

Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: situações e contextos de aprendizagem Tennis coaches' professional development: situations and contexts of learning

Desarrollo profesional de entrenadores de tenis: situaciones y contextos de aprendizaje

*Caio Corrêa Cortela, **Michel Milistetd, ***Jorge Both, ****Juan Pedro Fuentes, *****Carlos Adelar Abaide
Balbinotti

*Federação Paranaense de Tênis (Brazil), **Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil), ***Universidade Estadual de Londrina (Brazil), ****Universidad de Extremadura (España), *****Universidade Federal do Rio Grande do Rio Grande do Sul (Brazil)

Resumo: O estudo teve como objetivo identificar as situações e contextos de aprendizagem mais valorizados por treinadores de tênis, bem como a presença de diferentes perfis em função dos constructos avaliados. Participaram da amostra 104 treinadores que atuavam em clubes e academias filiados à Federação Paranaense de Tênis. Os participantes responderam uma ficha contendo as variáveis sociodemográficas e as Escalas de Situações e Contextos de Aprendizagem de Treinadores. Os dados foram analisados por meio de cálculos de frequência, estatísticas descritivas e inferenciais. O estabelecimento dos subgrupos decorreu da análise de Clusters, utilizando-se os testes de Friedman e o *post-hoc* de Dunn para as comparações gerais e intragrupos. O nível de significância foi pré-estabelecido em 95% ($p > 0.05$). Os resultados indicaram elevada atribuição de importância para todas as oportunidades de aprendizagem, observando-se uma menor valorização das situações Internas ($p < .001$) e ao contexto Formal ($p < .001$). A análise de Clusters evidenciou a presença de três subgrupos, com o grupo composto por treinadores mais experientes (C2) sendo o único a atribuir valorização distinta para as situações e contextos de aprendizagem. A existência de perfis distintos alerta para a necessidade de se conhecer os profissionais (aprendiz), quando se almeja proporcionar ambientes mais favoráveis à aprendizagem.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; treinadores; tênis; situações de aprendizagem; contextos de aprendizagem.

Abstract: The aim of this study was to identify the situations and contexts of learning most valued by tennis coaches, as well as to identify the presence of different profiles according to the assessed constructs. A total of 104 coaches affiliated to the Parana Tennis Federation participated in the study. The coaches answered forms containing the sociodemographic variables and the Coaches Learning Situations and Contexts Scales. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics. The establishment of subgroups resulted from the Clusters analysis, using Friedman's tests and Dunn's *post-hoc* for the general and intragroup comparisons. The significance level was 95% ($p > .05$). The results indicated a high importance attributed to all learning opportunities, with a lower appreciation to the Internal situations ($p < .001$) and the Formal context ($p < .001$). Clusters analysis showed the presence of three subgroups, with the group composed of more experienced coaches (C2) being the only one to attribute distinct appreciation to learning situations and contexts. The existence of distinct profiles warns of the need to know the professionals (learner), when it aims to provide learning environments.

Keywords: professional development; coaches; tennis; learning situations; learning contexts.

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo identificar las situaciones y contextos de aprendizaje más valorados por los entrenadores de tenis, así como identificar la presencia de diferentes perfiles de acuerdo con los constructos evaluados. Conformaron la muestra un total de 104 entrenadores que trabajaban en clubes y academias afiliados a la Federación Paranaense de Tenis. Los participantes respondieron a un formulario que contenía variables sociodemográficas y Escalas de Situaciones y Contextos de Aprendizaje para Entrenadores. Los datos se analizaron mediante cálculos de frecuencia, estadística descriptiva e inferencial. El establecimiento de los subgrupos resultó del análisis de Clusters, empleando las pruebas de Friedman y el *post-hoc* de Dunn para comparaciones generales e intragrupalas. El nivel de significancia fue preestablecido en 95% ($p > .05$). Los resultados indicaron una gran importancia atribuida a todas las oportunidades de aprendizaje, observando una menor valoración con respecto a las situaciones internas ($p < .001$) y el contexto formal ($p < .001$). El análisis de Clusters mostró la presencia de tres subgrupos, siendo el grupo compuesto por entrenadores más experimentados (C2) el único que atribuye una apreciación distinta con relación a las situaciones y contextos de aprendizaje. La existencia de perfiles distintos advierte la necesidad de conocer a los profesionales (aprendices), cuando su objetivo es proporcionar entornos más favorables para el aprendizaje.

Palabras clave: desarrollo profesional; entrenadores; tenis; situaciones de aprendizaje; contextos de aprendizaje.

Introdução

A compreensão holística do desenvolvimento profissional do treinador esportivo passa, principalmente, pelo reconhecimento de que a aprendizagem é um processo individual e contínuo, onde o envolvimento com diferentes oportunidades de aprendizagem contribui para as transformações ocorridas na estrutura cognitiva do treinador, em sua busca pela maestria (Trudel, Gilbert & Rodrigues, 2016; Van Mullem & Dahlin, 2017).

No intuito de potencializar o desenvolvimento desses profissionais, diversas instituições têm estruturado progra-

mas de formação, com critérios comuns, visando à melhoria da efetividade na intervenção. De acordo com Trudel, Culver e Werthner (2013), o sucesso desses programas encontra-se associado à construção de um ambiente favorável de aprendizagem, o que requer conhecer quem são os profissionais envolvidos, quais são as suas necessidades e expectativas, e como aprendem (Paixão, Robles, & Fuentes-Guerra, 2019; Trudel et al., 2013). De posse dessas informações a estruturação de programas de formação torna-se mais assertiva, propiciando oportunidades de aprendizagens específicas e contextualizadas ao momento da carreira na qual se encontra o treinador (Mallet, Trudel, Lyle & Rynne, 2009).

No que se refere às fontes de aprendizagem utilizadas por treinadores para o seu desenvolvimento profissional, a

agenda investigativa brasileira tem demonstrado um interesse crescente pela temática, ainda que o número absoluto de publicações ainda seja baixo (Rodrigues, Paes & Souza Neto, 2016). Dos 13 artigos encontrados por Galatti et al. (2016), pertencentes a essa linha de pesquisa, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2015, 11 trabalhos foram publicados a partir de 2010. Esse comportamento denota a busca pelo alinhamento das pesquisas realizadas no país à perspectiva internacional, a qual tem demandado grande atenção em compreender, de forma contextualizada, como os treinadores aprendem. Segundo Trudel et al. (2013), sabe-se pouco sobre a capacidade e a prontidão desse profissional evoluir por meio de diferentes oportunidades de aprendizagem.

Apesar das similaridades observadas no processo de desenvolvimento de treinadores esportivos, a literatura aponta que as especificidades do ambiente no qual esse profissional se encontra inserido e/ou atua, demanda que a análise seja realizada de forma contextualizada (He, Trudel & Culver, 2018; Rocchi & Couture, 2017). Nesse cenário, a valorização atribuída pelos treinadores às diferentes situações e contextos de aprendizagem tem refletido as particularidades inerentes a cada modalidade esportiva (Ramos, Brasil & Goda, 2012).

Pesquisas recentes realizadas no país têm se encarregado de apresentar essas particularidades. Rodrigues, Costa, Dos Santos Junior e Milistetd (2017), ao analisarem treinadores de basquetebol atuantes em categorias de base, relataram que esses profissionais utilizam diferentes fontes de aprendizagem, com preferência pelas oportunidades ocorridas no contexto informal. Nessa mesma direção, mas tendo como foco treinadores de ginástica artística de formação, Barros, Ramos, Brasil, Souza, Kuhn e Costa (2017) observaram também uma maior valorização das aprendizagens desenvolvidas no contexto informal, no entanto, verificaram que essa predileção podia variar em função da especificidade do conhecimento que se desejava assimilar. Tozetto, Milistetd, Scaglia, Duarte e Galatti (2017), ao estudarem o desenvolvimento de treinadores de futebol de rendimento, identificaram que esses profissionais apresentam pouca conexão com as situações vivenciadas no contexto formal, em decorrência do caráter generalistas dessas formações. Modolo, Madeira, Santos, D'Almeida & Menezes (2017), ao analisarem os treinadores de handebol escolar, descreveram um comportamento semelhante ao relatado por Tozetto et al. (2017), com uma menor atribuição de importância às atividades desenvolvidas no contexto formal e maior significado às provenientes do informal.

No caso concreto do tênis, as publicações nacionais, até o momento, não abordam de forma clara essa questão (Cortela, Gonçalves, Klering & Balbinotti, 2016; Galatti et al., 2016). Apesar dos trabalhos de Cortela, Aburachid, Souza, Cortela, e Fuentes (2013a), com treinadores paranaenses de tênis, e Lima, Andrade, Vasconcellos e Faria (2014), com os catarinenses, serem considerados para os debates sobre as situações de aprendizagem de treinadores esportivos nacionais (Souza Sobrinho, Marques, Mesquita & Azevedo Junior, 2019), observa-se que os estudos limitaram as discussões à descrição do perfil profissional e das atividades de formação inicial e continuada por eles desenvolvidas,

não refletindo a visão dos participantes quanto a percepção sobre os impactos e preferências pelo envolvimento com as diferentes situações.

Diante desse quadro e da necessidade de trabalhos contextualizados sobre o processo de desenvolvimento profissional, este estudo teve como objetivo descrever as situações e contextos de aprendizagem mais valorizados por treinadores de tênis. De forma mais específica, buscou-se identificar a existência de diferentes perfis no que se refere às preferências por essas oportunidades de aprendizagem e, na eminência de encontrá-las, apontar as diferenças intragrupos.

Materiais e métodos

Este estudo é caracterizado como sendo descritivo-exploratório, de corte transversal e de abordagem quantitativa (Silva, Minatto, Fares & Santos, 2011).

Amostra

A amostra do estudo foi composta por 104 treinadores de tênis que atuam em clubes ou academias filiados à Federação Paranaense de Tênis (FPT). Com base nas informações disponibilizadas pela instituição é possível afirmar que a mesma é representativa da população (N=166), para um erro amostral de cinco pontos percentuais e um nível de confiança de 90%.

O grupo de treinadores analisado (35,5±8,7 anos) é formado, prioritariamente, por profissionais do sexo masculino (95%); apresenta elevada experiência, com a maior parte dos treinadores atuando há mais de 10 anos (58%; 14,3±9,4) com a modalidade. O período de socialização pré-profissional, que antecedeu o início da carreira, demonstrou-se associado à atuação dos participantes como pegador de bolas (46%), ao contato com a modalidade durante a graduação em Educação Física (33%), e/ou a experiência prévia como praticante (21%). Metade dos profissionais declarou apresentar nível técnico como tenista compatível à segunda ou terceira classes da FPT, em uma escala hierárquica de oito níveis onde a primeira é a mais elevada. Outros 37,5% relataram ter logrado pontos nos *rankings* profissionais masculino/feminino, ou terem atingido a primeira classe na FPT. No que tange a formação inicial, 56% dos treinadores afirmaram possuir graduação em Educação Física ou Esporte. Os participantes demonstraram se engajar, com frequência, em atividades de formação continuada (96%), com 56,7% participando de quatro atividades/cursos de capacitação nos últimos três anos. Por fim, destaca-se que os profissionais atuam majoritariamente com o contexto de esporte de participação (ICCE, 2013).

Procedimento de coleta de dados

O presente projeto de investigação foi realizado com a anuência e apoio da FPT. Nesse sentido, os contatos com os treinadores foram estabelecidos por meio dos canais oficiais da instituição, pelos quais o *link* para o preenchimento *online* da pesquisa foi encaminhado. Antes de iniciarem a participação, os treinadores declararam ter lido e estarem de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as

instruções necessárias para o correto preenchimento dos instrumentos foram detalhadas na página inicial de apresentação do estudo, onde o contato do pesquisador responsável foi novamente disponibilizado para o caso de eventuais dúvidas. O tempo médio estimado para completar a participação foi de 25 minutos.

Destaca-se que o estudo respeitou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), sob o parecer de número 1.890.257.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para a recolha de dados, sendo: uma ficha contendo variáveis sociodemográficas (idade, sexo, experiências como treinador e praticante da modalidade, formação inicial e continuada); e as *Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos* (ESATE) e de *Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos* (ECATE), elaboradas e validadas por Cortela (2018) e Cortela, Milistetd, Both, Gonçalves e Balbinotti (2019a).

A ESATE é composta por 18 itens que avaliam o constructo Situações de Aprendizagem. Apresenta uma estrutura tridimensional, constituída pelas dimensões Mediadas (6 itens), Não Mediadas (7 itens) e Internas (5 itens). As respostas são ordenadas em uma escala de tipo Likert, crescente, de cinco pontos, em que os treinadores expressam o grau de concordância com uma determinada afirmação, (1=pouquíssima importância e 5=muitíssima importância). O instrumento apresenta qualidades psicométricas satisfatórias para avaliação do constructo em questão, sendo validado pelo viés do conteúdo (Clareza – $CVC_t = .96$; Pertinência Prática – $CVC_t = .96$; e Dimensionalidade Teórica – $K = .79$); pelos resultados decorrentes da análise fatorial confirmatória ($X^2/ gl = 1,452$; $CFI = .900$; $GFI = .836$; $PCFI = .765$; $PGFI = .635$; $RMSEA = .068$), e pela consistência interna ($\alpha = .873$) (Cortela, 2018).

Para avaliação do constructo Contextos de Aprendizagem foi empregada a ECATE. Assim como descrito no parágrafo supracitado, a ECATE apresenta uma estrutura tridimensional composta pelas dimensões Formal (5 itens), Não formal (7 itens) e Informal (5 itens), sendo respondida também em uma escala do tipo Likert, de cinco pontos, variando entre 1 – «pouquíssima importância» a 5 – «muitíssima importância». A análise fatorial confirmatória atestou, satisfatoriamente, a matriz analítica do instrumento e as qualidades psicométricas da escala para a avaliação do constructo em questão. Nessa direção, observa-se bons índices no que tange a validade de conteúdo (Clareza – $CVC_t = .97$; Pertinência Prática – $CVC_t = .98$; e Dimensionalidade Teórica – $K = .83$); consistência interna ($\alpha = .893$); e de ajustamento do modelo ($X^2/ gl = 1,424$; $CFI = .926$; $GFI = .852$; $PCFI = .777$; $PGFI = .635$; $RMSEA = .065$) (Cortela et al., 2019a).

Análise dos dados

Com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, foram realizados cálculos de frequência, estatísticas descritivas (tendência central e dispersão) e inferenciais. A apresentação dos resultados

ocorreu por meio de frequências absolutas (n) e relativas (%), de medianas (Md), e de intervalos interquartis (Q1-Q3).

O estabelecimento dos subgrupos decorreu da inspeção visual dos resultados (gráficos) da análise de Clusters. De acordo com Maroco (2007) essa técnica exploratória de análise multivariada permite agrupar os sujeitos ou variáveis em grupos homogêneos relativamente a uma ou mais características comuns. No caso concreto do presente estudo, esses agrupamentos foram estabelecidos tendo em comum a valorização atribuída as situações e contextos de aprendizagem, de forma conjunta.

As comparações intragrupos, referentes às preferências dos treinadores pelas situações/contextos de aprendizagem, foram determinadas pelo teste de Friedman. Nos casos em que foram observadas diferenças estatisticamente significativas intragrupos, as análises pormenorizadas para identificação foram realizadas por meio do teste *post-hoc* de comparação múltipla de Dunn. Em todas as análises foi pré-estabelecido o nível de significância de 95% ($pd > 0.05$).

Resultados

Os resultados da análise de Clusters indicaram a existência de três grupos/perfis de treinadores, no que diz respeito às preferências por situações/contextos de aprendizagem. Um Cluster formado por 40 treinadores (38,4%) denominado de C1, e dois Clusters compostos por 32 treinadores (30,8%) em cada agrupamento, designados de C2 e C3. A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico que caracteriza esses grupos.

Tabela 1
Perfil sociodemográfico dos treinadores em função dos grupos identificados na análise de Cluster.

Variáveis sociodemográficas	Cluster		
	Cluster 1 (n=40)	Cluster 2 (n=32)	Cluster 3 (n=32)
Sexo			
Feminino	4(10%)	1(3,1%)	0
Masculino	36(90%)	31(96,9%)	32(100%)
Faixas etárias			
Até 30 anos	13(32,5%)	5(15,6%)	13(41,9%)
31 a 39 anos	15(37,5%)	15(46,9%)	11(35,5%)
40 anos ou mais	12(30%)	12(37,5%)	7(22,6%)
Início da carreira			
Pegador de bolas	17(42,5%)	15(46,9%)	16(50%)
Praticante	7(17,5%)	7(21,9%)	8(25%)
Após contato com a Ed. Física	16(40%)	10(31,2%)	8(25%)
Idade de início da carreira			
Até os 20 anos de idade	19(47,5%)	19(59,4%)	13(41,9%)
21 anos de idade ou mais	21(52,5%)	13(40,6%)	18(58,1%)
Formação acadêmica			
Graduado em Ed. Física	22(55,0%)	18(56,2%)	18(56,2%)
Não graduado	18(45,0%)	14(43,8%)	14(43,8%)
Formação continuada			
Sim	38(95,0%)	27(84,4%)	31(96,9%)
Não	2(5,0%)	5(15,6%)	1(3,1%)
Número de participações			
Até 3 cursos	16(40,0%)	16(50,0%)	13(40,6%)
4 cursos ou mais	24(60,0%)	16(50,0%)	19(59,4%)
Experiência como praticante			
Circuito profissional/1ª Classe	11(27,5%)	15(46,9%)	13(40,6)
2ª ou 3ª Classes	23(57,5%)	14(43,8%)	15(46,9%)
Outros	6(15,0%)	3(9,4%)	4(12,5%)
Tempo de atuação profissional			
Até 10 anos	17(42,5%)	9(28,1%)	18(56,2%)
11 a 20 anos	15(37,5%)	13(40,6%)	6(18,8%)
21 anos ou mais	8(20,0%)	10(31,3%)	8(25,0%)

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como principais características, o primeiro grupo (C1) se distingue pela maior homogeneidade com relação às faixas etárias, apresentando média de idade de 34,8±8,1. O início da carreira como treinador demonstrou estar associado a uma experiência prévia como pegador de bolas ou após o contato com a graduação em Educação Física, ocorrendo depois dos 20 anos de idade (21,7±5,7). A maior parte dos profissionais relatou apresentar, como maior nível técnico alcançado, a 2ª

ou 3ª classes na FPT.

O perfil profissional dos treinadores que compõe o C2 é marcado pelo maior tempo de experiência e atuação profissional. Nesse grupo foram observadas as maiores percentagens de treinadores com idades acima dos 30 e 40 anos (38,1±9,0), com 71% da amostra atuando há mais de 10 anos com a modalidade. Mais da metade desses treinadores relatou ter iniciado as atividades profissionais antes dos 20 anos de idade, após atuarem como pegadores de bolas por um período (46,9%). O nível técnico, como praticante da modalidade, também demonstrou ser mais elevado nesse grupo, verificando-se uma maior incidência de treinadores que obtiveram pontos no circuito profissional ou que atingiram a classe mais elevada da FPT.

Em contraste com o cenário descrito anteriormente, o C3 apresenta a menor percentagem de profissionais com 40 anos de idade ou mais. A maioria dos treinadores exerce a profissão há menos de 10 anos, com a socialização pré-profissional associada ao ofício de pegador de bolas. Em relação ao nível técnico enquanto tenistas, os treinadores se classificaram como 2ª ou 3ª classes, ou como jogadores que figuraram no *ranking* profissional ou 1ª classe na FPT, respectivamente nessa ordem.

No que tange à formação inicial e continuada observam-se semelhanças entre os grupos, com a maior parte dos profissionais graduada em Educação Física ou Esporte e uma elevada frequência de treinadores relatando a participação em atividades/cursos de capacitação.

Os resultados gerais para a totalidade de amostra (Tabela 2), apontam diferenças significativas na valorização atribuída pelos treinadores às oportunidades de aprendizagem. No caso do constructo Situações de Aprendizagem, essas diferenças foram encontradas para as dimensões Internas quando comparadas as Mediadas ($p=.001$) e Não Mediadas ($p<.001$). Entre os contextos, as oportunidades decorrentes do ambiente Formal receberam menor atribuição de importância (Não Formal, $p<.001$; Informal, $p<.001$; e Avaliação Global, $p=.002$), enquanto as aprendizagens Informais apresentaram-se mais significativas do que os valores encontrados para Avaliação Global ($p=.008$).

Tabela 2
Estatística descritiva e comparação das dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem para a totalidade da amostra (n=104).

Constructos/Dimensões	Tendência central e dispersão			p
	M _{ediana}	Q ₁	Q ₃	
Situações				<.001
Mediadas	4,50	4,00	4,83	
Não Mediadas	4,43	4,04	4,86	
Internas	4,40	3,80	4,80	
Avaliação Global	4,40	4,03	4,70	
Contexto				<.001
Formal	4,10	3,40	4,40	
Não Formal	4,29	3,75	4,71	
Informal	4,40	4,00	4,80	
Avaliação Global	4,16	3,67	4,56	

*probabilidade estimada pelo teste de Friedman com *post-hoc* de comparação múltipla de Dunn.
Fonte: Elaborada pelos autores.

A avaliação intragrupos das situações de aprendizagem (Tabela 3) indica que somente o C2 diferiu significativamente quanto à importância atribuída ao constructo Situações de Aprendizagem. Para esse grupo de profissionais, as situações Internas foram às menos valorizadas (Mediada, $p<.001$; Não Mediada, $p<.001$; Avaliação Global; $p=.006$).

Para o constructo Contextos de Aprendizagem foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em

Tabela 3
Comparação Intra-Clusters para as dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem.

Constructos/Dimensões	Clusters					
	C _{luster} 1 (n=40)		C _{luster} 2 (n=32)		C _{luster} 3 (n=32)	
	M _{ediana}	(Q1-Q3)	M _{ediana}	(Q1-Q3)	M _{ediana}	(Q1-Q3)
Situações						
Mediadas	4,50	(4,17-4,67)	4,00	(3,54-4,46)	4,83	(4,54-5,00)
Não Mediadas	4,29	(4,14-4,57)	4,00	(3,71-4,40)	4,93	(4,75-5,00)
Internas	4,30	(4,00-4,60)	3,60	(3,25-3,80)	4,80	(4,60-5,00)
Avaliação Global	4,33	(4,12-4,48)	3,83	(3,57-4,12)	4,77	(4,71-4,94)
Contexto						
Formal	4,10	(3,80-4,20)	3,00	(2,05-3,65)	4,60	(4,40-5,00)
Não Formal	4,29	(4,00-4,43)	3,57	(3,14-4,11)	4,86	(4,61-5,00)
Informal	4,20	(4,00-4,55)	3,70	(3,40-4,20)	4,80	(4,60-5,00)
Avaliação Global	4,16	(3,94-4,36)	3,59	(3,11-3,68)	4,76	(4,56-4,92)

* probabilidade estimada pelo teste de Friedman com *post-hoc* de comparação múltipla de Dunn.
Fonte: Elaborada pelos autores

todos os Clusters. Nos casos concretos dos C1 e C3, essas diferenças foram observadas na menor valorização das atividades desenvolvidas no contexto Formal, quando comparadas ao Não Formal (C1, $p=.006$; C3, $p=.029$) e Informal (C1, $p=.002$; C3, $p=.029$). Para o C2 a importância atribuída ao contexto Informal demonstrou ser mais elevada dos que as descritas para a dimensão Formal ($p=.001$).

Discussão

A análise de Clusters possibilitou a identificação de três perfis de treinadores no que se refere à valorização atribuída às situações e contextos de aprendizagem. As características sociodemográficas apresentadas por esses perfis (Tabela 1) apontam para o papel desempenhado pela experiência profissional, traduzida aqui em tempo de atuação, como um ponto de atenção na atribuição de importância conferidas às diferentes oportunidades de aprendizagem. O C2 caracterizou-se como o grupo mais experiente, apresentando a percentagem mais elevada de treinadores que atua há mais tempo na profissão. Em situação oposta, o C3 distinguiu-se pela menor experiência dos componentes do grupo, onde mais da metade declarou exercer a função há menos de 10 anos. Importante frisar que esse cenário se repete em relação ao observado para as faixas etárias, com uma percentagem mais elevada de treinadores com idades mais avançadas no C2 e de treinadores mais jovens no C3, com o C1 apresentando valores intermediários para essa variável.

A literatura tem debatido a aprendizagem do treinador como um processo que ocorre ao longo de toda a sua trajetória de vida, não se restringindo aos ambientes formais de educação (Tozetto, Galatti & Milistedt, 2018). Nesse cenário, conjuntamente com as experiências vivenciadas enquanto praticante e do envolvimento com atividades de formação, a experiência acumulada ao longo do tempo, durante a própria atuação profissional, é responsável por uma parcela significativa das aprendizagens (ICCE, 2013). De acordo com Tozetto et al. (2017) essa experiência pode modificar a biografia do treinador, influenciando a forma com que o mesmo interpreta os episódios futuros e, conseqüentemente, escolhe as fontes de aprendizagem.

Corroborando com a literatura, a avaliação geral dos resultados demonstra que os treinadores reconhecem o caráter multifatorial do processo de aprendizagem (Barros et al., 2017; Brasil, Ramos, Barros, Godtsfriedt & Nascimento, 2015; He et al., 2018; Mallet et al., 2009; Rocchi & Couture, 2017; Rodrigues et al., 2017; Tozetto et al., 2017), atribuindo elevada importância às diferentes fontes. Nesse sentido, Mallet et al. (2009) reforçam que os programas de educação deveriam

considerar e reconhecer essa particularidade do desenvolvimento profissional do treinador na elaboração dos currículos, promovendo formações por meio de diferentes oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Trudel et al. (2013), o entendimento dos conceitos de situações e contextos de aprendizagem é importante para as discussões sobre o desenvolvimento profissional, pois possibilita debater esse processo sob a perspectiva de quem aprende e a de quem se propõe a promover contextos adequados de aprendizagem para os treinadores.

Compreender as situações de aprendizagem é olhar pelo viés de quem aprende. Assim, as situações mediadas são entendidas como oportunidades onde o treinador (aprendiz) não controla o ambiente de aprendizagem. Essa tarefa é desempenhada, em geral, por um *expert* responsável por definir os conhecimentos e competências a serem ensinados, o formato e o ambiente no qual esse processo ocorrerá. Programas convencionais de formação de treinadores, *workshops* e seminários apresentam-se como exemplos dessas situações. Em oposição, nas situações não mediadas os próprios treinadores assumem a responsabilidade de selecionar as informações, o momento e a forma que essa aprendizagem ocorrerá. Nesse cenário, diferentes fontes são empregadas, dentre elas: as conversas com outros treinadores, a observação de treinamentos, a busca por materiais na *internet*, livros, entre outros. Diferentemente das oportunidades anteriores, nas situações internas a aprendizagem não se encontra associada ao recebimento de novas informações, mas é fruto da reorganização da estrutura cognitiva do treinador, decorrente do envolvimento em reflexões deliberadas (Trudel et al., 2013; Trudel & Gilbert, 2013).

Para a totalidade da amostra e, especificamente para os treinadores pertencentes ao C2, a valorização conferida às aprendizagens Internas foi significativamente inferior às observadas as demais situações. Essa menor atribuição deve ser acompanhada com atenção, tendo em vista o papel desempenhado pelos processos reflexivos na aprendizagem profissional (Trudel et al., 2013), na construção do conhecimento intrapessoal e no desenvolvimento de treinadores com identidade Inovadora (Trudel, Gilbert & Rodrigue, 2016; Van Mullem & Dahlin, 2017).

Segundo Milistetd, Galatti, Collet, Tozetto e Nascimento (2017a), a reflexão é uma condição basilar para que os treinadores consigam explorar as potencialidades de aprendizagem que se encontram a sua volta. Especificamente com treinadores de tênis, Cortela, Milistetd, Galatti, Crespo & Balbinotti (2017) já haviam destacado a menor importância e autopercepção de competência relativas à reflexão.

O entendimento de que a aprendizagem do treinador é um processo que ocorre ao longo de toda a vida demanda uma visão holística sobre os possíveis fatores que poderiam favorecer esse quadro. Nesse sentido, observa-se que desde as primeiras etapas do processo de desenvolvimento profissional do treinador de tênis, ainda enquanto praticante engajado em um programa de iniciação esportiva, o estímulo à reflexão tem sido pouco explorado, com ensinamentos pautados em modelos tradicionais onde o papel desempenhado pelo aluno limita-se a reprodução sistemática dos gestos técni-

cos específicos da modalidade (Ginciene, Lang, Galatti, González & Darido, 2019).

Esse panorama se estende aos programas de formação de treinadores, onde oportunidades de aprendizagem decorrentes de situações internas e reflexão são pouco comuns (Lefebvre, Evans, Turnidge, Gainforth, & Côté, 2016; Milistetd, Ciampolini, Mendes, Cortela & Nascimento, 2018b). De acordo com Trudel et al. (2013) esse ponto requer maior atenção dos responsáveis pela elaboração/condução dos programas, os quais deveriam encorajar e explorar de forma sistemática essa situação ao longo do processo.

Na formação inicial de treinadores brasileiros em cursos de bacharelado, Milistetd, Trudel, Rynne, Mesquita e Nascimento (2018c) destacam que a alteração desse cenário passa, nomeadamente, pela modificação de perspectiva do processo de ensino, de uma abordagem pautada em estratégias tradicionais, centradas no formador, para um enfoque no qual o treinador (aprendiz) encontra-se no centro do processo. Nessa visão, a atividade reflexiva deveria ser incorporada logo nos semestres iniciais dos cursos, por meio das Práticas Pedagógicas Curriculares (PPC), para que os futuros treinadores sejam capazes de desenvolver essa rotina e consigam elevar os níveis de reflexão (Milistetd et al., 2017a). Posteriormente, o supervisor de estágio deveria se encarregar de oportunizar e potencializar os momentos de reflexão, visando ampliar a efetividade e a capacidade de aprender por meios dessa situação (Milistetd et al., 2018b).

Para a formação continuada o cenário não é diferente. Ciampolini, Milistetd, Salles, Saad e Nascimento (2017) relatam a necessidade de que as formações ofertadas pelas confederações nacionais avancem no sentido de colocarem o treinador como agente ativo e corresponsável pela aprendizagem. Nessa perspectiva, a adoção de estratégias de ensino que fomentem a resolução de problemas e de avaliações que tornem consciente os aprendizados anteriores, deveriam ser estimuladas por meio de práticas reflexivas, ampliando a autonomia dos treinadores e proporcionando maior significado à aprendizagem.

No modelo apresentado por Trudel et al. (2016) para explicar o processo pelo qual os treinadores aprendem, as situações internas ocupam um lugar de destaque à medida que esses se tornam mais experientes, sendo um fator preponderante para a evolução de sua identidade profissional. Nesse cenário, a menor atribuição de importância a essas situações, por parte do C2, pode indicar a influência do contexto de atuação profissional nas preferências por diferentes oportunidades de aprendizagem, conforme destacado por Rocchi e Couture (2017).

No contexto de rendimento, a alta competitividade e a necessidade de inovar constantemente para se obter melhores resultados, demandam do treinador o engajamento constante em oportunidades de aprendizagem. Em função das especificidades desse ambiente, os conhecimentos e competências necessários à atuação nem sempre estão disponíveis para serem acessados, requerendo do profissional a capacidade de aprender por meio de situações internas, reconstruindo as formas de trabalho e inovando a própria prática (Milistetd, Ramos, Saad, Sales & Nascimento, 2017b). Para o contexto de participação, como é o caso específico dos treinadores do C2 e da maior parte dos treinadores

que atuam com o tênis no Paraná (Cortela, Aburachid, Cortela & Haas, 2013b), o foco de atuação é voltado ao trabalho com pessoas que buscam a prática esportiva como forma de lazer, formação e/ou melhoria da qualidade de vida (ICCE, 2013). Nesse ambiente, a competitividade, por ser menos acirrada, requer do treinador maior motivação intrínseca para se engajar em oportunidades de aprendizagem com vistas a não estagnarem em seu desenvolvimento profissional. Com esse quadro, Trudel e Gilbert (2013) relatam a dificuldade de se encontrar treinadores com identidades profissionais denominadas de Super Competentes e/ou Inovadoras nesse contexto.

Além desse fator, o tempo de experiência pode ter contribuído para que esses treinadores desenvolvessem uma mentalidade independente (Kegan & Lahey, 2016). Assim, ao dominarem os conhecimentos e competências necessárias para o exercício profissional no esporte de participação, os treinadores se sentem seguros em suas rotinas, não atribuindo elevada valorização a situações internas que possam levá-los a refletirem criticamente e a questionarem a própria prática. Para alguns treinadores, o engajamento em níveis mais profundos de reflexão pode ser uma tarefa «assustadora», pois a aprendizagem, nesses casos, ocorre após um período de «confusão», resultante do questionamento das próprias concepções e do tempo necessário para acomodação desse novo conhecimento em sua estrutura cognitiva (Trudel & Gilbert, 2013).

Os padrões de importância atribuídos aos contextos de aprendizagem para a amostra total e para os Clusters foram ao encontro dos descritos pela literatura, observando-se maior valorização das aprendizagens ocorridas no contexto informal (Barros et al., 2017; Brasil et al., 2015; He et al., 2018; Modolo et al., 2017; Rodrigues et al., 2017; Stoszkowski & Collins, 2016), quando comparadas às desenvolvidas no formal (Cushion et al., 2010; He et al., 2018; Mallet et al., 2009; Paquette & Trudel, 2015; Rodrigues et al., 2016; Tozetto et al., 2017), que recebeu as menores valorizações.

De acordo com o Nelson, Cushion e Potrac (2006) as aprendizagens em contexto formal se caracterizam por serem ofertadas em ambientes educacionais institucionalizados, que apresentam currículo padronizado e com os conteúdos hierarquicamente organizados. Para os alunos que cumprem os critérios pré-estabelecidos de frequência e avaliação, é emitida uma certificação correspondente à etapa cumprida. Os cursos de ensino superior relacionados à Educação Física e as Ciências do Esporte, e os programas convencionais de certificação de treinadores, ofertados por organizações governamentais ligadas ao esporte, são exemplos de oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nesse contexto.

No Brasil o desenvolvimento profissional de treinadores por esse contexto se encontra restrito à formação inicial por meio da via universitária (bacharelado) e às formações continuadas ofertadas pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB), que ainda se limitam a poucas modalidades esportivas (Milistetd, Ciampolini, Salles, Ramos & Galatti, 2016). Nessa mesma direção observa-se que os currículos das universidades têm demandado pouca atenção às disciplinas relacionadas diretamente ao exercício profissional do treinador esportivo (Milistetd, Trudel, Mesquita & Nascimento, 2014).

Para os treinadores de tênis as oportunidades de

aprendizagem por meio do contexto Formal são ainda mais escassas já que as formações oferecidas pelo COB não contemplam a modalidade e a disciplina Tênis encontra-se ausente da maior parte dos currículos dos cursos Educação Física e Ciências do Esporte do país (Milistetd et al., 2014, 2016), fazendo com que as discussões sobre as aprendizagens formais se restrinjam à formação inicial no ambiente universitário, em geral.

Muitas críticas têm recaído sobre as atividades desenvolvidas nesse cenário, as quais parecem se relacionar à forte associação relatada por Mallet et al. (2009) e Trudel et al. (2013) entre as aprendizagens formais e o uso de situações mediadas, e ao papel secundário desempenhado pelos alunos nessas aprendizagens (Milistetd et al., 2018c). Assim, a baixa autonomia por parte dos futuros treinadores e conseqüente falta de significado das temáticas abordadas têm sido fatores apontados como pontos de atenção, observando-se um distanciamento em relação aos saberes produzidos e ensinados nesse ambiente e os necessários ao exercício profissional dos treinadores (Rodrigues et al., 2016). He et al. (2018) também relatam o descontentamento dos treinadores com o caráter genérico e superficial dos conteúdos e com a relação desequilibrada entre teoria e prática.

Esse panorama contrasta com o das características apresentadas pelo contexto informal, o que parece contribuir para a maior valorização observada a essas oportunidades por parte dos treinadores da amostra. Segundo Nelson et al. (2006), as aprendizagens nesse ambiente ocorrem ao longo de toda a vida e em diferentes locais, decorrendo, entre outros fatores, das experiências pessoais e vividas no cotidiano de trabalho, das interações com diferentes profissionais e de reflexões sobre essas experiências. Mallet et al. (2009) e Trudel et al. (2013) destacam que as aprendizagens em contexto informal se encontram associadas a situações não mediadas, o que proporciona maior autonomia e liberdade para os treinadores (aprendizes) durante o processo.

A maior aproximação com os dilemas vivenciados no exercício profissional favorece a ocorrência de episódios significativos de aprendizagem, o que tem se convertido em uma atribuição de importância mais elevada às fontes presentes nesse contexto (Brasil et al., 2015). Stoszkowski et al. (2016), em um estudo amplo com profissionais de diferentes países, relataram que as aprendizagens em contexto informal são as preferidas, com destaque às interações com outros treinadores. Essa particularidade do desenvolvimento profissional do treinador reforça o caráter eminentemente social da aprendizagem para esse grupo (Tozetto et al., 2018).

Em linha com os resultados descritos por Muniz, Sanchez, Cano e Meneses (2019), para a amostra geral e para os treinadores do C1 e C3 foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na atribuição de importância em favor das aprendizagens ocorridas no contexto não formal, quando comparadas ao formal. De acordo com Nelson et al. (2006) as oportunidades de aprendizagem desses contextos apresentam diversas similaridades, no entanto, as observadas no contexto não formal diferem por ocorrerem em ambientes variados e pelo direcionamento das formações a grupos específicos de treinadores. Cursos de curta duração ofertados por federações esportivas, conferências,

workshops, seminários apresentam-se como oportunidades de aprendizagem desenvolvidas nesse contexto.

Para os treinadores tênis as oportunidades de aprendizagem não formais encontram-se fortemente associadas às formações desenvolvidas pela via federativa (Fuentes & Villar, 2004). No Brasil, essas oportunidades têm sido ofertadas majoritariamente pelo Departamento de Capacitação de treinadores da Confederação Brasileira de Tênis (CBT), com os *Workshops* Internacionais CBT/ITF e os Módulos A, B e C do programa nacional sendo as atividades mais frequentadas (Cortela et al., 2013a; Cortela, Milistetd, Both, Galatti, Crespo & Balbinotti, 2019b; Lima et al., 2014), fato também observado para os treinadores da amostra.

Enquanto os *workshops* ocorrem anualmente e se caracterizam por abordarem diversas temáticas, voltadas prioritariamente ao contexto de rendimento, os Módulos A, B e C, correspondente ao curso Nível I da Federação Internacional de Tênis (ITF), destinam-se ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades profissionais básicos para o exercício profissional no contexto de participação (Confederação Brasileira de Tênis, 2015). O maior interesse dos treinadores por essas aprendizagens, quando comparadas às desenvolvidas no contexto formal, reside justamente na maior especificidade dos conhecimentos e competências ofertados nesse ambiente (Mallet et al., 2009). Lefebvre et al. (2016) relatam que os programas de formação desenvolvidos no contexto não formal demandam grande atenção aos conhecimentos profissionais, em especial aos relacionados à aprendizagem e aperfeiçoamento dos aspectos técnico-táticos, conhecimentos esses que foram descritos por Fuentes et al. (2004) e por Cortela et al. (2013a, 2019b), como os mais valorizados pelos treinadores de tênis.

Considerações finais

As evidências encontradas no presente estudo demonstram que a importância atribuída pelos treinadores de tênis foi elevada para todas as situações e contextos de aprendizagem. No entanto, diferenças estatisticamente significativas foram observadas na valorização creditada às situações internas e às aprendizagens ocorridas em contexto formal, que apresentaram valores inferiores às demais.

A existência de perfis distintos de treinadores reforça a necessidade de se conhecer os profissionais quando se tem por objetivo proporcionar ambientes mais favoráveis ao seu desenvolvimento. Em que pese o reconhecimento dos treinadores ao papel desempenhado pelas diferentes fontes, foi possível identificar que os profissionais menos experientes tendem a valorizar mais as situações e contextos de aprendizagem, enquanto os mais experientes são menos enfáticos a respeito disso.

Como implicações práticas decorrentes deste estudo, sugere-se às instituições e profissionais envolvidos em programas de formação inicial e continuada de treinadores de tênis a subdivisão dos grupos para o desenvolvimento de ações. A importância atribuída às oportunidades de aprendizagem e a experiência profissional aparecem como fatores importantes a serem considerados nessa segmentação. Nessa direção e com base nos resultados en-

contrados, são apresentadas algumas recomendações:

- Treinadores de tênis, em geral: proporcionar o acesso a todas as fontes de aprendizagem durante as formações. Estimular e introduzir, de forma sistemática, rotinas de práticas reflexivas, oferecendo suporte para que os treinadores ampliem a capacidade de aprendizagem por meio de situações internas. Oportunidades presentes no contexto informal, tais como debates com outros treinadores, observações de treinamentos, aprendizagens experienciais, entre outras, poderiam ser exploradas no contexto formal, com o intuito de atribuir maior significado à aprendizagem, favorecendo a motivação para a efetiva participação.

- Treinadores menos experientes: possibilitar um maior acesso a oportunidades de aprendizagens por meio de situações mediadas, tanto no contexto formal como no não formal. Introduzir, gradativamente, situações de aprendizagem internas para que, com o passar do tempo, possam avançar no contínuo da identidade profissional.

- Treinadores mais experientes: reconhecer a experiência desses profissionais e os desafios encontrados em sua prática. Favorecer o engajamento em oportunidades de aprendizagem, aproximando-se desses treinadores por meio de formações contextualizadas, desenvolvidas em seu próprio ambiente de trabalho (situações não mediadas em contexto informal). Desafiá-los por meio de situações problema que promovam desequilíbrios em sua estrutura cognitiva, que os levem e estimulem a refletir (situações internas) e reconhecer o seu papel como agente ativo e corresponsável no processo de aprendizagem. Rever a oferta de oportunidades de aprendizagem em contexto formal e não formal para treinadores com maior tempo de exercício profissional e que atuam no esporte de participação.

Como possibilidade de avanço para estudos futuros sugere-se entrevistar os treinadores que melhor representem o perfil sociodemográfico encontrado nos Clusters, no intuito de levantar informações mais aprofundadas que possibilitem extrair novas considerações sobre os resultados aqui apresentados.

Referências

- Barros, T. E. S., Ramos, V., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Kuhn, F., & Costa, A. R. (2017). As fontes de conhecimento de treinadores de Ginástica Artística. *Pensar a Prática*, 20(3), 446-460. doi: 10.5216/rpp.v20i3.41179.
- Brasil, V. Z., Ramos, V., Barros, T. E. S., Godtsfriedt, J., & Nascimento, J. V. (2015). A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. *Movimento*, 21(3), 815-829. doi:10.22456/1982-8918.50773.
- Ciampolini, V., Milistetd, M., Salles, W. N., Saad, M. A., & Nascimento, J. V. (2017). Formação federativa de treinadores esportivos no Brasil: Proposta de Integração do Ensino Centrado no Aprendiz. In R. González, M. Machado, M. *Pedagogia do esporte: novas tendências* (pp 349-367). Fortaleza: Tavares e Tavares.
- Confederação Brasileira de Tênis – CBT (2015). Estrutura dos Cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação. Recuperado de: <http://cbrt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=3>.
- Cortela, C. C. (2018). *Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem*. (Tese de Doutorado Inédita). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188288>.
- Cortela, C. C., Aburachid, L. M., Souza, S. P., Cortela, D. N. R., & Fuentes, J. P. G. (2013a). A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. *Conexões*, 11(2), 60-84. doi: 10.20396/conex.v11i2.8637617.

- Cortela, C. C., Aburachid, L. M., Cortela, D. N. R., Haas, L. G. N. (2013b). O mercado de trabalho dos treinadores paranaenses de tênis. *Revista Eletrônica FAFIT/FACIC*, 4(2), 14-25. Recuperado de <http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/viewFile/66/52>.
- Cortela, C. C., Gonçalves, G. H. T., Klering, R.T., & Balbinotti, C. A. A. (2016). O estado da arte das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 15(2), 143-151. Recuperado de https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/upload/artigo/1253_1505311294.pdf.
- Cortela, C. C., Milistetd, M., Both, J., Gonçalves, G. H. T., & Balbinotti, C. A. A. (2019a). Validação da Escala de Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos - Versão Tênis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. In Press, 1-11. doi: 10.1016/j.rbce.2019.04.002.
- Cortela, C. C., Milistetd, M., Both, J., Galatti, L., Crespo, M., & Balbinotti, C. A. A. (2019b). Formación permanente y autopercepción de competencia: un estudio con entrenadores de tenis. *Pensar em Movimento*, 17(2), 1-18. doi: 10.15517/pensarmov.v17i2.36948.
- Cortela, C. C., Milistetd, M., Galatti, L., Crespo, M., & Balbinotti, C. A. A. (2017). Professional competencies in tennis coaching. *Coaching and Sport Science Review*, 71(25), 3-5. Recuperado de <https://en.coaching.itfftennis.com/media/262410/262410.pdf>.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., & Sandford, R.; et al. (2010). *Coach learning and development: a review of literature*. London: Leeds Sports Coach UK.
- Fuentes, J. P. G., & Villar, F. A. (2004). *El entrenador de tenis de alto rendimiento: un estudio sobre su formación inicial y permanente*. Badajoz: Aprosuba.
- Galatti, L. R., Bettega, O. B., Brasil, V. Z., Sobrinho, A. E. P. S., Bertram, R., Tozetto, A. V. B., Rodrigues, H., Collet, C., Nascimento, J. V., & Milistetd, M. (2016). Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. *International Sport Coaching Journal*, 3(3), 316-331. doi: 10.1123/iscj.2015-0071.
- Ginciene, G., Lang, A., Galatti, L. R., González, F. J., & Darido, S. C. (2019). Discurso e prática de professores de tênis: as novas tendências pedagógicas e a prevalência da tradição. *Pensar a Prática*, 22, 1-12. doi: 10.5216/rpp.v22.45362.
- He, C., Trudel, P., & Culver, D. (2018). Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 496-507. doi: 10.1177/1747954117753727.
- International Council for Coaching Excellence - ICCE (2013). *International Sport Coaching Framework*. 1.2ª ed. Illinois: Human Kinetics Pub. Champaign.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Lefebvre, J. S., Evans, M. B., Turnidge, J., Gainforth, H. L., & Côté, J. (2016). Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(6), 887-899. doi: 10.1177/1747954116676116.
- Lima, M. B. N., Andrade, A., Vasconcelos, D. I. C., & Faria, M. B. (2014). Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. *Pensar a Prática*, 17(1), 1-18. doi: 10.5216/rpp.v17i1.13276.
- Mallet, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 325-334.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª ed. Edições Sílabo, Lisboa, Portugal.
- Milistetd, M., Ciampolini, V., Mendes, M. S., Cortela, C. C., & Nascimento, J. V. (2018b). Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 281-287. doi: 10.1016/j.rbce.2018.03.005.
- Milistetd, M., Trudel, P., Rynne, S., Mesquita, I. M. R., & Nascimento, J. V. (2018c). The Learner-Centred status of a Brazilian university coach education program. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 105-115. doi: 10.1123/iscj.2017-0075.
- Milistetd, M., Galatti, L., Tozetto, A., Collet, C., & Nascimento, J. V. (2017a). Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. *Journal of Physical Education*, 28(1), e-2849, 1-14. doi: 10.4025/jphyseduc.v28i1.
- Milistetd, M., Ramos, V., Saad, M. A., Sales, W., & Nascimento, J. V. (2017b). Formação de Treinadores para o Esporte de Elite. In L. R. Galatti, A. J. Scaglia, R. R. Paes (Org.). *Desenvolvimento de treinadores e atletas - Pedagogia do esporte*. (pp 39-62). Campinas: Unicamp.
- Milistetd, M., Ciampolini, V., Salles, W. N., Ramos, V., Galatti, L. R., & Nascimento, J. V. (2016). A Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programs. *Sports Coaching Review*, 1, 1-13. doi: 10.1080/21640629.2016.1201356.
- Milistetd, M., Trudel, P., Mesquita, I., & Nascimento, J. V. (2014). Coaching and Coach Education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 1, 165-172. doi: <https://doi.org/10.1123/iscj.2014-010310.1123/iscj.2014-0103>.
- Modolo, F., Madeira, M. G., Santos, W. R., D'Almeida, M. P., & Menezes, R. P. (2017). Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. *Movimento*, 23(4), 1203-1216. doi: 10.22456/1982-8918.71699.
- Muniz, G. L., Sanchez, J. C. J., Cano, E. V., & Menezes, H. L. (2019). Formación permanente y necesidades de formación de los entrenadores de rugby en Andalucía. *Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion*, 36, 115-120.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1, 247-259. doi: 10.1260/174795406778604627.
- Paixão, P., Robles, M. T. A., & Fuentes-Guerra, F. J. G. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para estudiar la formación de entrenadores de fútbol base. *Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion*, 35, 294-300.
- Paquette, K., & Trudel, P. (2015). Learner-centred teaching: A consideration for revitalizing coach education. In P. DAVIS (Ed.). *The psychology of effective coaching and management*. (pp 53-70) New York: Nova Science Publishers.
- Ramos, V., Brasil, V. Z., & Goda, C. (2012). A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. *Journal of Physical Education*, 2(3), 431-442. doi: 10.4025/reveducfis.v2i3.15320.
- Rocchi, M., & Couture, A. L. (2017). Recreational and developmental youth coach learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 39(5), 366-378. doi: 10.1080/17408989.2017.1406464.
- Rodrigues, H. A., Costa, G. C., Dos Santos Junior, E. L., & Milistetd, M. (2017). As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. *Motrivivência*, 29(51), 100-118. doi: 10.5007/2175-8042.2017v29n51p100
- Rodrigues, H., Paes, R., & Souza Neto, S. (2016). A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento*, 22(2), 509-521. doi: 10.22456/1982-8918.55346.
- Silva, S. G., Minatto, G., Fares, D., & Santos, S. G. (2011). Caracterização da Pesquisa (Tipos de Pesquisa). In S. G. Santos (Ed.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física* (pp 67-73). Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011.
- Souza Sobrinho, A. E. P., Marques, P. R. R., Mesquita, I., & Azevedo Junior, M. R. (2019). Revisão sistemática sobre as situações de aprendizagem do treinador brasileiro: mediadas, não mediadas e internas. *Pensar a Prática*, 22, e54642. doi: 10.5216/rpp.v22.54642.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2016). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, 34(9), 794-802. doi: 10.1080/02640414.2015.1072279.
- Tozetto, A. B., Galatti, L., & Milistetd, M. (2018). Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Pensar a Prática*, 21(1), 1-10. doi: 10.5216/rpp.v21i1.45153
- Tozetto, A. B., Milistetd, M., Scaglia, A. J., Duarte, T., & Galatti, L. (2017). Football coaches' development in Brazil: A focus on the content of learning. *Motriz*, 23(3), 1-10. doi: 10.1590/s1980-6574201700030017.
- Trudel, P., Gilbert, W., & Rodrigue, F. (2016). The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. *International Journal of Appreciative Inquiry*, 18(2), 40-46. doi: 10.12781/978-1-907549-27-4-5
- Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In P. Potrac, W. Gilbert, J. Denison (Eds.). *Routledge handbook of sports coaching*. (pp375-387). Abingdon: Routledge, 2013.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 3 – Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, 24(2), 15-28. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/108926576/role-deliberate-practice-becoming-expert-coach-part-2-reflection>.
- Van Mullem, P. V., & Dahlin, S. (2017). Five Perspectives on pursuing mastery in coaching. *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 246-253. doi: 10.1123/iscj.2017-0005.