



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PAULA SIMARELLI NICOLAU

**TREINADORES E TREINADORAS ESPORTIVOS DE JOVENS EM CONTEXTOS
DE PROJETOS SOCIAIS: REFLEXÕES ACERCA DE SEUS CONHECIMENTOS E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

CAMPINAS

2019

PAULA SIMARELLI NICOLAU

**TREINADORES E TREINADORAS ESPORTIVOS DE JOVENS EM CONTEXTOS
DE PROJETOS SOCIAIS: REFLEXÕES ACERCA DE SEUS CONHECIMENTOS E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Física, na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte.

Orientador: ROBERTO RODRIGUES PAES

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PAULA SIMARELLI NICOLAU, E ORIENTADA PELO PROF. DR ROBERTO RODRIGUES PAES.

CAMPINAS

2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-1870/2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio - CRB 8/4991

N542t Nicolau, Paula Simarelli, 1993-
Treinadores e treinadoras esportivos de jovens em contextos de projetos sociais : reflexões acerca de seus conhecimentos e desenvolvimento profissional / Paula Simarelli Nicolau. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Roberto Rodrigues Paes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Treinadores. 2. Vulnerabilidade. 3. Projetos sociais. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Esportes. I. Paes, Roberto Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Sports coaches of youth in social projects contexts : reflection about their knowledge and professional development

Palavras-chave em inglês:

Coaches

Vulnerability

Social projects

Professional development

Sports

Área de concentração: Biodinâmica do Movimento e Esporte

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Roberto Rodrigues Paes [Orientador]

Larissa Galatti

Heitor de Andrade Rodrigues

Data de defesa: 22-01-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
Universidade Estadual de Campinas
Orientador

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues
Universidade Federal de Goiás
Membro da Banca

Profa. Dra. Larissa Rafaela Galatti
Universidade Estadual de Campinas
Membro da Banca

Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

*A Deus
À minha família
Às pessoas que vibram, fazem e acreditam no esporte e na educação*

AGRADECIMENTOS

Eu tinha onze anos quando decidi fazer Educação Física. Uma garota em plena quinta série, achando que sabia o que era a vida e o que era viver de alguma área. O tempo passou e apesar do gosto por outras áreas, não tive qualquer tipo de dúvida de que aquele era o meu caminho. Durante a graduação, algumas incertezas e inseguranças surgiram. Mas bastou descobrir a ciência, a Pedagogia do Esporte e a arte de lecionar, que o medo se dissipou. Sim, arte, porque educar se assemelha muito a isso. Envolve ter conteúdo suficiente, ter habilidades para se relacionar, além de humildade e percepção para compreender que parar de estudar, jamais. E a pós-graduação só me permitiu, ainda mais, entender tudo isso e me desenvolver continuamente.

Por isso, meu agradecimento inicial, vai para essa linda área chamada Educação Física! Ao esporte, por incluir qualquer um. Ou melhor, aos profissionais que tornam isso possível. E ao maior mestre que já conheci, professor Roberto Rodrigues Paes. Por me permitir viver tudo o que foi possível nesse processo, me conduzindo, ensinando e me possibilitando diversos voos. Pela confiança e cada ensinamento. Serei eternamente grata e faço (e farei) o possível para retribuir à altura.

Ao meu co-orientador, prof. Riller Reverdito, que mesmo em outro fuso horário, esteve presente durante toda a trajetória. Obrigada pela paciência, por caminhar junto, por ensinar tudo sobre pesquisa, projetos, relacionamentos profissionais e mais alguns bons conselhos de vida. Sem você, nada disso seria possível também. E, destacando, a sua melhor parte - sua esposa - minha querida amiga Leilane Lima, fundamental para compartilhar angústias e conquistas de uma boa pós-graduação.

Aos mestres da banca (e que banca!), professores Heitor Rodrigues e Larissa Galatti. Por cada crítica, observação e ensinamento. Obrigada por tornarem este processo, de fato, potencialmente formativo. Vocês são referências para mim, assim como para toda nossa área. Que honra, tê-los nesse momento! E, obrigada Larissa, por me acompanhar desde a entrevista, me colocar em contato com o mundo e ser a maior referência (para mim) de mulher professora e pesquisadora de nossa área. Obrigada por abrir portas!

À Faculdade de Educação Física – Unicamp (especialmente à Simone Malfatti, que pacientemente segurou vários ‘rojões’ comigo) e à Fundação Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento de meus estudos. Aos meus mestres de faculdade e pós-graduação. Pela seriedade com que levam nossa área, nossa instituição e nosso esporte. Agradecimento especial ao professor Pierre Trudel, da Universidade de Ottawa, Canadá, pelas contribuições incríveis para minha pesquisa e por me ensinar a refletir sobre minha prática (inclusive fora de sua aula, rs).

Aos mestres da caminhada, aqueles que me mostraram o que é uma Educação Física que acontece de verdade. Que honram todos os dias o título de professores: os queridos Margarete Mafra e Alexandre Melo. Que bom que nossa área tem vocês!!! Obrigada, de coração, por cada momento ao longo de todos os meus anos de escola e os que vieram depois.

Aos meus mestres de escola (Colégio Dom Barreto), especialmente à Profa. Patrícia Cortelazzo, que me ensinou falar em público e acreditar em mim mesma. E quantos conselhos profissionais também! E à profa. Vera Morandim por me ensinar que produção de texto exige muito mais esforço, trabalho duro e repetição do que habilidade para tal.

Aos meus colegas de graduação e pós-graduação. É com vocês que provo na prática que o aprendizado entre pares é sempre a nossa melhor possibilidade para desenvolvimento profissional.

Aos meus queridos parceiros de laboratório, professores Thiago Leonardi, Gisele Machado, Daniel Tancredi, Ariane Sarti, Lucas Arromba, Marlus Alexandre, Mariana

Antonelli, Aline Strapasson, Vitor Galvani e Diego Gutierrez. Esse time me ajudou em todos os momentos mais difíceis dessa caminhada, cada um de sua maneira. Obrigada pelo crescimento conjunto!

Aos laboratórios parceiros, que contribuíram de maneira singular para o meu desenvolvimento: Lepe-Unicamp e Nuppe-UFSC. Que essas parcerias continuem a crescer é meu mais sincero desejo. Um agradecimento especial aos parceiros Yura Sato (meu Deus, como me salvou!), Otávio Bettega e William Salles, e aos professores Michel Milistetd e Alcides Scaglia.

Aos queridos do Gepespinho, projeto ao qual sou eternamente grata por poder compartilhar com Daniel. Cada um de vocês foi fundamental para meu processo de amadurecimento na pesquisa e docência. Especialmente Silas Sinotti, Uissara Silvério e Carlos Franco, que acompanham fielmente desde o começo do projeto.

Aos meus parceiros de quadra da Escola Comunitária. Agradecimento especial aos coordenadores Ana Lúcia Campos e Flávio Carucio, pela confiança no meu trabalho e por me permitirem testar na quadra o que tanto estudei durante esses três anos.

A todos os alunos que passaram por mim ao longo do mestrado e às instituições Colégio Porto Seguro, Escola Comunitária de Campinas, FEF – Unicamp (Extensão de Esporte Coletivo e graduação), graduações da FAJ (Faculdade de Jaguariúna) e Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo).

Às minhas amigas-irmãs, Maisa Amstalden, Talita Espíndola e Cássia Gomide. A quem recorro em todos os momentos de crise, de cansaço, mas também para compartilhar as alegrias. Obrigada, obrigada e obrigada! E aos nossos queridos Nando, Carlinhos e João.

Às famílias Simarelli e Nicolau, pelo apoio e incentivo, especialmente minhas primas professoras e pesquisadoras, Priscila Maziero, Gabriela Nicolau e Kátia Nicolau.

À minha irmã, Marina, meu porto seguro desde sempre. A primeira ‘Unicamper’ da família! Foi bom demais dividir a graduação com você. E foi essencial seu apoio nos momentos quando eu achava que seria melhor fugir para outro país, rs. Obrigada!!!!

Aos meus pais, meus guias. Obrigada por priorizarem a educação (formal e não-formal) ao longo de todos esses anos. Pai, obrigada por me ensinar amar o esporte. Pena que o seu time não é dos melhores...rs. E pelos milhares de conselhos profissionais! É muito bom ter você ao meu lado nessa caminhada. Mãe, obrigada por me ensinar a ser mulher de fibra, mas cheia de doçura para compartilhar. Obrigada pelas revisões de texto, pelas horas de escritório juntas, pelos puxões de orelha e por acreditar que daria certo. Sem vocês não teria sido possível.

E, por fim - e principalmente - a Deus! Quem me ensina o que é amor incondicional, cuidado e confiança. Por cada oportunidade que me proporciona e cada pessoa que me envia. O motivo de cada um desses agradecimentos, sem dúvida, é presente Dele para minha vida!

RESUMO

Os treinadores e treinadoras têm sido amplamente investigados na literatura internacional, desde meados dos anos de 1980. No Brasil esse cenário diferencia-se, tendo maior desenvolvimento científico a partir do ano de 2009. Apesar dessa diferença, o Brasil é um dos poucos países em que treinadores e treinadoras são considerados uma profissão e, por serem respaldados pela legislação, necessitam de uma formação em Ensino Superior para obtenção de diploma em bacharelado em Educação Física. Um importante campo de atuação desses profissionais brasileiros são os projetos sociais, voltados para jovens em situações de vulnerabilidade social. Entretanto, pouco se tem investigado acerca desses treinadores e treinadoras, mesmo estando em um contexto com significativas diferenças oriundas das realidades sociais. Assim, a presente dissertação, de cunho teórico, buscou apresentar conhecimentos para a prática de treinadores e treinadoras de jovens de projetos sociais esportivos e desenvolver reflexões acerca de seu desenvolvimento profissional em seu próprio contexto de atuação. Para isso, identificamos a produção científica de maior expressão relacionada aos treinadores e treinadoras de jovens em contexto de esporte de participação, no espectro internacional, por meio de um capítulo de revisão sistemática. Os resultados confirmam a prevalência de investigações voltadas aos ambientes de performance, além da maioria não abordar características dos contextos sociais observados. Dentre o total de 16 estudos analisados, somente três localizam-se em situações de vulnerabilidade social. Pudemos notar também um maior interesse por temáticas relacionadas ao comportamento, estratégias e pensamentos dos profissionais, havendo importante relação com a psicologia do esporte. É possível notar uma lacuna relevante de investigações voltadas para a compreensão da formação e aprendizagem de treinadores e treinadoras de contextos de participação, apontando para a necessidade de estudos que supram essa escassez e auxiliem no desenvolvimento desses sujeitos. Nessa direção, buscamos também apresentar conteúdos possíveis para a prática desses profissionais em projetos sociais esportivos, a partir da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ, GILBERT, 2009), em um ensaio teórico. A utilização da Tríade nos possibilitou avançar ao que tem sido ofertado nos cursos de graduação em Educação Física brasileiros, especialmente por incluir conteúdos relacionados ao desenvolvimento das relações interpessoais estabelecidas em ambientes de intervenção, a concepção de gestão de emoções, as filosofias de trabalho e a capacidade de reflexão. A contextualização desses conhecimentos para os projetos sociais esportivos é uma das maiores contribuições do presente estudo. Ademais, a compreensão do desenvolvimento de sua prática por meio de ações como a reflexão devem ser consideradas a fim de melhorar sua formação e intervenção. Seguindo essa lógica, por compreendermos que esses conhecimentos precisam ser adquiridos e desenvolvidos, apresentamos o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998) para implementação em projetos sociais esportivos, em um segundo ensaio teórico. Acreditamos que as Comunidades de Prática podem trazer importantes benefícios para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, por fomentar o aprendizado por meio das interações sociais entre pares. Apontamos as reuniões pedagógicas como ambientes possíveis para serem utilizados, tendo como facilitadores os próprios coordenadores dos projetos. Ações como a resolução de dilemas de suas intervenções, a reflexão como prática coletiva e individualizada e a aquisição de conhecimentos e competências que auxiliam em suas ações, são deixadas como possibilidades para projetos sociais esportivos. Ainda, a produção de materiais resultantes da documentação desses processos pode contribuir com treinadores e treinadoras de outros projetos, criando uma rede de conhecimento específico.

Palavras-Chave: Treinadores; Vulnerabilidade; Projetos Sociais; Desenvolvimento Profissional; Esportes.

ABSTRACT

Sports Coaches have been extensively investigated in the international literature since the mid-1980s. In Brazil, this scenario is different, with greater scientific development starting in 2009. Despite this difference, Brazil is one of the few countries in that coaches are considered a profession. Since they have a specific legislation, a bachelors degree in physical education is required. An important field of action of these Brazilian professionals are social projects, aimed at young people in situations of social vulnerability. However, little has been investigated about these coaches, even though they are in a context with significant differences from social realities. Thus, this theoretical thesis present knowledge for the practice of coaches of young people of social sports projects and to develop reflections about their professional development in their own context of action. In order to do this, we identify the most relevant scientific production related to youth coaches in the context of sports participation, in the international spectrum, through a systematic review chapter. The results confirm the prevalence of investigations focused on performance environments, most of which do not address characteristics of the social contexts observed. Of the total of 16 studies analyzed, only three are located in situations of social vulnerability. We also noticed a greater interest in themes related to the behavior, strategies and thoughts of the professionals, having an important relation with the psychology of the sport. It is possible to note a relevant gap in researches aimed at understanding the education and learning of coaches of participation contexts, pointing to the need for studies that overcome this shortage and help in the development of these subjects. In this direction, we also seek to present possible contents for the practice of these professionals in social sports projects, from the Triad of Knowledge (CÔTÉ, GILBERT, 2009), in a theoretical essay. The use of the Triad enabled us to advance to what has been offered in undergraduate courses in Brazilian Physical Education, especially for including content related to the development of interpersonal relationships established in intervention environments, the conception of emotions management, work philosophies and ability to reflect. The contextualization of this knowledge for social sports projects is one of the major contributions of the present study. In addition, understanding the development of their practice through actions such as reflection should be considered in order to improve their training and intervention. Following this logic, because we understand that this knowledge needs to be acquired and developed, we present the concept of Communities of Practice (WENGER, 1998) for implementation in social sports projects, in a second theoretical essay. We believe that the Communities of Practice can bring important benefits to the professional development of these subjects by fostering learning through social interactions between peers. We point out pedagogical meetings as possible environments to be used, with facilitators being the project coordinators themselves. Actions such as solving dilemmas of their interventions, reflection as a collective and individualized practice, and the acquisition of knowledge and skills that help in their actions are left as possibilities for social sports projects. Also, the production of materials resulting from the documentation of these processes can contribute with trainers and trainers of other projects, creating a network of specific knowledge.

Key-words: Coaches; Vulnerability; Social Projects; Professional Development; Sports.

LISTA DE FIGURAS

Capítulo 1

Figura 1. Etapas de seleção e validação dos estudos para a revisão sistemática.....35

Capítulo 2

Figura 1. Apresentação da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ, GILBERT, 2009).....52

LISTA DE TABELAS

Capítulo 1

Tabela 1. Publicações por ano.....	36
Tabela 2. Título das Revistas.....	36
Tabela 3. Publicações por tema e categorias.....	37
Tabela 4. Levantamento de publicações por metodologias e instrumentos de pesquisa.....	37
Tabela 5. Locais de investigação e sujeitos investigados.....	37
Tabela 6. Modalidades Esportivas presentes nas publicações.....	38

LISTA DE QUADROS

Apresentação do Estudo

Quadro 1. Estrutura da Dissertação.....17

Capítulo 2

Quadro 1. Adaptação da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ, GILBERT, 2009) proposta pelos autores.....62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ICCE: *International Consul of Coaching Excellence*

CP: Comunidade de Prática

Unicamp: Universidade Estadual de Campinas

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

Unemat: Universidade do Estado do Mato Grosso

UFG: Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	16
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	18
Limites do Estudo.....	23
Definição de termos.....	24
Referências	25
CAPÍTULO 1 - Treinadores e treinadoras em contextos de participação esportiva na literatura internacional	30
Introdução.....	31
Metodologia.....	33
Resultados.....	35
Discussões	38
Considerações Finais	42
Referências	44
CAPÍTULO 2 – A Tríade de Conhecimentos e suas relações para treinadores e treinadoras de projetos sociais esportivos brasileiros	48
Introdução.....	49
Considerações iniciais acerca da tríade de conhecimentos de treinadores e treinadoras	51
Conhecimento Profissional.....	53
Conhecimento Interpessoal.....	56
Conhecimento Intrapessoal.....	58
Sugestões para uma aproximação da Tríade de Conhecimentos às realidades de projetos sociais esportivos brasileiros	59
Considerações Finais	63
Referências	65
CAPÍTULO 3 – Reflexões sobre as Comunidades de Prática para desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras de jovens em projetos sociais esportivos	74
Introdução.....	75
Apontamentos acerca da aprendizagem de treinadores e treinadoras esportivos.....	76
As Comunidades de Prática como possíveis espaços para desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras em projetos sociais	78
Considerações Finais	84
Referências	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

Referências	96
APÊNDICE	97
Lista das publicações revisadas	97

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A presente investigação constitui-se por capítulos de cunho teórico e empírico. Para o seu desenvolvimento, usamos um modelo alternativo com três capítulos em formato de artigos. Cada capítulo possui: resumo, introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências, formatados segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. O primeiro capítulo é caracterizado como uma revisão sistemática, visando identificar produção científica internacional acerca do papel de treinadores e treinadoras esportivos de jovens em contexto de participação. Os capítulos seguintes são considerados ensaios teóricos. O segundo visa apresentar a Tríade de Conhecimentos do treinador e da treinadora esportivos (CÔTÉ, GILBERT, 2009; GILBERT, CÔTÉ, 2013), trazendo reflexões ao cenário dos projetos sociais esportivos brasileiros, enquanto que o terceiro busca apontar as possibilidades de práticas para o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras de jovens em contexto de projetos sociais esportivos brasileiros.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quadro 1. Estrutura da dissertação

Introdução

Introdução. Justificativa. Objetivo Geral. Objetivos Específicos. Limites do Estudo e Futuras Direções.

Capítulo 1. Artigo de Revisão

Objetivo Geral: Identificar produção científica internacional acerca do papel de treinador(a) de jovens em contexto do esporte de participação, entre os anos de 2000 a 2018.

Capítulo 2. Ensaio Teórico

Objetivo Geral: Apresentar a Tríade de Conhecimentos do treinador e treinadora esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013) e relacioná-la ao cenário dos projetos sociais esportivos brasileiros.

Capítulo 3. Ensaio Teórico

Objetivo Geral: Apresentar reflexões para o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras esportivas de projetos sociais, utilizando o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998).

Conclusão.

INTRODUÇÃO

A compreensão do esporte como um fenômeno sociocultural da contemporaneidade (GALATTI, 2010) trouxe para as Ciências do Esporte o caráter multidisciplinar. Nessa direção, a Psicologia e a Pedagogia do Esporte têm tido áreas de significativa expressão no cenário do treinamento, especialmente, quando relacionadas aos sujeitos centrais responsáveis pelos ambientes de prática esportiva, os treinadores e treinadoras. A atenção que se tem dado, ao longo do tempo, no âmbito internacional para esses sujeitos relaciona-se, inicialmente, ao aumento do número de praticantes em diversas modalidades esportivas (GILBERT, TRUDEL, 2004). Ademais, a compreensão da influência direta ao alcance de resultados esportivos e desenvolvimento positivo de jovens por meio do esporte (FRASER-THOMAS, CÔTÉ, DEAKING, 2005; HOLT, NEELY, 2011; CÔTÉ, VIERIMAA, 2014; REVERDITO, CARVALHO, GONÇALVES, 2016), ocasionou a busca pela compreensão e melhorias dos processos de aprendizagem, formação e intervenção (GILBERT, TRUDEL, 2004).

Um primeiro avanço a ser considerado nesta discussão é a conceituação em uso pela literatura, a partir de uma visão ampliada de treinadores e treinadoras como sujeitos de ação multifacetada, com papéis variados de técnico esportivo, educador, líder, gestor, psicólogo, amigo, professor, orientador pessoal, administrador, responsável pela captação de recursos financeiros e modelo para os demais (CÔTÉ, 2006; JONES, 2006; CÔTÉ, GILBERT, 2009). Esse conceito ultrapassa a visão de treinadores e treinadoras, que possuem responsabilidade exclusiva para o ensino e o desenvolvimento de aspectos específicos do esporte, ampliando, assim, a complexidade de sua atuação (CÔTÉ et al, 2007).

Podemos exemplificar o movimento em curso no cenário internacional referente a esses profissionais a partir de uma revisão feita por especialistas da área (GILBERT; TRUDEL, 2004), em que é possível visualizarmos estudos produzidos sobre a temática de treinadores e treinadoras, desde os anos 1970. Os autores nos mostram ainda que em meados do ano 2001, o número de trabalhos somava 610 artigos publicados em revistas conceituadas para a área de *coaching*. Em 2008, o número havia aumentado para 872 (CÔTÉ, GILBERT, 2009). Outro fato relevante foi a criação do Conselho Internacional para a Excelência do Treinamento (*International Council for Coaching Excellence – ICCE*), em 1997. O Conselho possui a missão de liderar e apoiar o desenvolvimento do treinador esportivo em todo o mundo. Um dos exemplos de suas ações foi a criação do *International Sport Coaching Framework (ISCF)* – documento que propõe diretrizes acerca da formação e atuação dos treinadores esportivos, além do estabelecimento de uma linguagem comum a todos (ICCE, 2012).

Esses movimentos contribuem de maneira significativa para a ação dos treinadores e treinadoras, principalmente, por apresentarem teorias capazes de sustentar a prática desses profissionais. Nesse sentido, evidenciamos o desenvolvimento de estudos acerca de conhecimentos específicos para treinadores e treinadoras, considerando que o simples acúmulo de experiência não é traduzido automaticamente em habilidades efetivas e conhecimentos (COTÉ et al 2007). A apresentação da Tríade de Conhecimentos, proposta por Collinson (1996), posteriormente adequada à área do treinamento por Côté e Gilbert (2009) e Gilbert e Côté (2013), é uma das contribuições de maior valor nessa discussão.

Considerando a característica multifacetada da ação de treinadores e treinadoras, os diferentes tipos de conhecimentos são conceituados por Gilbert e Côté (2013) como: *conhecimento profissional*, aquele relacionado ao conhecimento de conteúdo (informações específicas dos esportes) e pedagógico; *conhecimento interpessoal*, que são os conteúdos referentes à capacidade de se relacionar com atores esportivos (atletas, pais, dirigentes, árbitros, imprensa) e à habilidade de identificar, utilizar, compreender e administrar as emoções dos atletas (RODRIGUES et al, 2017, p.73); e *conhecimento intrapessoal*, que relaciona-se ao entendimento de si próprio (treinador) e a habilidade de introspecção e reflexão (DUARTE et al, 2017). Cabe ressaltar que a consideração dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos influencia as especificidades desses conhecimentos (CÔTÉ et al, 2007).

Outra contribuição significativa que pesquisas internacionais têm apresentado refere-se ao aprendizado de treinadores e treinadoras (ex. ERICKSON et al, 2008; MALLETT et al, 2009; CALLARY, WERTHNER, TRUDEL, 2012; WERTHNER, CULVER, TRUDEL, 2012; TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013), a partir de uma visão construtivista e influenciadas por autores como Moon (2001, 2004) e Jarvis (2006, 2008, 2009). Além da aquisição de conhecimentos, o aprendizado tem sido entendido como um processo complexo e contínuo, capaz de transformar as experiências pessoais e profissionais em uma variedade de formas, conforme a reflexão, a ação, a emoção ou qualquer combinação delas, e integrar os resultados (TOZETTO et al, 2017).

Encontramos discussões que sinalizam para contextos de aprendizagem mais coerentes e efetivos, apontados pelos próprios treinadores e treinadoras, a partir dos conceitos de contextos *formal*, *não-formal* e *informal* (NELSON, CUSHION, POTRAC, 2006). O primeiro contexto requer currículos estruturados e certificação, tais quais a universidade e cursos oferecidos por federações. O segundo, caracterizado pelo engajamento voluntário, compreende cursos de curta duração, como workshops, seminários e conferências, sendo direcionado aos interesses individuais dos profissionais. Já o terceiro contexto está relacionado

ao conceito da aprendizagem autodirigida, fora das instituições de ensino, e pode ser administrada por meio da internet e leitura de manuais de treinamento, artigos científicos, livros, etc (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

Para além dos cenários, diferentes situações de aprendizagem que treinadores e treinadoras se envolvem também têm sido investigadas e apresentadas pela literatura (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013). Considera-se, então, a aprendizagem como sendo: (1) *mediada*, ou seja, aquela que possui um detentor do conhecimento específico, previamente escolhido, que responsabiliza-se pelo aprendizado (ex. cursos de certificação); (2) *não-mediada*, isto é, uma ‘aprendizagem não estruturada, que pode ocorrer de forma inconsciente, por meio da experiência adquirida ou pela socialização com outros atores, no próprio ambiente esportivo’ (MILISTETD et al, 2015, p.986); e (3) *interna*, que corresponde à reflexão sistematizada e à autocrítica, não havendo, com isso, a aquisição de novos conhecimentos, mas a reorganização interna das informações adquiridas ao longo do tempo (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013).

No âmbito nacional, o estudo sobre treinadores e treinadoras é mais recente, tendo maior expressão a partir do ano 2009 (GALATTI et al, 2016). Apesar disso, o Brasil é um dos poucos países onde essa função é compreendida como profissão (MILISTETD et al, 2014), sendo respaldada por legislação específica (Lei nº 9696/1998). O bacharelado em Educação Física ou Esporte como pré-requisito para atuação como treinador e treinadora não é uma realidade universal, apontando um aspecto positivo que o cenário nacional detém para o exercício da profissão enquanto que diversos países, como Canadá e Estados Unidos, ainda contam com o voluntariado para esse papel (ICCE, 2013).

Entretanto, em estudos desenvolvidos acerca da formação básica dos profissionais brasileiros, podemos observar falhas relacionadas ao desenvolvimento de treinadores e treinadoras. Entre elas estão: o ensino centrado nos sujeitos que detêm o conhecimento a ser ensinado, desconsiderando as experiências e o conhecimento prévio dos alunos em formação (MILISTETD, 2015); a maior concentração da carga horária destinada às aulas teóricas quando comparadas às experiências práticas em situações de estágio (MILISTETD et al, 2014); o caráter generalista dos cursos universitários, preparando treinadores e treinadoras para contextos que não objetivam rendimento esportivo (MILISTETD et al, 2014); e ainda a escassez e fragilidade de cursos oferecidos por federações esportivas brasileiras (MILISTETD et al., 2016).

Apesar da aparente problemática referente à formação de profissionais que objetivem a performance, vale destacar que há menor concentração de praticantes localizados

no alto rendimento em comparação aos demais ambientes de prática. Côté, Strachan e Fraser-Thomas (2008) ressaltam a relevância de contextos de participação esportiva, especialmente por ser o momento inicial de contato e desenvolvimento no esporte. Para o desenvolvimento de atletas é necessário que bons ambientes de iniciação existam, garantindo o engajamento esportivo, além da aquisição de habilidades esportivas gerais, que sustentem práticas específicas posteriores (CÔTÉ et al, 2007; CÔTÉ, LIDOR, HACKFORT, 2009). Essa compreensão, no entanto, não tem produzido número considerável de investigações no mundo, visto que há poucas delas voltadas para treinadores e treinadoras de jovens atuantes em contexto de esporte de participação (WALKER, THOMAS, DRISKA, 2018).

No Brasil, um exemplo importante desses ambientes são os projetos sociais esportivos. Embora se relacionem a conceitos como ‘priorizar o envolvimento e o alcance de resultados pessoais, como se divertir, desenvolver habilidades esportivas e envolver-se em um estilo de vida saudável, tendo como público crianças, adolescentes e adultos’ (ICCE, 2012, p.15), são contextos por onde medalhistas olímpicos como Isaias Queiróz, da Canoagem, e Rafaela Silva, do Judô, passaram quando crianças. Além dos resultados possíveis para o esporte brasileiro, é destaque ainda a parcela das 36 mil organizações não-governamentais que¹ utilizam o esporte como conteúdo para crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista o alcance positivo que a participação em atividades esportivas organizadas pode gerar para o desenvolvimento humano, em aspectos físicos, sociais e psicológicos (REVERDITO et al, 2017).

Tal fato evidencia a necessidade dos processos de organização e planejamento dos ambientes e conteúdos relacionados a esses locais (MACHADO et al, 2011), comprovando a relevância da presença de profissionais capacitados, como parte essencial para garantia da obtenção dos resultados positivos. Porém, mais uma vez, a literatura aponta uma escassez de estudos (nacionais) relacionados a esses treinadores e treinadoras em contexto específico demonstrando maior interesse na investigação e discussão acerca da gestão desses ambientes (KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA, 2015). Quando o foco central das pesquisas se relaciona aos treinadores e treinadoras dos projetos, as investigações pautam-se em assuntos referentes à formação e à intervenção, tornando visível um distanciamento do ensino superior de suas realidades vividas e indicando uma ‘necessidade de tratamento da formação profissional em Educação Física (inicial e continuada)’ (KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA, 2015, p.1063).

¹ Dado disponível no IBGE de 2010.

Além da problemática encontrada no âmbito da pesquisa, a motivação central para desenvolvimento do presente estudo surgiu em investigação anterior, em que constatamos a pouca ou nenhuma intervenção pedagógica durante as aulas do projeto de maior expressão no Brasil, o Programa Segundo Tempo (NICOLAU, 2015), tendo a formação dos participantes como fator agravante a ausência de conteúdos fundamentais. Esse cenário despertou em nós a compreensão da necessidade de investigações que dirigissem seu olhar a esses profissionais, buscando não os culpar, mas refletir sobre os fatores que podem levá-los a agir dessa maneira.

Considerando que a qualidade da ação de treinadores e treinadoras esportivos depende, inicialmente, da aquisição e utilização de diferentes conhecimentos (CÔTÉ, GILBERT, 2009), acreditamos que a discussão de conteúdos relevantes à intervenção de profissionais em projetos sociais esportivos pode ser um primeiro passo para a melhoria desse cenário. Ademais, a formação universitária brasileira tem sido entendida por esses sujeitos como insuficiente, por não proporcionar aquisição de conhecimentos específicos necessários para as realidades de vulnerabilidade social (KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA et al, 2016).

Acreditamos, também, ser importante a apresentação de ações para o desenvolvimento profissional desses treinadores e treinadoras, que estabeleçam coerência entre as situações vividas e os conhecimentos teóricos. Trazemos essa temática por já haver indícios significativos na literatura, que apontam para um melhor aproveitamento de treinadores e treinadoras em situações de aprendizagem *não-mediadas e internas*, tais quais a interação entre pares e a reflexão (JONES, MORGAN, HARRIS, 2012; MILISTETD et al, 2015). Esperamos fomentar discussões na literatura referentes a esses profissionais e também contribuir com a prática dos projetos sociais esportivos, visto que os apontamentos apresentados podem ser implementados pelos próprios treinadores e treinadoras.

A presente investigação tem como objetivo central apresentar conhecimentos para a prática de treinadores e treinadoras de jovens de projetos sociais esportivos e desenvolver reflexões acerca de seu desenvolvimento profissional em seu próprio contexto de atuação. Buscamos também (1) identificar produção científica internacional acerca do papel de treinador(a) de jovens em contexto do esporte de participação, entre os anos de 2000 a 2018; (2) apresentar a Tríade de Conhecimentos do treinador e treinadora esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013) e relacioná-la ao cenário dos projetos sociais esportivos brasileiros; e, (3) apresentar reflexões para o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras esportivas de projetos sociais, utilizando o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998).

Limites do Estudo

Os conhecimentos de treinadores e treinadoras de jovens variam de acordo com o cenário onde estão inseridos (CÔTÉ et al, 2007). Desta forma, os apontamentos dos conteúdos apresentados nesta investigação não devem ser tomados como uma regra, mas compreendidos e contextualizados de acordo com o local da prática e objetivos dos profissionais. Do mesmo modo, devemos ressaltar que a Tríade de Conhecimentos e os demais referenciais que sustentam nossa discussão sobre as Comunidades de Prática foram desenvolvidos por pesquisadores internacionais, baseados nas realidades em que estão inseridos, o que traz diferenças ao cenário brasileiro.

Embora tenhamos utilizado conclusões de estudos pautados em situações empíricas de projetos sociais (COLOMBO et al, 2012; HIRAMA, MONTAGNER, 2012; RODRIGUES et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2016), notamos que uma limitação dessa investigação é sua característica exclusivamente teórica. Acreditamos que o desenvolvimento dessa discussão a partir de percepções dos próprios treinadores e treinadoras será mais significativa para a literatura e, conseqüentemente, para o campo prático dos projetos sociais. Assim, apontamos como sugestão a verificação da Tríade de Conhecimentos, a utilização de processos reflexivos e a criação de Comunidades de Prática, em pesquisas empíricas, com aprofundamento por meio de entrevistas e observações sistemáticas.

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Treinador(a) Esportivo(a) – Sujeito responsável pela promoção da participação esportiva e na melhoria do desempenho de atletas (ICCE, 2013). Ultrapassando o conceito do treinador exclusivamente como técnico esportivo e, ampliando assim a complexidade de sua atuação (COTÉ et al, 2007), o treinador é visto atualmente como um profissional com múltiplas funções, tais quais líder, gestor e educador (JONES; 2006; CÔTÉ; GILBERT, 2009), ou ainda psicólogo, amigo, professor, orientador pessoal, administrador, responsável pela captação de recursos financeiros e modelo para os demais (CÔTÉ, 2006).

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

Contextos de Aprendizagem – Ambientes em que a aprendizagem de treinadores e treinadoras pode ocorrer. Os três tipos apresentados pela literatura são: formal, não-formal e informal (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Situações de Aprendizagem – Oportunidades de aprendizagem possíveis definidas por diferentes sujeitos, podendo ser mediada, não-mediada e interna (MOON, 2004).

Esporte de participação - Aquele que prioriza o envolvimento e o alcance de resultados pessoais, como se divertir, desenvolver habilidades esportivas e envolver-se em um estilo de vida saudável, tendo como público crianças, adolescentes e adultos (ICCE, 2012).

Esporte de performance – Aquele em que se objetiva o desenvolvimento de capacidades referenciadas a padrões normativos e evidenciadas na competição, em atletas emergentes de performance e de elite (ICCE, 2012).

Vulnerabilidade Social - é um conceito multidisciplinar que representa o acúmulo progressivo de experiências negativas em processos interacionais com nossas estruturas sociais (família, escola, renda, trabalho, saúde, educação, justiça infraestrutura urbana) e culturais, comprometendo o desenvolvimento potencial da pessoa e do contexto em que está inserida (REVERDITO, 2016).

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 9615**. Brasília, 1998^a.

BRASIL, **Lei 9696**. Brasília, 1998b.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 4, n.1, p. 420-438. 2012.

COLLINSON, V. Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge. Paper **presented at the Annual Meeting** of the Japan-United States Teacher Education Consortium. p.15-18, 1996.

COLOMBO, B; D. et al. O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 24, n.38, p.12-23, 2012.

CÔTÉ, J. The Development of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v1. n3. 2006.

COTÉ, J. et al. Towards a Definition of Excellence In Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**. v. 1, n. 1. p.3-17. 2007.

COTÉ, 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.

COTÉ, J.; LIDOR, R.; HACKFORT, D. To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 7, n. 1, p. 7-17, 2009.

COTÉ, J.; STRACHAN, L.; FRASER-THOMAS, J. Participation, personal development, and performance through youth sport. In: Holt, N. L. (Ed.). **Positive Youth Development Through Sport**. London, UK: Routledge, 2008. p.34-45.

COTÉ, J.; VIERIMAA, M. The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization. **Science & Sports**, v. 29, n. 0, p. S63-S69. 2014b.

DUARTE et al. Desenvolvimento profissional de treinadores paralímpicos: evidências no contexto canadense. In: GALATTI et al., organizadores. **Desenvolvimento de Treinadores e Atletas**. Pedagogia do Esporte, v1. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 63 – 84.

FRASER-THOMAS, J.; COTE, J.; DEAKIN, J. Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. **Phys Educ Sport Pedagog**, v. 10, p. 19 - 40, 2005.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube socioesportivo: Percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol**. Tese de doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010, 305f.

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. 2016.

GILBERT, W.; CÔTÉ J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: W. Gilbert, editor. **Handbook of sports coaching**. London: Routledge; 2013, p. 147-159.

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

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.34, n.1, p.149-164, 2012.

HOLT, N. L.; NEELY, K. C. Positive youth development through sport: a review. **Revista de Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, v. 6, n. 2, p. 299-316, 2011.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE), **International Sport Coaching Framework**. Version 1. Champaign: Human Kinetics. 2012.

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

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

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

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

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

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

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Projetos e programas sociais esportivos no brasil: uma revisão sistemática. **Movimento**, v. 21, n. 4., p. 1051-1065, 2015.

MACHADO, G.V. et al. Pedagogia do Esporte e autonomia: Um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, v.14, n.3, p.1-21. 2011.

MALLET, C et al. Formal vs informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Brentwood, v. 4, n. 3, p. 325-334, 2009.

MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em educação física**. Tese de doutorado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, 141f.

MILISTETD, M. et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, vol.1, no.3, p.165–172. 2014.

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

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

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

NICOLAU, P. S. **Projetos socioeducativos: o esporte como conteúdo no Programa Segundo Tempo.** 2015, 85f. Trabalho de Conclusão de Curso Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. FORMAL, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. **Int J Sports Sci Coach.** v.1, n.3, p.247-59. 2006.

OLIVEIRA, A. A. B. et al. Formação continuada em projetos e programas sociais esportivos: um estudo de caso. **Movimento**, v. 22, n. 3, 901-916, 2016.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano:** indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. 2016. 1 recurso online (209 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

REVERDITO, R. S. et al. Effects of Youth Participation in Extra-Curricular Sport Programs on Perceived Self-Efficacy: A Multilevel Analysis. **Perceptual and motor skills**, v. 124, p. 569-583, 2017.

RODRIGUES, H. A. et al. O conhecimento pedagógico do treinador esportivo como um dos elementos da eficácia do treinamento. In: GALATTI et al., organizadores. **Múltiplos cenários da prática esportiva.** Pedagogia do Esporte, v2. Campinas: Editora Unicamp. 2017. p. 65 - 86.

TOZETTO, A. V. B. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz**, Rio Claro, v.23, n.3, 2017.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coachlearner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375-387.

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.0, n.0, p.1-14. 2018.

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

CAPÍTULO 1 - TREINADORES E TREINADORAS EM CONTEXTOS DE PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA NA LITERATURA INTERNACIONAL

Resumo

A investigação acerca de treinadores e treinadoras tem ocorrido de maneira significativa no âmbito internacional há quase quarenta anos (GILBERT; TRUDEL, 2004). No Brasil, esse movimento é percebido especialmente a partir do ano 2009, ainda havendo necessidades de maiores produções (GALATTI et al., 2016). Entretanto, estudos ilustram o interesse reduzido da literatura quanto ao desenvolvimento de investigações acerca de treinadores e treinadoras que trabalham com o esporte de participação, quando comparado ao número de produções direcionadas aos cenários de performance. Considerando a importância desses ambientes ao Brasil, o presente estudo objetivou identificar a produção científica internacional sobre treinadores e treinadoras de jovens, no contexto do esporte de participação. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura internacional, nas bases de dados *Science Direct* e *Scopus*, entre os anos 2000 a 2018. Foram considerados os 100 artigos mais citados em ambas as bases, utilizando os descritores *coach*, *youth* e *sports*. Foi realizado um cruzamento dos artigos encontrados nas duas bases para a seleção dos 100 textos finais. Para integração de nossa análise selecionamos somente os artigos que caracterizavam seu contexto de investigação como esporte de participação ou contexto misto (participação e performance). Como resultado, foram analisados somente 16 estudos. O tema de maior relevância encontrado relaciona-se aos comportamentos dos treinadores e treinadoras, especialmente quanto suas ações e estratégias. O segundo assunto mais frequente refere-se ao pensamento de treinadores e treinadoras (37,5% do total), relacionando-se diretamente ao resultado dos locais de publicações, em que a maioria dos estudos encontrava-se em revistas da área da psicologia do esporte. Quanto aos contextos sociais em que as investigações foram desenvolvidas, somente 18% aborda de maneira clara essa informação, sendo ambientes de vulnerabilidade social, tais quais os projetos sociais. Frente a esse cenário é possível visualizarmos importantes lacunas referente às produções científicas direcionadas aos treinadores e treinadoras de contextos de esporte de participação, apontando uma problemática quanto ao material acadêmico disponível para esses sujeitos. Ademais, a escassez de estudos que abordem questões relacionadas ao desenvolvimento desses profissionais sugere a existência de dificuldades que os mesmos podem encontrar em seus processos de formação, intervenção e aprendizado.

Palavras-chave: Esporte de Participação; Treinadores e Treinadoras esportivos; Contextos sociais.

Introdução

A figura do treinador e da treinadora esportiva tem conquistado espaço significativo na literatura científica, especialmente a partir dos anos 1980 no cenário internacional, resultado da busca para um maior desenvolvimento da área do treinamento esportivo (GILBERT, TRUDEL, 2004). Do mesmo modo, a partir de 2009, nota-se considerável aumento de produções acadêmicas brasileiras como consequência da aproximação de megaeventos esportivos que seriam sediados pelo país, além do incentivo e desenvolvimento da área científica da Educação Física (GALATTI et al., 2016). Cabe ressaltar, também, que a compreensão desse sujeito como central para o alcance de resultados como o rendimento esportivo, ou ainda, o desenvolvimento positivo de jovens (CÔTÉ et al., 2007; CÔTÉ, GILBERT, 2009; CAMIRÉ et al., 2011; VIERIMAA et al., 2012; REVERDITO; CARVALHO; GONÇALVES, 2016), pode ter contribuído para o aumento de investigações acerca de treinadores e treinadoras.

Apesar desse quadro, diferentemente do Brasil, diversos países ainda não consideram essa função como profissão, necessitando de voluntários para o ofício (ICCE, 2013; MILISTETD et al., 2016), significando a possibilidade de treinadores e treinadoras sem formação específica, capaz de sustentar uma intervenção adequada. Para responder a esta demanda, foi criado em 1997, o Conselho Internacional de Excelência ao Treinamento (*International Council for Coaching Excellence* - ICCE), com a missão de liderar e apoiar o desenvolvimento do treinador e treinadora esportivos em todo o mundo (ICCE, 2012). Sabemos ainda que em diversos países, assim como ocorre no Brasil, há também cursos de formação oferecidos por federações esportivas, específicos de cada modalidade, atendendo especialmente os treinadores e às treinadoras engajados em contextos de performance esportiva (MILISTETD et al., 2016).

Ao considerarmos a divisão proposta por Lyle (2002), adotada posteriormente pelo *International Sport Coaching Framework*¹, entre (1) esporte de performance, como aquele que objetiva essencialmente o rendimento esportivo e, (2) esporte de participação, que prioriza o envolvimento e alcance de resultados pessoais, como se divertir, desenvolver habilidades esportivas e envolver-se em um estilo de vida saudável (ICCE, 2012), é possível inferirmos a existência de um maior número de praticantes no contexto de participação do que de atletas

¹ Em 2012, o ICCE desenvolve um documento como referência para treinadores - *International Sport Coaching Framework* (ISCF) - que propõe diretrizes acerca da formação e atuação dos treinadores esportivos, além do estabelecimento de uma linguagem comum a todos os profissionais.

selecionados para performance esportiva. Em consonância a isso, o número de treinadores e treinadoras no cenário de participação possivelmente é maior quando comparado ao ambiente de rendimento. Esse quadro nos faz refletir sobre as opções formativas que esses sujeitos têm tido ao seu alcance e que sejam coerentes com as realidades de seus locais de intervenção.

Ao analisarmos a revisão de literatura que se propõe compreender a produção científica acerca do treinador e treinadora no contexto internacional (GILBERT; TRUDEL, 2004), verificamos a ausência de uma categorização de contextos em que as investigações levantadas ocorreram (performance ou participação), dificultando a compreensão do que se tem produzido de fato sobre os sujeitos que se destinam ao contexto de participação esportiva. Apesar dos autores trazerem os espaços, como esporte universitário, escolar, clubes, entre outros, o objetivo que esses ambientes possuíam com as práticas esportivas não é apresentado de maneira clara. A primeira tentativa de categorização de contextos em estudo de revisão sistemática, realizado por Trudel e Gilbert (2006), demonstrou que há maior concentração de estudos dirigidos a ambientes de performance.

Em recente revisão de literatura acerca do aprendizado do treinador e da treinadora, Walker, Thomas e Driska (2018) reforçam a necessidade de estudos direcionados aos profissionais que não atuam em contextos de performance, uma vez que o conhecimento disponível existente se concentra em grande parte em treinadores e treinadoras de elite. Tendo em vista esse cenário, o presente estudo visa identificar a produção científica internacional sobre treinadores e treinadoras de jovens, no contexto do esporte de participação, buscando responder:

- (a) número de estudos publicados;
- (b) principais áreas de produção;
- (c) temas abordados (utilizando a mesma categorização de Gilbert e Trudel (2004) e Galatti et al (2016);
- (d) abordagens metodológicas e instrumentos de coletas de dados mais utilizados;
- (e) contextos específicos de investigação, assim como sujeitos e modalidades esportivas.

Metodologia

Para o desenvolvimento do presente estudo, caracterizado como uma revisão sistemática da literatura² (GOMES; CAMINHA, 2014), em contexto internacional, seguimos de maneira semelhante às diferentes fases de escolha e análise de artigos, vistas em dois importantes estudos desenvolvidos na área do *coaching*, com foco na figura do treinador (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI et al., 2016). A primeira fase caracterizou-se como uma busca aprofundada e exaustiva em duas bases de dados escolhidas pela equipe de autores, sendo elas a *Science Direct* e a *Scopus*, por serem espaços relevantes na divulgação da literatura internacional para as Ciências do Esporte. Os descritores escolhidos para identificação das produções foram (1) *coach*, (2) *youth* e (3) *sports*, presentes nos campos título, resumo e palavras-chave. Foram consideradas as publicações entre os anos 2000 e 2018 (até o mês de março). Os 100 artigos mais citados em ambas as bases investigadas foram selecionados para futuras análises. A escolha por esse critério aconteceu para ser possível identificar e demonstrar os temas que têm tido maior relevância na literatura.

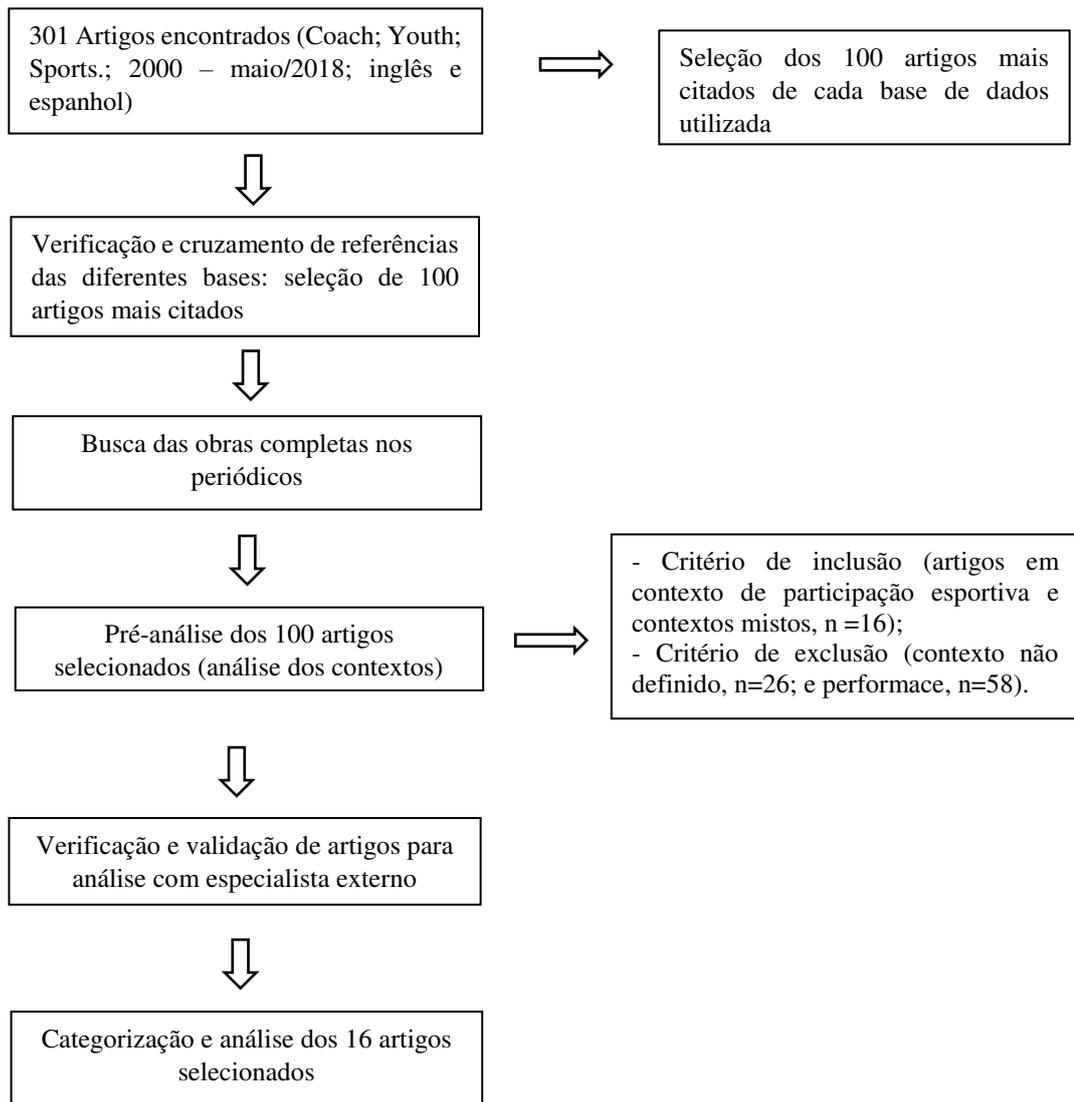
Vale destacar que, nas plataformas selecionadas, as possíveis áreas para busca das produções foram: Medicina, Profissões da Saúde, Psicologia, Ciências Sociais, Arte e Humanidades, Esportes e Recreação, entendendo que a restrição de nossa investigação para a área esportiva poderia ocasionar a exclusão de produções relevantes no âmbito da discussão sobre treinador, que se originam de teorias com epistemologias diferentes. Após a seleção dos 100 artigos mais citados em ambas as bases (n=200), realizamos o pareamento e a verificação das referências encontradas a fim de identificar possíveis publicações duplicadas, presentes nos dois locais de busca. Chegamos, com isso, aos 100 artigos finais dentre todos os selecionados.

Na segunda fase da pesquisa, cópias de todas as publicações escolhidas foram adquiridas na íntegra, possibilitando uma pré-análise dos autores para identificação de contextos nos quais as pesquisas foram realizadas, obedecendo aos critérios de inclusão e exclusão de nossa revisão. Utilizamos como critério de inclusão a seleção de artigos desenvolvidos em contextos de participação e/ou em situações mistas (performance e participação). Foram excluídos de nossa análise artigos em cenários exclusivos de rendimento esportivo. Para esse procedimento, nos pautamos no conceito de participação e performance esportiva apresentado por Lyle (2002) e adotado por Côté et al. (2007). Também, foram excluídos artigos que não delimitaram o contexto em que estão inseridos.

² A revisão sistemática trata-se de ‘um levantamento da produção científica disponível e para a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer’ (GOMES; CAMINHA, 2014, p.396).

A terceira fase consistiu na validação da bibliografia (SILVERMAN; SKONIE, 1997; GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI et al., 2016) a partir de uma verificação das publicações selecionadas, especialmente para confirmação dos critérios de inclusão referentes às pesquisas (estudos na área do *coaching*; do ano 2000 a maio de 2018; artigos em revistas; idiomas inglês e espanhol; contexto de participação esportiva). Nesse momento, um pesquisador especialista na área do estudo sobre treinador e treinadora esportiva foi contatado para validação dos processos feitos anteriormente. Após confirmação do pesquisador, foram considerados os 16 artigos finais para análise final.

Por fim, a última fase da pesquisa teve como objetivo a análise dos estudos selecionados a partir de categorias previamente estabelecidas, também encontradas nos estudos de Gilbert e Trudel (2004) e Galatti et al. (2016). A classificação dos resultados se deu por: (1) Ano de publicação e Revistas; (2) Temas de pesquisas (comportamento, pensamento, características, desenvolvimento de carreira, avaliação); (3) Abordagem da pesquisa (qualitativa, quantitativa e mista); (4) Instrumentos utilizados para coletar dados (observação, entrevista, questionário, documento); (5) tipo de esporte; (6) cenário específico da pesquisa; (7) sujeitos e participantes investigados. As etapas do desenvolvimento da revisão sistemática estão apresentadas da Figura 1.

Figura 1. Etapas de desenvolvimento da revisão sistemática

Resultados

Os 16 artigos selecionados para análise e discussão acerca do treinador e da treinadora em contexto de participação esportiva tiveram maior expressão a partir dos anos de 2008, havendo maior concentração a partir de 2010, com 75% das publicações. O detalhamento dos anos e das revistas onde essas publicações estão localizadas pode ser visto nas tabelas 1 e 2. As pesquisas estão concentradas em revistas da área da Psicologia Esportiva (n=11; 68,7%), havendo somente um artigo em revista específica da área das Ciências do Esporte e Treinamento Esportivo.

Tabela 1. Publicações por ano

Ano	Artigos (n)	Artigos (%)
2008	3	18,7
2009	1	6,2
2010	1	6,2
2011	2	12,5
2012	3	18,7
2013	3	12,5
2014	2	12,5
2015	1	6,2
Total	16	100

Fonte: Produzido pela autora

Tabela 2. Título das Revistas

Revista	Artigos	
	n	%
1. <i>Psychology of Sport and Exercise</i>	5	31,2
2. <i>The Sport Psychologist</i>	4	25
3. <i>Journal of Applied Sport Psychology</i>	2	12,5
4. <i>Innovation & future directions in residential treatment of traumatized youth</i>	1	6,2
5. <i>International Journal of Sports Science & Coaching</i>	1	6,2
6. <i>Journal of Social and Personal Relationship</i>	1	6,2
7. <i>Journal of Youth Studies</i>	1	6,2
8. <i>Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics</i>	1	6,2
Total	16	100

Fonte: Produzido pela autora

Verificamos que a maior parte das investigações se destina a discutir temas relacionados ao comportamento dos treinadores e das treinadoras, especialmente quanto à sua ação (categoria comportamento) e às suas estratégias de intervenção (Tabela 3). O segundo tema mais recorrente relaciona-se ao pensamento dos treinadores, voltado para suas percepções e filosofias de trabalho. Identificamos ainda um estudo categorizado no tema desenvolvimento de carreira, em que no artigo há uma preocupação com a temática da formação dos treinadores investigados. Para o desenvolvimento dessas pesquisas, notamos uma divisão entre estudos quantitativos (50%), tendo como instrumento mais utilizado o questionário (62,5%), seguido da pesquisa qualitativa (37,2%), com a entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta

em todas as investigações. Por fim, 12,5% dos estudos pautam-se em uma abordagem metodológica mista, com variados instrumentos para coleta de dados (Tabela 4).

Tabela 3. Publicações por tema e categorias

Tema (%)	Categorias (%)	Artigos
Pensamento (37,5)	Percepções (31,2)	3, 5, 9, 11, 13
	Filosofia (18,7)	3, 5, 7
	Crenças (12,5)	9, 13
	Emoções (6,2)	11
	Conhecimento (6,2)	3
	Comportamento (100)	Comportamento (56,2)
Estratégias (31,2)		1, 5, 7, 8, 13
Relação com atletas (25)		4, 8, 9, 11
Liderança (18,7)		1, 3, 7
Comunicação (18,7)		1, 10, 15
Papel do treinador (18,7)		8, 12, 14
Estabelecimento de objetivos (6,2)		7
Formação (6,2)		5

Fonte: Produzido pela autora

Tabela 4. Levantamento de publicações por metodologias e instrumentos de pesquisa

Metodologia (%)	Instrumentos de Coleta (%)	Artigos
Quantitativa (50)	Questionários (62,5); escalas (37,5)	2, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 14
Qualitativa (37,5)	Entrevistas (100); Observação (33,3)	1, 3, 5, 7, 14, 16
Mista (12,5)	Observação (100); entrevistas (50); questionários (100); Análise Documental (50)	8, 15

Fonte: Produzido pela autora

A Tabela 5 apresenta um panorama quanto aos locais onde as pesquisas foram desenvolvidas, sendo os clubes e os programas esportivos os mais frequentes. Há uma grande parte que se utiliza do esporte em contexto escolar, porém em situações extracurriculares. Quanto aos contextos de projetos sociais, somente um estudo foi encontrado. Os sujeitos que participaram da pesquisa e apareceram de maneira recorrente, dividem-se em atletas (podendo ser atletas, estudantes e participantes) e treinadores e treinadoras. É importante salientar que somente três estudos são desenvolvidos em contextos de vulnerabilidade social (artigos 4, 7 e 13), não havendo, porém, uma distinção acerca das situações econômicas e sociais nos demais estudos.

Tabela 5. Locais de investigação e sujeitos investigados

Locais (%)	Contexto Social (%)	Sujeitos ³ (%)	Artigos
Clubes/programas esportivos (37,5)	Não definido (37,5)	Atletas (18,7); Treinadores (12,5); Pais (6,2)	2, 3, 6, 9, 12, 16
Escola (25)	Não definido (18,7); Vulnerabilidade social (6,2)	Atletas (25); Treinadores (12,5)	1, 3, 4, 9
Locais não definidos (18,7)	Vulnerabilidade social (6,2)	Atletas (6,2); Treinadores (12,5)	11, 13, 14
Programas de reabilitação (12,5)	Não definido (12,5)	Atletas (12,5); Treinadores (12,5); Pais (6,2)	8, 15
Projetos sociais (6,2)	Vulnerabilidade social (6,2)	Atletas (6,2), Treinadores (6,2), Coordenadores (6,2); Administradores do Projeto (6,2)	7

Fonte: Produzido pela autora

Quanto aos esportes presentes nas investigações (Tabela 6), aqueles caracterizados como coletivos foram os mais recorrentes, representando aproximadamente 72% das modalidades levantadas (32 no total), sendo o basquete o mais comum entre todos. Cabe destacar que vários estudos utilizaram contextos com mais de uma modalidade esportiva. Apenas um estudo não discriminou a modalidade esportiva (Artigo 8).

Tabela 6. Modalidades Esportivas presentes nas publicações

Esporte	n	%
Basquete	8	25
Natação	4	12,5
Futebol	4	12,5
Hockey	3	9,3
Vôlei	3	9,3
Tênis	2	6,2
Badminton	1	3,1
Baseball	1	3,1
Críquete	1	3,1
<i>Curling</i>	1	3,1
Futebol Americano	1	3,1
Ginástica	1	3,1
Handebol	1	3,1
<i>Softball</i>	1	3,1
Total	32	100

Fonte: Produzido pela autora

Discussões

Assim como encontrado em estudos anteriores (TRUDEL; GILBERT, 2006; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018), o número de artigos levantados em nossa revisão, contextualizados em cenário de participação esportiva, foi consideravelmente menor quando comparado aos de ambientes de performance. Como agravante, somente a partir dos anos 2008

³ Vale destacar que alguns artigos apresentavam mais de um tipo de sujeito em sua investigação.

é que se observa a produção desses estudos, havendo uma lacuna na literatura quanto à elaboração de conhecimento capaz de contribuir exclusivamente para o desenvolvimento e intervenção de treinadores e treinadoras de contextos esportivos não competitivos.

Esses resultados nos direcionam a uma possível problemática quanto à preparação dos sujeitos para tal função, colocando em questão também a qualidade dos processos de ensino-vivência-aprendizagem do esporte aos quais atletas e alunos estão submetidos. Ademais, Côté e Gilbert (2009) apontam que, para o alcance da eficácia do treinamento e de resultados advindos disso, um dos pontos cruciais é a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos específicos de treinadores e treinadoras. Dentre as diferentes fontes existentes (MALLET et al., 2009; ERICKSON et al., 2008), os artigos científicos poderiam ser uma das possibilidades a esses profissionais, mas que aparentemente não tem sido acessada.

Quanto às publicações, a maioria dos estudos foi identificada em revistas situadas na área da psicologia, assemelhando-se ao que foi encontrado em revisão feita por Gilbert e Trudel (2004). Encontramos ainda artigos localizados em outras áreas do conhecimento. Porém, somente um artigo em uma revista específica das Ciências do Esporte e Treinamento (*International Journal of Sports Science & Coaching*). Esse fato nos possibilita demonstrar a complexidade em que a ação do treinador e da treinadora é caracterizada (COTÉ et al., 2007; ICCE, 2012, 2013), demandando diferentes tipos de conhecimentos, oriundos de variadas áreas (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013). É possível inferirmos, ainda, o desenvolvimento científico da área das Ciências do Esporte, visto que o mesmo é compreendido como um dos fenômenos socioculturais mais representativos do século XXI (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009 GALATTI et al., 2014; SCAGLIA; REVERDITO, 2016), demandando uma multidisciplinariedade para sua compreensão e evolução (áreas da fisiologia, sociologia, pedagogia, psicologia, etc).

Um dos tópicos de análise de maior interesse dessa revisão apoia-se no entendimento das temáticas às quais os estudos se direcionaram. Os dois principais temas encontrados relacionam-se ao comportamento dos treinadores e treinadoras (o que eles fazem) e aos seus pensamentos (o que pensam e sentem), o que demonstra que houve pouca mudança nos últimos 15 anos em relação as áreas de conhecimento, considerando o estudo realizado Gilbert e Trudel (2004). Segundo os autores, desde os anos 1970, o interesse pelo comportamento do treinador e da treinadora já existia. Dentro dessa temática, observamos uma predominância das categorias sobre suas ações (comportamento) e estratégias, o que nos permite afirmar ainda haver uma busca da literatura para a compreensão do que ocorre no campo prático do treinamento.

Em consonância ao número significativo de revistas localizadas na área da psicologia, a segunda temática mais abordada entre os estudos relaciona-se ao pensamento dos treinadores e treinadoras, tendo como categorias mais recorrentes suas percepções (artigos 3, 5, 9, 11, 13) e filosofias (artigos 3, 5 e 7). É possível sinalizarmos a relevância de investigações que abordem essas temáticas, uma vez que a compreensão sobre a importância das percepções (pensamentos) e filosofias dos treinadores e treinadoras tem sido vista como fundamentais à ação deles na prática profissional (GILBERT; CÔTÉ, 2013), especialmente quando submetidas a processos reflexivos contínuos, capazes de auxiliar no desenvolvimento profissional desses sujeitos (GILBERT; TRUDEL, 2001; GILBERT; TRUDEL, 2006; WERTHNER; TRUDEL, 2006; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

Entretanto, diferentemente das duas principais revisões anteriormente citadas (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI et al., 2016), encontramos um número representativo de estudos que se propõem investigar diretamente a temática acerca do desenvolvimento de carreira dos treinadores e treinadoras em contextos de participação esportiva, havendo somente um artigo sobre formação (artigo 5) e outro sobre conhecimento (artigo 3). Esse fato nos possibilita, mais uma vez, reforçar a existência de uma aparente problemática quanto ao desenvolvimento desses profissionais, ou ainda, a falta de interesse da literatura em produzir conhecimento específico dirigido a eles. Reconhecemos, com isso, que o conteúdo utilizado para o aprendizado desses sujeitos acaba ocorrendo, muitas vezes, baseado em conhecimentos produzidos acerca da aprendizagem de treinadores de alto desempenho (WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018), afastando-se, assim, de suas reais necessidades.

Importante considerar que há um número expressivo de estudos (artigos 3, 5, 8, 12, 13, 14, 15, 16) que se utilizam, especialmente, de teorias relacionadas ao desenvolvimento positivo de jovens, visto que o engajamento esportivo pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e comportamentais (LERNER et al., 2005), dependendo da forma como é abordado (TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014). Do mesmo modo, há considerável número de estudos (artigos 1, 2, 4, 6, 63) que se propõem a observar as temáticas, aqui expostas, a partir de referenciais teóricos sobre o clima motivacional (NICHOLLS, 1989). Os estudos buscam demonstrar ou discutir a influência do clima motivacional existente em diferentes locais, proporcionado por treinadores e treinadoras, pais e outros sujeitos envolvidos nos ambientes esportivos investigados.

Quanto às abordagens metodológicas, encontramos ainda um número elevado de estudos quantitativos, com uso de questionários como instrumentos. Há, porém, estudos descritivos de natureza qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, buscando dar

maior profundidade às investigações desenvolvidas. Apesar da relevância da descrição de determinados fatos, cenários e acontecimentos para melhoria de práticas, por meio de descrição objetiva e completa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), reforçamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas de intervenção, na tentativa de ‘alterar algum aspecto do comportamento, conhecimento ou atitude de um treinador ou treinadora’ (GILBERT; TRUDEL, 2004, p.396). Acreditamos que a utilização de pesquisa de intervenção e contextual pode proporcionar avanços ao desenvolvimento de conhecimentos específicos para o treinador e a treinadora, já que os conteúdos seriam mais coerentes com suas realidades e necessidades (CULVER; TRUDEL, 2006; BERTRAM; CULVER; GILBERT, 2016).

Ao observarmos os locais específicos de investigação, notamos muitos estudos que usaram clubes e programas esportivos, assim como o esporte em cenário escolar, havendo similaridade aos resultados obtidos por Gilbert e Trudel (2004). Nesses contextos, assim como nos demais encontrados, a seleção dos atletas, treinadores e treinadoras para investigação responde à lógica encontrada na tríade ‘treinador-atleta’, apresentada pela literatura (EVANS et al., 2015). Há ainda uma parcela que considera também a figura dos pais, caracterizando a tríade de relacionamentos presente na intervenção desses profissionais (EVANS et al., 2015). Esse quadro demonstra a importância do estabelecimento e manutenção de relacionamentos, que treinadores e treinadoras necessitam desenvolver em seus ambientes de intervenção (GILBERT, CÔTÉ, 2013; ICCE, 2013), uma vez que ‘a eficácia dos treinadores e treinadoras depende das relações individuais e de grupo, onde o sucesso necessita de interações regularmente com os seus atletas e assistentes, dirigentes, pais e outros profissionais’ (MILISTETD et al, 2017). Portanto, reforçando a lacuna por conhecimento sobre o treinador e treinadora em contextos de participação em programas sociais esportivos.

Por fim, cabe ressaltar que um número expressivo de estudos não apresenta delimitação do contexto social, havendo somente três (artigos 4, 7, 13) que situaram sua investigação em ambientes de vulnerabilidade social⁴. Acreditamos que a compreensão da relevância de características contextuais (CÔTÉ et al., 2007) reforça a necessidade de investigações que contribuam para a produção de conhecimentos de acordo com as realidades às quais treinadores e treinadoras estão inseridos, uma vez que sua atuação depende de ‘conhecimentos diversificados e competências flexíveis, para atender demandas distintas,

⁴ Vulnerabilidade social, segundo Reverdito (2016, p.55), “é um conceito multidisciplinar que representa o acúmulo progressivo de experiências negativas em processos interacionais com nossas estruturas sociais (família, escola, renda, trabalho, saúde, educação, justiça e infraestrutura urbana) e culturais, comprometendo o desenvolvimento potencial da pessoa e do contexto em que ela está inserida”.

advindas de sua ação em contextos variados’ (MILISTETD et al., 2017). Acreditamos, por fim, que a falta de atenção aos fatores que delimitam os locais onde treinadores e treinadoras de participação se encontram pode limitar seu aprendizado, quando buscado em produções científicas, de maneira semelhante ao que ocorre quando necessitam de bases científicas produzidas para contextos de performance.

Considerações Finais

A discussão acerca da figura do treinador e da treinadora tem acontecido especialmente no âmbito da performance esportiva, no espectro da literatura internacional, apesar da relevância desse profissional ao desenvolvimento positivo de jovens engajados em contextos esportivos, como os ambientes de participação. A partir de nossa revisão sistemática, foi possível identificar que os temas de maior prevalência na investigação do treinador e da treinadora de jovens, em contextos de participação esportiva, se relacionam com o comportamento dos profissionais, especialmente quanto às suas ação e estratégia, seguido de seu pensamento, ou seja, suas percepções e filosofia de trabalho. Assim, como em investigação anterior (GALATTI et al., 2016), desenvolvida no contexto nacional, pudemos notar que os estudos acerca dos conhecimentos necessários aos treinadores e treinadoras possuem pouca expressão, se comparados aos demais temas abordados. Vale ressaltar que nosso estudo também demonstra haver pouco interesse quanto à formação e o desenvolvimento da carreira desses profissionais, diferenciando-se de revisões que investigam essa mesma temática (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI et al., 2016).

Ao que se refere às abordagens metodológicas dos estudos aqui analisados, fica evidente dois tipos de pesquisas desenvolvidas, sendo a quantitativa, com estudos descritivos, e a qualitativa. Apesar da relevância de descrições acerca da intervenção dos treinadores e treinadoras, acreditamos ser necessário haver mais estudos que se proponham a pensar mudanças e avanços para a atuação desses profissionais. Enfatizamos que a utilização de métodos qualitativos, especialmente com pesquisas de intervenção, pode resultar na produção de fontes acadêmicas mais coerentes com as realidades vividas em contextos de participação esportiva, possibilitando, também, uma aproximação entre a teoria e a prática.

Salientamos aqui que, uma vez utilizado o critério de inclusão como “artigos mais citados” entre as duas bases escolhidas, foi possível visualizar não somente o que se tem produzido, mas, especialmente, aquilo que mais se tem acessado e discutido na literatura internacional. Acreditamos que a delimitação desse cenário possa ser um primeiro passo para discussões e avanços, em termos teóricos e práticos, ao processo de formação e

desenvolvimento de treinadores e treinadoras em contextos de participação, influenciando diretamente a qualidade de suas intervenções.

Cabe afirmar, por fim, que o profissional presente em contextos de participação esportiva aparenta não possuir acervo suficiente a que possa recorrer que sejam coerentes aos seus cenários de intervenção, no espectro da literatura internacional, ao observarmos as bases de dados consultadas. Enfatizamos, então, a importância de novas produções que atendam às demandas da formação, intervenção e desenvolvimento de carreira de treinadores e treinadoras, considerando a complexidade de sua atuação e as especificidades características de seus contextos variados de atuação.

Referências

BERTRAM R, CULVER DM and GILBERT W. Creating value in a sport coach community of practice: a collaborative inquiry. **Int Sport Coach J**; v. 3, n.0. p.2–16. 2016.

CAMIRÉ, M et al. Strategies for Helping Coaches Facilitate Positive Youth Development Through Sport, **Journal of Sport Psychology in Action**, v.2, n.2, p.92-99. 2011.

CULVER, M.; TRUDEL, P. ‘Cultivating coaches’ communities of practice. Developing the potential for learning through interactions. In: JONES, R. **The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching**. London: Routledge. 2006. p.98-112.

COTÉ, J. et al. Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**. v. 1, n.1. p.3-17. 2007.

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.

ERICKSON, K. et al. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science and Science and Coaching**, v.3, n.4, p. 527- 538, 2008.

EVANS, M. B. et al. Coach development programmes to improve interpersonal coach behaviours: a systematic review using the re-aim framework. **J Sports Med** v. 49, p.871–877. 2015.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE), **International Sport Coaching Framework**. Version 1. Champaign: Human Kinetics. 2012.

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

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação física (UEM. Online)**, v. 25, p. 153-162, 2014.

GALLATI, 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. 2016.

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

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; TRUDEL, P. The coach as a reflective practitioner. In R. Jones, **The Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching** London: Routledge, 2006. p.113-127.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: GILBERT, W.(Org). **Handbook of sports coaching**. London: Routledge; 2013, p. 147-159.

MALLET, C. et al. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 326-334. 2009.

MILISTETD et al. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. **Sports Coaching Review**, v.5, n.2, p138-152. 2016.

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Journal of Physical Education**. v. 28, no.1, p.2-14. 2017.

NICHOLLS, J.G. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. D. Coaching and coach education. In: Kirk D, O'Sullivan DM and Macdonald D (eds) **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006, pp.516–539.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**. v. 20, n. 01, p. 395-411, 2014.

LERNER, R. et al. Positive youth development. Participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. **Journal of Early Adolescence**, v. 25, p.17–71. 2005.

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

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do Esporte e Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**: indicadores para avaliação de impacto em Programa Socioesportivo. 2016. 209f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v.. 15, n.3, p. 600-610, 2009.

REVERDITO, R. S.; CARVALHO, H. J. G. M.; GONÇALVES, C. E. B. Youth sports coaches in social programmes: the ecology of human development. **Sports Coaching Review**, v.5, n. 2, p. 1-3, 2016.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. Perspectivas pedagógicas do esporte no século XXI. In: NISTA-PICCOLO, V. N.; MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física e Esporte no século XXI**. 1ed.Campinas: Papirus, 2016, v. 1, p. 43-72.

SILVERMAN, S.; SKONIE, R. Research on teaching in physical education: An analysis of published research. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, p. 300-311. 1997.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217. 2014.

TRUDEL, P; GILBERT, W. D. Coaching and coach education. In: KIRK D, O'SULLIVAN DM AND MACDONALD D (eds) **Handbook of Physical Education**. London: Sage, pp.516–539. 2006.

TRUDEL, P., GILBERT, W., & RODRIGUES, F. The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. **International of Appreciative Inquiry**. v.18, n.2, 40-46. 2016.

VIERIMAA, M. et al. Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 7, n. 3, p. 601-614, 2012.

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.0, n.0, p.1–14. 2018.

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

CAPÍTULO 2 – A TRÍADE DE CONHECIMENTOS E SUAS RELAÇÕES PARA TREINADORES E TREINADORAS DE PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS BRASILEIROS

Resumo

O objetivo do ensaio é apresentar a tríade de conhecimentos do treinador e treinadora esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013), trazendo reflexões ao cenário dos projetos sociais brasileiros. A literatura tem apontado que a eficácia da ação desses profissionais e consequente alcance de resultados em seus ambientes de prática, depende diretamente dos conhecimentos que possuem e de sua interrelação. Ademais, os conhecimentos são diretamente influenciados pelos contextos em que treinadores e treinadoras desenvolvem sua intervenção. A tríade, constituída por conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal, tem sido utilizada para proporcionar uma organização desses variados conteúdos, especialmente no âmbito internacional. Ao pensarmos no cenário dos projetos sociais brasileiros, nos parece viável a apropriação desses conceitos, porém com devidas relações às realidades vividas, especialmente influenciadas pela vulnerabilidade social. As reflexões estabelecidas no presente ensaio permitem avançar ao que tem sido desenvolvido nas universidades brasileiras atualmente, considerando os conhecimentos interpessoal e intrapessoal que são pouco abordados na formação básica de treinadores e treinadoras. Além disso, apontamos a importância da capacidade de treinadores e treinadoras utilizarem da prática da reflexão como forma de seu próprio desenvolvimento profissional, garantindo uma formação contínua ao longo do tempo.

Palavras-chave: Conhecimentos de treinadores (as); Organização de conteúdos; Projetos Sociais Esportivos

Introdução

Entender o esporte como um fenômeno sociocultural da contemporaneidade se faz necessário (GALATTI, 2010), uma vez que relações sociais e culturais tornaram-se fatores influenciadores, caracterizando e determinando suas múltiplas manifestações, presentes em vários cenários (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; GALATTI et al., 2014; MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Frente a essa pluralidade de significados, o esporte tem sido entendido e utilizado como ferramenta para formação de indivíduos (SOUZA et al., 2010; MACHADO; GALATTI; PAES, 2012; LUGUETTI et al., 2016), assim como para transformação social de jovens oriundos de locais marcados pela vulnerabilidade social, visto que possui potencial formativo, educativo, transformador, tanto do sujeito como da realidade em que ele se encontra (HIRAMA et al., 2017).

Partindo desta premissa, governos têm se apropriado do esporte como conteúdo para projetos sociais educativos a fim de auxiliar o ensino formal de crianças, adolescentes e jovens (ZALUAR, 1994). No Brasil, desde os anos 1980, é possível observarmos a utilização do esporte para a educação em projetos sociais, como resposta ao aumento da desigualdade social, havendo uma expansão dessas iniciativas nas últimas décadas (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013). Assim, como esperado pelos projetos, a literatura tem demonstrado que o engajamento de jovens em atividades esportivas pode trazer benefícios além da saúde física, como o desenvolvimento das relações interpessoais, propósito de vida, motivação, auto eficácia e autoestima, valores positivos, controle emocional e autorregulação comportamental (REVERDITO et al., 2017).

Apesar dos resultados positivos encontrados na literatura (HOLT et al., 2008; CÔTE; TURNNIDGE; EVANS, 2014; TURNNIDGE; CÔTÉ; HANCOCK, 2014; REVERDITO et al., 2017) e do potencial educativo que o esporte detém, é preciso que nos atentemos para a necessidade de um tratamento pedagógico (MACHADO; GALATTI; PAES, 2012) dotado de intencionalidades, ao processo de ensino-vivência-aprendizagem e treinamento para garantir a efetividade na formação dos alunos. É preciso considerar que o simples oferecimento do esporte não assegura a formação e o desenvolvimento integral dos indivíduos (MELO, 2005), apesar de ser espaço possível para aprendizados em contextos informais de ensino¹ (LIBÂNEO, 2010). Entretanto, uma vez estabelecidos os objetivos

¹ Libâneo (2010) traz três possíveis modalidades de ensino, sendo: formal, não-formal e informal. Para o autor, a educação formal e não-formal, apesar de se diferenciarem pelo fato de a primeira possuir um caráter de estruturação maior do que a segunda, como os sistemas escolares, ambas acontecem pautadas em uma prática intencional, planejada e sistematizada. Há ainda um terceiro campo, da educação informal, mas que se distancia das outras por não possuir intencionalidade. Um exemplo de educação informal no âmbito esportivo são as práticas esportivas não-organizadas, que geralmente surgem de maneira espontânea.

educacionais para a prática esportiva em projetos sociais, é fundamental que se considere o valor dos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação dos conteúdos (MACHADO et al., 2015).

Cabe ressaltar, então, a relevância de treinadores e treinadoras como sujeitos centrais dos processos envolvidos em ambientes de ensino do esporte (CÔTÉ; GILBERT, 2009; ICCE, 2013), tais quais os projetos sociais. Suas responsabilidades estão diretamente relacionadas à promoção de ambientes positivos (REVERDITO et al., 2017), gerando engajamento de seus alunos e atletas, assim como o ensino de movimentos e habilidades específicas do esporte, além do incentivo a aquisição de habilidades para a vida pessoal e social (CÔTÉ et al., 2007). Assim, a utilização de competências, como “definir visão e estratégia; organizar ambiente, construir relações, conduzir práticas, ler e responder ao campo de ação, aprender e refletir” (MILISTETD et al., 2017, p.4), são fundamentais para o desenvolvimento de suas intervenções.

Independentemente de sua relevância aos processos de ensino-vivência-aprendizagem e treinamento, notamos haver pouco conhecimento produzido direcionado a esses profissionais, tanto no espectro internacional (TRUDEL; GILBERT, 2006; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018) quanto no nacional (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015). Este fato evidencia uma lacuna em materiais acadêmicos, que supram as necessidades específicas advindas dos cenários de projetos sociais. Ao que nos sugere que treinadores e treinadoras de esportes de participação (como os projetos sociais) tem utilizado conteúdos produzidos para ambientes de performance (WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018), ou ainda, para a educação física escolar (GARANHANI; TASSA, 2013). O quadro torna-se mais preocupante ao constatarmos o baixo interesse da literatura pela compreensão de conteúdos com conhecimentos específicos para treinadores e treinadoras, em contexto de esporte de participação, necessários para sua formação e intervenção, prejudicando, com isso, seu desenvolvimento profissional.

A excelência da ação de treinadores e treinadoras (CÔTÉ et al., 2007) e a eficácia e o alcance de resultados por meio de suas intervenções (CÔTÉ; GILBERT, 2009) dependem da utilização de conhecimentos que sustentem suas práticas, de maneira contextualizada. Frente a tal conjuntura e compreendendo o valor da formação dos treinadores e treinadoras para uma intervenção efetiva e coerente, o objetivo do presente ensaio é apresentar a tríade de conhecimentos do treinador e treinadora esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013), trazendo reflexões ao cenário dos projetos sociais esportivos brasileiros.

Considerações iniciais acerca da tríade de conhecimentos de treinadores e treinadoras

Diferentemente do Brasil, treinadores e treinadoras de países da América do Norte, e de alguns da Europa não possuem uma obrigatoriedade de formação em nível superior, visto que muitos deles não consideram essa função como profissão (ICCE, 2013; MILISTETD et al., 2014). Compreendendo esse cenário, o Conselho Internacional para Excelência do Treinamento (*International Council of Coaching Excellence – ICCE*) tem buscado, na literatura acadêmica, referências capazes de sustentar e nortear o desenvolvimento desses sujeitos, desenvolvendo ações como o documento *International Sport Coaching Framework*. Nele é possível visualizarmos alguns dos conceitos mais importantes da produção científica internacional acerca de treinadores e treinadoras, tal qual a Tríade de Conhecimentos, organizada pelos pesquisadores Jean Côté, da *Queen's University* (Canadá) e Wade Gilbert, da *California State University*, (Estados Unidos).

Apoiados no estudo desenvolvido por Collinson (1996), pensado para professores, Côté e Gilbert (2009) e Gilbert e Côté (2013) contextualizaram e aprofundaram os conceitos da tríade para a realidade de treinadores e treinadoras, considerando as experiências e sujeitos envolvidos em ambientes de participação e performance esportiva². Em linhas gerais, a Tríade de Conhecimentos pode ser compreendida como uma organização de conhecimentos fundamentais para a intervenção de treinadores e treinadoras. Vale destacar que a tríade considera a complexidade da intervenção desses indivíduos (CÔTÉ et al., 2007), com suas variadas funções de educador, gestor, psicólogo, amigo, professor (CÔTÉ, 2006; JONES, 2006; GILBERT; CÔTÉ, 2009), sendo responsáveis por promover a participação esportiva e/ou a performance de atletas e times, além de contribuir para a formação pessoal e social, desenvolvimento da cidadania, educação, saúde e bem-estar dos sujeitos participantes (ICCE, 2013).

Organizada em três diferentes categorias, (1) conhecimentos profissionais; (2) conhecimentos interpessoais; (3) conhecimentos intrapessoais (Figura 1), a tríade pode ser adquirida em diversos contextos (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; MALLET et al., 2009) e desenvolvida por meio de diferentes situações de aprendizagem (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Ademais, a compreensão da influência contextual para a aquisição e utilização de conhecimentos é de fundamental relevância para a intervenção de treinadores e

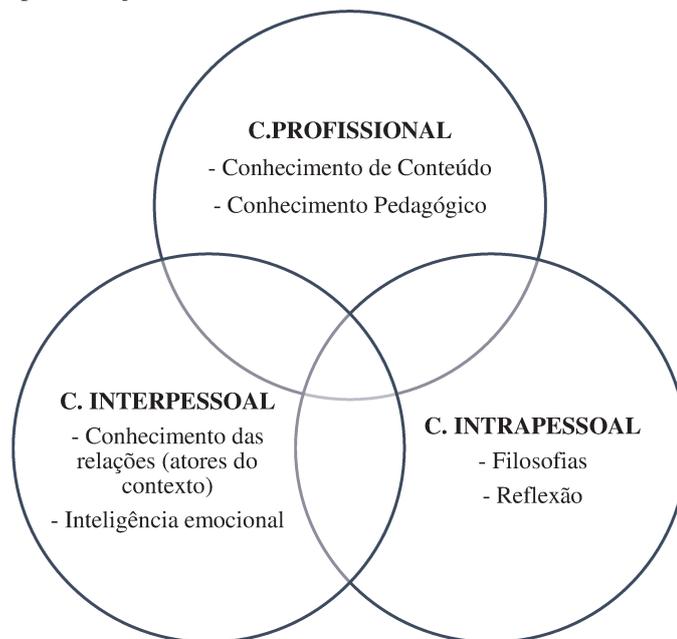
² A diferenciação entre participação e performance esportiva utilizada pelo referencial teórico aqui aplicado, conceitua “(1) esporte em contexto de participação como aquele que prioriza o envolvimento e o alcance de resultados pessoais, como se divertir, desenvolver habilidades esportivas e envolver-se em um estilo de vida saudável, tendo como público crianças, adolescentes e adultos; (2) Esporte em contexto de performance onde se objetiva o desenvolvimento de capacidades referenciadas a padrões normativos e evidenciadas na competição, em atletas emergentes de performance e de elite” (ICCE, 2012, p.15).

treinadoras (CÔTÉ et al., 2007). Entretanto, ao buscarmos uma diferenciação na literatura, quanto aos conhecimentos específicos de contextos, encontramos somente investigações direcionadas aos cenários de performance esportiva, embora sejam minoria, quando comparados à quantidade de treinadores e treinadoras presentes em contextos de participação (TRUDEL; GILBERT, 2006; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018).

Ao contextualizarmos a discussão no cenário nacional, é possível afirmar que a formação tem ocorrido de maneira satisfatória aos treinadores e treinadoras que trabalham em ambientes de participação esportiva (MILISTETD et al., 2014). Todavia, quando direcionamos nosso olhar aos projetos sociais esportivos brasileiros, verificamos indícios de que profissionais presentes nesses cenários veem sua formação no ensino superior como insuficiente para a resolução de problemas encontrados em seus locais de atuação e um distanciamento dos conhecimentos teóricos adquiridos nas universidades de suas realidades de prática (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015).

Considerando esse quadro, apresentamos a seguir as três categorias da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013), buscando uma aproximação com as realidades de projetos sociais brasileiros, apresentados e discutidos em nossa literatura científica nacional.

Figura 1. Apresentação da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ; GILBERT, 2009)



Conhecimento Profissional

A primeira categoria que constitui a Tríade de Conhecimentos é denominada Conhecimento Profissional, sendo aquele específico, que dá a base da intervenção profissional de treinadores e treinadoras, incluindo especificidades sobre os esportes e as demais disciplinas que compõem a Ciência do Esporte, como as pedagógicas, biológicas, humanas, entre outras (MILISTETD et al., 2017). Em linhas gerais, é todo o conhecimento relacionado ao esporte, aos atletas, à Ciência do Esporte, à teoria e metodologia do treinamento e habilidades fundamentais (ICCE, 2013). Os conteúdos formadores da categoria do Conhecimento Profissional são aqueles que compõem os cursos de formação e certificação de treinadores (CÔTÊ; GILBERT, 2009) assim como as graduações em Educação Física e Ciências do Esporte, ou ainda cursos oferecidos por federações esportivas no Brasil.

A discussão sobre esse tipo de conhecimento não é tarefa simples, visto que abrange múltiplos conteúdos abordados por diversos estudiosos a partir de diferentes bases teóricas (COLLINSON, 1996; EGERLAND, 2009; CÔTÊ; GILBERT, 2009; EGERLAND; NASCIMENTO; BOTH, 2010; ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2011; RESENDE, 2011; GILBERT; CÔTÊ, 2013). Entretanto, assim como apresentado na Tríade de Conhecimentos (CÔTÊ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÊ, 2013), estudos corroboram quanto a existência de duas categorias comuns, sendo o (1) Conhecimento de Conteúdo (ex: habilidades específicas dos esportes) e o (2) Conhecimento Pedagógico (ex: orientações para o ensino do esporte).

A primeira categoria, relacionada ao conhecimento declarativo (ANDERSON, 1982), pode ser definida como sendo o conhecimento típico do profissional (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Também reputado como conhecimento da matéria ou do assunto, trata-se de conteúdos a serem ensinados, especialmente relacionados às especificidades das modalidades esportivas presentes nos ambientes de intervenção (GILBERT et al., 2010). Com isso, o aprofundamento em determinados conceitos característicos dos esportes deve variar de acordo com o objetivo que os locais de prática apresentam e a faixa etária de alunos e atletas participantes.

Podemos exemplificar esse quadro a partir do maior projeto social do cenário brasileiro, o Programa Segundo Tempo, que, desde 2003, visa democratizar o acesso ao esporte e auxiliar no desenvolvimento integral de jovens entre 6 a 17 anos (BRASIL, 2014). Considerando que a performance esportiva não é um dos objetivos do programa, que abrange diferentes idades dos participantes e oferece múltiplas modalidades esportivas, acreditamos que para treinadores e treinadoras de crianças de 6 a 12 anos, é mais valioso o conhecimento sobre

habilidades gerais esportivas do que específicas a uma única modalidade (CÔTÉ et al., 2007). A lógica contrária é possível de ser aplicada aos demais profissionais que atuam com adolescentes. Essa diferença é acentuada quando consideramos cenários de performance esportiva, nos quais a valorização de aspectos técnico-táticos específicos da modalidade esportiva e de desenvolvimento motor e humano tornam-se imprescindível para a intervenção dos treinadores e treinadoras (CORRÊA et al., 2016).

Desta maneira, é possível afirmar que profissionais engajados em projetos sociais necessitam de conhecimento mais diversificado acerca do esporte, capaz de possibilitar uma formação esportiva ampla. Isso pode ser aplicado também aos projetos sociais que oferecem somente uma modalidade, quando o objetivo da prática continua sendo a participação, em busca do engajamento esportivo e do desenvolvimento humano. É importante destacar que esse fato não significa o desconhecimento de regras ou aspectos técnicos e táticos da modalidade, visto que em qualquer cenário é fundamental que se ensine bem o esporte (FREIRE, 2003), possibilitando sua prática ao longo da vida em quaisquer ambientes onde os indivíduos venham a participar.

Atrelada ao Conhecimento de Conteúdo está a segunda categoria, relacionada ao Conhecimento Procedimental (ANDERSON, 1982). Nomeada como Conhecimento Pedagógico, a literatura tem reforçado sua importância, por ser necessário que treinadores e treinadoras saibam “tornar o conteúdo compreensível e acessível aos atletas, e estruturar atividades que otimizem o desenvolvimento e o domínio das habilidades esportivas” (GILBERT et al., 2010, p.5), sendo fundamental para a comunicação ou a competência para o ensino (CASSADY; JONES; POTRAC, 2004; METZLER, 2000). Em recente investigação acerca dessa discussão, Rodrigues et al. (2017) nos atenta para o domínio do Conhecimento Pedagógico, por defender que, a partir dele, os profissionais estabelecem melhores qualidades às suas ações de intervenção, baseados na compreensão da relevância de processos que envolvam organização, sistematização, aplicação e avaliação de seus ambientes de prática.

Podemos ainda exemplificar o significado do Conhecimento Pedagógico para treinadores e treinadoras, com o aparente crescimento de investigações a respeito desse profissional, desenvolvidas por laboratórios e grupos de estudos brasileiros, especializados em Pedagogia do Esporte (GALATTI et al., 2016; RODRIGUES et al., 2017). Da mesma forma, quando analisamos a “Pirâmide do Sucesso no Ensino do Esporte”, (GILBERT et al., 2010)³, notamos a existência de um nível específico, destinado ao conhecimento sobre o ensino,

³ Produzida por Gilbert et al. (2010), a pirâmide foi criada para auxiliar o desenvolvimento profissional de treinadores, pautando-se em aspectos necessários para uma ação eficiente por parte dele.

acompanhado do conteúdo e habilidades que devem ser abordadas. Neste momento, é fundamental ressaltarmos a relação entre as duas categorias (Conteúdo e Pedagógica), pois não é possível “ensinar aquilo que não sabemos; não podemos ensinar o que sabemos, se não formos capazes de tornar esse saber compreensível aos aprendizes” (GILBERT et al, 2010, p.3).

A estreita relação entre as duas categorias pode ser melhor exemplificada a partir dos estudos produzidos por Shulman (1986; 1987). Para o autor, dentre os diferentes tipos de conhecimentos que um professor ou professora precisa ter, a compreensão da singularidade do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*) é fundamental para a distinção de um profissional especialista (SHULMAN, 1987). Em linhas gerais, o PCK é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno (RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008). Posteriormente à criação desse conceito, Gess-Newsome (1999) apresenta dois modelos de organização do PCK, constituídos por três categorias, sendo (1) conhecimento da matéria; (2) conhecimento pedagógico; (3) conhecimento de contexto.

Acreditamos ser pertinente, com isso, avançarmos na proposta da tríade, sugerindo a apropriação da terceira categoria proposta por Gess-Newsome (1999) para os contextos de projetos sociais brasileiros. Essa sugestão torna-se possível, porque, além do conhecimento sobre os conteúdos a serem ensinados e as formas como podem ser organizados, aplicados e avaliados, é fundamental aos treinadores e treinadoras o entendimento de seus locais de intervenção por serem inseridos em situações de vulnerabilidade social. Esse fato requer dos profissionais a compreensão de que seus alunos se encontram em maior situação de risco, estando em contato direto com fatores, como o tráfico de drogas, violência, pobreza, más condições de vida e saúde (LUGUETTI et al., 2016).

Acreditamos que treinadores e treinadoras devem ter a responsabilidade da aquisição de conhecimentos relacionados às políticas públicas locais e acerca das relações e influências internas nas comunidades onde os projetos estão inseridos, a fim de garantir coerência ao conteúdo a ser abordado com seus alunos. Um exemplo positivo foi desenvolvido por Luguetti e colaboradores (2016) em uma cidade próxima ao município de Santos (SP). Com o propósito de criar modelos participativos de ensino, os pesquisadores consideraram, em primeiro lugar, as características da realidade na qual o projeto estava inserido (ex: moradia e saúde precárias, baixa renda, alta criminalidade, etc), bem como as preferências dos alunos. Dessa forma, foi possível alcançar o engajamento necessário ao desenvolvimento da pesquisa e a garantia de uma coerência entre a realidade do projeto com o modelo proposto.

Por fim, destacamos ser necessário a aquisição e utilização das três categorias de conhecimentos (conteúdo, pedagógica e contextual), situadas no conhecimento profissional, de maneira intrinsecamente relacionadas, garantindo profundidade aos conteúdos, meios mais eficientes de ensino-vivência-aprendizagem e coerência à prática esportiva oferecida.

Conhecimento Interpessoal

A segunda categoria apresentada na tríade é denominada Conhecimento Interpessoal. Sua organização se deu pelo fato de treinadores e treinadoras se relacionarem constantemente com diferentes atores de seu contexto, como atletas, assistentes, pais e outros profissionais (CÔTÉ; GILBERT, 2009), caracterizando sua ação como um processo complexo, reciprocamente influente, baseado em sistemas de interações sociais (BOWES; JONES, 2006). Dessa forma, é importante que os profissionais sejam capazes de desenvolver bons relacionamentos para o alcance de seus objetivos de prática. É fundamental também que “desenvolvam continuamente essa base de conhecimento, para que possam se comunicar de maneira apropriada e eficaz” (CÔTÉ, GILBERT, 2009, p.310).

A literatura apresenta a inteligência emocional como uma possibilidade para a utilização e desenvolvimento das relações do contexto da prática esportiva, ao entender que ela fornece um modelo concreto para enquadrar o conhecimento interpessoal de treinadores e treinadoras eficientes e sua capacidade de entender seus atletas e se comunicar com os outros. (GILBERT; CÔTÉ, 2013). Portanto, aos profissionais é necessário identificar, utilizar, compreender e administrar suas emoções, bem como de seus atletas ou alunos, para o desenvolvimento de sua intervenção (MAYER; SALOVEY, 1997).

É possível identificarmos significativo número de estudos que investigam as relações de treinadores e treinadoras, especialmente, em se tratando das interações com seus atletas (BAKER; CÔTÉ; HAWES, 2000; JOWETT; NTOUMANIS, 2004; DAVIS; JOWETT, 2014). O segundo ator mais visto em investigações como essas são os pais presentes nos contextos de prática (JOWETT; TIMSON-KATCHIS, 2005; SMOLL; CUMMING; SMITH, 2011) Essas duas relações, consideradas como principais, são denominadas díade e tríade de relacionamentos pela área da Psicologia do Esporte, respectivamente (CHEUCZUK et al., 2016). Gilbert e Côté (2013) demonstram o valor da relação treinador(a)-aprendiz ao indicarem, como formas de avaliação de conhecimento interpessoal, métodos exclusivamente ligados ao relacionamento treinador(a)-atleta. Embora reconheçam que treinadores e treinadoras se relacionam com outros pares, familiares e outros profissionais, os autores restringem a discussão desse tipo de expertise a somente um tipo de relacionamento.

Ao considerarmos os cenários de projetos sociais esportivos brasileiros, a lógica da importância dessa relação deve se manter a mesma, podendo ser até mais intensa em locais com grande vulnerabilidade social. HIRAMA e MONTAGNER (2012) nos ajudam a ilustrar essa realidade ao demonstrarem em sua investigação o significado que os profissionais tinham para seus alunos, por escutarem e conhecerem as realidades vividas por eles e transformando-se, portanto, em seus amigos e confidentes. Outro exemplo nesse sentido foi apresentado por COLOMBO e colaboradores (2012), no qual os alunos de um projeto social só voltaram a frequentá-lo depois que seus treinadores e treinadoras se responsabilizaram em buscá-los em suas casas, iniciativa tomada devido ao medo instaurado no local em decorrência de acontecimentos de abuso sexual e morte nas ruas.

Por se tratarem de locais de vulnerabilidade social, é possível afirmar que outras relações com atores sociais presentes na comunidade são fundamentais para o desenvolvimento de suas intervenções, a exemplo de líderes comunitários, muitas vezes responsáveis pela mediação das ONGs com a comunidade (HIRAMA; MONTAGNER, 2012). Podemos inferir que outros sujeitos com possibilidade de também influenciar a prática desses treinadores e treinadoras são aqueles envolvidos diretamente com o tráfico de drogas ou a criminalidade. Apesar disso, os estudos desenvolvidos em âmbito nacional não apresentam essas relações, limitando-se aos sujeitos mais próximos do projeto social como alunos, pais e coordenadores (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015).

Apesar de alguns estudos nacionais demonstrarem a característica relacional de treinadores e treinadoras de projetos sociais (HIRAMA; MONTAGNER, 2012; GARANHANI; TASSA, 2013), podemos perceber o pouco interesse quanto ao desenvolvimento dessa temática ao analisarmos uma revisão sistemática de estudos sobre projetos e programas sociais brasileiros. Dentre os 28 artigos analisados, não foi possível identificar estudos que avaliaram especificamente os relacionamentos interpessoais presentes nos projetos (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015). Esse quadro torna-se mais preocupante quando verificamos que os cursos de formação de treinadores e treinadoras brasileiras supervalorizam o ensino de conteúdos relacionados ao conhecimento profissional, desconsiderando o valor de conteúdos necessários para as relações dos ambientes de prática (MILISTETD et al., 2014). Outro exemplo nessa mesma linha são os conteúdos selecionados para a capacitação de treinadores e treinadoras do maior programa social brasileiro, o Programa Segundo Tempo. Nele, não há um único tema direcionado ao desenvolvimento de conhecimentos sobre relacionamentos (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Conhecimento Intrapessoal

A terceira e última categoria denomina-se Conhecimento Intrapessoal, conceituada como o entendimento de si próprio (profissional) e a habilidade de introspecção e reflexão (DUARTE et al, 2017). A discussão acerca da capacidade reflexiva de treinadores e treinadoras tem significativo valor no espectro internacional (GILBERT; TRUDEL, 2001; GILBERT; TRUDEL, 2006; CUSHION; NELSON, 2013; RODRIGUE; TRUDEL, 2018) ganhando maior adesão por parte da literatura nacional nos últimos anos (GALATTI et al., 2016). Isso se dá pelo fato de ser uma prática que distingue os treinadores e treinadoras iniciantes de supercompetentes, sendo capazes de transformar suas experiências profissionais em conhecimentos (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

É importante compreender que a prática da reflexão é vista como uma possibilidade para o desenvolvimento de treinadores e treinadoras por apoiar-se em teorias construtivistas, que consideram a aprendizagem como um processo contínuo, sendo considerada uma situação interna de aprendizado (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). A reflexão não acontece a partir da aquisição de novos conhecimentos com a utilização de outras fontes, mas como um processo interno, em que há uma reorganização de informações já adquiridas, produzindo novos significados e possibilidades, para melhorar a prática de treinadores e treinadoras (WERTHNER; TRUDEL, 2006). Acrescentamos aqui a possibilidade da reflexão como uma forma de autoconhecimento, possibilitando aos profissionais a manutenção de suas próprias filosofias e crenças de trabalho.

Para o Conhecimento Intrapessoal é necessário a existência de um tempo reservado para a reflexão, maximizando as oportunidades de aprendizado (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). Esse conceito é importante, porque evidencia a diferença entre o simples ato de pensar e o ato de refletir (WERTHNER; TRUDEL, 2009), sendo que o primeiro não garante qualquer modificação interna. Os principais estudiosos acerca da reflexão na área do treinamento têm apoiado suas investigações nas concepções de Schön (1983, 1987), em que há uma definição clara dos momentos que caracterizam os processos reflexivos possíveis de serem utilizados por profissionais.

Nessa direção, Gilbert e Trudel (2001, 2004, 2005, 2006) apresentam três tipos de reflexão: (1) reflexão na ação (*reflection-in-action*); (2) reflexão após a ação (*reflection-on-action*); (3) retrospectiva da reflexão após a ação (*retrospective reflection-on-action*). O que as diferencia é o momento quando ocorrem, sendo a primeira na situação em que o treinador ou treinadora está vivenciando; a segunda, após a situação ocorrer, e a última, após haver passado um período de tempo do ocorrido. Os dois primeiros tipos de reflexão auxiliam os profissionais

a pensarem em eventos próximos ao acontecimento, podendo alterar suas intervenções seguintes, enquanto que o último é importante para eventos futuros (RODRIGUE; TRUDEL, 2018).

Apesar do frequente apelo da comunidade científica para a importância da prática da reflexão como forma de construção de conhecimento (CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014), podendo ser compreendida como um dos caminhos para o desenvolvimento mais coerente com as realidades vivenciadas por treinadores e treinadoras, no Brasil essa temática distancia-se da maioria dos currículos de formação. Milistetd e colaboradores (2014), por meio de uma análise curricular de 20 universidades federais brasileiras, identificaram que nenhuma das universidades objetiva o aprendizado por meio da reflexão. Enquanto competência, somente 60% entende ser necessário desenvolver a autonomia para o auto aprendizado.

Corroborando com Rodrigues e colaboradores (2012), a prática da reflexão é possível de ser pensada como um caminho para a formação continuada de treinadores e treinadoras de projetos sociais esportivos brasileiros. Acreditamos que essa prática pode ajudar no desenvolvimento desses profissionais, especialmente por auxiliá-los na resolução de problemas encontrados nesses contextos, o que resultaria em uma aproximação de conteúdos adquiridos em contextos formais de ensino às situações reais de suas práticas. Sabemos, entretanto, que a implementação dessas práticas reflexivas não solucionaria todos os problemas enfrentados nos projetos sociais (RODRIGUES et al., 2012). Do mesmo modo, é preciso ter consciência de que ainda é preciso avançarmos na divulgação desse tipo de conteúdo no cenário nacional, tendo em vista a estrutura dos principais contextos de formação existentes.

Sugestões para uma aproximação da Tríade de Conhecimentos às realidades de projetos sociais esportivos brasileiros

A Tríade de Conhecimentos para treinadores e treinadoras, desenvolvida por pesquisadores canadenses, apresenta possibilidades factíveis para o cenário dos projetos sociais esportivos brasileiros. A contextualização dos conteúdos que a compõe nos parece ser um caminho necessário, em busca de uma coerência com as realidades em que esses projetos estão inseridos, assim como com a formação dos profissionais engajados. Nesse sentido, no quadro 1 discutimos currículos que tenham como objetivo a formação de treinadores e treinadoras para intervir em projetos ou programas sociais.

Quadro 1. Adaptação da Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ; GILBERT, 2009) proposta pelos autores

	Conhecimento Profissional	Conhecimento Interpessoal	Conhecimento Intrapessoal
Definição	Conteúdos relacionados às Ciências do Esporte.	Conteúdos referentes aos relacionamentos estabelecidos no cenário de prática.	Conteúdos relacionados à filosofia dos profissionais e à capacidade de reflexão.
Apontamentos/Possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento de Conteúdo: Referenciais Teóricos <ul style="list-style-type: none"> (1) Técnico-Tático; (2) Socioeducativo; (3) Histórico-Cultural; - Conhecimento Pedagógico: conteúdos relacionados aos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação; - Conhecimento de Contexto: conteúdos relacionados às políticas públicas esportivas do município; diretrizes do projeto/programa social; informações sobre a comunidade ou bairro inserido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre os atores sociais: identificação e influências na comunidade e projeto/programa; - Conhecimento sobre Inteligência Emocional, para resolução de problemas; - Conhecimentos adquiridos por meio das relações (ex: pares, alunos, coordenadores, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoconhecimento acerca de suas crenças, valores e filosofia de trabalho; - Conhecimento sobre reflexões sistematizadas, para capacitar treinadores e treinadoras a avaliar sua própria prática; - Transformação de experiências em conhecimentos.

Fonte: Produzido pela autora

Quanto ao Conhecimento Profissional, acreditamos ser possível a utilização dos Referenciais Teóricos da Pedagogia do Esporte (PAES,1996; PAES; BALBINO, 2009;

MACHADO et al.,2011) para desenvolvimento da categoria do Conhecimento de Conteúdo. Os referenciais foram propostos como uma forma de organização de conteúdos a serem trabalhados em diferentes contextos esportivos, sendo constituídos por (1) Técnico-tático: questões motoras, físicas, fundamentos e sistemas de cada modalidade; (2) Socioeducativo: valores e modos de comportamento; (3) Histórico-cultural: regras, histórias sobre o esporte e as modalidades esportiva (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015). Considerando que muitos projetos têm como objetivo a formação esportiva e humana dos alunos, os referenciais parecem contemplar, de maneira eficiente, grande parte dos conteúdos necessários para a intervenção em projetos sociais esportivo, assegurando o ensino das modalidades, a formação humana e a criação de uma cultura esportiva.

Ao conhecimento pedagógico, a utilização de teorias da Pedagogia do Esporte, que apontam para a relevância dos processos de organização, sistematização, aplicação e avaliação dos conteúdos (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009) nos parece a opção mais efetiva. Recentemente, Rodrigues e colaboradores (2017) demonstraram a relevância desses processos à intervenção de treinadores e treinadoras, considerando antes a importância de aspectos fundamentais: o conhecimento acerca do cenário onde se está atuando, os personagens participantes, a modalidade do trabalho e os objetivos traçados para a prática esportiva envolvida. No cenário nacional, é possível identificarmos ampla produção acerca de conteúdos relacionados aos processos aqui referenciados (GALATTI et al., 2014; GALATTI et al., 2017; LEONARDI et al., 2017; SCAGLIA, 2017; BETTEGA et al., 2018), tornando viável a aplicação dos mesmos para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico.

A última categoria do Conhecimento Profissional, conhecimento de contexto, pode ser compreendida a partir de diferentes conteúdos. Apontamos aqui o conhecimento acerca das comunidades ou bairros onde os projetos estão inseridos, por acreditarmos que a vulnerabilidade social onde os alunos vivem pode determinar de maneira significativa os conteúdos e procedimentos metodológicos a ser administrados e aplicados. A segunda informação a ser adquirida são as diretrizes que balizam os projetos ou programas sociais existentes. É fundamental que os treinadores e treinadoras conheçam as regras, as expectativas e o funcionamento do projeto em que está inserido, seguindo a lógica do cuidado necessário aos objetivos da prática e personagens (PAES, 2001), para garantir coerência de sua ação ao que é proposto pela organização. Por fim, acreditamos ser relevante o conhecimento sobre as políticas públicas esportivas vigentes dos municípios envolvidos, como uma forma de compreender o macrossistema onde a intervenção dos treinadores e treinadoras acontece, visto que

[...] as forças que agem sobre a participação no esporte alcançam os diferentes níveis do contexto (GONÇALVES, 2013), indo do ambiente de aula (microssistema) as dimensões do macrossistema (político, econômico, religioso, cultural), influenciando e sendo influenciadas em um processo constante de trocas no sistema (REVERDITO, 2014, p162).

O segundo conhecimento apresentado na tríade, interpessoal, é ainda um dos desafios a ser considerado na formação de treinadores e treinadoras. Assim como Gilbert e Côté (2013), é fundamental a identificação de atores sociais que influenciam e participam do local de prática. Em relação as pesquisas até o momento desenvolvidas (GILBERT, CÔTÉ; 2004; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; 2015), destacamos a necessidade de se considerar outros personagens, além dos alunos, pais e coordenadores. Por se localizarem em situações de vulnerabilidade social, os projetos sociais podem estar em contato direto e ser influenciados por sujeitos envolvidos em situações que poderão colocá-lo em conflito com a lei. É preciso, então, que treinadores e treinadoras estejam preparados para se relacionar com esse tipo de situação. Corroboramos com Gilbert e Côté (2013), o desenvolvimento da inteligência emocional é um dos caminhos mais viáveis a ser considerado, possibilitando a resolução de situações-problemas que possam acontecer em seus relacionamentos.

Reforçamos o valor desse tipo de conhecimento, uma vez que, ao saberem se relacionar, treinadores e treinadoras têm também a possibilidade de adquirir novos conhecimentos (ERICKSON et al., 2008) a partir de trocas com outros atores, como alunos, pares, coordenadores, líderes comunitários, pais, etc. A literatura tem demonstrado que treinadores e treinadoras excelentes utilizam de suas interações como possibilidades de fontes de conhecimento (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013) por compartilharem problemas e informações referentes aos seus ambientes de prática. Um exemplo nessa direção seria a compreensão de quão benéfica pode ser a troca de informações entre pares sobre situações-problemas vivenciadas nos projetos, em decorrência das condições precárias de vida dos alunos.

Por fim, para o Conhecimento Intrapessoal, acreditamos na possibilidade do desenvolvimento de reflexões individualizadas ou coletivas, como forma de autoavaliação. Rodrigues e colaboradores (2012) nos trazem uma proposta viável, pensada para o maior programa social brasileiro, o Programa Segundo Tempo. Pautado nos componentes do processo reflexivo, apresentados por Gilbert e Trudel (2001), os autores demonstram uma organização das diferentes fases para implementação da reflexão, sendo constituídas por: identificação de dilemas de aula, compreensão do papel dos profissionais ao contexto, definição de problemas a serem trabalhados, geração de estratégias, experimentação dessas estratégias e avaliação das

ações tomadas (RODRIGUES et al., 2012). É importante ressaltar o papel dos coordenadores como tutores nesse processo e na criação de ambientes positivos para essa prática.

Reconhecemos que a disponibilidade de espaço, tempo e de recursos humanos para o desenvolvimento de ações como essa em projetos sociais pode não acontecer. Assim sendo, enfatizamos a possibilidade do desenvolvimento de reflexões individualizadas, dependendo exclusivamente da organização dos próprios treinadores e treinadoras para seu desenvolvimento. Para isso, a divulgação acerca desse tipo de conhecimento entre currículos já existentes nos parece ser um caminho necessário.

Considerações Finais

O presente ensaio teve como objetivo apresentar a Tríade de Conhecimentos do treinador e treinadora esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013), contextualizando-a ao cenário de projetos sociais esportivos brasileiros. A relevância dessa discussão para esses profissionais vem do fato de que pouco se tem estudado essa temática no Brasil, mesmo sendo um dos aspectos fundamentais para a excelência da ação de treinadores e treinadoras. Ressaltamos que a qualidade dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos por esses sujeitos influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos participantes de projetos sociais esportivos, o que torna essa discussão ainda mais significativa.

As três categorias de conhecimentos aqui apresentadas (profissional, interpessoal e intrapessoal) precisam ser entendidas como possibilidades de organização dos conteúdos essenciais para a intervenção dos treinadores e treinadoras. Do mesmo modo, ao utilizá-las, direcionamos nossa discussão para uma formação contínua, que não se restringe a somente um contexto de ensino, como a graduação em Educação Física. A compreensão dos treinadores e treinadoras como sujeitos que se desenvolvem ao longo do tempo, a partir de suas relações e de reflexões internas, nos permite ilustrar possibilidades para sua formação, trazendo uma maior coerência às suas intervenções.

Ressaltamos que, aparentemente, os conhecimentos profissionais têm sido amplamente adquiridos e utilizados pelos treinadores e treinadoras, quando nos pautamos no currículo de formação universitário brasileiro (MILISTETD et al., 2014). Entretanto, os conhecimentos interpessoais e intrapessoais ainda precisam ser incorporados no ensino brasileiro, possibilitando uma maior aproximação entre os conteúdos apresentados nas universidades com as realidades dos contextos de intervenção. Essa aproximação é fundamental quando refletimos acerca dos ambientes onde os projetos sociais esportivos acontecem, visto

que são marcados por situações de vulnerabilidade social, colocando os treinadores e treinadoras em locais com exposição à violência e condições precárias de vida de seus alunos.

Reforçamos a urgência de uma formação que considere treinadores e treinadoras como sujeitos ativos no desenvolvimento de seu aprendizado, prezando pela utilização de conhecimentos variados e capacitando os profissionais a lidarem com situações-problemas assim como diferentes atores sociais. Desse modo, corroboramos com Gilbert e Côté (2013, p.150) de que o real valor de uma organização dos conhecimentos aumenta a nossa possibilidade de ajuda aos treinadores e treinadoras, assim como orienta aqueles que capacitam esses sujeitos a desenvolver as competências de conhecimento necessárias para traduzir efetivamente o conhecimento em ação.

Por fim, destacamos a necessidade de estudos no cenário nacional, capazes de ilustrar particularidades dos contextos de projetos sociais, possibilitando reflexões que tragam mudanças efetivas aos processos de formação desses profissionais. Futuras investigações devem considerar as percepções dos próprios treinadores e treinadoras, garantindo, com isso, uma coerência à ciência que será produzida com as realidades vividas em projetos sociais esportivos brasileiros.

Referências

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The Coaching Schematic: Validation through Expert Coach Consensus, **Journal of Sports Sciences**, v.24, n.6, p.549-564. 2006.

ANDERSON, J. R., Acquisition of a Cognitive Skill. **Psychological Review**, v. 89, n.4, p.369-406. 1982.

BAKER, J.; CÔTÉ, J.; HAWES, R. The relationship between coaching behaviours and sport anxiety in athletes. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 3, n.2. 2000.

BETTEGA, O. B. et al. O ensino da tática e da técnica no futebol: concepção de treinadores das categorias de base. **RETOS**, v. 33, p. 112-117, 2018.

BRASIL. Ministério do Esporte. **Diretrizes do Programa Segundo Tempo**. 2014. Disponível em:

<<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/Diretrizes%20PST%20%20Padro%202014.pdf>> Acessado em 14 abril 2017.

BOWES, I.; JONES, R. L. Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex, Interpersonal System. **The Sport Psychologist**, v.20, p.235-245. 2006.

CASSIDY, T.; JONES, R.; POTRAC. **Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice**. 2ª Ed. London and New York, Routledge, 2009.

CHEUCZUK, F. et al. Qualidade do Relacionamento Treinador-Atleta e Orientação às Metas como Preditores de Desempenho Esportivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.32 n. 2, p. 1-8. 2016.

COLLINSON, V. Becoming an Exemplary Teacher: Integrating Professional, Interpersonal, and Intrapersonal Knowledge. Paper **presented at the Annual Meeting** of the Japan-United States Teacher Education Consortium. p.15-18, 1996.

CORRÊA et al. Professional knowledge of tennis coaches. **ITF Coaching and Sport Science Review**. v.70, n.24, p. 10 – 12. 2016.

CÔTÉ, J. The Development of Coaching Knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**. v1. n3. 2006.

COTÉ, J.; et al. Towards a Definition of Excellence In Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**. v. 1, n. 1. pp.3-17. 2007.

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.

CÔTÉ, J.; TURNNIDGE, J.; EVANS, M. B. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14–26, 2014.

COLOMBO, B. D. et al. O Programa Segundo Tempo: uma política pública para emancipação humana. **Motrivência**, v. 24, n.38, p.12-23, 2012.

CUSHION, C; NELSON, L. Coach education and learning: developing the field. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013.p. 359-374.

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 seniores masculinos em Portugal. **Movimento**, v. 20, n. 3, p. 917-940, 2014.

DAVIS, L.; JOWETT, S. Coach-athlete attachment and the quality of the coach-athlete relationship: Implications for athlete's well-being. **Journal Sports Science**, v. 32, n.15, p.1454-1464. 2014.

DUARTE et al. Desenvolvimento profissional de treinadores paralímpicos: evidências no contexto canadense. In: GALATTI et al., organizadores. **Desenvolvimento de Treinadores e Atletas**. Pedagogia do Esporte, v1. Campinas: Editora Unicamp, 2017. p. 63 – 84.

EGERLAND, E. M. **Competências profissionais de treinadores esportivos**. 86 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 2009.

EGERLAND, E., NASCIMENTO, J., BOTH, J. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 890-899, 2009.

FREIRE, João. Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

ERICKSON, K. et al. Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science and Science and Coaching**, v.3, n.4, p. 527-538, 2008.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube socioesportivo: Percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol**. Tese de doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2010, 305f.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação física** (UEM. Online), v. 25, p. 153-162, 2014.

GALLATI, 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. 2016.

GALATTI, L. R. et al. O Ensino Dos Jogos Esportivos Coletivos: Avanços Metodologicos Dos Aspectos Estratégico-Tático-Técnicos. **Pensar A Prática** (Online), v. 20, p. 639-654, 2017.

GARANHANI, M.; TASSA, K. E. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "programa Segundo Tempo". **Movimento**. v. 19, n. 04, p. 273-287, 2013.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (Ed.). **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academica, 1999. p.3-23.

GILBERT W, CÔTÉ J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: W. Gilbert, editor. **Handbook of sports coaching**. London: Routledge; 2013, p. 147-159.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 16–34. 2001.

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

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Conditions that influence the reflective process. **The Physical Educator**, v. 62, n. 1, p.32-43. 2005.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. The coach as a reflective practitioner. In R. L. Jones (Eds.), **The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching** (pp. 114–127). London: Routledge. 2006

GILBERT, W. et al. The Pyramid of Teaching Success in Sport: Lessons from Applied Science and Effective Coaches. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 1, n. 2, p. 86 – 94. 2010.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.34, n.1, p.149-164, 2012.

HIRAMA et al. Pedagogia do Esporte e Intervenção em Projetos Sociais. In: GALATTI et al. (org). **Múltiplos cenários da prática esportiva**. Pedagogia do Esporte, v2. Campinas: Editora Unicamp. 2017. p. 193 – 213.

HOLT, N. L. et al. Levels of social complexity and dimensions of peer experiences in youth sport. **J Sport Exerc Psychol**, v. 30, n. 4, p. 411-31, 2008.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE (ICCE), **International Sport Coaching Framework**. Version 1. Champaign: Human Kinetics. 2012.

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

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

JOWETT, S.; NTOUMANIS, N. The coach-athlete relationship questionnaire (CART – Q): Development and initial validation. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 14, n. 4, p.245-257. 2004.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Projetos E Programas Sociais Esportivos No Brasil: Uma Revisão Sistemática. **Movimento**, v. 21, n. 4., p. 1051-1065, 2015.

LEONARDI, T. J. et al. Pedagogia Do Esporte: Sinalização Para A Avaliação Formativa Da Aprendizagem. **Pensar a Prática** (Online), v. 20, p. 216-229, 2017.

LIBÂNEO J.C.: **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** 12ª edição. São Paulo: Cortêz, 2010.

LUGUETTI, C; OLIVER, K. L; DANTAS, L. E.P.B.T; KIRK, D. ‘The life of crime does not pay; stop and think!’: the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. **Physical Education and Sport Pedagogy** v. 22, n. 4. 2016.

MACHADO, G.V. *et al.* Pedagogia do Esporte e autonomia: Um estudo em projeto social de educação não formal. **Pensar a Prática**, v.14, n.3, p.121, 2011.

MACHADO, G.V; GALATTI, L.R; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e Procedimentos Pedagógicos para o ensino do esporte em Projetos Sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**. v.24, n. 39, p. 164-176. 2012.

MACHADO, G. V. ; GALATTI, L. R. ; PAES, R. R. . Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento** v. 21, p. 405-418, 2015.

MACHADO, G. V. et al. Pedagogia do esporte: pressupostos para a organização de conteúdos esportivos na escola de tempo integral. In: NASCIMENTO, J. V et al. (Org.). **Educação Física e esporte: convergindo para novos caminhos**. 1ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2015, v. 6, p. 407-426.

MALLET, C. et al. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, p. 326-334. 2009.

MAYER, J.D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? in SALOVEY, P.; SLUYTER, D. **Emotional Developmental and Emotional Intelligence: Implications for Educators**. New York. Basic Books. 1997. p 3-34.

MELO, M. P. **Esporte e Juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação física e esportes).

METZLER, M.W. **Instructional models for physical education**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

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

MILISTETD, M. et al. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Journal of Physical Education**. v. 28, n.1, 2017.

NELSON, L.J.; CUSHION, C.J.; POTRAC, P.. Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v.1, n.3 p.247-259. 2006.

OLIVEIRA, A.; A.; B.; PERIM, G.; L. (org.). **Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

PAES, R.R.: **Educação física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R.R.; BALBINO, H.F.: A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. Cap. 5, p. 73 – 83. In: DE ROSE JUNIOR, D. et al. **Esporte na Infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C., FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-71, 2008.

RESENDE, R. Conhecimentos e competências de formação do treinador de crianças e jovens. In A. A. Machado & A. R. Gomes (Eds.), **Psicologia do Esporte - da escola à competição** S. Paulo: Editora Foutoura. 2011. p. 181-209.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano: indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2014, 209f.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. ; PAES, R. R. . Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n..3, p. 600-610, 2009.

REVERDITO, R. S. et al. Developmental Benefits of Extracurricular Sports Participation among Brazilian Youth. **Perceptual and Motor Skills**, v. 1, p. 1-15, 2017.

RODRIGUE, F.; TRUDEL, P. Reflective Practice: A Case Study of a University Football Coach using Reflective Cards. **LASE Journal of Sport Science**. V. 9, N. 1, p.39 – 59. 2018.

RODRIGUES H. A. et al. O programa segundo tempo E SEU processo DE capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**. n. 38, p. 108-122. 2012.

RODRIGUES, H. A. et al. O conhecimento pedagógico do treinador esportivo como um dos elementos da eficácia do treinamento. In: GALATTI et al., organizadores. **Múltiplos cenários da prática esportiva**. Pedagogia do Esporte, v2. Campinas: Editora Unicamp. 2017. p. 65 - 86.

RODRIGUES. H. A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R.; O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, v.16, n.2, p.320-618, 2013.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa De Ciências Do Desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

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

SCHÖN, D.A. **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**, San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1987.

SOUZA, D. L. de et al. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz**, v. 16, n. 3, p. 689-700, 2010.

SMOLL, F. L.; CUMMING, S. P.; SMITH, R. E. Enhancing Coach-Parent Relationships in Youth Sports: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 6, n.1, p.13-26. 2011.

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TRUDEL, P; GILBERT, W. D. Coaching and coach education. In: KIRK D, O'SULLIVAN DM AND MACDONALD D (eds) **Handbook of Physical Education**. London: Sage, pp.516-539. 2006.

TRUDEL, P; CULVER, D; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coachlearner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375-387.

TRUDEL, P., GILBERT, W., & RODRIGUE, F. The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. **International of Appreciative Inquiry**. v. 18, n. 2. p.40-46. 2016.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J.; HANCOCK, D. J. Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? **Quest**, v. 66, n. 2, p. 203-217, 2014.

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.0, n.0, p.1-14. 2018.

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

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the Idiosyncratic Learning Paths of Elite Canadian Coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n.3, p.433-449. 2009.

ZALUAR, A. **Cidadãos não vão ao paraíso**. São Paulo: Escuta, 1994.

CAPÍTULO 3 – REFLEXÕES SOBRE AS COMUNIDADES DE PRÁTICA PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES E TREINADORAS DE JOVENS EM PROJETOS SOCIAIS ESPORTIVOS

Resumo

O presente ensaio objetiva apresentar reflexões para o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras esportivas de projetos sociais, utilizando o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998). Considerando que a formação desses profissionais tem acontecido especialmente através do ensino superior e de cursos de capacitação oferecidos por seus ambientes de trabalho, acreditamos que é necessário o desenvolvimento de propostas que atendam as demandas de seus dilemas de prática. Ademais, notamos que ambientes como as Comunidades de Prática podem contribuir com a aquisição de novos conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos em suas formações básicas, como a competência de se relacionar, gerir emoções e refletir. Acreditamos que a discussão da aprendizagem desses profissionais a partir de uma visão construtivista pode contribuir de maneira significativa para o meio científico e também para os contextos de projetos sociais, visto que aponta reflexões que podem ser aprofundadas e testadas nos locais de prática.

Palavras-chave: Aprendizagem; Projetos sociais; Treinadores (as).

Introdução

A discussão sobre treinadores e treinadoras atuantes em contextos de esporte de participação tem acontecido de maneira pouco expressiva, quando comparada ao número de estudos produzidos para os cenários de performance (GILBERT, TRUDEL, 2006; WALKER, THOMAS, DRISKA, 2018). Apesar desses profissionais serem maioria, este fato nos possibilita inferir haver uma utilização de materiais inadequados para suas intervenções, visto que as realidades diferentes requerem conhecimentos específicos que sejam coerentes com as necessidades e objetivos característicos dos locais de prática (CÔTÉ et al., 2007).

No Brasil, um contexto que demanda um número expressivo de treinadores e treinadoras capacitados para intervenção em ambientes de esporte de participação, em decorrência de sua expansão, são os projetos sociais (HIRAMA, MONTAGNER, 2012; RODRIGUES, DARIDO, PAES, 2013). Nesse cenário, a literatura já aponta para percepções desses sujeitos quanto à insuficiência de suas formações básicas nas universidades, devido à incoerência e ao distanciamento entre conteúdos teóricos adquiridos e suas realidades práticas (KRAVCHYCHYN, OLIVEIRA, 2015). Há ainda estudos que discutem a capacitação profissional oferecida pelo próprio local de trabalho dos treinadores e treinadoras, ressaltando também uma necessidade de maior aproximação entre os conteúdos oferecidos e as situações problemáticas vivenciadas pelos profissionais (RODRIGUES et al., 2012; OLIVEIRA et al., 2016).

Milistetd e colaboradores (2014), ao analisarem as propostas curriculares de universidades federais brasileiras, nos possibilitam entender parte desse quadro. Apesar da compreensão de que as graduações formam treinadores e treinadoras para contextos de esporte de participação, os resultados apontam para uma priorização de aulas expositivas, nas quais há um acúmulo de conhecimentos oferecidos aos alunos, quando comparado às horas destinadas para vivência prática, por meio de estágios curriculares (total da carga horária da graduação: 3254 horas; total da carga horária para estágio: 392 horas, ou seja, apenas 12% do total) (MILISTETD et al., 2014). Além disso, os autores apontam para uma minoria de universidades que propõe o desenvolvimento de profissionais capacitados a aprender ao longo do tempo, priorizando, com isso, conteúdos relacionados ao conhecimento profissional¹.

Compreendendo esse cenário, alguns autores da Pedagogia do Esporte têm trazido para a literatura nacional conceitos e propostas sobre a aprendizagem e desenvolvimento de

¹ Conteúdos relacionados às Ciências do Esporte e Pedagogia (CÔTÉ, GILBERT, 2009).

treinadores e treinadoras, respaldados em teorias construtivistas (ex. BRASIL et al., 2015; MILISTETD et al., 2015; RODRIGUES, PAES, SOUZA NETO, 2016; MILISTETD et al., 2017; TOZETTO et al., 2017; RODRIGUES et al., 2017; TOZETTO, GALATTI, MILISTETD, 2018; MILISTETD et al., 2018), a fim de proporcionar melhorias aos processos de formação, aprendizagem e intervenção (GALATTI et al., 2016).

Em termos práticos, essas discussões têm possibilitado compreender a figura dos treinadores e treinadoras a partir de uma visão ampliada, reconhecendo sua função como multifacetada (JONES, 2006; 2007), requisitando, com isso, diversas competências e conhecimentos para sua intervenção (CÔTÉ, GILBERT, 2009; GILBERT, CÔTÉ, 2013; ICCE, 2013). Para isso, a mudança de concepção da universidade como momento e espaço suficiente para a formação desses sujeitos torna-se necessária. Variados contextos e situações de aprendizagem passam a ser considerados essenciais para o desenvolvimento de treinadores e treinadoras ao longo de sua carreira (NELSON, CUSHION, POTRAC, 2006; WERTHNER, TRUDEL, 2006; WRIGHT, TRUDEL, CULVER, 2007), possibilitando a utilização de suas experiências e relacionamentos para construção de novos conhecimentos (WERTHNER; TRUDEL, 2006; CALLARY, WERTHNER, TRUDEL, 2012).

Apesar da maioria dos estudos não ser direcionada a ambientes de projetos sociais, é possível nos apropriarmos de algumas das discussões e propostas, visando uma aproximação dos conceitos centrais com essa realidade. Um exemplo significativo foi uma proposta de intervenção, desenvolvida por Rodrigues e colaboradores (2012), acerca da prática da reflexão para treinadores e treinadoras do maior projeto social brasileiro (Programa Segundo Tempo), que se encontravam em processo de formação continuada. Uma das contribuições mais relevantes da proposta é a formação dos profissionais a partir de seus próprios dilemas de prática, garantindo, com isso, conexões entre conteúdos teóricos e práticos.

Compreendendo a necessidade de mudanças que considerem a complexidade da ação desses profissionais, em seus processos de formação, o presente ensaio objetiva apresentar reflexões para o desenvolvimento profissional deles, utilizando o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998).

Apontamentos acerca da aprendizagem de treinadores e treinadoras esportivos

A aprendizagem relacionada ao desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras é um conceito vasto e complexo, possível de ser abordado por meio de diferentes enfoques e perspectivas teóricas (MILISTETD et al., 2015). Parte da literatura do treinamento tem utilizado dois principais autores acerca da aprendizagem, respaldados na perspectiva

construtivista, para a elaboração de discussões que auxiliem nos processos formativos desses indivíduos (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013). São eles: Jennifer Moon (2001; 2004) e Peter Jarvis (2006; 2007; 2008; 2009). Ainda que suas teorias apresentem diferenças, ambos sinalizam para a compreensão dos sujeitos como construtores de sua aprendizagem, a partir da transformação e significação de suas experiências, influenciadas por suas crenças e experiências acumuladas ao longo do tempo (MILISTETD et al., 2015).

Partindo dessa premissa, Trudel, Culver e Werthner (2013) organizam as diferentes situações e contextos de aprendizagem possíveis para o desenvolvimento de treinadores e treinadoras esportivos. Em linhas gerais, os contextos de aprendizagem são os locais em que esse aprendizado pode acontecer, sendo: (1) *formal*: espaços com currículos estruturados e certificação, tendo uma carga horária maior. Exemplos são a graduação em Educação Física, os cursos oferecidos por federações esportivas e pelo Comitê Olímpico Brasileiro; (2) *não-formal*: a certificação e a estruturação ainda se fazem presentes, porém há um engajamento voluntário claro dos treinadores e treinadoras, correspondendo aos seus interesses individuais. Exemplos são cursos de curta duração, como workshops, seminários e conferências; (3) *informal*: caracterizado pelo conceito de aprendizagem autodirigida, relaciona-se às experiências diárias e situações de interações com o ambiente, por meio de consultas à internet, livros, manuais, artigos, vídeos, interações entre pares, etc (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

As situações de aprendizagem diferenciam-se do conceito dos contextos, por não se referirem aos cenários onde o aprendizado acontece, mas à percepção dos sujeitos sobre seus processos de aprendizagem, portanto, de que maneira ele ocorre (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013). É importante destacar que as situações devem ‘levar em conta que existe um processo interno de “filtragem” das informações externas, dependente da biografia (estrutura cognitiva) de cada indivíduo, suas expectativas e motivação (orientação para a aprendizagem)’ (MILISTETD et al., 2015, p.983). Também dividindo-se em três possibilidades, as situações são categorizadas como *mediadas*, *não-mediadas* e *internas*.

A primeira situação - *mediada* - relaciona-se a momentos guiados por *experts* em determinados conteúdos, caracterizando os aprendizes como sujeitos receptores das informações. Exemplos são cursos de formação, workshops, estágios formais, etc. A aprendizagem *não-mediada* caracteriza-se pela busca individualizada, sem estruturação dos processos e, ocorrendo ou não, de maneira consciente, que ocorre por meio da socialização entre pares, observação de treinos e pesquisas em fontes, como internet, livros, revistas etc (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013).

As situações *internas* de aprendizagem sustentam o conceito da prática da reflexão (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016), que pode ser compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento profissional contínuo, a partir de uma reorganização interna de informações obtidas anteriormente, não havendo aquisição de novos conteúdos (TRUDEL, CULVER, WERTHNER, 2013). Assim há uma transformação de experiências práticas em conhecimentos (WERTHNER; TRUDEL, 2006). Cabe destacar que a reflexão se diferencia do simples ato de pensar (WERTHNER, TRUDEL, 2009), visto que requer um tempo reservado para essa prática (TRUDEL, GILBERT, RODRIGUE, 2016). Além de acontecer durante, após e em momentos distantes das situações de intervenção (GILBERT, TRUDEL, 2006), pode ser desenvolvida de maneira individualizada ou em conjunto, podendo ter como recurso ferramentas reflexivas como cartões reflexivos (RODRIGUE; TRUDEL, 2018), construção de diários (KOH, et al., 2015; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015) e mapas conceituais (RODRIGUE; HE; TRUDEL, 2016).

Ao avaliarmos o que tem sido apresentado na literatura sobre as percepções de treinadores e treinadoras acerca dos contextos e situações de aprendizagem, fica claro uma preferência dos profissionais pela utilização de contextos não-formal e informal, assim como de situações não-mediadas e internas de aprendizagem, como a observação e interação entre pares, a própria prática profissional e a reflexão (CÔTÉ, 2006; ERICKSON et al, 2008; MILISTETD, 2015, TOZETTO et al., 2017), por trazerem maior significado às suas práticas. Quanto aos contextos, essa realidade pode ser explicada pelo fato de ambientes formais e não-formais utilizarem de maneira expressiva metodologias prescritivas, afastando-se das situações reais de prática (WERTHNER; TRUDEL, 2009; TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MILISTETD et al., 2014; MILISTETD et al., 2015).

Assim, apesar das universidades serem vistas como um ‘espaço importante para a formação, especialmente por mobilizar um elevado corpo de conhecimentos, recursos e possibilidades para impulsionar a aprendizagem destes profissionais’ (MILISTETD et al, 2015, p.983), quando consideramos os resultados apresentados pela literatura acerca das diversas possibilidades para o aprendizado de treinadores e treinadoras, nos parece necessário pensarmos em novas ações que sejam coerentes com as realidades e necessidades dos sujeitos.

As Comunidades de Prática como possíveis espaços para desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras em projetos sociais

Ao voltarmos nossa atenção às produções que abordam o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras em projetos sociais esportivos, identificamos dois

importantes estudos que se utilizam da capacitação de profissionais do maior programa social brasileiro (Programa Segundo Tempo) (RODRIGUES et al., 2012; OLIVEIRA et al., 2016) para suas discussões. Apesar de ser o programa de referência nacional, os estudos demonstram haver uma priorização do ensino de conteúdos relacionados ao conhecimento profissional, além da presença da lógica da aprendizagem por meio de acúmulo de conteúdos. Apesar disso, Oliveira e colaboradores (2016) demonstram o uso de reuniões pedagógicas como estratégia para desenvolvimento profissional, sendo, inclusive, a de maior preferência por parte dos profissionais, por haver regularidade e permitir discussões, reflexões e trocas de experiência.

Assim como Rodrigues e colaboradores (2012) apontam a possibilidade da formação desses treinadores e treinadoras por meio de práticas reflexivas, é possível pensarmos em caminhos mais coerentes para sua aprendizagem, tendo em vista as percepções dos profissionais quanto ao engajamento em contextos informais de aprendizagem e situações não-mediadas e internas, como as reuniões pedagógicas e as interações entre pares (OLIVEIRA et al., 2016). Com o mesmo enfoque, é possível encontrar na literatura internacional uma importante corrente de estudos mostrando a relevância da aprendizagem de treinadores e treinadoras por meio das interações sociais, visto que o engajamento na prática social é o processo fundamental pelo qual nós aprendemos e, então, nos tornamos em quem nós somos (WENGER, 1998).

Uma das propostas de maior destaque, nesse sentido, tem sido a Comunidade de Prática (*Community of Practice - CP*), criada por Wenger (1998) e, posteriormente, contextualizada para a área esportiva (CULVER; TRUDEL, 2006; GILBERT; GALLIMORE; TRUDEL, 2009). Conceitualmente, as CPs são definidas como ‘grupos de pessoas que compartilham uma paixão ou preocupação e que interagem continuamente na tentativa de aprofundar seus conhecimentos e obter experiência em sua área de interesse’ (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p.4).

Diferenciando-se de grupos formais de trabalho, equipes ou ainda redes informais (WENGER, SNYDER, 2000), as CPs possuem elementos que sustentam sua existência, e são apontados por Wenger (1998) como:

- (1) Engajamento Mútuo: refere-se ao fato dos membros estarem engajados em ações que são negociadas em conjunto e sua prática não existe simplesmente em ferramentas ou livros (ou seja, os membros estão interagindo de forma contínua e participando de sua prática);
- (2) Empreendimento Conjunto: sugere que os membros da CP gerenciem situações em busca de um propósito comum (ou seja, adquirir conhecimento e experiência em um domínio ou área específica).

(3) Repertório partilhado: refere-se às formas de fazer as coisas da comunidade, que se tornaram parte de sua prática (ou seja, a comunidade produziu ou adotou rotinas, conceitos, ferramentas ou histórias) (BERTRAM, CULVER, GIBERT, 2017, p.288).

Para a existência e funcionamento de uma CP, não basta apenas a formação de um grupo. É necessário, também, a existência desses três elementos, em um tempo prolongado e compartilhando aprendizado significativo (CULVER; TRUDEL, 2006). Cabe ressaltar que as diferentes fases que configuram o ciclo de vida de uma CP (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) incluem desde a fase potencial, em que há a identificação de possíveis pessoas com interesses comuns de aprendizado, até a transformação, em que pode haver mudanças estruturais, devido à modificação dos interesses ao longo do tempo (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Em sua constituição, é possível identificarmos diferentes papéis que precisam ser desempenhados pelos participantes, havendo um facilitador, que entenda os princípios de se cultivar as CP, garantindo a manutenção, o aprendizado contínuo por meio das interações e a gestão dos participantes (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002; TRUDEL; GILBERT, 2004; CASSIDY; POTRAC; MCKENZIE, 2006; EVANS; LIGHT, 2008). Os demais integrantes da CP's se diferenciam de acordo com o nível de experiência na organização, havendo aqueles que assumem uma participação periférica, com papéis secundários e passivos nas tarefas e discussões, e aqueles que apresentam uma participação plena, na qual há maior autonomia para o desempenho das funções e discussões (LAVE; WENGER, 1998).

As produções voltadas para a implementação e o desenvolvimento de CP no campo da educação e do treinamento têm apontado para benefícios reais ao aprendizado e formação dos sujeitos participantes, possibilitando a aquisição de novas ideias, experiências e perspectivas, além do desenvolvimento da prática da reflexão conjunta como possibilidade para resolução de situações problemas (CULVER; TRUDEL, 2006; AKKERMAN; MEIJER, 2011; CHAMBERS; ARMOUR, 2011; CULVER; TRUDEL, WHERTNER, 2009; JONES et al., 2012; BERTRAM et al., 2014; 2017). Apesar disso, no campo esportivo, ainda há certa resistência quanto à integração em CP, especialmente no âmbito competitivo, visto que seus pares podem ser considerados 'inimigos' ou adversários (WRIGHT et al, in press). Entretanto, ao pensarmos em treinadores e treinadoras de projetos sociais, o compartilhamento de informações parece ser viável, inclusive, por possibilitar a troca de experiências entre diferentes realidades vividas nos variados projetos existentes.

Gilbert, Gallimore e Trudel (2009), ao trazerem a discussão das CPs para o âmbito do treinamento, utilizam cinco elementos-chaves, ampliando as sugestões a respeito da organização, implementação e manutenção de uma CP, sendo a utilização de ambientes regulares dedicados a melhorar a instrução e a aprendizagem; equipes semelhantes de trabalho; protocolos para orientação; facilitadores treinados; e, metas de aprendizagem. Na tentativa de possibilitar a criação e o uso desse tipo de cenário de aprendizagem aos treinadores e treinadoras de projetos sociais, apresentaremos a seguir os cinco elementos, estabelecendo aproximações com as realidades e necessidades desses sujeitos, possíveis de serem inferidas por meio de evidências apresentadas na literatura.

1. Utilização de ambientes regulares dedicados a melhorar a instrução e a aprendizagem

Gilbert, Gallimore e Trudel (2009) apontam para o aproveitamento de locais possíveis destinados aos momentos de interações entre treinadores e treinadoras, buscando não criar um novo ambiente, mas utilizar aqueles já frequentados por eles. Considerando que os autores discutem sobre situações que incluem o rendimento esportivo, os três cenários destacados foram os jogos, os treinos e os encontros de ligas.

Ao pensarmos em possibilidades para os treinadores e treinadoras de projetos sociais, as competições (jogos) não são uma realidade frequente, visto que o objetivo principal é a participação esportiva (BRASIL, 1998). Seguindo a lógica do aproveitamento de locais que fazem parte do cotidiano dos treinadores e treinadoras, podemos apontar as reuniões pedagógicas como oportunidade relevante ao desenvolvimento das CPs (OLIVEIRA et al., 2016). Um benefício da realização das reuniões é o fato de não demandar maior disponibilidade de tempo dos profissionais, nem investimento financeiro adicional dos projetos sociais, pois já fazem parte de sua rotina. A única ação necessária seria a reorganização das agendas de reuniões, destinando em tempo para o aprendizado a partir das interações.

2. Equipes semelhantes de trabalho

A formação das equipes é indicada por Gilbert, Gallimore e Trudel (2009), com pequenos grupos (de três a sete indivíduos), com o mesmo interesse e que estejam no mesmo contexto ou contextos similares (ex.: mesmos esporte, idade e objetivo), a fim de garantir efetividade da aprendizagem dos treinadores e treinadoras, por haver uma aproximação aos seus dilemas reais de prática.

Em realidades como as do Programa Segundo Tempo, maior projeto social brasileiro, em que há um número expressivo de treinadores e treinadoras nas diferentes

localidades, é possível ser considerada a criação de CPs exclusivas aos profissionais do programa. Entretanto, em projetos menores, onde há somente um ou dois profissionais, é possível o desenvolvimento de CP associada a outros projetos da mesma localização (bairro ou município, por exemplo). Nesse caso, nos cabe afirmar que seriam necessários um tempo direcionado a esse momento, o estabelecimento de um novo local e, possivelmente, recurso financeiro para isso. Uma alternativa para a redução de recursos e otimização de tempo seria o uso de recursos tecnológicos, entre eles, os programas de chamada de vídeo coletiva, disponíveis gratuitamente.

3. *Protocolos publicados que orientam, mas não prescrevem*

Para o bom funcionamento dos grupos, Gilbert, Gallimore e Trudel (2009) sugerem a utilização de protocolos que orientem os treinadores e treinadoras como operar um aprendizado efetivo em cenários específicos. Os protocolos, segundo os autores, devem: (1) orientar a identificação conjunta de objetivos para o aprendizado do aluno; (2) o desenvolvimento de avaliações do progresso dos alunos, considerando os objetivos; (3) o planejamento e a entrega de tarefas que todos experimentam em seus ambientes de prática, considerando seus dilemas; (4) o uso de dados para avaliar as aulas normalmente planejadas e realizadas; e (5) a reflexão sobre os ganhos dos alunos para determinar os próximos passos no processo de aprendizagem.

Ao pensarmos nas realidades de treinadores e treinadoras de projetos sociais, vale lembrar que além da necessidade da resolução de dilemas oriundos de suas práticas, é importante o desenvolvimento das competências² sugeridas pela literatura como fundamentais para a intervenção dos sujeitos, sendo (1) Definir Visão e Estratégia; (2) Organizar o Ambiente; (3) Construir Relações; (4) Conduzir Práticas; (5) Ler e Responder ao Campo de Ação; e (6) Aprender e Refletir (ICCE, 2013).

É importante ressaltar que ‘essas competências relacionam-se com sua capacidade de planejamento, comunicação, intervenção, avaliação e reflexão, atividades basilares da prática do treinador esportivo’ (MILISTETD et al., 2017). Assim, o desenvolvimento dessas competências torna-se importante, visto que são pouco abordadas nos currículos das

² As competências surgem a partir da interrelação dos conhecimentos profissional, interpessoal e intrapessoal, propostos por Côté e Gilbert (2009). Em linhas gerais, o conhecimento profissional se relaciona aos conteúdos das Ciências do Esporte e Pedagogia; o conhecimento interpessoal, à capacidade de se relacionar com os atores do ambiente de prática e gestão das emoções; e o conhecimento intrapessoal, às filosofias dos treinadores e treinadoras e sua capacidade de reflexão (Côté; Gilbert, 2009; GILBERT, CÔTÉ, 2013).

universidades brasileiras, havendo um maior direcionamento àquelas relacionadas ao conhecimento profissional (ex. ‘Definir Visão e Estratégia’ e ‘Conduzir Práticas’) (MILISTETD et al., 2014), em detrimento das que se relacionam aos conhecimentos interpessoal e intrapessoal, como ‘construir relações’ e ‘aprender e refletir’.

Dessa forma, acreditamos que treinadores e treinadoras de projetos sociais esportivos podem utilizar das CPs para a aquisição de novos conhecimentos relacionados à sua prática e, também, na reorganização de seus conhecimentos por meio de práticas reflexivas. Entretanto, não se pode perder de vista que o aprendizado por meio das interações sociais, busca a transformação e ressignificação de significados (WENGER, 1998). Assim a aquisição desses novos conhecimentos seria uma ação secundária dentro da CP.

4. Facilitadores treinados

A figura do facilitador ou líder é considerada um elemento chave para Gilbert, Gallimore e Trudel (2009), visto que uma CP sem liderança tende a não se estabelecer (CULVER; TRUDEL, 2006). Os autores ressaltam a importância dos facilitadores integrarem o cenário onde a CP é desenvolvida, por haver maior entrosamento e credibilidade por parte do grupo a ser liderado, quando comparado a um profissional externo. Assim, ao vivenciar a realidade do grupo e conhecer ou compartilhar dos mesmos dilemas, o facilitador será capaz de participar integralmente da resolução de problemas que cercam aquele cenário. Os autores ressaltam, porém, a necessidade de capacitação desse sujeito quanto aos elementos centrais de uma CP, para garantir sua estrutura e o aprendizado por meio dela.

Nos projetos sociais, a figura dos coordenadores ou de treinadores e treinadoras mais experientes pode ser considerada para a função de facilitadores. Nessa direção, acreditamos ser possível o estabelecimento de parcerias dos projetos sociais com universidades locais, que tenham grupos de estudos direcionados à discussão da aprendizagem e à formação de treinadores e treinadoras, para a capacitação dos facilitadores. Outra possibilidade é estabelecer parcerias à distância, fazendo uso de recursos tecnológicos, como chamadas de vídeo, com instituições públicas que possuem pesquisadores especialistas no assunto, como a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), UFG (Universidade Federal de Goiás) e Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso).

5. Trabalhando nas metas de aprendizagem até que haja ganhos consideráveis no desenvolvimento do aluno

Por fim, Gilbert, Gallimore e Trudel (2009) ressaltam a importância do alcance de resultados após a definição de determinada estratégia estabelecida para a resolução de algum dilema. Assim, é importante que o facilitador mantenha o grupo engajado na missão para a resolução de determinado problema a fim de garantir um aprendizado prático.

Apontamos como uma das possibilidades de ação, a utilização de diários ou cartões reflexivos, por proporcionarem um engajamento contínuo dos treinadores e treinadoras em seus ambientes de prática, a partir de um roteiro de questões norteadoras. Podemos ilustrar essa ação a partir de uma intervenção realizada por Rodrigue e Trudel (2018) feita com os cartões reflexivos, que continham questões norteadoras baseadas nas questões propostas por Hughes et al. (2009): “o que aconteceu?; quais foram suas reações e sentimentos?; o que foi bom ou ruim na experiência?; que sentido você pode fazer da situação?; o que pode ser concluído a partir das experiências e da análises que você realizou?; ‘o que você vai fazer de diferente neste tipo da situação da próxima vez?’”. Rodrigue e Trudel (2018) adaptaram essas questões às necessidades do treinador que participou da investigação, buscando responder à realidade do investigado.

Acreditamos que o mesmo possa ser feito em projetos sociais para garantir a organização da reflexão individualizada em momentos externos aos da CP, promover o engajamento de treinadores e treinadoras na busca pela resolução do problema elencado coletivamente e proporcionariam o registro das informações para compartilhar com os demais participantes do grupo. Corroboramos então com Gilbert, Gallimore e Trudel (2009) por ressaltarem a importância da produção de uma documentação acerca dos problemas, metas, estratégias e procedimentos e soluções encontradas, para compartilhamento e consequente ajuda a outros treinadores e treinadoras que venham a vivenciar as mesmas questões, aumentando o aprendizado em uma comunidade.

A produção de materiais referentes aos processos desenvolvidos em CP de treinadores e treinadoras de projetos sociais pode ser útil, inclusive, pela pouca produção referente a esses sujeitos e cenários na literatura brasileira (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015). Esses documentos também podem contribuir com diferentes projetos sociais e ser aplicados em investigações de temas como a aprendizagem de treinadores e treinadoras, além de estratégias, procedimentos metodológicos e avaliações.

Considerações Finais

A aprendizagem de treinadores e treinadoras esportivos tem sido amplamente investigada na literatura internacional e, nos últimos anos, tem sido desenvolvida nacionalmente. A compreensão da aprendizagem, a partir de uma visão construtivista, tem

possibilitado a produção de estudos que demonstram diferentes contextos e situações onde o aprendizado pode ocorrer, entre eles, locais com estruturação curricular e certificação de longa e curta duração, a própria prática dos profissionais, as experiências como atletas, as relações entre pares e com outros sujeitos, e a própria prática da reflexão. Ademais, o aprendizado tem sido compreendido com e sem mediações de outros sujeitos e, ainda, de maneira autodirigida.

Ainda que estudos apontem para um maior aproveitamento de situações, como o aprendizado por meio de interações sociais e práticas reflexivas, a literatura tem demonstrado que treinadores e treinadoras de projetos sociais têm se desenvolvido majoritariamente por meio de cursos formais e não-formais, em universidade e cursos de capacitação. Dessa forma, o presente estudo objetivou apresentar sugestões para o desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras esportivas de projetos sociais, utilizando o conceito de Comunidades de Prática (CULVER, TRUDEL, 2006; 2008).

Usamos essa perspectiva por compreendermos que os projetos sociais possuem, em sua maioria, espaços disponíveis e possíveis para a construção de uma CP, como as reuniões pedagógicas. Acreditamos que os coordenadores, uma vez capacitados por especialistas no assunto, podem conduzir o aprendizado dos treinadores e treinadoras a partir das interações sociais, para resolver dilemas que surgem em seu contexto de prática. Ademais, a compreensão de que a formação universitária não tem proporcionado a aquisição de conhecimentos que levem os profissionais a saber se relacionar, a administrar suas emoções e a refletir de maneira sistematizada, nos permite sugerir o desenvolvimento das diferentes competências que a literatura mostra como fundamentais para treinadores e treinadoras.

Acreditamos que a implementação de Comunidades de Prática em projetos sociais pode ser uma ação significativa para o desenvolvimento contínuo dos treinadores e treinadoras, considerando as especificidades de suas realidades. Proporcionaria, ainda, um trabalho conjunto dos treinadores e treinadoras, resultando em melhorias em suas intervenções e na produção de materiais a partir de suas reflexões individualizadas e coletivas. Acreditamos, por fim, que ações como as CPs, quando bem desenvolvidas, trazem benefícios não somente para os treinadores e treinadoras, auxiliando em seu desenvolvimento profissional. Acrescentam proveitos também aos alunos, por estarem em ambientes onde os profissionais buscam se aperfeiçoar constantemente, assegurando o alcance dos objetivos estabelecidos para aquele local e seu desenvolvimento.

Referências

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, Philadelphia: Elsevier, v. 27, n. 2, p. 308-319, Fev. 2011.

BRASIL, **Lei 9615**. Brasília, 1998a

BRASIL, V. Z. et al. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Revista Movimento**, v. 21, n. 3., p. 815-829, 2015.

BERTRAM R. et al. Assessing the value created through participating in a graduate studies community of practice. **Transform Dialog: Teach Learn J.** v.7, n.0, p.1–14. 2014.

BERTRAM, R.; CULVER, D. M.; GILBERT, W. A university sport coach community of practice: Using a value creation framework to explore learning and social interactions. **International Journal of Sports Science & Coaching.** v.12, n.3, p.287–302. 2017.

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

CASSIDY, T.; POTRAC, P.; MCKENZIE, A. Evaluating and Reflecting Upon a Coach Education Initiative: The CoDe1 of Rugby, **The Sport Psychologist**, v.20, p.174-183. 2006.

CHAMBERS, F. C.; ARMOUR, K. M. Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. **Sport, Education and Society**, v.16, n.4, p.527-544, 2011.

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

COTÉ, J.; et al. Towards a Definition of Excellence In Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science.** Vol. 1 No. 1. pp.3-17. 2007.

CULVER, D.; TRUDEL, P. Cultivating coaches' communities of practice. Developing the potential for learning through interactions. **The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching**. London: Routledge. 2006. p. 99-112.

CULVER, D.; TRUDEL, P. Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 3, n. 1, 2008. p. 29-32.

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

EVANS, J. R.; LIGHT, R. L. Coach development through Collaborative Action Research: A rugby coach's implementation of Game Sense pedagogy. **Asian Journal of Exercise & Sport Science**, v.5, n.1, p.31-37. 2008.

GALLATI, 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. Out/2016.

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

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; TRUDEL, P. The coach as a reflective practitioner. In R. Jones, **The Sports Coach as Educator: Reconceptualising Sports Coaching** London: Routledge, 2006. p.113-127.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P.C. . Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 149-164, 2012.

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

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

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

_____. **Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives**. London: Routledge, 2007.

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

_____. **Learning to be a person in society**. London: Routledge; 2009.

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

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

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

KUKLICK, C. R.; GEARITY, B. T.; THOMPSON, M. Reflective Practice in a University-Based Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v.2, n.3, 248–260. 2015.

KOH, K. T. et al. A Guided Reflection Intervention for High Performance Basketball Coaches. **International Sport Coaching Journal**, v.2., n.3, p.273–284. 2015.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Projetos E Programas Sociais Esportivos No Brasil: Uma Revisão Sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 1051-1065, de 2015.

LAVE, J.; WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998.

MILISTETD, M. et al. Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, vol.1, no.3, p.165–172. 2014.

MILISTETD, M. et al. A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos: Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física. *Pensar a Prática (Online)*, v. 18, p. 982-994, 2015.

MILISTETD, M. et al . Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. **Revista da Educação física/UEM (Online)**, 2017.

MILISTETD, M. et al. Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**. v. 24, n. 3, p. 903-916, jul./set. de 2018.

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

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

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

OLIVEIRA, A. A. B. et al. Formação continuada em projetos e programas sociais esportivos: um estudo de caso. **Movimento**, v. 22, n. 3, 901-916, 2016.

RODRIGUE, F.; TRUDEL, G. Reflective practice: a case study of a university football coach using reflective cards. **LASE Journal of Sport Science**. v.9, n. 1, p. 39 – 59. 2018.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. ; PAES, R. R. . As relações entre esporte e sociedade: indicações para o trabalho pedagógico com o basquetebol. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 18, p. 1-8, 2013.

RODRIGUES H. A. et al. O programa segundo tempo e seu processo de capacitação: análise e proposições. **Motrivivência**. n.38, p. 108-122. 2012.

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, 509-521, 2016.

RODRIGUES, H. A. et al O conhecimento pedagógico do treinador esportivo como um dos elementos da eficácia do treinamento. In: GALATTI et al, organizadores. **Múltiplos cenários da prática esportiva**. Pedagogia do Esporte, v2. Campinas: Editora Unicamp. 2017. p. 65 - 86.

TOZETTO, A. V.B. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz**, v.23, n.3, 2017.

TOZETTO, A.V. B.; GALATTI, L. R.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In: LYLE J, CUSHION C, editors. **Sport coaching: Professionalisation and practice**. London: Elsevier; 2010, p. 135-152.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: Consideration for coach development administrators, in: POTRAC, W.; GILBERT, J.; DENISON, P. (Org.) **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, P., GILBERT, W., & RODRIGUE, F. The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. **International of Appreciative Inquiry**. v.18, n.2. p.40-46. 2016.

WALKER, L. F.; THOMAS, R.; DRISKA, A. P. Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. **International Journal of Sports Science & Coaching** 0(0) 1–14. 2018.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: The organizational frontier. **Harvard Business Review**, v.78, p.139-145. 2000.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: **Harvard Business School Press**, 2002.

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

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the Idiosyncratic Learning Paths of Elite Canadian Coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.4, n.3, p.433–449. 2009.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 12, n. 2, 2007. p. 127-144.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos cenários mais importantes para o desenvolvimento de jovens brasileiros são os projetos sociais. Inicialmente criados para auxiliar na formação dos indivíduos que vivem em situações de vulnerabilidade social, os projetos sociais cumprem também o papel de garantir o acesso ao esporte, visto que é direito previsto na Constituição Federal. Assim, espera-se que com o oferecimento de modalidades esportivas para a juventude seja possível alcançar resultados como o desenvolvimento positivo e a formação esportiva. Para isso, é necessário compreendermos a relevância da figura de treinadores e treinadoras, por serem os sujeitos responsáveis por todos os processos referentes ao ensino-vivência-aprendizagem dos jovens participantes.

Ainda que a literatura venha desenvolvendo importantes contribuições para a compreensão de diferentes aspectos que cercam esses profissionais, quando direcionamos nossa atenção àqueles que trabalham em contextos de esporte de participação, notamos uma importante lacuna de estudos voltados para esses treinadores e treinadoras (GILBERT; TRUDEL, 2006; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). Esse quadro se agrava ao encontrarmos na literatura nacional evidências da necessidade de conteúdos que correspondam às demandas específicas de treinadores e treinadoras em ambientes de projetos sociais. Notamos ainda que esses sujeitos acreditam que sua formação básica não os tem preparado de maneira suficiente para intervenção, visto que há um distanciamento dos conhecimentos teóricos de suas realidades práticas (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2015).

Frente a esse cenário, e considerando o impacto que projetos sociais esportivos podem ter ao desenvolvimento de jovens em vulnerabilidade social, enfatizamos a relevância da presente investigação por apresentar conhecimentos para a prática de treinadores e treinadoras de jovens de projetos sociais esportivos e desenvolver reflexões acerca de seu desenvolvimento profissional em seu próprio contexto de atuação. Acreditamos que discussões como essa podem contribuir para a formação e intervenção desses profissionais, por trazer uma visão ampliada acerca da ação e aprendizagem desses indivíduos.

Aos objetivos específicos, a dissertação buscou (1) identificar produção científica relacionada aos treinadores e treinadoras de jovens em contexto de esporte de participação em âmbito internacional; (2) apresentar conteúdos possíveis para a prática dos treinadores e treinadoras de jovens em projetos sociais esportivos, relacionados a conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais; (3) apresentar a estrutura e o funcionamento de Comunidades de Prática como possibilidade ao desenvolvimento profissional de treinadores e treinadoras de jovens em projetos sociais esportivos.

Para isso, o primeiro capítulo da dissertação foi desenvolvido em formato de revisão sistemática de literatura, a fim de compreender o que as principais investigações internacionais têm discutido sobre treinadores e treinadoras. Assim como pesquisas anteriores, nossos resultados demonstram uma preocupação maior de pesquisadores com contextos de performance esportiva. Dos 100 artigos selecionados, somente 16 utilizam-se do esporte de participação. Há, ainda, um número reduzido de artigos que são desenvolvidos em contextos de vulnerabilidade social, indicando o desinteresse da literatura em investigar treinadores e treinadoras em ambientes como projetos sociais.

A revisão nos possibilitou perceber o interesse de investigações sobre esses profissionais a partir de teorias da psicologia do esporte, visto que a maioria dos estudos foi desenvolvida e publicada em revistas dessa área. Diferentemente de revisões anteriores (GILBERT; TRUDEL, 2004; GALATTI et al, 2016), as temáticas acerca da formação e aprendizagem de treinadores e treinadoras são pouco abordadas, havendo uma priorização por assuntos como o comportamento, estratégias e percepções desses indivíduos. Esse quadro nos possibilita sinalizar para uma necessidade real e urgente da produção de estudos que considerem treinadores e treinadoras em ambientes de participação esportiva, a fim de auxiliá-los em seus processos de aprendizagem e intervenção.

Assim, compreendendo a escassez de estudos direcionados aos profissionais que atuam em projetos sociais esportivos, tanto no cenário internacional quanto nacional, buscamos no segundo capítulo apresentar a Tríade de Conhecimentos (CÔTÉ; GILBERT, 2009), estabelecendo aproximações com as realidades de projetos sociais brasileiros, por meio de um ensaio teórico. Acreditamos que a utilização da Tríade para uma organização de conteúdos que são fundamentais para a prática profissional desses sujeitos pode possibilitar melhorias a suas intervenções, visto que os conhecimentos são fatores essenciais para o alcance de resultados como o desenvolvimento humano e esportivos de seus alunos.

Cabe destacar que a formação universitária de treinadores e treinadoras brasileiras tem oferecido acesso aos conteúdos das Ciências do Esporte e da Pedagogia (configurando o conhecimento profissional) de maneira significativa. Assim, nossa discussão tem maior valor quanto à apresentação de conteúdos referentes aos relacionamentos estabelecidos em suas práticas e gestão de emoções (conhecimento interpessoal); e filosofia profissional e capacidade de reflexão (conhecimento intrapessoal). Ademais, apresentamos a necessidade pela aquisição de conteúdos relacionados ao contexto de intervenção, na medida em que os projetos sociais se localizam em situações de vulnerabilidade social, colocando os profissionais em contato com alunos que possuem problemas relacionados à família, saúde e criminalidade.

Para a aquisição e desenvolvimento dos variados conhecimentos discutidos, estudos têm sugerido a utilização de diferentes contextos e situações de aprendizagem, considerando as preferências dos próprios treinadores e treinadoras e demonstrado que esses sujeitos buscam uma correlação entre conteúdos teóricos com suas realidades práticas (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Assim, o aprendizado entre pares e a prática da reflexão têm sido apontados como umas das situações de aprendizado mais relevantes para esses profissionais. Cabe ressaltar que essas discussões têm se pautado na perspectiva construtivista, defendendo que os sujeitos são centrais nos processos de aprendizado e se desenvolvem ao longo de sua vida.

Apesar da maioria dessas investigações ser direcionada aos profissionais que trabalham com o esporte de performance, alguns dos conceitos centrais e propostas apresentadas podem ser pensadas para os treinadores e treinadoras de projetos sociais. Assim, o terceiro capítulo buscou apresentar reflexões acerca do desenvolvimento profissional desses treinadores e treinadoras por meio da implementação de Comunidades de Prática (WENGER, 1998) em seus próprios ambientes de intervenção, por meio de um ensaio teórico. Acreditamos que além de proporcionar a ressignificação conjunta de conhecimentos e auxiliar na resolução de dilemas oriundos de suas práticas, as Comunidades de Prática podem proporcionar a aquisição de conteúdos que as universidades brasileiras e cursos de capacitação não têm oferecido acesso (como conhecimento interpessoal e intrapessoal), desenvolvendo também competências essenciais para sua intervenção.

A aprendizagem por meio das interações sociais desenvolvida nas CP's pode ainda resultar nas produções de materiais específicos para treinadores e treinadoras de projetos sociais, podendo ser compartilhados com profissionais de outros projetos, criando uma rede que auxilie em suas intervenções. Cabe ressaltar que ações como essa podem proporcionar um engajamento contínuo dos profissionais com sua aprendizagem e preencher lacunas resultantes da formação básica.

Acreditamos que discussões sobre as particularidades do conhecimento e desenvolvimento de treinadores e treinadoras de projetos sociais ainda necessitam ser mais fomentadas. Nossa contribuição apesar de ser relevante por apresentar teorias consolidadas na área do treinamento e traçar aproximações com às realidades dos projetos sociais brasileiros, ainda é limitada visto que tem caráter teórico. Ressaltamos a importância de investigações que utilizem-se das próprias percepções dos profissionais quanto suas necessidades de conhecimento e desenvolvimento profissional, além de estudos de intervenção que abordem de

maneira mais aprofundada essas questões, garantindo efetivamente mudanças nos campos teórico e prático.

REFERÊNCIAS

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.

GALLATI, 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. 2016.

GILBERT W, CÔTÉ J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: W. Gilbert, editor. **Handbook of sports coaching**. London: Routledge; 2013, p. 147-159.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. The coach as a reflective practitioner. In R. L. Jones (Eds.), **The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching**. London: Routledge. 2006.p. 114–127.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Projetos E Programas Sociais Esportivos No Brasil: Uma Revisão Sistemática. **Movimento**, v. 21, n. 4., p. 1051-1065, 2015.

REVERDITO, R. S. et al. Developmental Benefits of Extracurricular Sports Participation among Brazilian Youth. **Perceptual and Motor Skills**, v. 1, p. 1-15, 2017.

TRUDEL, P; CULVER, D; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coachlearner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Ed.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 375-387.

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.0, n.0, p.1–14. 2018.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge. University Press, 1998.

APÊNDICE
LISTA DAS PUBLICAÇÕES REVISADAS

- 1) KEEGAN R. J. et al. A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. **Psychology of Sport and Exercise**. v.10, n.3, p.361-372. 2008.
- 2) SMITH R.E., CUMMING S.P., SMOLL F.L. Development and validation of the Motivational Climate Scale for Youth Sports. **Journal of Applied Sport Psychology**. v.20. n.1, p.116-136. 2008.
- 3) VELLA S., OADES L., CROWE T. The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. **Journal of Applied Sport Psychology**. v.23. n.1. p.33-48. 2011.
- 4) GOULD D., FLETT R., LAUER L. The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. **Psychology of Sport and Exercise**. v.13. n.1. p.80-87. 2011.
- 5) CAMIRÉ M., TRUDEL P., FORNERIS T. Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. **The sport Psychologist**. v.26. n.2. p. 243-260. 2012.
- 6) CUMMING S.P. et al. Development and validation of the Achievement Goal Scale for Youth Sports. **Psychology of Sport and Exercise**. v.9. n.1. p. 686-703. 2008.
- 7) HAUDENHUYSE R.P., THEEBOOM M., COALTER F. The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: Implications for sport coaches and youth workers. **Journal of Youth Studies**. v.15. n.4. p.437-454. 2012.
- 8) KUNZ V. Sport as a post-disaster psychosocial intervention in Bam, Iran. **Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics**. v.12. n.9. p.1147-1157. 2009.

- 9) JACKSON B., GROVE J.R., BEAUCHAMP M.R. Relational efficacy beliefs and relationship quality within coach-athlete dyads. **Journal of Social and Personal Relationship**. v. 27. n.8, p. 1035-1050. 2010.
- 10) ATKINS M.R. et al. Peers, parents, and coaches, oh my! The relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. **Psychology of Sport and Exercise**. v.16. n.3. p. 170-180. 2014.
- 11) MEREDITH A. et al. Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. **Psychology of Sport and Exercise**. v.14. n.6. p. 852-859. 2013.
- 12) LEITE N., SAMPAIO J. Long-term athletic development across different age groups and gender from portuguese basketball players. **International Journal of Sports Science & Coaching**. v.7. n.2. p. 285-300. 2012.
- 13) FLETT M.R. et al. Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. **The sport Psychologist**. v.27. n.4. p. 325-337. 2013.
- 14) CRONIN L.D., ALLEN J.B. Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. **The sport Psychologist**. v.29. n.1. p. 62-71. 2015.
- 15) D'ANDREA W. ET AL. Play to the Whistle: A Pilot Investigation of a Sports-Based Intervention for Traumatized Girls in Residential Treatment. **Innovation & future directions in residential treatment of traumatized youth**. v.28. n.7. p. 739-749. 2013.
- 16) NEELY K.C., HOLT N.L. Parents' perspectives on the benefits of sport participation for young children. **The sport Psychologist**. v.8. n.3. p. 255-268. 2014.