



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v20i1.8668629>

Artigo Original

Situações e Contextos de Aprendizagem: uma análise de clusters com treinadores de tênis

Learning Situations and Contexts: a cluster analysis with tennis coaches

*Situaciones y Contextos de Aprendizaje: análisis de clústeres con
entrenadores de tenis*

Caio Corrêa Cortela¹

Michel Milistetd²

Jorge Both³

Beatriz Saleme Corrêa Cortela⁴

Carlos Adelar Abaide Balbiontti⁵

RESUMO

Objetivo: O presente estudo descreve e compara a valorização atribuída por diferentes perfis de treinadores, no que se refere às situações e contextos de aprendizagem. **Metodologia:** Por meio da análise de Clusters, 104 treinadores de tênis que atuavam em clubes/academias filiados à Federação Paranaense de Tênis, sediada no Brasil, foram subdivididos em três grupos. Todos responderam a uma ficha contendo as variáveis sociodemográficas e as Escalas de Situações e Contextos de Aprendizagem de Treinadores. Para a análise dos resultados recorreu-se a estatística descritiva e inferencial, com as comparações intergrupos ocorrendo pelos testes de Kruskal-Wallis e o post-hoc de Dunn, ambos com nível de significância pré-estabelecido em 95% ($p \leq 0.05$). **Resultados e discussão:** Os resultados encontrados indicaram diferenças significativas quanto a valorização atribuída às diferentes oportunidades de aprendizagem. De modo geral, observa-se uma maior valorização por parte dos treinadores mais jovens e menos experientes (C3) às diferentes situações e contextos de aprendizagem (Avaliação Global – C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$), enquanto os profissionais mais velhos e experientes (C2) apresentaram os menores índices de importância atribuída (Situações – C1, $p = 0,001$; C3, $p < 0,001$; Contextos – C1, $p < 0,001$; C3, $p < 0,001$). **Conclusão:** Os achados reforçam o caráter individual do processo de aprendizagem e a necessidade de conhecimento da biografia dos participantes para ações de desenvolvimento mais assertivas.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Treinadores. Tênis.

¹ Confederação Brasileira de Tênis. Florianópolis – SC, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte. Florianópolis - SC, Brasil.

³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas Educação e Letras, Grupo de Pesquisa sobre Formação e Trabalho em Educação Física, Marechal Cândido Rondon – PR, Brasil.

⁴ Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Bauru – SP, Brasil.

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Porto Alegre - RS, Brasil.

Correspondência:

Caio Corrêa Cortela. Av. Governador Irineu Bornhausen, s/n, Agronômica, Florianópolis – SC, CEP 88025-200. Email: caio.tenis@yahoo.com.br



ABSTRACT

Objectives: This study describes and compares the value attributed by different profiles of coaches regarding learning situations and contexts. **Methodology:** Through a cluster analysis, 104 tennis coaches who worked in clubs/academies affiliated to the Paraná Tennis Federation in Brazil, were divided into three groups. All participants responded to a form containing the sociodemographic information and the Coaches Learning Situations and Contexts Scale. Descriptive and inferential statistics were used to analyze the results, with intergroup comparisons using the Kruskal-Wallis and Dunn's post-hoc tests, both with a pre-established significance level of 95% ($p \leq 0.05$). **Results and discussion:** The results indicated significant differences regarding the value attributed to different learning opportunities. In summary, there is a greater appreciation by younger and less experienced coaches (C3) to different situations and learning contexts (Global Assessment - C1, $p < 0.001$; C2, $p < 0.001$), while the older and experienced coaches (C2) had the lowest levels of attributed importance (Situations - C1, $p = 0.001$; C3, $p < 0.001$; Contexts - C1, $p < 0.001$; C3, $p < 0.001$). **Conclusion:** The findings reinforce the individual character of the learning process and the need to know the biography of the participants to enhance the quality of coach development initiatives.

Keywords: Professional development. Coaches. Tennis.

RESUMEN

Objetivos: Este estudio describe y compara el valor atribuido a las situaciones y contextos de aprendizaje por diferentes perfiles de entrenadores. **Metodología:** Utilizando el análisis de Clústeres, 104 entrenadores de tenis que actuaban en clubes/escuelas deportivas afiliadas a la Federación Paranaense de Tenis, con sede en Brasil, fueron subdivididos en tres grupos. Todos respondieron a una ficha con informaciones sociodemográficas y las Escalas de Situaciones y Contextos de Aprendizaje de Entrenadores. Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva e inferencial y las comparaciones inter-grupos fueron realizadas con los tests Kruskal-Wallis y post-hoc de Dunn, ambos con nivel de significado preestablecido en 95% ($p \leq 0.05$). **Resultados y discusión:** Los resultados encontrados indicaron diferencias significativas en el valor atribuido a las diferentes oportunidades de aprendizaje. De modo general, se observa una mayor valorización por parte de los entrenadores más jóvenes y con menor experiencia (C3) en situaciones y contextos de aprendizaje (Evaluación Global - C1, $p < 0,001$; C2, $p < 0,001$), mientras que los profesionales con más edad y experiencia (C2) tuvieron menores índices de importancia atribuida (Situaciones - C1, $p = 0,001$; C3, $p < 0,001$; Contextos - C1, $p < 0,001$; C3, $p < 0,001$). **Conclusión:** Los resultados refuerzan el carácter individual del proceso de aprendizaje y la necesidad de conocer previamente a los participantes para desarrollar acciones más acertadas.

Palabras Clave: Desarrollo profesional. Entrenadores. Tenis.

INTRODUÇÃO

A função desempenhada pelos treinadores é reconhecida como central para uma prática efetiva, tanto no contexto do esporte de participação como no de rendimento. Boas condições de prática estão associadas não só à melhoria da formação e do desempenho, mas também favorecem a promoção e a manutenção da participação esportiva ao longo da vida (LEFEBVRE *et al.*, 2016; TURNNIDGE; CÔTÉ, 2017).

Com esse cenário, observa-se um movimento global em busca de profissionalizar e consolidar a carreira de treinadores esportivos, com diferentes instituições se mobilizando para a formação desses profissionais e se empenhando em compreender as necessidades e as especificidades de seu processo de desenvolvimento (ICCE, 2013).

No Brasil, o panorama não é diferente. A última década foi marcada pelo aumento no número de pesquisas voltadas aos treinadores (SOUZA SOBRINHO *et al.*, 2019) e por um intenso movimento por parte do Comitê Olímpico Brasileiro e das respectivas confederações esportivas, visando a qualificação desses profissionais (MILISTETD *et al.*, 2016).

Com base na literatura atual, um dos grandes desafios a serem superados pelos programas de formação atuais reside em colocar os treinadores no centro do processo, por meio de oportunidades de aprendizagem significativas para eles e que possibilitem aos mesmos se posicionarem como agentes ativos e corresponsáveis pela própria aprendizagem (CULVER; WERTHNER; TRUDEL, 2019; MILISTETD *et al.*, 2018a; RODRIGUE; TRUDEL, 2020; STODTER; CUSHION, 2019).

Considera-se que, para avançar, é preciso que os responsáveis pelos programas reconheçam o caráter individual do processo de aprendizagem (CULVER; WERTHNER; TRUDEL, 2019; STODTER; CUSHION, 2019), no qual fatores como a experiência profissional (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016), o contexto de atuação (ROCCHI; COUTURE, 2017) e a própria biografia dos treinadores (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018) podem influenciar tanto as expectativas quanto as oportunidades de aprendizagem.

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

No presente estudo, as discussões serão direcionadas aos contextos e às situações de aprendizagem, elementos importantes no processo de desenvolvimento profissional do treinador. No trabalho de Milistetd *et al.* (2015), 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).

Segundo Milistetd *et al.* (2015), 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 à 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.*, 2015).

Em síntese, entende-se por contexto formal de aprendizagem aquele 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. O contexto não formal de aprendizagem caracteriza-se pelo engajamento do profissional em atividades sistematicamente organizadas e 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 pelas federações, são alguns exemplos desse contexto de aprendizagem. Já o contexto informal de aprendizagem é representado por um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, ocorre ao longo de toda a vida. 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 Trudel (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 os conteúdos e a forma com o que serão desenvolvidos. Os cursos de certificação convencionais, seminários, *workshops*, podem ser apontados como exemplos dessas situações. Entende-se por situações não mediadas as oportunidades de aprendizagem em que os próprios aprendizes definem os conteúdos e como as atividades serão desenvolvidas. A observação de treinamentos, as conversas com seus pares, os debates em grupo, a busca 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.

Mesmo observando-se um aumento no número de publicações relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de treinadores, até o momento, sabe-se muito pouco sobre a capacidade e prontidão desses profissionais em evoluir por meio de diferentes oportunidades de aprendizagem (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). As pesquisas realizadas, até o momento, demonstram que estes profissionais creditam maior significado às situações não mediadas (HE; TRUDEL; CULVER, 2018; MESQUITA *et al.*, 2014; MILISTETD, 2015), e as ocorridas em contexto informal (BARROS *et al.*, 2017; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; MODOLO *et al.*, 2017; RODRIGUES *et al.*, 2017; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2016).

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; MALLETT *et al.*, 2009; PAQUETTE; TRUDEL, 2015; RODRIGUES; PAES; SOUZA NETO, 2016; TOZETTO *et al.*, 2017), especialmente entre aqueles com maior experiência profissional. Ao não considerar os interesses dos aprendizes, essas situações carecem, muitas vezes, de significado para os treinadores.

Frente a uma escassez, até presente momento, de estudos na literatura nacional que abordem especificamente o desenvolvimento profissional dos treinadores de tênis, no que diz respeito aos contextos e situações de aprendizagem (GALATTI *et al.*, 2016; SOUZA SOBRINHO *et al.*, 2019), e do papel-chave desempenhado por essas informações no momento de elaboração de 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 por treinadores de tênis, com diferentes perfis, no que se refere as preferências pelas diferentes fontes de aprendizagem, em seu processo de desenvolvimento profissional?

MÉTODO

Trata-se de um estudo do tipo descritivo-exploratório, de corte transversal e de abordagem quantitativa (SILVA *et al.*, 2011), no qual os treinadores participantes responderam a três instrumentos especificamente elaborados visando elucidar as questões do estudo.

AMOSTRA

A amostra foi composta por 104 treinadores e, com base nas informações disponibilizadas pela Federação Paranaense de Tênis (FPT), no que diz respeito ao número de treinadores que atuavam em clubes e academias filiados à instituição no momento da coleta (N=166, universo de pesquisa), pode-se afirmar que é representativa, para um erro amostral de cinco pontos percentuais e um nível de confiança de 90%.

O grupo de treinadores analisado foi formado, prioritariamente, por profissionais do sexo masculino (99 de 104, representando 95,2% da amostra); com média de idade de $35,5 \pm 8,7$ anos; ampla experiência profissional, com 58% deles atuando há mais de 10 anos como treinadores, majoritariamente com o contexto de esporte de participação (ICCE, 2013).

Quanto ao período pré-profissional, ou seja, aquele que antecede o início da carreira como treinador, 46% deles atuaram como pegador de bolas, 33% tiveram contato com o tênis durante o curso de graduação em Educação Física e/ou como praticantes da modalidade (21%). No que diz respeito à formação, tanto inicial quanto continuada, 56% da amostra afirmou ter graduação em Educação Física ou Esporte; 96% declararam se engajar em atividades/cursos de formação continuada, sendo que 56,7% participaram de quatro atividades/cursos de capacitação nos últimos três anos.

Quanto ao desempenho enquanto tenistas, metade dos profissionais declarou apresentar nível técnico 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 obtido pontos nos rankings profissionais masculino/feminino, ou terem atingido a primeira classe na FPT.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada com anuência e apoio da FPT, que foi de importância no sentido de propiciar o contato com os treinadores por meio dos canais oficiais da instituição, pelos quais o link para o preenchimento online da pesquisa foi encaminhado, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A investigação respeitou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), sob o parecer de número 1.890.257.

Assim, antes de iniciarem a participação, os participantes declararam ter lido e estarem de acordo com as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo médio estimado para completar a participação foi de 25 minutos e 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.

INSTRUMENTOS

Para constituição dos dados, foram utilizados três instrumentos: uma ficha contendo variáveis sociodemográficas (idade, sexo, experiências como treinador e praticante da modalidade, formação inicial e continuada), cujas sínteses das respostas foram apresentadas no item Amostras e visaram sistematizar o perfil geral dos treinadores da amostra; as Escalas de Situações de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ESATE) e de Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos (ECATE), elaboradas e validadas por Cortela *et al.* (2020a; 2020b).

A ESATE avalia o constructo das situações de aprendizagem e que são elaboradas a partir de 18 itens, numa perspectiva tridimensional: 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, para a qual os treinadores expressam seu grau de concordância com uma determinada afirmação (sendo 1=pouquíssima importância e 5=muitíssima importância). Como dito, o instrumento foi validado e apresenta qualidades psicométricas satisfatórias para avaliação do constructo em questão: no que diz respeito ao conteúdo (Clareza - CVct=0,96; Pertinência Prática - CVct=0,96; e Dimensionalidade Teórica - K=0,79); pelos resultados decorrentes da análise fatorial confirmatória ($\chi^2/gf=1,452$; CFI=0,900; GFI=0,836; PCFI=0,765; PGFI=0,635; RMSEA=0,068), e pela consistência interna ($\alpha=0,873$) (CORTELA *et al.*, 2020a).

Já para avaliação do constructo Contextos de Aprendizagem foi empregada a ECATE. Esta também apresenta uma perspectiva tridimensional, composta pelas dimensões Formal (5 itens), Não formal (7 itens) e Informal (5 itens), sendo respondida quanto à concordância, também em uma escala do tipo Likert, de cinco pontos (sendo 1=pouquíssima importância e 5=muitíssima importância). A análise fatorial confirmatória atestou a matriz analítica do instrumento e as qualidades psicométricas da escala para a avaliação do constructo em questão de forma satisfatória. Observam-se bons índices no que tange à validade de conteúdo (Clareza - CVct=0,97; Pertinência Prática - CVct=0,98; e Dimensionalidade Teórica - K=0,83); à consistência interna ($\alpha=0,893$); e de ajustamento do modelo ($\chi^2/gf=1,424$; CFI=0,926; GFI=0,852; PCFI=0,777; PGFI=0,635; RMSEA=0,065) (CORTELA *et al.*, 2020b).

ANÁLISE DOS DADOS

Visando efetuar os cálculos de frequência, estatísticas descritivas (tendência central e dispersão) e inferenciais, foi utilizado o software Statistical

Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0 para Windows. Os resultados foram apresentados por meio de frequências absolutas (n) e relativas (%), de medianas (Md), e de intervalos interquartis (Q1-Q3).

Quanto ao estabelecimento dos subgrupos, isso se deu em decorrência da inspeção visual dos resultados (sistemizados em gráficos) da análise de Cluster, que considerou, de forma conjunta, as situações e contextos de aprendizagem. Quanto às comparações intragrupos, referentes às preferências dos treinadores pelas situações/contextos de aprendizagem, esta foram estabelecidas pelo teste de Friedman. Nos casos em que foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos intragrupos, análises pormenorizadas para identificação foram realizadas por meio do teste post-hoc de comparação múltipla de Dunn. Para todas as análises anteriormente descritas foi pré-estabelecido o nível de significância de 95% ($p \leq 0.05$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a tabulação e sistematização dos dados obtidos, a análise de Cluster no que diz respeito às preferências por situações/contextos de aprendizagem, indicou a existência de três grupos/perfis de treinadores.

O Cluster denominado C1 foi formado por 40 treinadores (38,4% da amostra), e os outros Clusters, compostos por 32 treinadores (30,8%) em cada um, designados de C2 e C3. A Tabela 1 apresenta o perfil sociodemográfico que caracteriza esses grupos.

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

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

Analisando os dados sistematizados acima, em relação ao primeiro grupo (C1), observa-se que quatro das cinco mulheres da amostra estão neste grupo, representando 10% deste Cluster e 3,84% da amostra; há uma homogeneidade em relação às faixas etárias dos participantes, apresentando média de idade de $34,8 \pm 8,1$ anos, ou seja, um perfil mais jovem em relação a C2 ($38,1 \pm 9,0$ anos). No que diz respeito ao tempo de atuação profissional e experiência como tenista, 57,5% deste Cluster declarou atuar há mais de 11 anos como treinadores, com a

maior parte deles relatando como maior nível técnico alcançado, a 2ª ou 3ª classes na FPT. 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 ($21,7 \pm 5,7$).

Quanto ao perfil profissional dos treinadores que compõem o C2, este é majoritariamente masculino (96,9%); experiente, no que diz respeito ao tempo de atuação profissional, com mais de 11 anos de trabalho (71,9%), e com um bom nível técnico como praticante. Nesse grupo foram observados os maiores percentuais de treinadores com idades mais elevadas ($38,1 \pm 9,0$) e com tempo de experiência profissional, 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 certo período (46,9%). Quanto à formação acadêmica, os participantes apresentam percentagens similares aos demais Clusters. No entanto, verificou-se uma tendência de menor engajamento em atividades de formação continuada nesse grupo.

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 (todos homens) exerce a profissão há menos de 10 anos (56,2%), com a socialização pré-profissional associada ao ofício de pegador de bolas (50%). No que diz respeito à formação continuada, cerca de 96,9% afirma participar de cursos/atividades formativas, sendo que 59,4% realizaram quatro cursos ou mais. Em relação ao nível técnico enquanto tenistas, os treinadores se classificaram majoritariamente como 2ª ou 3ª classes, ou como jogadores que figuraram no ranking profissional ou 1ª classe na FPT.

Com base nos resultados apresentados (Tabela 2), 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, em que 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 2 – 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
Contextos				
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.

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, $p < 0,001$; 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, apresentado 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, $p < 0,001$).

A presente pesquisa apresenta 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) (CORTELA *et al.*, 2016). Em segundo, por adotar uma abordagem quantitativa, o que possibilitou o acesso a uma amostra representativa da população de treinadores investigados. Por fim, por se tratar do primeiro estudo que temos conhecimento e que adotou a análise de Clusters, avaliando de forma conjunta situações e contextos de aprendizagem de treinadores.

A existência de três perfis distintos de treinadores, decorrente da análise de Cluster, quanto à importância atribuída às diferentes situações e contextos de aprendizagem, alerta para a necessidade de se conhecer previamente as

características do público-alvo e do cenário de atuação das pessoas que participarão das ações de desenvolvimento (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Compreender os meios pelos quais os profissionais aprendem a ser treinadores pode ser considerado o ponto de partida para a elaboração de programas de formação que visem contribuir efetivamente com o desenvolvimento desses profissionais (PAIXÃO *et al.*, 2019).

De acordo com Milistetd *et al.* (2018b), mais do que discutir as vantagens e desvantagens de cada situação de aprendizagem, é importante reconhecer que todas elas contribuem, a seu modo, 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 as 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 aponta 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 2). De acordo com Kegan e Lahey (2016), profissionais em início de carreira ou menos experientes apresentam uma mentalidade dependente, em que estão mais abertos às 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, a 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 à 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 2), os valores descritos pelos treinadores do C2 sugerem que essas poderiam ser repensadas para eles, no intuito de se tornarem mais significativas.

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 (MALLETT *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, apresenta linearidade com o processo de formação esportiva em longo prazo dos tenistas, verificando-se que os níveis mais avançados se destinam, especificamente, ao trabalho no contexto de rendimento. Nesse formato, as oportunidades de aprendizagem voltadas à participação limitam-se as 75 horas iniciais do programa (Módulos A, B e C), o que para os treinadores mais experientes, como no caso dos 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, as 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 2).

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 (MALLETT *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

A valorização atribuída pelos treinadores às diferentes situações e contextos de aprendizagem reflete as particularidades inerentes ao cenário onde ocorre sua prática profissional, às especificidades da modalidade esportiva a que se dedica, sua cultura, mentalidade e identidade profissional.

A constituição de diferentes Clusters, no que se refere à preferência pelas diferentes situações e contextos de aprendizagem, vai ao encontro da literatura, que reforça o caráter individual do processo de aprendizagem envolvido na ação de desenvolvimento e a necessidade de se conhecer previamente os participantes e suas expectativas.

A tendência de menor atribuição de importância observada para os treinadores mais velhos e experientes, em todas as situações e contextos de aprendizagem, carece de maiores reflexões e deverá ser explorada em entrevistas mais profundas, em estudos futuros. 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.

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

- A existência de perfis distintos de treinadores, no que se refere à valorização atribuída às oportunidades de aprendizagem, reforça a necessidade de se utilizar protocolos para o reconhecimento das características 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, a idade e o tempo de experiência profissional como treinador, aparecem como principais pontos relacionados a valorização empregada às situações e contextos de aprendizagem.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Caio Corrêa Cortela - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Michel Milistetd - Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte

substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Jorge Both - Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Beatriz Salemm Corrêa Cortela - Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Carlos Adelar Abaide Balbiontti - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

BARROS, Thais Emanuelli da Silva de; RAMOS, Valmor; BRASIL, Vinícius Zeilmann; SOUZA, Jeferson Rodrigues de; KUHN, Filipy; COSTA, Andrize Ramires. As fontes de conhecimento de treinadores de Ginástica Artística. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 446-460, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/41179>. Acesso em: 9 ago. 2018.

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

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

CORTELA, Caio Corrêa; GONÇALVES, Gabriel Henrique Treter; KLERING, Roberto Tierling; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. O "estado da arte" das publicações sobre tênis em periódicos nacionais. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, Várzea Paulista, v. 15, n. 2, p. 143-151, 2016a. Disponível em: <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/article/1253>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CORTELA, Caio Corrêa; MILISTETD, Michel; BOTH, Jorge; GONÇALVES, Gabriel Henrique Treter; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. Validation of the Learning Situations Scale for sports coaches – ESATE: development process and validity evidence. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 31, e3165, 2020a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/GBvtJ9gPRN6xLFjPw4qmJDr/?lang=en>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CORTELA, Caio Corrêa; MILISTETD, Michel; BOTH, Jorge; GONÇALVES, Gabriel Henrique Treter; BALBINOTTI, Carlos Adelar Abaide. Validação da Escala de Contextos de Aprendizagem para Treinadores Esportivos – Versão Tênis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 42, p. e20212019, 2020b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m73jNYQdnkKt4nQHxwddP9f/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 21.

CULVER, Diane; WERTHNER, Penny; TRUDEL, Pierre. Coach Developers as 'facilitators of learning' in a large-scale coach education programme: one actor in a complex system. *International Sport Coaching Journal*, Birmingham, v. 6, n. 3, p. 296-306, 2019. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/6/3/article-p296.xml>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CUSHION, Christopher; NELSON, Lee; ARMOUR, Kathy; LYLE, John; JONES, Robyn; SANDFORD, Rachel; O'CALLAGHAN, Claire. *Coach learning and development: a review of literature*. London: Leeds Sports Coach UK, 2010.

GALATTI, Larissa Rafaela; BETTEGA, Otavio Baggio; BRASIL, Vinícius Zeilmann; SOBRINHO, Antonio Evanhoé Pereira de Souza; BERTRAM, Rachel; TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; RODRIGUES, Heitor Andrade; COLLET, Carine; NASCIMENTO, Juarez; MILISTETD, Michel. 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*, Birmingham, v. 3, p. 316-331, 2016. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/3/3/article-p316.xml>. Acesso em: 03 set. 2018.

HE, Chao; TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite Chinese coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, Manchester, v. 13, n. 4, p. 496-507, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1747954117753727?journalCode=spoa>. Acesso em: 03 set. 2019.

INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. (ICCE). *International Sport Coaching Framework*. 1. 2ª ed. Illinois. Human Kinetics Pub. Champaign, 2013.

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

KEGAN, Robert; LAHEY, Lisa Laskow; FLEMING, Andy; HELSING, Deborah; MILLER, Matthew. *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Review Press, 2016.

LEFEBVRE, Jordan Sylvain; EVANS, Michael Blair; TURNNIDGE, Jennifer; GAINFORTH, Heather; CÔTÉ, Jean. Describing and classifying coach development programmes: A synthesis of empirical research and applied practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, Manchester, v. 11, n. 6, p. 887-899, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1747954116676116>. Acesso em: 22 mar. 2019.

MALLET, Clifford J.; TRUDEL, Pierre; LYLE, John; RYNNE, Steven B. Formal vs. Informal Coach Education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, Manchester, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/174795409789623883>. Acesso em: 24 out. 2019.

MESQUITA, Isabel; RIBEIRO, Joana; SANTOS, Sofia; MORGAN, Kevin. Coach, learning and coach education: a portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, Birmingham, v. 28, n. 2, p. 124-136, 2014. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/28/2/article-p124.xml>. Acesso em: 6 jun. 2018.

MILISTETD, Michel. *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. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/133094>. Acesso em: 07 abr. 16.

MILISTETD, Michel; CIAMPOLINI, Vitor; SALLES, William das Neves; RAMOS, Valmor; GALATTI, Larissa Rafaela; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Coaches' development in Brazil: structure of sports organizational programs. *Sports Coaching Review*, London, v. 1, p. 1-16, 2016. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21640629.2016.1201356?journalCode=rspc20>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MILISTETD, Michel; DUARTE, Tiago; RAMOS, Valmor; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Aprendizagem profissional de treinadores esportivos desafios da formação inicial universitária em educação física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 982-994, 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/34988>. Acesso em: 31 jan. 2018.

MILISTETD, Michel; PENIZA, Luiz; TRUDEL, Pierre; PAQUETTE, Kyle. Nurturing high-performance sport Coaches' learning and development using a Narrative-collaborative coaching Approach. *LASE Journal of Sport Science*, Latvia, v. 9, n. 1, p. 6-38, 2018b. Disponível em: http://journal.lspa.lv/files/2018/1/LASE_Journal_2018_9_1_7-39.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

MILISTETD, Michel; TRUDEL, Pierre; RYNNE, Steven; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; NASCIMENTO, Juarez Vieira. The Learner-Centred status of a Brazilian university coach education program. *International Sport Coaching Journal*, Birmingham, v. 5, n. 2, p. 105-115, 2018a. Disponível em:
<https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/5/2/article-p105.xml>. Acesso em: 18 nov. 2019.

MODOLO, Felipe; MADEIRA, Mayara Gonçalves; SANTOS, Walmir Romário; D'ALMEIDA, Marcos de Paula; MENEZES, Rafael Pombo. Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71699>. Acesso em: 7 jul. 2018.

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

NELSON, Lee J.; CUSHION, Christopher J.; POTRAC, Paul. Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. *International Journal of Sports Science & Coaching*, Manchester, v. 1, p. 247-259, 2006. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1260/174795406778604627?journalCode=spoa>. Acesso em: 31 jan. 2018.

PAIXÃO, Paulo; ROBLES, Manuel Tomás Abad; FUENTES-GUERRA, Francisco Javier Giménez. Diseño y validación de un cuestionario para estudiar la formación de entrenadores de fútbol base. *Retos-Nuevas Tendencias En Educacion Fisica Deporte Y Recreacion*, Murcia, v. 35, p. 294-300, 2019. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761643>. Acesso em: 26 mar. 20.

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

ROCCHI, Meredith; COUTURE, A. Lauren. Recreational and developmental youth coach learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, London, v. 39, n. 5, 2017. Disponível

em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2017.1406464?journalCode=cpe20>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; COSTA, Gustavo De Conti Teixeira; DOS SANTOS JUNIOR, Eugênio Lopes; MILISTETD, Michel. As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p100>. Acesso em: 22 ago. 2018.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; PAES, Roberto Rodrigues; SOUZA NETO, Samuel. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 509-521, 2016. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/55346>. Acesso em: 22 ago. 2018.

RODRIGUE, François; TRUDEL, Pierre. A "personal learning coach" for high-performance coaches: a companion to reflect and learn from one's own coaching practice. In CALLARY, Bettina, & GEARITY, Brian (Eds.). *Coaching Education and Development in Sport: instructional strategies*. NewYork: Routledge, 2020. p. 141-153.

SILVA, Shana Ginar; MINATTO, Giseli; FARES, Daniele; SANTOS, Saray Giovana. Caracterização da Pesquisa (Tipos de Pesquisa). In: SANTOS, Saray Giovana (Ed.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2011, p. 67-73.

SOUZA SOBRINHO, Antônio Evanhoé Pereira; MARQUES, Paulo Ricardo Rezende; MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; AZEVEDO JUNIOR, Mário Renato. Revisão sistemática sobre as situações de aprendizagem do treinador brasileiro: mediadas, não mediadas e internas. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, e54642, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54642>. Acesso em: 30 mar. 2020.

STODTER, Anna; CUSHION, Christopher J. Layers of learning in Coach Developers' practice-theories, preparation and delivery. *International Sport Coaching Journal*, Birmingham, v. 6, n. 3, p. 307-316, 2019. Disponível em:

<https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/6/3/article-p307.xml>. Acesso em: 05 fev. 2020.

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

<https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/4/3/article-p353.xml>. Acesso em: 28 nov. 2019.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, London, v. 34, n. 9, p. 794-802, 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02640414.2015.1072279?journalCode=rjsp20>. Acesso em: 28 nov. 2019.

TOZETTO, Alexandre Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45153>. Acesso em: 7 jun. 2019.

TOZETTO, Alexandre Bobato; MILISTETD, Michel; SCAGLIA, Alcides José; DUARTE, Tiago; GALATTI, Larissa Rafaela. Football coaches' development in Brazil: A focus on the

content of learning. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 23, n. 3, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/RMCtSN9hSs6dLBmtQFDYgBP/?lang=en>. Acesso em: 15 dez. 2018.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Penny. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim. (Eds.). *Routledge handbook of sports coaching*. Abingdon: Routledge, 2013, p. 375-387.

TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade. The role of deliberate practice in becoming an Expert Coach: Part 3 – Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, Colorado Springs, v. 24, n. 2, p.15-18, 2013. Disponível em: <https://www.teamusa.org/-/media/TeamUSA/CoachingEd/Spring-2013---Final.pdf?la=en&hash=B2B6933D0AA1FC7BFAC9CE3392561728EA4DD5C7>. Acesso em: 07 abr. 2019.

TRUDEL, Pierre; GILBERT, Wade; RODRIGUE, François. The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. *International Journal of Appreciative Inquiry*, Utrecht, v. 18, n. 2, p.40-46, 2016. Disponível em: https://aipractitioner.com/product/_trashed-2/. Acesso em: 29 jul. 2018.

TURNNIDGE, Jennifer; CÔTÉ, Jean. Transformational coaching workshop: applying a person-centred approach to coach development programs. *International Sport Coaching Journal*, Birmingham, v. 4, n. 3, p. 314-325, 2017. Disponível em: http://www.synchro.ca/wp-content/uploads/2018/07/Transformational_Coaching_Workshop_2017.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

VAN MULLEM, Pete; DAHLIN, Sean. Five Perspectives on pursuing mastery in coaching. *International Sport Coaching Journal*, Birmingham, v. 4, n. 2, p. 246-253, 2017. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/iscj/4/2/article-p246.xml>. Acesso em: 05 out. 2018.

WALKER, Lauren F; THOMAS, Rebecca; DRISKA, Andrew P. Informal and nonformal learning for sport coaches: A systematic review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, Manchester, v. 13, n. 5, 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1747954118791522>. Acesso em: 09 jun. 2019.

WERTHNER, Penny; TRUDEL, Pierre. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, Birmingham, v. 20, p. 198-212, 2006. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/20/2/article-p198.xml>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Recebido em: 06 mar. 2022
Aprovado em: 07 jul. 2022

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

