

A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE TREINADORES ESPORTIVOS: DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Michel Milistetd

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, Guarapuava, Brasil

Tiago Duarte

Universidade de Ottawa, Ontário, Ottawa, Canadá

Valmor Ramos

Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

Isabel Maria Ribeiro Mesquita

Universidade do Porto, Porto, Portugal

Juarez Vieira do Nascimento

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis, Brasil

Resumo

O treinador esportivo no Brasil é reconhecido como um profissional que se forma e se transforma em diferentes contextos e situações de aprendizagem. O objetivo do presente ensaio foi apresentar os pressupostos teóricos da aprendizagem profissional de treinadores esportivos e os desafios impostos à sua preparação formal no Brasil. Deste modo, são apresentadas as principais características do desenvolvimento dos treinadores, as particularidades da formação inicial em Educação Física e as sugestões para a preparação de treinadores no ambiente universitário brasileiro.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional. Treinador esportivo. Formação inicial.

Introdução

Em um mundo cada vez mais globalizado, o esporte é reconhecido como um fenômeno social internacional “capaz de unir as pessoas sem importar qual sua origem, raça, crença religiosa ou condição econômica” (ANNAN, 2004). Entre todos os envolvidos no cenário esportivo, os treinadores assumem papel de destaque e possuem variadas funções, como: técnico esportivo, gestor, líder e educador (JONES, 2006; GILBERT, 2009; CÔTÉ). Em reconhecimento à importância do seu papel na atualidade, significativos investimentos têm sido realizados em programas de formação de treinadores ao redor do mundo, na busca pela qualidade da preparação desses profissionais (LYLE, 2007; WERTHNER *et al.*, 2012), e no desenvolvimento de padrões internacionais que possibilitem a atuação em outros países (ICCE, 2013).

O crescente número de investigações realizadas nos últimos anos acerca de como os treinadores obtêm seu conhecimento, tem gerado mudanças na sua preparação profissional,

nomeadamente o reconhecimento do treinador como um aprendiz, o respeito aos seus interesses e experiências pessoais e o uso de diferentes contextos e situações para a aprendizagem profissional (LYLE, 2010; NELSON *et al.*, 2012.; TRUDEL *et al.*, 2013). Além disso, o ambiente universitário tem sido visto como um espaço importante para a formação, especialmente por mobilizar um elevado corpo de conhecimentos, recursos e possibilidades para impulsionar a aprendizagem destes profissionais (DICKENS, 2009; BANACK *et al.*, 2012; JONES *et al.*, 2012; MORGAN *et al.*, 2012; MALLETT).

A partir da Lei nº 9.696/98, a formação universitária no Brasil foi reconhecida como uma das principais vias da preparação de treinadores. De acordo com os marcos regulatórios nacionais, os cursos de bacharelado em Educação Física devem oferecer formação ampla com bases humanas, biológicas e sociais, além de desenvolver uma formação específica relacionada aos conhecimentos identificadores da área, que se relacionam às diferentes formas de atividade física e esporte. Para tanto, os cursos devem utilizar variadas formas de ensino, como aulas teóricas e práticas, práticas pedagógicas curriculares, estágios curriculares, entre outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos futuros profissionais.

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

Princípios teóricos da aprendizagem profissional de treinadores esportivos

Investigações recentes a respeito da formação de treinadores esportivos têm sustentado seus achados nos conceitos teóricos de Peter Jarvis (2006; 2007; 2008; 2009) e Jennifer Moon (2001; 2004) (CALLARY *et al.*, 2012; DEEK *et al.*, 2012; WERTHNER *et al.*, 2012; TRUDEL *et al.*, 2013). Para Jarvis (2006), a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de transformação contínua ao longo da vida, que resulta da interação do indivíduo com o seu mundo. De acordo com o autor, a aprendizagem humana é:

the combination of process throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, meaning, beliefs and senses): experiences social situations, the content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person’s biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (JARVIS, 2009, p. 25).

O termo “biografia”, cunhado por Jarvis (2006), é utilizado para definir o indivíduo em um momento específico no tempo, com base no seu acúmulo de experiências, conhecimentos e habilidades. Assim, a experiência é o elemento mais importante do aprendizado, e os indivíduos experimentam diferentemente as situações, uns em relação aos outros, com base em suas biografias singulares.

No momento em que o indivíduo recebe informações externas (situação social) e sua biografia não necessita de qualquer transformação para interagir com o mundo, ele se mantém

em um estado no qual Jarvis (2006) chamou de “harmonia”. No entanto, quando o indivíduo se depara com uma situação nova e sua biografia não comporta as novas informações, ocorre o que Jarvis (2006) denomina de “*disjuncture*”. A disjuntura (denominação nossa) é uma lacuna entre biografia individual e a sua construção da experiência do mundo externo.

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

Jarvis (2006; 2007; 2008) assenta o foco de sua teoria no processo de aprendizagem ao longo da vida, indicando que o ser humano aprende e se transforma (corpo e mente) desde o seu nascimento até a sua morte. Assim, a interação do indivíduo com ele próprio, com outros e com o seu ambiente em inúmeros contextos gera diferentes episódios de aprendizagem, na qual o conteúdo dessas experiências é o objeto da sua aprendizagem e, conseqüentemente, da sua mudança.

Segundo Jarvis (2006), existem três diferentes respostas a uma experiência: não aprendizagem, aprendizagem não reflexiva e aprendizagem reflexiva. A cada nova situação existe a possibilidade de o indivíduo não aprender, pois ou já possui o conhecimento relacionado com essa situação ou simplesmente porque rejeita essa experiência. Por exemplo, não entender uma expressão em uma língua estrangeira e não buscar esclarecer o seu significado. Na aprendizagem não reflexiva, o indivíduo aprende pela memorização e pelos sentidos, seja copiando um conteúdo de uma aula ou mesmo pelo cheiro de uma planta. Já a aprendizagem reflexiva ocorre pela contemplação de uma experiência, a partir de uma prática reflexiva intencional ou por meio da aprendizagem experiencial. Desse modo, os indivíduos pensam e refletem sobre as experiências que tiveram, avaliam e aprendem a partir delas.

No modelo teórico de Moon (2001; 2004) são destacados os princípios construtivistas da aprendizagem nos processos da formação profissional. Assim, sua perspectiva compreende a aprendizagem como um processo que pode ser definido em diferentes níveis, sendo a estrutura cognitiva do indivíduo o elemento-chave para determinar a qualidade da aprendizagem profissional. Além disso, as orientações para a aprendizagem (pessoais, acadêmicas, profissionais, sociais) intrínsecas e extrínsecas, definem a motivação e o engajamento do sujeito na atividade de aprendizagem.

Para a autora, a aprendizagem pode incidir em dois níveis centrais: a aprendizagem superficial e a aprendizagem profunda. Enquanto a aprendizagem superficial ocorre por meio da memorização e, as informações recebidas do ambiente externo são apenas assimiladas na estrutura cognitiva do indivíduo; na aprendizagem profunda o indivíduo é capaz de entender as informações e fazer relações mais elaboradas com base no seu conhecimento prévio. Assim, por meio do processo de acomodação das novas informações, o indivíduo reorganiza a sua estrutura cognitiva. Nesse processo de reorganização de conceitos, emoções, conhecimentos, experiências e crenças, a reflexão é considerada um vetor fundamental para atingir níveis profundos de aprendizagem.

As situações de aprendizagem profissional de treinadores esportivos

O treinador esportivo tem sido o responsável por promover experiências de aprendizagem voltadas à participação esportiva e também ao desenvolvimento de atletas que buscam rendimento em diferentes níveis. Associado à suas funções primárias, o treinador esportivo contribui para a formação pessoal e social, além de colaborar para o desenvolvimento da cidadania, educação, saúde e bem-estar de pessoas de todas as idades (ICCE, 2013).

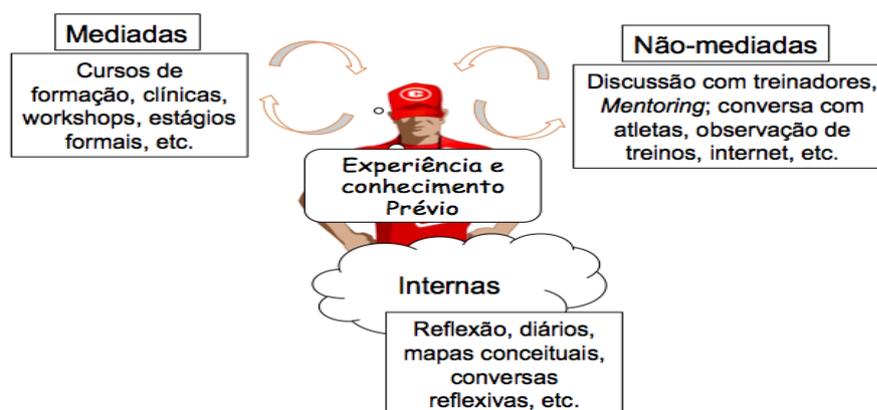
O reconhecimento da atividade profissional do treinador esportivo como uma ação multifacetada, que se desenvolve em diferentes campos de intervenção (JONES, 2007; MESQUITA *et al.*, 2013), desencadeou nos últimos anos a necessidade de compreender de que forma os treinadores aprendem a ser treinadores.

Com base em pressupostos da educação (AHMED, 1974; COOMBS), Nelson *et al.* (2006) utilizaram a tipologia Aprendizagem Formal (instituições de ensino e de certificação), Aprendizagem Não Formal (atividades organizadas como clínicas, workshops, internet) e Aprendizagem Informal (experiências diárias, interação com outros treinadores, etc.) para clarificar as principais vias do desenvolvimento de treinadores esportivos. Essa definição estimulou a produção de diversas investigações (LEMYRE *et al.*, 2007; WRIGHT *et al.*, 2007; TRUDEL, 2008; MALLET *et al.*, 2009; CULVER), demonstrando que a experiência acumulada como atleta e treinador, a assistência aos colegas, a observação, entre outras oportunidades de aprendizagem informal, eram vistas pelos próprios treinadores como as principais fontes de seu conhecimento (RAMOS *et al.*, 2012).

Mais recentemente, com base nos modelos teóricos de Moon (2001; 2004) e Jarvis (2006; 2009), Trudel *et al.* (2013) ampliaram o entendimento de Werthner e Trudel (2006) e Nelson *et al.* (2006), demonstrando ser mais viável utilizar os termos “contextos de aprendizagem” e “situações de aprendizagem” no campo da formação de treinadores. Enquanto que o contexto se refere ao cenário onde ocorre o processo de aprendizagem, a situação é a percepção do indivíduo sobre a própria aprendizagem nesse cenário. Essa definição avança no entendimento do processo de aprendizagem, levando 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). Neste sentido, Trudel *et al.* (2013) justificam que a utilização dos termos “situações mediadas”, “situações não mediadas” e “situações internas” de aprendizagem são mais adequadas para definir as vias pelas quais os treinadores aprendem (Figura 1).

Figura 1. Situações de aprendizagem do treinador esportivo (Adaptado de TRUDEL *et al.*,

2013).



As situações mediadas são caracterizadas como oportunidades de aprendizagem que não são definidas pelo aprendiz (TRUDEL *et al.*, 2013). O contexto é controlado por outras pessoas, dentre os quais *experts* e instrutores definem o conteúdo a ser trabalhado e a forma do seu desenvolvimento. Os treinadores se percebem, na maioria das vezes, como receptores de informação e agentes passivos da sua própria aprendizagem. Nas situações mediadas, o conteúdo trabalhado em um *workshop* ou em uma disciplina de esporte no ambiente universitário, por exemplo, pode fazer sentido para um treinador se estiver relacionado à sua necessidade de intervenção imediata e ao seu conhecimento prévio.

Apesar dos treinadores compreenderem que as situações mediadas de aprendizagem são oportunidades fundamentais para o seu desenvolvimento (MCCULLICK *et al.*, 2005; ERICKSON *et al.*, 2008; WILSON *et al.*, 2010), principalmente por estarem ligadas ao seu processo de certificação profissional, os estudos que investigaram a percepção de treinadores (LEMYRE *et al.*, 2007; WRIGHT *et al.*, 2007; RAMOS; *et al.*, 2011; RAMOS *et al.*, 2012; PAQUETTE *et al.*, 2014) demonstraram muitas divergências quanto à importância da contribuição das situações mediadas de aprendizagem na construção do conhecimento desses indivíduos.

As situações não mediadas são definidas como oportunidades de aprendizagem escolhidas pelos próprios treinadores (TRUDEL *et al.*, 2013). De fato, é uma aprendizagem não estruturada, que pode ocorrer de forma inconsciente, por meio da experiência adquirida ou pela socialização com outros atores, no próprio ambiente esportivo. Ela também ocorre quando o treinador necessita adquirir um novo conhecimento, em que ele elabora suas próprias estratégias de aprendizagem, observando colegas, conversando com outros treinadores, pesquisando em livros, na internet ou buscando outros recursos de informação. Por se tratar de informações que são buscadas a partir de uma necessidade percebida, as situações não mediadas são mais significativas para os treinadores, e, conseqüentemente, são reconhecidas como suas principais fontes de conhecimento profissional (SPROULE, 2009; MESQUITA *et al.*, 2010; SHOENSTEDT, 2010; NASH; VICKERS).

As situações internas são oportunidades de aprendizagem, as quais não estão relacionadas ao recebimento de novas informações, mas aos momentos em que os treinadores reorganizam o conhecimento advindo de diferentes experiências em sua estrutura cognitiva. Conseqüentemente, atingem níveis profundos de aprendizagem (TRUDEL *et al.*, 2013). Nesse sentido, a atividade reflexiva tem função crucial para ampliar a compreensão dos treinadores,

principalmente quando aplicada de maneira estruturada, como mantendo um diário ou reservando um horário para refletir (TRUDEL, 2001; CASSIDY *et al.*, 2009; TRUDEL *et al.*, 2013; GILBERT). Apesar de treinadores estarem frequentemente pensando e resolvendo problemas da sua própria prática, investigações recentes têm demonstrado que atividades deliberadas de reflexão, dirigidas de forma individual ou coletiva, apresentam um elevado potencial para ampliar o desenvolvimento profissional de treinadores esportivos (JONES *et al.*, 2012; MORGAN *et al.*, 2012; PAQUETTE *et al.*, 2014).

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

Características da formação inicial em Educação Física

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

A valorização do esporte, da atividade física relacionada à saúde, do lazer e do rendimento esportivo, no final década de 1960, ampliou o espaço de intervenção dos profissionais de Educação Física para os contextos não escolares (PIZANI, 2012; RINALDI). Nas diretrizes curriculares nacionais de 1987 os novos espaços de atuação profissional são reconhecidos, criando, conseqüentemente, a possibilidade da criação dos cursos de bacharelado em Educação Física no país (SOUZA NETO, 2004).

A regulamentação da profissão de Educação Física ocorreu em 1998 (Lei 9696/98), estabelecendo os papéis do profissional e seus campos de intervenção. Portanto, desde essa data os treinadores esportivos devem passar pelos bancos universitários ou comprovar o exercício profissional de, no mínimo, três anos, anteriores a data da regulamentação da Lei (BRASIL, 2002).

Atualmente, a formação profissional em Educação Física se mantém organizada em dois cursos: Licenciatura e Bacharelado. Os cursos de formação de professores em Educação Física estão voltados exclusivamente para a atuação no campo escolar e os cursos de bacharelado em Educação Física estão organizados para oferecer uma formação voltada para atender as demandas dos demais campos de intervenção da área, principalmente o lazer, a saúde e o rendimento esportivo. A estrutura curricular de ambos os cursos devem fomentar o desenvolvimento de conhecimentos gerais (ser humano e sociedade; biológicos, do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico) e conhecimentos específicos (culturais, do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico). Além disso, as

diretrizes nacionais evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias situadas de aprendizagem, destacando a atividade de estágio curricular, as práticas pedagógicas curriculares e as atividades complementares.

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

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

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

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

Considerações Finais

Os conceitos apresentados neste trabalho, bem como o entendimento de como os treinadores aprendem a se tornarem profissionais, oferecem importantes indicativos para se compreender o processo de aprendizagem profissional de treinadores no contexto universitário. Ao considerar que a aprendizagem é um processo individual e contínuo, que ocorre a partir da internalização de informações externas (situações sociais) advindas de

diferentes experiências ao longo da vida, é possível compreender que o desenvolvimento profissional de treinadores esportivos inicia-se antes mesmo do seu ingresso à vida universitária e também se prolongará ao longo da sua carreira. Desse modo, os cursos de bacharelado em Educação Física necessitam adotar diferentes estratégias formativas para que os estudantes possam construir a base de conhecimentos para a sua intervenção profissional, assim como continuar se desenvolvendo após a conclusão do curso.

Os estudantes devem ser situados no centro do processo da aprendizagem, considerando as suas biografias (estrutura cognitiva) e seus interesses como filtros importantes no direcionamento da construção do conhecimento profissional. Um aspecto a ressaltar é que a necessidade de oferecer conteúdos relevantes aos estudantes não significa apenas oferecer conhecimentos novos no decorrer das atividades, mas informações que façam sentido ao aprendiz, alcançando seu interesse e, conseqüentemente, criando possibilidades de reorganizar o seu conhecimento prévio. Logo, a qualidade e a quantidade de conteúdos devem ser cuidadosamente elaboradas pelos professores em diferentes disciplinas teóricas e práticas.

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

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

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

SPORTS COACHES' PROFESSIONAL LEARNING: CHALLENGES FOR THE PHYSICAL EDUCATION INITIAL TRAINING

Abstract

The sports coach in Brazil is recognized as a professional who is developed into different contexts and learning situations. The purpose of this study was to present the theoretical principles of sports

coaches' professional learning and the challenges for the formal preparation in Brazil. Thus, this article presents the main features of the coaches' development, the characteristics of the initial training in Physical Education and suggestions for the preparation of sports coaches in the Brazilian university context.

Keywords: Professional learning. Sports coach. Initial training.

EL APRENDIZAJE PROFESIONAL DE ENTRENADORES DEPORTIVOS: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

El entrenador deportivo en Brasil es reconocido como un profesional que se forma y se transforma en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje. El objetivo de este ensayo fue presentar los principios teóricos del aprendizaje profesional de entrenadores deportivos y los desafíos de su preparación formal en Brasil. Por consiguiente, se presentan las principales características del desarrollo de los entrenadores, las peculiaridades de la formación inicial en Educación Física y las sugerencias para la preparación de los entrenadores en el ambiente universitario brasileño.

Palabras clave: Aprendizaje profesional. Entrenador deportivo. Formación inicial.

Referências

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

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

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

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

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

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

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. **Qualitative Research in Sport**,

Exercise and Health, v. 4, 2012. p. 420-438.

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

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

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

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,.

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

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.

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

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.

_____. **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**. London: 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.

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

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

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

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

LYLE, J. Coaches' decision making: a naturalistic decision making analysis. In: _____; CUSHION, C. (Ed.). **Sports coaching: professionalisation and practice**. London: Elsevier, 2010. p. 27-42.

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

_____; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4, n. 3, 2009. p. 326-334.

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

MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos Desportivos: formação e investigação**. Florianópolis, 2013. p. 295-318.

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

_____. Modelo de Formação de Treinadores em Portugal: o valor da formação académica e da aprendizagem experiencial. In: ALBUQUERQUE, A.; RESENDE, R.; GOMES, J. (Ed.). **A formação e os saberes em educação física e desporto**. No prelo.

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

_____. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice**. London: Routledge Falmer, 2004.

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

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

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.

_____; _____; _____; GROOM, R. Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching. **Sport, Education and Society**, v. 1, 2012. p. 1-19.

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

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

_____; NASCIMENTO, J. V.; GRACA, A. B. S.; SILVA, R. A aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, 2011. p. 280-291.

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

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

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

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

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

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

WILSON, L.; BLOOM, G.; HARVEY, J. Sources of knowledge acquisition: perspectives of

the high school teacher/coach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 4, 2010. p. 383-399.

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.

Recebido em: 14/04/2015

Revisado em: 11/09/2015

Aprovado em: 08/10/2015

Endereço para correspondência:

michel_canhoto@hotmail.com

Michel Milistetd

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Rua Salvatore Renna, 875

Santa Cruz

85015-430 - Guarapuava, PR - Brasil