

# Situações de aprendizagem de treinadores de handebol do estado de São Paulo: estudo a partir dos Jogos Abertos do Interior

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i1p81-94>

Felipe Modolo\*  
Mayara Gonçalves Madeira\*  
Márcio Pereira Morato\*  
Rafael Pombo Menezes\*

\*Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

## Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar como as diferentes situações de aprendizagem (mediada, direta e interna) influenciaram a formação dos treinadores de handebol do Estado de São Paulo. A partir de uma abordagem qualitativa, seis treinadores finalistas dos Jogos Abertos do Interior de São Paulo foram entrevistados por um dos pesquisadores (entrevista semiestruturada), cujos discursos foram analisados a partir do método do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontaram que os treinadores utilizam-se de diferentes situações de aprendizagem para sua formação profissional. Os treinadores mencionaram que a graduação, os cursos de pós-graduação (lato sensu) e os escassos cursos de handebol não foram suficientes para que tivessem contato com conhecimentos específicos do handebol, principalmente referentes ao seu contexto de atuação. Em contrapartida, os treinadores parecem valorizar mais as situações de aprendizagem direta (contato com outros treinadores, assistir jogos e treinos, experiências prévias como jogador e busca por materiais didáticos – livros e internet). De maneira muito discreta é apontada a situação de aprendizagem interna, relacionando-se à reflexão sobre os treinos da própria equipe. Os treinadores relataram problemas na graduação (conhecimento dos docentes, ensino do handebol, ensino tecnocrático e descontextualizado) o que os impulsionou à busca por outras situações de aprendizagem. A partir deste cenário, conclui-se que a formação de treinadores de handebol é distante e desconectada com seu contexto prático, justificando a maior valorização dos treinadores por situações que favorecessem a discussão e a resolução dos problemas que enfrentam no cotidiano. Este estudo mostrou lacunas na formação dos treinadores que suscitam a reflexão para a elaboração de estratégias para o processo de aprendizagem profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem profissional; Treinador esportivo; Contextos de aprendizagem; Conhecimento; Handebol.

## Introdução

A concepção sobre o treinador esportivo tem mudado ao longo dos anos. Como fatores referentes à formação dos treinadores esportivos na atualidade, somam-se a influência da cultura, dos agentes envolvidos e do ambiente de atuação à preocupação em transferir o conhecimento técnico-tático para os aprendizes<sup>1,2</sup>. Considera-se que os fatores relacionados com as experiências prévias do treinador auxiliam na construção do seu conhecimento, no seu modo de atuar e nas tomadas de decisão, demonstrando que a aprendizagem

baseia-se na interação entre os indivíduos e o contexto em que atuam<sup>3</sup>.

Os treinadores desempenham um papel importante que vai além do gerenciamento dos conteúdos a serem abordados<sup>4</sup> e das suas escolhas pedagógicas, e que tais aspectos são fortemente influenciados pelo seu processo formativo e por suas experiências. Compreender a complexidade do contexto cultural e social no qual o treinador se insere é fundamental para entender a sua atuação e pensar o ensino de um determinado esporte de

maneira holística e não somente pragmática e/ou tecnicista<sup>2,5</sup>. Assim sendo, além da complexidade do jogo em si (oriunda das interações entre os jogadores e seus objetivos), entende-se que o contexto de atuação do treinador seja de natureza complexa, no qual suas decisões podem ser influenciadas por diferentes atores<sup>6,7</sup>.

Decorrente de tal complexidade, há a necessidade do desenvolvimento de diferentes competências ao longo de sua formação, seja em contextos de aprendizagem formal, não-formal e informal. O contexto formal é representado pelos cursos de treinadores de longo prazo e as graduações universitárias, que são modelos de formação com currículo estruturado e resultam em diplomação oficial ao final do curso. O contexto não-formal é representado pelos workshops e cursos de curta duração com um assunto específico, direcionado a um grupo específico. O contexto informal não envolve uma sistematização de conteúdos, ou possui um número de horas a cumprir, mas pauta-se na busca pelo conhecimento que irá suprir as necessidades do treinador em diferentes fontes (outros treinadores, assistir jogos, experiência no dia a dia como treinador<sup>8</sup>).

Em cada um desses contextos os treinadores constroem o seu conhecimento a partir de situações de aprendizagem mediada, não-mediada (ou direta) e interna<sup>9,10</sup>. As situações de aprendizagem mediadas caracterizam-se como situações nas quais um mentor é o responsável por mediar o conhecimento na formação dos aprendizes. É um processo influenciado e construído pelas interações de experiências vivenciadas ao longo da vida do mentor e também do aprendiz<sup>3,5,9-11</sup>.

As situações de aprendizagem direta são caracterizadas pela busca do aprendiz por um conhecimento específico de seu interesse. Ele próprio que define o que quer aprender e como quer aprender, dispensando a necessidade de um mediador<sup>9,10</sup>. Este tipo de situação de aprendizagem relaciona-se com o contexto informal e pode ser observada na interação entre treinadores, na busca por diferentes materiais de estudo, ou quando assistem jogos e treinos<sup>12</sup>. As situações de aprendizagem interna configuram-se como uma reflexão sobre as experiências vivenciadas e o conhecimento que o aprendiz já possui sobre um determinado assunto. A partir da reflexão o conhecimento do aprendiz deverá ser avaliado, permitindo que o mesmo possa alterar sua forma de pensar e atuar<sup>9,10</sup>. Para o treinador esportivo,

a capacidade de reflexão é influenciada por qualquer um dos contextos de aprendizagem mencionados, e permite que o treinador identifique se o conhecimento que ele está buscando está atendendo às suas expectativas<sup>12</sup>.

No contexto brasileiro, a obrigatoriedade de possuir o diploma de Bacharel em Educação Física para atuar como treinador esportivo<sup>13</sup> coloca a graduação universitária como importante contexto na formação do treinador esportivo<sup>14,15</sup>. Nesse âmbito busca-se uma formação ampla em diferentes áreas do conhecimento, a qual deve estimular o pensamento crítico no momento de planejar e tomar decisões relacionadas com a sua atuação profissional<sup>3</sup>. Todavia, um dos problemas apontados é que por ser generalista, a graduação pode não ser suficiente para dominar os conhecimentos específicos para atuar como treinador<sup>11,16,17</sup>. Esse aspecto leva os treinadores a buscarem o conhecimento em outros contextos e em diferentes situações de aprendizagem, de acordo com as demandas do seu ambiente de trabalho<sup>14</sup>.

Uma das possibilidades é a busca por cursos de aprimoramento específico para treinadores oferecidos por Confederações e Federações esportivas do Brasil. Sendo a Confederação Brasileira de Handebol (CBHb) a Instituição responsável pela gestão e desenvolvimento desse esporte no país. Porém, de acordo com MILISTETD et al.<sup>18</sup>, a CBHb é a Instituição que oferece a menor carga horária para os cursos de aprofundamento para os treinadores (40h/ano) e não apresenta programas de formação de treinadores em longo prazo. Em âmbito Estadual, a Federação Paulista de Handebol (FPHb) tem a finalidade de organizar e administrar o handebol, porém também não são verificadas ações dessa para o desenvolvimento profissional de treinadores de um contexto específico do handebol<sup>14</sup>.

Destaca-se que embora os possíveis cursos oferecidos pelas Federações/Confederações apresentem conteúdos relevantes aos treinadores, esses não podem atribuir um diploma regulamentando a atuação profissional, aspecto que legalmente cabe aos cursos de Graduação em Educação Física (como apontado na Lei 9696/1998)<sup>13</sup>. Esse panorama difere do encontrado em diversos países que oferecem programas de certificação aos treinadores que, embora haja pontos críticos, oferecem certificação a esses<sup>19</sup>.

No contexto específico dos esportes coletivos, em especial do basquetebol, RODRIGUES et al.<sup>20</sup> apontaram que os treinadores buscaram diferentes

fontes de conhecimento, cujas experiências ocuparam uma posição central. Considerando o handebol, o estudo de MODOLO et al.<sup>21</sup> permitiu identificar que os treinadores de handebol que atuam em âmbito escolar valorizam as experiências cotidianas para o aprofundamento nas questões específicas do handebol. Já MUSA et al.<sup>15</sup>, ao investigarem um grupo de treinadores do Estado de São Paulo, identificaram que a Confederação Brasileira de Handebol e a Federação Paulista de Handebol têm pouca participação no processo formativo desses. Assim sendo, no âmbito do

handebol, as situações de aprendizagem que estavam vinculadas aos contextos formais de aprendizagem são valorizadas de maneira secundárias, ao serem comparadas às experiências vivenciadas por esses ao longo da carreira.

Considerando o panorama complexo de aprendizagem profissional dos treinadores, o objetivo deste trabalho foi identificar como as diferentes situações de aprendizagem (mediada, direta e interna) influenciaram a formação dos treinadores de handebol do Estado de São Paulo (Brasil).

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo seis treinadores de handebol, selecionados por conveniência e nomeados T1 a T6, pela ordem cronológica das entrevistas. Para serem incluídos como participantes, os treinadores precisavam contemplar os seguintes critérios de inclusão à época da execução do estudo: a) ter classificado sua equipe feminina adulta entre as três primeiras colocadas na primeira ou segunda divisão nos Jogos Abertos do Interior do Estado de São Paulo; b) ter atuado como treinador ou assistente de equipes de categorias de formação. O handebol feminino do Estado de São Paulo possui, no panorama nacional, uma posição de destaque ao se considerar os resultados de suas

equipes em competições adultas organizadas pela Confederação Brasileira de Handebol - como a Liga Nacional<sup>22</sup>.

Por envolver a participação direta dos treinadores de handebol, o projeto deste estudo (parte de uma pesquisa mais ampla) foi submetido e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) institucional. Durante o contato com os treinadores, realizado via telefone e redes sociais, foi ressaltada a importância da participação no estudo. Antes das entrevistas, todos assinaram e receberam uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que enfatizou o sigilo das informações pessoais e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. Na TABELA 1 estão apresentadas as informações referentes aos treinadores.

TABELA 1 - Informações dos treinadores entrevistados.

Treinador	Idade	Experiência profissional - tempo de graduação (anos)	Experiência como treinador (anos)	Pós-graduação (lato sensu)
T1	49	28	28	Sim
T2	48	28	13	Sim
T3	42	19	20	Sim
T4	31	10	13	Incompleta
T5	42	8	14	Não
T6	44	15	20	Não
<i>Média</i> ( $\pm dp$ )	<i>42,7</i> ( $\pm 6,4$ )	<i>18,0</i> ( $\pm 8,6$ )	<i>18,0</i> ( $\pm 5,9$ )	

Todos os entrevistados eram graduados em Educação Física, sendo que três cursaram pós-graduação (lato sensu) em áreas correlatas (Treinamento Esportivo, Marketing Esportivo e Esporte Educacional), um ainda está cursando (na área de Treinamento Esportivo) e dois não cursaram pós-graduação. Destaca-se que o treinador com menor tempo de formação acadêmica (T4, graduado há 8 anos) não ter cursado pós-graduação (lato sensu), o que também foi observado no treinador T5 (graduado há 15 anos).

Como o público-alvo para participação neste estudo eram os treinadores que conquistaram as três primeiras posições nos Jogos Abertos do Interior do Estado de São Paulo no ano da realização das entrevistas, não foi levado em consideração o aspecto inerente ao tempo mínimo de experiência/atuação profissional. No entanto, observou-se que os treinadores T3, T4, T5 e T6 atuam como treinadores há mais tempo do que sua formação profissional. Tal aspecto se deve ao fato de que em período anterior não havia a exigência de cursar o ensino superior para a atuação profissional.

### **Tipo de pesquisa e procedimentos para as entrevistas**

Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa que permite conhecer a diversidade de perspectivas dos participantes, a reflexividade do pesquisador e da própria pesquisa, tendo a subjetividade como parte de seu processo<sup>23</sup>. Dentre os métodos para a produção dos dados foi selecionada a entrevista semiestruturada, pela liberdade dada ao pesquisador em desenvolver a temática proposta, a explorando com maior profundidade<sup>24</sup>.

Pelo fato de este estudo ser parte de um projeto de pesquisa mais amplo que visa identificar os aspectos inerentes à formação e à atuação profissional de treinadores de handebol, o roteiro inicial foi elaborado a partir da pergunta central do estudo (identificação dos aspectos formativos dos treinadores de handebol em diferentes contextos) e em consonância com outros estudos que abordaram temáticas semelhantes<sup>14,15,20,21</sup>.

Assim sendo, duas questões foram norteadoras para as entrevistas: 1) “Você acha que a sua formação acadêmica (graduação e/ou pós-graduação) foi suficiente para dominar os conteúdos específicos que utiliza como treinador? Por que?”; 2) “Como você reúne os conhecimentos específicos do handebol atualmente? O que você faz para se aprofundar na modalidade?”. Por se tratar de um estudo que partiu de entrevistas semiestruturadas com cada treinador, novas questões foram surgindo ao longo dessas, o que é uma

prerrogativa desse tipo de entrevista<sup>24</sup>, e possibilitou o aprofundamento em relação à temática em questão.

Os procedimentos para a realização das entrevistas<sup>25,26</sup> foram os seguintes, em ordem cronológica: 1) definição de critérios para inclusão/exclusão supracitados; 2) contato inicial (e-mail, telefone ou redes sociais) para apresentação dos pesquisadores e do estudo; 3) agendamento da entrevista (priorizando momentos que não concorressem as atividades profissionais dos treinadores); 4) realização da entrevista no local e horário agendados pelo treinador, cuja gravação foi realizada na íntegra; 5) transcrição da entrevista. A transcrição foi iniciada no mesmo dia da sua realização, pelo fato de o discurso ainda estar latente para o pesquisador<sup>27</sup>.

As transcrições foram enviadas, na íntegra, aos treinadores para validar seu conteúdo, realizar as devidas checagens e, assim, garantir a sua confiabilidade.

### **Análise dos depoimentos**

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise dos discursos dos treinadores, na qual os dados foram organizados e tabulados com base no método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)<sup>28</sup>. O DSC pauta-se na Teoria das Representações Sociais descrita por Serge Moscovici, que “preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo”<sup>29:106</sup>.

A partir de questionamentos de caráter discursivo busca-se uma expressão do pensamento de uma coletividade no DSC. Trechos contínuos e/ou descontínuos dos discursos individuais são agregados, mantendo-se a coerência e a constituição de cada uma das partes que o compõe. O material verbal das entrevistas é analisado de forma a identificar em cada discurso figuras metodológicas como: as ideias centrais (IC) - descrição fidedigna e objetiva do sentido de um discurso sobre uma temática, que reduz a polissemia dos discursos; expressões-chave (ECH) - transcrições literais de trechos do discurso, revelando sua essência a partir dos segmentos em que se divide; e o próprio DSC - discurso-síntese elaborado a partir das ECH que possuem a mesma IC<sup>28</sup>.

Por não adotar critérios de saturação, o compartilhamento de opiniões semelhantes permite a reunião dessas em único discurso-síntese (no DSC) e, pelo fato de que os participantes de um determinado grupo social não compartilham, necessariamente, ideias e experiências semelhantes<sup>28</sup>, permite que essas também sejam expressas e discutidas (pluralidade de

ideias que poderia não ser possível caso houvesse critério de saturação). A observação dos relatos, portanto, preocupa-se com o conhecimento proveniente das impressões e ideias dos treinadores que serão “capazes de revelar o que um determinado grupo pensa sobre alguma situação determinada”<sup>29:109</sup>.

A concordância consensual foi realizada por três pesquisadores (que também são treinadores de

handebol) na elaboração dos DSC como forma de controle da qualidade dos dados<sup>30,31</sup>. Esse procedimento contribuiu para que a interpretação dos discursos dos treinadores não fosse enviesada devido à baixa familiarização com a terminologia específica da modalidade. Todos os DSC estão apresentados na seção “Resultados”, nos quais a procedência das falas está representada de maneira sobrescrita.

## Resultados

As situações de aprendizagem pelas quais os entrevistados procuram reunir conhecimento específico para serem treinadores de handebol foram categorizadas da seguinte maneira: aprendizagem mediada (DSC1); aprendizagem direta (DSC2); e aprendizagem interna (DSC3).

As situações de aprendizagem mediada (DSC1) dizem respeito à formação generalizada oferecida

pelos cursos de graduação e pós-graduação ou a formação continuada por meio de cursos específicos sobre o handebol. Considerando essas situações de aprendizagem, o DSC1 foi apresentado em dois trechos, sendo o primeiro referente à formação em nível de graduação e pós-graduação, e o segundo considerando aspectos inerentes à formação continuada no handebol (QUADRO 1).

QUADRO 1 - Situações de aprendizagem mediada (DSC1) conforme opinião dos treinadores de handebol entrevistados.

Trechos - Discursos do Sujeito Coletivo (DSC1)
<p><i>Trecho 1: cursos de graduação e pós graduação</i></p> <p>Me questionava muito durante a graduação em Educação Física e durante a pós, porque a minha realidade, que já trabalhava com o handebol, era uma e a da faculdade era outra, não representava a prática<sup>T1,T6</sup>. O professor que eu tive tirava dúvidas comigo sobre regras e outros aspectos, porque ele não tinha formação no handebol<sup>T3</sup>. A formação acadêmica estimula você a entender melhor aquilo que está aplicando, para entender o objetivo de uma determinada atividade, o que ela vai trabalhar<sup>T5</sup>. O que nós tínhamos na faculdade era mais sobre iniciação esportiva<sup>T2,T4</sup>, nada relacionado ao conhecimento técnico do esporte<sup>T6</sup>, não tinha um aprofundamento, porque infelizmente tem que passar todo o conteúdo em um ano, que é pouco<sup>T4</sup>. Então era apenas o básico, algo que qualquer treinador de outro esporte poderia passar também<sup>T6</sup>. Eu não posso dizer que a graduação me acrescentou muita coisa<sup>T1,T6</sup>. Na pós-graduação, alguns professores desconheciam [o handebol] e nós acabávamos ensinando eles<sup>T4</sup>. Na minha formação não tive muita coisa sobre métodos de ensino, sobre como pegar um aluno da escola e conduzi-lo por um processo de aprendizagem até a categoria adulta<sup>T2</sup>. Muito do que se aprende não se aplica na prática, pois a condição motora que as crianças de 10 a 13 anos chegam para nós é bem diferente do que o mostrado nos livros de handebol<sup>T1</sup>.</p>
<p><i>Trecho 2: formação continuada em handebol</i></p> <p>Curso é uma ferramenta oferecida<sup>T2</sup>. A Liga de Handebol desenvolveu alguns ministrados por cubanos, brasileiros<sup>T6</sup>, os cubanos me ajudaram um pouco, lendo, fazendo cursos, mas é muito insuficiente<sup>T1</sup>. Têm cursos fora do Estado de SP também, esses cursos são bons<sup>T6</sup>. Em SP mesmo eu fiz há pouco tempo pela Liga de Handebol<sup>T6</sup>.</p>

Nota: A procedência das falas de cada entrevistado está indicada de maneira sobrescrita nos discursos construídos.

Já no DSC2 estão apresentadas as situações de aprendizagem direta, nas quais relatam o contato com outros treinadores/equipes por meio do acompanhamento de treinos e jogos, o empenho pessoal em adquirir conhecimento por meio de estudo de materiais impressos e digitais

de referência sobre a modalidade, e a experiência prévia no handebol. Considerando tais situações de aprendizagem direta, foi possível identificar três posicionamentos no DSC2: o primeiro referente ao contato com outros treinadores e o fato de assistir jogos e treinos; o segundo considerando as

experiências prévias na modalidade, em especial para a prática enquanto atletas; e o terceiro referente à dedicação individual para o estudo da modalidade (QUADRO 2). Por último, a aprendizagem interna (manifestada a partir do DSC3) evidencia o processo de reflexão sobre a própria prática (QUADRO 3).

**QUADRO 2 - Situações de aprendizagem direta (DSC2) conforme opinião dos treinadores de handebol entrevistados.**

Nota: A procedência das falas de cada entrevistado está indicada de maneira sobrescrita nos discursos construídos.

<b>Trechos - Discursos do Sujeito Coletivo (DSC2)</b>
<p><i>Trecho 1: contato com outros treinadores, assistir treinos e jogos</i></p> <p>O meu conhecimento hoje advém muito de ir aos lugares e sentar um pouquinho na arquibancada<sup>T1</sup>, assistir e analisar treinadores mais experientes<sup>T1,T5</sup> e de outros esportes<sup>T5</sup> e ver o que estão fazendo<sup>T1,T5</sup>, conversar sobre o que tá sendo trabalhado<sup>T4,T5</sup>, assistir jogos de outras equipes<sup>T3,T5</sup>, trocar experiência com outros treinadores<sup>T2,T3,T4,T5</sup>, colegas que têm acesso aos conteúdos mais atualizados<sup>T4</sup>. Mas é assim, é o dia a dia da viagem, do intercâmbio que você acaba fazendo<sup>T1</sup>. Acho que a melhor forma hoje de um técnico evoluir é no diálogo com outros treinadores, jogadores e com ex-treinadores<sup>T5</sup>. A atualização do treinador também é em cima dos principais campeonatos do mundo: tem que ter uma visão de análise quando assiste ao mundial<sup>T5</sup>.</p>
<p><i>Trecho 2: experiência prévia na modalidade</i></p> <p>Eu joguei handebol<sup>T3,T5</sup> e minha experiência de quadra como jogador me ajudou muito como técnico<sup>T5</sup>. Dependendo da situação você cria [experiência] ao longo dos seus anos de trabalho. Você acaba criando sua cartilha, com um roteiro de atividades, aposta e acredita nele, consolida algumas tarefas-chave, alguns exercícios, algumas vivências, alguns joguinhos, que acabam dando resultado. Acredito que a cumplicidade de colocar em ação e colocar em prática aquilo que dá certo para a nossa realidade ajuda<sup>T1</sup>. A parte técnico-tática só foi possível pela minha vivência no handebol<sup>T5</sup>.</p>
<p><i>Trecho 3: empenho pessoal para estudar a modalidade</i></p> <p>Gosto muito e leio os assuntos sobre cognição, inteligência, tomada de decisão, percepção, criatividade<sup>T1</sup>. Além disso, solicito material pra alguns técnicos da confederação<sup>T2</sup> e leio livros<sup>T5,T3</sup>. Se preciso melhorar a parte física, geralmente busco nos livros de treinamento esportivo, livros de fisiologia do exercício<sup>T5</sup>. Já no coletivo alguns livros de desenvolvimento de esportes coletivos<sup>T3</sup>, 1000 exercícios do handebol<sup>T4</sup>. Tento me aprofundar também pegando algum conteúdo novo e estudando em casa<sup>T4</sup>, uso bastante a internet<sup>T4,T6</sup>, busco a visualização dos exercícios que eu tenho em mente nos blog<sup>T4</sup>, youtube<sup>T4,T6</sup> com explicações<sup>T6</sup>.</p>

**QUADRO 3 - Situações de aprendizagem interna (DSC3) conforme opinião dos treinadores de handebol entrevistados**

Nota: A procedência das falas de cada entrevistado está indicada de maneira sobrescrita nos discursos construídos.

<b>Trechos - Discursos do Sujeito Coletivo (DSC3)</b>
<p><i>Trecho 1: auto-reflexão sobre sua prática</i></p> <p>Eu sou muito auto-crítico, então vou fazendo uma auto análise do que foi aplicado e dos treinos e vendo se isso está funcionando ou não<sup>T5,T6</sup></p>

## Discussão

Neste estudo procuramos identificar e analisar as situações pelas quais os treinadores de handebol buscam conhecimento específico para aprendizagem profissional. Nossos achados demonstraram que os treinadores adquirem o conhecimento que julgam necessário por meio da aprendizagem mediada, direta, e interna.

A mediação da aprendizagem pode se manifestar em dois dos contextos, como o formal (graduação, pós-graduação e os cursos de treinadores a longo prazo) e o não-formal (cursos de curta duração para treinadores). A mediação é um fator importante por basear-se nas experiências dos mediadores de cada contexto, considerando que esse possui (supostamente) expertise em uma determinada área, e é a partir do que ele pensa ser importante, que a relação “mentor-aprendiz” se estabelece<sup>10</sup>. Portanto, o aprendiz deve selecionar o assunto que lhe interessa e buscar o mentor, para que este de alguma forma possa abordar este conteúdo com o aprendiz e provocar as reflexões para seu contexto.

A graduação e/ou pós-graduação em Educação Física foram insuficientes para dominar os conteúdos específicos para se tornar treinador. Os treinadores apontaram que as suas expectativas na graduação e/ou pós-graduação não foram atendidas por razões como o ensino tecnocrático do handebol, a formação generalista no Brasil e a falta de experiência e conhecimento específico dos docentes, achados estes que também foram encontrados com outro grupo de treinadores do Estado de São Paulo<sup>21</sup>. Embora tenham sido identificadas três principais razões, entendemos que essas estão intimamente relacionadas, principalmente porque o ensino tecnocrático do handebol pode ser dado a partir de reproduções de livros que não estão baseados no contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, este pode ser um dos aspectos que dão suporte aos docentes sem experiência prévia no handebol. Esse viés tecnocrático é reforçado quando os treinadores apontaram que os docentes não conseguiam relacionar o que era ensinado na graduação com o processo de ensino em longo prazo no handebol em ambientes como clubes, escolas e outros.

Ainda nessa direção, os treinadores mostraram que há importantes lacunas no ensino em nível de graduação em disciplinas com diferentes características que, pelo fato de se referirem a treinadores desse âmbito, não devem ser generalizadas para todos os cursos de Educação Física. O trecho 1 do DSC1 alude ao fato de que os docentes das disciplinas de handebol não possuíam experiência prática específica, e desconheciam

as características dos ambientes nos quais o handebol poderia ser ensinado.

REIS e CASTELLANI<sup>32</sup> apontam a importância do conhecimento específico do esporte para os professores de disciplinas de caráter prático, como o handebol. Essa ideia não significa que todos os professores tenham que ter sido jogadores e/ou treinadores de excelência, mas que deve haver uma melhor preparação dos professores em relação ao conteúdo específico a ser ministrado. A falta de conhecimento e experiência de docentes, juntamente com os aspectos expostos anteriormente (ensino tecnocrático e formação generalista), revela uma lacuna entre o que é enfatizado na Graduação e as demandas no âmbito da atuação do treinador esportivo.

Em contrapartida, os treinadores descreveram que a graduação conseguiu enfatizar os aspectos relacionados à capacidade do treinador de entender a coerência das atividades escolhidas para melhorar a elaboração dos treinamentos (DSC1 - trecho 1). No entanto, a formação dos treinadores foi entendida como insuficiente pelo fato de possuírem mais experiências específicas no handebol do que seus professores (mediadores nesse contexto de aprendizagem). Neste caso, os professores teriam que ser capazes de buscar diferentes estratégias que permitam a aprendizagem dos aspectos específicos do handebol, como as habilidades, os meios técnico-táticos e utilização dos métodos de ensino de acordo com o âmbito de atuação<sup>33</sup>. De acordo com a ideia dos treinadores, as estratégias que foram utilizadas no ensino do handebol na graduação foram consideradas descontextualizadas (DSC1 - trecho 1). Esse aspecto acaba resultando em uma formação sem conexão com o contexto prático e que desconsidera o ambiente complexo do treinador<sup>7,34,35</sup>.

Em tempo, é preciso entender que a formação acadêmica em Educação Física no Brasil apresenta um caráter generalista, que visa apresentar as diferentes áreas em que se pode atuar<sup>1,16</sup>. Nesse sentido, não espera-se que a graduação forme treinadores esportivos<sup>16</sup> porque o currículo é composto por disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, que subsidiam a futura atuação profissional. No contexto brasileiro é importante destacar que a graduação é um pré-requisito para a atuação como treinador, estabelecida pela Lei Federal 9696/1998<sup>13</sup>. Esse aspecto pode, muitas vezes, criar a impressão para o professor de que o conteúdo específico do handebol deva ser abordado superficialmente e sem apresentar possíveis problemas (e eventuais soluções) no campo prático.

A distância entre o ensino no contexto formal e o

que de fato ocorre no ambiente no qual o treinador desenvolverá seu trabalho é justificada, entre outros, pelo ensino do handebol como um conjunto de técnicas, táticas e regras, porém sem estar ligado ao processo de ensino em diferentes categorias. Esta crítica também é apontada por NELSON, CUSHION e POTRAC<sup>8</sup> quando descrevem as principais limitações do contexto formal e não-formal de ensino. Por exemplo, na graduação os conteúdos podem ser abordados sem enfatizar o que pode ser ensinado, como pode ser ensinado e, principalmente, para quem e onde será ensinado. Por não considerar a complexidade do contexto do treinador<sup>7,35</sup>, a graduação e a pós-graduação como situações de aprendizagem mediadas, apesar de terem um caráter generalista, preparam o treinador de forma parcial, pois não abordam aprofundadamente o ensino dos aspectos específicos e contextualizados.

Diante deste cenário, o trecho 2 do DSC1 aponta para outra situação de aprendizagem mediada, que são os cursos para treinadores, oferecidos por entidades que regulam o handebol no país e no Estado de São Paulo. Essa busca pode ser orientada pelo fato de graduação e/ou pós-graduação não terem sido consideradas suficientes para a aprendizagem dos elementos específicos do handebol, e/ou pela necessidade de buscar aspectos que subsidiem suas tomadas de decisão como treinadores.

Os cursos de curta duração (contexto não-formal) são procurados por uma população específica (treinadores de handebol) e oferecem conteúdos também específicos que possam responder às suas realidades<sup>8</sup>. Alguns cursos reproduzem modelos consolidados em outros países e tentam introduzir novas formas de conhecimento específico do handebol, porém podem não reduzir as distâncias apresentadas no trecho 1 do DSC1 por desconsiderar seu possível contexto de aplicação, como relatado no final do trecho 2 do DSC1.

Apesar de maior especificidade dos conteúdos trabalhados nesses cursos, esses também foram considerados insuficientes, muito pelo fato dos moderadores não conhecerem ou não terem vivenciado contextos semelhantes aos dos treinadores. Trata-se de uma supervalorização do modo de ver o jogo pautado em outra realidade, devido ao maior prestígio do treinador que ministra o curso. Dessa forma, não há necessariamente um compartilhamento de experiências, que pode ser devido às diferenças entre as ideias de jogo desenvolvida em outros países e a forma pela qual ocorre o processo de formação esportiva no Brasil, refletindo diretamente na forma como o treinador vai atuar para conseguir ensinar o esporte em questão.

Muitos dos treinadores procuram os cursos

esporádicos com treinadores nacionais e internacionais de renome pelo seu status ou pelo networking, mesmo que muitas vezes tenham ambientes diferentes de atuação. A partir dos cursos o treinador poderá reproduzir as estratégias vivenciadas por ele e/ou por equipes/treinadores de renome, sem uma reflexão entre o que se quer ensinar e como se deve ensinar<sup>36</sup>. Percebe-se que o problema das situações de aprendizagem mediadas apresentadas pelos treinadores entrevistados está em considerar os cursos como uma “ferramenta”, sem necessariamente realizar as devidas ponderações para o seu contexto de atuação. Isso cria lacunas de conhecimento que levam os treinadores a buscar outros contextos e com diferentes situações de aprendizagem, em especial as não-mediadas<sup>10</sup>.

Considerando graduação, pós-graduação e cursos mencionados pelos treinadores, a mediação foi proposta a partir de uma perspectiva tecnocrática, buscando apenas a transmissão de alguns conteúdos sem considerar o seu contexto de aplicação. Aponta-se que a aprendizagem dos treinadores deve ser compreendida em uma perspectiva relativista e não dualista (certo vs. errado)<sup>34</sup>, indicando para a construção de conhecimento pautado na interação entre diferentes protagonistas. Por outro lado os treinadores mencionam a busca por situações de aprendizagem não mediadas (ou diretas). Os treinadores mencionaram que aprendem assistindo jogos de outras equipes, utilizando informações de experiências prévias ou por consultas em livros e vídeos na internet. Esses exemplos são caracterizados como situações de aprendizagem direta ou não-mediadas<sup>10</sup>, e são apontadas como as mais preferidas pelos treinadores<sup>5,7,9,37</sup>.

A preferência pelas situações de aprendizagem não-mediadas pode estar relacionada ao fato de ocorrer em contextos informais<sup>12</sup>, sem um cronograma ou sistematização do conhecimento que se busca, por partir do interesse do treinador em aprender sobre um determinado aspecto que ele julga necessário para melhorar sua formação e para o rendimento de sua equipe. Essas situações parecem ser mais valorizadas pelos treinadores por se apresentarem de maneira direta para resolver os problemas da prática<sup>3,5,7</sup>, por serem atemporais e não partirem de propostas feitas por pessoas que não conhecem o ambiente de treino e jogo.

Valoriza-se a interação com outros treinadores por meio de conversas sobre treinos e jogos, ou mesmo por fazerem parte de uma mesma comunidade de prática<sup>3</sup>, que compartilha interesses em comum e procura resolver os seus problemas por meio da relação entre o treinador e os seus pares<sup>2,5</sup>. No entanto, é preciso ter um olhar mais profundo sobre as interações que ocorrem



nas comunidades de prática, para avaliar de que forma podem afetar o comportamento e a aprendizagem do treinador, seja positivamente (relacionando com a sua realidade prática e à resolução de problemas específicos ao seu contexto) ou por representar uma mera reprodução de ideias aplicadas em outros contextos<sup>3</sup>.

Apesar da interação existente entre os treinadores, neste caso, não se pode configurar como uma situação de aprendizagem mediada, pois quem propõe o assunto a ser discutido é o próprio treinador “aprendiz”. Não há mediação do conhecimento, pois a discussão pauta-se nos conteúdos que interessam ao “aprendiz”. Essa é uma vantagem dessa situação, pois permite ao treinador buscar o conhecimento de acordo com aquilo que ele faz em seu próprio ambiente de trabalho voltado a tomada de decisões específicas<sup>5,7,38</sup>.

Nossos achados concordam com os resultados encontrados por CULVER e TRUDEL<sup>39</sup>, no qual os treinadores investigados disseram ter aprendido por meio da comunidade de prática, destacando que as interações entre os treinadores necessitam de um facilitador (como um encontro de treinadores). A comunidade de prática deriva de uma aparente preferência pelo desenvolvimento informal, pautando-se em aspectos sociais da aprendizagem que, a partir da ótica construtivista, o indivíduo constrói o conhecimento pelas experiências e suas interações com outros protagonistas e não necessariamente como um resultado direto de um processo educacional<sup>3</sup>. O desenvolvimento dos treinadores passa a ser facilitado a partir de suas interações sociais e práticas, nas quais esses são capazes de atribuir significado para que o conhecimento seja aplicado de forma mais eficaz, sem restrições/limitações impostas por contextos mais formais<sup>40</sup>.

Por outro lado, nossos achados diferem do estudo de LEMYRE, TRUDEL e DURAND-BUSH<sup>37</sup>, no qual treinadores canadenses apontaram que não costumam compartilhar suas ideias com seus pares, porque pensam que estes poderiam “roubar” suas ideias de jogo, o que poderia prejudicá-los no ambiente competitivo. Ainda quanto ao contexto prático, o conhecimento construído por meio da experiência como jogador e como treinador guia a maioria dos treinadores, principalmente nos momentos iniciais da carreira, pois orienta-se por diferentes experiências no esporte, propondo aquilo que “deu certo” com eles para seus jogadores atuais. A experiência é uma fonte importante de conhecimento, pois fornece ao treinador o conhecimento básico do esporte (regras e técnicas esportivas)<sup>37</sup>. A partir das experiências o treinador escolhe aquilo que quer aprender<sup>11</sup> e são um guia para onde o treinador deve

(e quer) olhar. Por outro lado, a experiência de forma isolada não pode ser vista como um pré-requisito para o sucesso da carreira, mas quando utilizada em conjunto com a aprendizagem dos conteúdos específicos do esporte (em diferentes contextos), pode auxiliar o treinador a lidar com diferentes situações<sup>9</sup>.

Por fim, a procura por livros, artigos científicos, vídeos de treinos/jogos e a utilização da internet são outras possíveis fontes para a busca de conhecimento. A opção por essas fontes emerge da facilidade de acesso do treinador aos materiais e da forma como podem relacionar-se com seus problemas da prática, aspecto reforçado pelos treinadores entrevistados quando apontam que esses materiais devem possuir uma boa explicação, para que possam realmente resolver os seus problemas. CULVER e TRUDEL<sup>39</sup> apontam o grande apelo à internet, pois permite o contato com treinadores do mundo todo, ampliando o compartilhamento de materiais e de experiências. Contudo, é essencial que se considere o contexto complexo do treinador, para que o conhecimento não seja meramente reproduzido, mas sim adequado aos problemas da prática<sup>7,35</sup>.

Assim como a internet e qualquer que seja a fonte de conhecimento utilizada, os treinadores estabelecem um filtro de acordo com suas demandas, classificando a informação acessada como aquela que auxiliará a resolver problemas específicos do seu ambiente. Apenas reproduzir o que é feito por outros treinadores em contextos diferentes pode prejudicar a percepção do treinador sobre a reflexão da sua prática, pois o parâmetro de sucesso vai estar relacionado com os possíveis resultados obtidos, que podem ser completamente diferentes (para melhor ou pior) por se tratarem de realidades diferentes. Neste caso, o treinador pode deixar de perceber o processo de reflexão da sua prática como uma situação de aprendizagem, na qual, este poderia aprimorar a sua formação.

De maneira análoga, cabe externar a preocupação referente à capacidade seletiva dos treinadores quando referem-se à internet, em especial à qualidade do material acessado. Tal seletividade pode ser alvo de investigações mais aprofundadas, uma vez que as experiências prévias dos treinadores, bem como o conjunto de conhecimentos que possuem acerca dos meios digitais e o conhecimento específico sobre a modalidade específica, podem estar direcionados às suas buscas e, conseqüentemente, aos tipos (e qualidade) do material acessado. Vale o destaque também para a capacidade de adaptar/refletir sobre o material acessado e os problemas para os quais necessitam de soluções no seu ambiente de trabalho.

A situação de aprendizagem interna é o resultado

da confrontação das experiências vivenciadas com o conhecimento que o treinador já possui sobre determinado assunto. O objetivo deste processo é conseguir identificar de que forma estas experiências podem influenciar o conhecimento do treinador<sup>12</sup>. As experiências externa, interna e a estrutura cognitiva são individuais, pois cada treinador trabalha em um contexto específico, interpreta suas experiências de forma única e, possivelmente, para a sua aprendizagem, busca o conhecimento em diferentes fontes. No DSC3 dois treinadores declararam que percebem a reflexão sobre sua prática como uma forma de buscar o conhecimento, caracterizando uma situação de aprendizagem interna<sup>10</sup>.

Ainda que todas as situações de aprendizagem apresentadas possam servir como um meio para promover a reflexão da prática, não se pode assumir que os treinadores não reflitam, mas podem não perceber essa reflexão como uma possível fonte de aprendizagem. Tal processo pode ser incentivado pelo entendimento das próprias crenças do treinador<sup>7</sup>, sendo que este pode fazer analogias quanto aos treinamentos e objetivos dos exercícios propostos e refletir sobre os resultados obtidos. Cabe destaque, ainda, para o fato de que esse processo pode ser estimulado pelos mediadores nas situações de aprendizagem mediada, levando o futuro treinador ao aprendizado por meio de autoavaliações e de reflexões sobre sua prática.

A reflexão deveria ser uma situação de aprendizagem mais explorada durante o processo de formação dos treinadores, propondo não apenas a elaboração das tarefas de treino, mas a integração do processo de reflexão do seu ambiente de prática de forma holística, permitindo que estes arrisquem mais em suas decisões e reflitam sobre o impacto causado por elas<sup>41</sup>. No entanto, é preciso que os treinadores percebam que, ao ingressarem em algum curso, conversem com seus pares e analisem suas sessões de treino, confrontando o conhecimento que já possuem sobre um determinado assunto para identificar os aspectos que ele precisaria melhorar em sua formação, pensando na possível aplicação prática desse novo conhecimento.

Nossa hipótese é que alguns treinadores estão interessados em respostas rápidas e prontas (como uma 'receita'), em que não é necessário pensar, mas apenas executar ou reproduzir alguma ideia que foi aplicada por algum treinador mais experiente e/ou de sucesso em outro ambiente. Talvez por este aspecto poucos treinadores do nosso estudo tenham declarado aprender por uma situação de aprendizagem interna, como a reflexão sobre a prática e compreender que este processo pode ser relevante para a sua formação.

Este panorama também pode ser justificado pelo fato de que, ao longo da formação, os treinadores não são estimulados a refletir sobre as experiências vivenciadas em sua própria prática, talvez até mesmo pelas possibilidades de interlocução com os mediadores. Isto pode ser explicado pelo fato de muitos cursos de formação de treinadores apresentarem tópicos que não se relacionam com o contexto de atuação teórico e prático do treinador<sup>42</sup>, favorecendo a reprodução de ideias concretizadas em outro ambiente sem a devida reflexão para a sua prática.

Considerando o cenário apresentado, os treinadores entrevistados apontaram que a formação acadêmica, obrigatória por lei, é insuficiente para o domínio dos conteúdos específicos do handebol. As razões apontadas na discussão indicam que há problemas desde a preparação dos docentes das disciplinas esportivas, até a forma como o ensino do handebol é concebido, neste caso, de maneira tecnocrática e descontextualizada com a prática dos treinadores. A partir disso, foram identificadas outras situações de aprendizagem que os treinadores utilizam para melhorar a sua formação, como situações mediadas como os cursos de treinadores, situações não mediadas como o contato com outros treinadores e a busca por materiais didáticos sobre handebol, até a reflexão sobre a prática.

Diante do exposto, fica evidente que a formação de treinadores de handebol neste contexto é pensada de maneira separada do contexto dos treinadores, e que os ambientes formais de aprendizagem não conseguem subsidiar completamente esta formação. Os treinadores apontaram para uma maior valorização de situações que favorecessem a discussão e a resolução dos problemas da prática. No entanto, diante das opções apresentadas, não se pode afirmar com certeza de que essa "discussão sobre os problemas da prática" não é apenas uma forma de copiar o que outros treinadores fazem, sem refletir sobre o seu próprio contexto enquanto treinador, o que continuaria a não resolver os problemas da prática.

Este estudo tem como implicações práticas mostrar que há lacunas na formação dos treinadores de handebol do âmbito estudado, e que a partir da identificação dessas lacunas algumas estratégias devem ser pensadas para melhorar o processo de aprendizagem profissional. Pensar em iniciativas que promovessem uma maior interação entre os treinadores, ou em cursos que enfatizassem problemas da prática, além de ensinar os treinadores a refletir sobre os seus treinos, e sobre o que buscam aprender, parecem ser opções necessárias, latentes e possíveis a partir do cenário desenhado nesta pesquisa. Além disso, seria esperado que os professores estabelecessem relações entre o ensino e os diferentes

âmbitos nos quais o handebol pode se manifestar, o que poderia diminuir a distância entre a teoria e sua aplicação prática.

As limitações deste estudo se dão por conta do tamanho e da regionalidade da amostra, que não podem ser generalizados, porém apresenta uma perspectiva interessante para ser discutida em termos de formação específica de treinadores. Diante disso, são necessários estudos futuros que busquem entender o que levam os treinadores a optarem por uma ou outra situação de aprendizagem e como isso pode influenciar a sua reflexão.

Por outro lado, a análise dos depoimentos dos treinadores deste estudo permitiu ampliar o campo

de conhecimento sobre o processo de formação desses, bem como elencar questões norteadoras para estudos futuros: a) de que forma a Graduação de fato contempla/aborda a amplitude de possibilidades para a formação de profissionais críticos sobre sua prática?; b) o conhecimento sobre os diferentes aspectos do jogo ao longo da graduação possibilita aos treinadores adaptá-los aos âmbitos de desenvolvimento do handebol (iniciação, aprimoramento ou especialização)?; c) há tempo/espaço suficiente para que a Graduação possa oferecer o aprofundamento em diferentes modalidades?; d) como deve ser, de fato, estruturado o ensino do handebol nos cursos superiores?

## Apoio financeiro

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2013/05854-8).

## Abstract

Learning situations of handball coaches from state of São Paulo: study from "Jogos Abertos do Interior"

The aim of this study was to identify how the different learning situations (mediated, direct and internal) influenced the professional learning of handball coaches in the State of São Paulo. Six coaches (top-three of the State of Sao Paulo in the "Jogos Abertos do Interior") were interviewed by one researcher (semi-structured interviews), whose statements were analyzed using the collective subject discourse method. The results showed that coaches use different learning situations for their professional formation. The coaches mentioned that undergraduate, postgraduate courses (lato sensu) and the handball courses were not enough to learn the specific knowledge of handball, mainly referring to their context of training. On the other hand, coaches seem to value unmediated learning situations (talk to other coaches, watch games and training sessions, previous experiences as a player and search for teaching materials). In a very discreet way the internal learning situation is pointed out, relating to the reflection on the training of the own team. Coaches also reported problems in graduation (technocratic and decontextualized teaching), which led them to search for other learning situations. Therefore, it is concluded that the professional learning of handball coaches is disconnected with its practical context, which justifies the appreciation for situations that favor the discussion and the troubleshooting of the daily life. This study showed gaps in the professional learning of coaches that lead to reflection for the elaboration of strategies for the process of professional learning.

KEYWORDS: Professional learning; Sports coaching; Learning contexts; Knowledge; Handball.

## Referências

1. Marques RFR, Nunomura M, Menezes RP. Sports coaching science in Brazil. *Sports Coach Rev.* 2016;1-6.
2. Cassidy T, Jones R, Potrac P. Understanding sports coaching: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. 2nd ed. Oxon: Routledge; 2009. 216 p.
3. Stoszowski J, Collins D. Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. *Sport Educ Soc.* 2014;19(6):773-88.
4. Menezes RP, Marques RFR, Nunomura M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. *Movimento.* 2014;20(1):351-73.
5. Jones RL. How can educational concepts inform sports coaching?. In: Jones RL, editor. *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching.* New York: Routledge; 2006. p. 3-13.
6. Bowes I, Jones RL. Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex. Interpersonal Syst. 2006;20(2):235-45.
7. Jones RL, Thomas GL. Coaching as 'scaffolded' practice: further insights into sport pedagogy. *Sports Coach Rev.* 2015;4(2):65-79.
8. Nelson LJ, Cushion CJ, Potrac P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. *Int J Sports Sci Coach.* 2006;1(3):247-59.
9. Cunha AFVP, Estriga MLD, Batista PMF. Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores de handebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. *Movimento.* 2014;20(3):917-40.
10. Moon JA. *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice.* London: Routledge Falmer; 2004.
11. Stoszowski J, Collins D. Sources, topics and use of knowledge by coaches. *J Sports Sci.* 2016;34(9):794-802.
12. Werthner P, Trudel P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport Psychologist.* 2006;20(2):198-212.
13. Brasil. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9696 de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. [Internet]. Brasília, DF; 1998. [acesso 2017 set. 10]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)
14. Menezes RP, Modolo F, Santos WR, Musa VS. Influence of normative institutions of handball for coaches' learning: standpoint of Sao Paulo State coaches. *E-Balomanho.com: Rev Cienc Deporte.* 2017;13(3):183-90.
15. Musa VS, Modolo F, Barreira CPS, Tsuji GH, Menezes RP. Representações dos treinadores sobre o papel das instituições reguladoras do handebol para sua formação. *Rev Port Ciênc Desporto.* 2017;Supl.1:298-306.
16. Milistedt M, Trudel P, Mesquita I, Nascimento JVD. Coaching and coach education in Brazil. *Int Sport Coach J.* 2014;1:165-72.
17. Milistedt M, Duarte T, Ramos V, Mesquita IMR, Nascimento JV. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. *Pensar Prát.* 2015;18(4):982-94.
18. Milistedt M, Ciampolini V, Salles WN, Ramos V, Galatti LR, Nascimento JV. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programmes. *Sports Coach Rev.* 2016;5(2):138-52.
19. Callary B, Culver D, Werthner P, Bales J. An overview of seven national high performance coach education programs. *Int Sport Coach J.* 2014;1:152-64.
20. Rodrigues HA, Costa GCT, Santos Junior EL, Milistedt M. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. *Motrivência.* 2017;29(51):100-18.
21. Modolo F, Madeira MG, Santos WR, D'Almeida MP, Menezes RP. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar de um município do Estado de São Paulo. *Movimento.* 2017;23(4):1203-16.
22. Menezes RP, Marques RFR, Morato MP. Percepção de treinadores de andebol sobre as variáveis defensivas e ofensivas do jogo na categoria sub12. *Motricidade.* 2016;12(3):6-19.
23. Flick U. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3 ed. Porto Alegre: Artmed; 2009.
24. Marconi MdA, Lakatos EM. *Fundamentos de metodologia científica.* 8 ed. São Paulo: Atlas; 2017.
25. Triviños A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* 1 ed. São Paulo: Atlas; 1987.
26. Menezes RP. *Modelo de análise técnico-tática do jogo de handebol: necessidades perspectivas e implicações de um modelo de interpretação das situações de jogo em tempo real.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2011.
27. Oliver D, Serovich J, Mason T. Constraints and opportunities with interview transcription: towards reflection in qualitative research. *Social Forces.* 2005;84(2):1273-89.

28. Lefèvre F, Lefèvre AMC. Pesquisa de representação social: um enfoque quali-quantitativo. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora; 2012.
29. Crusoé NMdC. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender Cad Fil Psicol Educ.* 2004;II(2):105-14.
30. Anguera MT, Mendo AH. La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com Rev Cienc Deporte.* 2013;9(3):135-60.
31. Wright C, Carling C, Lawlor C, Collins D. Elite football player engagement with performance analysis. *Int J Perform Anal Sport.* 2016;16(3):1007-32.
32. Reis HHBd, Castellani RM. O perfil das disciplinas de handebol das instituições de ensino superior. *Kinesis.* 2013;31(1):19-38.
33. Souza NP. O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura em Goiás: um estudo descritivo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2007.
34. Silva LM, Mesquita I. A aprendizagem do treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In: Mesquita I, editor. *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem.* Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto; 2016. p. 61-85.
35. Jones RL, Edwards C, Viotto Filho IAT. Activity theory, complexity and sports coaching: an epistemology for a discipline. *Sport Educ Soc.* 2016;21(2):200-16.
36. Cushion CJ, Armour KM, Jones RL. Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Nat Assoc Phys Educ Higher Educ.* 2003;55:215-30.
37. Lemyre F, Trudel P, Durand-Bush N. How youth-sport coaches learn to coach. *Sport Psychol.* 2007;21(2):191-209.
38. Wright T, Trudel P, Culver D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Phys Educ Sport Pedagogy.* 2007;12(2):127-44.
39. Culver DM, Trudel P. Cultivating coaches' communities of practice: developing the potential for learning through interactions. In: Jones RL, editor. *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching.* New York: Routledge; 2006. p. 97-112.
40. Gilbert WD, Trudel P. Learning to coach through experience: conditions that influence reflection. *Phys Educ.* 2005;62(1):32-43.
41. Gilbert W, Trudel P. The coach as a reflective practitioner. In: Jones RL, editor. *The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching.* New York: Routledge; 2006. p. 113-27.
42. Nelson LJ, Cushion CJ. Reflection in coach education: the case of the National Governing Body Coaching Certificate. *Sport Psychol.* 2006;20:174-83.

ENDEREÇO

Rafael Pombo Menezes  
Av. Bandeirantes, 3900 - Monte Alegre  
14040-907 - Ribeirão Preto - SP - Brasil  
E-mail: rafaelpombo@usp.br  
rpmenezes14@gmail.com

Submetido: 18/06/2018

Revisado: 12/10/2018

Aceito: 15/11/2018