

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Caio Corrêa Cortela

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE
TÊNIS: UM OLHAR SOBRE AS SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE
APRENDIZAGEM**

PORTO ALEGRE

2018

Caio Corrêa Cortela

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE
TÊNIS: UM OLHAR SOBRE AS SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE
APRENDIZAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Cortela, Caio Corrêa

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE
TÊNIS: UM OLHAR SOBRE AS SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE
APRENDIZAGEM / Caio Corrêa Cortela. -- 2018.

150 f.

Orientador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2018.

1. Desenvolvimento Profissional. 2. Treinadores.
3. Tênis. I. Balbinotti, Carlos Adelar Abaide,
orient. II. Título.

Caio Corrêa Cortela

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE TÊNIS: UM OLHAR
SOBRE AS SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Conceito Final:

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Both

Universidade Estadual de Londrina – Londrina/PR, Brasil.

Prof. Dr. Michel Milistetd

Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, Brasil.

Prof. Dr. Giovani dos Santos Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

Prof. Dr. Guy Ginciene

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

Orientador – Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.

“As certificações formais são importantes para a formação do profissional, mas o aprendizado adquirido no ambiente formal se desatualiza rapidamente, por isso não é possível parar de aprender depois de sair da faculdade. É preciso pensar como ir além, como aprender também fora da universidade. Precisamos de treinadores Competentes, com boa educação formal, mas para se tornar um Inovador, é preciso ir além. É preciso ir atrás de novas informações, duvidar da própria prática, buscar novas respostas para a mesma prática. É este pensamento crítico que pode lhe tornar um Inovador”.

Pierre Trudel

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo carinho, pelos bons exemplos, por sempre me apoiarem na realização dos meus sonhos e por estarem ao meu lado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Adelar Abaide Balbinotti, que me orientou nesta tese, minha gratidão pela forma com qual conduziu e orientou a minha trajetória profissional, desde a entrada no programa até a conclusão dessa pesquisa. A admiração por você e pelo seu trabalho foram os gatilhos que me levaram a viajar dois anos e meio para Porto Alegre. Meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Michel Milistetd, a quem tive o prazer de conhecer e de compartilhar a mesma paixão pelo esporte e pelo desenvolvimento profissional de treinadores. Muito obrigado por estar sempre disposto colaborar com o meu desenvolvimento profissional, pelos projetos conjuntos que estivemos envolvidos e por todas as oportunidades de aprendizagem, que acompanhar você e seu trabalho, propiciaram.

Ao Professor Doutor Jorge Both, pela disponibilidade em colaborar, sem qualquer formalidade, por todo suporte estatístico prestado ao trabalho, pela amizade e pelos bons conselhos.

Ao meu primeiro treinador de tênis Marcelo (Boca), pela amizade, pela dedicação, comprometimento e pela preocupação de ensinar mais do que apenas o esporte. O seu exemplo, como pessoa e profissional, me incentivou a ser treinador. Siga sonhando e fazendo sonhos virarem realidade.

Aos meus amigos José Guilherme Danelon (Zecão), Luiz Haas (Lu), Marcelo Tebet e Sílvio Souza (Silvião). Pela amizade que construímos e cultivamos ao longo dos anos, independentemente das distâncias em que nos encontrávamos. Por todas as oportunidades de aprendizagem que me proporcionaram e pelos sonhos e projetos que compartilhamos. Enfim, por seguirem comigo desde o início da minha jornada como treinador e estarem dispostos a me ajudar em todos os momentos.

Ao presidente da Federação Paranaense de Tênis (FPT), Sílvio Souza, e a toda a equipe da FPT, pelo apoio no desenvolvimento dessa tese e pela disponibilidade e suporte dado a todas as iniciativas encaminhadas. Tenho orgulho de fazer parte desse time, que trabalha forte pelo crescimento e desenvolvimento do tênis no Paraná.

Aos professores do PPGCMH e a todos os profissionais que colaboraram com o meu desenvolvimento profissional.

Aos colegas do PPGCMH, do Núcleo de Pesquisa em Psicologia e Pedagogia do Esporte (NP3-Esporte) e, em especial, aos amigos Gabriel Gonçalves e Roberto Klering.

Compartilhamos bons momentos juntos e admiração por vocês é grande. Muito obrigado pela amizade e por toda ajuda ao longo dessa caminhada.

A todos os amigos do *Minas Tênis Clube*, pelas oportunidades de aprendizagem e pelos bons momentos que dividimos. A passagem foi breve, mas as amizades e as lembranças foram marcantes. Seguiremos sempre juntos.

Aos Professores que gentilmente atuaram como juízes-avaliadores dos instrumentos, pela disponibilidade e contribuições apresentadas para melhoria desse trabalho.

Aos treinadores de tênis do Paraná, meus companheiros de profissão, pela colaboração em todas as ações que temos proposto e pelo trabalho em prol do desenvolvimento do tênis no estado.

Aos meus irmãos Paty e João, pelas maravilhosas lembranças que tenho da nossa infância e pela relação de respeito, cumplicidade e amizade que seguimos mantendo. Sou eternamente grato por ter vocês na minha vida. *“... Não sei. Sei que, de um modo ou de outro, machuca. Ir embora sem conversar tanto quanto queria, pedir socorro às tecnologias para sentir-se menos distante, não ter nem tempo para brigar e beliscar como sempre foi. Mas é uma daquelas dorzinhas de sorte. Da qual só usufrui quem teve a sorte de ter um irmão presente, que já foi odiável e irritante, mas que hoje é uma saudade diária e a certeza de que para estar junto não é preciso estar perto.”* por Ruth Manus.

A minha namorada Marília, pelo carinho e companheirismo. Conhecê-la foi uma grata surpresa, ter você na minha vida um verdadeiro privilégio.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e com o meu crescimento pessoal.

Resumo

A valorização atribuída pelos treinadores às diferentes situações e contextos de aprendizagem reflete as particularidades inerentes ao cenário onde ocorre a prática profissional, às especificidades da modalidade esportiva e sua cultura e da mentalidade e identidade profissional do grupo. Diante da necessidade de se conhecer, de forma contextualizada e sistematizada, como ocorre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores, da crescente valorização e reconhecimento do papel desempenhado por esse profissional na prática esportiva, e escassa produtividade acadêmica relacionada à temática no cenário nacional, a presente tese de doutorado teve como objetivo principal de investigação descrever as situações e contextos de aprendizagem profissional de maior relevância para os treinadores de tênis, a partir de uma amostra de treinadores paranaenses. De forma mais específica, buscou-se identificar a existência de diferentes perfis, no que se refere à importância atribuída por eles para diferentes oportunidades de aprendizagem. Para tanto, foram realizados diversos levantamentos e sínteses, que resultaram em cinco estudos, apresentados aqui em formato de artigos. O Artigo I, elaborado como um ensaio, apresenta os primeiros *insights* sobre o cenário atual de formação de treinadores de tênis no país e as aprendizagens profissionais presentes tanto em contexto formal como em não formal. Os resultados evidenciaram a escassez de oportunidades específicas em contexto formal, a necessidade de se repensar as atividades de formação ofertadas em ambiente não formal e de aproximação entre as instituições que atuam diretamente com os treinadores, nomeadamente as universidades e confederação/federações. No segundo artigo foi apresentado o “estado da arte” das publicações sobre tênis no Brasil. A partir dos levantamentos realizados foi possível identificar a presença de apenas 102 artigos relacionados à modalidade, dos quais, apenas três abordavam de forma específica o treinador. No terceiro e quarto artigos foram apresentadas as primeiras evidências de validade da Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ESATE) e da Escala de Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ECATE). Por meio de procedimentos inerentes à Validação de Conteúdo, as escalas foram testadas quanto a Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP), e Dimensão Teórica (DT). Os resultados evidenciaram índices satisfatórios para ambos os instrumentos (ESATE-25, $CVC_{CL} = 0,96$; $CVC_{PP} = 0,96$; $K_{DT} = 0,79$; e ESATE-24, $CVC_{CL} = 0,97$; $CVC_{PP} = 0,98$; $K_{DT} = 0,83$). As matrizes analíticas proposta e validadas por peritos, pelo viés do conteúdo, foram submetidas a Análise Fatorial Confirmatória, por meio do método de Análise de Equações Estruturais. Essa análise atestou que os modelos finais, contendo 18 itens para o

constructo Situações de Aprendizagem (ESATE18) e 17 para o Contexto de Aprendizagem (ECATE-17), mostraram-se mais bem ajustados, com índices classificados como razoáveis ou bons. A exceção foram os índices GFI, que apresentaram valores inferiores, porém aceitáveis. As consistências internas apresentadas pelas escalas mostraram-se adequadas. O quinto e último artigo apresenta os resultados da aplicação da ESATE-18 e ECATE-17, em uma amostra representativa de treinadores que atuavam em clubes e academias filiados à Federação Paranaense de Tênis (104 profissionais de uma população estimada em 166). A avaliação global dos dados evidenciou elevada atribuição de importância para todas as oportunidades de aprendizagem. No entanto, diferenças estaticamente significativas foram encontradas, observando-se menor atribuição às situações internas e oportunidades ocorridas em contexto formal, quando comparadas às demais. Por meio da análise de Cluster foram identificados três perfis, no que se refere à valorização atribuída às oportunidades de aprendizagem. Os mesmos diferiram significativamente entre si para as dimensões analisadas, evidenciando-se uma tendência de menor atribuição de importância por parte de treinadores em idades mais avançadas e com maior tempo de experiência profissional. Como contribuições advindas dessa tese, destaca-se a adoção de estratégias metodológicas pouco habituais, lançando-se um novo “olhar” para pesquisas em desenvolvimento profissional de treinadores. A combinação de métodos quantitativos, o emprego de novos instrumentos e a utilização de procedimentos estatísticos que possibilitaram analisar, de forma conjunta, as situações e contextos de aprendizagem, tornam esse trabalho inédito não só para o tênis, como para o contexto nacional de investigação na área. Como implicações práticas, a expectativa é a de que os resultados encontrados possam contribuir para a aproximação das ações de formação às expectativas e necessidades de quem aprende, buscando converter essas ações em episódios significativos para os treinadores.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Treinadores; Tênis.

Abstract

The valorization attributed by the coaches to the different situations and contexts of learning reflects the peculiarities inherent to the scenario where the professional practice occurs, the specificities of the sport modality and its culture and the mentality and professional identity of the group. Given the need to know, in a contextualized and systematized way, how the process of coaches development occurs, the increasing appreciation and recognition of the role played by this professional in sports practice, and low academic productivity related to the theme in the national scenario, the main objective of this doctoral thesis was to describe the situations and contexts of professional learning of greater relevance for tennis coaches, from a sample of coaches from Paraná. More specifically, we sought to identify the existence of different profiles, with regard to the importance attached by them to different learning opportunities. For that, several surveys and syntheses were carried out, which resulted in five studies, presented here in the form of articles. Article I, developed as an essay, presents the first insights about the current scenario of tennis coaches development in the country and the professional learning present in both formal and non-formal contexts. The results evidenced the scarcity of specific opportunities in a formal context, the need to rethink the training activities offered in a non-formal environment, and the approximation between the institutions that work directly with the coaches, namely universities and confederation / federations. In the second article the "state of the art" of tennis publications in Brazil was presented. Based on the surveys, it was possible to identify the presence of only 102 articles related to the modality, of which only three specifically addressed the coach. In the third and fourth articles were presented the first evidence of validity of the Scale of Learning Situations for Sports Coaches (ESATE) and the Scale of Learning Contexts for Sports Coaches (ECATE). Through procedures inherent to Content Validation, the scales were tested for Language Clarity (CL), Practical Relevance (PP), and Theoretical Dimension (DT). The results showed satisfactory indices for both instruments (ESATE-25, $CVC_{CL} = 0.96$, $CVC_{PP} = 0.96$, $K_{DT} = 0.79$, and ESATE-24, $CVC_{CL} = 0.97$, $CVC_{PP} = 0.98$, $K_{DT} = 0.83$). The analytical matrices proposed and validated by experts, by content bias, were submitted to Confirmatory Factor Analysis, through the Structural Equation Analysis method. This analysis showed that the final models, containing 18 items for the Learning Situations (ESATE18) and 17 for the Learning Context construct (ECATE-17), were shown to be better adjusted, with indexes classified as reasonable or good. The overall assessment of the data showed a high importance for all learning opportunities. However, statistically significant differences were found, observing

less attribution to internal situations and opportunities occurred in formal context, when compared to the others. Through Cluster analysis, three profiles were identified, regarding the valuation attributed to learning opportunities. They differed significantly from one another for the analyzed dimensions, evidencing a trend of less importance attribution by coaches at more advanced ages and with more professional experience. As contributions from this thesis, highlights the adoption of unusual methodological strategies, launching a new "look" for research in coaches' development. The combination of quantitative methods, the use of new instruments and the use of statistical procedures that made it possible to analyze situations and contexts of learning together, make this work unprecedented not only for tennis, but also for the national research context in area. As practical implications, the expectation is that the results found may contribute to the approximation of training actions to the expectations and needs of those who learn, seeking to convert these actions into significant episodes for the coaches.

Keywords: Coach Development; Coaches; Tennis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo de desenvolvimento profissional – Caio.....	i
Figura 2 – Macroprojeto sobre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis brasileiros.....	30
Figura 3 – Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa estipulado para a tese.....	32
Figura 4 – Sistema Nacional de Graduação Profissional.....	45
Figura 5 – Fluxograma com os resultados das buscas.....	55
Figura 6 – Número de publicações por ano (janeiro de 2000/maio de 2015).....	56
Figura 7 – Porcentagem de artigos publicados em periódicos com diferentes estratos no sistema <i>Web Qualis</i>	58
Figura 8 – Porcentagem de publicações por eixos temáticos.....	59
Figura 9 – Cálculos para o estabelecimento do CVC (ESATE).....	71
Figura 10 – Modelo inicial de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo situações de aprendizagem.....	73
Figura 11 – Modelo final de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Situações de Aprendizagem.....	75
Figura 12 – Modelo final de segunda ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Situações de Aprendizagem.....	76
Figura 13 – Cálculos para o estabelecimento do CVC (ECATE).....	91
Figura 14 – Modelo inicial de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.....	93
Figura 15 – Modelo final de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.....	95
Figura 16 – Modelo final de segunda ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.....	96
Figura 17 – Macroprojeto sobre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis brasileiros, revisado após a conclusão da Etapa 1.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura atual dos cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação de treinadores da CBT.....	41
Quadro 2 – Distribuição dos treinadores de acordo com a graduação no SNGP.....	45

LISTA DE TABELAS

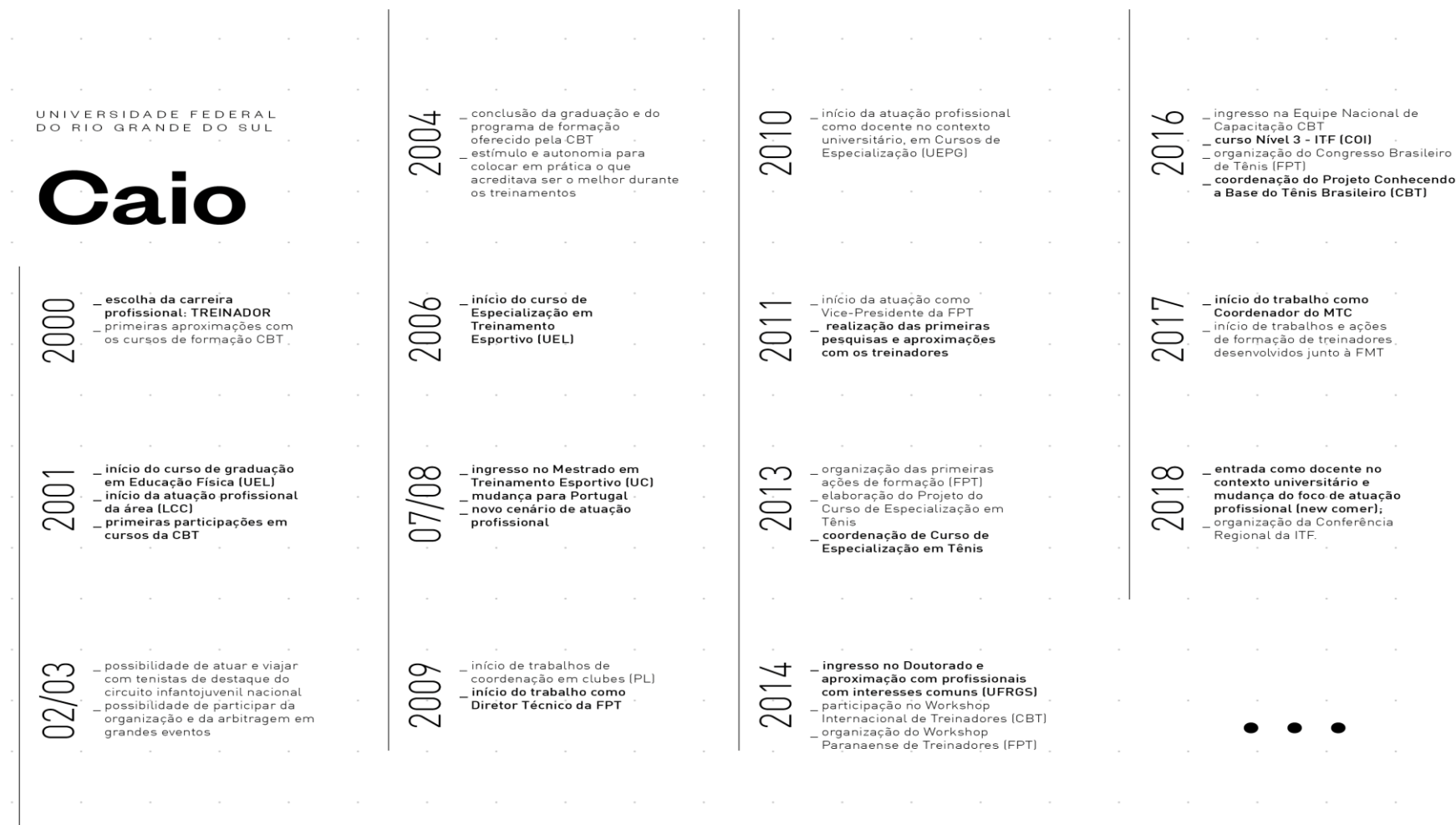
Tabela 1 – Cálculo do CVC_t para os critérios CL e PP e do coeficiente Kappa para DT (ESATE).....	72
Tabela 2 – Valores de ajustamento para Análise Fatorial Confirmatória de primeira ordem.....	74
Tabela 3 – Cálculo do CVC_t para os critérios CL e PP e do coeficiente Kappa para DT (ECATE).....	92
Tabela 4 – Perfil sociodemográfico dos treinadores em função dos grupos identificados na análise de Cluster.....	108
Tabela 5 – Estatística descritiva e comparação das dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem para a totalidade da amostra (n=104).....	110
Tabela 6 – Comparação Intra-Clusters para as dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem.....	111
Tabela 7 – Comparação Inter-Clusters para as dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem.....	112

SUMÁRIO

PREFÁCIO	i
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 JUSTIFICATIVA.....	25
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA.....	30
2 ARTIGO I	36
3 ARTIGO II	51
4 ARTIGO III	64
5 ARTIGO IV	85
6 ARTIGO V	104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A – Modelo de planilha encaminhado aos juízes-avaliadores para registro das respostas referentes à: Clareza de Linguagem; Pertinência Prática; Dimensão Teórica; e Observações (ESATE).....	82
APÊNDICE B – Versão da Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, validada pelo viés do conteúdo (ESATE-25).....	83
APÊNDICE C – Versão da Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, modelo ajustado final (ESATE-18).....	84
APÊNDICE D – Modelo de planilha encaminhado aos juízes-avaliadores para registro das respostas referentes à: Clareza de Linguagem; Pertinência Prática; Dimensão Teórica; e Observações (ECATE).....	101
APÊNDICE E – Versão da Escala de Contexto de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, validada pelo viés do conteúdo (ECATE-24).....	102
APÊNDICE F – Versão da Escala de Contexto de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, modelo ajustado final (ECATE-17).....	103
APÊNDICE G – Ficha para caracterização da amostra - Variáveis Sociodemográficas	142
APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Treinadores.....	144
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Juízes-avaliadores.....	145
ANEXO 1 – Termo de Anuência: Federação Paranaense de Tênis.....	146
ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP – Aprovação.....	147

PREFÁCIO

Figura 1: Linha do Tempo de desenvolvimento profissional – Caio.



Fonte: Elaborada pelo autor.

PREFÁCIO

A escolha da temática para a elaboração de uma tese é repleta de significados para o autor. No meu caso, refletir sobre o desenvolvimento profissional de treinadores de tênis e, particularmente, sobre o modelo nacional de formação desse profissional, é refletir profundamente sobre a minha própria história, sobre o começo da minha carreira como treinador, e sobre a minha atuação profissional.

Atuando *full time* como treinador de tênis há mais de 17 anos, pude trabalhar com a modalidade em diferentes âmbitos, destacando-se os trabalhos em clubes e academias, com jogadores de participação e rendimento, junto à Federação Paranaense de Tênis (FPT), Federação Mineira de Tênis (FMT) e Confederação Brasileira de Tênis (CBT), e de colaboração no processo de desenvolvimento de novos treinadores, por meio de programas de formação via acadêmica e/ou federativa.

Durante esse período, pude acompanhar as primeiras atividades de formação associadas à criação do Departamento de Capacitação de treinadores da CBT, até a consolidação do mesmo, fazendo isso sob diferentes olhares e momentos da minha carreira profissional. Como primeiro movimento coordenado no país, os cursos atraíram rapidamente muitos treinadores e causaram grande repercussão. Grande parte dos treinadores na época não possuía formação inicial em Educação Física ou Esporte, sendo para muitos, a primeira oportunidade de formação, diretamente relacionada ao tênis.

Os meus primeiros *insights* sobre o programa, que teve início em 1997, ocorreram ainda enquanto eu atuava como tenista e, de forma indireta, acompanhando os impactos dessas intervenções na atuação profissional do meu treinador. A partir do ano 2000, com a minha escolha profissional de cursar Educação Física e ser treinador claramente definida, iniciei as minhas primeiras aproximações com os materiais disponibilizados para os cursos e os diálogos com outros treinadores que participavam das capacitações. As avaliações díspares relatadas por esses treinadores me intrigaram e me incentivaram a participar dessas ações.

Tornar-se treinador não é um evento que ocorre de um dia para o outro. É fruto de experiências, de socializações, de trabalho com outros treinadores, de oportunidades de aprendizagem em diferentes contextos. De qualquer forma, como marco no calendário civil, considero o dia nove de abril de 2001 como a data oficial de início da minha carreira profissional. Um mês após iniciar a minha graduação em Educação Física na Universidade Estadual de Londrina (UEL), fui convidado para começar a trabalhar nos períodos vespertino e noturno, nas quadras do Londrina Country Club.

Refletindo sobre a minha trajetória, considero esse período como um dos mais importantes para no meu desenvolvimento profissional. Os seis anos de trabalho no clube foram marcados por inúmeras oportunidades de aprendizagem. O local possuía uma boa equipe de tenistas infantojuvenis de destaque em nível nacional e alguns em internacional, realizava grandes eventos, e também contava com um bom número de tenistas voltados ao esporte de participação. Ou seja, o momento e o contexto eram favoráveis.

Durante esse período participei de diferentes formações em contexto formal e não formal de aprendizagem. A graduação em Educação Física proporcionou a primeira aproximação com o meio acadêmico, no entanto, discutia questões que me pareciam distantes dos desafios vivenciados na prática profissional. Dentro desse cenário, os cursos específicos de formação de treinadores oferecidos pela CBT tiveram papel relevante no início da carreira, devido ao seu caráter eminentemente prático. Por outro lado, a formação universitária me propiciava subsídios e me levava a questionar o modelo e a forma com que as ações de formação eram desenvolvidas nesses cursos, gerando grandes reflexões.

Paralelo à conclusão da graduação em 2004, já havia finalizado todo o programa de formação de treinadores ofertados pela CBT, até aquele momento. Em busca de novas oportunidades de aprendizagem, acabei me aproximando novamente da formação acadêmica, dando início ao curso de especialização em treinamento esportivo, no início de 2006. A primeira experiência acadêmica havia sido conflitante. O currículo generalista da licenciatura cursada na universidade não preenchia as necessidades decorrentes do trabalho que eu já realizava como treinador. O fato de já atuar na área desde o início da graduação, adquirindo o conhecimento experiencial do trabalho, me apontava desafios não explorados pela maioria das disciplinas e isso, de certa forma, me fazia centrar atenção naquelas de maior interesse.

Para a especialização minhas expectativas eram outras. O curso era orientado para a área em que atuava e o período de intervalo de um ano afastado da universidade foi importante para o meu amadurecimento. Essa formação mais específica possibilitou maiores aproximações entre o que era trabalhado no curso e a minha prática profissional, o que tornou o aprendizado muito significativo.

Apesar de reconhecer o importante papel desempenhado pelas oportunidades de aprendizagem ocorridas no contexto formal, é preciso destacar que o contexto informal encontrado no clube, nesse período, foi propício para o aprendizado. O Departamento de Tênis era gerido por dois profissionais com grande experiência e que foram pioneiros em diversos aspectos ligados a modalidade no país. No contato diário com esses treinadores durante seis anos, pude aprender muito em aspectos não explorados no ensino formal. Para

mim, esses treinadores foram mais do que mentores e, por esse motivo foram e continuam sendo os meus modelos de referência.

Os grandes torneios realizados no clube e as viagens frequentes para acompanhamento técnico das equipes foram sempre novas oportunidades de aprendizagem. Durante esses eventos era possível acompanhar os treinamentos, observar a atuação dos treinadores mais experientes, trocar informações, e ampliar a rede de contatos. Ou seja, uma série de fatores que compõem o currículo oculto do profissional, algo que se adquire ao longo da vida, de forma processual e contínua.

A experiência positiva e significativa ocorrida com o curso de especialização foi determinante para os próximos passos. Em 2007 me mudei para Portugal para cursar o mestrado. Novo país, novos contextos de estudo, de trabalho, de vida e muitas *disjunturas*. Como era de se esperar, essas experiências provocariam novos olhares sobre o tênis e, conseqüentemente, sobre o processo de desenvolvimento profissional e o modelo nacional de formação de treinadores. O mestrado foi também um episódio significativo e marcou um período em que comecei a ter maior consciência do aprender como se aprende, ou seja, do processo metacognitivo. Nessa fase pude aprofundar minhas leituras sobre os temas de interesse, aprender a buscar informações em diferentes fontes e, principalmente, pude ampliar a minha capacidade de refletir sobre a minha prática profissional e aprender por meio de situações internas.

De volta ao Brasil em 2009, inicio uma nova etapa. É o começo de um trabalho de coordenação de um clube. Simultaneamente ocorre uma maior aproximação junto à FPT. A titulação obtida com a conclusão do mestrado abre portas para inserção no meio acadêmico e surgem os primeiros convites para atuar como docente em cursos de especialização da área.

No Departamento de Capacitação da CBT o cenário era outro. A partir de 2005 ocorreu uma mudança na direção e o modelo de formação vigente sofreu modificações substanciais. Concomitantemente, a Federação Internacional de Tênis (ITF) realiza as primeiras edições do curso denominado de Nível 3, o que amplia as ofertas de formação no país. Nesse período participo novamente de alguns cursos ofertados pela CBT.

Na FPT começamos a dar os primeiros passos para a estruturação das ações de formação de treinadores no estado, e tive a oportunidade de atuar mais efetivamente à frente dessa área. Nosso primeiro passo foi elaborar uma pesquisa para conhecermos: o perfil; a formação inicial e continuada; o mercado de trabalho; e a visão dos treinadores quanto à atuação da FPT no desenvolvimento do tênis regional e estadual.

Os resultados dessa pesquisa foram utilizados não só para o desenho das novas ações de formação a serem realizadas no estado, mas também, contribuíram para a reorganização de outros setores da FPT, visando atender necessidades regionais observadas. Conhecendo a formação e o contexto de atuação profissional dos treinadores paranaenses, pudemos selecionar e direcionar os cursos ofertados pela CBT, de acordo com as necessidades de cada região.

Com base nos resultados também inserimos em nosso cronograma anual algumas ações próprias de formação, tais como: os cursos para monitores de tênis, voltado para a inserção do tênis no ambiente escolar; a realização dos Encontros Paranaenses de Treinadores, onde conduzimos *experts* para as diferentes regiões do estado e atendemos as necessidades locais; e o Workshop Paranaense de Treinadores, que contou com a presença de diversos especialistas nacionais e internacionais.

Os resultados da pesquisa foram também determinantes para a elaboração do projeto pedagógico e abertura de um curso de especialização em tênis, o primeiro a ser realizado em parceria entre a uma federação e uma instituição de ensino superior, tendo abertura não só para o Paraná, mas também em São Paulo.

O ano de 2014 foi marcado por outros episódios significativos. O primeiro foi o convite para proferir uma palestra no Workshop Internacional de Treinadores, organizado pela CBT. Posteriormente realizamos a primeira edição do Workshop Paranaense de Treinadores, sendo um momento de grande aprendizado. Por fim, a entrada no doutorado e aproximação com um grupo de amigos e de estudos com interesses em comum, que eram e continuam sendo, parte importante das minhas referências acadêmicas.

O ano é 2016, encerro um ciclo de sete anos de trabalho no clube, iniciado em 2009, com a certeza de que é hora de buscar outros caminhos para seguir crescendo e aprendendo. O ano começa com o ingresso na Equipe Nacional e o início dos trabalhos junto ao Departamento de Capacitação da CBT. É preciso acompanhar novamente os cursos, agora, com o olhar de quem irá ministrá-los. A bolsa para do Programa de Solidariedade Olímpica do Comitê Olímpico Internacional foi outro fato marcante. Durante seis semanas pude acompanhar o dia a dia do Departamento de Pesquisa e Desenvolvimento da ITF. Ao longo desse período estive em contato direto com o responsável pelo programa de formação de treinadores da ITF, que é o modelo base utilizado para a formação nacional.

Nesse ano ainda ocorreram outros dois episódios significativos. O primeiro foi o Projeto Conhecendo a Base do Tênis Brasileiro da CBT. Nele tive a oportunidade de acompanhar *in loco* os programas de iniciação esportiva ao tênis de grandes clubes

brasileiros. no intuito de descrever como se encontravam estruturados Em pouco mais de um mês visitei 14 clubes de cinco estados, onde pude trocar muitas experiências com os coordenadores e treinadores desses locais. O segundo foi o Congresso Brasileiro de Tênis, evento que organizamos no Paraná e que possibilitou atuar em outras áreas e com profissionais com perfis distintos.

As visitas aos clubes abriram novas portas e em 2017 surgiu o convite para assumir a coordenação do tênis do Minas Tênis Clube (MTC). O cenário de atuação profissional era totalmente distinto do que sempre havia atuado, proporcionando novos desequilíbrios e gatilhos para aprendizagem. Equipe de profissionais numerosa, várias unidades, necessidade de comunicar com diferentes profissionais e de se envolver em projetos com outras áreas. Além desses fatores, a presença de treinadores, atletas e profissionais de alto nível tornavam o ambiente estimulante, o que me levava a pensar em como poderíamos tirar maior proveito dessas oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, conjuntamente com um grupo de profissionais, pude participar da organização de diferentes ações de formação e da elaboração de um projeto para aprendizagem compartilhada, contextualizada para atender as demandas encontradas no cotidiano profissional. Todos esses acontecimentos, em um curto período de tempo, ocasionaram *disjuntaras* que posteriormente foram acomodadas e se consolidaram como um episódio significativo para mim.

A breve passagem por Minas Gerais ainda me possibilitou atuar junto à nova equipe que assumiu a FMT, e à formação de treinadores. Novo contexto de intervenção, outros treinadores, novos desafios. Algumas convicções foram colocadas em xeque e o papel desempenhado pelo contexto ganhou ainda mais peso na minha perspectiva. É preciso seguir questionando a própria prática...

Chega o ano de 2018 e com ele novos caminhos. A maior aproximação com o campo acadêmico desperta o desejo de atuar nesse contexto. Surge a possibilidade de trabalhar na universidade onde me graduei. Finalizo o ciclo no MTC e começo a me preparar para ser novamente um *new comer*. Na FPT surge a possibilidade de organizarmos a *17ª Conferencia Regional ITF para Entrenadores de Sudamérica*, os trabalhos ainda estão no início, mas não tenho dúvidas de que será mais um episódio que marcará a minha trajetória.

É com esse *background* e com essa lente que hoje, agosto de 2018, reflito sobre o desenvolvimento profissional dos treinadores de tênis. Olhar de quem reconhece o caráter individual e social do processo de aprendizagem, e busca entender um pouco melhor, como os treinadores de tênis aprendem e como podemos tornar as nossas intervenções mais efetivas e significativas para eles.

1 INTRODUÇÃO

O papel assumido pelo esporte na sociedade contemporânea transcendeu os campos de jogo para se tornar um fenômeno de massa, capaz de atrair milhões de seguidores ávidos por consumi-lo. O esporte é responsável por uma parcela significativa das movimentações financeiras mundiais atuando, muitas vezes, como pano de fundo para diversas manifestações políticas e de poder (PIMENTEL; GALATTI; PAES, 2010). Paes e Balbino (2009) destacam que a representatividade do esporte no cenário internacional é tão acentuada que atualmente existem mais países filiados ao Comitê Olímpico Internacional do que à Organização das Nações Unidas. Nesse sentido, mais que um divertimento, este se transformou em uma grande indústria, onde diferentes atividades profissionais são desenvolvidas (MARQUES, 2000).

Apesar da grande representatividade do esporte de alto rendimento junto à mídia, a busca pela prática esportiva remete a objetivos distintos que, de acordo com o *International Council for Coaching Excellence (ICCE)*, podem ser resumidos em dois contextos: o esporte de participação e o de rendimento. O esporte de participação é aquele onde crianças, jovens e adultos buscam a prática esportiva como meio para a obtenção de níveis satisfatórios de saúde e/ou lazer. Por sua vez, no esporte de rendimento o foco principal dos praticantes é o aumento da capacidade de desempenho, voltado à participação em competições. Esse contexto de atuação conta com presença de pessoas de diferentes faixas etárias, sendo possível encontrar desde jovens atletas promissores, envolvidos em programas de treinamento, até atletas profissionais de alto rendimento (ICCE, 2012).

Nesse cenário, a função desempenhada pelo treinador aparece como peça-chave para o crescimento de qualquer que seja a modalidade esportiva, despontando como uma profissão emergente (RAMOS *et al.*, 2011). O ofício, que inicialmente era desempenhado por voluntários, ou restrito como profissão ao esporte de rendimento, teve de se adequar às novas expectativas dos praticantes a fim de contemplar os diferentes contextos da prática esportiva e atender à crescente demanda (MARQUES, 2000).

Sabe-se, no entanto, que os desafios ainda são grandes para treinadores possam se legitimar e se consolidar enquanto profissionais junto a sociedade e perpassam o simplismo da obtenção de uma carteira profissional (SANTOS, 2014). De acordo com o

Fonseca e Neto (2015), a *expertise* é que distingue o trabalho profissional do amador, sendo marcada por uma competência superior por parte do especialista.

Dessa forma, para ser treinador e atuar com excelência nos diferentes contextos, é preciso possuir não só conhecimentos, mas também uma gama de competências em distintas áreas. Segundo o ICCE (2012), para atuar de forma efetiva em um ambiente complexo e dinâmico como o de *coaching* esportivo, os treinadores precisam estar preparados para compreender, interagir e moldar o ambiente. Isso requer um sólido conhecimento de base (profissional, interpessoal e intrapessoal), diferentes competências (visão, organização, liderança, comunicação, relações pessoais, avaliação, reflexão, entre outras), capacidade de execução do trabalho, e uma série valores que permeiam o exercício profissional (ICCE, 2012).

Olhando para esse quadro descrito, uma questão que emerge é: de que forma e com que meios os treinadores podem atingir a excelência em todas essas áreas? Ou seja, quais são os meios e as fontes de aprendizagem disponíveis para que o treinador possa se desenvolver?

De acordo com o ICCE (2013), as fontes para a aprendizagem desse profissional são diversificadas. De forma resumida, observa-se que os treinadores aprendem: por meio da experiência; no cotidiano de trabalho; no convívio com outros treinadores; no contato direto com diferentes contextos (formal, não formal e informal); por meio de situações (mediadas e não mediadas) de aprendizagem; e pela exposição a aprendizagens experienciais e de mentoria, sendo um processo que ocorre ao longo de toda a vida, um *continuum*.

No presente estudo, as discussões serão direcionadas aos contextos e as situações de aprendizagem, elementos importantes no processo de desenvolvimento profissional do treinador. No trabalho de Milistetd *et al.* (2015a), é possível observar que os conceitos utilizados atualmente na literatura internacional para essa temática, derivam de teorias gerais de aprendizagem, nomeadamente dos trabalhos de Coombs e Ahmed (1974), Jarvis (2006, 2009) e Moon (2001, 2004).

De acordo com Milistetd *et al.* (2015a), a primeira aproximação dos conceitos de contextos de aprendizagem formal, não formal e informal, e o desenvolvimento de treinadores, foi realizada por Nelson, Cushion e Potrac (2006), autores que serviram de referencial teórico de base para diversas publicações na área. Por sua vez, a operacionalização dos conceitos de Moon (2004), relacionando-os a aprendizagem profissional de treinadores, foi realizada por Werthner e Trudel (2006), por meio dos

conceitos de situações de mediadas, não mediadas, e internas. (MILISTETD *et al.*, 2015a).

Em síntese, entende-se por aprendizagem formal aquela que ocorre em ambientes institucionalizados, como os cursos de ensino superior relacionados à Educação Física e às Ciências do Esporte, e em programas convencionais de certificação de treinadores ofertados por organizações governamentais ligadas ao esporte. A aprendizagem não formal caracteriza-se pelo engajamento em atividades sistematicamente organizadas, que ocorrem fora do ambiente formal. Os locais onde essas ações se desenvolvem são variados e as atividades, geralmente, são direcionadas a grupos específicos. As conferências, *workshops*, seminários, cursos de curta duração oferecidos federações, são alguns exemplos desse contexto de aprendizagem. A aprendizagem informal é marcada por um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, ocorre ao longo de toda a vida. Essa aprendizagem decorre de interações com outros atores do contexto esportivo, das experiências profissionais vividas diariamente, de reflexões, podendo ocorrer em diversos ambientes (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

No que diz respeito às situações de aprendizagem, Werther e Tudel (2006) relatam que as mesmas podem ocorrer por três vias distintas. Nas situações mediadas o material e o contexto não são definidos pelo aprendiz. Em geral, são dirigidas por um *expert* responsável por selecionar o material e a forma com o que o mesmo será desenvolvido. Os cursos de certificação convencionais, seminários, *workshops*, podem ser apontados como exemplos dessas situações. Entende-se por situações não mediadas as oportunidades de aprendizagem onde os próprios aprendizes definem os conteúdos e como as atividades serão desenvolvidas. A observação de treinamentos, as conversas com outros treinadores, os debates em grupo, buscas por soluções de problemas reais com o auxílio de recursos como livros, *internet*, entre outros, são alguns exemplos de desse tipo de situação de aprendizagem. Por fim, as situações internas requerem que os treinadores reorganizem o seu próprio conhecimento, não produzindo dessa forma, novos materiais. Por meio de reflexões deliberadas, baseadas em experiências anteriores, os treinadores procuram refletir sobre um determinado aspecto, visando um aprofundamento da aprendizagem.

À medida que os estudos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento profissional dos treinadores foram avançando, verificou-se a necessidade de revisar a terminologia empregada, visando aproximar os conceitos à especificidade da formação

de treinadores (MILISTETD *et al.*, 2015a). Nesse sentido, Trudel, Culver e Werthner (2013) propõem a utilização dos termos: “contextos de aprendizagem”, em referência ao cenário em que ela ocorre; e “situações de aprendizagem”, fazendo menção à percepção do indivíduo sobre a própria aprendizagem nesse cenário. Segundo esses autores, a utilização do termo “situações de aprendizagem” é mais apropriada para se referir à aprendizagem dos treinadores. Segundo Milistetd (2015) essa definição avança ao considerar o processo de aprendizagem como individual, sendo dependente da biografia, das expectativas e motivações de quem aprende.

Mesmo observando-se um aumento no número de publicações relacionado à aprendizagem e desenvolvimento do treinador, até o momento sabe-se muito pouco sobre a capacidade e prontidão desse profissional evoluir por meio de diferentes oportunidades de aprendizagem (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). As pesquisas realizadas até o momento têm demonstrado que os treinadores creditam maior significado às situações não mediadas (MESQUITA *et al.*, 2014; MILISTETD, 2015), ocorridas em contexto informal (BRASIL *et al.*, 2015; MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RODRIGUES, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015).

Nessa mesma direção, observa-se uma menor valorização por parte dos treinadores às situações mediadas de aprendizagem, ocorridas em contexto formal (CUSHION *et al.*, 2010; JACOBS *et al.*, 2015; MALLETT, *et al.*, 2009; MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010; PAQUETTE; TRUDEL, 2015; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), especialmente entre os treinadores com maior experiência profissional. Ao não considerar os interesses do aprendiz essas situações carecem, muitas vezes, de significado para os treinadores. Dessa forma, para que as situações possam contribuir de forma mais efetiva na aprendizagem, faz-se necessária à utilização de estratégias de ensino que coloquem o aprendiz no centro do processo atendendo, desta forma, suas necessidades individuais (MILISTETD *et al.*, 2015b; PAQUETTE, TRUDEL, 2015; WEIMER, 2002).

1.1 JUSTIFICATIVA

No Brasil, pesquisas referentes ao desenvolvimento do treinador são recentes. No momento observam-se os primeiros movimentos para a formação de grupos de pesquisa especificamente ligados à temática. Como afirma Rodrigues (2014):

Apesar do reconhecimento da necessidade de formação e capacitação de treinadores, há pouca investigação e conhecimento disponíveis sobre a pessoa do treinador, sobre seu processo de desenvolvimento profissional, as características de sua prática, os conhecimentos e saberes mobilizados no cotidiano de trabalho, entre outros elementos fundamentais para reflexão sobre essa formação (RODRIGUES, 2014, p. 02).

A pesquisa conduzida por Tozzeto *et al.* (2015), relacionada às publicações nacionais sobre *coaching* esportivo no período de 2000 a 2013, realizada em oito periódicos nacionais catalogados nos estratos A2, B1 e B2 do *Qualis*, resultou em 61 artigos encontrados. O quadro geral aponta um incremento no número de publicações a partir de 2007, onde se concentram 82% das publicações sobre a temática. As categorias Educação (9,8%), Desenvolvimento (6,1%) e Certificação (4,9), que abordam de forma mais específica o desenvolvimento profissional dos treinadores, foi responsável por 20,8% dessas publicações.

Especificamente com treinadores de tênis, o estudo conduzido por Cortela *et al.* (2016), visando estabelecer o “estado da arte” das publicações sobre a modalidade em 40 periódicos nacionais, no período compreendido entre janeiro do ano 2000 a maio de 2015, encontrou apenas cinco publicações onde os treinadores eram o foco da pesquisa, ou participavam da amostra no estudo. Com o objetivo de avaliar os efeitos de atividades de formação no uso de estabelecimento de metas por parte do treinador, Sudo e Souza (2012) realizaram um estudo de caso, que aponta para uma mudança significativa e positiva no comportamento do treinador. Greco *et al.* (2012) testaram o conhecimento tático declarativo sobre tênis apresentado por três grupos distintos: graduandos em Educação Física; treinadores de tênis com formação acadêmica na área; e treinadores de tênis sem formação acadêmica na área. Os treinadores com formação acadêmica na área apresentaram resultados estatisticamente superiores aos demais grupos, não sendo encontradas diferenças entre os demais grupos. Cortela *et al.* (2013a) investigaram o contexto de intervenção e o mercado de trabalho dos treinadores paranaenses de tênis. Os resultados indicaram que os treinadores atuam prioritariamente no contexto de participação, e em locais convencionais, como os clubes e academias.

Dois estudos relacionavam-se à aprendizagem profissional dos treinadores de tênis, abordando principalmente a formação inicial e continuada desses profissionais. O estudo conduzido por Cortela *et al.* (2013b), com treinadores paranaenses de tênis apontou que, para 62% da amostra, o início da carreira profissional foi marcado pela aproximação com a modalidade após uma experiência inicial como boleiro, auxiliando

nas aulas e jogos. A maior parte (84%) dos treinadores declarou possuir um bom nível técnico de jogo, sendo classificados como 1ª ou 2ª classes no *ranking* da Federação Paranaense de Tênis (FPT). No que diz respeito às situações de aprendizagem ocorridas em contexto formal, verifica-se que maioria dos treinadores participou dessas situações, observando-se que: 19% encontravam-se cursando Educação Física ou Esporte, 34% eram graduados na área, 12% eram especialistas, e 5% mestres ou doutores. A participação em situações de aprendizagem ocorridas em contexto não formal foi mais expressiva, observando-se que 85% dos treinadores participaram de alguma formação ocorrida nesse contexto nos últimos cinco anos. Aproximadamente metade desses treinadores (49%) esteve envolvida em quatro formações ou mais, constando-se que os cursos oferecidos pela Confederação Brasileira de Tênis (CBT), especialmente os Módulos A, B e C, foram aqueles realizados com maior frequência.

Nessa mesma linha de investigação, Lima *et al.* (2014) analisaram o perfil da formação inicial e continuada de treinadores de tênis do estado de Santa Catarina. Tal qual observado com os treinadores paranaenses, verificou-se que o nível de jogo apresentado pela maior parte dos 24 treinadores que participou do estudo era elevado, sendo que 70% encontravam-se classificados como 1ª no *ranking* da Federação Catarinense de Tênis. Contrastando com os resultados apresentados Cortela *et al.* (2013b), no que diz respeito à participação em contexto formal de aprendizagem relacionado a área de Educação Física ou Esporte, os treinadores catarinenses apresentaram menor participação em atividades de formação ocorridas nesse ambiente. Aproximadamente 18% dos treinadores possuíam graduação específica na área e 4,5% especialização. No que tange às situações de aprendizagem ocorridas em contextos não formal, verificou-se uma participação mais efetiva. Aproximadamente 71% dos treinadores faziam parte do Sistema Nacional de Graduação Profissional (SNGP) da CBT, o que pressupõe a aprovação nos Módulos A, B e C ministrados pela CBT.

De acordo com Ramos, Brasil e Goda (2012) a valorização atribuída pelos treinadores aos diferentes contextos e situações de aprendizagem reflete as particularidades inerentes a cada modalidade esportiva. Nesse sentido, a compreensão dos contextos e das situações de aprendizagem profissional por meio dos quais os treinadores se desenvolvem é importante. De acordo com Trudel, Culver e Werthner (2013), essa compreensão permite debater a aprendizagem sob diferentes perspectivas, levando-se em conta a de quem aprende e a de quem se propõe a promover contextos adequados de aprendizagem para os treinadores.

Diante da necessidade de se conhecer de forma contextualizada como ocorre o desenvolvimento profissional dos treinadores, da crescente valorização e reconhecimento do papel desempenhado por esse profissional na prática esportiva e do cenário nacional de escassa produtividade relacionada à temática, esta tese teve como objetivo principal, identificar as situações e contextos de aprendizagem de maior relevância para o desenvolvimento profissional de treinadores de tênis. Buscou-se, com essa investigação apresentar os primeiros *insights* no país associando essa temática aos treinadores da modalidade, possibilitando a ampliação dos debates, das publicações e contribuindo com informações relevantes e específicas. Como implicações práticas, a expectativa é a de que os resultados encontrados possam contribuir para a aproximação das ações de formação às expectativas e necessidades de quem aprende, buscando converter essas ações em episódios significativos para os treinadores.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

A compreensão dos meios pelos quais os profissionais aprendem a ser treinadores pode ser considerada o ponto de partida para a análise de programas de formação, que visam contribuir no processo de desenvolvimento desses profissionais. Para gerar contextos favoráveis a aprendizagem é preciso compreender o desenvolvimento profissional de forma contextualizada (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Nessa direção, Rossi e Hunger (2012) ressaltam que é preciso considerar uma série de variáveis na elaboração das atividades de formação, dentre as quais se destacam: as necessidades e expectativas de quem aprende, em diferentes momentos do exercício profissional; o contexto social; e o local onde esse exercício ocorre.

No Brasil, a oferta de programas de formação para treinadores de tênis por meio da via acadêmica ainda é uma realidade distante. No estudo conduzido com Dias *et al.* (2002), verificou-se que apenas 16 dos 71 cursos universitários que participaram do estudo, ofertavam a disciplina tênis aos graduandos em Educação Física ou Esporte. Nessa mesma direção, Milistetd (2015) relatou que apenas 10% dos currículos das universidades federais brasileiras apresentam essa disciplina em sua grade. No que diz respeito aos cursos de pós-graduação (especialização), ofertados nesse contexto, o cenário não tem sido diferente. Poucas universidades oferecem essa possibilidade, e a dificuldade para o fechamento de turmas faz com que a realização dos mesmos ocorra esporadicamente (CORTELA *et al.*, 2013b).

Frente a esse quadro, verifica-se que as opções de cursos para formação de treinadores no país parecem se restringir ao programa de certificação oferecido pela CBT (CORTELA *et al.*, 2013b). A criação do Departamento de Capacitação (DC) da CBT, considerado o marco das ações de formação no Brasil, tem menos de duas décadas de funcionamento. Mesmo observando-se uma série de avanços, verifica-se que o país ainda não apresenta um modelo próprio para a formação de treinadores, utilizando com base para o seu programa o modelo disponibilizado pela Federação Internacional de Tênis (ITF).

Esse formato de base elaborado pela ITF é utilizado por diversos países, onde a modalidade encontra-se em desenvolvimento (SANZ; FUENTES; VILLAR, 2004). No entanto, as especificidades do contexto nacional, como o início da carreira de muitos treinadores associado ao ofício de boleiro, e a obrigatoriedade da formação inicial em Educação Física para exercer a profissão no país (MILISTETD *et al.*, 2014), requerem que o modelo seja revisto, no intuito de contextualizar a formação de treinadores com base nas necessidades locais. Apesar do baixo impacto relatado pelos treinadores nos conhecimentos e competências para o exercício e desenvolvimento profissional (CAVAZANI *et al.*, 2013; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016), a formação inicial em Educação Física, por exemplo, tem demonstrado alterar a percepção desses profissionais quanto a valorização dos contextos de aprendizagem (GOMES *et al.*, 2011; MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010).

Esse quadro aponta para a necessidade de os responsáveis pela elaboração dos programas de formação compreenderem, de forma contextualizada, o desenvolvimento profissional dos treinadores. Com base no reconhecimento do espectro de oportunidades utilizado por esses profissionais para aprender, os programas poderiam reorganizar o seu currículo, visando à ampliação das oportunidades ocorridas nessas ações. Isso possibilitaria, ainda, facilitar a aprendizagem, oferecendo oportunidades mais específicas, relativamente ao momento do processo em que se encontra o treinador (MALLET *et al.*, 2009).

Da ausência, até o momento, de um estudo na literatura nacional que aborde especificamente o desenvolvimento profissional dos treinadores de tênis, no que diz respeito aos contextos e situações de aprendizagem, e do papel chave desempenhado por essas informações no momento de elaboração dos programas de formação de treinadores, emerge a questão central a ser respondida nesse estudo: Quais são as

situações e os contextos de aprendizagem mais valorizados pelos treinadores de tênis, no processo de desenvolvimento profissional?

Em um contexto em que aparecem profissionais com percursos distintos, como é o caso da formação de treinadores de tênis, faz-se necessária à formulação de outros questionamentos, para responder com propriedade a questão central de pesquisa: (1) Considerando a amostra do estudo, é possível identificar a presença de subgrupos de profissionais que se diferenciam quanto à importância atribuída às situações e contextos de aprendizagem? (2) Na eminência de encontrá-los, quais seriam as diferenças intra e intergrupos existentes, e quais variáveis sociodemográficas poderiam estar associadas a esses subgrupos?

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A presente tese apresenta-se como o ponto de partida de um projeto maior (macroprojeto), que visa compreender de forma holística o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores brasileiros de tênis, no que diz respeito às situações e contextos de aprendizagem, no intuito de se propor avanços, com base em evidências científicas, no cenário atual de formações desenvolvidas em contexto não formal. Um projeto com essa magnitude e pretensão exige um planejamento de longo prazo e requer o estabelecimento de metas e etapas a serem cumpridas. Essas etapas são complementares e indissociáveis, estando à realização da etapa seguinte condicionada ao cumprimento e aos resultados encontrados na anterior. A Figura 2 apresenta uma visão geral do macroprojeto.

Figura 2 – Macroprojeto sobre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis brasileiros. (continua)

Etapa 1	1. Elaboração e primeiras evidências de validade das Escalas de Situações (ESATE) e Contextos (ECATE) de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, aplicadas a treinadores paranaenses de tênis.
	2. Primeiras aproximações com o contexto nacional de formação de treinadores de tênis.
	3. Aplicação exploratória, em contexto local, para os primeiros <i>insights</i> sobre a temática no Brasil.
	4. Análise dos resultados e implicações para o cenário nacional de formação em contexto não formal e para as Etapas subsequentes do macroprojeto.

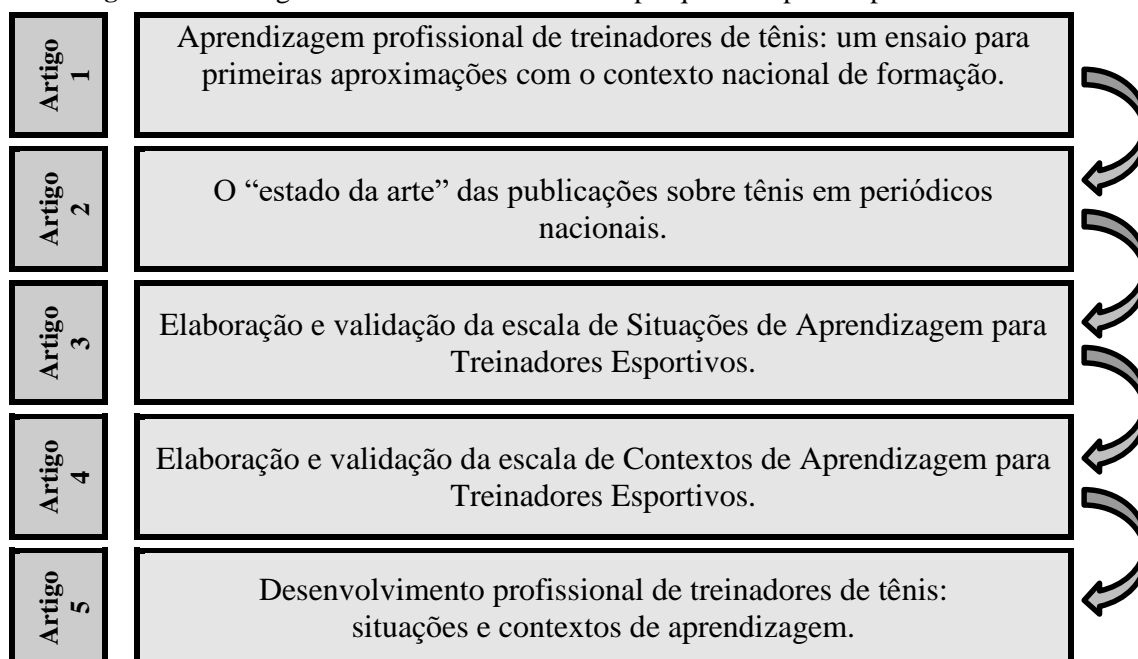
Figura 2 – Macroprojeto sobre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis brasileiros. (conclusão).

Etapa 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendo como base os resultados encontrados na Etapa 1, elaborar e validar um instrumento qualitativo para aprofundamento das discussões. 2. Aplicação exploratória do instrumento. 3. Análise das situações e contextos de aprendizagem profissional com maior importância atribuída pelos treinadores.
Etapa 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação dos instrumentos quantitativos a uma amostra representativa e aleatória de treinadores, que atuam nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, e Sul). 2. Aplicação do instrumento qualitativo a treinadores que representem o perfil profissional encontrado nas diferentes regiões do país. 3. Análise e discussão dos contextos e situações de aprendizagem relatados pelos treinadores, indicando como o modelo nacional de formação CBT se comporta frente às possíveis diferenças regionais.
Etapa 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com base nos resultados observados na Etapa 3, elaborar e validar um instrumento qualitativo destinado às entrevistas com treinadores <i>experts</i> de cada região (profissionais com grande experiência nos distintos contextos de atuação e com o reconhecimento dos pares). 2. Aplicação do instrumento aos <i>experts</i> regionais selecionados. 3. Análise e discussão do olhar dos <i>experts</i> quanto aos contextos e situações de aprendizagem regionais, e sobre como o modelo nacional CBT poderia atender às especificidades encontradas.
Etapa 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendo como base os resultados encontrados nas Etapas 2-4, apresentar contribuições para que o modelo nacional de formação CBT possa atender às necessidades regionais do país, tornando o processo de educação mais significativo para os treinadores.

Fonte: Elaborada pelo autor

Tendo como pano de fundo o macroprojeto descrito anteriormente, esta tese centrou-se, fundamentalmente, no cumprimento da Etapa 1, sendo apresentada em formato de artigos, assim estruturados: Artigo I e II – primeiras aproximações com o contexto nacional de formação de treinadores de tênis; Artigos III e IV – elaboração dos instrumentos para avaliação dos contextos e situações de aprendizagem profissional de treinadores esportivos, e as primeiras evidências de validade para profissionais que atuam com o tênis no estado do Paraná; e Artigo V e Considerações Finais – análise dos resultados e implicações para as aprendizagens ocorridas em contexto não formal e as proposições estabelecidas para as etapas seguintes do macroprojeto. A Figura 3 ilustra o fluxograma empregado no desenvolvimento da pesquisa.

Figura 3 – Fluxograma de desenvolvimento da pesquisa estipulado para a tese.



Fonte: Elaborada pelo autor

REFERÊNCIAS

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; BARROS, T. E. S.; GODTSFRIEDT, J. NASCIMENTO. J. V. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.

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

CAVAZANI, R. N.; CESANA, J.; DA SILVA, L. H.; CRESSONI, F. E. G.; TAVARES JUNIOR, A. C.; ARANHA, A. C. M., *et al.* O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.

CORTELA, C. C.; GONÇALVES, G. H. T.; KLERING, R. T.; BALBINOTTI, C. A. A. O “estado da arte” das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; CORTELA, D. N. R.; HAAS, L. G. N. O mercado de trabalho dos treinadores paranaenses de tênis. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, Itararé, v. 4, n.2, p. 14-25, 2013a.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; SOUZA; S. P.; CORTELA, D. N. R.; FUENTES, J. P. G. A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. **Conexões**, Campinas, v.11, n.2, p.60-84, 2013b.

CUSHION, C.; NELSON, L.; ARMOUR, K.; LYLE, J.; JONES, R.; SANDFORD, R.; *et al.* **Coach learning and development: a review of literature.** London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

DIAS, J. M.; SANTOS, S. G.; SILVA, O. J.; ABES, L. O.; CARABAGIALLE, M. A.; SIQUEIRA, S. G. O ensino e aprendizagem de Tênis nos cursos de Educação Física. In MORO, A. R. P.; DIAS, J. M. **IV Jornada Internacional de treinamento e organização do tênis.** Florianópolis. NETEC, 2002. p. 105-107.

FONSECA, R. G.; NETO, S. S. O profissionalismo na educação física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1099-1110, 2015.

GOMES, R. E. ISIDIO, A. S. M.; BATISTA, P. M. F., MESQUITA, I. M. R. Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. **Revista da Educação Física**, v. 22, n. 2, p. 185-195, 2011.

GRECO, P. J.; ABURACHID, L. M. C.; SOUZA, P. R. C.; HORNESTAM, J. F.; MORTIMER, L. M. Conhecimento tático declarativo no tênis: classificação e comparação em relação à formação acadêmica e tempo de prática. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p. 316-326, 2012.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). **International Sport Coaching Framework.** 1.1ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2012.

_____. **International Sport Coaching Framework.** 1.2ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

JACOBS; F.; KNOPPERS, A.; DIEKSTRA, R.; SKLAD, M. Developing a coach education course: a bottom-up approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 178-186, 2015.

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

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

LIMA, M. B. N.; ANDRADE, A.; VASCONCELLOS, D. I. C.; FARIA, M. B. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

MALLET, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4. n. 3, 2009.

MARQUES, A. T. As profissões do corpo: treinador. **Treinamento Desportivo**, Curitiba, v.5, n.1, p. 4-8, junho. 2000.

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

MESQUITA, I.; RIBEIRO, J.; SANTOS, S.; MORGAN, K. Coach, learning and coach education: A Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**. v. 28, p. 124-136, 2014.

MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação Física**. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

MILISTETD, M.; DUARTE, T.; RAMOS, V.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015a.

MILISTETD, M.; SALLES, W. N.; BRASIL, V. Z.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. A formação de treinadores esportivos: realidade e perspectivas. In LEMOS, K. L. M.; GRECO, P. J.; MORALES, J. C. (org.). **5ª Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte. EEEFTO/UFMG, 2015b, p. 285-310.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

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

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

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

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In DE ROSE, D. e colaboradores. **Esporte e atividade física na infância e adolescência, uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre. Artmed, 2009. p. 73-83.

PAQUETTE, K. J.; TRUDEL, P. Learner-centered teaching: A consideration for sport federations to revitalize coach education. In: DAVIS, P. (Ed.). **The Psychology of Effective Coaching and Management**. New York: Nova Science Publishers, 2015, p. 53-70.

PIMENTEL, R. M.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partida da modalidade basquetebol. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.; SILVA, R. A aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivo de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, v.17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RODRIGUES, H. A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Biodinâmica do Movimento e Esporte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

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

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira e Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, 2012.

SANTOS, A. L. P. Formação de treinadores esportivos no Brasil: conquistas e possibilidades. In: Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Sociologia do Esporte. (Org.). **Interfaces: esporte e sociedade - II Encontro Paulista de Sociologia do Esporte**. 1ª ed. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2014, v. 1, p. 68-83.

SANZ, D. R.; FUENTES, J. P.; VILLAR, F. A. La formación del entrenador de tenis. In TORRES, G.; CARRASCO, L. **Investigación en deportes de raqueta: tenis y bádminton**. Múrcia, Universidad Católica San Antonio editora, 2004, p: 341-364

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2015.

SUDO, C. H.; SOUZA, S. R. Intervenção comportamental para treinadores no uso do estabelecimento de metas no tênis. **Estudos de Psicologia I Campinas**, v. 29, n. 4, p. 563-576, 2012.

TOZETTO, A. V. B.; BETTEGA, O. B.; COLLET, C; SOBRINHO, A. E. P. S.; BRASIL, V. Z.; MILISTETD, M.; RODRIGUES, H. A.; GALATTI, L. R.; R, Valmor; Sports coaching in Brazil: analysis of the publications in national journals. **10th ICCE Global Coach Conference**, v. 1, p. 01, Vierumäki, Finlândia, 2015.

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. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice** (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

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

2 ARTIGO I

APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DE TREINADORES DE TÊNIS: UM ENSAIO PARA PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO NACIONAL DE FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

A compreensão sobre o desenvolvimento profissional de treinadores passa por estudos e reflexões a respeito das situações e contextos de aprendizagem aos quais esses profissionais foram ou estão envolvidos. Nesse sentido, fez necessário efetuar um levantamento a respeito das oportunidades de aprendizagem, em contextos formal e não formal, existentes no cenário nacional para os treinadores de tênis, que são o foco dessa investigação.

A fim de proporcionar elementos para delimitação do pano de fundo em que essas aprendizagens ocorrem, serão apresentados e discutidos os seguintes pontos: a formação inicial de treinadores e a legislação vigente; a formação continuada, via acadêmica e federativa; e o Sistema Nacional de Graduação Profissional. Ao final, são apresentadas algumas sugestões para solução de impasses percebidos.

FUNDAMENTAÇÃO

O Sistema de Formação de Treinadores de Tênis no Brasil

A formação inicial de treinadores de tênis

De um modo geral, a formação de treinadores de tênis pode ocorrer por três vias distintas: a federativa (Federação Internacional de Tênis – ITF ou pelas confederações e federações), a universitária ou acadêmica, e as formações obtidas por meio das associações privadas como a *United States Professional Tennis Association (USPTA)* e *Professional Tennis Registry (USPTR)*, por exemplo (FUENTES; VILLAR, 2004).

Especificamente no Brasil a intervenção do treinador esportivo e, conseqüentemente a do treinador de tênis, apresenta-se como um dos campos de atuação do profissional de Educação Física, independentemente do contexto de ação, ou seja, tanto para aqueles que atuam no esporte de participação ou no de rendimento. Desde a aprovação da Lei 9.696/98, que regulamenta o exercício do profissional de Educação Física no país, para atuar no campo

esportivo é requerida a obtenção do título de Bacharel em Educação Física (BRASIL, 1998; MILISTETD *et al.*, 2014).

Essa particularidade faz com que a formação inicial dos treinadores no Brasil, do ponto de vista legal, ocorra apenas por uma via: a universitária ou acadêmica. Dois casos são exceções a essa Lei e encontram-se amparados pela legislação brasileira: i. o dos treinadores que já atuavam na área anteriormente a promulgação da Lei 9.696/98, aos quais após a comprovação legal de experiência e participação de um programa de instrução oferecido pelos Conselhos Federal e/ou Regional de Educação Física, é garantido o título de “Provisionado”, e o direito de atuarem com a modalidade esportiva específica na qual comprovaram experiência; ii. o segundo caso, que diz respeito principalmente aos treinadores de futebol, aos quais a Lei 8.650/93 assegura o direito de exercício profissional no âmbito do treinamento dessa modalidade, desde que possam comprovar experiência de trabalho na área (MILISTETD *et al.*, 2015).

Se, por um lado, a exigência de formação em nível superior no bacharelado em Educação Física, com um mínimo 3.200 horas (MILISTETD *et al.*, 2015), com a necessidade de uma licença anual expedida pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF) para o exercício profissional e associada ao reconhecimento legal da profissão de treinador no Brasil, pode ser considerada uma conquista histórica para área, por outro, questiona-se até que ponto essa formação inicial tem efetivamente contribuído na melhoria da formação dos treinadores nacionais.

Da forma como se encontram organizados, os cursos nacionais de graduação em Educação Física apresentam um caráter generalista, visando formar profissionais versáteis, capazes de atender as distintas demandas do mercado, para diferentes modalidades esportivas tais como gestão, lazer, saúde, rendimento, entre outros (MILISTETD *et al.*, 2014). Essas características formativas têm apresentado fragilidades, se mostrado insuficiente para a formação do treinador esportivo, especialmente aqueles interessados em trabalhar com esporte de rendimento (MILISTETD *et al.*, 2014; RODRIGUES, 2014).

Os currículos das universidades têm demandado pouca atenção às disciplinas relacionadas diretamente ao *coaching* esportivo, bem como as estratégias experienciais de aprendizagem (MILISTETD *et al.*, 2014). Nesse cenário o que se observa é um distanciamento e a ausência de relações entre os saberes produzidos e ensinados no meio acadêmico e aqueles necessários ao exercício profissional dos treinadores, colocando-se em pauta a necessidade de se repensar o formato atual desses cursos no que tange a formação do treinador esportivo (CAVAZI *et al.*, 2013; RODRIGUES, 2014).

A formação inicial dos treinadores de tênis, em específico, parece enfrentar desafios ainda maiores. A disciplina tênis encontra-se fora do currículo da maior parte dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil. De acordo com Milistetd *et al.* (2014), apenas 10% das Instituições Federais de Ensino Superior ofertam essa disciplina. As principais justificativas dadas pelos coordenadores dos cursos para essa ausência foram: a falta de profissionais habilitados para trabalharem com o tênis nesse ambiente, por ser considerado um esporte elitista; e a falta de materiais e quadras específicas.

A formação continuada de treinadores de tênis

No que diz respeito da formação continuada destes profissionais, esta pode ocorrer por três vias, no Brasil: a acadêmica ou universitária, em cursos de pós-graduação; a federativa, promovida pelas federações; e a associativa, realizada por meio e associações.

Por meio da via acadêmica

Apesar de existirem opções por meio da via acadêmica para a formação continuada no Brasil, como alguns cursos de especialização em tênis, observa-se que esse caminho ainda apresenta pouca representatividade junto aos treinadores. Dois fatores parecem contribuir para esse cenário. O primeiro diz respeito ao período de transição profissional vivenciado pela atual geração de treinadores nesta modalidade. Anteriormente à promulgação da lei que regulamentou a atuação do profissional de Educação Física (em 1998) e, conseqüentemente, a dos treinadores de tênis, não se exigia qualquer tipo de formação inicial para o exercício profissional nessa área.

Mesmo não havendo pesquisas de âmbito nacional que apresentem um panorama geral da formação de treinadores no país, com base nos resultados dos estudos publicados até o momento, é possível observar que boa parte dos profissionais que já atuavam anteriormente a regulamentação da profissão apresentam, como nível máximo de formação, os ensinamentos Fundamental ou Médio (CORTELA, *et al.*, 2013). Os resultados com treinadores paranaenses (CORTELA, *et al.*, 2013) e catarinenses (LIMA *et al.*, 2014), apontam ainda que, atualmente, grande parte dos treinadores inseridos no mercado de trabalho é composta por profissionais ‘Provisionados’.

Segundo a Lei de Diretrizes de Bases 9.394/1996, o acesso aos cursos de Pós-graduação no Brasil é restrito aos profissionais portadores e diplomas de cursos de nível superior, o que impossibilita a participação de profissionais Provisionados em atividades de

formação continuada por meio da via acadêmica (BRASIL, 1996), contribuindo para a baixa participação dos treinadores de tênis em formações continuadas por meio dessa via.

Além desse fator, a necessidade de formação em nível superior traz consigo uma mudança na forma como os treinadores veem as instituições responsáveis pelas atividades de formação. De acordo com o Gomes *et al.* (2011), a formação anterior dos treinadores interfere diretamente na forma como os mesmos avaliam as entidades responsáveis por ministrarem as atividades de formação. Enquanto os profissionais sem formação acadêmica tendem a supervalorizar as atividades de formação de cunho federativo, os treinadores com formação em nível superior creditam o mesmo peso para as atividades de formação desenvolvidas por meio das diferentes vias sejam essas as Instituições de Ensino Superior, as federações e demais entidades oficialmente reconhecidas.

Assim, esperasse que o aumento no número de profissionais graduados em Educação Física, decorrente da obrigatoriedade da formação em nível superior no Bacharelado, associado ao maior reconhecimento dado pelos profissionais com formação acadêmica as atividades de formação decorrentes da via universitária, possam contribuir para o aumento na frequência de participação em atividades de formação continuada por meio dessa via.

Por meio da via federativa

As formações de cunho federativo são as mais frequentadas pelos treinadores em todo o mundo. Em geral, as titulações expedidas nesse âmbito apresentam-se divididas em três ou quatro módulos, sendo que as cargas horárias, os pré-requisitos e os conteúdos de cada módulo variam de um país para outro (FUENTES; VILLAR, 2004). Segundo Sanz, Fuentes e Villar (2004) os países em desenvolvimento costumam optar pelo modelo de formação de treinadores estabelecido pela ITF. Ele é composto por três níveis de formação: um primeiro destinado ao trabalho com tenistas iniciantes ou com nível intermediário de jogo; o segundo destinado a tenistas avançados; e último nível destinado aos treinadores interessados em trabalhar com tenistas de alto rendimento.

No Brasil, o marco para a formação continuada realizada por meio da via federativa foi a criação do Departamento de Capacitação de treinadores da Confederação Brasileira de Tênis (CBT), em 1997. Até aquele momento ainda não havia uma estrutura que desse suporte à formação de treinadores no país, verificando-se o predomínio de cursos de curta duração, com temas específicos ministrados por treinadores de prestígio e reconhecimento junto aos pares.

De um modo geral a estrutura de funcionamento do Departamento de Capacitação de treinadores da CBT pode ser dividida em dois períodos. De 1997 a 2004 as atividades de formação continuada eram distribuídas em quatro níveis, denominados de Níveis 1, 2, 3 e 4. Contando com uma carga horária de 40 horas de duração para cada nível, os cursos eram realizados ao longo de quatro dias e, juntos, totalizavam 160 horas de formação.

Nesse período, o curso de Nível 3 da ITF ainda não havia sido criado. Dessa forma, observou-se que os conteúdos abordados nos cursos ofertados pelo Departamento de Capacitação eram os mesmos apresentados pela ITF em seus cursos de Nível 1 e 2. Com exceção do curso de Nível 1, que era aberto a todos os interessados, os demais (níveis 2, 3 e 4) exigiam a aprovação nos módulos anteriores como pré-requisito à participação (CORTELA, 2009). Para aprovação nos cursos os candidatos eram submetidos a avaliações teóricas e práticas, relacionadas aos conteúdos especificamente abordados.

Outra característica a ser destacada desse período refere-se ao número de profissionais que ministravam os cursos oferecidos pelo departamento. De 1997 a 2004 apenas dois profissionais foram responsáveis pela realização dos cursos no país. Esses apresentavam experiência como treinadores nos mais distintos âmbitos de atuação, porém não apresentavam formação universitária na área.

Com as mudanças ocorridas no comando da CBT e, conseqüentemente, no Departamento de Capacitação, houve uma reformulação nos cursos ofertados pela instituição a partir de 2005. O sistema de formação de treinadores utilizado pela CBT continuava atrelado ao modelo proposto pela ITF. No entanto, a distribuição dos conteúdos e das cargas horárias ganharam novas configurações. Os conteúdos dos cursos de Nível 1 e 2 da ITF, anteriormente distribuídos em quatro níveis no Brasil foram agrupados em módulos, denominados de Módulos A, B, C, D, E, F e G. Com essa modificação, a carga horária para cada módulo foi reduzida de 40 horas para 25 horas, entretanto, observou-se um aumento no número total de horas dedicados a formação, passando de 160 horas para 175 horas.

Com a lançamento do curso de Nível 3 pela ITF, novos módulos foram introduzidos no sistema nacional. Esses foram denominados de Módulos Avançados e foram divididos em cinco cursos com temas específicos. Atualmente o modelo nacional ainda dispõe de mais quatro cursos: *Play and Stay*; Curso para Professores e Administradores de Clubes e Academias; *Tennis Xpress*; e o Módulo Escolar. A oferta de aproximadamente 350 horas e mais de 10 cursos de formação continuada coloca a CBT como umas das confederações olímpicas mais ativas do país, no que diz respeito à formação continuada de treinadores

(CIAMPOLINI *et al.*, 2014). O Quadro 1 apresenta um resumo da estrutura atual de cursos de formação de treinadores oferecido pelo departamento.

Outra modificação observada a partir de 2005 foi a presença de um maior número de profissionais envolvidos na condução desses cursos. Até o encerramento do ano de 2015 o Departamento de Capacitação contava com um diretor técnico e mais 17 profissionais responsáveis pelas atividades de formação (CBT, 2015a). Como base nas informações disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Graduação Profissional (SNGP) e pelo Conselho Federal de Educação Física é possível observar que o perfil dos profissionais que atuam no departamento é composto em sua maioria por treinadores Provisionados (12), seguido de treinadores com pós-graduação em Educação Física ou áreas afins (5) ou graduação (1) na área. Esse perfil mais heterogêneo dos treinadores responsáveis pelas formações e a presença de profissionais de diversas regiões do país, Sudeste (7), Sul (5), Nordeste (4) e Centro-Oeste (2), parece ser fundamental para o melhor entendimento das necessidades locais de formação e para que essas atividades possam se aproximar ao máximo da realidade encontrada pelos treinadores no exercício profissional.

De 2005 até o final de 2015 foram realizados 388 formações, com a presença de 3951 treinadores participantes. Uma breve análise do Sistema de Formação de Treinadores (SFT) oferecida pela CBT permite constatar que a estrutura atual encontra-se claramente alinhada à proposta da ITF. O modelo nacional atende satisfatoriamente aos critérios estabelecidos pela ITF e por esse motivo recebeu a certificação Ouro da entidade.

O Sistema Nacional de Graduação Profissional (SNGP)

Um dos critérios utilizados pela ITF para o reconhecimento dos SFT de uma Associação Nacional é que a mesma deverá dispor de um sistema de graduação profissional. Esse deverá basear-se em competências, permitindo o reconhecimento profissional dos treinadores e contribuindo na formação continuada. Com base nesses princípios norteadores o Departamento de Capacitação da CBT implementou, em 2006, o Sistema Nacional de Graduação Profissional (SNGP), que tem entre os objetivos principais a valorização profissional e o incentivo à formação continuada (CBT, 2006).

Como pré-requisitos básicos para o ingresso no SNGP, os treinadores deverão cumprir quatro exigências:

Quadro 1 – Estrutura atual dos cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação de treinadores da CBT (continua).

Curso	Carga horária	Descrição dos conteúdos abordados	Pré-requisitos	Avaliação	SNGP
Módulo A	25 horas	<i>Play and Stay</i> (exercícios e jogos); ensino para iniciantes; exercícios de desenvolvimento motor; introdução dos golpes básicos; desenvolvimento físico para crianças e jovens; princípios táticos do jogo de tênis; psicologia para crianças; e o papel do professor.	Não há	Teórica e prática	20 pontos
Módulo B	25 horas	Estrutura da aula individual; golpes básicos (empunhaduras, preparação, terminação e posições de pernas); utilização dos lançamentos e cestos de bolas; tática e estratégia para o jogo de simples; técnicas de correção e melhoras; os efeitos e trajetórias da bola; regras de tênis e organização de torneios.	Não há	Teórica, prática, nível de jogo e lançamentos	20 pontos
Módulo C	25 horas	Aula em grupo com progressões dos golpes de fundo/ voleios/ saque/devolução; organização e distribuição de alunos na aula em grupo; aula em grupo com jogadores de diferentes níveis; atenção individual na aula em grupo; liderança e comunicação na aula em grupo; preparação física; ITN (Número Internacional de Tênis); tênis em cadeira de rodas; tênis para pessoas com deficiência intelectual; equipamentos de tênis; princípios táticos do jogo de duplas, posicionamentos e diferentes formações.	Não há	Teórica e prática	20 pontos
Módulo D	25 horas	A metodologia do ensino; a comunicação com o jogador; etapas do processo de aprendizagem; como jogar contra os diferentes estilos de jogo; exercícios táticos de simples e duplas; a antecipação no jogo de tênis; jogo de porcentagens; o "momento" do jogo; análise tática das partidas.	Não há	Teórica e prática	20 pontos
Módulo E	25 horas	A biomecânica no tênis; aplicações práticas da biomecânica; técnicas avançadas para execução de golpes; diagnóstico e correções técnicas; a movimentação em quadra; filmagens em <i>super slow motion</i> ; análise de vídeos dos melhores jogadores da atualidade.	Não há	Teórica e prática	20 pontos
Módulo F	25 horas	A planificação da carreira do jogador; o desenvolvimento do jogador nas diferentes etapas e idades; como fazer a análise do jogador; o estabelecimento de objetivos; a planificação do treinamento; periodização; a sessão de treinamento e estruturação de exercícios.	Não há	Teórica e prática	20 pontos
Módulo G	25 horas	A preparação física no tênis (demanda energética do tênis, potência, agilidade, treinamento aeróbico para tenista); o acompanhamento dos jogadores em torneios; o treinamento de jogadoras; a nutrição para o tenista; prevenção de lesões; e o treinamento mental (concentração, motivação, controle emocional, autoconfiança e rotinas).	Não há	Teórica	20 pontos
Módulo Avançado Tática e Metodologia	25 horas	Introdução a táticas avançadas; princípios táticos do tênis de alto nível; estilos de jogo tático do tênis moderno; tática de jogo no tênis feminino; táticas em diferentes superfícies; análise e estatística de partidas; tática de duplas para jogadores avançados; metodologia de treinamento para o tênis avançado; aprendizagem das habilidades motoras para o alto nível.	Aprovação nos Módulos A, B e C, ou no extinto Nível 1 CBT	Teórica e prática	20 pontos
Módulo Avançado Biomecânica	25 horas	Biomecânica e técnicas avançadas; a aceleração da cabeça da raquete; velocidade linear e angular; biomecânica do movimento em quadra; carga e produção do golpe; análise de produção dos golpes - quantitativo/qualitativo; modelos de desempenho biomecânico; atividade muscular e sua importância.	Aprovação nos Módulos A, B e C, ou no extinto Nível 1 CBT	Teórica e prática	20 pontos

Fonte: Adaptado pelo autor (a terminologia utilizada na descrição dos conteúdos foi mantida conforme documento original), (CBT, 2015b).

Quadro 1 – Estrutura atual dos cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação de treinadores da CBT (conclusão).

Curso	Carga horária	Descrição dos conteúdos abordados	Pré-requisitos	Avaliação	SNGP
Módulo Avançado Planificação/Desenvolvimento do tênis	25 horas	Plano de desenvolvimento do jogador; destrezas profissionais para treinadores avançados - liderança, administração, organização, desenvolvimento profissional, marketing no tênis; comunicação e informática; criação e implantação de um plano para o desenvolvimento do tênis; comercialização e promoção do tênis; plano de desenvolvimento de recursos; diferentes programas de tênis; calendário de torneios.	Aprovação nos Módulos A, B e C, ou no extinto Nível 1 CBT	Teórica e prática	20 pontos
Módulo Avançado Preparação Física	25 horas	Avaliação fisiológica do tenista; desenvolvimento atlético a longo prazo; princípios do treinamento; coordenação; flexibilidade; resistência aeróbia/anaeróbica; desenvolvimento da força; potência no tênis; velocidade e agilidade; mecânica do movimento; trabalho durante os torneios; recuperação.	Aprovação nos Módulos A, B e C, ou no extinto Nível 1 CBT	Teórica e prática	20 pontos
Módulo Avançado Psicologia	25 horas	Treinamento mental para jogadores avançados; fixação de metas; destrezas psicológicas para jogadores de alto nível; motivação; técnicas de concentração, controle emocional; controle de pensamentos; rotinas psicológicas; desempenho psicológico em competição; imagens/visualização; desenvolvimento psicológico e planificação.	Aprovação nos Módulos A, B e C, ou no extinto Nível 1 CBT	Teórica e prática	20 pontos
<i>Play and Stay</i>	8 horas	Apresentação do programa <i>Play and Stay</i> ; como utilizar os diferentes tipos de bola e tamanho de quadras; como tornar o tênis fácil; divertido e saudável; trabalho técnico/tático com jogadores iniciantes; golpes básicos - ensino por progressões; ensino através do jogo; exercícios de desenvolvimento motor; tênis e os seus benefícios à saúde.	Não há	Não há	6 pontos
Curso para professores e administradores de clubes e academias	15 horas	Por que as pessoas vêm jogar tênis e param de jogar tênis?; o <i>Play and Stay</i> no Brasil e no mundo; dinâmicas e jogos em grupo; habilidades necessárias para um professor trabalhar com a iniciação; o tênis e seus benefícios para a saúde; tênis um esporte para todos, ITN (Número Internacional do Tênis), circuitos regionais e nacionais; diferentes formatos de competição; relação professor/administrador - trabalho em equipe; o bom funcionamento de uma escola de tênis; ações de promoção do tênis; marketing do tênis.	Não há	Não há	9 pontos
<i>Tennis Xpress</i>	7 horas	A introdução do tênis para adultos iniciantes; apresentação do curso <i>Tennis Xpress</i> de 9 horas; o uso das diferentes progressões de bola e quadra; organização da aula em grupo; o trabalho com alunos de diferentes níveis; organização de jogos com adultos; iniciativas para os alunos darem continuidade no tênis.	Não há	Não há	6 pontos
Módulo Escolar	16 horas	Justificativa do programa; por que o tênis nas escolas; filosofia do programa; material necessário para a implantação; metodologia de ensino; mini tênis; aspectos pedagógicos; aspectos administrativos e jurídicos; principais obstáculos à implantação e como superá-los; abordagem à célula receptora - direitos, deveres e benefícios; estratégias de divulgação e captação de alunos; adequação dos espaços e organização dos alunos; plano de aulas; lidando com diferentes níveis na mesma aula; eventos internos e externos; avaliações; relatórios e reuniões com os pais; encaminhamento dos alunos às células receptoras.	Não há	Teórica	12 pontos

Fonte: Adaptado pelo autor (a terminologia utilizada na descrição dos conteúdos foi mantida conforme documento original), (CBT, 2015b).

1. Aprovação no extinto curso de Nível 1 CBT (realizados até dezembro de 2004); ou no curso de Nível 1 ITF; ou ainda, nos Módulos A, B e C da CBT;
2. Ser um profissional filiado ao Departamento de Capacitação da CBT, com a taxa anual de anuidade vigente quitada;
3. Possuir o registro profissional no CREF;
4. Enviar ao Departamento de Capacitação da CBT o currículo documentado para comprovação da pontuação apresentada.

Tal qual sugerido pelo ICC (2013), o SNGP reconhece o caráter multifacetado da profissão e a necessidade de um processo em longo prazo para a formação e desenvolvimento dos treinadores, no qual, não só a participação em atividades formais e informais de educação é reconhecida, mas também as experiências vivenciadas enquanto atleta e treinador. Assim, o SNGP apresenta uma tabela de pontuação específica a ser preenchida pelo candidato a ingressar pela primeira vez no sistema, na qual são ofertados pontos para: a participação em cursos oficiais da CBT; em cursos, congressos, conferências e *workshops*; os históricos enquanto atleta e treinador; os anos de docência; a formação escolar e universitária. Com base na soma total das pontuações obtidas nesses campos, os treinadores recebem sua primeira graduação. Atualmente o SNGP propõe cinco níveis para a graduação dos treinadores, conforme apresentado na Figura 4 (CBT, 2006).

Após a primeira inserção no SNGP os profissionais podem requerer a sua primeira promoção no sistema assim que julgarem pertinente e possuírem a pontuação necessária para ascender ao próximo nível. No entanto, posteriormente, é requerido um tempo mínimo de permanência em cada graduação, sendo esse de dois anos para Treinador e de três anos para Treinador Nacional e Técnico Nacional CBT (2006).

Ao observar o envolvimento dos treinadores brasileiros no SNGP, verifica-se que de um total de 4000 profissionais que participaram dos cursos de formação oferecidos pela CBT, desde o início do funcionamento do Departamento, apenas 106 encontravam-se inseridos no sistema no final de 2015 (Quadro 2) (CBT, 2015c). Esses treinadores representam 17 estados brasileiros, verificando-se que São Paulo (21,7%), Rio Grande do Sul (13,2%), Rio de Janeiro (11,3%) e Paraná (10,4%), respectivamente nessa ordem, foram os estados com maior número de graduados, sendo responsáveis por mais da metade dos treinadores inseridos no SNGP (56,6%).

Figura 4 – Sistema Nacional de Graduação Profissional.

Fonte: Adaptado pelo autor de CBT (2006).

Quadro 2 – Distribuição dos treinadores de acordo com a graduação no SNGP.

Graduação profissional dos treinadores	N=	%
Instrutor	4	3,8
Treinador	32	30,2
Treinador Nacional	33	31,1
Técnico Nacional	17	16
Técnico Master	20	18,9

Fonte: Adaptado pelo autor (CBT, 2015c).

Considerando o número absoluto de treinadores brasileiros que participaram dos cursos de formação ofertados pela CBT, observa-se que a quantidade inserida no SNGP é baixa. Com essa participação pouco expressiva, seria arriscado traçar um panorama do cenário atual do processo de formação e desenvolvimento dos treinadores brasileiros tendo como base apenas esses valores. No entanto, esses dados podem servir de alerta para que alguns pontos possam ser repensados.

Apenas 34% dos treinadores encontram-se nos dois primeiros níveis do SNGP, ou seja, na base da pirâmide. A baixa percentagem de treinadores graduados, especialmente como Instrutor é preocupante e traz à tona as dificuldades enfrentadas pelo tênis brasileiro para formação de novos treinadores.

Diferentemente de outras modalidades esportivas, onde a maior parte dos treinadores iniciou a carreira após um primeiro contato com ex-atleta ou após a inserção no curso de Educação Física ou Esporte, a socialização pré-profissional de grande parte

dos treinadores de tênis, entendida como os primeiros contatos com a modalidade, encontra-se diretamente associada ao ofício de pegador de bolas (*boleiro*). A drástica redução no número de pessoas que atuam nesse ofício, decorrente de diferentes fatores (mudanças nas metodologias de ensino, condições socioeconômicas, necessidade de contratação formal), associada à obrigatoriedade de formação inicial para o exercício profissional e a ausência do tênis do currículo da grande maioria dos cursos de Educação Física brasileiros, pode estar dificultado à inserção de novos profissionais no mercado de trabalho, o que, em médio prazo, impactará diretamente a oferta de treinadores para atuarem com a modalidade (CORTELA, *et al.*, 2013).

Além da falta de novos profissionais habilitados, a baixa percentagem de treinadores graduados como Instrutor pode indicar ainda um reflexo exercido pelo próprio SNGP. De acordo com a CBT (2006, p.1), “[...] com a ampla divulgação deste sistema, os profissionais que atingirem graduações superiores serão naturalmente beneficiados pela seleção do mercado do tênis”. Como o sistema ainda apresenta poucos treinadores inseridos e a maioria com graduações intermediárias ou elevadas, para muitos profissionais pode não parecer vantajoso inserir-se e receber o certificado nos níveis mais baixos de graduação. Assim, é possível que os treinadores prefiram aguardar a obtenção de pontuações mais expressivas para inserirem-se no SNGP.

Para modificar esse panorama e até mesmo observar a real capacidade do formato atual de pontuação e graduação profissional de servir como meio de seleção do mercado, algumas alterações poderiam ser feitas na tentativa de atrair um número maior de profissionais. Em uma fase preliminar o SNGP poderia ser aberto a todos os treinadores brasileiros, sendo obrigatório aos profissionais que participaram dos cursos de formação oferecidos pela CBT, não sendo exigido o pagamento da licença anual. Com um número aproximado de 4000 treinadores graduados, o SNGP passaria a possuir uma grande base de dados, oferecendo informações relevantes e específicas sobre o perfil dos profissionais que atuam com a modalidade no Brasil, contribuindo para elaboração de atividades de formação e desenvolvimento específicas, adequadas as diferentes regiões.

Essa ampla base de dados também facilitaria o estabelecimento de parcerias e a formação de um clube de benefícios que viesse a favorecer os treinadores. O sistema de licenças da Real Federação Espanhola de Tênis (RFET), por exemplo, oferece uma série de benefícios aos treinadores, como o acesso gratuito a diversos *sites* especializados, a

revista e materiais com acesso restrito, descontos nas compras de materiais esportivos e roupas, em seguros, além de outros serviços.

Por fim, salienta-se que o formato de pontuação proposto pelo SNGP e os critérios para obtenção dessa pontuação precisariam ser revistos, observando-se um maior estímulo à participação em atividades de formação continuada por meio das diferentes vias, contextos e situações de aprendizagem. O estabelecimento de pré-requisitos mínimos e a necessidade de participação em atividades de formação e desenvolvimento para a manutenção da graduação obtida no SNGP, também poderiam contribuir para uma maior aproximação e movimentação dos treinadores no sistema, assim como a atualização frequente da pontuação no *site* de treinadores graduados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sugestões para solução de impasses percebidos: algumas aproximações

Mesmo com o reconhecimento da ITF sobre a estrutura atual do SFT do Departamento de Capacitação da CBT, verifica-se que essa é apenas uma das opções de formação continuada existentes no país. Dessa forma, acredita-se que seria fundamental repensar e debater com maior frequência o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores brasileiros de tênis, como um todo. Ao mesmo tempo em que se observa a exigência de formação em nível superior no bacharelado em Educação Física para o exercício profissional como treinador de tênis, verifica-se que modalidade encontra-se ausente da maior parte dos currículos das universidades brasileiras. A formação continuada por meio da via acadêmica é ainda mais restrita, com poucas opções específicas para os treinadores.

A necessidade de formação em nível superior na área, característica singular do sistema brasileiro, também impacta diretamente as atividades de formação continuada ofertadas pela via federativa. O Brasil utiliza como referência nessa via de formação o modelo da ITF, que precisa ser analisado e, em alguns aspectos, reformulado para que possa atender à realidade nacional. Muitos conteúdos propostos nos cursos já foram desenvolvidos anteriormente na formação inicial e com carga horária mais elevada, como por exemplo: crescimento e desenvolvimento motor; metodologias de ensino dos jogos; treinamento esportivo; organização de eventos; entre outros.

A partir do momento em que se trabalha com a formação de treinadores em um país com as dimensões do Brasil, passa a ser necessário conhecer com profundidade o

perfil dos profissionais que atuam com a modalidade e as diferenças regionais existentes. O momento de transição vivido pela atual geração de treinadores de tênis predispõe ao aparecimento de profissionais com processos de formação e desenvolvimento muito distintos, o que requer das instituições responsáveis pelas atividades de formação opções também heterogêneas. Nesse sentido, para que as ações possam realmente contribuir para a formação dos profissionais é preciso considerar uma série de variáveis na elaboração das atividades de formação, das quais se destacam: as necessidades e as expectativas dos treinadores em cada momento do exercício profissional, o contexto social e o local onde esse exercício ocorre.

Por fim, é fundamental que as entidades responsáveis pela formação dos treinadores, em especial as universidades e as federações se aproximem, em prol do crescimento da modalidade. A realização de atividades de formação e a criação de projetos de educação e pesquisa compartilhados poderão contribuir para o fortalecimento do SFT nacional, minimizando as lacunas atuais existentes e aproximando o conhecimento científico da realidade e do exercício profissional cotidiano vivenciado pelos treinadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 de jan. 2015.

BRASIL. Lei 9.696, 1 de setembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

CAVAZANI, R. N.; CESANA, J.; DA SILVA, L. H.; CRESSONI, F. E. G.; TAVARES JUNIOR, A. C.; ARANHA, A. C. M., *et al.* O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.

CIAMPOLINI, V.; BRASIL, V.; MILISTETD; M.; GALATTI, L. Coaches 'formation in Brazil: Overview on Olympic confederations. **INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF PHYSICAL EDUCATION, LEISURE AND HEALTH**, 10. Florianópolis: Brasil, 2014.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS. (CBT). **Sistema Nacional de Graduação Profissional**. 2006. Disponível em: <<http://cvt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=9>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBTa). **Departamento de Capacitação de Treinadores**. Disponível em: <<http://cvt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=2>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBTb). **Estrutura dos Cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação**. Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=3>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBTc). **Treinadores cadastrados no Sistema Nacional de Graduação Profissional**. Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=5>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

CORTELA, C. C. **Planeamento de carreira desportiva de jovens tenistas para a alta competição: a transição para a etapa de rendimento máximo**. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; SOUZA, S. P.; CORTELA, D. N. R.; FUENTES, J. P. G. A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. **Conexões**, Campinas, v.11, n.2, p.60-84, 2013.

FUENTES, J. P. G.; VILLAR, F. A. **El entrenador de tenis de alto rendimiento – un estudio sobre su formación inicial y permanente**. Badajoz: APROSUBA -3, 2004.

GOMES, R. E. ISIDIO, A. S. M.; BATISTA, P. M. F., MESQUITA, I. M. R. Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 185-195, 2011.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). **International Sport Coaching Framework**. 1.2ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

LIMA, M. B. N.; ANDRADE, A.; VASCONCELLOS, D. I. C.; FARIA, M. B. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. **Revista Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

MILISTETD, M.; SALLES, W. N.; BRASIL, V. Z.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. A formação de treinadores esportivos: realidade e perspectivas. In LEMOS, K. L. M.; GRECO, P. J.; MORALES, J. C. (org.). **5ª Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte. EEEFTO/UFMG, 2015, p. 285-310.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

RODRIGUES, H. A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Biodinâmica do Movimento e Esporte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

SANZ, D. R.; FUENTES, J. P.; VILLAR, F. A. La formación del entrenador de tenis. In TORRES, G.; CARRASCO, L. **Investigación en deportes de raqueta: tenis y bádminton**. Murcia, Universidad Católica San Antonio editora, 2004, p: 341-364.

3 ARTIGO II

O “ESTADO DA ARTE” DAS PUBLICAÇÕES SOBRE TÊNIS EM PERIÓDICOS NACIONAIS

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a produção científica brasileira no que diz respeito a uma das modalidades esportivas mais difundidas mundialmente: o Tênis. Estima-se que mais de 60 milhões de pessoas praticam a modalidade no mundo (PLUIM *et al.*, 2006). O Brasil apresenta-se como um dos países com maior número absoluto de adeptos, cerca de um milhão e meio de tenistas (ITF, 2007).

Com a expansão do tênis brasileiro a partir do início do século XXI, por meio dos destacados resultados do tenista Gustavo Kuerten, o foco sobre a modalidade aumentou. Dessa maneira, acredita-se que o interesse na pesquisa e o número de produções científicas tendo o tênis como objeto de estudo tenha se elevado a partir desse período. Entretanto, não se tem conhecimento de estudos anteriores que busquem realizar o mapeamento da produção científica sobre o “estado da arte” no tênis brasileiro.

O tênis possibilita a pesquisa em diversos âmbitos, caracterizando-se como uma modalidade complexa, que exige interação entre os aspectos físicos, cognitivo-motores e psicossociais. Essa característica tende a atrair a formação de grupos interdisciplinares no contexto da Ciência do Esporte com o intuito de compreender o tênis numa perspectiva ampla. Além disso, as pesquisas podem ocorrer tanto no contexto competitivo quanto no recreativo. Com isso, a produção científica que contempla o tênis como objeto de estudo tende a ser bastante abrangente e heterogênea.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é descrever o atual panorama da produção científica brasileira no âmbito do tênis, proporcionando, assim, uma visão mais detalhada sobre esse esporte.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012) que visa apresentar o “estado da arte” dos trabalhos publicados sobre a modalidade tênis. Segundo Ferreira (2002), as pesquisas denominadas de “estado da arte” apresentam-se, em sua maioria, como estudos descritivos onde os pesquisadores mapeiam e

discutem a produção do conhecimento sobre uma determinada temática, em um determinado espaço de tempo e podendo utilizar diferentes tipos de fontes documentais.

De acordo com Ferreira (2002) os pesquisadores que trabalham nessa linha de investigação têm a possibilidade de interagir com a produção do conhecimento, quantificando e identificando a bibliografia existente, no intuito de mapear o que foi produzido em um determinado recorte espaço-temporal. Os pesquisadores lidam com dados concretos que possibilitam identificar a história da produção acadêmica, os principais temas de investigação e o crescimento ou redução no número de publicações.

Para garantir o controle rigoroso dos processos de busca e seleção dos artigos, foram adotados os procedimentos e recomendações do protocolo para revisões sistemáticas e metanálise PRISMA-Statment (MOHER *et al.*, 2009).

Critérios de elegibilidade para inclusão dos estudos

Para o presente estudo, foram considerados elegíveis todos os artigos completos, publicados em periódicos nacionais, que versassem especificamente sobre a modalidade tênis, ou que tivessem tenistas como sujeitos da amostra. Foram incluídos na amostra apenas artigos publicados em periódicos nacionais, catalogados na área 21 do sistema *Web Qualis* da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior* (CAPES) e enquadrados nos estratos A1 a B5. A data de publicação dos artigos foi previamente delimitada para as buscas. Para serem elegíveis, os estudos deveriam ter sido publicados no período compreendido entre janeiro de 2000, a abril de 2015. Não houve restrição quanto ao idioma de publicação ou tipo estudo.

Estratégia de buscas

As buscas por artigos foram realizadas nas bases de dados LILACS (<http://pesquisa.bvsalud.org/portal>), e SciELO (<http://search.scielo.org/?q=&where=ORG>), no período compreendido entre um e oito de maio de 2015. Essas buscas ocorreram através dos títulos, resumos e assuntos. As palavras-chave utilizadas foram: “tênis”; “tenista”; “tenistas”; “jogador de tênis”; e “jogadores de tênis”. Todas essas palavras foram escritas na mesma linha das ferramentas de buscas e relacionadas através dos operadores booleanos “OR” e “AND”. Para a base de dados LILACS, utilizou-se os filtros: “Regionais”, para “Artigos” e para o “Período”, conforme estabelecido previamente nos critérios de elegibilidade [tw:(tw:(tw:(tênis OR tenista OR tenistas OR "jogador de tênis" OR "jogadores de tênis") AND (instance:"regional") AND (db:"LILACS") AND year cluster:(2015 OR

"2014" OR "2013" OR "2012" OR "2011" OR "2010" OR "2009" OR "2008" OR "2007" OR "2006" OR "2005" OR "2004" OR "2003" OR "2002" OR "2001" OR "2000") AND *type:(\"article\"))*) AND (*instance:\"regional\"*)]. Com relação à base de dados ScieLO, utilizou-se apenas o filtro “Regional”.

Visando ampliar a sensibilidade das buscas, e verificando que boa parte dos artigos encontrados possuíam em suas referências, publicações em periódicos que não se encontravam indexados a nenhuma das bases de dados, optou-se por complementar este estudo através da busca manual em diferentes revistas científicas. A escolha dos periódicos a serem incluídos ocorreu por conveniência, tendo como base a versão mais recente do *Web Qualis* da CAPES, consultada no dia quatro de maio de 2015. Foram incluídos na pesquisa todos os periódicos nacionais que se relacionavam diretamente com a Educação Física ou as Ciências do Esporte e que se enquadravam entre os estratos de classificação A1 a B5.

Ao todo foram selecionados 49 periódicos, dos quais nove não possuíam *site* atualizado para buscas, ou eram exclusivos para assinantes. Assim, fizeram parte da busca manual 40 periódicos (A2= 3, B1= 4, B2= 4, B3= 1, B4= 27 e B5= 1).

As buscas pelos termos-chave foram realizadas individualmente no *site* de cada revista. Para os periódicos que utilizavam o *Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas* (SEER), foram inseridas as palavras: “tênis”; “tenista”; “tenistas”, no campo “pesquisa”, e refinadas as buscas para o título e resumo. Para as revistas que não utilizavam esse sistema de editoração, a busca pelas palavras-chave foi feita separadamente por edição, por meio dos títulos apresentados no sumário.

Procedimentos de seleção dos estudos

Após serem removidos todos os artigos duplicados, dois avaliadores independentes realizaram a primeira seleção dos estudos, com base nos critérios de elegibilidade e por meio da leitura dos títulos e resumos. Nessa primeira seleção, realizada diretamente no *software* EndNote X5, os estudos incluídos por apenas um dos avaliadores foram mantidos, sendo considerados para a etapa seguinte.

Para a segunda seleção foi elaborada uma ficha específica onde todos os estudos remanescentes foram organizados em ordem alfabética, e os critérios de elegibilidade foram sistematicamente avaliados, através da leitura completa dos artigos. Nessa etapa, os casos de discordância encontrados entre os avaliadores independentes, foram encaminhados a um terceiro, que emitiu o parecer final.

Após a leitura completa de todos os trabalhos, e análise de conteúdo, foram estabelecidos eixos temáticos onde os artigos foram alocados. Para efeito de análise foram estabelecidas 13 categorias, a saber: *Psicologia do esporte; Técnica e tática; Treinamento esportivo; Avaliação morfológica e motora; Estudos históricos e socioculturais; Lesões no esporte; Pedagogia do esporte; Validação de instrumentos; Fisiologia; Detecção, seleção e promoção de talentos; Treinadores; Nutrição e Outros.*

A criação dessas categorias teve como critério norteador a frequência de publicações recebidas. Assim, todos os eixos temáticos que possuíam ao menos três artigos destinados à mesma área de concentração tiveram sua categoria estabelecida. Os demais artigos que não se enquadraram a esse critério foram agrupados na categoria *Outros*. Tal qual observado nas seleções anteriores, a divisão dos artigos em eixos temáticos foi realizada por dois avaliadores independentes. Os casos em que ocorreram discordâncias na categorização dos artigos foram solucionados por um terceiro avaliador, que participou da etapa anterior de seleção.

Análise estatística

Por meio do *software Microsoft Excel 2010*, foram realizados cálculos de frequência. Os resultados encontrados foram apresentados através de gráficos de colunas e pizza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

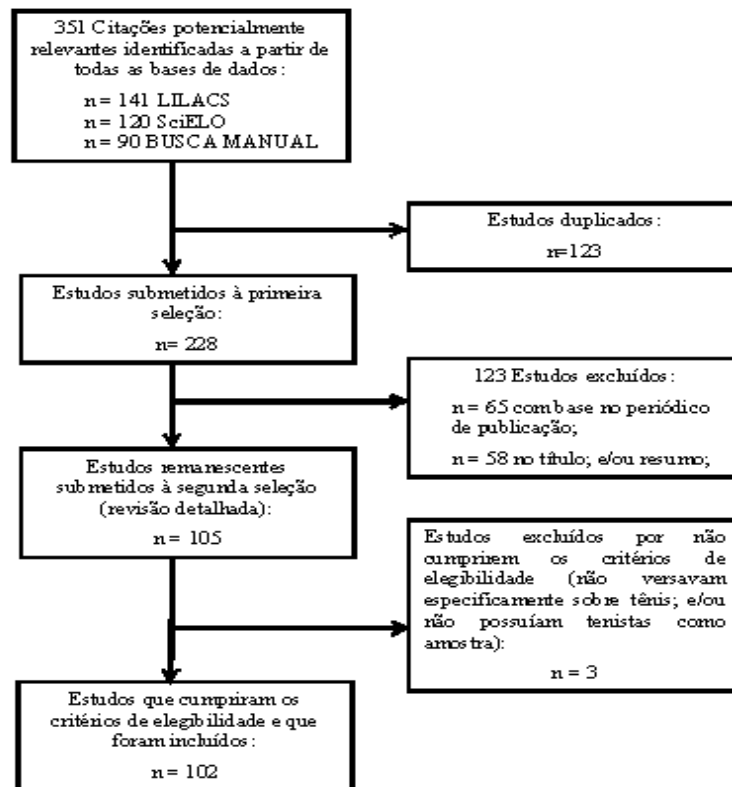
A estratégia de busca empregada resultou em um total de 351 estudos potencialmente relevantes (Figura 5). Após a eliminação dos artigos duplicados, 228 trabalhos foram submetidos à primeira seleção, que se baseou na leitura dos títulos e resumos, e na conferência da origem do periódico de publicação, conforme o critério de elegibilidade.

A maior parte das exclusões na primeira seleção decorreu em virtude de os periódicos de publicação não serem nacionais. Por sua vez, as exclusões decorrentes da leitura dos títulos e resumos foram ocasionadas, em sua maioria, pelos seguintes aspectos: a palavra tênis encontrada se referir especificamente ao calçado, ou a utilização de bolas de tênis como instrumento para a realização de testes ou tarefas.

Para a segunda seleção, 105 artigos foram analisados na íntegra, através da leitura completa dos estudos. Nessa etapa, três artigos foram excluídos por não cumprirem com os critérios de elegibilidade. O artigo intitulado “*Marias de chuteiras, tênis e maiô...*”, de Ribeiro, Marques e Ferreira (2010) debateu a questão do gênero no esporte, buscando entender especificamente como a imagem da mulher, atleta, tem sido divulgada em um jornal impresso da cidade de Campinas. O trabalho não apresentou dados concretos sobre o tênis e

não possuía tenistas como foco de investigação. A tenista Maria Esther Bueno foi citada no artigo, sendo utilizada apenas como um exemplo de atleta brasileira que se destacou no esporte internacional ao longo da história. Sayum Filho *et al.*, (2012), apresentam um estudo de caso sobre o diagnóstico e cirurgia de um lipossarcoma. O relato de caso, de caráter médico, foi excluído do rol de estudos elegíveis por não versar especificamente sobre a modalidade. Os autores apenas citam ao longo do texto que o paciente era um tenista amador, não descrevendo relação entre ocorrência do lipossarcoma e a prática da modalidade. Por fim, o estudo de Pires, Dias e Leite (2014), “*História e memória do esporte em Jequié*”, objetivou apresentar a história do esporte na cidade de Jequié por meio da reconstituição histórica do contexto social e político em que foi criado o Clube de Tênis da cidade. Os autores citam um tenista local como exemplo, mas apenas para ilustrar a chegada dos diversos esportes no Brasil através de imigrantes no final do século XIX.

Figura 5 – Fluxograma com os resultados das buscas.



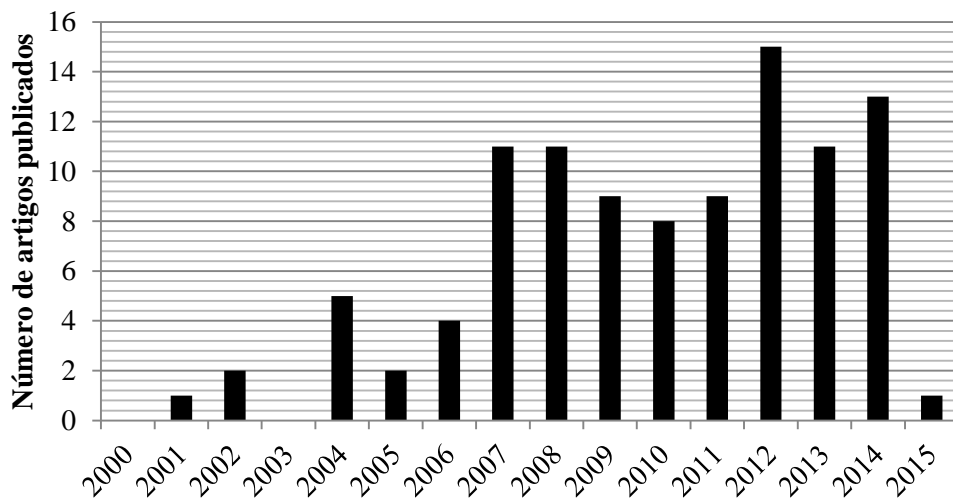
Fonte: Elaborada pelo autor.

Após a exclusão desses três artigos, verifica-se que a produção do conhecimento em periódicos nacionais, associada à modalidade tênis, se restringiu a 102 estudos. Além disso, verificou-se que 35 periódicos publicaram artigos relacionados à modalidade. Desses, 20

encontravam-se indexados às bases de dados analisadas. Os outros 15 periódicos que possuíam artigos dentro dos critérios de elegibilidade estavam entre os 40 periódicos selecionados para a busca manual. Assim, apesar dos números absolutos ainda serem relativamente baixos, tanto para periódicos quanto para artigos, constata-se um aumento nas publicações a partir do ano de 2007. Como pode ser observado na Figura 6, a partir desse período foram publicados ao menos sete artigos anualmente, com exceção de 2015 que a coleta foi parcial.

Mais do que uma possível influência dos resultados obtidos pelo tenista *Gustavo Kuerten* no circuito profissional, resultados esses que deram grande visibilidade ao tênis no cenário nacional, o aumento no número de artigos científicos relacionados à modalidade a partir de 2007 demonstra acompanhar o crescimento na produção de conhecimento relacionado à Educação Física em geral.

Figura 6 – Número de publicações por ano (janeiro de 2000/maio de 2015).



Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Coutinho *et al.* (2012), a Educação Física vivencia desde o início da primeira década do século XXI, um incremento significativo na produção de trabalhos acadêmicos. Entre os anos 2000 e 2010, o número de grupos de pesquisas ligados à área aumentou de 33 para mais de 2000, acompanhado pelo crescimento no número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tendo como foco de pesquisa as publicações em Educação Física Escolar, Coutinho *et al.*, (2012) descreveram que com esse novo cenário, mais propício à produção do conhecimento, o número de dissertações e teses publicados na última década foi

aproximadamente duas vezes maior do que toda a produção de 1987 a 2000, enquanto a produção de artigos nessa área e linhas de pesquisa praticamente quadruplicou.

Rufino e Darido (2011) também relataram um aumento expressivo no número de publicações em periódicos nacionais (oito periódicos nacionais relacionados à Educação Física e com estratos B1 a B4 no *Qualis* de 2008). De acordo com os autores, o número de artigos publicados anualmente nas revistas avaliadas aumentou de 166 para 373 no período de 2000 a 2009, verificando-se valores acima de 250 artigos por ano a partir de 2007.

No entanto, é importante ressaltar que, além da preocupação com o aumento das publicações, as pesquisas devem primar pela qualidade do que se está produzindo. Segundo Tani (2007), não se pode acreditar que da quantidade sairá qualidade. Dessa forma, é fundamental que o foco das publicações esteja necessariamente direcionado para a qualidade dos estudos. Atualmente, existe uma oferta considerável de revistas científicas relacionadas à Educação Física no Brasil, onde os trabalhos produzidos pelos pesquisadores podem ser divulgados. O aumento na oferta de periódicos nacionais fez com que a CAPES criasse em 1998 o sistema *Qualis*, posteriormente chamado de *Web Qualis*. Com base em uma série de critérios, o sistema *Web Qualis* avalia sistematicamente a qualidade dos periódicos nacionais e internacionais onde os pesquisadores brasileiros divulgam seus estudos (TANI, 2007). Dessa avaliação resulta uma classificação ordinal dos periódicos, em uma escala que varia de A1 (revistas consideradas de estrato superior) a C (revistas de estrato inferior).

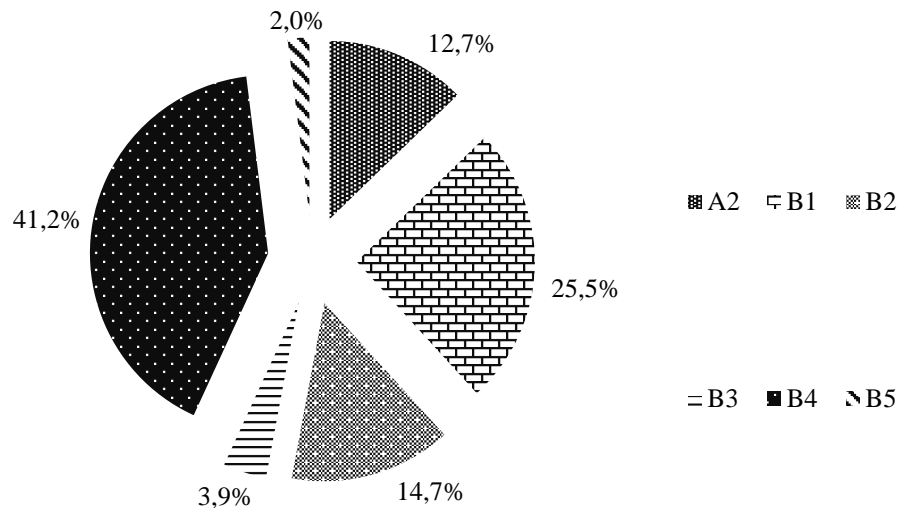
No início das coletas, nenhum periódico nacional diretamente relacionado à Educação Física apresentava classificação A1 no *Web Qualis*. Assim, as publicações nacionais de maior impacto, direcionadas ao tênis, foram divulgadas em periódicos A2. A Figura 7 apresenta a distribuição dessas publicações nos periódicos com diferentes estratos no *Web Qualis*.

Mesmo representando apenas 39,2% da amostra de periódicos nacionais utilizada para as buscas, as revistas classificadas como estratos superior ou intermediário (A2 a B2), foram responsáveis por mais da metade (52,9%) das publicações. Esses resultados corroboram com o quadro descrito anteriormente por Tani (2007), indicando que maior parte da publicação em tênis tem atendido aos critérios mínimos exigidos pelos periódicos de maior impacto, sendo um indicativo da qualidade dos estudos publicados.

Entre os periódicos de maior impacto (A2), a Revista Brasileira de Medicina do Esporte foi a que apresentou o maior número de artigos publicados (8), seguida da Motriz (3), Movimento, que publicou apenas um artigo no ano de 2001, e da Revista Brasileira de Fisioterapia, que publicou um artigo no ano de 2013. Nas revistas catalogadas como estrato intermediário no *Web Qualis* (B1 e B2), destaques para a Revista da Educação Física – UEM

(8); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (5); e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (5); e para a Revista Pensar a Prática; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; e Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, com quatro artigos publicados cada uma. Nos periódicos de menor impacto (B3 a B5), a revista Coleção Pesquisa em Educação Física foi a que publicou o maior número de artigos, com 11 estudos. Revista Mineira de Educação Física (5); Conexões (4); Movimento e Percepção (4) e; Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (4) completam a lista dos periódicos desse nicho, com mais trabalhos divulgados.

Figura 7 – Porcentagem de artigos publicados em periódicos com diferentes estratos no sistema *Web Qualis*.



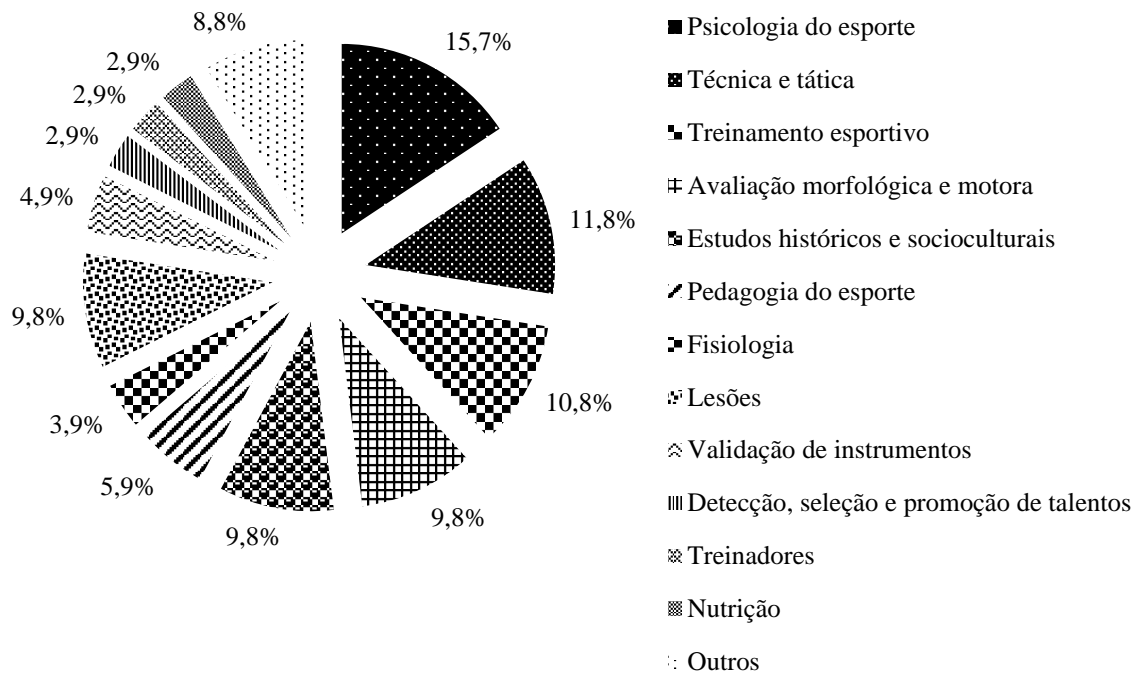
Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme observado na Figura 8, os trabalhos direcionados aos eixos temáticos *Psicologia do esporte* (16), *Técnica e tática* (12), e *Treinamento esportivo* (11), respectivamente nessa ordem, foram os que apresentaram o maior número de publicações nos periódicos nacionais. O estabelecimento dos eixos temáticos ocorreu com base nos critérios estabelecidos nos métodos deste estudo. Dessa forma, todas as temáticas que receberam ao menos três artigos tiveram sua categoria estabelecida. Todos os demais artigos foram alocados no eixo temático denominado de *Outros*.

A *Psicologia do esporte* foi o eixo temático com maior número de publicações no tênis. A partir da análise do estado da arte, pode-se constatar que os estudos dessa área estão alocados tanto em revistas de estratos superiores e intermediários (6) quanto em estratos

inferiores (10). Dentre os tópicos abordados pela *Psicologia do esporte* no tênis, a motivação (5) se destaca como o tema mais explorado. Estes estudos exploram, principalmente, os motivos que levam os sujeitos à prática do tênis. Pode-se afirmar que os demais temas abordados pelos estudos em *Psicologia do esporte* no tênis são bastante variados. A relação e intervenção do treinador de tênis nas questões psicológicas do treinamento e da competição (2), o estudo do treinamento mental (2), da tomada de decisão (1) e do *flow-feeling* (1) no tênis também são abordados em alguns artigos. Da mesma forma, os estados de estresse (2), de humor (1) e de ansiedade (1) são objetos centrais de algumas pesquisas. Por fim, é contemplado, também, o abandono ao esporte (1).

Figura 8 – Porcentagem de publicações por eixos temáticos.



Fonte: Elaborada pelo autor.

No que diz respeito ao eixo temático *Técnica e tática*, é o segundo eixo com maior número de publicações no tênis. Do total de publicações localizadas (12), oito são encontradas em revistas de estratos superiores e intermediários (A2 a B2) e quatro em revistas de estratos inferiores (B3 a B5). Dentre os temas abordados no eixo *Técnica e tática*, estudos que abordam as técnicas avançadas do tênis são os mais recorrentes (4). Seguido pelos seguintes

temas: fundamentos estratégico-táticos (2), conhecimento tático declarativo (2), análise no contexto de jogo (2) e fatores intervenientes ao desempenho do saque (2).

Por fim, os principais temas abordados no eixo *Treinamento esportivo* foram: estudos de revisão bibliográfica que debateram prioritariamente a planificação ou as capacidades motoras relacionadas à prática do tênis (3); estudos de campo, nos quais foram analisados os impactos de diferentes sessões de treinamento nas capacidades motoras e/ou composição corporal (7); e um estudo de campo sobre monitorização das cargas de treino e competição através da percepção subjetiva de esforço.

Observando os eixos temáticos segundo os estratos *Web Qualis* dos periódicos, verifica-se uma leve alteração na ordem e nas temáticas com maior representatividade. Nos periódicos com estratos mais elevados (A2 a B2) observa-se que os eixos que receberam maior atenção foram: *Lesões no esporte* (9); *Técnica e tática* (8) e *Outros* (7). Diferentemente do panorama geral das publicações, nesses estratos observa-se que o eixo temático *Outros* aparece como terceiro mais importante.

O eixo temático *Lesões no esporte* é o eixo com maior número de publicações em revistas com estratos superiores e intermediários. Do total de publicações (10), nove estão situadas em revistas de estratos A2 a B2. Os temas dos estudos encontrados nessas revistas dizem respeito às lesões em tenistas amadores (5), lesões em tenistas infantojuvenis (3) e lesões em tenistas cadeirantes (1). Este alto índice de publicações em periódicos A2 e B2 mostra o quanto a Educação Física ainda é fortemente influenciada pelas subáreas atreladas à medicina (AZEVEDO; MALINA, 2004; FERON; SILVA, 2007).

Conforme analisado, grande parte (66,67%) dos artigos relacionados ao eixo temático *Técnica e tática* está alocada em periódicos de estratos superiores e intermediários. Os temas encontrados nestes periódicos são: técnicas avançadas do tênis (4); fatores intervenientes ao desempenho do saque (2); fundamentos estratégico-táticos (1); e conhecimento tático declarativo (1).

No eixo temático *Outros*, foram publicados sete artigos em periódicos com estratos superiores e intermediários. Três artigos se caracterizaram como trabalhos de revisão: o primeiro apresentou as categorias de disputa para tenistas cadeirantes, em função das limitações impostas pela deficiência física (1); a segunda revisão destacou os aspectos metodológicos a serem considerados na avaliação da força de preensão manual (1); o trabalho mais recente realizou uma revisão sistemática que objetivou apresentar o estado da arte e as tendências de estudo na análise biomecânica do saque (1). Dois estudos abordaram especificamente a incidência do Efeito Relativo da Idade em tenistas infantojuvenis. Um

trabalho apresentou o percurso esportivo nos *rankings* juniores e profissionais dos tenistas de sucesso (1). Por fim, um estudo relacionado à aprendizagem motora abordou o papel de diferentes tipos de instrução (foco externo *versus* foco interno), na aprendizagem do gesto técnico do *forehand* para crianças.

Entre os periódicos nacionais com estratos inferiores (B3 a B5), observa-se que o eixo temático *Estudos históricos e socioculturais* emerge como um dos mais destacados. Assim, verifica-se que, para essa categoria de periódicos, os eixos com maior número de publicações foram: *Psicologia do esporte* (10); *Treinamento esportivo* (8) e *Estudos históricos e socioculturais* (7).

Como observado anteriormente, a maioria (62,5%) dos artigos relacionados à *Psicologia do esporte* está alocada em periódicos de estratos inferiores. De modo geral, todos os temas abordados por esta grande área são contemplados por essas revistas. Foram encontrados artigos sobre motivação (4), estados de estresse (2) e ansiedade (1), abandono no esporte (1), tomada de decisão (1) e relação do treinador com os aspectos psicológicos inerentes ao tênis (1). Não foram contemplados, até o momento, estudos sobre o treinamento mental, *flow-feeling* e estado de humor no tênis.

A maior parte dos estudos relacionados ao *Treinamento esportivo* foi publicada nas revistas de menor impacto (8). Nesse eixo temático, os estudos relacionados à influência de diferentes métodos de treinamento nas capacidades motoras e/ou composição corporal foram os que receberam maior destaque (6). As capacidades motoras intervenientes no tênis foram objeto de estudo de duas revisões (2).

Os artigos direcionados especificamente ao eixo *Estudos históricos e socioculturais* apresentaram diferentes temáticas, das quais se destacam os estudos de caráter histórico (4). Esses estudos abordaram principalmente as pesquisas relacionadas à história do tênis, de tenistas de renome internacional, ou sobre a cobertura da mídia a respeito da modalidade. Destacam-se ainda os trabalhos sobre: o jogo de tênis como uma prática voltada à promoção da qualidade de vida no campo do esporte de lazer (1), o tênis como meio para socialização de crianças em projetos sociais (1) e, por fim, a influência dos aspectos socioeconômicos como condição limitante para o desenvolvimento de tenistas de elite no Brasil (1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente estudo, observam-se alguns aspectos da produção científica brasileira no âmbito do tênis. Dentre eles, que o número de publicações ainda é relativamente baixo. Considerando o período analisado e amplo delineamento de busca, o tênis apresenta

um número reduzido de publicações – do ano 2000 a 2006 apenas 14 artigos foram publicados. Ainda assim, salienta-se um crescimento no número de publicações nos últimos anos, acompanhando o aumento na produção científica na Educação Física e no número de cursos de graduação e pós-graduação no país, ainda que com algum atraso de tempo.

Outros aspectos observados foram o restrito número de revistas e a concentração dos artigos encontrados em eixos temáticos específicos. A partir das buscas nas bases de dados e nos *sites* das revistas, verificou-se que apenas 35 periódicos brasileiros possuíam artigos envolvendo o tênis nestes últimos 15 anos. Algumas revistas, inclusive, apresentaram maior tradição de publicação na área, possuindo números consideravelmente maiores de publicações em relação a outras. Além disso, houve uma predileção das publicações em determinados eixos temáticos. A *Psicologia do esporte*, os aspectos *Técnicos e táticos* e o *Treinamento esportivo* foram os temas mais frequentes das publicações localizadas. Isso mostra as áreas de preferência, mas também aponta lacunas, indicando para onde os estudos podem seguir, desenvolvendo o tênis a partir dessas outras áreas de estudo. Nesse sentido, destacam-se eixos temáticos extremamente relevantes para o esporte e para a educação física, como a *Pedagogia* e a *Fisiologia*, além de temas mais específicos como a formação de treinadores e esporte para pessoas com deficiência.

No que diz respeito às limitações do estudo, foram investigados apenas artigos nacionais completos que estivessem disponíveis de forma gratuita e *online*. Os artigos elegíveis deveriam estar alocados em periódicos catalogados na área 21 do sistema *Web Qualis* da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior* (CAPES), sendo classificados de nível A1 a B5. Além disso, foram apenas selecionados artigos publicados no período de janeiro do ano 2000 até maio de 2015. Sendo assim, livros completos, capítulos de livros, monografias, teses e dissertações, bem como artigos científicos anteriores ao ano de 2000 ficaram de fora desta pesquisa.

Como perspectivas, espera-se trazer uma primeira análise do “estado da arte” da produção científica nacional envolvendo o tênis, de maneira a apontar suas características, aspectos e tendências. Não se tem conhecimento de outro estudo nacional que busque fazer um apanhado e traçar um panorama da produção científica no tênis em seus diversos eixos temáticos. Com isso, esse estudo pode servir de arcabouço para futuras pesquisas na área, norteando novas discussões sobre temas específicos relacionados ao tênis e novos estudos em eixos temáticos ainda pouco explorados em publicações nacionais. Salienta-se, por fim, a importância do desenvolvimento desses trabalhos a fim de desenvolver, aprofundar e enriquecer os conhecimentos, contemplando todas as facetas deste esporte tão complexo.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A.C.B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.
- COUTINHO, R. X.; SOARES, M. C.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Análise da produção de conhecimento da Educação Física. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 9, p. 491-516, 2012.
- FERON, A.V.; SILVA, M.M. A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.
- FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.
- INTERNATIONAL TENNIS FEDERATION (ITF). **Tennis beyond 2000**. 2007. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/tenisbrasil/especiais/tenis2000.htm>>. Acesso em: 05 de Out. 2015.
- MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G.; PRISMA Group. Reprint-Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **Physical Therapy**. v. 89, n. 9, p. 873-880, 2009.
- PIRES, R.G.; DIAS, C.; LEITE, M.C.M.L. História e memória do esporte em Jequié. Recorde: **Revista de História do Esporte**, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2014.
- PLUIM, B.; STALL, J.B.; WINDLER, G.E.; JAYANTHI, N. Tennis injuries: occurrence, aetiology, and prevention. **British Journal of Sports Medicine**, v. 40, n. 5, p. 415-423, 2006.
- RIBEIRO, L. M.; MARQUES, M.; FERREIRA, V. “MARIAS” de chuteiras, tênis, maiô. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9, n. 5, p. 7-14, 2010.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p.110-132, 2011.
- SAYUM FILHO, J.; SAYUM, J.; CARVALHO R. T.; GARMS E.; RAMOS L. A.; MATSUDA M. M.; EYNISMAN, B.; COHEN, M. Lipossarcoma de joelho em um atleta de tênis: relato de caso. **Revista Brasileira de Ortopedia**, v. 47, n. 1, p. 133-135, 2012.
- TANI, G. Educação Física: Por uma política de publicações visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 9-22, 2007.
- THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

4 ARTIGO III

ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA TREINADORES ESPORTIVOS

INTRODUÇÃO

A qualidade da intervenção do treinador apresenta-se como um fator determinante para uma experiência positiva ou negativa na prática esportiva de crianças, jovens e adultos em contextos de participação ou de rendimento (LEFEBVRE *et al.*, 2016). Esse reconhecimento ao trabalho realizado pelo treinador tem provocado um movimento global em busca da profissionalização dessa carreira (DUFFY *et al.*, 2011), em que diferentes instituições e agentes têm trabalhado na elaboração/aplicação de programas de formação que possibilitem o desenvolvimento profissional do treinador (ICCE, 2016).

Tal movimento tem sido acompanhado pelo aumento no interesse da comunidade científica em mais bem compreender o processo de formação e de atuação desse profissional (TRUDEL; GILBERT; WERTHNER, 2010). A revisão realizada por Gilbert e Trudel (2004) forneceu os primeiros *insights* sobre a temática em âmbito internacional e apontou para a prevalência de estudos relacionados ao comportamento, desenvolvimento da carreira, e sobre os pensamentos/percepção dos treinadores esportivos. Posteriormente, investigando apenas os trabalhos voltados ao desenvolvimento da carreira do treinador e relativos à aprendizagem e desenvolvimento profissional, Cushion *et al.* (2010) e He, Trudel e Culver (2018) encontraram 36 estudos que cumpriam o critério de elegibilidade (1993 a 2016). Segundo os autores supracitados (2010 e 2018), estes trabalhos na área se caracterizam, prioritariamente, pela adoção de metodologias qualitativas, com ênfase na utilização da entrevista como instrumento para coleta de dados.

No Brasil, as pesquisas que têm como foco o treinador esportivo são recentes. No estudo de revisão conduzido por Galatti *et al.* (2016), referente às publicações relacionadas ao tema nos principais periódicos nacionais entre os anos de 2000 e 2015, indicou que aproximadamente 82% dos artigos encontrados foram publicados a partir de 2009. Embora haja um descompasso temporal em relação ao início dos trabalhos no país, observa-se que a agenda investigativa nacional encontra-se hoje alinhada à internacional, com foco em estudos voltados a analisar os pensamentos/percepção dos treinadores, o comportamento, e o desenvolvimento da carreira, com prevalência de metodologias qualitativas.

Especificamente em relação ao tênis e em uma busca mais ampla, apresentando o “estado da arte” das pesquisas sobre a modalidade nos periódicos nacionais, Cortela *et al.* (2016) encontram 102 artigos publicados no período de 2000 a 2015, dos quais, apenas três abordaram especificamente a perspectiva do treinador. Esses trabalhos enquadram-se na categoria desenvolvimento da carreira, onde se encontram inseridos os estudos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Se, por um lado, o alinhamento com as perspectivas internacionais de pesquisa apresenta-se como um avanço por parte dos pesquisadores brasileiros, por outro se observa que as contribuições em algumas áreas e/ou modalidades como o tênis, por exemplo, ainda é incipiente e carece de estudos básicos que possam fundamentar os caminhos a serem trilhados, sejam para o campo esportivo ou o acadêmico-científico. Viveiros *et al.* (2015) destacam que a realização de estudos com delineamento descritivo apresenta-se como um ponto de partida para as investigações, sendo considerado uma fase importante para o desenvolvimento das pesquisas em Ciência do Esporte. Na visão dos autores supracitados (2015) esse tipo de pesquisa fundamenta e incita novos questionamentos que possibilitam a realização de outros estudos que contribuam com avanços para a área.

A realização de pesquisas descritivas pode ser feita por meio de diferentes abordagens: qualitativa, quantitativa, ou mista (GAYA, 2008). Particularmente nos estudos nacionais sobre o desenvolvimento da carreira dos treinadores observa-se uma prevalência de pesquisas qualitativas, tendo a entrevista como principal instrumento de coleta. Segundo Galatti *et al.* (2016) essa tendência sugere que os pesquisadores nacionais têm buscado explorar de forma mais profunda o desenvolvimento desses profissionais.

Como principais vantagens, a entrevista demonstra ser mais adaptável às condições do sujeito e apresenta uma maior taxa de resposta. O fato de o entrevistador encontrar-se face a face com o entrevistado permite a reformulação das questões de estudo obtendo-se, assim, maiores esclarecimentos sobre o assunto nas questões subsequentes (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Por outro lado, alguns fatores limitam a aplicação desse instrumento em grandes grupos. O reconhecimento da identidade do entrevistado por parte do entrevistador e o tempo requerido para aplicação das entrevistas, são alguns exemplos dessas limitações (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Em um cenário onde se tem a necessidade de obter respostas em grandes amostras e em uma ampla área geográfica, a utilização de questionários como instrumento para coleta de dados apresenta-se como alternativa mais viável para realização da pesquisa (THOMAS *et al.*, 2012). Bryman (2008, apud RHIND; DAVIS; JOWETT, 2014) relata que os questionários

podem ser divididos em duas categorias: os *surveys* e as escalas. Enquanto os *surveys* consistem na elaboração de uma série de perguntas relacionadas a um determinado tema, objetivando explorar e descrever as percepções e experiências dos participantes, as escalas são questionários compostos de perguntas logicamente estruturadas e combinadas entre elas, visando o estabelecimento de uma pontuação global para os itens avaliados (RHIND; DAVIS; JOWETT, 2014). De acordo com esses autores, a diferença fundamental entre os *surveys* e as escalas encontra-se nas propriedades psicométricas, que deverão ser comprovadas e demonstradas nas escalas.

Visando contribuir com pesquisas de cunho quantitativo que possam fundamentar os avanços na área do desenvolvimento profissional do treinador, o presente estudo buscou apresentar o processo de elaboração da Escala de Situações de Aprendizagem do Treinador Esportivo (ESATE) e suas primeiras evidências de validade – aquelas relativas ao seu conteúdo; ao ajuste do modelo proposto aos dados disponíveis; e à consistência interna da escala como um todo, bem como de suas dimensões, pra treinadores de tênis. A validação desse instrumento poderá facilitar o acesso de pesquisadores aos treinadores, permitindo o alcance de um maior número de profissionais, em um menor período de tempo. A escala poderá ainda ser utilizada pelos responsáveis por programas de formação de treinadores para reconhecer as preferências específicas de determinados grupos de profissionais, possibilitando o alinhamento das situações e estratégias de aprendizagem a serem empregadas às expectativas de quem aprende.

MÉTODOS

O presente estudo encontra-se dividido em três fases, orientadas pelo objetivo do estudo: uma primeira destinada à elaboração e validação de conteúdo do instrumento; a segunda orientada a análise fatorial confirmatória; e a última a avaliação da consistência interna.

Procedimentos éticos

Este 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 parecer de número: 1.890.257.

Instrumentos

A construção da ESATE foi baseada em dois trabalhos clássicos sobre o processo de aprendizagem profissional de treinadores esportivos, o de Werthner e Trudel (2006) e de Trudel, Culver e Werthner (2013). Esses autores foram responsáveis pela operacionalização dos conceitos descritos por Moon (2004) para área. Na visão dos mesmos o termo “situação de aprendizagem” se encontra associado à percepção do próprio indivíduo sobre a aprendizagem, que pode ocorrer de forma mediada, não mediada, ou interna (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Nas situações mediadas às oportunidades de aprendizagem não são definidas pelo treinador (aprendiz), sendo controladas por outras pessoas, em geral, um profissional considerado *expert* na área. As situações não mediadas se caracterizam pelo papel mais ativo do treinador, o qual define os conteúdos e as estratégias que serão empregadas na aprendizagem. Por sua vez, as situações internas são compreendidas como oportunidades onde o treinador reorganiza os conhecimentos previamente adquiridos, visando uma aprendizagem mais profunda (WERTHER; TUDEL, 2006).

Com base nessa definição, a proposta inicial para construção da matriz analítica do instrumento apresenta uma estrutura tridimensional, composta pelas situações de aprendizagem profissional: Mediadas (oito itens); Não Mediadas (nove itens); e Internas (oito itens), totalizando 25 itens (ESATE-25). A elaboração dos itens presentes em cada dimensão foi realizada pelos próprios autores, tendo como referência o quadro conceitual descrito anteriormente (WERTHNER; TRUDEL, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

A resposta da ESATE é realizada a partir de uma escala bidirecional do tipo Likert, graduada em cinco pontos. Partindo da questão norteadora “*Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de SITUAÇÕES de aprendizagem como as descritas abaixo?*”, os participantes expressam o grau de concordância com uma determinada afirmação, (1=pouquíssima importância e 5=muitíssima importância). De acordo com Rhind, Davis e Jowett (2014) a utilização de escalas do tipo Likert tem sido amplamente empregada na construção de escalas para pesquisas relacionadas ao *coaching* esportivo.

Adicionalmente a esse instrumento os treinadores responderam uma ficha contendo as variáveis sociodemográficas: idade; sexo; experiências como treinador e praticante da modalidade; formação inicial; e continuada.

Procedimento de Validação de Conteúdo (VC)

O processo para a validação de conteúdo (VC) da ESATE teve como referência as propostas apresentadas por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), e Hernández-Nieto (2002). A VC é uma avaliação subjetiva realizada com a contribuição de um painel de juízes-

avaliadores. O objetivo desse procedimento é verificar se os itens presentes no instrumento são claros, pertinentes e se encontram alinhados ao modelo teórico empregado. Por meio da VC é possível ainda identificar, previamente, possíveis falhas que possam comprometer a qualidade do instrumento (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Nesse sentido, a avaliação de cada um dos itens do instrumento foi realizada mediante a utilização de uma planilha especificamente elaborada (APÊNDICE A), baseada em três critérios: Clareza de Linguagem (CL); Pertinência Prática (PP), e Dimensão Teórica (DT). Para os dois primeiros critérios, a avaliação ocorreu por meio de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, onde 1 corresponde a “pouquíssima” e 5 “muitíssima” CL ou PP. Com base nos resultados encontrados para cada item, Hernández-Nieto (2002) sugere a realização do cálculo do coeficiente de validade de conteúdo (CVC), obtido por intermédio de uma série de cálculos, os quais indicam quão claros e pertinentes são o conjunto de itens propostos, bem como os mesmos individualmente. Segundo esses autores, para serem considerados satisfatórios, os itens devem apresentar CVC superiores a 0,80. Para a avaliação do critério Dimensão Teórica, recomenda-se a utilização do coeficiente Kappa, o qual avalia o grau de concordância entre os juízes. Neste estudo adotou-se como ponto de corte, valores maiores que 0,70 (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Amostra

A amostra do estudo foi composta por dois grupos de profissionais: os juízes-avaliadores, como peritos responsáveis pela avaliação do instrumento na perspectiva da VC, respondendo à planilha específica; e os treinadores, que efetivamente responderam a ESATE, sendo estes dados utilizados para as demais análises.

Juízes-avaliadores - VC

Segundo Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) o grupo de juízes-avaliadores cumpre um papel fundamental na construção do instrumento, colaborando para a melhoria da qualidade do mesmo, para diminuição de pontos débeis, e para a redução de falhas. Na visão dos autores (2010), para a VC sugere-se que esse grupo seja composto de três a cinco peritos.

O presente estudo contou com a colaboração de quatro juízes-avaliadores, reconhecidos pelo notório saber na área de desenvolvimento profissional de treinadores. Os peritos em questão encontravam-se associados a diferentes universidades públicas brasileiras, sendo responsáveis por grande parte das publicações nacionais sobre a temática e apresentando experiência prévia como treinador. No que diz respeito à formação inicial, todos

eram graduados em Educação Física e/ou Esporte, com mestrado na área. Três desses profissionais possuíam o título de doutor e eram responsáveis por disciplinas relacionados à temática de pesquisa, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Conforme sugerido por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), os juízes-avaliadores não participaram de nenhuma das etapas anteriores do estudo.

Treinadores

No que tange aos treinadores, a amostra do presente estudo constituiu-se exclusivamente por profissionais que atuam com a modalidade tênis, em clubes e academias filiados à Federação Paranaense de Tênis (FPT). Em consulta ao *site* oficial da instituição (<http://www.fpt.com.br/Federacao/Clubes/Filiados>), verifica-se que atualmente 58 clubes ou academias encontram-se devidamente registrados (FPT, 2018). Em contato pessoal realizado junto a FPT no dia 6 de junho de 2017 obteve-se a informação de que a população estimada de treinadores em atividade nesses locais era de 166 profissionais. Dessa forma, assumindo-se um erro amostral de cinco pontos percentuais, um nível de confiança de 90%, a amostra do estudo foi composta por 104 treinadores.

Como principais características desse grupo observa-se o predomínio de treinadores do sexo masculino (95%), com 35 anos de idade ou mais (51,5%; $\bar{x} = 35,5$; DP = 8,7), e com tempo de atuação na carreira superior a 10 anos (58%; $\bar{x} = 14,3$; DP = 9,4). O caminho trilhado durante a socialização pré-profissional, período que antecedeu o início da carreira como treinador, encontra-se majoritariamente associado à atuação como pegador de bolas (46%), seguido do contato com o curso de Educação Física (33%) e da experiência prévia como praticante (21%). No que diz respeito à formação inicial e continuada observa-se uma maior percentagem de treinadores graduados em Educação Física (56%) e que participaram de atividades/cursos de capacitação nos últimos três anos (92%). Com relação ao nível técnico apresentado enquanto praticante da modalidade, metade dos profissionais relataram estar enquadrados como segunda ou terceira classes da FPT; enquanto que 37,5% declaram ter obtido pontuações nos *rankings* profissionais masculino ou feminino, ou apresentam nível de jogo compatível com o de primeira classe na FPT, onde a primeira é a de nível mais elevado e a oitava o mais baixo.

Procedimento de coleta de dados

Juízes-avaliadores

O convite para participação no estudo foi encaminhado aos juízes-avaliadores por *e-mail*. Após o retorno dos profissionais declarando ter disponibilidade para analisar o instrumento, a planilha de avaliação contendo os itens da escala e os critérios a serem observados (CL, PP e DT) foi encaminhada, juntamente com um manual contendo as informações necessárias para preenchimento, o prazo para retorno e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seguindo as recomendações descritas na literatura consultada, a versão inicial submetida ao grupo de juízes-avaliadores para VC teve os 25 itens da escala randomizados (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Treinadores

Com a anuência da FPT os treinadores dos clubes filiados foram contatados via *e-mail* e convidados a participarem do estudo. No e-mail convite foi encaminhado o *link* para preenchimento *online* na pesquisa. A primeira página apresentou o TCLE com todas as informações relativas ao estudo, para iniciar o preenchimento dos instrumentos e participar da pesquisa todos os treinadores declararam ter lido e estarem de acordo com o termo. O tempo estimado para completar a participação foi de 25 minutos.

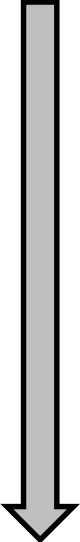
Análise dos dados

Validade de Conteúdo

Com o auxílio do *software* Excel, versão 2010, para *Windows*, o procedimento de VC do instrumento ocorreu por meio dos cálculos propostos por Hernández-Nieto (2002), retificados por Balbinotti e apresentados pela primeira vez no estudo de Balbinotti, Benetti e Terra (2007) (Figura 9).

Conforme sugerido por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), adotou-se como ponto de corte índices maiores ou iguais a 0,80 ($CVC_t \geq 0,80$) para os critérios CL e PP. Os itens que não atingiram essa marca foram analisados e reformulados, sendo submetidos novamente ao grupo de juízes-avaliadores com vistas a garantir a qualidade do instrumento. Para o critério DT, o valor indicado para o coeficiente Kappa de Fleiss é maior que 0,70 ($K > 0,70$; LANDIS; KOCH, 1977).

Figura 9 – Cálculos para o estabelecimento do CVC.

	$M_x = \frac{\sum_{i=1}^J x_i}{J}$	M_x – média das notas de cada item. $i=1$ – soma das notas dos juízes. J – número de juízes que avaliaram o item.
	$CVC_i = \frac{M_x}{V_{máx}}$	CVC_i – coeficiente de validade de conteúdo inicial. $V_{máx}$ – valor máximo que o item avaliado pode receber.
	$Pe_i = \left(\frac{1}{J}\right)^J$	Pe_i – cálculo do erro.
	$CVC_c = CVC_i - Pe_i$	CVC_c – coeficiente de validade de conteúdo final do item.
	$CVC_t = Mcvc_i - Mpe_i$	CVC_t – coeficiente de validade de conteúdo final do instrumento. $Mcvc_i$ – média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens do instrumento. Mpe_i – média dos erros dos itens do instrumento.

Fonte: Hernández-Nieto (2002) e Balbinotti, Benetti e Terra (2007).

Análise Fatorial Confirmatória e consistência interna

Para a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo inicial sugerido do instrumento empregou-se, primeiramente, a avaliação da distância do quadrado de Mahalanobis, no intuito de verificar a normalidade dos casos e a presença de *outliers*, bem como a análise da assimetria (*Skewness* ≤ 3) e curtose (*Kurtosis* ≤ 10) para averiguar a normalidade da distribuição dos dados de cada questão. Os resultados encontrados evidenciaram a presença de cinco *outliers*, os quais foram retirados para realização das análises subsequentes, conforme sugerido por Marôco, atestando normalidade aos dados (2010).

Posteriormente, com o auxílio do *software IBM SPSS Amos 20.0*, foram aplicados os testes e procedimentos inerentes à AFC por meio da Análise de Equações Estruturais, visando avaliar o ajustamento do modelo sugerido aos dados disponíveis. Os testes empregados e os respectivos pontos de corte foram: Qui-quadrado de ajustamento (X^2), onde quanto menor o valor melhor é a qualidade do ajustamento; Qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/gl), com valores abaixo de 5 sendo considerados aceitáveis; Índice de Qualidade de Ajuste (GFI) e Índice de Ajuste Comparativo (CFI) iguais ou superiores a 0,9; Penalização do Índice de Ajuste Comparativo (PCFI) e Penalização Índice de Qualidade de Ajuste (PGFI) com valores superiores a 0,6; Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA) com valores inferiores a 0,08; e o Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse) (MARÔCO, 2010).

Por fim, a consistência interna do instrumento foi avaliada por meio do cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, que avalia a inter-relação entre os itens de uma mesma dimensão. Os pontos de cortes adotados foram os descritos por Hill e Hill (2000), sendo: $\alpha < 0,6$, inaceitável; $0,6 < \alpha < 0,69$, fraco; $0,70 < \alpha < 0,79$, razoável; $0,80 < \alpha < 0,89$, bom; e $\alpha > 0,90$, excelente.

RESULTADOS

Validação de Conteúdo

O resultado geral dos cálculos para determinação do CVC_t , realizados para o critério CL, atestou satisfatoriamente a clareza do instrumento, com 22 dos 25 itens apresentando valores CVC_c maiores ou iguais a 0,90 ($CVC_c \geq 0,90$). Na primeira versão enviada aos juízes-avaliadores, os itens 24 e 25 tiveram valores abaixo do ponto de corte estabelecido previamente para o estudo (Tabela 1). Baseados nas sugestões descritas pelos peritos no campo “Observação” da planilha, esses itens foram reformulados e encaminhados novamente para avaliação. As modificações realizadas melhoraram a percepção dos avaliadores quanto a CL dos itens (item 24 = $CVC_c \geq 0,80$; e item 25 = $CVC_c \geq 0,95$), indicando a manutenção dos mesmos na matriz analítica da escala.

Tabela 1 – Cálculo do CVC para os critérios CL e PP e do coeficiente Kappa para DT.

Critérios de validação	CVC_t	CVC_c reavaliados e aceitos
Clareza de linguagem (CL)	0,96	Item 24 (Situação interna): 0,70 \rightarrow 0,80 Item 25 (Situação não mediada): 0,75 \rightarrow 0,95
Pertinência prática (PP)	0,96	_____
Dimensão teórica (DT)	0,79	_____

Fonte: Elaborada pelo autor.

Para o critério PP os 25 itens presentes na versão inicial do instrumento foram avaliados de forma satisfatória, com os CVC_c variando entre 0,80 e 1, denotando a pertinência dos itens elaborados (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

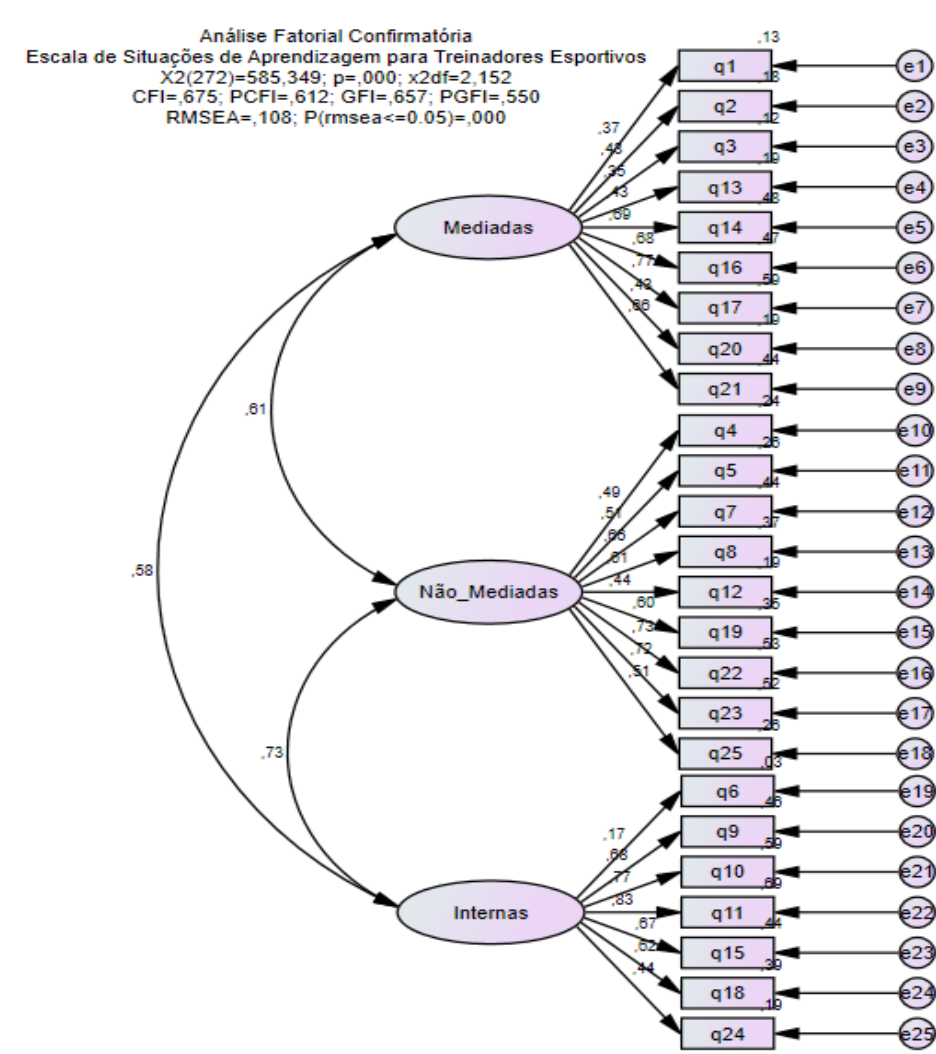
Por se tratar de uma variável nominal, a avaliação da DT foi realizada por meio do cálculo do coeficiente Kappa. Os resultados encontrados foram: ($K = 0,86$) para a dimensão Mediada; ($K = 0,87$) para as Não Mediadas; ($K = 0,80$) às Internas; e ($K = 0,79$) para a avaliação global das dimensões. Com base nos resultados observados na avaliação dos peritos, o

item três (Q3), inicialmente formulado para a dimensão Interna, foi realocado, sendo considerado para as análises subsequentes como pertencente à dimensão Mediada.

Análise Fatorial Confirmatória e consistência interna

A AFC foi realizada tendo como ponto de partida as três dimensões teóricas postuladas pela literatura e validadas pelo viés da VC pelos peritos atestadas aos 25 itens da escala (ESATE-25). A análise pormenorizada do modelo inicial de primeira ordem da matriz analítica apontou que apenas os resultados do X^2/gf e o índice PCFI alcançaram escores satisfatórios (MARÔCO, 2010), conforme observado na Figura 10.

Figura 10 – Modelo inicial de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo situações de aprendizagem.



Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/gf (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmsea).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nesses resultados teve início o processo de ajustamento do modelo da AFC, visando torná-lo mais bem ajustado aos itens presentes na matriz analítica do instrumento. Previamente a primeira rodada de ajustes, a questão seis (Q6) foi excluída das análises, em decorrência carga fatorial insatisfatória apresentada pelo item (HAIR *et al.*, 2005).

Após a retirada dessa questão foram realizadas seis rodadas de ajustamentos, até que o modelo apresentasse valores considerados aceitáveis. As exclusões e correlações estabelecidas foram efetuadas tendo como critério as indicações descritas no Índice de Modificação e as recomendações propostas por Marôco (2010) (Tabela 2).

Tabela 2 – Valores de ajustamento para Análise Fatorial Confirmatória de primeira ordem.

Ord. de análise	Ações realizadas (Índices de Modificação)	X ² <melhor	X ² /gl <5	CFI ≥9	PCFI >6	GFI >9*	PGFI >6	RMSEA ≤0,08	P (rmsea) >0,05
1 ^a	Modelo inicial	585,349	2,152	0,675	0,612	0,657	0,550	0,108	<0,001
2 ^a	Retirada Q6 – Carga Fatorial insatisfatória 0,17	530,894	2,132	0,698	0,630	0,673	0,559	0,107	<0,001
3 ^a	Retirada Q25 – Correlação (Q20 com Q22)	447,363	1,979	0,744	0,665	0,713	0,584	0,100	<0,001
4 ^a	Retirada Q21 – Correlação (Q15 com Q18)	388,327	1,904	0,771	0,681	0,744	0,600	0,096	<0,001
5 ^a	Retirada Q14 – Correlação (Q7 com Q19)	317,341	1,734	0,820	0,715	0,775	0,614	0,087	<0,001
6 ^a	Retirada Q17	260,301	1,587	0,860	0,743	0,806	0,629	0,077	0,009
7 ^a	Retirada Q18 (menor carga fatorial). Correlação Q18 com Q15 retirada	233,179	1,586	0,863	0,742	0,816	0,632	0,077	0,012
8 ^a	Retirada Q12 - Índice de modificação sugerido	188,733	1,452	0,900	0,765	0,836	0,635	0,068	0,091

Legenda: X² (Qui-quadrado de ajustamento); X²/gl (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse).

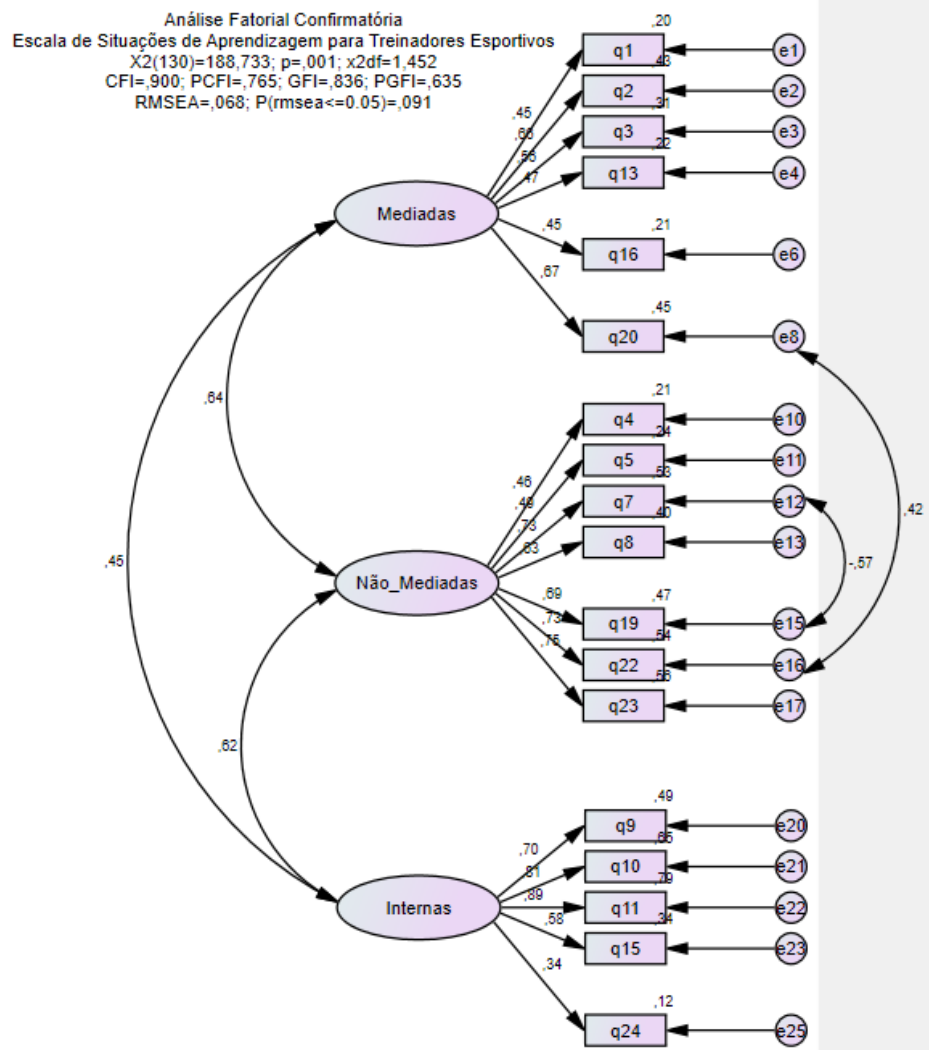
Fonte: Elaborada pelo autor.

O modelo final de 1^o ordem (Figura 11) alcançou índices satisfatórios após a eliminação de sete questões, sendo: três referentes à dimensão Mediadas; e duas às Não Mediadas e Internas. Destaca-se que apenas o índice de ajustamento GFI, demonstrou valores abaixo dos considerados razoáveis, entretanto o escore observado não se encontra classificado como ajustamento inadequado (MARÔCO, 2010).

Conforme descrito na Figura 12, os resultados finais de segunda ordem observados para o modelo de avaliação das Situações de Aprendizagem apresentou valores de ajustamento idênticos aos constatados na análise final de primeira ordem. Dessa forma,

evidencia-se que a versão final do modelo ajustado é composta por 18 itens (ESATE-18), sendo: seis referentes às situações Mediadas; sete às Não Mediadas; e cinco para as Internas.

Figura 11 – Modelo final de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Situações de Aprendizagem.



Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/gl (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmsea).

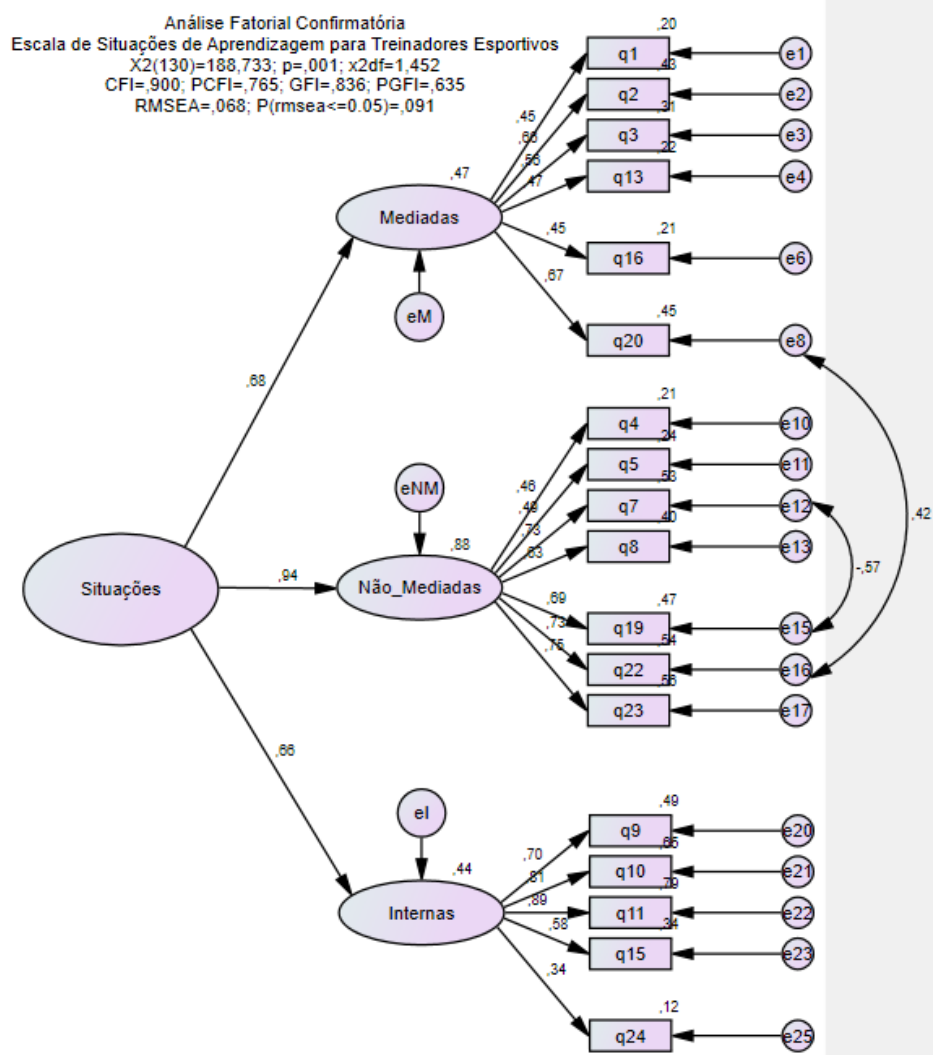
Fonte: Elaborada pelo autor.

Ressalta-se que os itens Q20 e Q22, das dimensões Mediadas e Não mediadas, respectivamente, apresentaram correlação moderada ($r = 0,42$), enquanto os itens Q7 e Q19 da dimensão Não Mediadas evidenciaram correlação moderada negativa ($r = -0,57$).

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os resultados observados no teste X^2 e, seus respectivos graus de liberdade, quando comparados os modelos

ajustamento inicial e final (df: 272 - 130 = 142; X^2 ajustado: 585,349 - 188,733 = 396,616; $p < 0,001$). Tais evidências demonstraram o bom ajustamento do modelo final quando comparado ao modelo inicial.

Figura 12 – Modelo final de segunda ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Situações de Aprendizagem.



Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/gl (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Por fim, foram encontrados coeficientes de consistência interna fraco ($\alpha = 0,676$) para dimensão Mediadas; bom ($\alpha = 0,801$) para a Não Mediadas; e razoável ($\alpha = 0,783$) para dimensão Internas, com a avaliação global do instrumento sendo classificada como boa ($\alpha = 0,873$).

DISCUSSÃO

A identificação da preferência do treinador por determinada situação de aprendizagem apresenta-se como um ponto importante no processo de aquisição de conhecimentos e competências. Ao promover situações que atendam às expectativas do aprendiz ampliam-se as possibilidades de aprendizagem, uma vez que a motivação apresenta-se como um dos gatilhos que potencializam esse processo (MOON, 2004). O reconhecimento dessa importância tem legitimado o estudo de situações de aprendizagem como um campo de investigação acadêmica (CUSHION *et al.*, 2010).

A análise do critério CL é realizada para verificar se os itens de um determinado instrumento demonstram linguagem adequada às características da população a qual se pretende avaliar. Na avaliação do painel de juízes-avaliadores, os itens presentes na ESATE apresentaram-se claros e compreensíveis à população de treinadores esportivos para a qual foi elaborado. Os CVC_c e o CVC_t encontrados atenderam satisfatoriamente as recomendações descritas por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), o que permitiu a manutenção de todos os itens elaborados inicialmente na escala.

Em linha com o observado para a CL, a PP dos itens foi avaliada de forma satisfatória pelo grupo de peritos. Esse critério busca identificar se os itens são realmente importantes para avaliar o conceito de interesse a ponto de permanecerem na estruturada final do instrumento (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Tendo como referência os pontos de corte descritos por Landis e Koch (1977), verifica-se que os valores encontrados para o coeficiente Kappa se mostraram adequados. Para as dimensões Mediadas e Não Mediadas a concordância observada entre os peritos e a DT foram classificadas como “quase perfeitas”, enquanto que para as Internas e na avaliação global das dimensões os resultados foram considerados substanciais.

A opção pelo emprego da AFC em detrimento da análise fatorial exploratória decorreu da existência, na literatura, de um corpo conceitual que deu suporte à estrutura tridimensional para a avaliação do constructo situações de aprendizagem e pelo reconhecimento do painel de peritos aos itens e DT presentes no instrumento. Com exceção do resultado observado no índice de ajustamento GFI, os demais procedimentos empregados na AFC apresentaram escores variando de razoáveis a bons, conforme a classificação proposta por Marôco (2010). O teste de hipótese apontou diferenças significativas entre os valores do X^2 e nos graus de liberdade apresentados pelos modelos inicial e final. Esses resultados apontam que o modelo final (simplificado, ESATE-18) se ajusta melhor à estrutura correlacional existente entre os itens do que o modelo inicial (original, ESATE-25) (MARÔCO, 2010).

De acordo com Marôco (2010) as correlações encontradas entre itens, decorrentes das trajetórias sugeridas pelo Índice de Modificação, podem apontar outros fatores intervenientes não considerados de forma direta pelo modelo, fatores esses provenientes, em geral, de erros na formulação dos itens ou da interpretação dos mesmos. A correlação moderada e negativa sugerida entre as questões da dimensão Não Mediadas Q7 “Debates com treinadores onde você, ou seu grupo, possa definir os temas para discussão”, e Q19 “Situações de aprendizagem que possam contar com a participação de treinadores mais experientes, que poderão debater e auxiliar na resolução de problemas de seu interesse, vivenciados no cotidiano de trabalho”, exemplifica o caráter multifatorial e a complexidade envolvida no processo de aprendizagem profissional do treinador. De acordo com a literatura a competitividade faz como que as trocas de experiências e os debates ocorram com menor frequência em determinados grupos de treinadores. Nesse sentido, a identidade profissional e idade aparecerem como fatores a serem considerados nessa relação (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

No caso concreto da correlação existente entre as questões Q20 “Seminários onde os conteúdos são transmitidos por especialista da área” e Q22 “Participar de conversas com outros treinadores sobre temas de interesse”, pertencentes às dimensões Mediadas e Não Mediadas, respectivamente, parece estar associada à interpretação dada pelos treinadores aos seminários. Apesar de se caracterizar como uma situação de aprendizagem tipicamente mediada, onde os conteúdos e o ambiente de aprendizagem, em geral, são definidos por um especialista que é responsável por controlar todo o processo, os seminários ocorrem em um contexto não formal (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Nesse sentido, He, Trudel e Culver (2018) destacam que os seminários são vistos por alguns treinadores como um espaço para se encontrarem e trocarem informações, especialmente com profissionais mais experientes, que demonstram maior abertura para que essas trocas aconteçam.

Por fim, a avaliação global da consistência interna do instrumento foi classificada como “boa”. De forma isolada por dimensão, verificaram-se classificações consideradas como “fraca”, porém aceitáveis, para as Mediadas, “boa” para as Não Mediadas e, “razoável” para as Internas (HILL; HILL, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados observados no presente estudo, conclui-se que o modelo ajustado da ESATE, com 18 itens, demonstrou qualidades psicométricas satisfatórias para avaliação das situações de aprendizagem pelos vieses da validade de conteúdo (ESATE-25),

da qualidade do ajustamento apresentado pelo modelo final de segunda ordem e de consistência interna (ESATE-18), quando aplicada a treinadores paranaenses de tênis.

Destaca-se que as dimensões presentes no construto Situações de Aprendizagem derivam de um referencial teórico amplamente empregado na literatura internacional, facilitando o diálogo com trabalhos realizados em outros países. O caráter genérico dos itens presentes na escala alerta para a possibilidade de testá-la e submetê-la a diferentes procedimentos de validação, para amostras de treinadores esportivos em geral. Esse cenário poderá contribuir com o aumento do número de pesquisas quantitativas na área, promovendo o acesso a um maior número de profissionais e acelerando o mapeamento de informações referentes ao contexto nacional.

REFERÊNCIAS

BALBINOTTI, M. A. A.; BENETTI, C.; TERRA, P. R. S. Translation and validation of the Graham-Harvey survey for the Brazilian context. **International Journal of Managerial Finance**, v. 3, n. 1, p. 26-48, 2007.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 506-520.

CORTELA, C. C.; GONÇALVES, G. H. T.; KLERING, R. T.; BALBINOTTI, C. A. A. O “estado da arte” das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016.

CUSHION, C.; NELSON, L.; ARMOUR, K.; LYLE, J.; JONES, R.; SANDFORD, R.; *et al.* **Coach learning and development: a review of literature**. London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

DUFFY, P., HARTLEY, H, BALES, J., CRESPO, M., DICK, F., VARDHAN, D., NORDMANN, L. *et al.* Sport coaching as a ‘profession’: challenges and future directions. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 2, p. 93-124, 2011.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; BRASIL, V. Z.; SOBRINHO, A. E. P. S.; BERTRAM, R.; TOZETTO, A. V. B.; RODRIGUES, H.; COLLET, C. *et al.* Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, p. 316-331, 2016.

GAYA, A. **Ciências do Movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

HAIR, K.; BLACK, W.; BABIN, B.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. **Multivariate data analysis**. New Jersey: Pearson Education, 2005.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 0, n. 0, p. 1-12, 2018.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. **Contributions to statistical analysis**. Mérida, España: Los Andes University Press, 2002.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

ICCE. International Council for Coaching Excellence. **ICCE's Standards for Higher Education Bachelor Coaching Degree Programmes – Consultation Draft**, 2016.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

LEFEBVRE, J. S.; EVANS, M. B.; TURNNIDGE, J.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.11, n. 6, p. 887-899, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais – fundamentos teóricos, software e aplicações**. ReportNumber, Pêro Pinheiro, Portugal, 2010.

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

RHIND, D.; DAVIS, L.; JOWETT, S. Questionnaires. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Eds.). **Research methods in sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2014, p.111-122.

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

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

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. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach Education Effectiveness. In: Lyle J, Cushion CJ, editors. **Sports Coaching: Professionalization and Practice**. 1. London: Elsevier; 2010. p. 135-152.

VIVEIROS, L.; MOREIRA, A.; BISHOP, D.; AOKI, M. S. Ciência do Esporte no Brasil: reflexões sobre o desenvolvimento das pesquisas, o cenário atual e as perspectivas futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p.163-75, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092015000100163>.

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

APÊNDICE A – Modelo de planilha encaminhado aos juízes-avaliadores para registro das respostas referentes à: Clareza de Linguagem; Pertinência Prática; Dimensão Teórica; e Observações.

VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO – Versão inicial da **ESCALA DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA TREINADORES ESPORTIVOS (ESATE)**. Elaborada com base nos trabalhos de Trudel, Culver e Werthner (2013) e Werthner e Trudel (2006).

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. (Eds.). *Routledge handbook of sports coaching*. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

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

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de SITUAÇÕES de aprendizagem como as descritas abaixo?

(1) pouquíssima importância (2) pouca importância (3) importante (4) muita importância (5) muitíssima importância

Itens	Descrição dos itens – <i>Participar de...</i>	Clareza de Linguagem		Pertinência Prática					Dimensão Teórica			Observações			
									Mediadas	Não Mediadas	Internas				
1	Situações onde tenha um mentor conduzindo a aprendizagem.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
2	Palestras ministradas por <i>experts</i> na área.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
3	Momentos de reflexão com o auxílio de profissionais especializados (<i>personal coaching</i>) em promover ambientes que estimulem esse tipo de atividade.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
4	Situações onde você possa buscar e selecionar na internet vídeos, sites especializados, entre outros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
–	–	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
25	Situações de aprendizagem que utilizem livros, artigos, artigos científicos, escolhidos por você.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – Versão da Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, validada pelo viés do conteúdo (ESATE-25).

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de SITUAÇÕES de aprendizagem como as descritas abaixo?				
(1) pouquíssima importância	(2) pouca importância	(3) importante	(4) muita importância	(5) muitíssima importância
Itens	Descrição dos itens: Participar de...			
1	Situações onde tenha um mentor conduzindo a aprendizagem.			
2	Palestras ministradas por <i>experts</i> na área.			
3	Momentos de reflexão com o auxílio de profissionais especializados (<i>personal coaching</i>) em promover ambientes que estimulem esse tipo de atividade.			
4	Situações onde você possa buscar e selecionar na internet vídeos, sites especializados, entre outros.			
5	Situações de aprendizagem onde você, ou o grupo de pessoas que participa da ação, define os conteúdos que serão desenvolvidos.			
6	Reflexões visando encontrar, sozinho, soluções diferentes para os problemas encontrados na prática profissional.			
7	Debates com treinadores onde você, ou seu grupo, possa definir os temas para discussão.			
8	De situações onde você possa interagir e/ou conversar com atletas de rendimento.			
9	Situações que permitam repensar a própria prática profissional.			
10	Práticas reflexivas buscando reorganizar os conhecimentos adquiridos anteriormente.			
11	Situações de aprendizagem onde você reflete sobre a sua própria prática profissional.			
12	Discussões na internet sobre temas de interesse definidos por você ou pelo grupo.			
13	Cursos de formação de treinadores convencionais, oferecidos pelas confederações e federações.			
14	Situações onde outras pessoas definem os conteúdos que serão desenvolvidos.			
15	Situações onde você elabora um diário no intuito de aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente.			
16	Qualquer situação, ou atividade, onde especialistas definem o que é importante aprender.			
17	Situações de aprendizagem onde outras pessoas são responsáveis por organizar o ambiente de aprendizagem.			
18	Reflexões antes, durante e após a prática, com o objetivo questionar criticamente a própria atuação profissional.			
19	Situações de aprendizagem que possam contar com a participação de treinadores mais experientes, que poderão debater e auxiliar na resolução de problemas de seu interesse, vivenciados no cotidiano de trabalho.			
20	Seminários onde os conteúdos são transmitidos por especialista da área.			
21	Atividades onde você receba os conteúdos de forma passiva.			
22	Participar de conversas com outros treinadores sobre temas de interesse.			
23	Observações de treinamentos de outros profissionais.			
24	Momentos sistematicamente destinados à elaboração de materiais que possibilitem refletir sobre a prática profissional (cartões de treino, diários, esquemas, entre outros).			
25	Situações de aprendizagem que utilizem livros, artigos, artigos científicos, escolhidos por você.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE C – Versão da Escala de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, modelo ajustado final (ESATE-18).

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de SITUAÇÕES de aprendizagem como as descritas abaixo?				
(1) pouquíssima importância	(2) pouca importância	(3) importante	(4) muita importância	(5) muitíssima importância
Itens	Descrição dos itens: <i>Participar de...</i>			
1	Situações onde tenha um mentor conduzindo a aprendizagem.			
2	Palestras ministradas por <i>experts</i> na área.			
3	Momentos de reflexão com o auxílio de profissionais especializados (<i>personal coaching</i>) em promover ambientes que estimulem esse tipo de atividade.			
4	Situações onde você possa buscar e selecionar na internet vídeos, sites especializados, entre outros.			
5	Situações de aprendizagem onde você, ou o grupo de pessoas que participa da ação, define os conteúdos que serão desenvolvidos.			
7	Debates com treinadores onde você, ou seu grupo, possa definir os temas para discussão.			
8	De situações onde você possa interagir e/ou conversar com atletas de rendimento.			
9	Situações que permitam repensar a própria prática profissional.			
10	Práticas reflexivas buscando reorganizar os conhecimentos adquiridos anteriormente.			
11	Situações de aprendizagem onde você reflete sobre a sua própria prática profissional.			
13	Cursos de formação de treinadores convencionais, oferecidos pelas confederações e federações.			
15	Situações onde você elabora um diário no intuito de aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente.			
16	Qualquer situação, ou atividade, onde especialistas definem o que é importante aprender.			
19	Situações de aprendizagem que possam contar com a participação de treinadores mais experientes, que poderão debater e auxiliar na resolução de problemas de seu interesse, vivenciados no cotidiano de trabalho.			
20	Seminários onde os conteúdos são transmitidos por especialista da área.			
22	Participar de conversas com outros treinadores sobre temas de interesse.			
23	Observações de treinamentos de outros profissionais.			
24	Momentos sistematicamente destinados à elaboração de materiais que possibilitem refletir sobre a prática profissional (cartões de treino, diários, esquemas, entre outros).			

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 ARTIGO IV

ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PARA TREINADORES ESPORTIVOS

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional do treinador esportivo vem sendo estudado e compreendido como um processo contínuo de aprendizagem, que ocorre ao longo de toda a vida (ICCE, 2013; TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016). Nessa perspectiva, entende-se que as fontes de conhecimento e os contextos de aprendizagem vivenciados pelo treinador durante o seu desenvolvimento profissional são variados e não se restringem ao ambiente educacional formal (ROCCHI; COUTURE, 2017).

No intuito de operacionalizar os debates sobre o desenvolvimento desses profissionais, observa-se na literatura internacional (MALLET *et al.*, 2009; ROCCHI; COUTURE, 2017; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018) e nacional (BRASIL *et al.*, 2015; DUARTE *et al.*, 2017; MODOLO *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2017; TOZETTO *et al.*, 2017), a busca pelo emprego de uma terminologia comum que possibilite avançar nas discussões sobre esse processo.

Nesse cenário, os termos aprendizagem formal, não formal e informal têm sido frequentemente empregados para conceituar o contexto no qual ocorre a aprendizagem (WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). De acordo com Milistetd *et al.* (2015), as primeiras aproximações dessa conceituação, que é baseada nos pressupostos da Educação, e o desenvolvimento profissional de treinadores foi realizada por Nelson, Cushion e Potrac (2006).

De acordo com os autores supracitados (2006), a aprendizagem formal é aquela que ocorre em ambientes institucionalizados, tais como os cursos de ensino superior relacionados à Educação Física e a Ciências do Esporte, e em programas convencionais de certificação de treinadores, ofertados por organizações governamentais ligadas ao esporte. As atividades ali desenvolvidas caracterizam-se por apresentar um currículo padrão e um maior controle do processo de aprendizagem.

Quanto à aprendizagem não formal, esta se caracteriza pelo engajamento dos participantes em atividades sistematicamente organizadas, mas que ocorrem fora do ambiente formal e a partir de atividades variadas, geralmente direcionadas a grupos específicos. Essas

são, também, certificadas. Como exemplos podem ser citadas: conferências, *workshops*, seminários, cursos de curta duração oferecidos federações, entre outras (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

Já a aprendizagem informal é marcada por um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, ocorre ao longo de toda a vida. Essa decorre de interações com outros atores do contexto esportivo, das experiências profissionais vividas diariamente, de reflexões, podendo ocorrer em diversos ambientes (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006).

Em âmbito nacional, as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos treinadores têm se mostrado alinhadas à perspectiva internacional, com ênfase na utilização de metodologias qualitativas e o emprego de entrevistas (GALATTI *et al.*, 2016). Segundo Rocchi e Couture (2017) os estudos com esse *design* possibilitam o acesso mais detalhado às informações; no entanto, apresentam algumas limitações a serem consideradas, tais como: ser dependente da habilidade do pesquisador em conduzir a entrevista; não possibilitar a generalização dos dados; e não permitir a comparação sistemática entre diferentes grupos de treinadores.

As primeiras décadas de publicações em língua inglesa relacionadas ao treinador esportivo foram, prioritariamente, voltadas às pesquisas quantitativas, tendo o questionário como principal instrumento para coleta dos dados (GILBERT; TRUDEL, 2004). Em países onde o incremento no número de estudos sobre a temática é recente, tal como na China, por exemplo, observa-se um comportamento similar, com a prevalência de pesquisas de cunho quantitativo que buscam mapear, de forma geral, o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores locais (HE; TRUDEL; CULVER, 2018).

No caso específico do Brasil, o alinhamento metodológico com a literatura internacional incita certo cuidado, uma vez que produção do conhecimento na área é recente no país e as pesquisas relacionadas ao treinador aparecem com maior regularidade na agenda investigativa somente a partir de 2009 (GALATTI *et al.*, 2016). Esse primeiro momento quantitativo de exploração/descrição do contexto local, envolvendo um maior número de profissionais e modalidades, parece não ter ocorrido ainda no cenário nacional. No caso dos treinadores de tênis, população alvo deste estudo, Galatti *et al.* (2016) relataram apenas uma publicação enquadrada nessa categoria e Cortela *et al.* (2016), em uma revisão mais ampla, encontraram dois trabalhos entre os anos de 2000 a 2015.

Com o intuito de ampliar o número de estudos de cunho quantitativo e contribuir para o avanço na linha de pesquisa em desenvolvimento profissional de treinadores, este estudo apresenta o processo de elaboração e os primeiros resultados de validade da versão inicial da

Escala de Contextos de Aprendizagem do Treinador Esportivo (ECATE), para treinadores de tênis, no que se refere: i. ao conteúdo; ii. ao ajustamento do modelo proposto aos dados; iii. a consistência interna.

Essa escala poderá ser utilizada não só por pesquisadores da área, mas também pelos responsáveis por programas de formação de treinadores, uma vez que os elementos que a compõem permitem reconhecer as preferências específicas de determinados grupos de profissionais, possibilitando o alinhamento de contextos e estratégias de aprendizagem que melhor atendam às expectativas de quem aprende.

MÉTODOS

Amostra

No intuito de responder satisfatoriamente aos objetivos propostos, a amostra do estudo contou com a participação de dois grupos de profissionais: os juízes-avaliadores (peritos) e os treinadores. Ressalta-se que participação dos mesmos ocorreu de forma voluntária, respeitando-se as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde e com o projeto tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS - parecer de número 1.890.257).

Juízes-avaliadores

O envolvimento dos peritos no estudo foi restrito ao processo de validação de conteúdo (VC) da escala. Seguindo as recomendações descritas por Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010), foram selecionados, de forma criteriosa, quatro juízes-avaliadores reconhecidos pelo notório saber em pesquisas e trabalhos relacionados ao desenvolvimento profissional de treinadores. Conforme sugerido pelos autores supracitados (2010), os mesmos não estiveram presentes em nenhuma das etapas anteriores da pesquisa.

A carta convite para avaliação do instrumento foi encaminhada por *e-mail* para cinco profissionais, os quais sinalizaram positivamente para participarem no estudo. Com essa anuência, foram encaminhadas: a planilha de avaliação contendo os itens da escala e os critérios a serem observados na VC; um manual contendo as informações necessárias para preenchimento dessa planilha; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e estabelecido um prazo final para as devolutivas. Quatro peritos retornaram as análises dentro do prazo, as quais foram consideradas para o estudo.

Exerceram a função de juízes-avaliadores dois professores e uma professora que atuavam em universidades públicas brasileiras e um bolsista que se encontrava em fase final do doutorado. Desses, três profissionais eram doutores e responsáveis por disciplinas em programas de pós-graduação *stricto sensu* relacionados à temática de pesquisa. Os integrantes desse grupo se destacam por serem autores/coautores de grande parte das publicações sobre o desenvolvimento profissional de treinadores produzidas no Brasil. Os mesmos relataram apresentar experiência prévia atuando como treinador em diferentes modalidades esportivas.

Treinadores

A amostra de treinadores do estudo foi composta exclusivamente por treinadores de tênis que atuavam em clubes/academias filiados a Federação Paranaense de Tênis (FPT). A participação desses profissionais consistiu em responder a matriz analítica da ECATE, validada pelo viés do conteúdo pelos peritos, no intuito de levantar as informações necessárias para as análises subsequentes do instrumento.

Em consulta realizada pessoalmente à FPT, em junho de 2017, verificou-se a partir do cadastro da instituição, que o número de profissionais atuando nos 58 estabelecimentos filiados era de 166 treinadores. Com a anuência da instituição esses treinadores foram contatados, via *e-mail*, e receberam o convite e o *link* para participarem, de forma *online*, da pesquisa. Todas as informações relativas ao estudo, o TCLE, e as informações para o correto preenchimento da escala foram apresentadas na primeira página do formulário, a qual só avançava se os treinadores declarassem ter lido e estivessem de acordo em colaborar com o estudo. O tempo aproximado para completar a participação foi de 25 minutos.

Ao todo, 104 treinadores responderam o formulário, valores que consolidam a amostra como representativa da população estudada, para um erro amostral de cinco pontos percentuais e um nível de confiança de 90%.

Análises desse grupo apontam como principais características pessoais o predomínio de treinadores do sexo masculino (95%), com 35 anos de idade ou mais (51,5%; $35,5 \pm 8,7$). Quanto ao tempo de atuação na carreira, a maioria atua há mais de dez anos (58%; $14,3 \pm 9,4$). Quando perguntados sobre aos caminhos trilhados durante a socialização pré-profissional, as respostas apontam que a maioria iniciou o contato com a área como ‘pegador de bolas’ (46%); outros iniciaram a partir do ensino superior, com o curso de Educação Física e o Esporte (33%); e outro grupo a partir da prática do esporte (21%). Metade dos profissionais relatou estar enquadrados na segunda ou na terceira classes da FPT; enquanto que 37,5% declaram ter obtido pontuações nos *rankings* profissionais (masculino ou

feminino) ou apresentavam nível de jogo compatível com o de primeira classe na FPT, sabendo-se que a primeira classe é a de nível mais elevado e a oitava o mais baixo. No que diz respeito à formação inicial observou-se uma maior percentagem de treinadores graduados em Educação Física (56%); quanto à formação continuada, a grande maioria (92%) participou de atividades/cursos de capacitação nos últimos três anos.

Instrumentos

A ECATE foi elaborada no intuito de se construir um instrumento válido e capaz de mensurar a importância atribuída por treinadores às aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. O estabelecimento das dimensões teóricas e dos itens presentes na escala teve como referencial a proposta descrita por Nelson, Cushion e Potrac (2006), a qual vem servindo como base para diversos estudos publicados sobre o desenvolvimento profissional de treinadores (MALLETT *et al.*, 2009; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018).

Nesse sentido, a versão inicial da ECATE apresenta uma estrutura tridimensional, composta por 24 itens, sendo oito por dimensão. Os itens presentes na dimensão Formal descrevem características presentes nesse contexto, tais como o maior controle do ambiente de aprendizagem, o caráter institucionalizado dos locais, entre outros (ex.: Ambientes de aprendizagem em locais institucionalizados onde o programa é pré-determinado e semelhante para todos os treinadores que o frequentam). Os itens que compõem a dimensão Não Formal distinguem-se dos anteriores, pelo fato de as aprendizagens ocorrerem em locais variados, com menor tempo de duração, e pela especificidade das temáticas (ex.: Oficinas práticas para treinadores ministradas por especialistas, em ambientes diversificados). Por fim, os itens da dimensão Informal caracterizam-se pelas aprendizagens decorrentes de experiências vivenciadas, de interações com outros profissionais e que podem ocorrer de forma consciente ou inconsciente (ex.: Oportunidades de aprendizagem ocorridas em contexto real de treino, onde se possa acompanhar e interagir com treinadores mais experientes).

Esses itens são respondidos em uma escala do tipo Likert, crescente, de cinco pontos, estratégia que vem sendo aplicada com frequência em pesquisas relacionadas aos treinadores esportivos (RHIND; DAVIS; JOWETT, 2014). Por meio da pergunta central “*Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de CONTEXTOS de aprendizagem como os descritos abaixo?*”, o treinador assinala a alternativa que melhor represente a sua opinião com relação ao item, onde o número 1 corresponde a “pouquíssima importância” e o 5 a “muitíssima importância”.

Além desse instrumento os treinadores ainda preencheram uma ficha contendo variáveis sociodemográficas (idade, sexo, experiências como treinador e praticante da modalidade, formação inicial e continuada), para caracterização da amostra.

Análise dos dados

A VC da escala foi realizada por meio dos procedimentos e cálculos descritos por Hernández-Nieto (2002) e retificados por Balbinotti, Benetti e Terra (2007). Neles, a avaliação dos critérios de Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP) e Dimensionalidade Teórica (DT), é realizada pelo grupo de juízes-avaliadores, em uma planilha especificamente elaborada (APÊNDICE D). Dessa forma, os itens presentes no instrumento foram individualmente analisados e pontuados em uma escala também do tipo Likert, onde 1 correspondia a pouquíssima clareza/pertinência e 5 a muitíssima. Em posse desses resultados foram estabelecidos os coeficientes de validade de conteúdo (CVC) adotando-se, como ponto de corte, valores superiores a 0,80 (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). A Figura 13 apresenta os cálculos empregados para o estabelecimento dos CVC, os quais foram realizados neste estudo com o auxílio do *software* Excel, versão 2010, para *Windows*.

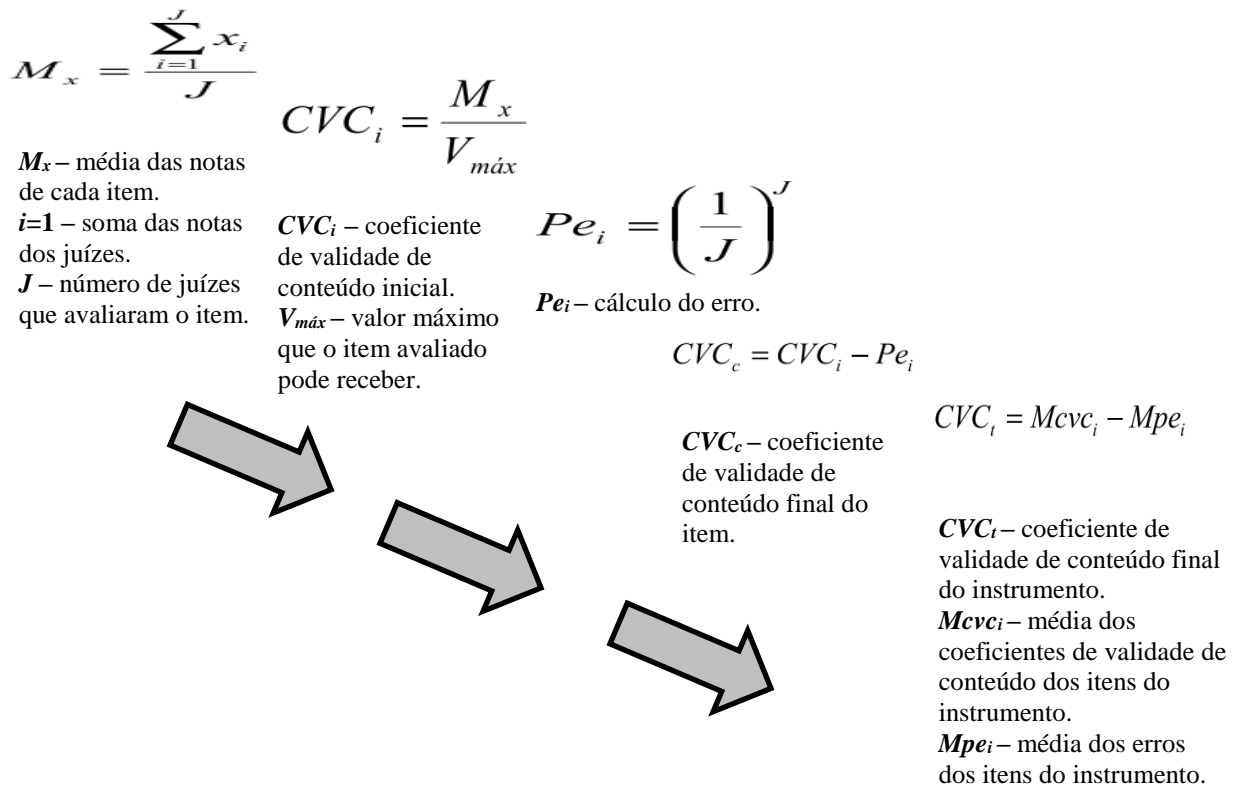
Por se tratar de uma variável nominal, a avaliação do critério Dimensão Teórica foi realizada por meio do cálculo do coeficiente Kappa (FLEISS, 1971) adotando-se, como pontos de corte satisfatórios para concordância entre os juízes-avaliadores, valores superiores a 0,70 (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Previamente a realização da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e visando a analisar a normalidade dos casos e distribuição dos dados, foram realizados o cálculo da distância do quadrado de Mahalanobis (D^2 - com $1 \leq p \leq 0,05$) e a análise da assimetria ($Skewness \leq 3$) e curtose ($Kurtosis \leq 10$). Os mesmos indicaram a presença de quatro *outliers*. Nesse sentido, seguindo as recomendações de Marôco (2010) os mesmos foram retirados para as análises subsequentes, o que assegurou a normalidade dos dados.

No intuito de avaliar a qualidade do ajustamento do modelo proposto aos dados encontrados, a AFC foi realizada por meio do método de Análise de Equações Estruturais e do *software IBM SPSS Amos 20.0*. Os testes realizados foram os sugeridos por Marôco (2010), adotando-se como critérios de corte: Qui-quadrado de ajustamento (X^2), onde quanto menor o valor melhor é a qualidade do ajustamento; Qui-quadrado sobre graus de liberdade (X^2/gf), com valores abaixo de 5 sendo considerados aceitáveis; Índice de Qualidade de Ajuste (GFI) e Índice de Ajuste Comparativo (CFI), iguais ou superiores a 0,9; Penalização do

Índice de Ajuste Comparativo (PCFI) e Penalização Índice de Qualidade de Ajuste (PGFI), com valores superiores a 0,6; Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA) com valores inferiores a 0,08; e o Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse).

Figura 13 – Cálculos para o estabelecimento do CVC.



Fonte: Hernández-Nieto (2002) e Balbinotti, Benetti e Terra (2007).

Posteriormente, a consistência interna da escala foi obtida com o cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach. Para esse estudo foram considerados aceitáveis valores $\geq 0,60$, o que segundo Hill e Hill (2000) podem ser considerados razoáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) a VC é uma etapa importante no processo de avaliação de um instrumento. Por meio dela, a clareza, a pertinência e o alinhamento dos itens, presentes ao modelo teórico adotado, podem ser avaliados, evitando-se, dessa forma, vieses capazes de comprometer a qualidade do instrumento.

Os resultados encontrados neste estudo indicaram que os 24 itens presentes na versão inicial da matriz analítica da ECATE atenderam satisfatoriamente os pontos de corte

estipulados para CL (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). A média observada foi de ($\bar{x}_{CL} = 4,88 \pm 0,19$), com $CVC_c \geq 0,90$. A análise global da CL, obtida por meio do CVC_t para esse critério (Tabela 3), atestou a clareza dos itens da escala, indicando que a linguagem empregada se encontra adequada às características da população a qual se pretende avaliar, ou seja, de treinadores esportivos em geral. Com base nesses resultados e no critério avaliado, todos os itens foram mantidos, sem necessidade de reformulações.

Tabela 3 – Cálculo do CVC_t para os critérios CL e PP e do coeficiente Kappa para DT.

Critérios de validação	CVC_t	CVC_c reavaliados
Clareza de linguagem (CL)	0,97	_____
Pertinência prática (PP)	0,98	_____
Dimensão teórica (DT)	0,83	_____

Fonte: Elaborada pelo autor.

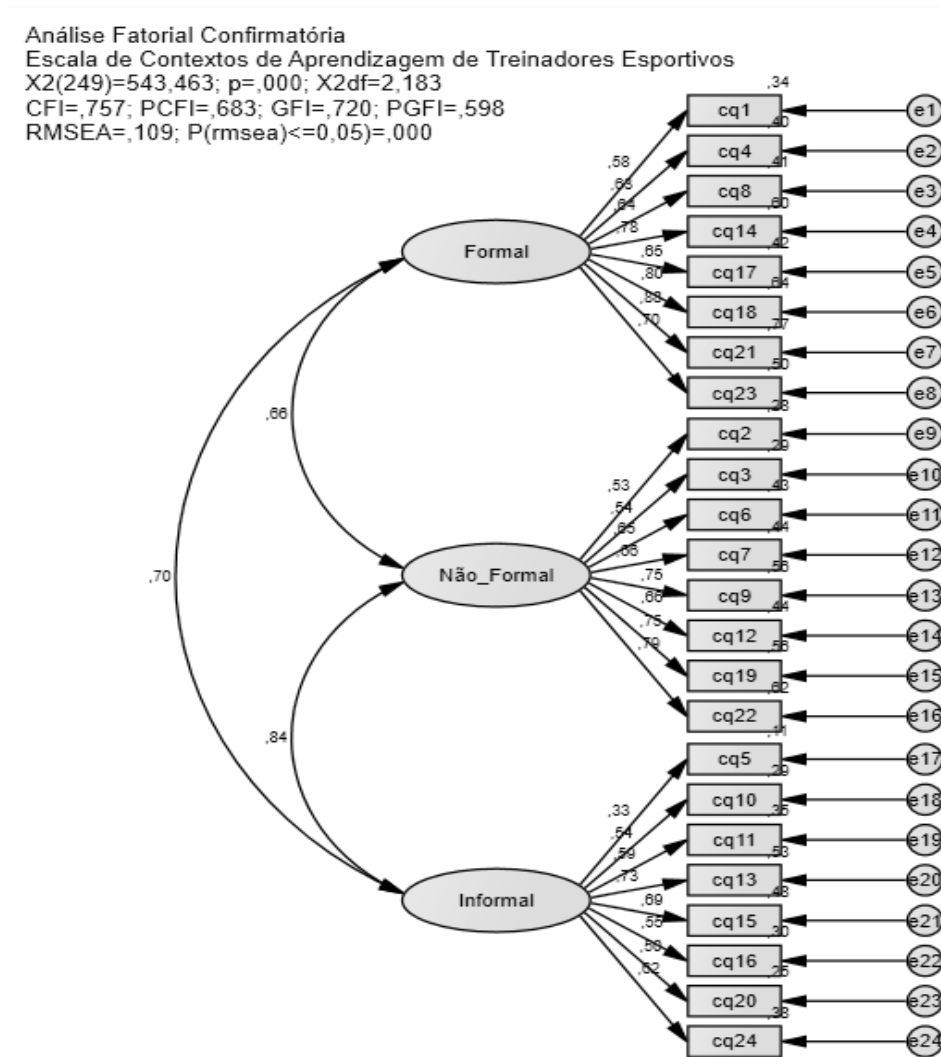
Em conformidade com o cenário descrito anteriormente, a análise dos dados referentes à PP, que pondera a relevância do item para avaliação do conceito de interesse, apresentou coeficientes superiores aos previamente considerados aceitáveis para o estudo (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010). Foram encontrados valores de $CVC_c \geq 0,90$, com 22 dos 24 itens apresentando resultados maiores ou iguais a 0,95. A média observada foi de ($\bar{x}_{PP} = 4,92 \pm 0,16$). Nessa mesma direção, o resultado encontrado para avaliação global da PP foi elevado, com $CVC_t = 0,98$ para esse critério. Considerando a pertinência dos itens, declarada pelo grupo de juízes-avaliadores, os mesmos foram mantidos para as etapas seguintes dos processos de validação.

Atendendo aos critérios apresentados pela literatura (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010) e com base no valor descrito para o coeficiente Kappa = 0,83, a concordância observada entre os peritos e as dimensões teóricas postuladas para o instrumento foi classificada como “quase perfeita”. Segmentando por dimensões, verificou-se que esse comportamento se repetiu para os contextos Não Formal ($K = 0,93$) e Informal ($K = 0,93$), enquanto que para o Formal ($K = 0,77$) a classificação apresentou-se como “substancial” (LANDIS; KOCH, 1977).

As evidências de VC obtidas para a ECATE possibilitaram a manutenção e submissão dos 24 itens elaborados inicialmente para a escala, aos procedimentos de testagem descritos à AFC. Nesse sentido, a Figura 14 apresenta os resultados encontrados em primeira ordem, para o modelo inicial de ajustamento. Com essa matriz analítica é possível observar que apenas

dois índices alcançaram os pontos de corte estabelecidos como critérios, sendo o X^2/gl , classificado por Marôco (2010) como “ajustamento aceitável”, e o PCFI, como “ajustamento razoável”.

Figura 14 – Modelo inicial de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.



Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/gl (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmsea).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Tendo em vista a inadequada qualidade de ajustamento encontrada para o modelo inicial de primeira ordem da AFC, recorreu-se à utilização do Índice de Modificação apresentado pela análise. Com base nas trajetórias sugeridas por ele, questões com maior correlação entre resíduos e fatores latentes foram excluídas, e as correlações apontadas foram

estabelecidas (MARÔCO, 2010). Foram necessárias sete rodadas de ajustamento até que o modelo apresentasse índices aceitáveis.

Após a primeira rodada de ajustes o índice PGFI apresentou valor “razoável de ajustamento”. Seguindo as trajetórias apresentadas pelo Índice de Modificação e após mais quatro rodas, o RMSEA atendeu aos critérios pré-estabelecidos, com valores indicando “ajustamento bom”. Ao final das rodadas e da exclusão de sete questões pertencentes aos diferentes dimensões (Formal = 3; Não Formal = 1; Informal = 3), todos os índices atenderam aos critérios de corte estabelecidos para o estudo, com exceção do GFI (MARÔCO, 2010).

Com o esgotamento de sugestões de ajustamento, o modelo final de primeira ordem foi consolidado (Figura 15), com os índices classificados como ajustamentos: χ^2/df = bom; CFI = bom; PCFI = razoável; PGFI = razoável; e RMSEA = bom. Para o GFI os resultados encontrados indicaram valores abaixo dos estipulados, no entanto, o escore observado não se encontra classificado como ajustamento inaceitável (MARÔCO, 2010).

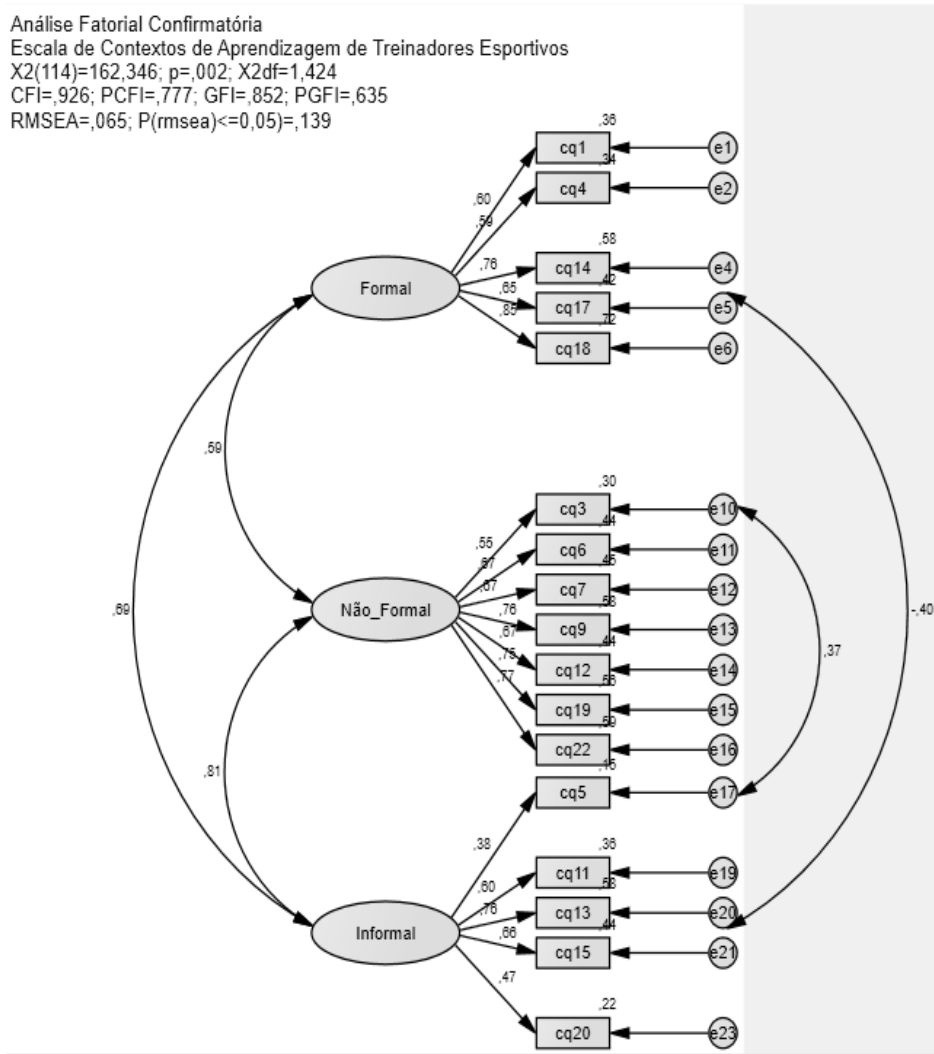
As análises finais de segunda ordem, aplicadas ao modelo, resultaram em valores idênticos aos descritos anteriormente (Figura 16). Nesse sentido, a avaliação do constructo Contexto de Aprendizagem por meio da ECATE, para os treinadores de tênis da amostra, apresentou um modelo ajustado composto por 17 itens, distribuídos nas dimensões Formal (cinco itens), Não Formal (7 itens) e Informal (5 itens).

Nesse modelo é possível identificar a presença de correlações entre itens, propostas pelo Índice de Modificação para melhoria do ajustamento. Segundo Marôco (2010) a existência dessas associações sugere fatores latentes que podem não ter sido considerados diretamente pelo modelo, decorrendo de erros na formulação dos itens ou da interpretação atribuída aos mesmos. Entre as questões Q13 “Ambientes diversificados de atuação profissional onde tenha de encontrar soluções para os problemas detectados na prática profissional” e Q17 “Cursos de certificação de treinadores ofertados por organizações governamentais (ex: Ministério do Esporte)”, essa correlação apresentou-se negativa. Esses resultados sugerem uma relação inversa entre os itens, de modo que os treinadores, ao atribuírem maior importância a um deles, tendem a valorizar de forma menos expressiva o outro. De fato Mallet *et al.* (2009) relatam que as oportunidades de aprendizagem fazem parte de um *continuum*, formado, de um lado, pelas aprendizagens em contexto informal e na outra extremidade, às ocorridas no contexto formal.

Por sua vez, a correlação positiva encontrada entre os itens Q3 “Workshops com experts” e Q5 “Situações de aprendizagem ocorridas em contexto real de treino, onde se possa acompanhar e interagir com treinadores mais experientes”, pode ser um indicador da

percepção dos treinadores com relação aos *workshops*. Por definição, esses eventos se distinguem pelo caráter eminentemente prático, pela discussão de temas específicos e, pela maior abertura e possibilidade de interação entre o moderador e os participantes (GIACAGLIA, 2006). Dependendo da temática abordada e da forma com a qual o *expert* conduz essa oportunidade de aprendizagem, a mesma poderia ser interpretada por alguns treinadores como representativa do contexto real de atuação profissional, o que justificaria a associação encontrada. Situações como essa reforçam a dificuldade em se estabelecer pontos de corte para definição das oportunidades de aprendizagem (MALLET *et al.*, 2009; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Figura 15 – Modelo final de primeira ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.

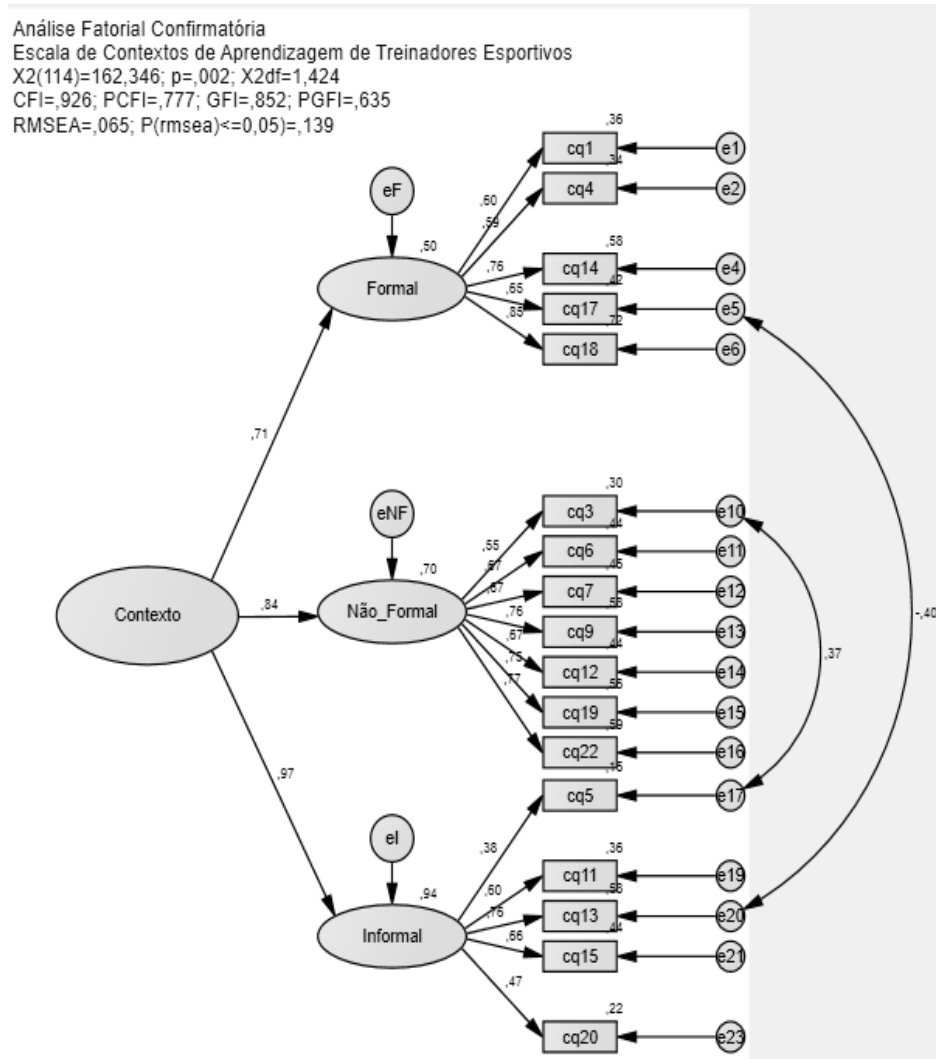


Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/df (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de

Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse).

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 16 – Modelo final de segunda ordem: Análise Fatorial Confirmatória do constructo Contextos de Aprendizagem.



Legenda: X^2 (Qui-quadrado de ajustamento); X^2/gf (Qui-quadrado sobre graus de liberdade); GFI (Índice de Qualidade de Ajuste); CFI (Índice de Ajuste Comparativo); PCFI (Penalização do Índice de Ajuste Comparativo); PGFI (Penalização Índice de Qualidade de Ajuste); RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação); Intervalo de Confiança a 90% para o RMSEA (Prmse).

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com Marôco (2010), o resultado do teste do X^2 de ajustamento é considerado um indicador da qualidade apresentada pelo modelo proposto, onde valores menores indicam níveis mais elevados ajustamento. Nesse sentido, as diferenças estatisticamente significativas encontradas no teste de hipótese, entre os valores observados para o X^2 e os seus graus de liberdade ($df: 249 - 114 = 135$; X^2 ajustado: $543,463 - 162,346 =$

381,117; $p < 0,001$), apresentados pelas versões inicial e final do modelo, sugerem o melhor ajustamento do modelo final de segunda ordem à estrutura correlacional existente entre os itens.

A consistência interna apresentada pela escala demonstrou ser “boa”, com um valor de coeficiente $\alpha = 0,893$. Nessa mesma direção, índices satisfatórios de fiabilidade foram observados para as dimensões do instrumento de forma isolada, sendo observados valores classificados como “bom” para a Formal ($\alpha = 0,820$) e Não Formal ($\alpha = 0,863$) e “fraco”, porém aceitável, pra a Informal ($\alpha = 0,682$) (HILL; HILL, 2000; MARÔCO; GARCIA-MARQUES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da importância atribuída pelos treinadores aos diferentes contextos de aprendizagem, por parte das instituições e profissionais responsáveis, torna-se fundamental na medida em que contribui para melhoria da efetividade das ações de formação. Ao conhecer o grupo e a sua percepção com relação aos contextos é possível moldar o ambiente as expectativas de que irá se engajar no processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo. Nesse sentido, faz-se necessário ampliar os debates e as opções de instrumentos disponíveis na literatura que avaliem esse constructo.

Respondendo ao objetivo proposto para o estudo, no que tange primeiramente a VC, verificou-se que ECATE (24 itens) demonstrou ser um instrumento claro e pertinente para ser aplicado aos treinadores de tênis, com os itens presentes na escala demonstrando alinhamento às dimensões teóricas para as quais foram elaborados. Do ponto de vista do ajustamento do modelo proposto aos dados disponíveis, os resultados encontrados na AFC indicaram resultados classificados como razoáveis ou bons, com exceção do GFI, que apresentou índice abaixo dos demais, porém aceitável. O modelo final ajustado foi consolidado com 17 itens e três dimensões. Analisada de forma global, a consistência interna apresentada pela escala mostrou-se adequada.

Considerando esse cenário e as contribuições que um instrumento como esse pode trazer para o campo da pesquisa e de intervenção profissional, recomenda-se em estudos futuros, reapplicar a ECATE-24 em um número maior de treinadores de tênis, ou de outras modalidades esportivas, no intuito de reavaliar os ajustamentos encontrados e a melhoria dos índices da escala.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A.; BENETTI, C.; TERRA, P. R. S. Translation and validation of the Graham-Harvey survey for the Brazilian context. **International Journal of Managerial Finance**, v. 3, n. 1, p. 26-48, 2007.
- BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; BARROS, T. E. S.; GODTSFRIEDT, J. NASCIMENTO. J. V. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.
- CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 506-520.
- CORTELA, C. C.; GONÇALVES, G. H. T.; KLERING, R. T.; BALBINOTTI, C. A. A. O “estado da arte” das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016.
- DUARTE, T.; CULVER, D. M.; TRUDEL, P.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores paralímpicos: evidências do contexto canadense. GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (Org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas**. Campinas: Editora Unicamp, v. 1, 2017, p. 63-84.
- FLEISS, J. L. Measuring nominal scale agreement among many raters. **Psychological Bulletin**, v. 76, n. 5, p. 378-382, 1971.
- GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; BRASIL, V. Z.; SOBRINHO, A. E. P. S.; BERTRAM, R.; TOZETTO, A. V. B.; RODRIGUES, H.; COLLET, C. *et al.* Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, p. 316-331, 2016.
- GIACAGLIA, M. C. **Organização de eventos: teoria e prática**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Analysis of coaching science published from 1970–2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 75, n. 4, p. 388–399, 2004.
- HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 0, n. 0, p. 1-12, 2018.
- HERNÁNDEZ-NIETO, R. **Contributions to statistical analysis**. Mérida, España: Los Andes University Press, 2002.
- HILL, M.; HILL, A. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.
- INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). **International Sport Coaching Framework**. 1.2ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

- LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.
- MALLET, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, 2009.
- MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais** – fundamentos teóricos, software e aplicações. ReportNumber, Pêro Pinheiro, Portugal, 2010.
- MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.
- MILISTETD, M.; DUARTE, T.; RAMOS, V.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.
- MODOLO, F.; MADEIRA, M. G.; SANTOS, W. R.; D'ALMEIDA, M. P.; MENEZES, R. P. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.
- NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 1, p. 247-259, 2006.
- RHIND, D.; DAVIS, L.; JOWETT, S. Questionnaires. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Eds.). **Research methods in sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2014, p.111-122.
- ROCCHI, M.; COUTURE, A. L. Recreational and developmental youth coach learning, **Physical Education and Sport Pedagogy**. 2017. doi: 10.1080/17408989.2017.1406464.
- RODRIGUES, H. A.; COSTA, G. C.; DOS SANTOS JUNIOR, E. L.; MILISTETD, M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.
- STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2015.
- TOZETTO, A. B.; GALATTI, L.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2018.
- TOZETTO, A. B.; MILISTETD, M.; SCAGLIA, A. J.; DUARTE, T.; GALATTI, L. Football coaches' development in Brazil: A focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, p. 1-10, 2017.
- 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. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, P.; CULVER, D. RICHARD, J. P. Peter Jarvis: Lifelong learning In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. **Learning in sports coaching: theory and application**. 1. London: Routledge, 2016, p. 204-216.

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

APÊNDICE D – Modelo de planilha encaminhado aos juízes-avaliadores para registro das respostas referentes à: Clareza de Linguagem; Pertinência Prática; Dimensão Teórica; e Observações.

VALIDAÇÃO DE CONTEÚDO – Versão inicial da **ESCALA DE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM PARA TREINADORES ESPORTIVOS (ECATE)**. Elaborada com base no trabalho de Nelson, Cushion e Potrac (2006).

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

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de CONTEXTOS de aprendizagem como os descritos abaixo?

(1) pouquíssima importância (2) pouca importância (3) importante (4) muita importância (5) muitíssima importância

Itens	Descrição dos itens – Participar de...	Clareza de Linguagem					Pertinência Prática					Dimensão Teórica			Observações
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Formal	Não Formal	Informal	
1	Cursos de pós-graduação ofertados em instituições de ensino superior.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
2	Atividades organizadas e estruturadas ocorridas fora do ambiente institucionalizado.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
3	Workshops com experts.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
4	Programas de certificação de longa duração ofertados por instituições de ensino superior (graduação, especialização, entre outros).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
5	Situações de aprendizagem ocorridas em contexto real de treino, onde se possa acompanhar e interagir com treinadores mais experientes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
—	—	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
24	Ambientes reais de aprendizagem como os encontrados no cotidiano profissional.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E – Versão da Escala de Contexto de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, validada pelo viés do conteúdo (ECATE-24).

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de CONTEXTOS de aprendizagem como os descritos abaixo?				
(1) pouquíssima importância	(2) pouca importância	(3) importante	(4) muita importância	(5) muitíssima importância
Itens	Descrição dos itens: <i>Participar de...</i>			
1	Cursos de pós-graduação ofertados em instituições de ensino superior.			
2	Atividades organizadas e estruturadas ocorridas fora do ambiente institucionalizado.			
3	<i>Workshops com experts.</i>			
4	Programas de certificação de longa duração ofertados por instituições de ensino superior (graduação, especialização, entre outros).			
5	Situações de aprendizagem ocorridas em contexto real de treino, onde se possa acompanhar e interagir com treinadores mais experientes.			
6	Cursos de curta duração oferecidos por confederações e federações.			
7	Ambientes diversificados de aprendizagem, com conteúdos pré-determinados.			
8	Curso de graduação em Educação Física ou Esporte.			
9	Clínicas com especialistas em ambientes variados, como clubes, academias, entre outros.			
10	Oportunidades de aprendizagem ocorridas em locais variados, onde o próprio treinador é quem determinada como e o que será aprendido.			
11	Oportunidades de aprendizagem com o auxílio da internet, tais como a observação de vídeos; acesso a sites especializados; leitura de artigos, entre outros.			
12	Ambientes de aprendizagem onde as temáticas são especificamente orientadas à atuação com determinado subgrupo (ex: iniciação esportiva para adultos).			
13	Ambientes diversificados de atuação profissional onde tenha de encontrar soluções para os problemas detectados na prática profissional.			
14	Ambientes de aprendizagem em locais institucionalizados onde o programa é pré-determinado e semelhante para todos os treinadores que o frequentam.			
15	Observações de sessões reais de prática, ou treinamento, em ambientes variados.			
16	Ambientes variados onde se possa aprender interagindo com outros treinadores.			
17	Cursos de certificação de treinadores ofertados por organizações governamentais (ex: Ministério do Esporte).			
18	Programas institucionalizados que apresentem como características: pré-requisitos para participação, frequência obrigatória e currículos padronizados.			
19	Cursos de curta duração desenvolvidos para subgrupos específicos de treinadores.			
20	Ambientes onde você possa refletir sobre o seu passado esportivo e encontrar soluções para os problemas encontrados em sua prática profissional.			
21	Ambientes de aprendizagem em locais institucionalizados.			
22	Oficinas práticas para treinadores ministradas, por especialistas, em ambientes diversificados.			
23	Ambientes de aprendizagem especificamente organizados e estruturados para esse fim.			
24	Ambientes reais de aprendizagem como os encontrados no cotidiano profissional.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE F – Versão da Escala de Contexto de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, modelo ajustado final (ECATE-17).

Para o seu desenvolvimento profissional, qual a importância em participar de CONTEXTOS de aprendizagem como os descritos abaixo?				
(1) pouquíssima importância	(2) pouca importância	(3) importante	(4) muita importância	(5) muitíssima importância
Itens	Descrição dos itens: <i>Participar de...</i>			
1	Cursos de pós-graduação ofertados em instituições de ensino superior.			
3	<i>Workshops</i> com <i>experts</i> .			
4	Programas de certificação de longa duração ofertados por instituições de ensino superior (graduação, especialização, entre outros).			
5	Situações de aprendizagem ocorridas em contexto real de treino, onde se possa acompanhar e interagir com treinadores mais experientes.			
6	Cursos de curta duração oferecidos por confederações e federações.			
7	Ambientes diversificados de aprendizagem, com conteúdos pré-determinados.			
9	Clínicas com especialistas em ambientes variados, como clubes, academias, entre outros.			
11	Oportunidades de aprendizagem com o auxílio da internet, tais como a observação de vídeos; acesso a sites especializados; leitura de artigos, entre outros.			
12	Ambientes de aprendizagem onde as temáticas são especificamente orientadas à atuação com determinado subgrupo (ex: iniciação esportiva para adultos).			
13	Ambientes diversificados de atuação profissional onde tenha de encontrar soluções para os problemas detectados na prática profissional.			
14	Ambientes de aprendizagem em locais institucionalizados onde o programa é pré-determinado e semelhante para todos os treinadores que o frequentam.			
15	Observações de sessões reais de prática, ou treinamento, em ambientes variados.			
17	Cursos de certificação de treinadores ofertados por organizações governamentais (ex: Ministério do Esporte).			
18	Programas institucionalizados que apresentem como características: pré-requisitos para participação, frequência obrigatória e currículos padronizados.			
19	Cursos de curta duração desenvolvidos para subgrupos específicos de treinadores.			
20	Ambientes onde você possa refletir sobre o seu passado esportivo e encontrar soluções para os problemas encontrados em sua prática profissional.			
22	Oficinas práticas para treinadores ministradas, por especialistas, em ambientes diversificados.			

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 ARTIGO V

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TREINADORES DE TÊNIS: SITUAÇÕES E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

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 contribuem para as transformações ocorridas na estrutura cognitiva do treinador, em sua busca pela maestria (MILISTETD *et al.*, 2018a; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016; VAN MULLEM; DAHLIN, 2017).

No intuito de potencializar o desenvolvimento desses profissionais, diversas instituições têm estruturado programas de formação, com critérios comuns, visando à melhoria da efetividade na intervenção (CÔTÉ *et al.*, 2007). 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 (ROSSI; HUNGER, 2012; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 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 *et al.*, 2009).

No que se refere às fontes de aprendizagem utilizadas por esses profissionais para o seu desenvolvimento profissional, a agenda investigativa nacional 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, Culver e Werthner (2013), muito pouco se sabe 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 *et al.* (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 *et al.* (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 *et al.* (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 *et al.* (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 *et al.*, 2016a; GALATTI *et al.*, 2016). Os trabalhos de Cortela *et al.* (2013a), com treinadores paranaenses de tênis, e de Lima *et al.* (2014), com os catarinenses, limitaram as discussões à descrição do perfil profissional e das atividades de formação inicial e continuada por eles desenvolvidas. Diante desse quadro e da necessidade de trabalhos contextualizados sobre o processo de desenvolvimento profissional, este estudo teve como objetivo identificar as situações e contextos de aprendizagem mais valorizados por treinadores de tênis. De forma mais específica, buscou-se averiguar a existência de diferentes perfis no que se refere às preferências por essas oportunidades de aprendizagem e, na eminência de encontrá-las, descrever as diferenças intra e intergrupos.

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 tem média de idade de $35,5 \pm 8,7$ 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%; $14,3 \pm 9,4$) com a modalidade. O período de socialização pré-profissional, que antecedeu o início da carreira, demonstrou estar associado à atuação dos participantes como pegador de bolas (46%), ao contato com a modalidade na 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 de 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 Escalas de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ESATE) e de Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ECATE), elaboradas e validadas por Cortela (2018).

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, onde 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 – $CVC_t = 0,96$; Pertinência Prática – $CVC_t = 0,96$; e Dimensionalidade Teórica – $K = 0,79$); pelos resultados decorrentes da análise fatorial confirmatória ($X^2/g1 = 1,452$; $CFI = 0,900$; $GFI = 0,836$; $PCFI = 0,765$; $PGFI = 0,635$; $RMSEA = 0,068$), e pela consistência interna ($\alpha = 0,873$) (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. Nessa mesma direção, a escala apresenta bons índices no que tange a validade de conteúdo (Clareza – $CVC_t = 0,97$; Pertinência Prática – $CVC_t = 0,98$; e Dimensionalidade Teórica – $K = 0,83$); consistência interna ($\alpha = 0,893$); com ajustamento do modelo ($X^2/g1 = 1,424$; $CFI = 0,926$; $GFI = 0,852$; $PCFI = 0,777$; $PGFI = 0,635$; $RMSEA = 0,065$) (CORTELA, 2018).

Análise dos dados

Com o auxílio do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0 para Windows, foram realizados cálculos de frequência, estatísticas descritivas (tendência central e dispersão) e inferenciais. Nesse sentido, 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 Cluster, a qual considerou de forma conjunta as situações e contextos de aprendizagem. As comparações intergrupos, referentes às preferências dos treinadores pelas situações/contextos de aprendizagem, foram determinadas pelo teste de Kruskal-Wallis enquanto que as comparações intragrupos, empregaram o teste de Friedman. Nos casos onde foram observadas diferenças estatisticamente significativas intra/intergrupos, 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% ($p \leq 0.05$).

RESULTADOS

Os resultados da análise de Cluster 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 4 apresenta o perfil sociodemográfico que caracteriza esses grupos.

Tabela 4 – Perfil sociodemográfico dos treinadores em função dos grupos identificados na análise de Cluster. (continua).

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%)

Tabela 4 – Perfil sociodemográfico dos treinadores em função dos grupos identificados na análise de Cluster. (conclusão).

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 pelo autor.

Como principais características, o primeiro grupo (C1) se distingue pela maior homogeneidade com relação às faixas etárias, apresentando média de idade de $34,8 \pm 8,1$. 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 ($21,7 \pm 5,7$). 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 ($38,1 \pm 9,0$), 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 nos 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 2^a ou 3^a classes, ou como jogadores que figuraram no *ranking* profissional ou 1^a 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 5) apontam diferenças significativas na valorização atribuída pelos treinadores às diferentes oportunidades de aprendizagem. No caso do constructo Situações de Aprendizagem, essas diferenças foram observadas para as dimensões Internas quando comparadas as Mediadas ($p = 0,001$) e Não Mediadas ($p < 0,001$). Entre os contextos, as oportunidades decorrentes do ambiente Formal receberam menor atribuição de importância (Não Formal, $p < 0,001$; Informal, $p < 0,001$; e Avaliação Global, $p = 0,002$), enquanto as aprendizagens Informais apresentaram-se mais significativas do que os valores encontrados para Avaliação Global ($p = 0,008$).

Tabela 5 – 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
	Mediana	Quartis		
		Q1	Q3	
Situações				<0,001
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				<0,001
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 pelo autor.

A avaliação intragrupos das situações de aprendizagem (Tabela 6) 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, $p < 0,001$; Não Mediada, $p < 0,001$; Avaliação Global; $p = 0,006$).

Tabela 6 – Comparação Intra-Clusters para as dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem.

Constructos/ Dimensões	Clusters					
	Cluster 1 (n=40) Mediana(Q1-Q3)	p	Cluster 2 (n=32) Mediana(Q1-Q3)	p	Cluster 3 (n=32) Mediana(Q1-Q3)	p
Situações		0,150		<0,001		0,080
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		0,008		0,009		0,042
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 pelo autor.

Para o constructo Contextos de Aprendizagem foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em 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, $p = 0,006$; C3, $p = 0,029$) e Informal (C1, $p = 0,002$; C3, $p = 0,029$). Para o C2 a importância atribuída ao contexto Informal demonstrou ser mais elevada dos que as descritas para a dimensão Formal ($p = 0,001$).

Com base nos resultados apresentados na (Tabela 7), referentes às situações de aprendizagem, é possível observar que os Clusters diferiram significativamente entre si quanto à importância atribuída às dimensões do constructo. A exceção a essa regra aparece nas situações Não Mediadas, onde o C3 apresentou valores mais elevados quando comparado ao C1 ($p < 0,001$) e C2 ($p < 0,001$), e esses não diferiram de forma significativa ($p = 0,113$). Para os demais cenários observa-se um padrão de comportamento, onde o C3 atribui maior importância às situações de aprendizagem (Mediadas – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$; Internas – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$; e Avaliação Global – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$); e o C2 os

menores índices (Mediadas – C1, $p = 0,022$; Internas – C1, $p < 0,001$; e Avaliação Global – C1, $p = 0,001$).

Tabela 7 – Comparação Inter-Clusters para as dimensões dos constructos Situações e Contextos de Aprendizagem.

Constructos/ Dimensões	Clusters			p
	Cluster 1 (n=40) Mediana(Q1-Q3)	Cluster 2 (n=32) Mediana(Q1-Q3)	Cluster 3 (n=32) Mediana(Q1-Q3)	
Situações				
Mediadas	4,50(4,17-4,67) ^a	4,00(3,54-4,46) ^b	4,83(4,54-5,00) ^c	<0,001
Não Mediadas	4,29(4,14-4,57) ^a	4,00(3,71-4,40) ^a	4,93(4,75-5,00) ^b	<0,001
Internas	4,30(4,00-4,60) ^a	3,60(3,25-3,80) ^b	4,80(4,60-5,00) ^c	<0,001
Global	4,33(4,12-4,48) ^a	3,83(3,57-4,12) ^b	4,77(4,71-4,94) ^c	<0,001
Contexto				
Formal	4,10(3,80-4,20) ^a	3,00(2,05-3,65) ^b	4,60(4,40-5,00) ^c	<0,001
Não Formal	4,29(4,00-4,43) ^a	3,57(3,14-4,11) ^b	4,86(4,61-5,00) ^c	<0,001
Informal	4,20(4,00-4,55) ^a	3,70(3,40-4,20) ^b	4,80(4,60-5,00) ^c	<0,001
Global	4,16(3,94-4,36) ^a	3,59(3,11-3,68) ^b	4,76(4,56-4,92) ^c	<0,001

* probabilidade estimada pelo teste de Kruskal-Wallis com post-hoc de comparação múltipla de Dunn.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa mesma direção, os resultados oriundos da avaliação do constructo Contexto de Aprendizagem reforçam uma maior atribuição de importância por parte dos treinadores pertencentes ao C3, quando comparado aos dos demais grupos (Formal – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$; Não Formal – C1, $p < 0,001$; C2; Informal – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$; e Avaliação Global – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$). O C2 diferiu novamente dos demais, apresentando os menores índices para todos os contextos de aprendizagem analisados (Formal – C1, $p < 0,001$; Não Formal – C1, $p = 0,005$; Informal – C1, $p = 0,008$; e Avaliação Global – C1, $p < 0,001$).

DISCUSSÃO

A análise de Cluster 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 4) apontam para o papel desempenhado pela experiência profissional, traduzida aqui em tempo de atuação, como um diferencial 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; MILISTETD, 2018; TRUDEL; CULVER; RICHARD, 2016). 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, tem sido 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.

Considerando a existência destes três perfis e os objetivos propostos para o estudo, as discussões subseqüentes quanto à valorização atribuída às situações e contextos de aprendizagem serão realizadas de forma segmentada debatendo-se, primeiramente, as preferências gerais e intragrupo e, posteriormente, as diferenças observadas intergrupos.

Situações e Contextos de Aprendizagem – Geral e Intragrupos

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 *et al.*, 2015; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; MALLET *et al.*, 2009; ROCCHI; COUTURE, 2017; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016; 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, Culver e Werthner (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 por 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; CULVER; WERTHNER, 2013; TRUDEL; GILBERT, 2013; WERTHNER; TRUDEL, 2006).

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; CULVER; WERTHNER, 2013), na construção do conhecimento intrapessoal (GILBERT; CÔTÉ, 2013), e no desenvolvimento de treinadores com identidade Inovadora (VAN MULLEM; DAHLIN, 2017; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

Segundo Milistetd *et al.* (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 *et al.* (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 têm sido pouco explorado, com ensinamentos pautados em modelos tradicionais onde o papel desempenhado pelo aluno limita-se a reprodução sistemática dos gestos técnicos específicos da modalidade (BALBINOTTI, 2006; GINCIENE *et al.*, 2018).

Esse panorama se estende aos programas de formação de treinadores, onde oportunidades de aprendizagem decorrentes de situações internas e reflexão são pouco comuns (LEFEBVRE *et al.*, 2016; MILISTETD *et al.*, 2018b). De acordo com Trudel, Culver e Werthner (2013) esse ponto necessita de 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 dos treinadores brasileiros em cursos de bacharelado, Milistetd *et al.* (2018c) destacam que a alteração desse cenário passa, principalmente, 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 desenvolvessem essa rotina e conseguissem 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 *et al.* (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, Gilbert e Rodrigue (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) e por Walker, Thomas e Driska (2018).

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 *et al.*, 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 *et al.*, 2013b), o foco de atuação é voltado ao trabalho com pessoas que buscam a prática esportiva como forma de lazer 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 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; TRUDEL; CULVER, 2018; MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010; MODOLO *et al.*, 2017; RAMOS; BRASIL; GODA, 2012; RODRIGUES *et al.*, 2017; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015), quando comparadas às desenvolvidas no formal (CUSHION *et al.*, 2010; JACOBS *et al.*, 2015; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; MALLET, *et al.*, 2009; MESQUITA; ISIDRO; ROSADO, 2010; PAQUETTE; TRUDEL, 2015; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 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 *et al.*, 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 *et al.*, 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 e 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, Culver e Werthner (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 (CAVAZI *et al.*, 2013; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016). He, Trudel e Culver (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, Cushion e Protac (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, Culver e Werthner (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 e Collins (2015), 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; GALLATI; MILISTETD, 2018).

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, Cushion e Potrac (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; LEITE *et al.*, 2016; 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 (CBT, 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 (MALLETT *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 e Villar (2004) e por Cortela *et al.* (2013a; 2016b) como os mais valorizados pelos treinadores de tênis.

Situações e Contextos de Aprendizagem – Intergrupos

De acordo com Milistetd *et al.* (2018a), mais do que discutir as vantagens e desvantagens de cada situação de aprendizagem, é importante reconhecer que todas elas contribuem para o desenvolvimento profissional do treinador, devendo ser valorizadas. No entanto, Mallet *et al.* (2009) e Walker, Thomas e Driska (2018) ressaltam que o debate sobre às preferências por determinadas situações e contextos ao longo desse desenvolvimento merece atenção, pois pode contribuir para otimização desse processo.

Nesse sentido, a análise das variáveis sociodemográficas para os treinadores da amostra apontam a idade e o tempo de experiência profissional como as variáveis de maior distinção entre os grupos. O C3, que apresentou o menor tempo de atuação profissional, creditou maior importância às situações e contextos de aprendizagem, contrastando com o C2, mais experiente, onde foram encontradas as menores atribuições (Tabela 7). De acordo com Kegan e Lahey (2016), profissionais em início de carreira ou menos experientes apresentam uma mentalidade dependente, em que estão mais abertos a informações externas, experimentando diferentes formas de trabalho até desenvolverem seu próprio estilo ou consolidarem sua identidade profissional.

No entanto, chama a atenção no presente estudo o fato dessas diferenças terem sido observadas em todas as oportunidades. No modelo de aprendizagem do treinador elaborado por Trudel e Gilbert (2013) e aprimorado por Trudel, Gilbert e Rodrigue (2016), observa-se uma tendência de maior envolvimento por parte dos treinadores mais experientes, à medida em que caminham em direção às identidades profissionais mais avançadas (Super Competente e Inovador), de valorização das situações de aprendizagem não mediadas e, principalmente, às internas, o que não se observou para os profissionais do C2.

Treinadores Super Competentes e Inovadores se distinguem pela consciência do seu papel no processo aprendizagem. Mais do que se envolverem com frequência em oportunidades de aprendizagem, esses profissionais pensam e refletem deliberadamente. Assim, de forma consciente, eles buscam ou criam oportunidades onde possam seguir

aprendendo, não limitando suas aprendizagens às ocorridas de forma inconsciente, por meio das experiências vivenciadas no contexto de atuação profissional. Esse comportamento reflete uma mentalidade interdependente onde não só a experiência profissional, mas também a abertura a novas perspectivas e formas de trabalho, são essenciais para a evolução do treinador (TRUDEL; GILBERT, 2013; VAN MULLEM; DAHLIN, 2017).

Para os treinadores do C2 os resultados observados sugerem a presença de uma mentalidade independente onde os mesmos, ao se tornarem mais experientes passam a não enxergar a necessidade de buscar informações externas (KEGAN; LAHEY, 2016). Essa mentalidade pode estar associada à sua elevada experiência profissional atuando no contexto de participação, proporcionando aos treinadores a autonomia necessária para desempenharem esta função nesse ambiente. Com esse cenário, os desafios cotidianos encontrados nesta prática profissional podem não ser suficientes para promoverem desequilíbrios na estrutura cognitiva, capazes de motivá-los a se engajarem em novas aprendizagens (MOON, 2004).

Especificamente sobre os contextos de aprendizagem, a menor atribuição de importância no C2 reforça, ainda, o caráter “individual” do processo de aprendizagem e possíveis fragilidades na gama de oportunidades formativas realizadas em ambientes formal e não formal. Considerando que os grupos apresentaram similaridades quanto ao envolvimento em aprendizagens ocorridas nesses contextos (Tabela 4), os valores descritos pelos treinadores do C2 sugerem que essas poderiam ser repensadas para eles, no intuito de se tornarem mais significativas.

Ao abordar a aprendizagem, Jarvis (2006) descreve que a biografia do indivíduo influencia a forma como o mesmo interpreta os episódios de aprendizagem. Nesse cenário, os treinadores mais experientes, ao se depararem com oportunidades onde os conteúdos e o ambiente são pré-definidos e controlados por especialistas, como nos casos, em geral, desses contextos, podem não creditar significado às temáticas ou mesmo interpretá-las como superficiais, em função do seu nível de domínio e/ou do tempo demasiadamente curto dedicado à aprendizagem (MALLET *et al.*, 2009; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Nessa mesma direção, atentando-se especificamente às oportunidades de aprendizagem em contexto não formal, onde se concentra a maior parte da formação continuada dos treinadores de tênis no país, observa-se que a oferta de atividades é restrita para os profissionais que atuam com o esporte de participação. O programa nacional desenvolvido pela CBT baseia-se no modelo proposto pela ITF, sendo dividido em 12 Módulos e totalizando 300 horas de formação (CBT, 2015; MILISTETD *et al.*, 2016). Da forma como se encontra estruturado, o programa apresenta linearidade com o processo de formação

esportiva em longo prazo dos tenistas, verificando-se que os níveis mais avançados destinam-se, especificamente, ao trabalho no contexto de rendimento. Nesse formato, as oportunidades de aprendizagem voltadas ao contexto de participação limitam-se às 75 horas iniciais do programa (Módulos A, B e C), o que para os treinadores mais experientes, como os profissionais do C2 desta amostra, parece não ser suficientes. Esse quadro se alinha aos descritos Lefebvre *et al.* (2016) e por Rocchi e Couture (2017), reforçando a importância de se repensar as oportunidades de aprendizagem para treinadores experientes que atuam no esporte de participação.

Por sua vez, os valores mais elevados de atribuição de importância observados para o C3 às situações mediadas e para as aprendizagens formais e não formais, vêm sendo documentados na literatura (WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). De acordo com o Trudel e Gilbert (2013) treinadores menos experientes tendem a apresentar uma mentalidade dependente (KEGAN; LAHEY, 2016), requerendo maior engajamento em oportunidades de aprendizagem e suporte durante o processo. Stoszkowski e Collins (2017) ressaltam que o envolvimento em aprendizagens mais autônomas, tais como nas situações não mediadas e internas e em contexto informal, demandam certo nível de maturidade, independência e conhecimento básico prévio por parte dos treinadores. Fatores que poderiam justificar, em parte, a proximidade entre os valores atribuídos pelo C1 e C2 em relação à dimensão Não Mediadas (Tabela 7).

Nesse sentido, treinadores que atuam há menos tempo podem ter dificuldade em selecionar informações de qualidade que contribuam para o seu desenvolvimento ou mesmo desconhecer os avanços e tendências da área que poderiam ser empregados em sua prática profissional (MALLET *et al.*, 2009; WERTHNER; TRUDEL, 2006). Para esses profissionais, o acesso a especialistas pode reduzir o tempo necessário para aquisição de conhecimentos específicos, decorrentes da busca pelas informações, da necessidade de reflexão sobre as temáticas, ou do tempo necessário à aprendizagem por tentativa e erro (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

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 encontrados, 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. Desafiá-los por meio de situações problema que promovam desequilíbrios em sua estrutura cognitiva, que os levem a refletir 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

BALBINOTTI, C. O ensino do tênis de campo: o processo de aprendizagem progressiva. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 399-407.

BARROS, T. E. S.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R.; KUHN, F.; COSTA, A. R. As fontes de conhecimento de treinadores de Ginástica Artística. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; BARROS, T. E. S.; GODTSFRIEDT, J. NASCIMENTO. J. V. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.

CAVAZANI, R. N.; CESANA, J.; DA SILVA, L. H.; CRESSONI, F. E. G.; TAVARES JUNIOR, A. C.; ARANHA, A. C. M., *et al.* O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.

CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; SALLES, W. N.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. Formação federativa de treinadores esportivos no Brasil: Proposta de Integração do Ensino Centrado no Aprendiz. In: GONZÁLEZ, R.; MACHADO, M. **Pedagogia do esporte: novas tendências**. Fortaleza: Tavares e Tavares, 2017. p. 349-367.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS (CBT). **Estrutura dos Cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação**. 2015. Disponível em: <http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=3>. Acesso em: 17 de jul. 2017.

CORTELA, C. C. **Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem**. 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

CORTELA, C. C.; MILISTETD, M.; GALATTI, L.; CRESPO, M.; BALBINOTTI, C. A. A. Professional competencies in tennis coaching. **Coaching and Sport Science Review**, v. 71, n. 25, p. 3-5, 2017.

CORTELA, C. C.; GONÇALVES, G. H. T.; KLERING, R. T.; BALBINOTTI, C. A. A. O “estado da arte” das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016a.

CORTELA, C. C.; MILISTETD, M.; GALATTI, L.; CRESPO, M.; BALBINOTTI, C. A. A. El conocimiento profesional de los entrenadores de tenis. **Coaching and Sport Science Review**, v. 70, n. 24, p. 10-12, 2016b.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; SOUZA, S. P.; CORTELA, D. N. R.; FUENTES, J. P. G. A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. **Conexões**, Campinas, v.11, n.2, p. 60-84, 2013a.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; CORTELA, D. N. R.; HAAS, L. G. N. O mercado de trabalho dos treinadores paranaenses de tênis. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, Itararé, v. 4, n.2, p. 14-25, 2013b.

CÔTÉ, J.; YOUNG, B.; NORTH, J.; DUFFY, P. (2007). Towards a definition of excellence in Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2007.

CUSHION, C.; NELSON, L.; ARMOUR, K.; LYLE, J.; JONES, R.; SANDFORD, R.; *et al.* **Coach learning and development: a review of literature**. London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

FUENTES, J. P. G.; VILLAR, F. A. **El entrenador de tenis de alto rendimiento** – un estudio sobre su formación inicial y permanente. Badajoz: APROSUBA -3, 2004.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; BRASIL, V. Z.; SOBRINHO, A. E. P. S.; BERTRAM, R.; TOZETTO, A. V. B.; RODRIGUES, H.; COLLET, C. *et al.* Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, p. 316-331, 2016.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 147-159.

GINCIENE, G.; LANG, A.; GALATTI, L. R.; GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. Discurso e prática de professores de tênis: as novas tendências pedagógicas e a prevalência da tradição. **Pensar a Prática**, (no prelo), p. 1-16, 2018.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 0, n. 0, p. 1-12, 2018.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). **International Sport Coaching Framework**. 1.2ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

JACOBS; F.; KNOPPERS, A.; DIEKSTRA, R.; SKLAD, M. Developing a coach education course: a bottom-up approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 178-186, 2015.

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

KEGAN, R.,; LAHEY, L. L. **An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press, 2016.

LEFEBVRE, J. S.; EVANS, M. B.; TURNNIDGE, J.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.11, n. 6, p. 887-899, 2016.

LEITE, E. V.; CIESLAK, F.; SILVA, C. F.; BALBINOTTI, C. A. A.; CORTELA, C. C. Qualidade de vida, percepção de imagem corporal e aspectos de sonolência em treinadores de tênis de Campo Grande. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 8, n. 2, p. 175-190, 2016.

LIMA, M. B. N.; ANDRADE, A.; VASCONCELLOS, D. I. C.; FARIA, M. B. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

MALLET, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, 2009.

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

MILISTETD, M.; PENIZA, P.; TRUDEL, P.; PAQUETTE, K. Nurturing high-performance sport Coaches' learning and development using a Narrative-collaborative coaching Approach. **LASE Journal of Sport Science**, v. 9, n. 1, p. 6-38, 2018a.

MILISTETD, M.; CIAMPOLINI, V.; MENDES, M. S.; CORTELA, C. C.; NASCIMENTO, J. V. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, (no prelo), 2018b.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; RYNNE, S.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. The Learner-Centred status of a Brazilian university coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 105-115, 2018c.

MILISTETD, M.; GALATTI, L.; COLLET, C.; TOZETTO, A. B.; NASCIMENTO, J. V. Formação de treinadores esportivos: Orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2017a.

MILISTETD, M.; RAMOS, V.; SAAD, M. A.; SALES, W.; NASCIMENTO, J. V. Formação de Treinadores para o Esporte de Elite. In: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. (Org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas** - Pedagogia do esporte. 1ed. Campinas: Unicamp, 2017b, v. 1, p. 39-62.

MILISTETD, M.; CIAMPOLINI, V.; SALLES, W. N.; RAMOS, V.; GALATTI, L. R.; NASCIMENTO, J. V. A. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programs. **Sports Coaching Review**, v. 1, p. 1-16, 2016.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MODOLO, F.; MADEIRA, M. G.; SANTOS, W. R.; D'ALMEIDA, M. P.; MENEZES, R. P. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.

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

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

PAQUETTE, K.; TRUDEL, P. Learner-centred teaching: A consideration for revitalizing coach education. In: DAVIS, P. (Ed.), **The psychology of effective coaching and management**. New York: Nova Science Publishers, 2015, p. 53-70.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 431-442, 2012.

ROCCHI, M.; COUTURE, A. L. Recreational and developmental youth coach learning, **Physical Education and Sport Pedagogy**. 2017. doi: 10.1080/17408989.2017.1406464.

RODRIGUES, H. A.; COSTA, G. C.; DOS SANTOS JUNIOR, E. L.; MILISTETD, M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

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

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira e Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-38, 2012.

SILVA, S. G.; MINATTO, G.; FARES, D.; SANTOS, S. G. Caracterização da Pesquisa (Tipos de Pesquisa). In: SANTOS, S. G. (Ed.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, p. 67-73.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Nirvana or Never-Never Land: does Heutagogy have a place in coach development? **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 353-358, 2017.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2015.

TOZETTO, A. B.; GALATTI, L.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2018.

TOZETTO, A. B.; MILISTETD, M.; SCAGLIA, A. J.; DUARTE, T.; GALATTI, L. Football coaches' development in Brazil: A focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, p. 1-10, 2017.

TRUDEL, P.; CULVER, D. RICHARD, J. P. Peter Jarvis: Lifelong learning In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. **Learning in sports coaching: theory and application**. 1. London: Routledge, 2016, p. 204-216.

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

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. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. The role of deliberate practice in becoming an Expert Coach: Part 3 – Creating optimal settings. **Olympic Coach Magazine**, v. 24, n. 2, p.15-18, 2013.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach Education Effectiveness. In: LYLE, J.; CUSHION, C. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalization and Practice**. 1. London: Elsevier; 2010. p. 135-152.

VAN MULLEM. P. V.; DAHLIN, S. Five Perspectives on pursuing mastery in coaching. **International Sport Coaching Journal**, v.4, n. 2, p. 246-253, 2017.

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

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

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pesem as limitações do estudo, no que se refere ao tamanho da amostra e a qualidade dos ajustamentos encontrados para índice GFI dos instrumentos, a presente tese apresenta-se como uma contribuição significativa para a área, à medida que apresenta um olhar pouco habitual para o objeto investigado. Primeiramente, por abordar o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis, em um país onde as pesquisas relacionadas à modalidade são escassas e voltadas prioritariamente às temáticas relacionadas aos conhecimentos profissionais empregados com maior frequência na intervenção (Psicologia do Esporte, Aspectos Técnico-táticos e Treinamento Esportivo). Em segundo, por adotar uma abordagem quantitativa, o que possibilitou o acesso a uma amostra representativa da população de treinadores investigados. Em terceiro, pela elaboração de duas escalas inéditas e pela preocupação em apresentar evidências de validade para além do viés do conteúdo. Em quarto, pela utilização de procedimentos estatísticos que possibilitaram analisar conjuntamente as situações e contextos de aprendizagem. Essa combinação de fatores, entre a temática e as estratégias metodológicas adotadas, garante a essa tese o carácter inédito no cenário nacional.

Finalizada a Etapa 1 (Figura 2) do macroprojeto, que visa compreender de forma holística o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores brasileiros de tênis e propor melhorias, com base em evidências, no panorama atual de formações desenvolvidas em contexto não formal, é possível tecer algumas considerações relevantes à serem consideradas para as próximas etapas, decorrentes da análise local realizada com treinadores paranaenses.

A avaliação global dos resultados indicou elevada atribuição de importância, por parte dos treinadores, às diferentes situações e contextos de aprendizagem. Essa valorização apresenta-se como um indício de que esses profissionais reconhecem a necessidade de envolvimento em diferentes oportunidades de aprendizagem para seguirem se desenvolvendo. Acompanhado as evidências descritas na literatura, verificou-se uma menor valorização para aprendizagens ocorridas em contexto formal, quando comparadas ao informal. No entanto, a inexistência de diferenças significativas entre as aprendizagens em contexto não formal e informal, parece refletir uma particularidade do grupo de treinadores de tênis e da amostra analisada, de forma mais específica. Esse cenário ressalta o papel a ser desempenhado pelas

oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela CBT, que tem se mostrado a principal fonte dos treinadores nesse contexto.

A existência de perfis distintos de treinadores, no que se refere à importância atribuída às oportunidades de aprendizagem, reforça a necessidade de se utilizar um protocolo para reconhecimento do grupo para o qual as ações de formação serão elaboradas, visando proporcionar ambientes que caminhem ao encontro, também, das expectativas desses profissionais. De modo geral, os Clusters se mostraram homogêneos com relação às variáveis sociodemográficas analisadas, apresentando como pontos de divergência apenas a idade e o tempo de experiência profissional como treinador. Se em um estudo em âmbito estadual, e com as similaridades descritas anteriormente, foi possível identificar a presença de diferentes perfis, a diversidade cultural existente no país poderá indicar outras disparidades que tornem necessárias a adoção de estratégias de formação distintas para as regiões. Com esse panorama, torna-se ainda mais iminente à realização de estudos contextualizados, em âmbito nacional, que apresentem o cenário atual do desenvolvimento profissional de treinadores de tênis no Brasil.

A tendência de menor atribuição de importância observada para os treinadores mais velhos e experientes, em todas as situações e contextos de aprendizagem, carece maiores reflexões e deverá ser abordada nas entrevistas em profundidade, sugeridas para a Etapa 2 do macroprojeto. De imediato, esse comportamento sugere uma mentalidade independente por parte desse grupo de treinadores que, ao estabelecerem rotinas de trabalho e dominarem os conhecimentos profissionais necessários à atuação profissional, passam a creditar menor importância às oportunidades de aprendizagem. Nessa mesma direção, demanda atenção a menor valorização observada às situações internas de aprendizagem, consideradas determinantes para as etapas mais avançadas do desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista das aprendizagens em contexto não formal, a menor atribuição de importância por parte desse grupo de profissionais, alerta para as ações de formação desenvolvidas nesse contexto, orientadas a treinadores experientes e que atuam com o esporte de participação. Os primeiros *insights* obtidos no cenário nacional, baseados na proposta apresentada pela CBT, apontam lacunas que necessitam serem revistas, tais como o número restrito de oportunidades de aprendizagem específicas e a baixa carga horária dos módulos, limitando as possibilidades de treinadores experientes seguirem engajados em aprendizagens, nesse contexto.

Ao apresentar dois novos instrumentos, que possibilitam avaliar as situações e contextos de aprendizagem, essa tese contribui com as instituições e profissionais que atuam

na formação de treinadores, fornecendo informações relevantes que, se bem empregadas, poderão tornar essas ações mais efetivas e significativas, ampliando a possibilidade de que essas aprendizagens se convertam em episódios significativos para eles.

Considerando os resultados encontrados, algumas sugestões de adequações à proposta inicial estabelecida para o macroprojeto podem ser realizadas, visando tornar o projeto mais assertivo. A existência de perfis distintos de treinadores requer que as entrevistas previstas para a Etapa 2 sejam realizadas considerando essa particularidade. Nesse sentido, as mesmas deverão ser conduzidas para três grupos, buscando-se, para isso, os profissionais que melhor representem os perfis encontrados.

As primeiras aproximações com o contexto nacional de formação de treinadores foram suficientes para apresentar o quadro atual de oportunidades de aprendizagem em contextos formal e não formal e para descrever o modelo atual desenvolvido pela CBT. No entanto, evidencia-se a necessidade de se entender, nas próximas etapas do projeto, quais estratégias e orientações de ensino têm sido empregadas nessas oportunidades de aprendizagem, principalmente no contexto não formal, onde ocorre o maior engajamento dos treinadores. Assim, sugere-se incluir, para o final da Etapa 2, a realização de uma entrevista com o Diretor do Departamento de Capacitação da CBT, para elucidação desses pontos.

Em posse dessas informações e das demais decorrentes do cumprimento da Etapa 2, sugere-se incluir na Etapa 3 a proposição de um plano de formação, em caráter piloto, voltado aos treinadores experientes e que atuam com o esporte de participação, no intuito de verificar os impactos que oportunidades contextualizadas poderão gerar na percepção desse grupo e em sua abertura à aprendizagem. Esse plano deverá ser aplicado e avaliado na Etapa 4, sendo direcionado aos treinadores locais pertencentes a esse grupo.

Por fim, recomenda-se que aplicação dos instrumentos quantitativos, prevista para uma amostra representativa e aleatória de treinadores que atuam nas cinco regiões do país (Etapa 3), seja realizada com as versões completas das escalas e validadas pelo viés do conteúdo (ESATE-25 e ECATE-24), no intuito de se obter novas evidências sobre a qualidade de ajustamento das matrizes analíticas propostas para treinadores de tênis.

A Figura 17 apresenta a versão revisada do macroprojeto após a realização da tese (Etapa 1), com as adequações sugeridas em **negrito**.

Figura 17 – Macroprojeto sobre o processo de desenvolvimento profissional de treinadores de tênis brasileiros, revisado após a conclusão da Etapa 1.

Etapa 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração e primeiras evidências de validade das Escalas de Situações (ESATE) e Contextos (ECATE) de Aprendizagem para Treinadores Esportivos, aplicadas a treinadores paranaenses de tênis. 2. Primeiras aproximações com o contexto nacional de formação de treinadores de tênis. 3. Aplicação exploratória, em contexto local, para os primeiros <i>insights</i> sobre a temática no Brasil. 4. Análise dos resultados e implicações para o cenário nacional de formação em contexto não formal e para as Etapas subsequentes do macroprojeto.
Etapa 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendo como base os resultados encontrados na Etapa 1, elaborar e validar um instrumento qualitativo para aprofundamento das discussões. 2. Aplicação exploratória dos instrumentos em treinadores que representem os três perfis encontrados na Etapa 1. 3. Análise das situações e contextos de aprendizagem profissional com maior importância atribuída pelos treinadores. 4. Entrevista com o Diretor do Departamento de Capacitação. Implicações dos resultados do cumprimento desta Etapa para o modelo nacional de formação CBT.
Etapa 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicação dos instrumentos quantitativos (ESATE-25 ECATE-24) a uma amostra representativa e aleatória de treinadores, que atuam nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, e Sul). 2. Aplicação do instrumento qualitativo a treinadores que representem o(s) perfil(is) profissional(is) encontrado(s) nas diferentes regiões do país. 3. Análise e discussão dos contextos e situações de aprendizagem relatados pelos treinadores, indicando como o modelo nacional de formação CBT, se comporta frente às possíveis diferenças regionais. 4. Proposição de um plano de formação, em caráter piloto, voltado aos treinadores experientes e que atuam com o esporte de participação.
Etapa 4	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aplicação e avaliação do plano de formação elaborado na etapa anterior. 1.2 Com base nos resultados observados na Etapa 3, elaborar e validar um instrumento qualitativo destinado às entrevistas com treinadores <i>experts</i> de cada região (profissionais com grande experiência nos distintos contextos de atuação e com o reconhecimento dos pares). 2. Aplicação do instrumento aos <i>experts</i> regionais selecionados. 3. Análise e discussão do olhar dos <i>experts</i> quanto aos contextos e situações de aprendizagem regionais, e sobre como o modelo nacional CBT poderia atender as especificidades encontradas.
Etapa 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tendo como base os resultados encontrados nas Etapas 2-4, apresentar contribuições para que o modelo nacional de formação CBT, possa atender às necessidades regionais do país, tornando o processo de educação mais significativo para os treinadores.

Fonte: Elaborada pelo autor.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A.C.B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.
- BALBINOTTI, C. O ensino do tênis de campo: o processo de aprendizagem progressiva. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 399-407.
- BALBINOTTI, M. A. A.; BENETTI, C.; TERRA, P. R. S. Translation and validation of the Graham-Harvey survey for the Brazilian context. **International Journal of Managerial Finance**, v. 3, n. 1, p. 26-48, 2007.
- BARROS, T. E. S.; RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; SOUZA, J. R.; KUHN, F.; COSTA, A. R. As fontes de conhecimento de treinadores de Ginástica Artística. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, 2017.
- BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; BARROS, T. E. S.; GODTSFRIEDT, J. NASCIMENTO. J. V. A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 815-829, 2015.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 de jan. 2015.
- BRASIL. Lei 9.696, 1 de setembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>. Acesso em: 20 de jan. 2015.
- CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de Conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 506-520.
- CAVAZANI, R. N.; CESANA, J.; DA SILVA, L. H.; CRESSONI, F. E. G.; TAVARES JUNIOR, A. C.; ARANHA, A. C. M., *et al.* O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 3, p. 105-117, 2013.
- CIAMPOLINI, V.; BRASIL, V.; MILISTETD; M.; GALATTI, L. Coaches 'formation in Brazil: Overview on Olympic confederations. **INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF PHYSICAL EDUCATION, LEISURE AND HEALTH**, 10. Florianópolis: Brasil, 2014.
- CIAMPOLINI, V.; MILISTETD, M.; SALLES, W. N.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. Formação federativa de treinadores esportivos no Brasil: Proposta de Integração do Ensino Centrado no Aprendiz. In: GONZÁLEZ, R.; MACHADO, M. **Pedagogia do esporte: novas tendências**. Fortaleza: Tavares e Tavares, 2017. p. 349-367.

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

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE TÊNIS. (CBT). **Departamento de Capacitação de Treinadores.** Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=2>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBT). **Estrutura dos Cursos de formação oferecidos pelo Departamento de Capacitação.** Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=3>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBT). **Sistema Nacional de Graduação Profissional.** 2006. Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=9>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

_____.(CBT). **Treinadores cadastrados no Sistema Nacional de Graduação Profissional.** Disponível em: <<http://cbt-tenis.com.br/capacitacao.php?cod=5>>. Acesso em: 31 de jan. 2015.

CORTELA, C. C. **Desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem.** 2018. 110 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

CORTELA, C. C. **Planeamento de carreira desportiva de jovens tenistas para a alta competição: a transição para a etapa de rendimento máximo.** 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

CORTELA, C. C.; MILISTETD, M.; GALATTI, L.; CRESPO, M.; BALBINOTTI, C. A. A. Professional competencies in tennis coaching. **Coaching and Sport Science Review**, v. 71, n. 25, p. 3-5, 2017.

CORTELA, C. C.; GONÇALVES, G. H. T.; KLERING, R. T.; BALBINOTTI, C. A. A. O “estado da arte” das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016.

CORTELA, C. C.; MILISTETD, M.; GALATTI, L.; CRESPO, M.; BALBINOTTI, C. A. A. El conocimiento profesional de los entrenadores de tenis. **Coaching and Sport Science Review**, v. 70, n. 24, p. 10-12, 2016.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; CORTELA, D. N. R.; HAAS, L. G. N. O mercado de trabalho dos treinadores paranaenses de tênis. **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**, Itararé, v. 4, n.2, p. 14-25, 2013.

CORTELA, C. C.; ABURACHID, L. M.; SOUZA, S. P.; CORTELA, D. N. R.; FUENTES, J. P. G. A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. **Conexões**, Campinas, v.11, n.2, p.60-84, 2013.

CÔTÉ, J.; YOUNG, B.; NORTH, J.; DUFFY, P. (2007). Towards a definition of excellence in Sport Coaching. **International Journal of Coaching Science**, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2007.

COUTINHO, R. X.; SOARES, M. C.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Análise da produção de conhecimento da Educação Física. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 9, p. 491-516, 2012.

CUSHION, C.; NELSON, L.; ARMOUR, K.; LYLE, J.; JONES, R.; SANDFORD, R.; *et al.* **Coach learning and development: a review of literature**. London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

DIAS, J. M.; SANTOS, S. G.; SILVA, O. J.; ABES, L. O.; CARABAGIALLE, M. A.; SIQUEIRA, S. G. O ensino e aprendizagem de Tênis nos cursos de Educação Física. In MORO, A. R. P.; DIAS, J. M. **IV Jornada Internacional de treinamento e organização do tênis**. Florianópolis. NETEC, 2002. p. 105-107.

DUARTE, T.; CULVER, D. M.; TRUDEL, P.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores paralímpicos: evidências do contexto canadense. GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C.; PAES, R. R. (Org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas**. Campinas: Editora Unicamp, v. 1, 2017, p. 63-84.

DUFFY, P., HARTLEY, H, BALES, J., CRESPO, M., DICK, F., VARDHAN, D., NORDMANN, L. *et al.* Sport coaching as a 'profession': challenges and future directions. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 5, n. 2, p. 93-124, 2011.

FERON, A.V.; SILVA, M.M. A igreja do “diabo” e a produção do conhecimento em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 107-122, 2007.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLEISS, J. L. Measuring nominal scale agreement among many raters. **Psychological Bulletin**, v. 76, n. 5, p. 378-382, 1971.

FONSECA, R. G.; NETO, S. S. O profissionalismo na educação física: conflitos e disputas de jurisdições profissionais. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1099-1110, 2015.

FUENTES, J. P. G.; VILLAR, F. A. **El entrenador de tenis de alto rendimiento – un estudio sobre su formación inicial y permanente**. Badajoz: APROSUBA -3, 2004.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; BRASIL, V. Z.; SOBRINHO, A. E. P. S.; BERTRAM, R.; TOZETTO, A. V. B.; RODRIGUES, H.; COLLET, C. *et al.* Coaching in Brazil Sport Coaching as a Profession in Brazil: An Analysis of the Coaching Literature in Brazil From 2000-2015. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, p. 316-331, 2016.

GAYA, A. **Ciências do Movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIACAGLIA, M. C. **Organização de eventos: teoria e prática**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

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

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 147-159.

GINCIENE, G.; LANG, A.; GALATTI, L. R.; GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. Discurso e prática de professores de tênis: as novas tendências pedagógicas e a prevalência da tradição. **Pensar a Prática**, (no prelo), p. 1-16, 2018.

GOMES, R. E. ISIDIO, A. S. M.; BATISTA, P. M. F., MESQUITA, I. M. R. Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. **Revista da Educação Física**, v. 22, n. 2, p. 185-195, 2011.

GRECO, P. J.; ABURACHID, L. M. C.; SOUZA, P. R. C.; HORNESTAM, J. F.; MORTIMER, L. M. Conhecimento tático declarativo no tênis: classificação e comparação em relação à formação acadêmica e tempo de prática. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p. 316-326, 2012.

HAIR, K.; BLACK, W.; BABIN, B.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. **Multivariate data analysis**. New Jersey: Pearson Education, 2005.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 0, n. 0, p. 1-12, 2018.

HERNÁNDEZ-NIETO, R. **Contributions to statistical analysis**. Mérida, España: Los Andes University Press, 2002.

HILL, M.; HILL, A. **Investigação por Questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). **ICCE's Standards for Higher Education Bachelor Coaching Degree Programmes** – Consultation Draft, 2016.

_____.(ICCE). **International Sport Coaching Framework**. 1.2^a ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

_____.(ICCE). **International Sport Coaching Framework**. 1.1^a ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2012.

INTERNATIONAL TENNIS FEDERATION (ITF). **Tennis beyond 2000**. 2007. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/tenisbrasil/especiais/tenis2000.htm>>. Acesso em: 05 de Out. 2015.

JACOBS; F.; KNOPPERS, A.; DIEKSTRA, R.; SKLAD, M. Developing a coach education course: a bottom-up approach. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, p. 178-186, 2015.

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

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

KEGAN, R.,; LAHEY, L. L. **An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press, 2016.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1977.

LEFEBVRE, J. S.; EVANS, M. B.; TURNNIDGE, J.; GAINFORTH, H. L.; CÔTÉ, J. Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.11, n. 6, p. 887-899, 2016.

LEITE, E. V.; CIESLAK, F.; SILVA, C. F.; BALBINOTTI, C. A. A.; CORTELA, C. C. Qualidade de vida, percepção de imagem corporal e aspectos de sonolência em treinadores de tênis de Campo Grande. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, v. 8, n. 2, p. 175-190, 2016.

LIMA, M. B. N.; ANDRADE, A.; VASCONCELLOS, D. I. C.; FARIA, M. B. Perfil da formação inicial e permanente de treinadores de tênis de alto rendimento do Brasil. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, p. 1-18, 2014.

MALLET, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4. n. 3, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais – fundamentos teóricos, software e aplicações**. ReportNumber, Pêro Pinheiro, Portugal, 2010.

MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MARQUES, A. T. As profissões do corpo: treinador. **Treinamento Desportivo**, Curitiba, v.5, n.1, p. 4-8, junho. 2000.

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

MESQUITA, I.; RIBEIRO, J.; SANTOS, S.; MORGAN, K. Coach, learning and coach education: A Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v. 28, p. 124-136, 2014.

MILISTETD, M. **A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Análise das Estratégias de Formação Inicial em Educação Física**. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

MILISTETD, M.; CIAMPOLINI, V.; MENDES, M. S.; CORTELA, C. C.; NASCIMENTO, J. V. Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, (no prelo), 2018.

MILISTETD, M.; CIAMPOLINI, V.; SALLES, W. N.; RAMOS, V.; GALATTI, L. R.; NASCIMENTO, J. V. A. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programs. **Sports Coaching Review**, v. 1, p. 1-16, 2016.

MILISTETD, M.; DUARTE, T.; RAMOS, V.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. A Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.

MILISTETD, M.; GALATTI, L.; COLLET, C.; TOZETTO, A. B.; NASCIMENTO, J. V. Formação de treinadores esportivos: Orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, 2017.

MILISTETD, M.; PENIZA, P.; TRUDEL, P.; PAQUETTE, K. Nurturing high-performance sport Coaches' learning and development using a Narrative-collaborative coaching Approach. **LASE Journal of Sport Science**, v. 9, n. 1, p. 6-38, 2018.

MILISTETD, M.; RAMOS, V.; SAAD, M. A.; SALES, W.; NASCIMENTO, J. V. Formação de Treinadores para o Esporte de Elite. In: GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. (Org.). **Desenvolvimento de treinadores e atletas - Pedagogia do esporte**. 1ed. Campinas: Unicamp, 2017, v. 1, p. 39-62.

MILISTETD, M.; SALLES, W. N.; BRASIL, V. Z.; SAAD, M. A.; NASCIMENTO, J. V. A formação de treinadores esportivos: realidade e perspectivas. In LEMOS, K. L. M.; GRECO, P. J.; MORALES, J. C. (org.). **5ª Congresso Internacional dos Jogos Desportivos**. Belo Horizonte. EEEFTO/UFMG, 2015, p. 285-310.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; RYNNE, S.; MESQUITA, I. M. R.; NASCIMENTO, J. V. The Learner-Centred status of a Brazilian university coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 105-115, 2018.

MILISTETD, M.; TRUDEL, P.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J. V. Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, p. 165-172, 2014.

MODOLO, F.; MADEIRA, M. G.; SANTOS, W. R.; D'ALMEIDA, M. P.; MENEZES, R. P. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, D.G.; PRISMA Group. Reprint-Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **Physical Therapy**. v. 89, n. 9, p. 873-880, 2009.

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

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

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

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In DE ROSE, D. e colaboradores. **Esporte e atividade física na infância e adolescência, uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre. Artmed, 2009. p. 73-83.

PAQUETTE, K. J.; TRUDEL, P. Learner-centered teaching: A consideration for sport federations to revitalize coach education. In: DAVIS,P. (Ed.). **The Psychology of Effective Coaching and Management**. NewYork: Nova Science Publishers, 2015, p. 53-70.

PIMENTEL, R. M.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva tardia: perspectivas a partida da modalidade basquetebol. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.

PIRES, R.G.; DIAS, C.; LEITE, M.C.M.L. História e memória do esporte em Jequié. Recorde: **Revista de História do Esporte**, v. 7, n. 1, p. 1-23, 2014.

PLUIM, B.; STALL, J.B.; WINDLER, G.E.; JAYANTHI, N. Tennis injuries: occurrence, aetiology, and prevention. **British Journal of Sports Medicine**, v. 40, n. 5, p. 415-423, 2006.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Journal of Physical Education**, v. 2, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V.; SILVA, R. A aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivo de jovens: quatro estudos de caso. **Motriz**, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RHIND, D.; DAVIS, L.; JOWETT, S. Questionnaires. In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. (Eds.). **Research methods in sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2014, p.111-122.

RIBEIRO, L. M.; MARQUES, M.; FERREIRA, V. “MARIAS” de chuteiras, tênis, maiô. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 9, n. 5, p. 7-14, 2010.

ROCCHI, M.; COUTURE, A. L. Recreational and developmental youth coach learning, **Physical Education and Sport Pedagogy**. 2017. doi: 10.1080/17408989.2017.1406464.

RODRIGUES, H. A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Biodinâmica do Movimento e Esporte, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

RODRIGUES, H. A.; COSTA, G. C.; DOS SANTOS JUNIOR, E. L.; MILISTETD, M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

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

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira e Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-38, 2012.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p.110-132, 2011.

SANTOS, A. L. P. Formação de treinadores esportivos no Brasil: conquistas e possibilidades. In: Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Sociologia do Esporte. (Org.). **Interfaces: esporte e sociedade - II Encontro Paulista de Sociologia do Esporte**. 1ª ed. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2014, v. 1, p. 68-83.

SANZ, D. R.; FUENTES, J. P.; VILLAR, F. A. La formación del entrenador de tenis. In TORRES, G.; CARRASCO, L. **Investigación en deportes de raqueta: tenis y bádminton**. Murcia, Universidad Católica San Antonio editora, 2004, p: 341-364.

SAYUM FILHO, J.; SAYUM, J.; CARVALHO R. T.; GARMS E.; RAMOS L. A.; MATSUDA M. M.; EJNISMAN, B.; COHEN, M. Lipossarcoma de joelho em um atleta de tênis: relato de caso. **Revista Brasileira de Ortopedia**, v. 47, n. 1, p. 133-135, 2012.

SILVA, S. G.; MINATTO, G.; FARES, D.; SANTOS, S. G. Caracterização da Pesquisa (Tipos de Pesquisa). In: SANTOS, S. G. (Ed.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa**

Quantitativa Aplicada à Educação Física. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, p. 67-73.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Nirvana or Never-Never Land: does Heutagogy have a place in coach development? **International Sport Coaching Journal**, v. 4, n. 3, p. 353-358, 2017.

STOSZKOWSKI, J.; COLLINS, D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. **Journal of Sports Sciences**, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2015.

SUDO, C. H.; SOUZA, S. R. Intervenção comportamental para treinadores no uso do estabelecimento de metas no tênis. **Estudos de Psicologia I Campinas**, v. 29, n. 4, p. 563-576, 2012.

TANI, G. Educação Física: Por uma política de publicações visando à qualidade dos periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, p. 9-22, 2007.

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

TOZETTO, A. V. B.; BETTEGA, O. B.; COLLET, C.; SOBRINHO, A. E. P. S.; BRASIL, V. Z.; MILISTETD, M.; RODRIGUES, H. A.; GALATTI, L. R.; R, Valmor; Sports coaching in Brazil: analysis of the publications in national journals. **10th ICCE Global Coach Conference**, v. 1, p. 01, Vierumäki, Finlândia, 2015.

TOZETTO, A. B.; GALATTI, L.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2018.

TOZETTO, A. B.; MILISTETD, M.; SCAGLIA, A. J.; DUARTE, T.; GALATTI, L. Football coaches' development in Brazil: A focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 23, n. 3, p. 1-10, 2017.

TRUDEL, P.; CULVER, D. RICHARD, J. P. Peter Jarvis: Lifelong learning In: NELSON, L.; GROOM, R.; POTRAC, P. **Learning in sports coaching: theory and application**. 1. London: Routledge, 2016, p. 204-216.

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. (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. The role of deliberate practice in becoming an Expert Coach: Part 3 – Creating optimal settings. **Olympic Coach Magazine**, v. 24, n. 2, p.15-18, 2013.

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

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach Education Effectiveness. In: LYLE, J.; CUSHION, C. J. (Eds.). **Sports Coaching: Professionalization and Practice**. 1. London: Elsevier; 2010. p. 135-152.

VAN MULLEM. P. V.; DAHLIN, S. Five Perspectives on pursuing mastery in coaching. **International Sport Coaching Journal**, v.4, n. 2, p. 246-253, 2017.

VIVEIROS, L.; MOREIRA, A.; BISHOP, D.; AOKI, M. S. Ciência do Esporte no Brasil: reflexões sobre o desenvolvimento das pesquisas, o cenário atual e as perspectivas futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, n. 1, p.163-75, 2015.

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

WEIMER, M. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice** (2^a ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

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

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO



Ficha para caracterização da amostra - Variáveis Sociodemográficas

Dados Pessoais

1. Data de nascimento:

R: ____ / ____ / ____

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Há quanto tempo pratica o Tênis?

R: _____

4. Qual a sua experiência como tenista? (assinale apenas uma alternativa).

Ponto/s na ATP ou WTA

1ª Classe FPT

2ª Classe FPT

3ª Classe FPT

Outra. Especifique: _____

5. Qual o seu maior nível de escolaridade?

Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)

Ensino Médio (antigo 2º Grau)

Cursando Educação Física ou Esporte

Superior em outra área

Superior em Educação Física ou Esporte

Especialista

Mestrado ou Doutorado

Outra. Especifique: _____

6. Como iniciou a carreira de professor de tênis? (assinale apenas uma alternativa).

Como pegador de bolas

Como ex-jogador

Após cursar Educação Física ou Esporte

Como preparador físico

Outra. Especifique: _____

7. Há quanto tempo trabalha como treinador de tênis?

R: _____

8. Caso tenha cursado Educação Física ou Esporte teve algum contato com a disciplina Tênis ao longo da graduação?

Não teve contato

Tive contato como disciplina eletiva (opcional)

Tive contato como disciplina da grade curricular

9. Cursou algum tipo de formação continuada (cursos, *workshops*, conferências, entre outros), nos últimos três anos? (não incluir cursos de arbitragem).

Não Sim

10. Caso tenha participado, especifique o número de formações realizadas:

Apenas 1 formação De 2 a 3 formações De 4 a 5 formações 6 formações ou mais

11. Caso tenha participado nos últimos três anos, assinale com um **X** a(s) formação(ões) realizadas:

CBT Mod. A *CBT* Mod. B *CBT* Mod. C *CBT* Mod. D *CBT* Mod. E *CBT* Mod. F
 CBT Mod. G *Mod. Avan.* Tática *Mod. Avan.* Biomecânica *Mod. Avan.* Planificação *Mod. Avan.* Prep. Física *Mod. Avan.* Psicologia
 Workshops Internacional CBT Outras. Especifique: _____

APÊNDICE H



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO



Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Treinadores Esportivos)

Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações Comitê de Ética e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **“O desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem”**.

O objetivo deste estudo é compreender quais são os contextos e as situações de aprendizagem mais valorizada pelos treinadores de tênis, em seu processo de aprendizagem profissional. De forma mais específica, a pesquisa visa analisar como a socialização pré-profissional, a formação inicial, o tempo de experiência, a percepção de competência, e o contexto de atuação profissional, influenciam as preferências por determinados contextos e situações de aprendizagem.

A sua participação no estudo consistirá em responder uma ficha contendo as variáveis sociodemográficas e as escalas especificamente elaboradas para responder aos objetivos propostos. O tempo necessário para preenchimento dos instrumentos é de aproximadamente 20 minutos.

Como principais riscos inerentes à participação em pesquisas com esse delineamento destacam-se a possibilidade de haver desconfortos e/ou cansaço para responder os instrumentos. Por sua vez, como principais benefícios espera-se apresentar os primeiros *insights* no país associando essa temática aos treinadores de tênis, contribuindo para a aproximação das ações de formação às expectativas e necessidades de quem aprende, à ampliação dos debates e de publicações específicas.

Os participantes estão livres para recusarem ou cancelarem a participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo aos voluntários.

Informações adicionais:

Os voluntários dispõem de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes, durante e depois do curso da pesquisa, procurando: o pesquisador responsável, Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti (carlos.balbinotti@ufrgs.br), (51) 3308-5870; o pesquisador Me. Caio Corrêa Cortela, pelo e-mail capacitacao@fpt.com.br; ou pelo telefone (42) 99917-9399; ou o Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS [ética@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), (51) 33083738. Todos os dados dos voluntários serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador responsável e a equipe deste projeto terão acesso às informações, que serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e publicação. Ao final da coleta dos dados e/ou do trabalho, o conteúdo será prontamente disponibilizado aos treinadores participantes.

Desde já agradecemos pela atenção e disponibilidade em participar da pesquisa e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti
(Pesquisador responsável)

Me. Caio Corrêa Cortela
(Pesquisador)

Eu, _____, declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“O desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem”**.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO
MOVIMENTO HUMANO



Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Juízes-avaliadores)

Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações Comitê de Ética e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: **“O desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem”**.

O objetivo deste estudo é compreender quais são os contextos e as situações de aprendizagem mais valorizada pelos treinadores de tênis, em seu processo de aprendizagem profissional. De forma mais específica, a pesquisa visa analisar como a socialização pré-profissional, a formação inicial, o tempo de experiência, a percepção de competência, e o contexto de atuação profissional, influenciam as preferências por determinados contextos e situações de aprendizagem.

A sua participação no estudo consistirá na avaliação das escalas construídas, para posteriormente proceder-se a validação de conteúdo. O tempo necessário para preenchimento dos instrumentos é variável, sendo dependente do número de sugestões individuais apresentadas pelo juiz-avaliador.

Como principais riscos inerentes à participação em pesquisas com esse delineamento destacam-se a possibilidade de haver desconfortos e/ou cansaço para avaliar os instrumentos. Por sua vez, como principais benefícios espera-se apresentar os primeiros *insights* no país associando essa temática aos treinadores de tênis, contribuindo para a aproximação das ações de formação às expectativas e necessidades de quem aprende, à ampliação dos debates e de publicações específicas.

Os participantes estão livres para recusarem ou cancelarem a participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo aos voluntários.

Informações adicionais:

Os voluntários dispõem de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes, durante e depois do curso da pesquisa, procurando: o pesquisador responsável, Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti (carlos.balbinotti@ufrgs.br), (51) 3308-5870; o pesquisador Me. Caio Corrêa Cortela, pelo e-mail capacitacao@fpt.com.br; ou pelo telefone (42) 99917-9399; ou o Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS [ética@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), (51) 33083738. Todos os dados dos voluntários serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador responsável e a equipe deste projeto terão acesso às informações, que serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e publicação. Ao final da coleta dos dados e/ou do trabalho, o conteúdo será prontamente disponibilizado aos participantes.

Desde já agradecemos pela atenção e disponibilidade em participar da pesquisa e nos colocamos a disposição para qualquer esclarecimento.

Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti
(Pesquisador responsável)

Me. Caio Corrêa Cortela
(Pesquisador)

Eu, _____, declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“O desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem”**.

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

ANEXO 1



Termo de Anuência

Declaramos para devidos fins que a **Federação Paranaense de Tênis** está de acordo com a execução do projeto **“O desenvolvimento profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem”**, coordenado pelo pesquisador **Caio Corrêa Cortela**, desenvolvido em conjunto com o **Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa.

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Curitiba, 28 de Julho de 2016.

Silvio Pinheiro de Souza

Presidente da Federação Paranaense de Tênis

76.189.232/0001-00

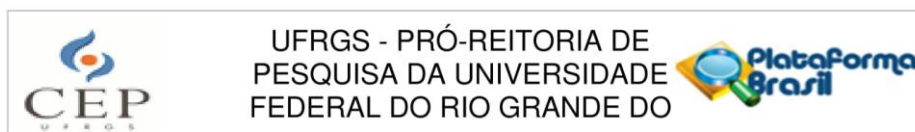
FEDERAÇÃO PARANAENSE DE TÊNIS

RUA PASTOR MANOEL VIRGÍNIO DE SOUZA, 1020
CAPÃO DA IMBUÍTA - CEP 82810-400

CURITIBA - PR



ANEXO 2



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A aprendizagem profissional de treinadores de tênis: um olhar sobre as situações e contextos de aprendizagem.

Pesquisador: Carlos Adelar Abaide Balbinotti

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58819216.8.0000.5347

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.890.257

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa associado a uma dissertação de mestrado apresentada ao PPG em Ciência do Movimento Humano da ESEF.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os contextos e as situações de aprendizagem profissional de maior relevância para os treinadores de tênis.

Objetivo Secundário:

Descrever como as experiências anteriores ao início da carreira; a formação inicial; a experiência profissional; a percepção de competência; e o contexto de atuação profissional influenciam as preferências por determinados contextos e situações de aprendizagem.

Como objetivos secundários destacam-se ainda:

- Elaboração e validação dos instrumentos quantitativos: para avaliação dos contextos e situações de aprendizagem profissional; do contexto de atuação profissional; e de competências

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.890.257

profissionais.

- Descrição do modelo nacional de formação CBT.
- Aplicação exploratória, em contexto local (treinadores paranaenses), para os primeiros insights sobre a temática no Brasil.
- Análise da aprendizagem profissional dos treinadores e implicações dos resultados para o modelo nacional de formação CBT.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão adequadamente apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto que busca compreender os contextos e as situações de aprendizagem profissional de maior relevância para os treinadores de tênis. O projeto é meritório, com temática atual, onde a discussão a respeito da formação de treinadores tem sido realizada em instituições universitárias, confederações, federações e meios de comunicação. A revisão de literatura é pertinente e atualizada e a metodologia está adequada aos objetivos propostos.

O estudo será dividido em dois momentos: primeiramente serão contatados 5 juizes-avaliadores para a validação de um instrumento de avaliação, que será aplicado a 114 treinadores em uma segunda etapa do estudo. Os treinadores fazem parte da população de treinadores de tênis filiados a Federação Paranaense de Tênis (FPT) e o número de avaliados foi estimado com base em cálculo amostral. O contato com os treinadores será através da Federação, que está ciente e concorda com a realização do estudo.

Foram elaborados diferentes TCLEs para os juizes-avaliadores e para os treinadores. Não parecerem haver empecilhos éticos para a execução do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto, adequada.

Orçamento, adequado.

Cronograma, adequado.

Projeto completo, adequado.

Termo de consentimento, adequado.

Autorização de instituições participantes, adequado.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.890.257

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está em condições de ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_772751.pdf	06/12/2016 16:03:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/12/2016 16:02:15	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/12/2016 16:01:43	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	Carta.pdf	06/12/2016 16:00:45	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Peritos.pdf	06/12/2016 15:59:55	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Treinadores.pdf	06/12/2016 15:59:29	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_PB.pdf	16/08/2016 18:16:32	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	ANEXO_4.pdf	16/08/2016 18:14:42	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	ANEXO_3.pdf	16/08/2016 18:14:17	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	ANEXO_2.pdf	16/08/2016 18:13:56	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	ANEXO_1.pdf	16/08/2016 18:13:19	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	Parecer_UFRGS.pdf	16/08/2016 18:07:15	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Outros	Parecer_COMPESQ_UFRGS.pdf	16/08/2016 18:06:03	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FPT.pdf	16/08/2016 18:03:07	Carlos Adelar Abaide Balbinotti	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Plataforma_Brasil.pdf	16/08/2016	Carlos Adelar	Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 1.890.257

Cronograma	CRONOGRAMA_Plataforma_Brasil.pdf	17:55:53	Abaide Balbinotti	Aceito
------------	----------------------------------	----------	-------------------	--------

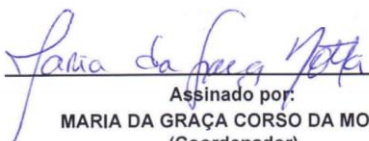
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 12 de Janeiro de 2017


 Assinado por:
 MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
 (Coordenador)

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propeq.ufrgs.br