

Desenvolvimento profissional de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos

Professional development of brazilian coaches olympic medalists

DE SOUZA SOBRINHO AEP, ALMEIDA RF, CARRARA PDS, SANTOS FLP, MESQUITA I, AZEVEDO JÚNIOR MR. Desenvolvimento profissional de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos. R. bras. Ci. e Mov 2019;27(3):170-185.

RESUMO: O estudo acerca do *coaching* esportivo, apesar de escasso no Brasil, vem mostrando um amplo desenvolvimento nos últimos anos. Estudos foram realizados principalmente no contexto do desempenho, no entanto, nenhum destes abordou o desenvolvimento de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos. Este estudo objetivou analisar as situações de aprendizagens realizadas ao longo da vida de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos com o intuito de compreender quais destas possibilitaram aos treinadores construir e desenvolver os conhecimentos necessários para se engajar efetivamente na sua prática profissional. Utilizou-se um delineamento descritivo qualitativo do tipo múltiplos estudos de caso. Os participantes do estudo foram selecionados intencionalmente respeitando os seguintes critérios: treinadores brasileiros medalhistas nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro; mais de dez anos de experiência como treinador esportivo; disposição para participar do estudo. Aceitaram fazer parte do estudo, 5 treinadores brasileiros, sendo três treinadores de esportes individuais e dois treinadores de esportes coletivos. Os dados foram coletados a partir da aplicação da Linha do Tempo e de entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada a partir dos preceitos da Análise de Conteúdo. Os resultados informaram a utilização de uma variedade de situações de aprendizagens mediadas, não mediadas e internas. Sendo assim, possibilitaram a identificação de um panorama de formação e desenvolvimento dos treinadores brasileiros medalhistas olímpicos, qual seja: a) possuem experiência enquanto atletas nas modalidades que atuam; b) possuem prática enquanto treinadores em outros contextos de prática; c) são formados em Educação Física; d) frequentaram cursos especializados de curta duração; e) realizam ações de prática reflexiva deliberada.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Situação de aprendizagem; Treinador.

ABSTRACT: The study about sports *coaching*, although scarce in Brazil, has been showing a wide development in recent years. Studies were conducted mainly in the context of performance, however, none of these addressed the development of Brazilian Olympic medalist coaches. This study aimed at analyzing the lifelong learning situations of Brazilian Olympic medalists coaches in order to understand which of these enabled coaches to build and develop the knowledge needed to effectively engage their professional practice. A qualitative descriptive design of multiple case studies was used. The study participants were intentionally selected according to the following criteria: Brazilian medalists coaches at the Rio de Janeiro Olympic Games; more than ten years of experience as a sports coach; willingness to participate in the study. Five Brazilian coaches were accepted as being part of the study, being three individual sports coaches and two collective sports coaches. The data were collected from the application of the Timeline and semi-structured interview. The analysis of the data was carried out from the precepts of the Content Analysis. The results informed the use of a variety of mediated, unmediated and internal learning situations. Thus, they enabled the identification of a formation and development panorama of the Brazilian Olympic medalists trainers, which are: a) they have experience as athletes in the modalities that act; b) practice as coaches in other contexts of practice; c) are trained in Physical Education; d) attended specialized short courses; e) carry out actions of deliberate reflexive practice.

Key Words: Development; Learning situation; Coach.

Antônio E. P. de Souza Sobrinho¹
Rodrigo F. de Almeida²
Paulo Daniel S. Carrara³
Fabrício Luís P. Santos⁴
Isabel Mesquita⁵
Mário R. Azevedo Júnior⁶

¹Centro Universitário URCAMP

²Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo

³Universidade de São Paulo - Escola de Educação Física e Esporte

⁴Faculdade SOGIPA de Educação Física

⁵Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

⁶Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Introdução

Sabe-se que em cerca de 200 países, milhões de treinadores, voluntários ou contratados, desenvolvem vastas oportunidades esportivas para centenas de milhões de participantes¹. Qualquer pessoa envolvida com o mundo do esporte está consciente que os treinadores têm um papel importante e que sua atividade é complexa². Sendo assim, treinadores precisam desenvolver competências de base que incluem conhecimentos relacionados à pedagogia do treino e conhecimentos específicos do esporte com que trabalham³.

A este respeito, Côté & Gilbert⁴ sugerem uma definição integrativa da atividade do treinador que foca em três diferentes frentes: (a) no conhecimento do treinador, (b) nos resultados dos atletas e (c) nos diferentes contextos em que o treinador está envolvido; esta última determinada como a consistente aplicação integrada dos conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais para melhorar nos atletas a competência, a confiança, a conexão e o caráter em contextos específicos de treino. Essa definição sugere que a ação dos treinadores seja pautada em conhecimentos que não se refiram apenas ao domínio da modalidade esportiva, mas também à liderança e à influência de pessoas, bem como à gestão do próprio conhecimento⁵.

No entanto, investigações realizadas sugerem que os programas de formação de treinadores existentes, em contexto mundial, não tem um impacto significativo em longo prazo na prática do treinador⁶, pois o principal objetivo desses programas parece consistir em transmitir conceitos e teorias, ao invés de focar em questões práticas e contextuais da atividade do treinador^{7,8}.

Desta forma, estudos realizados recentemente que tratavam das vias de se tornar treinador⁹⁻¹³ utilizando uma perspectiva sociocultural de aprendizagem ao longo da vida^{14,15,16} identificaram que as experiências: como atleta, com outros treinadores, a partir de cursos formais e não formais, com a família e a partir do processo de reflexão das experiências, são as vias potenciais para moldar o processo de aprendizagem dos treinadores. Além disso, Mesquita⁸ destaca a aprendizagem pela interação com os outros no contexto de prática enquanto fonte prioritária de conhecimento profissional, pois a atividade do treinador decorre pela (e na) interação humana em contextos concretos, com características idiossincráticas, complexas e imprevisíveis⁸.

Segundo Callary, Werthner & Trudel¹⁰, importa sobremaneira entender o processo idiossincrático de se tornar um treinador de alto nível, ou seja, o tipo de influência subjetiva (e objetiva) dos diversos agentes, percebida pelos treinadores através desse processo de aquisição de conhecimento. Portanto, além de verificar a formação, importa recorrer-se à trajetória de desenvolvimento em longo prazo de treinadores de alto nível, para que se possa compreender de que forma e em que ponto se deram as situações de aprendizagem mais significativas para o seu desenvolvimento.

Na literatura internacional do *coaching* esportivo^{7,17,18} já há propostas de modelos de desenvolvimento necessários para o alcance do alto nível de treinadores esportivos, os quais informam mais do que a necessidade da formação formal e mediada para o alcance do alto nível, destacando o aprendizado experiencial.

No Brasil, as vias de formação de treinadores esportivos têm sido evidenciadas, principalmente nos cursos de bacharelado em Educação Física/Esporte¹⁹, além das Confederações esportivas e do Comitê Olímpico Brasileiro²⁰, com exceção dos treinadores de futebol que contam com legislação específica²¹. No entanto, particularmente no caso do Brasil, as investigações em torno desta temática têm vindo a evidenciar a existência de uma formação desconexa com a necessidade dos treinadores¹⁹, além da falta de sistematização e estrutura educacional dos cursos oferecidos pelas federações²².

Sendo assim, busca-se aprofundar a temática que envolve as vias para se tornar um treinador de alto nível no Brasil, e por isto, o objetivo do estudo foi analisar as situações de aprendizagens realizadas ao longo da vida com o intuito de compreender quais destas possibilitam aos treinadores construir e desenvolver os conhecimentos necessários para se engajar efetivamente na sua prática profissional.

Metodologia

Foi utilizado um delineamento descritivo qualitativo do tipo múltiplos estudos de caso. Este delineamento, além de ter sido utilizado no contexto do *coaching* esportivo²³, permite o estudo de um ou de pouco objetos, de forma profunda e exaustiva, e que detalhe e amplie o seu conhecimento²⁴.

A população do estudo foi formada por treinadores brasileiros de alto nível, ou seja, aqueles que estimulam o talento e maximizam os níveis de desempenho de atletas aspirantes e de elite²⁵.

Os participantes do estudo foram selecionados intencionalmente respeitando os seguintes critérios: treinadores brasileiros medalhistas nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro; mais de dez anos de experiência como treinador esportivo; disposição para participar do estudo.

Após contato realizado por diferentes meios (e-mail, telefone, via federação e redes sociais), aceitaram fazer parte do estudo cinco treinadores brasileiros (Tabela 1), sendo três treinadores de esportes individuais e dois treinadores de esportes coletivos. A estes treinadores, foi enviada uma carta de apresentação do estudo, e foi acertada a operacionalização para a coleta de dados.

Tabela 1. Caracterização dos Participantes.

Treinador	Esporte	Idade	Experiência	Resultado
T1	Individual	43	17 anos	Bronze
T2	Coletivo	44	22 anos	Ouro
T3	Individual	59	29 anos	Bronze
T4	Coletivo	50	32 anos	Ouro
T5	Individual	50	32 anos	Ouro

Fonte: pesquisa direta. Elaborado pelos autores. Resultado nos Jogos Olímpicos 2016.

As coletas de dados se deram entre os meses de novembro de 2017 a setembro de 2018. As entrevistas foram realizadas nos seus locais de trabalho, conforme disponibilidade dos treinadores.

A coleta de dados contou com duas estratégias. A primeira, a utilização da Linha do Tempo de Rappaport²⁶, permitiu a exploração dos marcos de vida do treinador com relação aos objetivos traçados para o estudo, e serviu como guia para a estratégia seguinte, a realização de uma entrevista semiestruturada. A opção pela Linha do Tempo se deu em razão da entrevista utilizada como único instrumento poder dar uma visão enviesada do entrevistado²⁷.

A linha do tempo foi utilizada a partir da seguinte instrução²⁸, qual seja, utilizar a folha demarcada com uma linha horizontal indicando o nascimento e o momento atual, em partes opostas da folha, apontando os eventos, as pessoas, os fatos e contextos mais importantes na sua trajetória para se tornar treinador, indicando os anos que aconteceram tais marcos. Como segunda estratégia, a entrevista semiestruturada auxiliou no desenvolvimento dos objetivos propostos para este estudo, a qual obedeceu a um roteiro pré-determinado. Primeiramente foram feitas perguntas abertas, tais como: “Quais experiências pessoais você acredita que foram determinantes para que alcançasse este nível de trabalho?” Em segundo instante foram feitas perguntas direcionadas aos temas específicos. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita posteriormente para sua análise.

A análise dos dados foi realizada através de Análise de Conteúdo²⁹, um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A análise das informações permitiu a identificação de temas específicos dentro de cada categoria definida *a priori* (situações mediadas, situações não mediadas e situações internas de aprendizagem), possibilitando nortear a elaboração das perguntas e um maior detalhamento das percepções dos treinadores. As informações obtidas foram

interpretadas e classificadas em conformidade com a proposta de Trudel, Culver e Werthner³⁰ relacionadas às situações de aprendizagem, pois além de avançar no entendimento da aprendizagem enquanto um processo individual permite a discussão da aprendizagem a partir do ponto de vista dos treinadores e daqueles indivíduos encarregados em fornecer os contextos de aprendizagem adequados aos treinadores.

Mesquita *et al.*³¹ referem que as situações mediadas são aquelas propostas por outra pessoa, como o caso dos cursos de formação. O material a ser aprendido é decidido e dirigido por uma pessoa que não seja o aluno³². Já as situações não mediadas são definidas pelo aprendiz, ou seja, o aprendiz é quem assume a responsabilidade sobre o que, como e quando vai aprender³². Por fim, durante as situações internas de aprendizagem o aprendiz engaja-se num processo de reflexão sobre as novas informações, tendo por referência em concomitância experiências vivenciadas, reconsiderando as ideias pré-existentes³¹. Portanto, as categorias de análise foram relacionadas às situações de aprendizagens mediadas, não mediadas e internas.

Para averiguar a credibilidade descritiva e interpretativa dos dados, realizou-se a checagem pelos participantes, cujas descrições foram enviadas aos sujeitos para que se manifestassem sobre a veracidade delas, reconhecendo-as e confirmando-as³³.

Frisamos que a pesquisa foi desenvolvida com o consentimento de todos os treinadores envolvidos, através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, obtivemos a aprovação de seus propósitos e procedimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas (CAAE N^o – 75923314.4.0000.5313).

Resultados e discussão

Referentes aos resultados encontrados neste estudo, optamos por descrevê-los e discuti-los de acordo com as situações de aprendizagens dos treinadores participantes deste estudo. Por esta razão, os descrevemos em três categorias: situações mediadas, situações não mediadas e situações internas de aprendizagem.

Situações Mediadas de Aprendizagem

A respeito dos resultados encontrados em relação às situações mediadas de aprendizagem experimentadas pelos treinadores participantes deste estudo, encontrou-se que todos possuíam formação acadêmica em Educação Física e, ainda, haviam participado de alguns cursos oferecidos pelas federações (T2, T3) e Comitê Olímpico Brasileiro (T1, T4).

Os resultados encontrados para esta tipologia de situação de aprendizagem vão de encontro com os achados de Gilbert, Cote & Mallett³⁴ que, ao analisarem treinadores de sucesso, encontraram pouco tempo despendido à educação formal. Nessa mesma linha, o estudo de Souza Sobrinho *et al.*³⁵, que revisou sistematicamente a literatura sobre as fontes de aprendizagem dos treinadores brasileiros, encontrou que os cursos de formação acadêmica e os cursos de curta duração foram as situações de aprendizagem mais valorizadas pelos treinadores brasileiros nos estudos analisados. O que revela no Brasil, uma lógica formativa baseada no apelo a situações mediadas de aprendizagem.

Apesar deste tipo de formação não ser valorizada fora do Brasil, pois não atendem as necessidades dos treinadores³⁶, na verdade, percebe-se que devido à legislação brasileira, é imperativo que os treinadores completem a sua graduação acadêmica para o exercício da profissão³⁷, ou seja, a formação possui um caráter acadêmico^{23,38}. Todavia, tais cursos ainda não são muito estabelecidos para a formação de treinadores de desempenho⁶.

De fato, percebe-se na fala do treinador T4 que a formação acadêmica pareceu não suportar sozinha, o seu desenvolvimento enquanto treinador.

[...] quando eu entrei na faculdade eu vi que só a faculdade não ia me dar o que eu queria. Acho que a faculdade, ela tem um foco voltado mais geral. Aqui no estado, na minha época, ainda tinha um pouco mais de treinamento, mas não nos dava assim, conhecimento suficiente pro trabalho em alto nível, mas me despertou muita coisa [...] (T4).

Isto pode ser devido, tanto ao caráter multidimensional dos cursos de bacharelado brasileiros, os quais tendem a ter uma formação mais generalista nos campos da saúde, lazer e desempenho esportivo³⁸, e ainda, centradas no instrutor¹⁹, quanto ao seu caráter prescritivo em detrimento do trabalho com questões práticas e contextuais da atividade^{7,8}.

Além disto, Milistetd *et al.*⁵ informam que as federações esportivas oferecem cursos de certificação para profissionais de Educação Física e desenvolvem conteúdos específicos direcionados à intervenção do treinador de rendimento em diferentes níveis de atuação. No entanto, são poucas as federações esportivas que possuem programas sistematizados para a formação de treinadores, e que entre elas não há uma estrutura educacional comum²².

Esta perspectiva de formação parece ser redutora e está alheia às necessidades formativas do treinador na medida em que as aulas decorrem, sobretudo, em contexto de sala, longe das questões práticas e contextuais da atividade, e não consideram verdadeiros problemas do treinador^{7,8}. Como refere Jones³⁹, a atividade do treinador desenvolve-se em contextos repletos de ambiguidade e complexidade, devendo a sua formação contemplar estes ingredientes, uma vez que, sem os mesmos, a formação é descontextualizada e redundantemente abstrata⁸.

Por esta razão, Trudel, Culver & Werthner³⁰ sugerem que as situações mediadas devem considerar a seleção da quantidade de material de ensino e as formas de avaliação; a seleção de quem irá conduzir a aprendizagem; o fornecimento adequado de informação para situar o material de ensino; o agrupamento de treinadores com biografias similares; e, ainda, a oferta de programas de formação online. Ademais, Mesquita *et al.*^{40,8}, destacam que os cursos de formação precisam ajustar seus programas e oferecer experiências de aprendizagens variadas para incentivar uma prática mais crítica e criativa, pois de fato os treinadores sentem a necessidade das suas aprendizagens serem situadas em demonstrações práticas e discussões em que o aprendiz e o professor trabalham colaborativamente para facilitar a compreensão das aplicações do conteúdo do programa à sua atividade prática⁴¹.

No contexto nacional, Milistetd *et al.*⁵ apresentaram algumas orientações para sistematização das práticas pedagógicas ao longo do curso de bacharelado em Educação Física, revelando a necessidade do estudante “aprender a aprender”, “aprender a refletir”, definir visão e estratégia, desenvolver capacidades de organizar ambientes de atuação e condução de práticas, e construir soluções no campo de ação.

Além disto, reconhecendo a importância da utilização de metodologias ativas, Mesquita *et al.*², a partir de um estudo onde analisaram a percepção dos treinadores experts sobre as estratégias de enriquecimento da formação de treinadores portugueses, sugerem a utilização de estratégias de ensino indiretas baseadas no aprendiz, as quais estimulem o entusiasmo e a confiança, levando-os a engajar-se mais ativamente no próprio aprendizado e, conseqüentemente, pensar e agir de maneira mais autônoma.

Portanto, mais do que a necessidade de cursos prescritivos, verifica-se a urgente necessidade de reformulação das estratégias formativas, de forma que se leve em consideração metodologias mais ativas, as quais permitam possibilitar reflexões mais profundas acerca do que se está aprendendo e levem em consideração as experiências anteriores.

Situações não mediadas de aprendizagem

Com relação às situações não mediadas vivenciadas ao longo do desenvolvimento profissional dos treinadores deste estudo para alcançar o alto nível, verificou-se nos treinadores brasileiros medalhistas olímpicos, uma trajetória diversificada baseada em experiências enquanto atleta, experiências profissionais, experiências com a família, o recurso

à leitura autodirigida, e ainda, a troca de informação com os pares.

Experiência Enquanto Atleta

A experiência enquanto atleta foi verificada na fala de todos os treinadores. O Treinador T1 discorre sobre o assunto, destacando o sonho que tinha quando atleta de participar de uma olimpíada. O treinador T4 destaca a questão da vivência das situações esportivas no processo de se tornar treinador. Já o treinador T3, relata sua experiência de determinação com um antigo treinador.

Então, eu acredito que, eu acho que tudo começa com um sonho. Quando eu treinava eu tinha o sonho de ir para a olimpíada, e que na época era o auge de um atleta [...] não consegui realizar quando atleta, por dificuldades financeiras da modalidade na época, burocracias, panelinhas, uma infinidade de fatores aí que acabavam prejudicando [...] então a partir do momento que você não tem condições de ir como atleta, eu parti com um outro sonho, de ir como treinador (T1, p.3).

Eu acho que o meu período de atleta foi muito importante por que o aprendizado é muito importante, você vivencia muitas situações no dia a dia dos treinos, do dia a dia das competições [...] uma vivência sobre aquele nível de ansiedade, sobre a organização, sobre a motivação por uma competição dessas [...] Então a vivência como atleta me ensinou muita coisa que eu consegui depois, de certa forma, usar como experiência no trabalho quando eu comecei a me tornar técnico (T4).

A experiência pessoal que eu tive foi na minha infância, na minha formação enquanto garoto [...] com um professor muito rigoroso. Treinava todos os dias, de 2ª a sábado, 3h30min, 4h, e isso foi um ensinamento muito valioso que me ajudou para o resto da minha vida [...] enquanto atleta e, posteriormente, como técnico (T3).

Ainda com relação às experiências vivenciadas enquanto atleta, os treinadores T1 e T4 informam que a relação com antigos treinadores, no sentido de ter um papel ativo na tarefa de ser atleta, foi importante na sua formação enquanto treinador.

[...] quando eu era atleta ainda, eu era meio que o capitão do time, tinha uma certa liderança na equipe e eu tinha uma função dentro da equipe que eu ajudava o técnico com ideias. Eu era o levantador do time, que tem a função de organizar a equipe no ataque. Então eu tinha uma função meio que de técnico dentro de quadra, e aquilo me fazia olhar o que principais equipes faziam e estar sempre buscando estar mais próximo do que de melhor se fazia no Brasil e até fora (T4).

O fato de ter sido atleta auxiliou muito na parte técnica. O que eu tive de aprendizado com meus dois ex-treinadores foi fundamental pro meu trabalho e pro meu desenvolvimento como treinador. Eu não copiei o que eles fizeram, eu aprendi o que eles fizeram e transformei a minha maneira, a maneira que eu acredito que poderia ser melhor [...] procurei fazer algumas adaptações [...] se adequando ao meu local de trabalho, aos atletas que eu tinha e a cultura do nosso país. Por que a gente vive numa cultura totalmente diferente de onde um dos meus treinadores fez estágio. Ele fez estágio na Rússia [...] top da modalidade no mundo na época, e com certeza uma cultura totalmente diferente da nossa, então é difícil você aplicar o mesmo trabalho feito lá [...], então você tem que fazer uma adequação pra se encaixar direitinho no que você tem aqui em mãos (T1).

Além disso, os treinadores T1, T2, T3 e T5 consideraram as experiências na competição importantes. O treinador T3 destacou os níveis estaduais de prática, o treinador T2 e T5, os níveis nacionais, e o treinador T1 níveis sul-americano e mundial. Na fala do Treinador T4, pode-se ver claramente o destaque dado por este treinador à competição como forma de aprendizado.

[...] eu disputei um brasileiro com 8 anos de idade, que eu acho que até que isso foi mudado corretamente, por que é muito novo. Mas de qualquer forma foi uma experiência, uma vivência sobre aquele nível de ansiedade, sobre a organização, sobre a motivação por uma competição dessas, e a preparação pra uma competição dessas. Então essa vivência de competição, o que o atleta sente, a ansiedade de competir, lidar com sentimentos durante uma competição importante, o treinamento em si. (T4).

Quando se recorre a um marco teórico baseado na aprendizagem ao longo da vida^{14,15,16}, parece imprescindível perceber, em virtude, principalmente, da natureza complexa e dinâmica dos contextos e circunstâncias onde o treinador exerce a sua função⁴², a aprendizagem de forma mais robusta, baseada nas experiências durante a vida, pois segundo Jarvis¹⁹ o indivíduo está em constante transformação a partir da experiência de situações sociais.

Além do mais, segundo Werthner & Trudel⁴³, a identificação das fontes de informação é certamente importante na assunção de como os treinadores aprendem. No entanto, os mesmos autores colocam que essa informação é de pouca utilidade se não estendermos a pesquisa para explicar as variações ou idiossincrasias que parecem prevalecer nos caminhos de aprendizado dos treinadores em diferentes contextos de *coaching*.

Realmente a prática enquanto atleta tem sido universalmente reconhecida como a forma de aprendizado que mais informou as práticas dos atuais treinadores de alto nível⁴⁴, pois foi reconhecida, com poucas exceções, em treinadores de alto nível ao redor do mundo^{7,34,45,46}, assim como em solo nacional^{23,47,48-56}.

Rynne, Mallett & Rabjonhs⁴⁴ argumentam que durante o tempo em que são atletas, os futuros treinadores estão realmente utilizando um tipo de aprendizagem por observação, por meio do qual eles são observadores e receptores da prática de treinamento, tornando-se familiarizados com muitos dos aspectos técnicos do treinamento, bem como da cultura da atividade do treinador. Esta assimilação tanto pode ser positiva, ao facilitar a transição para a carreira de treinador, como negativa, ao inibir a inovação se a cultura em que está inserido for resistente a mudanças. Além disso, parece possível que os treinadores ao utilizarem-se da aprendizagem por observação, podem trazer alguns vícios e erros cometidos por seus treinadores, o que pode fazer com que a prática destes treinadores seja balizada por conteúdos obsoletos, ou mesmo de uma cultura diferente daquela em que está inserido. Na fala do treinador T1, há o destaque para a adequação deste tipo de conhecimento ao seu ambiente de trabalho.

[...] Eu não copieei o que eles fizeram, eu aprendi o que eles fizeram e transformei a minha maneira, a maneira que eu acredito que poderia ser melhor [...] procurei fazer algumas adaptações [...] se adequando ao meu local de trabalho, aos atletas que eu tinha e a cultura do nosso país. (T1)

Experiências Profissionais

Diversas experiências profissionais foram relatadas pelos treinadores no seu processo de desenvolvimento ao longo da vida. Pode se verificar num primeiro momento o destaque à atividade com categorias de formação na fala de todos os treinadores T3 e T1, conforme excertos apresentados a seguir.

A experiência muito válida pra mim foi como professor na prefeitura de São Bernardo do Campo atuando como professor de escolinhas né, ensinando [...] para crianças menores e ensinando também é, outras modalidades como natação, o basquete, volei, principalmente a iniciação (T3).

Acredito que você tem que ter uma bagagem, vir de baixo [...] eu acredito que fiz da forma correta, entendeu? Comecei com escolinha, garotos pequenos, garotos bons, garotos ruins, menina, menino, baby, adulto (T1).

O treinador T2, além de entender como importantes as experiências enquanto treinador de categorias de base, reitera que precisou de outros tipos de conhecimento de caráter acadêmico também.

As experiências que eu tive enquanto treinador das categorias de base do clube que trabalhava na época foram fundamentais, mas outras áreas como psicologia, fisiologia, treinamento desportivo são necessárias para o alcance do alto nível (T2).

O treinador T4 informa ainda a experiência prática que teve enquanto treinador de um atleta de alto nível no início da carreira.

[...] minhas experiências como técnico tentando tirar o máximo da equipe que ali é um aprendizado grande. Como você vai trabalhar com cada atleta de forma diferente, faixas etárias, isso me deu um aprendizado muito grande [...] e trabalhar com um atleta de alto nível, isso me deu um nível de confiança muito alto [...] me permitiu participar de competições muito importantes, tendo resultados altos, me deu confiança para seguir no trabalho [...] (T4).

Outro ponto destacado relacionado às experiências profissionais enquanto constituintes do processo de desenvolvimento dos treinadores foi a possibilidade de realizar estágios com treinadores e equipes estrangeiras, presente na fala do treinador T1 e T5.

Então quando você vai pra fora e convive com outros atletas, outras equipes e outros treinadores, acredito que essa seria uma das maiores evoluções que a gente tem como treinador assim, tá acompanhando uma equipe de ponta. Você vai pro local de treinamento de uma equipe de ponta, Japão, Grã Bretanha, Estados Unidos, como a gente fez no último ciclo, você tem uma evolução muito grande ali, técnica [...] essa é uma das partes que você mais evolui tecnicamente [...] (T1).

Acho que foram os desafios olímpicos, acho que foram os treinamentos no exterior. Agora por exemplo, este ano estive no Japão e estive na Geórgia, duas escolas muito distintas e duas escolas muito vitoriosas (T5).

A partir dos resultados pode se verificar que as experiências profissionais enquanto treinadores foram destacadas por todos os treinadores participantes deste estudo, situação semelhante do ocorrido nos estudos realizados com treinadores brasileiros no contexto de desempenho^{23,49-56} e treinadores estrangeiros^{57,58,34,59,60,46}.

Desta maneira, diferentemente dos treinadores formados pelos cursos de bacharelado no Brasil, os quais têm suas primeiras experiências profissionais no contexto universitário¹⁹, parece não haver dúvida que os treinadores de alto nível relacionam as experiências durante o trabalho, ou seja, durante a prática enquanto treinadores, como estratégias importantes para o seu desenvolvimento.

Todavia, como as experiências prévias como treinadores são variadas e idiossincráticas, não podem ser baseadas apenas no volume destas experiências. Portanto, a qualidade, mais do que a quantidade, destas experiências é essencial⁴⁴.

Já há algum tempo que se discute que a experiência desempenha um papel central no impacto na prática dos treinadores⁶¹. Além disso, baseado tanto nos estudos nacionais quanto internacionais, e ainda nos nossos resultados, fica claro que os constrangimentos da prática devem ser levados em consideração para o desenvolvimento dos treinadores esportivos.

Reforçando o exposto, Mesquita *et al.*³¹ examinaram a perspectiva de treinadores experts portugueses relacionada às fontes de aprendizagens percebidas como importantes para promover um desenvolvimento a longo prazo e destacaram a consciência dos participantes sobre a singularidade da sua formação, enfatizando a importância de envolver-se com uma variedade de experiências de aprendizado, tais como formação vocacional (promoção de aprendizagem experiencial), aprendizagem através da interação com treinadores, colaboração com especialistas, observação de outros treinadores e orientação (informal e formal) foram apontados pelos treinadores entrevistados, confirmando uma tendência já manifestada na pesquisa de *coaching*.

Da mesma forma, recentemente, Milistetd *et al.*⁶² analisaram a percepção de treinadores aprendizes com relação à contribuição das atividades de aprendizagem vivenciadas na sua formação num curso de bacharelado e constataram que, apesar das aulas teóricas terem sido consideradas importantes, as atividades de aprendizagens práticas pareceram ser mais significantes, pois possibilitaram o encontro com o mundo real da atividade do treinador, com os problemas e dilemas da prática.

Desta forma parece claro a necessidade de uma maior aposta na formação insitu, ou seja, que leve em

consideração os contextos de prática de onde emanam os verdadeiros problemas que oferecem aos treinadores oportunidades ricas e singulares de desenvolvimento profissional.

Experiência com a Família

Outra situação não mediada destacada na fala da totalidade dos treinadores foi a experiência com a família, tanto num sentido de relacionamento interpessoal, como visto na fala do Treinador T3, como num sentido de apoio às práticas e motivacional (Treinador T2, T4 e T3)

[...] a família é a base pra tua vida, onde você se baliza principalmente em alguns fundamentos como respeito, disciplina, caráter, como você convive com outras pessoas. E todo relacionamento convém da minha formação familiar (T3).

Quando novo eu fui incentivado a praticar esportes [...] e eles sempre me deram a liberdade de fazer as minhas escolhas, nunca me pressionaram que tipo de escolha eu ia fazer. Eu passei para administração de empresas na universidade federal aqui com 16 anos, então era bom aluno. A minha opção por Educação Física foi uma opção consciente, de uma coisa que eu queria fazer. Sabia que ia ser um curso muito difícil em termos financeiros [...] mas a vontade de mexer com aquilo ali falou mais alto e minha família nunca me questionou [...] sempre me apoiou. (T4)

Acredito que os primeiros apoiadores de um sonho vêm da família. A família que vai te levar, vai te buscar, vai te dar o suporte, vai te sustentar [...] a maior contribuição vem da família, em apoio tanto psicológico, fazer com que você vá treinar, fazer com que você vá praticar, fazer com que você, te obrigue a ir pro ginásio, te apoia, te motiva [...] a família é fundamental para qualquer resultado (T1).

As aprendizagens através deste tipo de relação com a família são capazes de proporcionar ao indivíduo os primeiros contatos com a cultura do esporte, através principalmente, da construção de conhecimento, crenças e valores, o que Jarvis¹⁴ denomina de socialização primária, a qual ocorre através da interação com outros e auxilia a determinar a forma com que se percebe e vivencie o mundo.

Desta forma, infere-se que os treinadores participantes deste estudo podem ter sido influenciados de certa maneira a serem praticantes esportivos, a apresentarem o gosto pela prática esportiva, requisito importante para a continuação no universo esportivo, o que também foi encontrado em alguns estudos brasileiros.

Ao analisarem a trajetória de um treinador de futebol e acessarem, a partir de suas experiências, relações de interdependência relevantes para sua formação e atuação profissional, Talamoni, Oliveira e Hunger⁶³ encontraram a influência da família no que concerne ao ingresso e continuação na prática esportiva.

Ramos *et al.*⁶⁴, também informaram que as primeiras experiências dos sujeitos do seu estudo sobre o surfe ocorreram a partir de situações de lazer de verão, em ambiente natural, proporcionadas por relações sociais mais imediatas, especificamente, através de pais, parentes e amigos.

No estudo de Rodrigues *et al.*⁵⁰ que buscou investigar as fontes de conhecimento que sustentam o processo de formação e o desenvolvimento profissional de treinadores de jovens atletas de basquetebol, os autores encontraram que a emergência de conhecimentos, crenças e valores na fala dos treinadores parece indicar um processo formativo sustentado pela apropriação de conhecimentos profissionais, com base científica, mas que ainda permanece fortemente arraigado aos saberes experienciais, aos saberes que se adquire pela imersão na cultura esportiva, ancorados em outras racionalidades que não a científica.

Realmente, os resultados encontrados em nosso estudo parecem confirmar o que foi sugerido por Ramos *et al.*⁶⁴ onde as interações com a família podem promover a inserção no esporte, influenciar ao longo da trajetória de vida e nas decisões pedagógicas enquanto treinador e, portanto, tais experiências podem fazer com que haja o acúmulo de experiências que influenciam as ações dos treinadores.

Leitura autodirigida e troca de informação com os pares

Pode-se perceber também a contribuição da utilização de leitura autodirigida (treinador T1, T4 e T5) e a troca de informação com os pares (Treinadores T3, T4 e T5), enquanto situações não mediadas de aprendizagem nos treinadores brasileiros de alto nível.

[...] normalmente é no meio do qual nós estamos envolvidos, a gente busca informações com seus colegas da área, professores de Educação Física, estudiosos [...] (T3).

A gente é muito falho em fontes de informação. Não temos muitos livros, não temos muitos estudos, não temos, como podemos dizer, muita coisa na literatura, não tem, é muito pouco [...] eu acredito que fonte de informação é o teu dia a dia. Um dia após o outro, é um erro aqui, um acerto ali, entendeu? [...] Eu posso te dizer que o que mais me ajudou em termos de literatura [...] foi relacionado a gestão de pessoas. Eu li e continuo lendo bastante livros, principalmente, motivacionais, trabalho em equipe, liderança. Todos esses livros relacionados à liderança, entende? (T1).

[...] a maior parte do tempo eu procurei ler o máximo que pude em termos de livros na época que saiam [...] o caminho era buscar nos livros e nas minhas experiências com outros técnicos. Então eu tentei aproveitar o máximo isso, experiências com outros técnicos, conversar com atletas, atletas que eu conhecia e jogavam em outros lugares, informações sobre treinamentos, sobre como se dava o treinamento, assistia treinamento de outros técnicos, ver a seleção brasileira treinar. Então tentava entender o que eles estavam fazendo e quais eram os objetivos, pra tentar transferir aquilo no meu treino (T4).

Relativamente à leitura autodirigida, percebe-se que este recurso foi impulsionado pela necessidade de atualização na sua área de atuação (Treinador T1 e T4), ou seja, através de um esforço pessoal dos treinadores para aprender.

Nelson, Cushion & Potrac⁶⁰ indicam que a utilização deste tipo de estratégia para aprender é, de fato, mais dependente de uma iniciativa pessoal do treinador, que ocorre à medida que este busca soluções para resolver problemas ou dilemas da prática no ensino.

Em outros estudos com treinadores brasileiros, o recurso às leituras autodirigidas também foram encontradas esparsamente. No estudo de Ramos *et al.*²³ o qual tinha como objetivo examinar as representações dos treinadores sobre como aprenderam a ser treinadores, apenas um dos quatro treinadores participantes do estudo havia recorrido à leitura de livros. No estudo de Barros *et al.*⁴⁸, o qual objetivou identificar as fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística, dos 8 treinadores entrevistados, dentre uma diversidade de fontes informais de aprendizagem, apenas dois treinadores utilizavam da leitura autodirigida.

Isto parece supor que talvez, devido à dinamicidade da atividade do treinador, este recurso demande de elevado tempo despendido, e por isso, não seja utilizado como uma das principais fontes não mediadas deliberadas dos treinadores.

As trocas de informação entre os pares foram relatadas na fala de dois dos quatro treinadores participantes deste estudo. Para eles a troca de informação ocorreu a partir da necessidade clara de buscar informações sobre a modalidade em que trabalham (Treinador T3).

Este tipo de situação de aprendizagem, importante na construção dos conhecimentos do treinador esportivo⁶⁵, ainda que presente em diversos estudos realizados com treinadores brasileiros^{51,49,50} tem sido discutida com relação à resistência de alguns treinadores compartilharem informações em função do caráter competitivo de algumas modalidades o que leva a um senso de isolamento profissional^{66,69}. Tal pode e deve ser ultrapassado, pois a opção por se relacionar com os pares pode fazer com que os treinadores descubram novas práticas, e repensem sobre questões pertinentes em seu dia-a-dia, o que pode fazer diferença no seu desenvolvimento e na sua atuação futura.

Situações Internas de Aprendizagem

As situações internas de aprendizagem dizem respeito à capacidade de refletir sobre novas informações, repesando as suas ideias anteriores. São exemplos deste tipo de situação de aprendizagem a programação de um tempo para refletir, ter um treinador pessoal e escrever em um diário reflexivo³². No estudo com treinadores brasileiros de alto nível foi possível verificar que alguns treinadores utilizam esta prática. Na fala dos treinadores T1 e T4, percebe-se a utilização de práticas reflexivas durante as competições, bem como durante os treinamentos e planejamentos. Além do mais, tais reflexões são realizadas com a equipe multidisciplinar (T4).

Cada competição, cada período que a gente passa de treino, cada ano, cada mesociclo ou macrociclo, cada planificação que a gente faz, a gente sempre procura, é, quando termina, ou termina uma competição, ou termina um macro, a gente procura fazer um feedback e ver os pontos positivos, os pontos negativos, onde que foi o erro [...] apontar onde que foi o erro é o mais importante, e procurar sempre deixar, mostrar que aquele erro lá, pô isso aqui, tem que tá atento a esse ponto aqui. Então isso daqui vai te dar bagagem pra uma próxima competição, pra uma próxima planificação, entendeu? Começar ou não no período certo. Adiantar uma semana, atrasar uma semana, adiantar um mês, mudar um treino, mudar uma folga, mudar, entendeu? Então isso é, isso te ajuda a tudo. Todo esse feedback que você faz, vai te ajudar pro próximo né? Então, acredito que seja esse ponto da reflexão (T1).

Sim, o tempo inteiro, a gente está sempre. Então na hora que a gente planeja na verdade a gente está refletindo sobre o que a gente já fez e sobre o que a gente pretende fazer. É na hora do planejamento, mas todo dia e semanalmente a gente está fazendo avaliação do que está fazendo e dos ajustes que vai fazer para o que está por vir, então é um trabalho constante. [...] é um trabalho constante que eu faço junto com os profissionais que trabalham na minha equipe (T4).

Outro ponto importante encontrado com relação às situações internas de aprendizagem e que tem sido relevante para o desenvolvimento de treinadores de alto nível foi a verificação da existência de um treinador para o treinador. O treinador T1 destaca que possui enquanto fonte de informação, além do exposto anteriormente, o trabalho de *coaching* como ele próprio refere.

[...] eu faço um trabalho de *coaching* também. Então, isso é o que eu faço particularmente pra mim mesmo [...] O trabalho de *coaching* te ajuda a fazer essa parte de gestão de pessoas, então eu procuro sempre direcionar o *coaching* pra parte de gestão de pessoas, que eu acho que hoje é o fundamental pra você conseguir bons resultados [...] tem uma pessoa que é do comitê olímpico que a gente tem algumas sessões semanais assim, ou a cada quinze dias, que ele passa algumas tarefas. A gente sempre procura falar sobre algumas experiências durante o período que a gente não se encontra, ou durante o treino, durante a competição, se fala por skipe, ou se eu tenho algum problema eu já entro em contato entendeu? [...] Comecei ano passado antes da olimpíada [...] um fator bem determinante assim, como se você tivesse um amigo bem particular assim [...] ele vai te direcionar, vai te dar algumas opções de como lidar com “n” situações (T1).

Verdadeiramente, o uso de práticas reflexivas deliberadas tem sido sugerido como o principal fator no desenvolvimento de treinadores de alto nível³². “Isso significa que, à medida que as identidades dos treinadores evoluem, eles se tornarão mais propensos a reservar tempo para refletir sobre sua prática e maximizar as oportunidades de aprendizado (p.43)”³².

Cushion⁷⁰ coloca que ser um treinador reflexivo é visto como essencial para a seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, para conectar teoria à prática, promover pensamento crítico, levar à autoconsciência e compreensão, empoderar treinadores e atletas e promover aprendizagem e práticas melhoradas.

Na prática, num estudo com treinadores de sucesso⁷¹ identificou-se que a aquisição de conhecimento era facilitada principalmente por meio de clínicas de orientação interativa e mentorias que promoviam a investigação crítica e a experimentação ativa.

Atualmente na literatura internacional do *coaching* esportivo, algumas ferramentas têm sido utilizadas para

incentivar a prática reflexiva dos treinadores, como o caso dos diários⁷², cartões⁷³, vídeos⁷⁴ e interação entre os pares^{75,76}.

Relativamente à oportunidade de ter um treinador para os treinadores, esta foi referida por Trudel & Gilbert⁷⁷ como uma tática relevante para criar o ambiente e as oportunidades certas para estimular o desenvolvimento dos treinadores de alto nível. Desta maneira, eles devem “ser estimulados a maximizar seu desenvolvimento e a contribuição de um treinador pessoal é reconhecidamente um veículo poderoso para aumentar o desempenho, alcançar resultados e otimizar a efetividade pessoal” (p. 21)⁷⁷, e o que, verdadeiramente, é referido como determinante pelo treinador T1.

Importante destacar, que esta oportunidade é oferecida pelo Comitê Olímpico Brasileiro, e, no entanto, foi referida apenas por um treinador. Outros estudos com treinadores brasileiros também não informaram a utilização de um treinador pessoal, o que pode ser verificado através do estudo de Souza Sobrinho *et al.*³⁵ que realizou uma revisão sistemática sobre as fontes de aprendizagem dos treinadores brasileiros, a partir da categorização em situações mediadas, não mediadas e internas, e não encontrou tal estratégia.

Sendo assim, as entidades formativas no Brasil precisam fazer com que os conhecimentos científicos da área do *coaching* esportivo sejam utilizados nos seus processos formativos, bem como, os treinadores consigam acessar estes conhecimentos, percebendo-os como importantes no seu processo de desenvolvimento ao longo da vida, principalmente no ambiente de alto nível, reconhecido pelo alto grau de constrangimento. Nas palavras de Lyle⁷⁸, o papel de um treinador de alto nível normalmente envolve um compromisso pessoal e profissional mais intenso, contato interpessoal extensivo com os atletas e maior foco em preparação e envolvimento com a competição, foco em padrões de desempenho, variáveis e resultados de competição, incluindo metas de longo prazo quando comparados com colegas que trabalham em outros contextos esportivos.

Por fim, segundo Trudel, Rodrigue & Gilbert³² para que os treinadores esportivos acessem os mais altos níveis de desempenho é crucial que utilizem a reflexão deliberada, e para auxiliá-los na sua jornada de desenvolvimento profissional é necessário que se forneça um ambiente de aprendizagem onde todos os atores do processo (por exemplo, auxiliares técnicos, nutricionistas, psicólogos, fisiologistas e etc.) percebam-se como parte essencial na contribuição de auxiliar os atletas a atingir o seu pleno potencial.

Considerações finais

Reconhecendo os limites encontrados neste estudo, imposto principalmente pela participação de um número reduzido de treinadores e pela utilização de instrumentos de coleta de dados que recorrem à lembrança dos indivíduos, parece pertinente atentar para que interpretação dos seus resultados contribua para a compreensão dentro de um contexto maior, e não se encerre em si mesmo, evitando desta forma a sua generalização.

Deste modo, a partir de um estudo que objetivou analisar as situações de aprendizagens realizadas ao longo da vida por treinadores brasileiros medalhistas olímpicos, com o intuito de compreender quais destas possibilitaram a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o engajamento efetivo na sua prática profissional, pode se perceber a utilização de uma variedade de situações de aprendizagens mediadas, não mediadas e internas.

As situações mediadas valorizadas pelos treinadores participantes deste estudo foram a formação acadêmica, através da conclusão do curso de Educação Física, e os cursos de formação especializada de curta duração, oferecidos pelas federações e confederações esportivas. Com relação às situações não mediadas, reconhecidas como significativas pelos treinadores perceberam-se a prática enquanto atleta, a prática enquanto treinadores de categorias de base, a prática com treinadores mais experientes, a realização de estágios com treinadores e equipes estrangeiras, a troca de informação com os pares, e ainda, a leitura autodirigida. Já a respeito das situações de aprendizagem internas, verificou-se o recurso

à reflexão deliberada e ainda o acesso a um treinador para os treinadores.

Desta maneira, em suma, vamos tentar traçar um panorama de formação e desenvolvimento dos treinadores brasileiros medalhistas olímpicos, qual seja: a) possuem experiência enquanto atletas nas modalidades que atuam; b) possuem prática enquanto treinadores em outros contextos de prática; c) são formados em Educação Física; d) frequentaram cursos especializados de curta duração; e) realizam ações de prática reflexiva deliberada.

Em vias de conclusão, estudar treinadores medalhistas olímpicos é estudar os sujeitos que chegaram aos mais altos níveis de prestação dentro de suas respectivas modalidades, ou seja, alcançaram o auge de suas carreiras, as quais são repletas de dinamismo, complexidade e imprevisibilidade. E, por isso, reconhecer como de fato construíram e desenvolveram seus conhecimentos para a atuação profissional a partir de experiências diversificadas ocorridas ao longo da vida, além de auxiliar no desenvolvimento do crescimento científico brasileiro nesta área em específico, contribui para o conhecimento das peculiaridades experimentadas durante o processo de se tornar treinador, o que pode colaborar na aplicação prática destas descobertas, ampliando o leque de possibilidades formativas para os responsáveis por esta empreitada, como as universidades, clubes, federações e confederações.

Desta forma, os programas de formação de treinadores no Brasil devem considerar a oferta de uma preparação profissional a longo prazo considerando as diversas situações de aprendizagens, sejam elas mediadas, não mediadas e internas. Além disso, recomenda-se por o Brasil ser um país de extensões continentais, a continuação do estudo do *coaching* esportivo nos diferentes contextos de atuação, e ainda ampliá-lo, considerando as mais diversas organizações de aprendizagem. Os próximos estudos poderiam verificar como ocorre o desenvolvimento de treinadores medalhistas em outras categorias etárias, como nos Jogos Olímpicos da Juventude ou Campeonatos Mundiais Juniores.

Referências

1. International Council for *Coaching* Excellence (ICCE), Association of Summer Olympic International Federations (ASOIF), Leeds Metropolitan University (LMU). International Sport *Coaching* Framework Version 1.1. Champaign: Human Kinetics; 2012.
2. Mesquita I, Coutinho P, Martin-Silva L, Parente B, Faria M, Afonso J. The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2015. 14(3): 657-668.
3. Werthner P, Trudel P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*. 2006; 20(2): 198-212.
4. Côté J, Gilbert W. An integrative definition of *coaching* effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2009; 4(3): 307-323.
5. Milistetd M, Gallati L, Collet C, Tozetto A, Nascimento J. Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em Educação Física. *J. Phys. Educ.* 2017; 28.
6. Trudel P, Gilbert W, Werthner P. Coach Education Effectiveness. In Lyle J, Cushion C. *Sports Coaching: Professionalisation and practice*. London: Elsevier. 2010; 135-152.
7. Erikson K, Côté J, Fraser-Thomas J. Sport Experiences, Milestones, and Educational Activities Associated With High-Performance Coaches' Development. *The Sport Psychologist*, 2007; 21: 302-316.
8. Mesquita I. Formação de treinadores: como alocar um discurso teórico à prática? In Lemos K, Greco P, Morales J. (Orgs.). Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Belo Horizonte: EEEFTO/UFGM. 2015; 143.
9. Callary B. Exploring the Process of Lifelong Learning: The Biographies of Five Canadian Women Coaches. Dissertation of Doctor of Philosophy in Human Kinetics. School of Human Kinetics Faculty of Health Sciences University of Ottawa. Ottawa, Canada: 2012.
10. 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*. 2012; 4(3): 420-438.
11. Callary B, Werthner P. Exploring the Learning Environment of Women Coaches. *Canadian Journal for Women in Coaching*. 2011; 11: 3.
12. Brasil V, Ramos V, Barros T, Godtsfriedt J, Nascimento J. A Trajetória de Vida do Treinador Esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. *Movimento*, Porto Alegre, 2015; 21(3): 815-829.

13. Gearity B, Callary B, Fulmer P. Learning to Coach: A Qualitative Case Study of Phillip Fulmer. *Journal of Coaching Education*. 2013; 6(2).
14. Jarvis P. Towards a comprehensive theory of learning. London: Routledge; 2006.
15. Jarvis P. Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives, London: Routledge; 2007.
16. Jarvis P. Learning to be a person in society. London: Routledge; 2009.
17. Schinke RJ, Bloom GA, Salmela JH. The career stages of elite Canadian basketball coaches. *Avante*. 1995; 1(1): 48-62.
18. Christensen Mette K. Outlining a typology of sports *coaching* careers: paradigmatic trajectories and ideal career types among high performance sports coaches. *Sports Coaching Review*; 2014.
19. Milistetd M. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação Física. [Tese de Doutorado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2015.
20. Rodrigues H, Paes R, Souza Neto S. A Natureza dos Saberes e Processos Formativos na Socialização Profissional do Treinador Esportivo In Greco *et al* (orgs.) Anais do 5º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Belo Horizonte: EEEFTO/UFGM, p. 613-619; 2015.
21. BRASIL, Lei Nº 8.650, de 20 de Abril de 1993. Dispõe sobre as relações de trabalho do Treinador Profissional de Futebol e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8650.htm . [2015 ago 01].
22. Ciampolini V, Brasil V, Milistetd M, Galatti L. Coaches' formation in Brazil: Overview of Olympic confederations. In: X Seminário Internacional De Educação Física, Lazer E Saúde. Anais... Florianópolis: UDESC; 2014.
23. Ramos V, Graça A, Nascimento J, Silva R. A aprendizagem profissional - As representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. *Motriz*, 2011; 17(2): 280-291.
24. Almeida CB, Oppa DF, Moretti-Pires RO. Estudo de Caso em S.G Santos & R.O. Moretti-Pires (Orgs.). Métodos e Florianópolis: Tribo da Ilha; 2012.
25. Côté J, Erickson K, Duffy P. Developing the expert performance coach. In: Farrow, J Baker, C MacMahon (Eds.). *Developing elite sport performance: Lesson from theory and practice*. 2. ed. New York: Routledge; 2013. p. 17-28.
26. Langley DJ, Knight SM. Continuity in sport participation as an adaptative strategy in the aging process: a lifespan narrative. *Journal of Aging and Physical acitivity*. 1999; 7: 32-54.
27. Triviños AN. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas; 1987.
28. Duarte T, Culver D. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2014; 26: 441-456.
29. Bardin L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70; 2000.
30. 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. *Routledge Handbook of sports coaching*, 2013.
31. Mesquita I, Ribeiro J, Santos S, Morgan K. Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective, *The Sport Psychologist*. 2014; 28(2): 124-136.
32. Trudel P, Rodrigue F, Gilbert W. The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance *Coaching*. *AI Practitioner*. 2016; 18(2): 40-46.
33. Gibbs G. Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed; 2009.
34. Gilbert W, Côté, Mallett C. The talented coach: developmental paths and activities of sport coaches. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2006; 1(1): 69-75.
35. Souza Sobrinho AEP, Marques PR, Mesquita I, Azevedo Júnior MR. Revisão sistemática sobre as situações de aprendizagem d treinador brasileiro: mediadas, não mediadas e internas. *Pensar a Prática*; No prelo.
36. Sherwin I, Campbell MJ, Macintyre TE. Talent development of high performance coaches in team sports in Ireland. *European Journal of Sport Science*; 2016.
37. BRASIL. Lei n. 9.696, 1º set. 1998.
38. Milistetd M, Trudel P, Mesquita I, Nascimento J. *Coaching* and Coach Education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 2014; 1: 165-172.

39. Mesquita I, Borges M, Rosado A, Souza A. Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their *coaching* background. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2011; 109(1): 193-202.
40. Vella SA, Crowe TP, Oades LG. Increasing the Effectiveness of Formal Coach Education: Evidence of a Parallel Process. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2013; 8: 2.
41. Mesquita I. Mudança de paradigma na formação de treinadores: O valor da aprendizagem experiencial. In Batista P, Queirós P, Graça A. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física; 2014. p. 333-359.
42. Werthner P, Trudel P. Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 2009; 4(3): 433-450.
43. Rynne SB, Mallett CJ, Rabjohns MWO. High performance *coaching*: demands and development. In: Thelwell R, Harwood C, Greenlees I. Eds. *The Psychology of Sports Coaching: Research and Practice*. Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge; 2017. 114-126.
44. Occhino J, Mallett CJ, Rynne SB. Dynamic social networks in high performance football *coaching*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2013; 18(1): 90-102.
45. Trudel P, Gilbert W. *Coaching* and coach education. In: D Kirk, D Macdonald, M O'Sullivan. Eds, *The handbook of physical education*. London: Sage; 2006. p. 516-539.
46. Brasil V, Ramos V, Milistetd M, Culver D, Nascimento J. The learning pathways of Brazilian surf coach developers. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2017; 13(3): 1-13.
47. Barros T, Ramos V, Brasil V, Souza J, Kuhn F, Costa A. As fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística. *Pensar a Prática*. 2017; 20(3).
48. Tozetto A, Galatti L, Scaglia A, Duarte T, Milistetd M. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. *Motriz*, 2017; 23: 3.
49. Rodrigues H, Costa G, Santos Junior E, Milistetd M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. *Motrivivência*. 2017; 29(51): 100-118.
50. Barros T, Simas L, Brasil V, Ramos V, Goda C. Aprendizagem profissional: histórias de vida de treinadores de futebol. *R. Min. Educ. Fís.* 2013 (Edição Especial): 9: 926-931.
51. Carbinatto M, Freitas E, Chaves A. Women's artistic gymnastics coaches in Brazil: from opportunity to Olympic games. *Sports Coaching Review*, 2016; 5(2): 163-173.
52. Lima M, Andrade A, Vasconcellos D, Faria M. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. *Pensar a Prática*. 2014; 17(1): 1-18.
53. Cortela C, Aburachid L, Souza S, Cortela D, Fuentes J. A. Formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*. 2013; 11(2): 60-84.
54. Rodrigues H, Paes R, Souza Neto S. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento*, 2016; 22(2): 509-521.
55. Brasil V, Ramos V, Silva F, Barros T, Souza J. A aprendizagem profissional de treinadores de futsal. *R. Min. Educ. Fis.* 2013 (Edição Especial); 9: 971-976.
56. Abraham A, Collins D, Martindale R. The *coaching* schematic: 2 Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 2006; 24(6): 549-564.
57. Cushion CJ, *et al.* *Coach Learning and Development: A review of literature*. Leeds: Sports Coach UK; 2010.
58. Mallett CJ, Rynne SB, Billet S. Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2014; 17: 1-16.
59. Nelson L, Cushion C, Potrac P. Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: a holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2006; 1: 3.
60. Cushion C, Armour Km, Jones RI. Coach education on continuing professional development: experience and learning education. *QUEST*. 2003; 55(3): 215-230.
61. Milistetd M, Ciampolini V, Mendes M, Cortela C, Nascimento J. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. 2018.
62. Talamoni G, Oliveira F, Hunger D. As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. *Movimento*. 2013; 19(1): 73-93.
63. Ramos V, Brasil V, Barros T, Goda C, Godtsfriedt J. Trajetória de Vida de Treinadores de Surf: análise dos

significados de prática pessoal e profissional. *Pensar a Prática*. 2014; 17(3).

64. Cushion C, Nelson L. Coach education and learning: developing the field. In: Po-Trac P, Gilbert W, Denison J. *Routledge handbook of sports coaching*. London: Routledge. 2013; 359-374.

65. Culver D, Trudel P. Cultivating coaches communities of practice. In: Jones R. *The sports coach as educator: re-conceptualizing sports coaching*. London: Routledge. 2006. p. 97-112.

66. Culver D, Trudel P. Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*. 2008; 3: 1.

67. Lemyre F, Trudel P, Durand-Bush N. How youth sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*. 2007; 21: 191-209.

68. Mallett CJ, Rossi T, Rynne SB, Tinning R. In pursuit of becoming a senior coach: the learning culture for Australian Football League coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2016; 219(1): 24-39.

69. Cushion C. *Reflection and reflective practice discourses in coaching: a critical analysis*, Sport, Education and Society; 2016.

70. Irwin G, Hanton S, Kerwin D. Reflective practice and the origins of elite *coaching* knowledge, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 2004; 5(3): 425-442.

71. Jones RL. *Coaching as caring (the smiling gallery): accessing hidden knowledge*. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2009; 14(4): 377-390.

72. Hugues C, Lee S, Chesterfield G. Innovation in sports *coaching*: the implementation of reflective cards. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 2009; 10(3): 367-384.

73. Mead S, Spencer K, Kidman L. Video self-reflection and coach development in New Zealand, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*. 2016; 7(2): 139-156.

74. Currie J, Oates-Wilding S. Reflections on a dream: towards an understanding of factors Olympic coaches attribute to their success, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*. 2012; 13(3): 425-438.

75. Taylor S, Werthner P, Culver D, Callary B. The importance of reflection for coaches in parasport. *Reflective Practice*. 2015; 16(2): 269-284.

76. Trudel P, Gilbert W. The role of deliberate practice in becoming an expert coach: part 3 – creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*. 2013; 24(2).

77. Lyle J. *Sports coaching concepts: a framework for coaches`behavior*. London: Routledge; 2002.