encontro do segundo subtema identificado nesta pesquisa “cursos fora do contexto universitário”. No que diz respeito aos cursos (temáticas específicas da Educação Física ou formação de treinadores), foi possível identificar os oferecidos no Brasil receberam uma série de críticas dos treinadores (como de T6, T13, T14), por serem destinados para uma população específica e em grandes metrópoles, inviabilizando a participação dos mesmos, corroborando os apontamentos de Menezes et al. (2017).

“Durante muito tempo eu fiquei atrás de cursos, mas eu percebi que os cursos são muito voltados para o alto nível e não para essa iniciação, para essa transformação, para essa formação do atleta”. (T6).

“Tive que buscar cursos com os nomes do Brasil, fora também, treinadores da seleção brasileira”. (T13)

“...depois da faculdade eu fiz cursos no exterior na Argentina, em Bueno Aires com técnicos espanhóis, franceses. Fiz um de iniciação com um espanhol [...] e recentemente estive na Dinamarca para fazer um curso de base até o alto rendimento”. (T14)

Os cursos formativos são interessantes fontes de conhecimentos para os treinadores esportivos. Entretanto, as constantes lacunas existentes entre a teoria e prática (assim como apontado no ambiente universitário) devem ser solucionadas, por meio de estruturas teóricas adaptadas as realidades do treinador, fazendo com que o ambiente de treinamento reproduza do modo mais fidedigno possível o contexto prático (DEHGHANSAI *et al.*, 2019).

É possível apontar que os cursos são importantes para o complemento de conteúdos que não são abordados em ambientes formalizados (MACLEAN; LORIMER, 2016; DOUGLAS; FALCÃO; BLOOM, 2018; HE; TRUDEL; CULVER, 2018). Todavia, He, Trudel e Culver (2018) relataram que é fundamental que ocorra um equilíbrio entre as fontes formais de não-formais de aprendizagem, possibilitando ao treinador o maior número possível de experiências reflexivas. Portanto, seria utópico atribuir todos os conhecimentos necessários para uma única situação de aprendizagem, principalmente pelo fato de que se trata de um processo que é produto de diferentes oportunidades, vivências e interações.

Os posicionamentos dos entrevistados reforçam as premissas apontadas por Douglas, Falcão e Bloom (2018), relatando que nem sempre serão oferecidas oportunidades para a qualificação profissional. Neste estudo, os resultados apontam que o desenvolvimento profissional ocorreu a partir da associação das relações entre mentores, outros treinadores e das experiências enquanto atletas, uma vez que os cursos nem sempre se mostraram acessíveis e disponibilizadas para os treinadores entrevistados.

Tema 2 - Situação direta

Reconhecendo os papéis de outras fontes de aprendizagem na formação do treinador de handebol, o segundo tema adotado neste estudo refere-se às situações diretas, na qual foram encontrados quatro subtemas: “experiências prévias”; “materiais específicos para o aperfeiçoamento”; “jogos e treinamentos” e “atitudes e decisões do treinador”. Destaca-se também a presença de 11 categorias.

Dentro dos quatro subtemas identificados nas situações diretas de aprendizagem, destaca-se a presença de inúmeras vias e suas relações, que contribuem conjuntamente para a formação global de um treinador da modalidade. Portanto, observou-se que as fontes de conhecimento do treinador de handebol são resultantes de uma série de interações entre os protagonistas do fenômeno esportivo (pais, dirigentes, atletas, árbitros e outros) e também fruto de sua experiência teórico-prática.

As experiências enquanto jogadores receberam destaque inicial nos resultados deste estudo, por meio do subtema: “experiências prévias”. Foi possível identificar a presença de duas categorias, a primeira que relatou o quão importante foram as experiências como atleta para a atuação profissional (como T12, T14, T19); e a segunda, apresentando que muitos conteúdos ministrados em sua prática, são replicações daquilo que vivenciaram em quadra (de acordo com T12, T14, T19).

“Acredito que somente a formação acadêmica não foi suficiente, mas me deu um parâmetro muito bom para colocar em prática toda experiência que eu já tive no meu tempo de atleta, e me auxiliar muito no conhecimento daquilo que eu ia fazendo”. (T12)

“...passava os exercícios que eu fazia junto com o conhecimento de quando era atleta, hoje em dia eu vejo isso tremenda irresponsabilidade, pois não sabia nada de anatomia, biomecânica, treinamento, cinesiologia”. (S14)

“...eu carreguei comigo a minha experiência como atleta [...] o que eu faço hoje vai um pouco além daquilo que eu aprendi na graduação, na carteira de aluno”. (T19)

Os treinadores relataram em outro momento que a construção do conhecimento é guiada por inúmeros materiais que são buscados, o que possibilitou a criação do subtema “materiais específicos para o aperfeiçoamento”, pautando-se em quatro categorias. A primeiro se refere ao uso da internet para a consulta de conteúdos que são relevantes para a atuação enquanto treinador (conforme apresentado por T1, T14, T15, T19); a segunda, remete à leitura de livros, artigos e revistas especializadas (como T2, T14, T19); a terceira remonta à utilização de vídeos disponíveis na internet, como os conteúdos disponibilizados Federação Europeia de Handebol (de acordo com T14) e no YouTube (como T2, T15); e por último, observou-se relatos de que existem dificuldades de encontrar materiais específicos para a atuação do treinador (opinião apresentada por T19).

“Além da parte tática que eu costumo filmar, eu pesquiso na internet sobre questões táticas e posicionamentos para que eu aprimore mais o meu trabalho no handebol, então eu faço esse aglomerado para que cada vez mais eu possa estar melhorando a qualidade dos meus atletas, né?”. (T1)

“Eu busco livros, leio livros sobre a modalidade, busco cursos oferecidos por ligas e federações para estar fazendo e aprimorando o meu conhecimento. E também, busco artigos na internet, com modelos de treinos, vídeos, busco por meio destas formas aí.” (T2)

“Eu estudo muito vendo coisa na internet, coisas que busco de fora, na Federação Europeia de Handebol [...] tem muitos artigos dos escritores do mundo inteiro, então eu pesquiso muito, leio muitos artigos e a gente vai estudando dessa forma.” (T14)

“Hoje eu busco pela internet, muito material pela internet, pela facilidade, quantidade de material que se tem disponível, e pela facilidade, também”. (T15)

“Tem muita publicação espanhola que eu acho que é o que tá mais próxima do nosso idioma na minha opinião, mas tem em inglês. Tem muita bibliografia interessante. A própria federação da Espanha tem vários cadernos científicos que são publicados, antigamente isso era aberta, hoje para você ter acesso ao material você tem que ser associado e isso gera um custo, mas isso são mecanismos que você tem para melhorar a qualidade do teu trabalho.” (T19)

O desenvolvimento prático por meio dos treinamentos e jogos na própria modalidade foi o terceiro subtema identificado na categoria das situações diretas (jogos e treinamentos). Verificou-se através de duas categorias a importância de filmar os jogos e treinamentos (como T1), observando deste modo aspectos específicos da modalidade para cada profissional; e também, a relevância de assistirmos jogos de outros níveis competitivos (opinião presente nos discursos de T17, T19).

“Eu também costumo filmar jogos quando viajamos, se eu encontro algum time nessas viagens da Liga, que eu vou enfrentar, gosto de filmar para ver a análise que eles estão propondo, para ver as questões táticas e preparar os meus atletas para enfrentá-los da melhor forma possível”. (T1)

“...assistir aos treinamentos, né? Então acaba dando uma ajuda com o que a gente aplica nos nossos treinamentos”. (T17)

“...análises de vídeos ou dos jogos de alto rendimento que a gente tem a oportunidade de assistir ao vivo, eu acho que é uma forma de poder observar tendência, aprimorar o seu trabalho e corrigir até uma diferença de visão com o que tá acontecendo atualmente”. (T19)

Por fim, as atitudes e decisões profissionais do treinador marcaram o quarto e último subtema identificado, no qual foi apontado que a construção do conhecimento também ocorre mediante o tempo e a vivência profissional. Assim sendo, identificou-se três categorias, a primeira referente ao cotidiano profissional do treinador (de acordo com T11, T19), as relações entre “tentativas e erros” (como T7) e as interações com os jogadores e outros profissionais (posicionamento apresentado por T3, T11).

“Hoje, a vivência principalmente com os técnicos e atletas é o maior aprendizado. É nisso que me oriento, também nas atualidades. Na Europa vamos buscando muitas coisas sobre tática, técnica e também comportamental. Acho que o nosso handebol tem muito a crescer tecnicamente, taticamente e, principalmente, psicologicamente”. (T3)

“Minha formação foi muitas coisas por tentativa e erro, por prática mesmo”. (T7)

“Muitas das coisas vêm da minha vivência, do que eu já fiz algum dia [...]. Muitas atividades eu aprendi na faculdade, muitas atividades que eu adaptei. E, também, eu assisto alguns vídeos na internet. Aí tudo isso vem agregando, e eu vou fazendo os treinos, aí também tem a parte das meninas estarem precisando de alguma coisa na hora. Eu meio que faço o que elas estão precisando”. (T11)

“É impossível você ver tudo dentro de uma carga horária, tendo uma limitação de tempo. E o que traz isso também, é muito a necessidade que você acaba tendo na prática. Existem situações que só acontecem no cotidiano”. (T19)

A partir dos resultados foi possível identificar que a atuação prévia enquanto jogador não é um pré-requisito para ser treinador de handebol. Entretanto, os profissionais que foram jogadores da modalidade podem ser favorecidos, pois algumas escolhas que são inerentes do contexto do jogo, já foram vivenciadas em algum momento de suas trajetórias (RIVAS-BORBÓN *et al.*, 2018; ROCCHI; COUTURE, 2018; HERTTING, 2019; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020).

Neste sentido, na visão dos entrevistados, os treinadores que possuem experiências prévias na modalidade possuem mais subsídios de tomarem decisões em um contexto esportivo complexo e dinâmico (RIVAS-BORBÓN *et al.*, 2018; ROCCHI; COUTURE, 2018; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020). Todavia, ainda assim ocorre a necessidade de adotarem certas condutas que são revisadas no decorrer da profissão (RAMOS *et al.*, 2011; TAYLORA *et al.*, 2015; HE; TRUDEL; CULVER, 2018), o que reforça a importância da tentativa e erro.

Tais informações reforçam a necessidade da implementação de processos formais de ensino com enfoques práticos (em especial os cursos superiores). Milistetd *et al.* (2016) citam a relevância das práticas pedagógicas e apontam que o processo educacional de qualificação do profissional deve iniciar pela observação dos contextos, aulas e crianças, para que seja possível uma passagem gradual dos conteúdos abordados em sala de aula para a prática, adequando-o para a realidade dos alunos. No âmbito esportivo, a aplicação do conhecimento para esses autores, tanto em ambiente de treino quanto em competição, possibilita ampliar as competências técnicas e pedagógicas dos treinadores na modalidade.

Os treinadores também destacaram que a observação de jogos e treinos é uma oportunidade interessante para sua atuação profissional. Parte-se de uma análise do contexto do jogo e das atitudes dos outros treinadores diante dos atletas e dos adversários. Entretanto, as interações, observações e experiências por si não são suficientes para os

treinadores desenvolverem seus conhecimentos práticos (CORREIA; BERTRAM, 2018; HERTTING, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020). As mídias digitais apareceram com certa relevância para os treinadores entrevistados, que relataram quão eficiente pode ser a utilização do YouTube, internet (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; LÓPEZ-MÚÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020) e de páginas específicas que abordam a temática do handebol (MODOLO *et al.*, 2017; MENEZES *et al.*, 2017).

Foi observado que os conteúdos buscados pelos profissionais, em sua maioria, ocorrem pela ausência de debates e aprofundamentos nas situações mediadas. O fato de apresentar conteúdos de cunho generalista (ou “básicos” na visão de alguns treinadores) não necessariamente significa que a graduação seja importante, mas pode gerar reflexões sobre a prática e revelar novas possibilidades para desenvolver os jovens jogadores a partir de conceitos diferentes daqueles vivenciados pelos treinadores quando praticavam a modalidade.

Opiniões semelhantes a essas foram verificadas em outros grupos de treinadores de handebol, que destacaram a relevância da graduação para o desenvolvimento de uma ampla base de conhecimento, que servirá como ponto de partida para o aprofundamento específico na modalidade (CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; MESQUITA *et al.*, 2015; MENEZES *et al.*, 2017; MODOLO *et al.*, 2017).

Os relatos dos treinadores vão ao encontro dos achados de Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007) e de Stoszkowski e Collins (2014, 2016), os quais também entendem que a graduação possibilita aos treinadores uma base geral de conhecimentos para sua atuação. Dessa forma, entende-se que tal base serve como alicerce para orientar a busca pelo conhecimento de aspectos específicos de cada modalidade, dependendo diretamente dos interesses dos treinadores e das necessidades inerentes ao seu âmbito de atuação. As trajetórias formativas de treinadores são reflexos das experiências ao longo da sua vida, fazendo com que cada jornada seja única e aprimorada com o passar dos anos. Neste sentido, Wilson, Bloom e Havey (2010) e Maclean e Lorimer (2016) destacam a importância das vias mediadas serem contextualizadas com a prática profissional.

Neste sentido, a análise as indagações dos treinadores sobre as situações mediadas e diretas e a presença de um estágio profissional mais robusto durante os estudos formativos podem ser fontes interessantes para a construção dos conhecimentos pelos treinadores de handebol. Milistetd *et al.* (2018) analisaram as percepções de oito alunos de Educação Física que desejavam atuar como treinadores esportivos, com o intuito de identificar suas fontes de conhecimento e seus processos de aprendizagem, os autores

relatam que o estágio é o ambiente mais propício para o desenvolvimento de um treinador, sob supervisão de profissionais mais experientes e mentores, possibilitando a troca de conhecimentos e as discussões de experiências prévias, fazendo com que o futuro profissional reflita acerca do que está vivenciando e também, sobre aquilo que foi manifestado por treinadores mais experientes.

O processo de construção do conhecimento dos treinadores de handebol a partir do panorama apresentado ao longo do estudo mostra que é necessária uma aproximação teórico-prática entre os conteúdos desenvolvidos no ambiente formal, não formal e informal com a atuação profissional de treinadores. Ayala-Zuluaga, Aguirre-Loaiza e Ramos-Bermúdez (2015) apontam que o conhecimento é produto do desenvolvimento de distintas esferas, valorizando a importância do contexto universitário, as experiências enquanto atleta, a reflexão sobre a prática profissional, entre outras.

No panorama atual a internet passou a ser um ambiente ainda mais relevante. Averiguando o impacto da pandemia da COVID-19 na atuação e formação de treinadores de handebol, Musa *et al.* (2020) mostraram a priorização pelo uso da internet e de suas possíveis formas de interação, uma vez que o distanciamento social trouxe a necessidade do ensino a distância, principalmente por meio de cursos, palestras e *lives* em plataformas digitais, como o *YouTube* e *Instagram*. Neste contexto, identificou-se que a percepção dos treinadores sobre seus próprios conhecimentos vai subsidiar a procura por novos saberes para que possam ampliar seu repertório de decisões (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014; MODOLO *et al.*, 2017; NASH, SPROULE; HORTON, 2017; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016).

Algumas vantagens da utilização da internet, descritas por Trudel, Culver e Werthner (2013), centram-se no fato de possibilitar o acesso atualizado sobre diversos assuntos a partir de qualquer lugar do mundo, que estão ou não relacionados a programas de ensino à distância. Nesse ambiente, o treinador deve estar envolvido com os avanços científicos para seu aperfeiçoamento contínuo frente ao dinâmico e complexo contexto esportivo.

Tema 3 - Situação interna

Por fim, foi relatada uma situação interna, cujo subtema está intitulado “reflexões sobre a prática profissional”, construída a partir de duas categorias: a primeira envolve reflexões inerentes ao contexto competitivo, dos jogos disputados (como T5, T10); e a

segunda, os treinamentos e suas implicações para a atuação profissional (de acordo com T5, T10).

“Eu faço uma reflexão, um estudo, avalio o treinamento e o resultado prático que eles tiveram nos jogos, competições, dia a dia e, se for necessário que direcione o treinamento, que altere a planilha de treinos, por exemplo, principalmente nos jovens acontece isso (infantil, juvenil e cadete), a equipe está sentindo dificuldade no espaço, dificuldade na questão tática, fazemos essa reflexão, esse estudo”. (T5)

“Sempre refletindo. É o que eu te falei antes do relatório que eu faço pós-jogo e relato todas as dificuldades e pontos positivos e negativos de todos os jogos. Durante a próxima semana de treino principalmente, trabalho um pouco mais em cima daquilo que a gente teve dificuldade”. (T10)

Moon (2004) aponta que o processo reflexivo não deve ser feito de modo superficial. Para a autora, reflexões são meios de aprendizagem eficazes para estabelecer mudanças, reconstruir conhecimentos e atitudes. As reflexões acerca da prática surgem das necessidades inerentes da própria profissão, na qual o treinador é um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, e os processos reflexivos partem da transformação das experiências observadas e vivenciadas, além de conceitos teóricos que podem auxiliar em condutas práticas, provocando novas reflexões.

O posicionamento de Cunha, Estriga e Batista (2014) vai ao encontro dos achados de Moon (2004), em que os autores manifestam a interação entre as situações de aprendizagem, com a situação interna diretamente associada às demais, em especial o conhecimento oriundo das situações diretas. Portanto, o processo reflexivo nem sempre estará presente nos discursos dos treinadores, uma vez que ele nem sempre será notado pelos profissionais.

Neste contexto, para Milistetd (2015) as estratégias de aprendizagem ativas possibilitam oportunidades aos futuros treinadores de desenvolverem seus próprios significados sobre as experiências na modalidade, a partir das experiências provenientes do cotidiano profissional a partir de situações reais. Deste modo, as situações-problemas que emergem das diferentes oportunidades em treinadores e competições no handebol, por exemplo, balizam a construção do conhecimento sobre a modalidade.

Os treinadores de handebol muitas vezes mostram-se interessados em encontrar respostas rápidas e altamente aplicáveis para os problemas da profissão. Modolo *et al.* (2021) relatam que os treinadores não são estimulados a refletir sobre sua própria prática, enfatizando a interlocução com mediadores, reforçando a necessidade de um sistema

formal de aprendizagem contextualizado com as necessidades da profissão, assim como abordado em outros estudos (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; MODULO *et al.*, 2017; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016; GREENBERG; CULVER, 2020).

A reflexão possibilita reorganizar conteúdos vivenciados nas mais diferentes situações mediadas e diretas de aprendizagem. O treinador é de fato um protagonista ativo que tomará decisões e ações que são pautadas nas interações dos conhecimentos provenientes de diferentes fontes. Todavia, destaca-se a relevância das situações reais da prática para fomentar aprendizagens cada vez mais profundas, para a aplicação dos conhecimentos teóricos, o enfrentamento de momentos inesperados, a solução de problemas reais para que ocorra o processo de reavaliação e reflexão de seus conceitos e práticas (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; MILISTETD, 2015; GREENBERG; CULVER, 2020; MUSA *et al.*, 2020).

CONCLUSÃO

Os resultados elucidaram a complexidade do processo formativo e a necessidade de uma formação generalista em Educação Física. Entretanto, observou-se que o ensino formal não é suficiente e pouco contextualizado com a prática profissional, principalmente no que envolve o domínio dos conteúdos específicos do handebol.

Reconhecendo a necessidade da qualificação profissional, verificou-se que as situações de aprendizagem (mediada, direta e interna) contemplam inúmeros conteúdos relevantes para a qualificação do treinador. Contudo, quando analisadas isoladamente, identificou-se que não contemplam todos os conteúdos necessários para a qualificação do profissional.

As situações diretas de aprendizagem se apresentaram de modo mais robusto no decorrer desta pesquisa, fato que é justificado pelo número de fontes que estão presentes nesta situação. Assim sendo, os treinadores recorrem às mais diferentes vias para se qualificarem, com destaque especial para as experiências prévias enquanto jogadores e a busca por conteúdos por meio das mídias digitais, principalmente pelo caráter prático e interativo. As interações com outros profissionais também foram citadas como fundamentais, uma vez que muitos problemas que surgem no desempenho da profissão são semelhantes, reforçando a necessidade das trocas de experiências.

O interesse em identificar as fontes de conhecimentos dos treinadores no cenário investigado (Estado de São Paulo) se deu pela escassez de estudos nesta área, onde foram encontrados poucos trabalhos que buscaram identificar como o treinador de handebol se

qualifica, assim como, quais as suas principais dificuldades para o processo formativo e o exercício da profissão. Neste sentido, este estudo reforça a necessidade da aproximação da universidade com o campo prático para ser significativa.

Este estudo forneceu indícios importantes sobre a necessidade de uma comunidade de prática mais ativa entre os próprios profissionais. Foi identificado que o treinador deve ter um papel ativo em sua própria formação, compreendendo inicialmente o contexto que está atuando, e também, os conteúdos específicos da modalidade, ampliando sua capacidade de resolver as situações-problemas no handebol. A aprendizagem dos treinadores ocorre a partir de sucessões de processos individuais, construindo e reconstruindo experiências que ocorrem das interações com diferentes protagonistas do processo (mentores, pais, atletas, treinadores).

Por mais que o Estado de São Paulo tenha representação na modalidade, os resultados do estudo não podem ser generalizados para outras regiões e estados do Brasil, embora sejam possíveis balizadores para a compreensão de outros contextos. Se apresenta como uma perspectiva futura o desenvolvimento de estudos que compreendam os discursos em outros âmbitos, possibilitando mapear o processo formativo em uma cadeia maior do que a analisada nesta pesquisa.

A partir do estudo conclui-se que o processo de formação de um treinador de handebol é fruto da associação de diferentes situações de aprendizagem, não podendo atribuir a uma situação a obrigação de contemplar todos os conhecimentos que são necessários para a atuação profissional. Por outro lado, observou-se que os grandes centros possuem uma certa relevância na construção deste conhecimento, uma vez que os cursos são ministrados em grande parte nas capitais, cenário este que pode sofrer alterações em virtude do constante desenvolvimento do ensino remoto, principalmente após a pandemia da COVID-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação buscou-se identificar as fontes de aprendizagem profissional de um grupo de treinadores de handebol do Estado de São Paulo, bem como as disciplinas acadêmicas consideradas como mais importantes para esses, a partir de suas perspectivas. A investigação se pautou na teoria das situações de aprendizagem e inicialmente realizou-se uma revisão sistemática para o entendimento da literatura vigente.

Com os resultados de ambos os estudos foi possível identificar que as fontes de conhecimento dos treinadores e seu respectivo desenvolvimento profissional estão atrelados às diferentes experiências desenvolvidas ao longo da vida de cada um dos treinadores. Tais experiências não estão relacionadas somente às vivências direcionadas para o conhecimento, mas refletem outras esferas de suas vidas, desde sua infância ao momento que se encontram na profissão.

A partir das situações de aprendizagem (mediada, direta e interna), constatou-se um maior volume de experiências na situação direta, com maior número de possibilidades e mais “profundas” quando comparadas às situações do modelo teórico adotado. A situação mediada de aprendizagem é importante para o processo formativo de um treinador, proporcionando o contato com conteúdos relevantes para sua atuação na área e nas demais esferas das Ciências do Esporte. Entretanto, como relatado em ambos os trabalhos, a graduação em Educação Física possui um caráter essencialmente generalista, inviabilizando o aprofundamento de conteúdos específicos da profissão. Por outro lado, os cursos específicos ou não, possuem uma baixa carga horária, custos elevados e em sua maioria não são acessíveis aos profissionais. Ainda sobre os cursos específicos, os conteúdos ministrados nem sempre reproduzem a realidade do treinador de handebol, em que é possível perceber um constante oferecimento de conteúdos voltados ao alto rendimento da modalidade.

Observou-se que o conhecimento de um treinador esportivo é construído ao longo de sua trajetória. Os profissionais que atuaram na área antes mesmo de suas formações acadêmicas nem sempre “reavaliam” suas atitudes enquanto treinadores após o término da formação. Ou seja, os estudos, cursos, eventos e outras experiências mediadas devem quebrar paradigmas, reforçando ainda mais o fato de que o processo de ensino deve ser realizado de modo teórico-prático e contextualizado com a realidade de atuação profissional.

Por outro lado, as situações diretas de aprendizagem estiveram presentes em todos os momentos desta pesquisa. Foi encontrado um grande volume de menções e relevâncias para cada uma das fontes apresentadas no decorrer do estudo teórico. De modo complementar, no estudo empírico foram relatadas pelos entrevistados as mesmas fontes do teórico, trazendo para o contexto paulista do handebol as reais escolhas dos treinadores, possibilitando afirmar que os achados versam com a literatura internacional.

Os treinadores entrevistados recorrem às mais diferentes vias formativas para se qualificarem. As experiências prévias na modalidade se mostraram como uma importante ferramenta para a atuação do treinador, assim como as interações com outros profissionais. Entretanto, a utilização de mídias digitais merece um destaque especial, principalmente após a pandemia da COVID-19 que ocorreu após as coletas destes dados.

Recursos dinâmicos e interativos mostram-se cada vez mais necessários para o desenvolvimento de treinadores, sendo uma importante fonte para o aprimoramento profissional. Entretanto, tais conteúdos precisam ser contextualizados com a prática e possuir um embasamento científico, uma vez que o número de estudos acerca da modalidade vem aumentando no decorrer dos anos. Apesar do posicionamento supracitado, deve-se incentivar práticas reflexivas no decorrer da trajetória do treinador, assim como apresentado nos discursos sobre a situação interna de aprendizagem.

Essa dissertação não buscou analisar o local e o momento em que os treinadores aprendem. Em contrapartida, diante do panorama apresentado sobre as fontes de conhecimento e o desenvolvimento profissional do treinador de handebol, foram apresentadas as fontes de conhecimento e as disciplinas que os treinadores de handebol consideram mais relevantes para sua atuação profissional.

O presente estudo visou contribuir ao identificar as fontes e lacunas que são apresentadas pelos próprios treinadores. Uma vez que temos identificados os relatos, conseguimos auxiliar no estabelecimento de diretrizes e oferecer possibilidades e recursos para qualificar os profissionais. Estes achados permitem concluir a importância do estabelecimento de comunidades de práticas mais ativas entre os treinadores. Conforme apresentado nas considerações finais do componente empírico, é de extrema relevância compreender outras perspectivas e contextos para o constante desenvolvimento desta temática, sendo uma limitação do estudo.

Como implicações práticas, destaco a necessidade de aprimorar ferramentas e conteúdos para que os treinadores sejam contemplados nas mais diferentes regiões do país. A partir dos últimos anos, com a crescente globalização e do desenvolvimento de

mídias digitais, o treinador se deparou com uma gama de oportunidades na internet. Deve-se, partindo das reflexões realizadas no decorrer do mestrado, estabelecer interações entre as universidades, instituições reguladoras da modalidade e mídias digitais para que o conteúdo disponibilizado para os profissionais seja o mais confiável e aplicável em sua prática profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, D. et al. La toma de decisión, ¿es una conducta observable?: Discusión sobre diferentes perspectivas teóricas utilizadas en el estudio del rendimiento deportivo. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 1, p. 183-196, 2016.

AYALA-ZULUAGA, C.F.; AGUIRRE-LOAIZA, H.H.; RAMOS-BERMÚDEZ, S. Formación académica y experiencia deportiva de los entrenadores suramericanos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n.4, p.367-375, 2015.

BRASIL. Resolução 6/2018 do CNE/CES. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>.

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

BRAUN, V.; CLARKE, V.; TERRY, G. Thematic analysis. **Qualitative Research in Clinical and Health Psychology**, v.24, n.1, p.95-114, 2014.

BETTEGA *et al.* Papéis do treinador esportivo de categorias de base nos jogos esportivos coletivos. In: GALATTI, L.R.; SCAGLIA, A.J.; MONTAGNER, P.C.; PAES, R.R. (Org.). **Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte** – vol. 1. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2017. p. 17-38.

CASSIANO NETO, F. et al. John Wooden and John Calipari: excellence as a coach in different moments. **E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte**, v.14, n.3, p.205-214, 2018.

CASSIDY, T.G.; JONES, R.L.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice**. London: Routledge Falmer, 2009.

CLEMENTE, F. M.; MARTINS, F. M. L.; MENDES, R. S. Periodization based on small-sided soccer games: Theoretical considerations. **Strength & Conditioning Journal**, v. 36, n. 5, p. 34-43, 2014.

CORREIA, M.C.E.E.; BERTRAM, R. The surfing coaching: Sources of knowledge acquisition. **International Sport Coaching Journal**, v.5, n.1, p.14-23, 2018.

CORTELA, C.C. et al. Perfil e desenvolvimento profissional de treinadores de ténis. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.17, n.1, p.167-178, 2019.

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

CUNHA, A.F.V.P. **Elementos para a compreensão do processo de (re)construção do conhecimento do treinador de andebol em Portugal**. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto. Tese de Mestrado, 2012. 105 págs.

CUNHA, A.F.V.P.; ESTRIGA, M.L.D.; BATISTA, P.M.F. Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores de andebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. **Movimento**, v.20, n.3, p.917-940, 2014.

CUSHION, C.J.; JONES, R.L. A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: Socialisation and the ‘hidden curriculum’ in professional football. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 3, p. 276-298, 2014.

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.

DEHGHANSAI, N. et al. Olympic and Paralympic coach perspectives on effective skill acquisition support and coach development. **Sport, Education and Society**, v.1, n.1, p.1-14, 2019.

DOUGLAS, S. et al. Developing coaching expertise: life histories of expert collegiate wheelchair and standing basketball coaches. **Palaestra**, v.30, n.1, p.31-42, 2016.

DOUGLAS, S.; FALCÃO, W.R.; BLOOM, G.A. Career development and learning pathways of Paralympic coaches with a disability. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.35, n.1, p.93-110, 2018.

FAIRHURST, K.E.; BLOOM, G.A.; HARVEY, W.J. The learning and mentoring experiences of Paralympic coaches. **Disability and Health Journal**, v. 10, n. 2, p. 240-246, 2017.

FEU MOLINA, S.; IBÁÑEZ GODOY, S.J.; GONZALO DELGADO, M. Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores

deportivos Influence of formal and non-formal training on coaching style. **Revista de Educación**, v.353, n.1, p.615-640, 2010.

GALATTI, L.R. et al. Coaches' perceptions of youth players' development in a professional soccer club in Brazil: paradoxes between the game and those who play. **Sports Coaching Review**, v.5, n.2, p.174-185, 2016a.

GALATTI, L.R. 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, 2016b.

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

GILBERT, W.D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Conditions that influence reflection. **The Physical Educator**, v. 62, n. 1, 2005.

GODOY, Sergio José Ibáñez; MENDOZA, Miguel Ángel Parra; CALVARRO, José Miguel Asensio. Taxonomía de medios para la iniciación al baloncesto. **Red: revista de entrenamiento deportivo**, v. 13, n. 4, p. 15-24, 1999.

GRECO, P.J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.; LEMOS, K. (org.) **Temas Atuais VI em Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Saúde LTDA, 2001, cap.3, p.48-72.

GREENBERG, E.; CULVER, D.M. How parkour coaches learn to coach: coaches' sources of learning in an unregulated sport. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v.20, n.1, p. 15-29, 2020.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D.M. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.13, n.4, p. 496-507, 2018.

HERTTING, K. " More Practice-based Courses and Not Just a Load of Papers to Read": Youth Soccer Coaches Reflections on Coach Education Programs in Sweden. **Physical Culture and Sport. Studies and Research**, v.83, n.1, p. 39-49, 2019.

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

JONES, R.L. (Ed.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. Routledge, 2006.

JONES, R.; ALLISON, W. Candidates' experiences of elite coach education: a longitudinal study ('tracking the journey'). **European Journal of Human Movement**, v.33, n.1 p.110-122, 2014.

JONES, R.L.; 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, 2011.

JOWETT, S. When the "honeymoon" is over: A case study of a coach-athlete dyad in crisis. **The Sport Psychologist**, v.17, n.4, p.444-460, 2003.

KOH, K.T.; MALLETT, C.J.; WANG, C.K.J. Developmental pathways of Singapore's high-performance basketball coaches. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v.9, n.4, p.338-353, 2011.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The sport psychologist**, v.21, n.2, p.191-209, 2007.

LÓPEZ MUÑIZ, G. et al. Formación permanente y necesidades de formación de los entrenadores de rugby en andalucía. **Retos**, v.36, n.36, p.115-120, 2019.

MACLEAN, J.; LORIMER, R. Are coach education programmes the most effective method for coach development?. **International Journal of Coaching Science**, v.10, n.2, p.71-88, 2016.

MALLETT, C. J. et al. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-364, 2009.

MALLETT, C.J. et al. In pursuit of becoming a senior coach: The learning culture for Australian Football League coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 21, n. 1, p. 24-39, 2016.

MARQUES, R.F.R.; NUNOMURA, M.; MENEZES, R.P. Sports coaching science in Brazil. **Sports Coaching Review**, v.5, n.2, p.132-137, 2016.

MCMASTER, S.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Coaches of athletes with a physical disability: A look at their learning experiences. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n. 2, p. 226-243, 2012.

MENDES, J.C. *et al.* Fontes de conhecimentos dos treinadores: estudo de caso das seleções brasileiras masculinas de handebol. **Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud**, v. 18, n. 2, p. e41103-e41103, 2020.

MENEZES, R.P. et al. Influence of normative institutions of handball for coaches' learning: standpoint of Sao Paulo State coaches. **E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte**, v.13, n.3, p.183-190, 2017.

MENEZES, R.P. et al. Teaching handball to U-16 and U-18 women's teams: coaches' perspective on the long-term. **Motriz**, v.24, n.4, p.1-9, 2018.

MENEZES, R.P.; MARQUES, R.F.R.; NUNOMURA, M. Teaching handball to players under-12: the perspective of Brazilian coaches. **Motriz**, v. 23, n. 4, 2017.

MENEZES, R.P.; PÉREZ, B. L.; GALATTI, L. R. Entrenamiento de balonmano en las categorías junior y senior: diferencias y similitudes. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte**, v.9, n.2, p.87-94, 2020.

MENEZES, R.P.; REIS, H.H.B.; TOURINHO-FILHO, H. Ensino-aprendizagem dos elementos técnico-táticos defensivos individuais do handebol nas categorias infantil, cadete e juvenil. **Movimento**, v.21, n.1, p.261-273, 2015.

MESQUITA, I. et al. Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v.28, n.2, p.124-136, 2015.

MESQUITA, I.; ISIDRO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of sports science & medicine**, v. 9, n. 3, p. 480, 2010.

MILISTETD, M. et al. Concepções dos treinadores acerca do papel da competição na formação desportiva de jovens jogadores de voleibol. **Revista da Educação Física/UEM**, v.19, n.2, p.151-158, 2008.

MILISTETD, M. et al. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em educação física. **Pensar a Prática**, v.18, n.4. p.982-994, 2015.

MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p.141, 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. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.3, p.281-287, 2018.

MODOLO, F. et al. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, v.23, n.4, p.1203-1216, 2017.

MODOLO, F. et al. Situações de aprendizagem de treinadores de handebol do Estado de São Paulo: estudo a partir dos Jogos Abertos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.35, n.1, p.81-94, 2021.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic Reviews**, v.4, n.1, p.1-9, 2015.

MOON, J.A. **A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice**. London: Routledge Falmer, 2004.

MOON, J.A. **Reflection in learning and professional development: Theory and practice**. London: Kogan Page, 1999.

MUSA, V.S. et al. COVID-19 and Brazilian handball coaches: impacts on training prescription and professional learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 26, n. 4, 2020.

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

NASH, C. et al. **Coaches outside the system**: Research report for sport coach UK, 2012.

NASH, C.; SPROULE, J. Insights into experiences: Reflections of an expert and novice coach. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.6, n.1, p.149-161, 2011.

NASH, C.; SPROULE, J.; HORTON, P. Feedback for coaches: Who coaches the coach?. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.12, n.1, p.92-102, 2017.

NELSON, L.J.; CUSHION, C.J. Reflection in coach education: the case of the national governing body coaching certificate. **The Sport Psychologist**, v.20, n.1, p.174-183, 2006.

NELSON, L.J. **Understanding coach learning**. Loughborough University, School of Sports and Exercise Sciences. Tese de Doutorado, 2010, 215 págs.

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

OLIVER, D.G.; SEROVICH, J.M.; MASON, Tina L. Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. **Social forces**, v.84, n.2, p.1273-1289, 2005.

RAMOS, V.; BRASIL, V.Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V. et al. A aprendizagem profissional-as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz: Revista de Educação Física**, v.17, n.2, p.280-291, 2011.

REIS, H.H.B.; CASTELLANI, R.M. O perfil das disciplinas de handebol das instituições de ensino superior. **Kinesis**, v.31, n.1, p.19-38 2013.

REIS, H.H.B.; CASTELLANI, R.M. Caracterização dos cursos de handebol nas instituições de ensino superior públicas. **Conexões**, v.10, n.2, p.103-120, 2012.

RIVAS-BORBÓN, O.M. et al. La formación y adquisición de conocimiento para entrenar y dirigir de los entrenadores del fútbol élite de Costa Rica. **MHSalud**, v.15, n.2, p.3-19, 2018.

ROCCHI, M.; COUTURE, A.L. Recreational and developmental youth coach learning. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.23, n.3, p.267-279, 2018.

RODRIGUES, H.A. et al. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v.29, n.51, p.100-118, 2017.

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

ROSADO, A.; MESQUITA, I. A formação para ser treinador. In: **Anais do Congresso Internacional de Jogos Desportivos: olhadores e contextos da performance, da iniciação ao rendimento**. 2007.

SANTOS, W.R.; MENEZES, R.P. Especialização de jogadoras de handebol a partir dos discursos de treinadores. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v.19, n.3, p.47-61, 2019.

SANTOS, W.R.; MENEZES, R.P. Specialization of handball players: Speeches of school team coaches. **e-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte**, v.16, n.2, p.85-92, 2020.

SAURY, J.; DURAND, M. Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.69, n.3, p.254-266, 1998.

SILVA, A.; TEQUES, P. A díade treinador-atleta do andebol feminino: diferenças entre elite e sub-elite. **Boletim SPEF**, v.1, n.41, p.119-128, 2018.

SOUSA, G.R.; RAMOS, V. A aprendizagem para o ensino no karatê: estudo a partir da história de vida dos instrutores. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013.

SOUZA SOBRINHO, A.E.P. et al. Desenvolvimento profissional de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.27, n.3, p. 170-185, 2019.

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

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

TAYLOR, S. et al. The importance of reflection for coaches in parasport. **Reflective Practice**, v. 16, n. 2, p. 269-284, 2015.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Research methods in physical activity**. Amsterdam: Athenaeum Uitgeverij, 2015.

TOZETTO, A.V.B. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v.23, n.3, p.1-9, 2017.

TRICCO, A. C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and coach education. **Handbook of Physical Education**, p.516-539, 2006.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Critical perspectives on becoming a sports coach. In P. Potrac, W. Gilbert, & J. Denison (Eds.), **Routledge Handbook of Sports Coaching**. Abingdon: Routledge, 2013.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. **Coach education effectiveness**. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (Orgs.). **Sports coaching: professionalisation and practice**. London: Elsevier, 2010. Cap. 9, p. 135-152.

VIRGÍLIO, A.C.S. et al. Aprendizagem de treinadores esportivos: fontes de conhecimentos e prática profissional nos jogos esportivos coletivos. **Journal of Sport Research and Research**, v.3, n.2, p.20-26, 2017.

WALKER, L.F.; THOMAS, R.; DRISKA, A.P. Informal and nonformal learning for sport coaches: a systematic review. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.13, n.5, p.694-707, 2018.

WAREHAM, Y. et al. Sport coaches' education, training and professional development: the perceptions and preferences of coaches of elite athletes with disability in Australia. **Sport in Society**, v.21, n.12, p.2048-2067, 2018.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v.20, n.2, p.198-212, 2006.

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

WIMAN, M.; SALMONI, A.W.; HALL, C.R. An Examination of the Definition and Development of Expert Coaching. **International Journal of Coaching Science**, v.4, n.2, p.37-60, 2010.

WINCHESTER, G.; CULVER, D.; CAMIRÉ, M. The Learning Profiles of High School Teacher-Coaches. **Canadian Journal of Education**, v. 34, n. 4, p. 216-233, 2011.

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

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada** “o discurso dos treinadores de handebol: aspectos relevantes para a formação de jogadores”, que tem como **objetivos**, identificar os conteúdos mais relevantes para as categorias mirim, infantil, cadete e juvenil do handebol, bem como os métodos de ensino utilizados. Este estudo tem como **método** de coleta de dados a aplicação de entrevistas com os treinadores de handebol que dirigem atualmente equipes que disputam ligas de handebol no Estado de São Paulo. Esta pesquisa será desenvolvida na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes.

Suas respostas serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome não aparecerá em qualquer momento. Os **dados coletados**, após leitura e aprovação de sua parte, serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os jogadores e com o clube e/ou equipe comandada.

Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder a entrevista, que será gravada em áudio para posterior análise, visto que isso possibilita a preservação dos dados e investigação sobre os temas tratados. Após a utilização do áudio e transcrição das entrevistas, os arquivos serão guardados por 5 anos e após este período serão descartados. O tempo esperado para a entrevista é de 80 a 100 minutos e será aplicado pelos pesquisadores responsáveis em local e data escolhidos pelo(a) Sr(a).

O(A) Sr(a). não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras**. Esta pesquisa **apresenta como risco** acessar sentimentos do sujeito durante a entrevista, podendo causar algum tipo de emoção negativa. Caso haja alguma intercorrência o pesquisador providenciará todo o suporte necessário. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa será garantida indenização conforme as Leis vigentes no país. O **benefício** relacionado à sua participação será de ampliar os horizontes de conhecimento científico para a área de Educação Física e Esporte, em específico para o handebol nacional.

O(A) Sr(a). receberá uma via deste termo onde consta o telefone/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço!

Pesquisador responsável

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Rafael Pombo Menezes. E-mail: rafaelpombo@usp.br
Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP), Universidade de São Paulo (USP).
Avenida Bandeirantes, 3900 - Monte Alegre. Ribeirão Preto/SP. Contato: (16) 3315-0349.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO, e que minhas respostas à entrevista serão gravadas em áudio e estou de acordo em participar do estudo proposto sob tais condições, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo ou constrangimento e que receberei uma cópia do termo de consentimento livre esclarecido, sendo que essa ficará em minha posse. Para notificação de qualquer situação relacionada com a ética que não puder ser resolvida pelos pesquisadores deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Avenida dos Bandeirantes, 3900 - Bloco 3 - Sala 16 - 14040-907 - Ribeirão Preto - SP, fone (16) 3315-0494, e-mail: cep90@usp.br.

Sujeito da Pesquisa: _____
(nome por extenso e assinatura)

ANEXO B - APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O DISCURSO DE TREINADORES DE HANDEBOL DO ESTADO DE SÃO PAULO SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO EM DIFERENTES CATEGORIAS

Pesquisador: Rafael Pombo Menezes

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 39796814.8.0000.5659

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.410.003

Apresentação do Projeto:

O presente projeto versa sobre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) nas etapas de formação esportiva de handebol e os indicativos sobre a distribuição dos conteúdos ao longo desse processo. É um estudo exploratório, de abordagem qualitativa utilizando o Discurso do Sujeito Coletivo como referencial metodológico. Os participantes serão treinadores de handebol que falarão, por meio de entrevistas semiestruturadas. Será verificado o conteúdo do discurso dos treinadores de handebol de nível Regional, diante das suas expectativas em relação ao ensino dos conteúdos (defensivos e ofensivos) e os procedimentos pedagógicos adotados para melhorar a capacidade de seus jogadores de intervirem de forma inteligente em diferente cada etapa do processo de EAT.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar a distribuição dos conteúdos (ofensivos e defensivos) ao longo do processo de EAT e os procedimentos pedagógicos adotados pelos treinadores de nível Regional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

*Esta pesquisa apresenta como risco acessar sentimentos do sujeito durante a entrevista, podendo

Endereço: Avenida Bandelrantes, 3900
Bairro: VILA MONTE ALEGRE **CEP:** 14.040-907
UF: SP **Município:** RIBEIRÃO PRETO
Telefone: (16)3315-0494 **E-mail:** cep90@usp.br