
PROPOSTAS CONCEITUAIS A RESPEITO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO TREINADOR ESPORTIVO

CONCEPTUAL PROPOSES ABOUT THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF THE SPORTS COACH

Vinicius Zeilmann Brasil^{*}
Valmor Ramos^{**}
Juarez Vieira do Nascimento^{***}

RESUMO

O reconhecimento da importância do treinador esportivo na formação de jovens tem exigido nível de qualificação a este profissional que atenda as demandas sociais de prática esportiva. Assim, o objetivo deste ensaio foi abordar as principais propostas a respeito do conhecimento profissional do treinador esportivo, procurando destacar as semelhanças e os contrastes bem como as implicações na intervenção, formação e nas pesquisas sobre o treinador. Os estudos empíricos com treinadores e também sobre aspectos particulares ao contexto de prática esportiva, implementados a partir das abordagens de “Modelo Mental” e de “Mapa Conceitual”, têm apresentado importantes contribuições para a estrutura formal que serve de base para a intervenção do treinador. Para responder aos apelos de formação e qualificação do treinador, a abordagem do “Mapa Conceitual” parece ser a mais apropriada, por retratar elementos e episódios do processo de treino, bem como fornecer uma estrutura conceitual passível de transferência aos diversos contextos de atuação do treinador esportivo.

Palavras-chave: Educação Física e esporte. Treinador esportivo. Conhecimento profissional.

INTRODUÇÃO

O treinador de jovens é socialmente reconhecido como o profissional que possui a responsabilidade de desenvolver em crianças e jovens, por meio da prática esportiva, hábitos de vida saudáveis, aspectos psicossociais e ainda, habilidades e competências motoras que forneçam instrumentos para uma vida social além do contexto esportivo (CÔTÉ; GILBERT, 2009; LYLE; CUSHION, 2010).

Estes profissionais atuam em contextos que incluem o ensino para uma prática esportiva recreativa (*recreational sport coaching*), ou então no desenvolvimento ou formação de jovens esportistas para a participação em competições formais na fase adulta (*developmental sport coaching*) (LYLE, 2002;

TRUDEL; GILBERT, 2006). Em ambas as abordagens prioriza-se o caráter lúdico da prática, a aprendizagem específica e a participação dos jovens no esporte, sobrepondo-se aos valores do rendimento esportivo encontrados no contexto do treinador de esporte de elite (*elite sport coaching*) (LYLE, 2002; TRUDEL; GILBERT, 2006).

Nesta perspectiva, o treino configura-se como uma atividade de natureza social, intencional e deliberada (CÔTÉ et al., 1995; LYLE; CUSHION, 2010; MESQUITA, 2013), caracterizando-se como um processo holístico, dinâmico e sistemático onde ocorrem diversas interações simultâneas entre o treinador, o atleta e o contexto de prática (CÔTÉ et al., 1995; LYLE, 2002; NASH; COLLINS, 2006; LYLE; CUSHION, 2010). Neste cenário emergem as

* Professor . Pesquisador do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil.

** Doutor. Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

*** Doutor. Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, Brasil.

preocupações com a qualidade da intervenção e formação do treinador, principalmente pelo seu papel social na formação de crianças e jovens. Esta demanda tem levado diversos países, como Canadá, Estados Unidos, Austrália, Reino Unido, Portugal e China, a desenvolverem seus próprios programas de certificação ou formação de treinadores (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; CÔTÉ, 2006; LEMYRE; TRUDEL; DURAND-BUSH, 2007; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2011), os quais, geralmente são oferecidos por universidades, institutos, associações profissionais, conselhos governamentais e federações esportivas (TRUDEL; GILBERT, 2006; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007; NORDMANN; SANDER, 2009).

As investigações sobre o conhecimento dos treinadores têm buscado definir características específicas do conhecimento profissional, a partir da descrição de modelos de atuação que representem a estrutura conceitual e os processos envolvidos no treino esportivo em todas as suas dimensões, bem como a maneira como estas interagem na prática (CÔTÉ et al., 1995; LYLE, 2002; ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006; CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006).

Na tentativa de compreender as contribuições acadêmicas ao conhecimento dos treinadores, Cushion, Armour e Jones (2006) sugerem dois tipos de modelos, nomeadamente, os Modelos para o treinador (*Models for Coaching*) e os chamados Modelos do Treinador (*Models of Coaching*).

O primeiro (*Models for Coaching*) baseia-se em propostas idealísticas concebidas por especialistas sobre quais conhecimentos são mais importantes para serem ensinados ao treinador. Trata-se da descrição de comportamentos adequados que o treinador deve adotar, durante sua intervenção pedagógica para conduzir sua sessão de treino. Lyle (1996, 1999), por exemplo, sugere um modelo cíclico, construído em torno de um conjunto de estruturas, incluindo informações gerais, conhecimentos e habilidades do treinador, capacidades esportivas, análise de desempenho, programa de competição, programa de preparação, entre outros.

O segundo tipo (*Models of Coaching*) corresponde ao conjunto de investigações realizadas com treinadores de sucesso ou *experts*,

sob a influência da psicologia cognitiva e orientadas pelo paradigma do pensamento do treinador. O foco das pesquisas incide na identificação dos conhecimentos utilizados pelos treinadores, buscando a representação mental do processo de ser treinador a partir da prática do próprio treinador. Dentre as propostas baseadas nesta abordagem, Cushion, Armour e Jones (2006) indicam três principais exemplos, o Modelo de Performance de McClean e Chelladurai (1995), Modelo da Prática do Treinador proposto por Côté et al. (1995) e o Modelo de Interação Treinador-atleta de d'Arripe-Longueville, Fournier e Dubois (1998).

O interesse deste ensaio recai sobre os modelos a respeito do conhecimento do treinador esportivo, em particular, as propostas elaboradas a partir de estudos empíricos com treinadores de diferentes modalidades, nomeadamente as de Côté et al. (1995), Abraham, Collins e Martindale (2006) e Collins, L. e Collins, D. (2012). Apesar de suas particularidades, os modelos indicam pontos comuns relevantes ao conhecimento do treinador.

Apesar de a utilização de variadas técnicas de metodologia qualitativa ter possibilitado a descoberta das complexidades e peculiaridades a respeito da intervenção do treinador esportivo, verifica-se ainda pouca atenção aos estudos sobre os aspectos socioculturais e pedagógicos, tanto na formação do treinador como na conceituação do processo de treinamento esportivo (LYLE, 2010). A problemática situa-se na criação de elementos que possam atender as expectativas de uma preparação formal estruturada em favor de uma qualificação profissional distinta, contrapondo-se a tradição estritamente informal da profissão de treinador esportivo, fortemente marcada pelas experiências de prática pessoais (GILBERT; TRUDEL, 2004; WOODMAN, 1993).

O apelo é para um novo paradigma de profissionalização do treinador, que na sua essência deve comprometer-se em atender de forma competente as demandas sociais atuais, estabelecer diretrizes de formação e certificação laboral e, ainda, assumir responsabilidade ética individual no exercício da profissão (TAYLOR; GARRATT, 2013). Trata-se, sobretudo de estabelecer um sistema situado e compartilhado de conhecimentos especializados típicos da

profissão de treinador esportivo (MESQUITA, 2010).

Com o propósito de contribuir para este cenário de formação e desenvolvimento do treinador esportivo, o objetivo principal deste estudo foi realizar uma revisão das principais propostas conceituais sobre o conhecimento do treinador a partir da consulta na literatura especializada da área. Além de verificar as semelhanças e os contrastes entre as propostas, procurou-se identificar a contribuição destas para a definição de um conjunto de conhecimentos necessários para o treinador esportivo.

É relevante destacar que este estudo apresenta propostas conceituais heurísticas, recentes em sua criação e publicação, constituindo-se, portanto, na sua principal limitação. Acredita-se que somente a análise, o debate e a utilização destes modelos em estudos empíricos, poderão conferir validade e utilidade para a formação de treinadores esportivos.

A base conceitual para a intervenção do treinador esportivo

Os estudos a respeito da base de conhecimentos para a atuação profissional do treinador esportivo têm sido realizados por meio de procedimentos metodológicos que se aproximam de um tipo de “pensar em voz alta”, como as entrevistas, e as técnicas que utilizam o “modelo mental” e o “mapa conceitual” (ABRAHAM; COLLINS, 1998).

A utilização de pressupostos ligados às idéias de “modelo mental” e “mapa conceitual” correspondem a dois importantes constructos, advindos dos estudos da psicologia cognitiva, relativamente às representações mentais internas dos indivíduos (GRECA; MOREIRA, 2002). O interesse é na possibilidade desses constructos virem a servir de referencial teórico para interpretar em detalhes as concepções e os modos de raciocínio dos treinadores.

Assim, os “modelos mentais” são representações internas que podem ser estruturalmente estáveis, localizadas na memória de longo prazo, ou então estruturas dinâmicas instáveis, geradas frente a uma situação concreta (HOLYOAK, 1984; GRECA; MOREIRA, 2002). Podem ser consideradas como estruturas cognitivas idiossincráticas, determinadas e concretas, que acontecem na memória do sujeito para compreender, explicar ou prever uma

situação. Pode-se entendê-los ainda, como “simuladores” de situações, semelhantes, ao modo como os computadores analógicos, simulam um sistema físico (GRECA; MOREIRA, 2002).

Os “modelos mentais” também têm sido denominados de “modelos de trabalho”, por se tratarem de um mecanismo de tradução e interpretação de situações reais, evidenciando um domínio pessoal sobre conhecimentos específicos, úteis para enfrentar novas e diversificadas situações de treino. Na prática isso corresponde a um “modelo de intervenção” existente na mente dos treinadores, para desempenhar funções específicas e que serve como base de ativação dos conhecimentos que julgam importantes para alcançar seus propósitos de treino. São, portanto, estruturas dinâmicas que permitem aos treinadores avaliar, rapidamente, situações que não se enquadram em seu modelo mental, indicando a necessidade de ajustamentos circunstanciais (CÔTÉ et al., 1995).

Para a formação profissional, os autores sugerem a criação de experiências nas quais os treinadores possam exercitar estes mecanismos com base em conhecimentos que possuem sobre determinadas variáveis no treino, direcionando suas ações pedagógicas. Assim, uma descrição detalhada dos conhecimentos que os treinadores especialistas mobilizam para elaborar seus modelos mentais pode fornecer um roteiro útil para estruturação de tarefas específicas do treinador.

Os “mapas conceituais”, por outro lado, correspondem a representações visuais do conhecimento por meio de diagramas que indicam relações entre os conceitos. Estes diagramas refletem a organização de uma disciplina ou parte específica dela, podendo seguir uma disposição hierárquica (MOREIRA, 1979; 1980). Os “mapas conceituais” também são denominados de rede conceitual, rede semântica, diagrama de significado ou mapa cognitivo. Em suas estruturas, eles devem fornecer um mapeamento das interações entre os conceitos mais gerais, que estariam no topo da hierarquia, com os mais específicos, posicionados na base do mapa (MOREIRA, 1979; 1980; MINTZES; WANDERSEE; NOVAK, 1997).

A relação entre os conceitos e sua disposição em classes e subclasses é uma maneira relevante de sistematizar princípios teóricos aprendidos, lembrados ou reproduzidos (KIRSCHNER et al. 1997). Entre suas importantes implicações na formação de treinadores, a proposta dos mapas conceituais auxilia nas investigações sobre a aquisição e estruturação do conhecimento na mente das pessoas.

Os “mapas conceituais” surgiram a partir dos estudos sobre a liderança de treinadores; experiência do treinador; relações entre treinador e atleta; motivação e formação do treinador (CÔTÉ; GILBERT, 2009). A utilização desta perspectiva nas pesquisas sobre o pensamento do treinador tem auxiliado na descrição do conhecimento profissional, de como os conhecimentos são armazenados e as relações que se estabelecem entre eles, durante a intervenção de treinadores especialistas (ABRAHAM; COLLINS, 1998; GILBERT; CÔTÉ, 2013). O mapa possibilita uma descrição sistematizada e concisa das áreas de conhecimentos úteis para desempenhar o papel de treinador, dos conceitos teóricos implicados e dos contextos de atuação dos treinadores (ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006). Contudo, deve-se considerar que os “modelos mentais”, enquanto representações de situações reais de intervenção na mente dos treinadores diferenciam-se da idéia de mapas ou esquemas conceituais, os quais mostram uma compilação de conhecimentos sobre determinada área, disposta em classes e subclasses de conceitos.

Um aspecto a destacar é que as propostas de “modelos mentais” e “mapas conceituais” não correspondem ainda a conhecimentos ou constructos científicos (representações externas) sobre o conhecimento do treinador, mas uma proposta validada por especialistas (representações internas) que, em associação aos conhecimentos acadêmicos, pode fornecer uma estrutura de base para a formação profissional do treinador esportivo.

Os modelos sobre o conhecimento do treinador esportivo

Relativo às propostas de modelo do conhecimento do treinador esportivo, o Quadro 1 faz referência a três estudos que propõem

importantes definições para a atuação profissional do treinador, apresentando a descrição dos elementos que compõem estas propostas.

O *Coaching Model* corresponde a uma proposta que ilustra os conhecimentos utilizados no processo de treino, realizada por Côté et al. (1995). Este modelo do treinador foi elaborado a partir de uma investigação empírica com treinadores especialistas de ginástica esportiva, fundamentada na abordagem dos “modelos mentais”.

O propósito do estudo centrou-se em identificar os conhecimentos mobilizados pelos treinadores, ao criarem em suas mentes “modelos de intervenção” para situações particulares do processo de treino esportivo. Portanto, o “*Coaching Model*” ou “Modelo do Treinador” possui em sua estrutura elementos que indicam os conhecimentos e o modo como estes são processados pelos treinadores, ao elaborarem mentalmente suas ações.

O termo “*Coaching Schematic*” se refere à proposta de Abraham, Collins e Martindale (2006) sobre um modelo conceitual que sirva de base para a intervenção do treinador esportivo. O “*Coaching Schematic*” ou “Esquema do Treinador” foi elaborado a partir da abordagem dos “Mapas Conceituais”, em que se buscou a validação de um esquema detalhado e conciso dos conhecimentos requeridos ao treinador, de seus papéis e contextos de atuação.

A criação deste modelo se deu a partir de investigação empírica com treinadores especialistas de modalidades como atletismo, canoagem, *curling*, ciclismo, equitação, futebol, hóquei, judô, *netball*, rúgbi, tiro, natação e triatlon. Por meio de entrevistas, os treinadores declararam com detalhes informações que representassem o processo de treino, em termos de conteúdos e decisões tomadas dentro deste processo. Portanto, o “*Coaching Schematic*” corresponde a um esquema, validado por especialistas, composto por conceitos gerais e específicos que servem como base para atuação do treinador.

O “*Adventure Sports Coach*” consiste na proposta de Collins, L. e Collins, D. (2012) a respeito da conceitualização do treinador de esportes de aventura.

Quadro 1 - Descrição das propostas a respeito do conhecimento do treinador esportivo.

Proposta/ Descrição da proposta (elementos que compõem o modelo)	
<p><i>The Coaching Model</i> Côté et al. (1995)</p>	<p>Componentes Centrais: ações do treinador no <i>treino</i>, procedimentos em <i>competições</i> e na <i>organização</i> do processo como um todo.</p> <p>-<i>Componentes de treino:</i> o conhecimento para auxiliar os atletas no desenvolvimento de habilidades e competências (tipo de intervenção, a seleção e o ensino dos conteúdos do treino, as estratégias).</p> <p>-<i>Componentes de competição:</i> o conhecimento para orientar os atletas a utilizarem seu potencial para atingirem o objetivo pretendido.</p> <p>-<i>Componentes de organização:</i> o conhecimento para estruturação e gestão de tarefas (antes, durante ou depois do treino e da competição) para alcançar a meta (planejamento do treino, contato com os pais, o trabalho com assistentes técnicos).</p> <p>Componentes Periféricos: podem interferir tanto no sentido favorável a meta como o oposto, condicionando o modelo mental do treinador e o potencial do atleta.</p> <p>-<i>Características pessoais do treinador:</i> a filosofia do treinador, percepções, crenças ou a vida pessoal que possa influenciar no processo de treino (treino, competição e organização).</p> <p>-<i>Características pessoais e nível de desenvolvimento do atleta:</i> estágio de aprendizagem do atleta, competências e habilidades pessoais, características pessoais que podem afetar o processo de treino.</p> <p>-<i>Fatores contextuais:</i> aspectos além dos atletas e do treinador (condições gerais de trabalho, particularidades sociais e culturais do contexto de treino).</p> <p>Fatores adicionais: juntamente aos demais componentes, definem a intervenção do treinador, são eles a <i>Meta de desenvolvimento para os atletas e o Modelo mental do treinador e potencial do atleta</i>.</p> <p>-<i>Meta de desenvolvimento para os atletas:</i> compreende na tarefa mais evidente no trabalho do treinador: desenvolver atletas, que pode se referir a diferentes níveis de treino e prática, desde participantes do esporte até atletas olímpicos.</p> <p>-<i>Modelo mental do treinador de potencial do atleta:</i> representação mental do treinador do que necessita ser realizado (organização, treinamento competição) para alcançar a meta. Estimativa do potencial do atleta para isso (determinado por uma avaliação prévia dos componentes periféricos).</p>
<p><i>The Coaching Schematic</i> Abraham, Collins e Martindale (2006)</p>	<p>Conhecimentos necessários: conhecimentos requeridos aos treinadores para tomarem suas decisões.</p> <p>-Ciências do esporte (Psicologia do Esporte, Psicologia Geral, Sociologia, Biomecânica, Nutrição; Fisiologia do Exercício e Controle Motor);</p> <p>-Conhecimento específico do esporte (técnico e tático);</p> <p>-Conhecimento de Pedagogia (comportamentos do treinador, aprendizagem cognitiva e motora, pensamento crítico).</p> <p>Concepções, conceitos e procedimentos do treinador: significados do “fazer” do treinador.</p> <p>-Propósitos fundamentais da atividade do treinador (desenvolver habilidades mentais, incentivar a prática de exercício físico e um estilo de vida ativo, habilidades gerais para a vida).</p> <p>-Concepções do treinador à respeito da modalidade que ensina (aspectos técnico-tático e de planejamento destes conteúdos).</p> <p>-Conhecimento sobre sequência e profundidade dos conteúdos e sua comunicação com os alunos/atletas.</p> <p>Ambientes de desempenho: ambientes de desempenho dos treinadores, bem como seus comportamentos nestes contextos.</p> <p>Metas a serem alcançadas: de acordo com o contexto de atuação (rendimento esportivo, saúde, recreação, participação, desenvolvimento pessoal).</p>
<p><i>Adventure Sports Coach</i> Collins e Collins (2012)</p>	<p>Dimensões da intervenção profissional</p> <p>-<i>Treinador:</i> é responsável por desenvolver bons desempenhos, ensinando habilidades técnicas, fornecendo instruções para melhorá-las, planejando sua prática, etc.</p> <p>-<i>Guia:</i> conduzir os indivíduos em ambientes naturais de aventura, proporcionando-lhes uma experiência pessoal de prática desejável para seus próprios fins, muitas vezes não declarada.</p> <p>-<i>Professor:</i> utiliza o ambiente natural como instrumento pedagógico para o desenvolvimento integral de seus alunos.</p> <p>Aspectos essenciais à intervenção profissional</p> <p>-<i>Capacidade pessoal:</i> ser hábil no ambiente, isto é, intervir no ambiente de prática. É a capacidade do treinador de esporte de aventura de estar no ambiente e orientar os praticantes, considerada o pilar na intervenção do profissional.</p> <p>-<i>Bem-estar e segurança:</i> compreensão completa de bem-estar e segurança. Corresponde às habilidades técnicas necessárias para garantir a segurança e gerenciar os riscos presentes na prática.</p>

Fonte: Os autores.

Três aspectos fundamentais são levados em conta para a definição dos elementos estruturantes desta proposta, nomeadamente: *o conceito de treinador de esporte de aventura*,

considerando suas funções e as motivações atuais dos participantes para a prática destas modalidades, tendo como base os estudos empíricos sobre esta temática; a identificação dos *problemas específicos da área de intervenção*; e ainda, o reconhecimento de *habilidades e competências específicas do treinador de esportes de aventura*, além daquelas comuns entre este contexto e ao dos treinadores de esportes tradicionais.

A partir destes aspectos fundamentais, os autores elaboraram um modelo composto por conceitos que tratam das dimensões de intervenção profissional (treinador – guia – professor) e aos fatores que servem de pano de fundo à intervenção (capacidade pessoal do treinador e o bem-estar e segurança da prática). É a interação destes elementos que define sua atuação. Embora haja sobreposições entre as dimensões de intervenção do treinador de esportes de aventura, cada uma delas exige um conjunto de conhecimentos e habilidades relacionados ao comportamento de liderança e ensino em ambientes naturais de risco.

Características e similaridades entre as propostas sobre o conhecimento do treinador

Atendendo ao propósito central deste ensaio, a reflexão recai sobre a natureza das propostas apresentadas, bem como na interpretação das categorias ou elementos que os compõem.

Primeiramente, destaca-se a utilização de três abordagens para a construção dos modelos. Enquanto que a primeira (*“Coaching Model”*) está mais voltada às concepções de treinadores especialistas (CÔTÉ et al., 1995), a segunda (*“Coaching Schematic”*) centra-se nos conceitos que dão base à prática dos treinadores (ABRAHAM; COLLINS; MARTINDALE, 2006) e a terceira (*“Adventure - Sports Coach”*) nomeia conceitos que fundamentam a intervenção do treinador de esportes de aventura praticados na natureza (COLLINS, L.; COLLINS, D., 2012).

Destaca-se que o termo “conceito” corresponde a um tipo de construção mental que representa, por meio de palavras ou expressões, uma categoria de objetos ou episódios que possuem propriedades comuns. Este constructo caracteriza-se pela formalidade de sua disposição em categorias e subcategorias (conceitos gerais e

específicos) claramente mostradas nos “Mapas Conceituais”.

Nas propostas de Abraham, Collins e Martindale (2006) e Collins, L. e Collins, D. (2012), os conceitos mostrados nos modelos ilustram episódios típicos do processo de treino esportivo, enquanto conceitos que podem servir de base para as ações pedagógicas dos treinadores. Por outro lado, o termo “concepções” corresponde a uma internalização pessoal destes conceitos, em um contexto particular e significativo ao treinador, ou seja, as experiências prévias que este possui atribuem significado aos conceitos que domina. Portanto, concepção é um processo pessoal e situado, o qual está organizado acerca das crenças do indivíduo (PAJARES, 1992). Cushion, Armour e Jones (2006) ressaltam que, no modelo proposto por Côté et al. (1995), é nítida a indicação de aspectos importantes do treino esportivo a partir de concepções de treinadores especialistas.

Um aspecto também a destacar é que os conceitos gerais sobre o treino, quando integrados à experiência e realidade do treinador, favorecem a formulação de concepções de trabalho e, conseqüentemente, auxiliam no pensamento e na tomada de decisão do treinador. Nesta perspectiva, Cushion, Armour e Jones (2003) recomendam que a formação de treinadores deveria estar voltada não somente a guias genéricos e na reprodução das práticas de outros profissionais, mas sim buscar um modo de pensamento crítico no qual permita aos treinadores o desenvolvimento de suas próprias ferramentas processuais.

No que diz respeito aos conteúdos que compõem a estrutura das propostas apresentadas, fica evidente que o conhecimento profissional do treinador esportivo é composto por duas formas principais do conhecimento, especificamente, o conhecimento declarativo e o conhecimento processual. De fato, trata-se de um consenso de que é fundamental à intervenção do treinador, independente do contexto de atuação e da modalidade, por um lado, possuir o domínio de conhecimentos gerais sobre o esporte; dos processos fisiológicos do corpo humano; dos princípios biomecânicos do movimento humano; dos aspectos psicológicos que influenciam a prática; do modo como os atletas aprendem e suas capacidades; e por outro lado, possuir conhecimentos de princípios pedagógicos

necessários para atingir seus propósitos como treinador, neste caso, sobre seus comportamentos e procedimentos que viabilizam sua prática (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013).

O conhecimento específico sobre a modalidade em que atua e do contexto no qual desenvolve sua atividade profissional compreende outro aspecto comum entre as propostas indicadas. Além de estar relacionado ao grau de profundidade da intervenção do treinador, dos significados e sentidos desta prática, procura assegurar a necessária coerência entre os propósitos laborais do treinador e as demandas reais da prática de um contexto específico.

Além de um conjunto de conhecimentos profissionais, verifica-se que a atuação do treinador esportivo é determinada, por suas características pessoais, o que de fato influenciará no modo em que estabelece suas relações com os demais elementos do processo, bem como na maneira como percebe, avalia e reelabora sua própria prática profissional. Estes elementos foram interpretados recentemente nos estudos de Côté e Gilbert (2009) e Gilbert e Côté (2013) como: o conhecimento *interpessoal*, o qual corresponde ao conhecimento que o treinador possui para mediar às interações (com os seus atletas, assistentes técnicos, pais e outros profissionais) individuais e em grupo, em seu contexto de atuação; e o conhecimento *intrapessoal* que faz referência à compreensão que o treinador possui de si mesmo e sua capacidade de introspecção e reflexão.

Em termos gerais, a intenção dos modelos é elucidar conceitos que dão base à intervenção do treinador a partir da descrição dos conhecimentos destes profissionais. Estes conceitos podem gerar uma orientação objetiva na estrutura curricular para a formação de treinadores (ABRAHAM; COLLINS, MARTINDALE, 2006). No entanto, a natureza destas propostas pode definir o potencial de utilização do modelo. No caso do “*Coaching Model*” de Côté et al. (1995), sua natureza mais situacional devido a utilização da abordagem dos “Modelos Mentais” pode em determinada medida restringir o caráter de transferência deste modelo de intervenção para os diversos contextos de atuação do treinador. Por outro lado, a proposta do “*Coaching Schematic*” de

Abraham, Collins e Martindale (2006) é passível de utilização em diferentes contextos de intervenção do treinador por apresentar uma estrutura composta por conceitos gerais e específicos, os quais servem de base para o trabalho do treinador.

Acredita-se deste modo, que um modelo útil para a formação de treinadores deve estar fundamentado em conceitos e conhecimentos particulares à profissão de treinador esportivo, que seja validado pelos próprios treinadores e transferível aos contextos variados de intervenção deste profissional. Para tanto, Cushion, Armour e Jones (2006) indicam três importantes considerações metodológicas para a elaboração do modelo: a) deve ser uma descrição de conceitos relevantes para discussão e reflexão sobre o processo de conhecimento/formação do treinador; b) deve estar organizado a partir de conceitos gerais que fundamenta a profissão de treinador esportivo, estando atento à distinção entre conceito e concepção; c) seguir critérios rigorosos para selecionar os treinadores especialistas a serem investigados.

Esta possibilidade parece ser importante para superar a crença de que um bom treinador pode ser formado por meio da mera aquisição de habilidades procedimentais específicas (RINK, 1993). Isto é, a identificação da prática de treinadores especialistas fornece um conhecimento de base para a formulação de um modelo que fundamente a intervenção do treinador esportivo.

Em vista disso, a proposta que indica maior possibilidade de contribuição para o desenvolvimento profissional do treinador esportivo é aquela que ofereça uma estrutura sistematizada dos conceitos, os quais fornecem o aporte para a formação e qualificação continuada do treinador. Assim, a intenção é fazer referência de modo objetivo as possíveis contribuições da proposta do “*Coaching Schematic*” desenvolvido por Abraham, Collins e Martindale (2006).

Considerações e implicações na intervenção, investigação e formação do treinador.

O esquema conceitual de representação do processo de treino implica concretamente: na sistematização de um corpo de conhecimentos necessários ao treinador esportivo, a ser oferecido em programas de formação e qualificação profissional; facilitar o processo de reflexão do

próprio treinador sobre a sua prática; e ainda, na identificação de um itinerário claro e real para a realização de estudos sobre o treinador esportivo, contribuindo para a operacionalização e aperfeiçoamento profissional.

No âmbito da intervenção do treinador, a sistematização de uma base conceitual clara para a atuação profissional pode auxiliar na definição de princípios e conhecimentos que fundamentam a prática do treinador (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006). O conjunto de conceitos que representam componentes e episódios do processo de treino fornece uma estrutura formal ao treinador para que ele possa refletir sobre sua própria prática neste processo. A possibilidade é de alcançar maior qualidade na intervenção e um desenvolvimento mais consistente dos treinadores, sobretudo pela associação entre uma estrutura conceitual formal, proporcionada pelo modelo, e a experiência de prática dos treinadores. De fato, a idéia que se formula a partir disso é a de um tipo de “repositório de arquivos” organizados, que permitem a reflexão e a tomada de decisão do treinador, de maneira consciente (CÔTÉ; GILBERT, 2009).

A atuação do treinador esportivo, portanto, parece depender de uma combinação de experiências práticas e conhecimentos formais, associados aos avanços sociais, tecnológicos e científicos. A reconhecida complexidade da intervenção do treinador possui implicações importantes na validade e utilidade das pesquisas nesta área, além do que, a complexidade comum a todos os treinadores requer conhecimentos e a compreensão dos diferentes contextos de atuação deste profissional.

Assim, a falta de um entendimento conceitual sobre o treino esportivo parece limitar a capacidade de se delinear conexões entre os resultados das pesquisas sobre o processo de treino, dificultando ainda mais a clareza conceitual nesta área (CÔTÉ; GILBERT, 2009). Apesar disso e diante da natureza dinâmica do contexto de prática do treinador, Lyle (2010) salienta que as pesquisas devem vislumbrar a totalidade do processo e não apenas episódios isolados sobre a prática e o praticante. Portanto, a dificuldade está em articular aspectos da tomada de decisão, instrução do treinador e a importância de sua experiência e de seus conhecimentos dentro deste processo.

Essa situação reflete a priorização que tem sido dada ao estudo do conhecimento tácito do

treinador, aquele útil na resolução dos problemas do dia-dia, e que tradicionalmente é tido como o “correto” apesar de na maioria das vezes, ser abstrato e descontextualizado (NASH; COLLINS, 2006).

Independentemente da abordagem e dos procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas para favorecer o desenvolvimento conceitual e a compreensão detalhada da intervenção do treinador, as investigações devem estar fundamentadas na prática destes profissionais (LYLE, 2010). Para isso, a adoção de metodologias etnográficas é recomendada por examinarem de modo mais eficaz o processo do treino esportivo de maneira abrangente, permitindo o estudo aprofundado da natureza da intervenção do treinador, bem como das particularidades dos praticantes.

Um dos desafios das investigações nesta área parece estar na identificação da relevância dos resultados das pesquisas e na teorização das informações para que se possa aproveitar de modo confiável na prática dos treinadores. A tarefa dos pesquisadores têm sido ilustrar, o melhor possível, o processo de intervenção do treinador, buscando estar em conformidade à dinâmica complexa da realidade. Além disso, a preocupação é com uma apresentação acessível aos treinadores, para que eles identifiquem onde e como determinada informação pode ser ajustada dentro do que eles realizam (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006).

O apelo é para que se amplie a idéia de interpretar individualmente os aspectos que compõem o processo de treino para, posteriormente, unir as partes, no sentido de seguir a tendência de enfatizar a superioridade de um aspecto sobre outros. Por outro lado, a intenção é preservar a complexidade deste processo e fornecer subsídios favoráveis à formação e desenvolvimento dos treinadores (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2006).

O conhecimento requerido para o desempenho da profissão de treinador esportivo, de acordo com a literatura especializada, parece estar balizado pelo conhecimento declarativo e o conhecimento processual, sendo que no âmbito da formação o último tem recebido maior atenção (ABRAHAM; COLLINS, 1998). Apesar destas indicações, elencar o perfil completo de conhecimentos que o treinador deve possuir parece difícil, sobretudo pela indefinição conceitual dos contextos de atuação do treinador (CÔTÉ et al., 1995).

Na medida em que se consegue identificar a gama de problemas e solicitações a que o treinador esta sujeito ao orientar um processo de treino esportivo, a sobreposição do conhecimento técnico específico sobre os demais parece insuficiente para a intervenção profissional no esporte (DAY, 2013; RESENDE, 2013).

Ao investigarem a base de conhecimentos para o ensino, diferentes pesquisadores (SHULMAN, 1987; GRAÇA, 1999; RAMOS; GRAÇA; NASCIMENTO, 2008; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010) ressaltam que a base de conhecimentos para intervenção docente em Educação Física vai além do conhecimento sobre a matéria a ser ensinada. Entender os estudantes, os contextos de atuação, conhecer os princípios pedagógicos, e ter uma compreensão crítica de como estes conhecimentos devem ser adequadamente relacionados com a prática, são domínios importantes para a atividade profissional. No âmbito do treino esportivo, isto quer dizer que embora a característica que distingue o treinador de outras atividades que envolvam o esporte e a prática de atividades físicas, seja a de ensinar habilidades específicas de uma determinada modalidade esportiva, o treinador necessita de capacidades para mediar relações pessoais, para ensinar a partir da prática, e ainda para avaliar e redefinir suas estratégias de trabalho (GILBERT; CÔTÉ, 2013).

Apesar das indefinições no campo de intervenção dos treinadores, percebe-se um consenso a respeito da necessidade de um conhecimento de base para desempenhar suas tarefas, composto pelo conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento para ensinar e ainda um tipo de conhecimento mais particular do treinador, útil para ensinar as habilidades esportivas de determinada modalidade (GILBERT; CÔTÉ, 2013). Trata-se da combinação de conhecimentos a respeito da matéria, do contexto de atuação e dos procedimentos de intervenção, isto é, conhecimentos teóricos e práticos que integrados, conferem alto grau de autonomia individual e julgamento situacional ao treinador (GRAÇA, 1999).

Em síntese, a demanda atual de atuação do treinador esportivo indica a necessidade de se definir as características da profissão e de se estabelecer uma base de conhecimentos para a intervenção nesta área, independentemente do contexto esportivo. A complexidade e o

dinamismo desta área também reforçam o caráter adaptativo da atuação a partir de um engajamento pessoal, fundamentado na compreensão de conceitos a respeito das funções exercidas nas experiências armazenadas na memória dos treinadores.

Deste modo, o estudo detalhado dos conhecimentos de treinadores esportivos especialistas, a partir da abordagem de sistematização conceitual, pode indicar direcionamentos importantes, sobretudo, de estruturação curricular para formação e desenvolvimento profissional do treinador, seja em programas oferecidos por instituições esportivas ou por cursos de formação profissional em Educação Física e esportes; na organização e integração da literatura publicada sobre o treinador; na identificação de lacunas e potenciais de investigação sobre o processo de treino; e ainda na orientação teórica para investigar treinadores de várias modalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas atuais para a intervenção do treinador no âmbito da prática esportiva para jovens exigem definições claras a respeito dos conhecimentos necessários aos treinadores para atuarem nestes contextos. Assim, a linha de investigação científica sobre *Models of Coaching* apresenta-se como importante iniciativa que tem buscado descrever com detalhes o conhecimento de treinadores especialistas, indicando um panorama conceitual sobre a atuação do treinador que contribui no processo de qualificação profissional nesta área.

Nesta perspectiva, as propostas a respeito dos conhecimentos do treinador esportivo, nomeadamente “*The Coaching Model*”, “*Coaching Schematic*” e “*Adventure Sports Coach*” buscam indicar uma estrutura formal que sirva de base para a intervenção do treinador. Tais iniciativas compreendem modelos elaborados a partir de estudos empíricos com treinadores e também de investigações sobre aspectos particulares ao contexto de prática esportiva.

A análise pormenorizada da fundamentação destas propostas indica duas abordagens: a dos “Modelos Mentais” presente na proposta de Côté et al. (1995) referente ao “*The Coaching Model*”; e a abordagem do “Mapa Conceitual”

utilizada nas formulações de Abraham, Collins e Martindale (2006) sobre o “*Coaching Schematic*” e de Collins, L. e Collins, D. (2012) a respeito do “*Adventure Sports Coach*”.

A abordagem do “Mapa Conceitual” parece ser a mais apropriada às demandas de formação e qualificação do treinador. Além do seu caráter formal retratar elementos e episódios do processo de treino, ela fornece uma estrutura

conceitual passível de transferência aos diversos contextos de atuação do treinador esportivo. De fato, esta estrutura pode servir de base para a construção curricular de programas de formação de treinadores; para o próprio treinador, como guia de intervenção e reflexão de sua prática; e ainda, como um roteiro claro e validado para a realização de investigações científicas a respeito do treinador esportivo.

CONCEPTUAL PROPOSES ABOUT THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF THE SPORTS COACH

ABSTRACT

Recognition of the importance of the sport coach in youth development has required level of professional qualification to this that meets the social demands of sports. The objective of this paper was to discuss the main proposals regarding the professional knowledge of the sports coach, seeking to highlight the similarities and contrasts as well as the implications for intervention and research training on the coach. Empirical with coaches and also on the particular context of sports practice, implemented by the perspectives of "Mental Model" and "Concept Map" aspects studies have yielded important contributions to the formal structure that serves as the basis for intervention coach. To fulfill the demands of training and qualifications of the coach, the approach of "Concept Map" seems more appropriate for depicting episodes and elements of the coaching process as well as provide a conceptual framework capable of transfer to different contexts of performance coach sports.

Keywords: Physical Education and sport. Sports Coach. Professional knowledge.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A.; COLLINS, D. Examining and extending research in coach development. **Quest**, Champaign, v. 50, p. 59-79, 1998.

ABRAHAM, A.; COLLINS, D.; MARTINDALE, R. The coaching schematic: validation through expert coach consensus. **Journal of Sports Sciences**, London, v. 24, no. 6, p. 549-564, 2006.

CALLARY, B.; WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A brief online survey to help a sport organization continue to develop its coach education program. **International Journal of Coaching Science**, London, v. 5, no. 2, p. 31- 48, 2011.

COLLINS, L.; COLLINS, D. Conceptualizing the adventure-sports coach. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Champaign, v. 12, no. 1, p. 81-93, 2012.

CÔTÉ, J. The development of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science and Coaching**, London, v. 1, no. 3, p. 216-222, 2006.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science and Coaching**, London, v. 4, no. 3, p. 307-323, 2009.

CÔTÉ, J. et al. The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. **Journal of sport and exercise psychology**, Champaign, v.17, no. 1, p. 1-17, 1995.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K.; JONES, R. Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. **Quest**, Champaign, v. 46, p. 153-163, 2003.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K.; JONES, R. Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' Coaching. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 11, p. 83-99, 2006.

D'ARRIPPE-LONGUEVILLE, F.; FOURNIER, J. F.; DUBOIS, A. The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 12, p. 317-332, 1998.

DAY, D. Historical perspectives on coaching. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 5-15.

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

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 5-15.

GRAÇA, A. Conhecimento do professor de educação física. In: BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. (Eds.). **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte 1999. p.167-252.

GRECA, I. M.; MOREIRA, M. A. Além da detecção de modelos mentais: uma proposta representacional integradora. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 31-53, 2002.

- HOLYOAK, K. J. Mental models in problemsolving. In: ANDERSON, J. R.; KOSSLYN, S. M. (Ed.). **Tutorials in learning and memory: essays in honor of Gordon Bower**. San Francisco: Freeman, 1984. p. 193-218.
- KIRSCHNER, P. et al. The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. **Studies in Higher Education**, Dorchester on Thames, v. 22, no. 2, p. 151-171, 1997.
- LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **Sport Psychologist**, Champaign, v. 21, p. 191-209, 2007.
- LYLE, J. A conceptual appreciation of the coaching process. **Scottish Centre Research Papers in Sport, Leisure and Society** Edinburgh, v. 1, no. 1, p. 15-37, 1996.
- LYLE, J. **Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour**. Routledge: London, 2002.
- LYLE, J. The coaching process: an overview. In Cross, N.; Lyle, J. (Eds.). **The coaching process: principles and practice for sport**. Oxford: Butterworth Heinemann, 1999.
- LYLE, J.; CUSHION, C. **Sports coaching: professionalisation and practice**. Edinburgh: Churchill LivingstoneElsevier, 2010.
- MARCON, D.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.3, p.776-787, 2010.
- MCCLEAN, J. C.; CHELLADURAI, P. Dimensions of coaching performance: development of a scale. **Journal of Sport Management**, Champaign, v. 9, p. 194-207, 1995.
- MESQUITA, I. Contributo para a mudança de paradigma na formação de treinadores: razões, contextos e finalidades. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. **Desporto e educação física em português**. Porto: Universidade do Porto, 2010. p. 84-99.
- MESQUITA, I. O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 295-317.
- MINTZES, J. J.; WANDERSEE, J. H.; NOVAK, J. D. Meaningful learning in science: the human constructivist perspective. In: PHYE, G. D. **Handbook of academic learning: construction of knowledge**. New York: Academic press, 1997. p. 405-440.
- MOREIRA, M. A. Concept maps as tools for teaching. **Journal of College Science Teaching**, Washington, DC, v. 8, no. 5, p. 283-286, 1979.
- MOREIRA, M. A. Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 474-479, 1980.
- NASH, C.; COLLINS, D. Tacit knowledge in expert coaching: science or art? **Quest**, Champaign, v. 58, p. 465-477, 2006.
- NORDMANN, L.; SANDER, H. The diploma-coaches study at the coaches academy cologne of the German Olympic Sport federation. **International Journal of Coaching Science**, London, v. 3, no. 1, p. 69-80, 2009.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 62, no. 3, p. 307-332, 1992.
- RAMOS, V.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v.22, n.2, p.161-171, 2008.
- RESENDE, R. Desafios na formação de treinadores de jovens. In: NASCIMENTO, J. V. do; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 359-383.
- RINK, J. E. Teacher education: a focus on action. **Quest**, Champaign, v. 45, p. 308-320, 1993.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-27, 1987.
- TAYLOR, G. W.; GARRATT, D. Coaching and professionalisation. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENISON, J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 27-39.
- TRUDEL, P.; GILBERT, W. D. Coaching and coach education. In: KIRK, D.; O'SULLIVAN, M.; MCDONALD, D. (Ed.). **Handbook of physical education**. London: Sage, 2006. p. 516-539.
- WOODMAN, L. Coaching: a science, an art, an emerging profession. **Sport Science Review**, Champaign, v. 2, p. 1-13, 1993.
- WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. **Physical education and sport pedagogy**, Abingdon, v. 12, no. 3, p. 127-144, 2007.

Recebido em 23/06/2014

Revisado em 03/09/2014

Aceito em 19/09/2014

Endereço para correspondência: ViniciusZeilmannBrasil. Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: vzbrasil@hotmail.com.