



**HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES**

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO  
TREINADOR: UM ESTUDO SOBRE OS TREINADORES DE  
BASQUETEBOL, SUAS IDENTIDADES E SABERES**

Campinas, 2014





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**Faculdade de Educação Física**

HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO TREINADOR: UM ESTUDO SOBRE OS TREINADORES DE BASQUETEBOL, SUAS IDENTIDADES E SABERES**

Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na área de Biodinâmica do Movimento e Esporte.

Orientador: PROF. DR. ROBERTO RODRIGUES PAES

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES E ORIENTADA PELO PROF. DR. ROBERTO RODRIGUES PAES.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "R. Paes".

---

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

Campinas, 2014

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação Física  
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

R618f Rodrigues, Heitor de Andrade, 1983-  
Formação e desenvolvimento profissional do treinador : um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidade e saberes / Heitor de Andrade Rodrigues. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Roberto Rodrigues Paes.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Formação profissional. 2. Treinadores. 3. Basquetebol. 4. Identidade profissional. 5. Conhecimento. I. Paes, Roberto Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Coach education and professional development : a study on the basketball coaches, their identities and wisdom.

**Palavras-chave em inglês:**

Professional training  
Coaches  
Basketball  
Professional identity  
Knowledge

**Área de concentração:** Biodinâmica do Movimento e Esporte

**Titulação:** Doutor em Educação Física

**Banca examinadora:**

Roberto Rodrigues Paes [Orientador]  
Alcides José Scaglia  
Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger  
Heloisa Helena Baldy dos Reis  
Samuel de Souza Neto

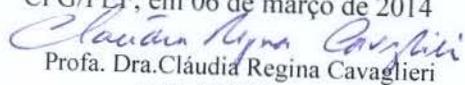
**Data de defesa:** 24-02-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação Física

**Errata:**

Na folha de assinaturas, onde constou: Profa. Dra. Dagmar  
Aparecida Cynthia França **Hunter**, constar: Profa. Dra. Dagmar  
Aparecida Cynthia França **Hunger**

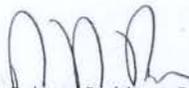
CPG/FEF, em 06 de março de 2014

  
Profa. Dra. Cláudia Regina Cavaglieri

matr. 29854-7

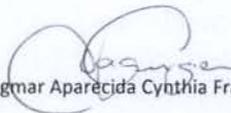
Coordenadora da CPG/FEF/UNICAMP

COMISSÃO EXAMINADORA



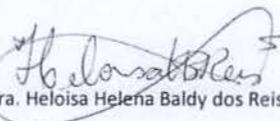
Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

Orientador



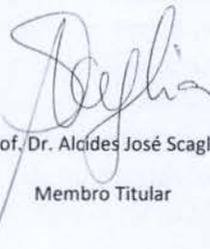
Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunter

Membro Titular



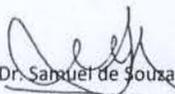
Profa. Dra. Heloisa Helena Baldy dos Reis

Membro Titular



Prof. Dr. Alcides José Scaglia

Membro Titular



Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Membro Titular

201409553



RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador**: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes. 2014. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

## **RESUMO:**

No contexto esportivo brasileiro, apesar do crescente movimento de valorização dos treinadores de esporte e do aumento significativo de cursos específicos para qualificação desses profissionais, ainda podemos identificar uma escassez de conhecimentos disponíveis sobre o treinador, sua formação e trabalho. No caso específico do basquetebol, esse fato não é diferente. Apesar de haver propostas pioneiras de formação, tais como cursos oferecidos pela Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol, no âmbito da pesquisa científica há uma pouquidade de investigações sobre os treinadores de basquetebol. Diante desse quadro, o objetivo geral na pesquisa foi investigar a formação profissional de treinadores de esporte, com atenção especial para o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação. Por sua vez, o objetivo específico foi investigar o processo de constituição identitária dos treinadores de basquetebol das categorias de formação, com ênfase para os desafios enfrentados e os saberes profissionais mobilizados. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, fundamentada nos pressupostos das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica, sustentada pela técnica da entrevista narrativa. Os sujeitos participantes foram treze treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação. Os resultados revelaram que a constituição identitária dos treinadores pesquisados é fruto de socializações sucessivas ao longo da vida pessoal e profissional, o resultado da negociação entre trajetória biográfica e relacional. No âmbito da socialização pré-profissional destaca-se o papel da educação artesanal, nos moldes da “escola de ofício”. Na socialização profissional no curso de Educação Física sobressai a importância atribuída pelos treinadores aos saberes do campo da Didática. E na socialização profissional ao longo da carreira predomina as experiências de aprendizagem com treinadores mais experientes, bem como a construção de saberes profissionais em estreita relação com os desafios impostos pelas demandas de trabalho. As considerações finais apontam para a urgência de definição dos saberes dos treinadores a partir de uma epistemologia da prática profissional, construindo as bases para adoção de um modelo profissional de formação em oposição ao atual modelo acadêmico tradicional nos curso de Educação Física.

**Palavras-chave:** Formação profissional; Treinadores; Basquetebol; Identidade profissional; Saberes.

RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Coach education and professional development: a study on the basketball coaches, their identities and wisdom.** 2014. Thesis (Doctorate in Physical Education) – School of Physical Education. University of Campinas, Campinas, 2014.

## **ABSTRACT**

In Brazilian sporting context, in despite of the growing movement of sports coaches and the significant increase in specific courses that qualify these professionals, we can still identify a lack of knowledge available about coaching, their training and work. In the specific case of basketball, this fact is no different. Although there are pioneering proposals for training, such as courses offered by the Escola Nacional de Treinadores de Basquete (National School of Basketball Coaches), considering scientific research there is a little investigations on the basketball coaches. Due to this situation, the overall goal in this paper was to investigate the training of sports coaches, with special attention to the process of professional development for basketball coaches of the training categories. However, the specific aim in this study was to investigate the process of identity construction of the basketball coaches of the categories of training, with emphasis on the challenges, and mobilized professional knowledge. The methodology is of a qualitative nature, based on the assumptions of life history in an ethnosociological perspective, supported by the technique of narrative interview. The chosen individuals were thirteen basketball coaches linked to the training categories. The results found out that the identity construction of the researched coaches were the results of successive socializations throughout personal and professional life, the result of negotiation between relational and biographical trajectory. At the pre-professional socialization highlights the role of craft education along the basis of "sports school". In professional socialization in Physical Education course stands the importance given by the coaches to the knowledge of the field of didactics. And in professional socialization throughout their career dominates the learning experiences with more experienced coaches, as well as the construction of professional knowledge in close relation to the challenges posed by the demands of work. The conclusions point to the urgency of defining the knowledge of the coaches from an epistemology of professional practice, building the foundation for the adoption of a professional training model as opposed to the current traditional academic model in Physical Education course.

**Keywords:** Professional Training; Coaches; Basketball; Professional Identity; knowledge.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O problema de estudo.....	1
1.2 A relevância do problema de estudo.....	3
1.3 Indicativos do referencial teórico e o problema de pesquisa.....	6
1.4 Objetivos e questões de pesquisa .....	7
1.5 Definição dos sujeitos participantes .....	8
1.6 A tese e os pressupostos da pesquisa.....	9
1.7 Definição de termos.....	10
2. REVISÃO DA LITERATURA .....	15
2.1 Papel profissional e o perfil de competências .....	15
2.2 Contextos de formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos .	23
2.2.1 Os contextos de aprendizagem da profissão no processo de socialização profissional .....	23
2.2.2 O contexto da aprendizagem formal no processo de socialização profissional ....	28
2.2.3 O contexto da aprendizagem informal no processo de socialização profissional .	36
3. QUADRO TEÓRICO.....	53
3.1 Conceito de identidade .....	54
3.1.1 Uma teoria sociológica da identidade: contribuições de Claude Dubar .....	59
3.2 Saberes profissionais: uma temática emergente na formação de professores .....	68
3.2.1 Saberes profissionais: contribuições de Maurice Tardif.....	75
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	91
4.1 Uma pesquisa de natureza qualitativa .....	91
4.2 A abordagem metodológica.....	92
4.3 A entrevista narrativa como técnica para coleta de dados.....	96
4.4 Questão geradora e temas norteadores da entrevista.....	98
4.5 Critérios para escolha dos sujeitos participantes .....	98
4.6 Critérios para análise das narrativas de vida .....	101
4.7 Caracterização dos sujeitos participantes: os treinadores investigados.....	106

5. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS .....	111
5.1 Socialização pré-profissional: o encantamento pelo basquetebol e os primeiros passos no ofício.....	112
5.1.1 O encantamento pelo basquetebol: o papel dos primeiros professores .....	112
5.1.2 As experiências como atleta: o papel dos antigos treinadores.....	117
5.1.3 Aprendizagem experiencial: oportunidades de aprendizagem do ofício.....	127
5.2 Socialização profissional: o curso de Educação Física .....	133
5.2.1 O curso de Educação Física: primeiras impressões.....	133
5.2.2 O curso de Educação Física: limites da formação específica para ser treinador.	136
5.2.3 O curso de Educação Física: indícios de saberes na formação inicial.....	143
5.3 Socialização profissional: a carreira de treinador.....	151
5.3.1 Ossos do ofício: os desafios dos treinadores das categorias de formação.....	151
5.3.2 Saberes necessários à atuação profissional.....	167
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	177
6.1 O papel das socializações sucessivas: treinadores de ofício ou de profissão? .....	177
6.2 As identidades e os saberes dos treinadores pesquisados.....	192
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	206
REFERÊNCIAS .....	212
ANEXO .....	224
APÊNDICE .....	230

## DEDICATÓRIA

À **Marizilda de Andrade**,

tia mais que especial, que tem me ensinado  
o que é o amor sem jamais ter dado uma aula.



## AGRADECIMENTOS

Assim como os treinadores participantes da pesquisa tenho constituído minhas identidades e saberes com base em uma trajetória biográfica e relacional. A presente tese é o resultado de um investimento pessoal (trajetória biográfica), mas é, sem dúvida, o fruto do relacionamento com diversos sujeitos significativos (trajetória relacional), que atravessaram o meu caminho e possibilitaram que esse sonho se tornasse realidade.

Desse modo, expresso minha gratidão a todos aqueles que acreditaram, incentivaram, apoiaram, ajudaram, enfim, que tornam essa caminhada possível.

Em especial agradeço:

Aos meus pais Suzana e Adriano, e à minha irmã Veri. Sem os quais jamais teria chegado até aqui. Sintam-se parte dessa tese, ela é nossa, da nossa família.

À minha esposa Tatiana e à nossa filha Maria Eduarda. Obrigado Tati, serei eternamente grato ao seu apoio incondicional ao desenvolvimento do trabalho.

Com imensa gratidão, ao meu orientador professor Roberto Paes pela oportunidade, confiança, paciência e respeito demonstrado ao longo de todo processo de orientação.

Agradecimento especial dedico aos treinadores participantes da pesquisa.

Aos membros da banca examinadora - Alcides Scaglia, Dagmar Hunter, Heloisa Reis e Samuel Neto - pelo cuidado e compromisso com a qualidade da pesquisa e do texto da tese. Aos professores Alcides e Heloisa por me acolherem em disciplinas na Faculdade de Educação Física, à Dagmar pelas contribuições na qualificação e ao Samuel, pelo papel decisivo na escolha do tema e no desenvolvimento do trabalho.

À professora Suraya Darido, por ter aberto as portas do mundo acadêmico, acompanhando permanentemente a caminhada.

Aos companheiros dos GEPESP (Grupo de Estudos em Pedagogia do Esporte) e do LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física)

Aos amigos da vida acadêmica Osmar, Silvano, Larissa Galatti, Thiago Leonardi, Riller, Henrique, Gisele, P. Sérgio, Rafael Fachina. Em especial ao Luiz Gustavo e à Larissa Benites pelos textos e pelas conversas profícuas sobre os temas da tese.

Aos amigos de sempre Túlio, Erlon-Layla, Rafael-Kelly, Tiago Magrin, Rodrigo-Lucimara, Cubano, Deco, Jailton-Juliana, Newton, Dinão, Camila, Dani.

À minha avó Lourdes, minha tia Marizilda e minha madrinha Eleusa, pela fé e pela oração depositada em meu percurso.

Aos funcionários da FEF-UNICAMP, especialmente aos da pós-graduação, Simone, Maria Auxiliadora e Frigo.

E à Cleide Salme pelo cuidado na revisão do texto.

Enfim, à todos aqueles que contribuíram para que esse trabalho fosse realidade.



## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1- Categorias de análise da identidade.....	63
Quadro 2 – Características dos saberes docentes.....	87
Quadro 3 – Temas norteadores da entrevista.....	98
Quadro 4 – Classificação das fases de desenvolvimento profissional.....	100
Quadro 5 – Panorama de coerência entre os referenciais de pesquisa.....	103
Quadro 6 – Fases de análise das narrativas de vida.....	106
Quadro 7 – Dados sobre a pessoa do treinador pesquisado.....	108
Quadro 8 – Dados gerais sobre o trabalho do treinador pesquisado.....	109
Quadro 9 – Dados gerais sobre a formação inicial e continuada do treinador pesquisado.....	110
Quadro 10 – Temáticas relativas à socialização pré-profissional.....	111
Quadro 11 – Temáticas relativas à socialização profissional no curso de Educação Física.....	112
Quadro 12 - Temáticas relativas à socialização profissional ao longo da carreira.....	112
Quadro 13– Saberes valorizados pelos treinadores no curso de Educação Física.....	149
Quadro 14 – Representação esquemática dos desafios relatados pelos treinadores.....	153
Quadro 15 - Saberes valorizados pelos treinadores na atuação profissional.....	168
Figura 1- Elementos norteadores da pesquisa.....	14
Figura 2 - Identities típicas.....	67



# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 O problema de estudo

O reconhecimento da relevância do papel do treinador de esporte no contexto da formação de jovens esportistas e no sucesso de equipes adultas encontra-se, no Brasil, permeado por elementos paradoxais. Por um lado, identificamos ações que fortalecem a importância da figura do treinador de esporte na emergência de cursos de formação e certificação de treinadores oferecidos pelas confederações nacionais, como é o caso da Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), Confederação Brasileira de Atletismo (CBAt), Confederação Brasileira de Futebol (CBF), Confederação Brasileira de Basketball (CBB), Confederação Brasileira de Badminton (CBBd), Confederação Brasileira de Tênis (CBT) etc.

O exemplo mais recente da preocupação com a formação de treinadores é a iniciativa do Comitê Olímpico Brasileiro, que em julho de 2012, por meio do Instituto Olímpico Brasileiro, criou a Academia Brasileira de Treinadores, com o objetivo de complementar a formação profissional de treinadores na dimensão do esporte de alto rendimento.

No caso do basquetebol o reconhecimento da importância do treinador pode ser constatado pela iniciativa pioneira de criação, em 2010, da Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol (ENTB), entidade formada por profissionais ligados ao basquetebol e apoiada pela CBB, com a finalidade de organizar e desenvolver cursos de formação de treinadores, capacitando os profissionais dentro de uma padronização nacional de trabalho com conhecimentos científicos e quantificáveis da modalidade baseados nos sistemas modernos do treinamento internacional.

Por outro lado, no que diz respeito à investigação científica, no âmbito das Ciências do Esporte as pesquisas sobre o treinador ainda são incipientes (ROSADO e MESQUITA, 2011).

No Brasil, esse campo de investigação não foi consolidado, considerando que o número de publicações sobre o assunto é reduzido. A pouca produção disponível é composta de alguns estudos dispersos sobre as competências, os conhecimentos e os saberes dos

treinadores (BALBINO, 2005; EGERLAND, 2009; RAMOS, 2008; THIENGO, 2011), bem como de alguns estudos sobre o comportamento e o perfil de liderança desses profissionais, realizados com base nos referenciais da Psicologia (COSTA, SAMULSKI e COSTA, 2009, 2010; SUDO e SOUZA, 2012; NASCIMENTO JUNIOR e VIEIRA, 2013).

Para citar um exemplo recente, no último Congresso Internacional de Jogos Desportivos, sediado em Florianópolis, em 2013, foram apresentados cento e oitenta e oito (188) trabalhos, divididos em quatro áreas temáticas, quais sejam: (1) Ensino e aprendizagem dos jogos desportivos; (2) Análise da performance nos jogos desportivos; (3) Formação de treinadores dos jogos desportivos e (4) Cognição/ação nos jogos desportivos.

Na área da “Formação de treinadores” foram vinte e seis (26) trabalhos, o que representa 13% do total de trabalhos apresentados. A área com maior incidência de trabalhos foi a “Análise da performance” com cerca de oitenta e seis (86) apresentações, 45% do total. Importante destacar que, apesar do número pouco expressivo na área da “Formação de treinadores”, apenas o fato de ser escolhida como área temática já dá indicativos de seu crescimento, uma vez que, até pouco tempo, sequer era lembrada.

Desse modo, podemos afirmar que, no âmbito da pesquisa científica brasileira, os treinadores ainda não receberam a devida atenção. Essa situação pode ser confirmada pela ausência de uma agenda de pesquisa mais densa sobre a formação e o desenvolvimento profissional, no qual se sobressaem pesquisas isoladas ou de pequenos grupos de investigadores.

Se considerarmos os treinadores das categorias de formação, ou seja, aqueles responsáveis pela formação de jovens esportistas, o descompasso é ainda maior, pois as pesquisas encontradas estão no contexto internacional (LEMYRE, TRUDEL e DURAND-BUSH, 2007).

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

## 1.2 A relevância do problema de estudo

No contexto internacional, em especial no Reino Unido, Austrália, Canadá e Estados Unidos, a discussão sobre a formação do treinador (*coach education*) e seu processo de desenvolvimento profissional (*coaching development*) é bastante fértil nos últimos dez anos. Trudel, Gilbert e Werthner (2010) registram que desde 2006 foram criadas pelo menos três revistas científicas voltadas à divulgação de pesquisas ligadas à temática do treinador, como o *International Journal of Sports Science and Coaching*, o *International Journal of Coaching Science* e o *Journal of Coaching Education*. No ano de 2006, a revista *The Sport Psychologist* publicou uma edição completa dedicada ao tema da formação de treinadores.

Assim, de acordo com Gilbert e Trudel (2004), esse crescente movimento de pesquisas sobre o treinador no contexto internacional está focalizado em algumas temáticas específicas. Como exemplo, podemos citar que nos periódicos de língua inglesa, de 1970-2001, emergiu o tema do treinador tendo como eixo central de investigação o comportamento (*coaches behavior*), em que 80% dos estudos foram desenvolvidos pelos pressupostos da pesquisa quantitativa. Porém, nos últimos dez anos, também podemos observar uma diversificação das temáticas investigadas nesse campo de pesquisa. Entre os estudos, chamam a atenção as investigações que buscam iluminar a natureza do trabalho dos treinadores, caracterizando os processos e contextos de aprendizagem da profissão, com vistas à qualificação do processo de formação.

Trudel e Gilbert (2006) apontam que a aprendizagem profissional de treinadores pode ocorrer em contextos variados, nomeadamente em cursos de formação (metáfora da aquisição). Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre pela transmissão formal de conhecimentos sobre o treinamento. Outra possibilidade é a aprendizagem experiencial (metáfora da participação), na qual o treinador aprende pela reflexão de sua própria prática e pela observação dos contextos de treino ao longo de sua vida, seja como ex-jogador, assistente técnico, entre outras formas de engajamento voluntário no esporte.

Em outro estudo, Nelson, Cushion e Potrac (2006) dividem as aprendizagens em formal, não formal e informal. A formal pode ser definida como aquela decorrente do processo educacional institucionalizado, cronologicamente e hierarquicamente planejado,

como é o caso da formação em nível de graduação e dos cursos de formação com vistas à certificação dos treinadores. A aprendizagem não formal ocorre fora do ambiente institucionalizado, está voltada para o desenvolvimento de conhecimentos particulares para grupos específicos e é derivada da participação espontânea em eventos, tais como congressos, seminários, clínicas etc. Por fim, a aprendizagem informal ocorre no contexto da experiência cotidiana, um tipo de conhecimento adquirido na relação dos treinadores com outros colegas, com os alunos, em treinamentos e competições.

No contexto dessa discussão, de acordo com autores que estudam sobre a formação e o desenvolvimento profissional de treinadores (CUSHION, ARMOUR e JONES, 2003; CUSHION e LYLE, 2010; JIMÉNEZ, LORENZO e GÓMEZ, 2009; JONES, 2006a; 2006b; LEMYRE, TRUDEL e DURAND-BUSH, 2007; MALLET *et al.* 2009; NELSON, CUSHION e POTRAC 2006; TRUDEL e GILBERT, 2006; TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010; WERTHNER e TRUDEL, 2006; WRIGHT, TRUDEL e CULVER, 2007), podemos afirmar que os treinadores esportivos aprendem a profissão por meio de fontes diversificadas de conhecimento, seja no contexto formal ou informal. Apesar dessa constatação, os pesquisadores são unânimes em afirmar que a aprendizagem no âmbito da educação formal tem um impacto limitado sobre o desenvolvimento do treinador e de sua prática.

Embora haja essa compreensão, Mallet *et al.* (2009) apontam que a aprendizagem mediada, guiada (educação formal), pode acelerar o desenvolvimento do treinador. Porém, a educação formal de treinadores não oferece a oportunidade de aprendizagem experiencial necessária à incorporação do conhecimento.

Assim, de acordo com Cushion, Armour e Jones (2003), as pesquisas têm demonstrado que a experiência no contexto de trabalho e a observação de colegas mais experientes são fontes primárias de conhecimento dos treinadores.

Na Espanha, Jiménez, Lorenzo e Gómez (2009), ao investigarem os meios/fontes de conhecimento de 16 treinadores de basquetebol *experts*, obtiveram resultados que corroboram as afirmações de Mallet *et al.* (2009) e Cushion, Armour e Jones (2003), a de que treinadores dessa modalidade esportiva recorrem a meios diversificados para sua formação profissional.

Entre os meios, os informais são considerados de maior relevância por tratarem de conteúdos específicos e contextualizados em detrimento da educação formal (cursos federativos), por representar um volume inferior em relação aos meios formais.

Nessa mesma direção, entre os meios mais valorizados pelos treinadores está o que os autores definem como aprendizagem situada, um tipo de aprendizagem que ocorre nas experiências práticas do treinador, com as circunstâncias diárias, solucionando problemas e tomando decisões *in situ*. Nas palavras dos autores: “Dicho de otro modo redundante, el mejor medio de aprender, o enseñar, a entrenar es entrenando” (JIMÉNEZ, LORENZO e GOMÉZ, 2009, p. 122).

A aprendizagem situada ainda é seguida por outros meios informais bastante valorizados, como a reflexão prática das experiências, durante e depois dos treinos e partidas, e ao final da temporada; o *mentoring* informal, com o acompanhamento de um mentor/tutor; e a aprendizagem compartilhada, que ocorre pela interação com outros treinadores por meio de conversas, discussões e observações.

Entre outras experiências mencionadas pelos autores, mas sem o mesmo impacto, encontram-se as comunidades de prática, as experiências como jogador, acesso à literatura específica, cursos de formação etc.

Ao considerarmos nossa experiência como jogador, docente e treinador de basquetebol, temos também a impressão de que as experiências vivenciadas no contexto da prática esportiva, seja na função de atleta, assistente técnico ou treinador, constituíram oportunidades significativas de conhecimento que foram efetivamente incorporadas à atuação profissional como treinador. À vista disso, podemos afirmar se tratar de um tipo de experiência e conhecimento diferente daquele socializado nos cursos de graduação em Educação Física ou em um curso de certificação de treinadores.

Porém, também concordamos com Lyle (2002), quando afirma que a formação de treinadores não deve ficar na dependência exclusiva da experiência e que o desafio é enriquecer/elevar o saber da experiência. Desse modo, assim como Mallet *et al.* (2009) defendem que a proposição de cursos de formação e certificação de treinadores deve ser precedida de uma investigação mais detalhada sobre a natureza complexa da atuação do treinador e dos seus saberes, acreditamos que a eficácia dos processos de formação e,

principalmente, de desenvolvimento profissional de treinadores está na dependência de um investimento mais denso em pesquisas que possam mapear aspectos relativos à pessoa do treinador e de seus saberes.

Não se trata de negar a contribuição dos cursos de Educação Física e de Ciências do Esporte ou mesmo os cursos de formação de treinadores, mas de evidenciar a centralidade das experiências com a modalidade e das experiências de trabalho no processo de formação e desenvolvimento profissional de treinadores na perspectiva de se privilegiar investigações sobre a pessoa do treinador e a natureza de seu trabalho – um campo de estudo emergente.

Assim, a iniciativa das federações, confederações e do Comitê Olímpico Brasileiro na formação de treinadores por meio da criação de cursos especializados deve ser acompanhada de um investimento especial em pesquisa científica sobre o desenvolvimento do treinador.

### **1.3 Indicativos do referencial teórico e o problema de pesquisa**

Apesar da relevância desse tipo de investigação, no campo da formação de treinadores há pouca tradição no encaminhamento de pesquisas dessa natureza. Em outras palavras, a maior parte das pesquisas sobre treinadores tem privilegiado abordagens metodológicas de natureza quantitativa, baseadas nos pressupostos teóricos da Psicologia, sendo que as pesquisas vinculadas à Pedagogia, à Sociologia e, de modo geral, aos referenciais das Ciências Humanas ainda são incipientes. Como alternativa a essa limitação, alguns autores (ROSADO e MESQUITA, 2011; RUPERT e BUSCHNER, 1989) têm apontado a possibilidade de se recorrer à experiência acumulada no campo da Educação e de outras áreas de conhecimento.

Um olhar atento para o campo da formação de professores nos permitiu identificar dois campos de investigação atuais e profícuos, os quais vêm sendo alvo de investimento pelas Ciências da Educação nos últimos vinte anos e podem trazer contribuições significativas para as pesquisas sobre a pessoa do treinador e a natureza de seus saberes, quais sejam: as reflexões sobre a constituição das identidades profissionais e dos saberes profissionais.

No âmbito das identidades profissionais, em meio a um movimento de intensa crise identitária ocasionada pelo esfacelamento das referências comunitárias, interessa aos pesquisadores investigar os processos pelos quais os indivíduos identificam a si mesmos e aos outros, bem como as tensões e estratégias identitárias envolvidas nesse processo. Parte-se do pressuposto de que a constituição identitária é um processo em permanente construção/reconstrução ao longo da vida, sendo o contexto de trabalho fonte potencial de transformações identitárias.

No âmbito dos saberes profissionais, em meio a um processo crescente de profissionalização do ensino, interessa aos pesquisadores investigar os saberes que estão na base da profissão, os saberes mobilizados pelos profissionais no desenvolvimento de suas tarefas, a origem social desses saberes. Resumindo, parte-se da premissa de que os profissionais lançam mão de um repertório de conhecimentos oriundos de várias fontes, que formam um reservatório que vai sendo mobilizado de acordo com as demandas do trabalho.

A transposição desses referenciais teóricos para a investigação dos treinadores pode fornecer subsídios para a compreensão do treinador em estreita relação com sua formação e seu trabalho.

Diante desses elementos, o problema de pesquisa que orienta nossa investigação pode ser enunciado pela seguinte questão: *Como os treinadores de basquetebol das categorias de formação constituem suas identidades e seus saberes?*

#### **1.4 Objetivos e questões de pesquisa**

Diante do que foi expresso na introdução, nosso objetivo geral nesta pesquisa foi investigar a formação profissional de treinadores de esporte, com atenção especial para o processo de desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação.

Por sua vez, o objetivo específico foi investigar o processo de constituição identitária dos treinadores de basquetebol das categorias de formação, com ênfase para os desafios enfrentados e os saberes profissionais mobilizados.

Diante desses elementos, as questões de pesquisa que nortearam a presente investigação foram as seguintes:

- 1- Quais os desafios e tensões enfrentados pelos treinadores de basquetebol das categorias de formação?
- 2- Quais os saberes mobilizados pelos treinadores ao longo do processo de constituição identitária? Quais as origens sociais desses saberes?

### **1.5 Definição dos sujeitos participantes**

Com o intuito de delimitar a abrangência do nosso objeto de estudo, uma vez que ele pode adquirir diferentes sentidos e significados de acordo com a modalidade esportiva escolhida e o nível/etapa de atuação do treinador investigado (nível profissional, nível de formação esportiva, nível escolar), optamos pela investigação dos treinadores de basquetebol vinculados às etapas de formação esportiva, precisamente aqueles com experiência nas categorias sub 13, sub 14, sub 15, sub 16, e que tivessem participado ou estivessem participando de competições organizadas por federações e confederação em âmbito estadual, nacional e/ou internacional.

A opção pelo basquetebol responde a anseios pessoais de investigação de uma modalidade com a qual temos um vínculo profundo como praticante, professor/treinador e pesquisador, o que justifica nosso compromisso com o desenvolvimento da modalidade, mais precisamente com o desenvolvimento dos treinadores envolvidos com o treinamento de crianças e adolescentes.

A opção pela etapa da formação esportiva justifica-se por três motivos complementares. O primeiro é o reconhecimento de que a formação de jovens esportistas é um processo de longo prazo, que demanda muitos anos, do qual as etapas iniciais são fundamentais para o sucesso nas categorias superiores.

O segundo está pautado nas evidências de alguns estudos sobre o basquetebol no campo da Psicologia do Esporte (DE ROSE JUNIOR, CAMPOS e TRIBST, 2001; SMITH, SMOLL e CUMMING, 2007), os quais têm destacado que os treinadores de jovens esportistas assumem papel preponderante na escolha e na permanência na modalidade, bem como nos níveis de motivação e ansiedade desses atletas, o que justifica a necessidade de conhecermos melhor os profissionais vinculados às categorias de formação. O terceiro motivo diz respeito às próprias experiências anteriores do pesquisador, que já trabalhou com

basquetebol nas categorias de formação, o que viabiliza um conhecimento ajustado da cultura profissional dos treinadores, aspecto relevante para as pesquisas de natureza qualitativa.

Por fim, a opção pelo critério de participação em competições organizadas por federações e confederações justifica-se na medida em que os treinadores dessa categoria vivenciam situações comuns, advindas das demandas desse tipo de competição e da cultura profissional gerada nesse contexto.

Além disso, as instituições que participam dessas competições demonstram uma estrutura administrativa mais sedimentada, permitindo – mesmo que de forma precária – a formação de equipes competitivas, a participação periódica em competições, e, no que interessa mais ao nosso estudo, têm a possibilidade de contratação e manutenção de treinadores com reconhecida competência no treinamento do basquetebol. Tal realidade é menos comum nas equipes participantes de competições organizadas por associações, as quais demonstram dificuldades na formação de equipes competitivas, na participação periódica em competições, bem como na contratação e manutenção de treinadores especialistas na modalidade.

## **1.6 A tese e os pressupostos da pesquisa**

Em meio ao debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos treinadores de esporte, bem como da constituição dos saberes e das identidades dos treinadores de basquetebol das categorias de formação, procuramos ao longo da pesquisa sustentar a seguinte tese: *A formação e o desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação são processos que ocorrem, predominantemente, no terreno profissional. Estão fortemente enraizados nas experiências profissionais com a modalidade, e a universidade exerce, com os cursos de Educação Física, um papel coadjuvante na constituição dos saberes e das identidades desses profissionais.*

Em virtude dessa proposição, fomos a campo com os seguintes pressupostos ou hipóteses:

- 1- Os cursos de Educação Física, pautados por modelos de racionalidade técnica, têm sido incapazes de preparar os alunos para assumirem as funções de treinador e lidar com o contexto complexo e imprevisível do treinamento.

- 2- As experiências com a modalidade no terreno profissional constituem o núcleo gerador de sentido da prática dos treinadores, exercendo papel preponderante na constituição dos saberes e das identidades dos treinadores.

Embora haja essa compreensão, entendemos também que os lugares da formação profissional não se restringem mais exclusivamente à universidade, havendo rotas alternativas. Nesse sentido, pretendemos apresentar um encaminhamento mais objetivo da questão.

### **1.7 Definição de termos**

No âmbito da literatura sobre os treinadores, sobre sua formação e desenvolvimento profissional, identidade, saberes, entre outras temáticas abordadas neste estudo, encontramos uma diversidade de definições para cada um desses termos, os quais adquirem diferentes contornos de acordo com a orientação teórico-metodológica das pesquisas.

Embora não seja nossa intenção incorrer em um preciosismo conceitual, optamos por descrever os conceitos envolvidos por trás de alguns termos recorrentes ao longo de nossa pesquisa, permitindo ao leitor reconhecer as lentes pelas quais procuramos olhar nosso objeto de estudo.

No que diz respeito ao assunto ou tema da pesquisa, direcionamos nosso esforço investigativo ao grupo profissional formado pelos *treinadores* de esporte, mais especificamente àqueles vinculados à modalidade basquetebol e atuantes nas categorias de formação. O termo treinadores é utilizado em referência aos profissionais que se ocupam do trabalho (planejamento, intervenção e avaliação) didático-pedagógico do treinamento esportivo, direcionando sua atuação para o desenvolvimento das competências de seus atletas, com a intenção de prepará-los para usufruir o esporte em suas diversas dimensões (apreciação do espetáculo esportivo, prática esportiva no tempo livre, prática esportiva em benefício da saúde, atuação profissional no campo do esporte), mas, sobretudo, para a participação em competições esportivas, com vistas à profissionalização na fase adulta.

Optamos pelo termo treinador de esporte em substituição ao termo técnico esportivo por considerarmos que o primeiro vem sendo amplamente difundido na literatura

internacional, sendo também adotado pelas federações, confederações e pelo Comitê Olímpico Brasileiro para nomear suas escolas de formação e, além disso, por considerarmos que a atuação desse profissional extrapola a competência técnica, instrumental, de um sujeito que aplica determinada técnica para obter resultado específico, uma vez que sua intervenção é permeada por um conjunto mais amplo de saberes.

No que se refere à delimitação de nosso objeto de estudo, a pesquisa está circunscrita ao campo da *formação* e do *desenvolvimento profissional* dos treinadores de esporte. Nesse contexto, por meio de uma aproximação com as reflexões de Oliveira-Formosinho (2009), Marcelo (2009), Ponte (1998) e Nóvoa (1995), optamos por definir o termo formação, em um sentido amplo, para designar os processos formativos que ocorrem predominantemente em instituições de formação (universidade, escola, escola de treinadores), por meio do oferecimento de cursos, oficinas, congressos, seminários, orientados para transmissão de conhecimentos teóricos, sendo desenvolvidos por professores e profissionais especialistas em suas áreas de atuação (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; PONTE, 1998).

Já o termo desenvolvimento profissional é relativamente recente e põe em evidência os processos formativos (formais ou informais) que ocorrem no terreno profissional. Tem sido utilizado para designar o crescimento profissional adquirido como resultado das experiências de trabalho e que contribuem para alargar as competências profissionais. Desse modo, o desenvolvimento profissional, ao contrário das práticas tradicionais de formação, é um processo em longo prazo, centrado na prática profissional, contextualizado nas demandas do trabalho, que incluem os cursos, mas sobretudo as oportunidades de aprendizagem experiencial, as oportunidades de reflexão sobre a própria prática, participação em projetos, entre outros.

Marcelo (2009) destaca que o desenvolvimento profissional é um processo que vai sendo construído à medida que os profissionais adquirem experiência, sabedoria e consciência profissional; então, está referenciado na busca da identidade profissional, na construção de um eu profissional que evolui ao longo da carreira.

Ainda em relação ao conceito de desenvolvimento profissional, em consonância com as proposições presentes em nosso quadro teórico e metodológico, optamos por uma

aproximação com o conceito defendido por Nóvoa (1995). Refletindo sobre o desenvolvimento profissional de professores, o referido autor alerta que esse conceito comporta ao menos duas dimensões complementares: do professor individual e do coletivo docente.

A primeira dimensão, a do professor individual, aponta para a necessidade de investir no desenvolvimento pessoal, do professor como pessoa, dotado de uma história de vida, de desejos, de anseios, de expectativas, elementos fundamentais na apropriação e direcionamento do processo formativo. A segunda dimensão, a do coletivo docente, aponta para a emergência de uma cultura profissional, da dimensão coletiva do trabalho dos professores, do professor tomado como profissional, capaz de refletir sobre seu trabalho e produzir os saberes necessários à atuação profissional, o que pressupõe o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, concordamos com Nóvoa (1995) quando afirma que é preciso produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) e produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional). Em nosso caso específico, é preciso produzir a vida do treinador e produzir a profissão de treinador.

No contexto mais amplo da formação e do desenvolvimento profissional, direcionamos o objetivo específico da pesquisa para a investigação dos *saberes* e das *identidades* dos treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação.

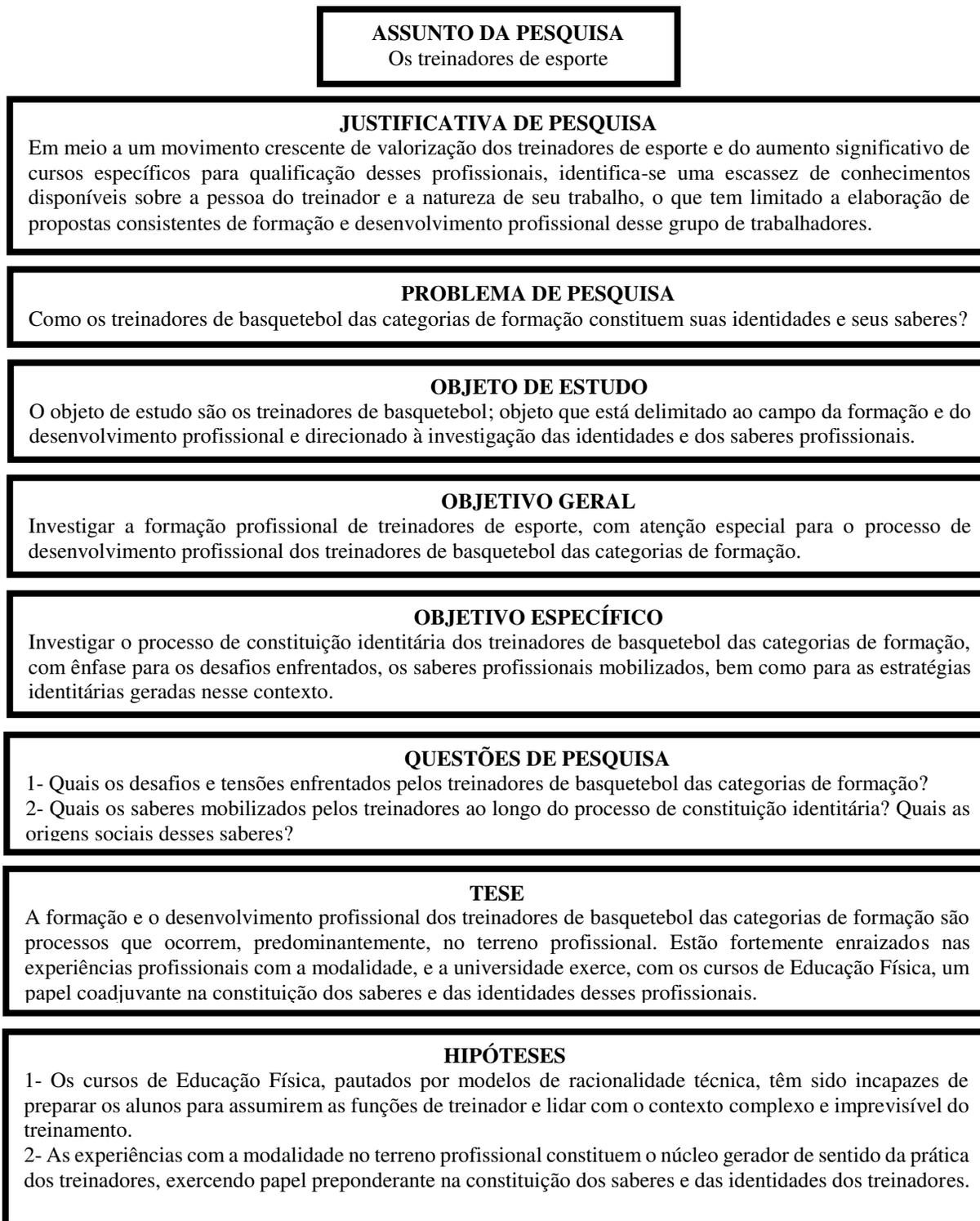
Com base no trabalho de Tardif (2000; 2002a; 2002b), Tardif e Raymond (2000) e Gauthier *et al.* (1998), o termo saberes é utilizado em sentido amplo, para expressar os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes mobilizadas nas situações de trabalho. Ou seja, um saber, saber-fazer e saber-ser que faz referência às aprendizagens que ocorrem ao longo da vida, nos mais diversos contextos formativos, que extrapolam os conhecimentos adquiridos na formação inicial e constituem uma espécie de reservatório, da qual os profissionais se alimentam para resolver exigências específicas do cotidiano de trabalho.

Nessa direção, vale destacar que os saberes são elementos fundamentais na construção da *identidade*, outro termo estruturante da pesquisa que, com base em uma aproximação com o trabalho de Dubar (1998; 2005; 2009) e Hall (2006; 2009), é utilizado

para expressar as representações construídas pelos indivíduos em estreita relação com o mundo vivenciado, em constante transformação ao longo da vida, resultado de socializações sucessivas e fruto da articulação de dois processos relativamente independentes e complementares, quais sejam: o processo relacional, que comporta uma dimensão objetiva (identidade para o outro), e o processo biográfico, que comporta uma dimensão subjetiva (identidade para si).

Por fim, com o intuito de definir os elementos norteadores da pesquisa, construímos um esquema de referência (Figura 1) com a descrição objetiva do tema da pesquisa, do objeto de estudo, do problema de pesquisa, dos objetivos da investigação, das questões de pesquisa, da tese e das hipótese, os quais orientaram nosso trajeto ao longo da investigação.

**Figura 1- Elementos norteadores da pesquisa**



Fonte: pesquisa direta.  
Elaboração do pesquisador.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

No âmbito da literatura sobre os treinadores de esporte acessamos um conjunto de pesquisas sobre dois temas centrais: (1) o papel e as competências profissionais dos treinadores e (2) os contextos de aprendizagem profissional dos treinadores.

No primeiro tema refletimos sobre as competências necessárias ao treinador, bem como o papel atribuído a esses profissionais nas categorias de formação. No segundo, recorremos às pesquisas internacionais sobre a aprendizagem profissional dos treinadores, o que nos permitiu caracterizar as fontes de conhecimento dos treinadores.

### 2.1 Papel profissional e o perfil de competências

A definição do papel profissional do treinador de esporte das categorias de formação constitui tarefa desafiadora, na medida em que essa discussão permanece pouco explorada no ambiente acadêmico, coexistindo, no imaginário social, entendimentos diversos sobre os reais propósitos e responsabilidades desse profissional.

Jones (2006a) é um dos autores de renome no contexto internacional que têm alertado para a necessidade de uma definição mais clara do papel do treinador. Em sua análise, apesar do aumento do interesse acadêmico, a atividade do treinador permanece mal definida e superficialmente teorizada. Jones (2006a) argumenta que nenhuma estrutura conceitual existente na atualidade lida adequadamente com a realidade complexa na qual os treinadores trabalham e que essa indefinição justifica a insatisfação desse grupo em relação aos programas de formação e desenvolvimento profissional.

Buscando ilustrar as dificuldades encontradas na definição do papel do treinador, recorreremos a dois exemplos presentes na realidade dos treinadores das categorias de formação. Uma análise superficial nos permite identificar, *grosso modo*, pelo menos dois perfis de treinador, os quais apontam para diferentes papéis profissionais.

O primeiro, em nossa percepção hegemônica, é caracterizado pelos treinadores que reconhecem as categorias de formação como a base do sistema esportivo, sendo sua principal tarefa preparar e revelar jovens atletas para compor o quadro de equipes adultas. As categorias de formação não têm sentido em si mesmas, seu sentido é construído por sua

vinculação e subordinação aos propósitos e aos valores do esporte profissional. Diante desses elementos, os treinadores constroem suas práticas sustentados em categorias de valores, tais como o talento, o sucesso, o fracasso, a vitória, a derrota, a meritocracia.

O segundo perfil, contra-hegemônico, é caracterizado pelos treinadores que, apesar de reconhecerem a inserção das categorias de formação no contexto do sistema esportivo, procuram ampliar o alcance de suas intervenções na direção de propósitos e responsabilidades que extrapolam a revelação de jovens atletas para equipes adultas. Acreditam que o processo de formação esportiva pode estar vinculado a um processo de formação humana, de educação para a vida, no qual seja possível formar o atleta em estreita relação com a formação da pessoa. Sustentam a prática desses treinadores categorias de valores como o empenho, a dedicação, mas sobretudo a ética, o respeito e a solidariedade.

Em nossa percepção, esses dois perfis profissionais convivem em permanente tensão no contexto esportivo, em conflito constante pela significação do que venham a ser os propósitos das categorias de formação, o que dificulta a definição consensual do papel profissional do treinador.

A discussão acerca do papel do treinador também tem sofrido influência decisiva das reflexões sobre as competências profissionais dos treinadores, as quais dão indicativos das demandas de seu trabalho e da natureza de suas tarefas profissionais.

Assim como as pesquisas sobre treinadores de maneira geral, as pesquisas sobre suas competências têm crescido nos últimos anos. Contudo, no contexto nacional há uma carência de informações em relação ao assunto (EGERLAND, 2009; EGERLAND, NASCIMENTO e BOTH, 2010). No contexto internacional, apesar do incremento, as pesquisas têm oferecido um conjunto de sugestões sobre as competências necessárias aos bons treinadores, mas ainda não demonstram um quadro conclusivo sobre o tema.

Os estudos sobre as competências dos treinadores de esporte têm indicado que a atividade profissional desse grupo de trabalhadores é permeada e abrange um conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes (BALBINO, 2005; BOTA e COLIBABA-EVULET, 2001; MARQUES, 2000; MESQUITA, 2000).

Mesquita (2000), em reflexão acerca das capacidades dos treinadores esportivos, afirma que para ser competente o treinador precisa desenvolver um conjunto de capacidades,

as quais podem ser classificadas em três domínios, quais sejam: as capacidades conceituais, as capacidades comunicativas e as capacidades técnicas.

As capacidades conceituais dizem respeito ao domínio de conhecimentos sobre a modalidade, sobretudo daqueles produzidos no âmbito das Ciências do Esporte. Na análise de Mesquita (2000), para ser um bom treinador, não basta ter sido jogador e fazer como se viu fazer. O treinador constitui o elo fundamental entre os conteúdos do treino e os atletas, o que exige um corpo de conhecimentos sustentado pelas ciências, o qual não se restringe ao domínio do jogo e engloba necessariamente o conhecimento das especificidades biológicas, motoras, psicológicas e sociais dos atletas.

Considerando que a atividade do treinador pressupõe o contato diário com grupos significativos no contexto esportivo (país, dirigentes, comissão técnica, árbitros, atletas), revela-se também fundamental o desenvolvimento de capacidades comunicativas. Assim, no relacionamento com os atletas e os demais atores do sistema esportivo, o treinador deve ser capaz de transmitir informações e conhecimentos de maneira clara e objetiva. Para tanto, no relacionamento com os atletas, Mesquita (2000) descreve que os treinadores devem saber falar, desenvolvendo inclusive a capacidade de comunicação não verbal, mas também devem saber ouvir.

Mesquita (2000) aponta também a necessidade de desenvolvimento de capacidades técnicas, referenciadas em competências pedagógicas relativas à organização e condução do processo de treino. Ainda na análise de Mesquita (2000), as estratégias de intervenção e as condições de prática proporcionadas pelos treinadores têm influência decisiva no desenvolvimento dos atletas. A materialidade dessas capacidades revela-se no exercício das funções do treinador, na sua capacidade de gerir o treino, de informar e motivar os atletas, de escolher e colocar em prática métodos eficazes de treinamento, de intervir em situações de conflito, entre outras.

Em reflexão sobre as exigências da profissão de treinador, Marques (2000) destaca que o sucesso desses profissionais não deve ficar na dependência da intuição e da inspiração e que é fundamental a apropriação de um conjunto de conhecimentos e competências referenciadas na experiência prática, nos conhecimentos científicos e na capacidade de reflexão sobre as demandas do treinamento. Conhecimentos e competências

nos domínios da organização, da Administração, da Economia, da Ciência e da Pedagogia. Um profissional capaz de gerir recursos e estratégias, de coordenar equipes de especialistas e de regular um conjunto de competências que extrapola as exigências de orientação das sessões de treino e competições.

Na mesma direção de Mesquita (2000) e Marques (2000), Bota e Colibaba-Evulet (2001) indicam um amplo conjunto de aptidões, habilidades e conhecimentos necessários ao treinador de esporte. Na percepção desses pesquisadores, a profissão de treinador exige o desenvolvimento e o constante aperfeiçoamento de uma série de capacidades profissionais referenciadas nas habilidades de demonstrante, de metodologista, nas aptidões de pedagogo, psicólogo, fisiólogo, bioquímico, matemático, pesquisador, dirigente, entre outras.

Na descrição de Marques (2000) e de Bota e Colibaba-Evulet (2001), chama a atenção o uso indiscriminado de uma série de termos (capacidade, aptidão, conhecimento, habilidade) para indicar o perfil de competências do treinador de esporte, sem o devido cuidado com a aceção de cada um, inviabilizando assim a definição de um conjunto coerente de competências. Esse sincretismo é, de certa forma, compreensível na medida em que as definições dos autores sobre a profissão de treinador oscilam entre uma profissão sustentada pela vocação – o que pressupõe o sacrifício, a abnegação, a paixão e a fidelidade – e uma profissão de conhecimentos – o que pressupõe apropriação de conceitos advindos das Ciências do Esporte.

Balbino (2005), em pesquisa a respeito de treinadores esportivos, investigou as competências de oito treinadores de equipes profissionais com passagens por seleções nacionais e com resultados expressivos em competições internacionais nas modalidades em que atuavam (futebol, voleibol, handebol, basquetebol).

Corroborando e ilustrando as proposições dos autores supracitados (BOTA e COLIBABA-EVULET, 2001; MARQUES, 2000; MESQUITA, 2000), Balbino (2005) constata que os treinadores possuem um conjunto de competências para dirigir o processo de treinamento. Na análise do autor, a ação pedagógica dos treinadores ultrapassa as situações concretas do cotidiano de treinamento, ou seja, superam as tarefas de planejamento e intervenção sobre as dimensões técnicas, táticas e físicas.

Na compreensão de Balbino (2005), as demandas do trabalho dos treinadores extrapolam a intervenção sobre os comportamentos observáveis da dimensão física dos atletas e exigem a apropriação de um conjunto de competências para que esses profissionais possam lidar com situações complexas, tais como a mediação dos relacionamentos interpessoais dentro da equipe, a coordenação de equipes multidisciplinares (comissão técnica), a explicitação e o convencimento sobre os propósitos do treinamento, o estímulo ao empenho individual e coletivo, o tratamento com dirigentes e imprensa esportiva, entre outras exigências.

Diante desses elementos, Balbino (2005) afirma que a ação pedagógica dos treinadores transcende a metodologia, ou seja, a ação pedagógica dos treinadores vai além dos conhecimentos e do trabalho com métodos de treinamento para desenvolver as capacidades técnicas, táticas e físicas dos atletas, uma vez que está pautada no desenvolvimento de um conjunto mais amplo de competências – competências essas diretamente relacionadas à melhoria do desempenho esportivo –, mas que assumem significados para a formação geral dos atletas, já que estão referenciadas em valores humanos.

No âmbito desse debate, concordamos com Rosado e Mesquita (2011) quando afirmam que, apesar das dificuldades de caracterização da atividade profissional dos treinadores, é amplamente aceita a natureza multifacetada de suas competências, as quais, nas palavras dos autores, oscilam entre as competências de um professor e as de um estrategista de jogo, passando pelas competências de liderança, de gestão de pessoas, entre outras.

Nesse ponto, consideramos relevante destacar que as reflexões sobre o papel dos treinadores de esporte e, especialmente, sobre suas necessárias competências fazem parte de um movimento mais amplo de profissionalização, de busca de um novo estatuto profissional para esse grupo. Ou seja, uma tentativa de definição dos propósitos, das responsabilidades e de um conjunto de competências que estão na base da atuação profissional desses sujeitos e que possam orientar a formulação de processos formativos.

Apesar de reconhecer os avanços desse processo, sobretudo na valorização do trabalho dos treinadores, na busca de reconhecimento social e na melhoria do processo de

formação e do exercício da profissão, consideramos importante problematizar duas limitações presentes no debate sobre o papel e as competências dos treinadores e que são fundamentais aos propósitos da presente pesquisa.

A primeira delas, vinculada mais claramente com a discussão das competências, é consequência da reivindicação de um estatuto científico ao trabalho do treinador, da exigência de formação universitária para a profissão, de aproximação com o campo das Ciências do Esporte e da valorização dos conhecimentos produzidos por essas ciências na formação e no exercício desses profissionais.

Evidentemente, não se trata de negar a relevância dos conhecimentos científicos na atuação profissional dos treinadores; sobre isso vale destacar que os avanços no campo da preparação física de atletas são resultados de pesquisas nas áreas da Fisiologia do Exercício, da Bioquímica, da Biomecânica, entre outras áreas sustentadas por conhecimentos de natureza científica.

Contudo, temos percebido que a reivindicação de um novo *status* profissional aos treinadores, por via da definição de um conjunto de competências profissionais, tem sido forjada pela aproximação com o ambiente acadêmico, sobretudo pela valorização dos conhecimentos teóricos de natureza científica em detrimento dos conhecimentos práticos obtidos por meio da experiência, ancorados em uma tradição de saber fazer.

O discurso amplamente propalado é de que não basta ter experiência com a modalidade para se tornar um bom treinador, ou seja, não basta ter sido jogador, não basta ter vivência prática com a modalidade, é fundamental ter conhecimentos científicos que possam sustentar e qualificar a atuação profissional dos treinadores. E, nesse intuito, os conhecimentos das Ciências do Esporte têm sido apresentados como alternativa e em oposição aos conhecimentos práticos obtidos por meio das experiências com a modalidade, sem os quais os treinadores continuarão atuando com base na tradição, pautados por conhecimentos no nível do senso comum.

Mais uma vez, não se trata de negar a pertinência do conhecimento científico na formação dos treinadores, mas de evidenciar que o movimento de supervalorização desses conhecimentos, sobre o qual a universidade exerce poder decisivo, tem contribuído para desqualificar os conhecimentos e competências obtidas por meio da experiência, o que em

nosso entendimento representa um retrocesso ao processo de formação e desenvolvimento profissional de treinadores.

Assim como diversos autores no campo da formação de treinadores, defendemos a necessidade de qualificar o trabalho dos treinadores por meio da incorporação de conhecimentos científicos produzidos no contexto das universidades. Contudo, temos constatado que os conhecimentos práticos obtidos nas experiências com a modalidade – seja observando, jogando ou trabalhando – exercem função primordial na constituição da base de saberes e das identidades dos treinadores, criando o núcleo gerador de sentido à atuação desses profissionais e, portanto, não devem ser negligenciados e desqualificados.

Por esses motivos, preferimos nos aproximar da discussão sobre as competências dos treinadores buscando compreender seus saberes, independentemente da origem social desses saberes, não apenas aqueles socializados na universidade, mas também os advindos da socialização pré-profissional, bem como da socialização profissional ao longo da carreira.

A segunda limitação, presente no debate sobre as competências dos treinadores, traz consequências à definição do papel profissional desses sujeitos. Tal limitação pode ser caracterizada pelo inflacionamento das competências necessárias à atuação do treinador, envolvendo a ampliação das tarefas e funções sob sua responsabilidade. Afinal de contas, qual é o papel dos treinadores das categorias de formação? Gestor de pessoas? Líder de equipes multidisciplinares? Estrategista de jogo? Professor?

Apesar de concordarmos com o caráter multifacetado das competências dos treinadores, é forçoso reconhecer que no contexto da formação de jovens esportistas o papel do treinador deve estar mais bem delineado. Os treinadores devem ter clareza do cerne de sua atividade profissional, o que não exclui a possibilidade de seleção de um conjunto de competências profissionais, mas exigindo a definição dos propósitos e responsabilidades desse grupo.

Reconhecemos que o tema é espinhoso e de difícil equacionamento, na medida em que põe à prova diferentes concepções sobre o papel das categorias de formação esportiva. Apesar disso, temos defendido que o papel do treinador deve estar orientado para a dimensão pedagógica presente em seu trabalho, já que sua atuação profissional assume um caráter eminentemente educacional, sobretudo na relação com os atletas.

Wikeley e Bullock (2006), por exemplo, defendem que o treinamento seja observado como uma obra educativa, já que concerne aos treinadores colaborar com as aprendizagens de grupo e de indivíduos. Os treinadores são educadores, visto que trabalham com a finalidade de alcançar níveis mais elevados de desempenho. As autoras afirmam ainda que o trabalho do treinador guarda relações com a docência, uma vez que sua atuação está pautada no processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do treinamento depende da qualidade das relações estabelecidas entre o treinador e o atleta.

Na mesma direção, Jones (2006a) aponta que existem mais similaridades que diferenças entre o trabalho de professores e treinadores, já que ambos devem lidar com situações complexas e problemáticas, com desafios que são localizados e só podem ser acessados no terreno profissional. No coração do treinamento está o ensino e a aprendizagem, bem como as inúmeras formas pelas quais os treinadores buscam desenvolver e melhorar seus atletas. Para Jones (2006a), no treinamento, assim como na docência, os treinadores lidam com uma quantidade elevada de conhecimentos tácitos, boa parte deles inexplorada, o que exige a mobilização de saberes das mais diversas naturezas.

Apoiado nesses pressupostos, Jones (2006a) reivindica aos treinadores o papel de educadores e reconhece o treinamento como um processo pedagógico complexo, o qual pode ser amplamente beneficiado pela aproximação com as teorias pedagógicas, assumindo definitivamente seu caráter educativo.

Em resumo, com base na análise da produção acadêmica sobre o papel e as competências dos treinadores, bem como no olhar atento para a atual realidade do treinamento nas categorias de formação, é possível percebermos um quadro indefinido, em construção, no qual convivem – em permanente tensão – diferentes projetos sobre o que de fato representam os propósitos, as responsabilidades e as demandas do trabalho dos treinadores.

No contexto desse debate, no que diz respeito ao papel profissional, estamos alinhados ao grupo que reconhece o treinamento como um ambiente educacional por excelência e que, conseqüentemente, reivindica aos treinadores o papel de educadores, ou seja, que são convocados a orientar suas intervenções com base na dimensão pedagógica de seu trabalho, explicitando os valores por trás de sua prática. Indo um pouco mais adiante,

acreditamos que não se trata de qualquer reflexão pedagógica, mas daquela ancorada no entendimento do esporte como fenômeno sociocultural, patrimônio cultural da humanidade, que se constitui enquanto direito social no âmbito dos preceitos da sociedade democrática e republicana brasileira, fonte potencial de formação para o exercício da cidadania.

Por fim, no que diz respeito ao debate sobre as competências, reconhecemos o caráter complexo e multifacetado do trabalho dos treinadores, exigindo a apropriação de um conjunto amplo de competências. Em contrapartida, alertamos que esse debate tem sido forjado com base na valorização dos conhecimentos teóricos produzidos no contexto das Ciências do Esporte em detrimento dos conhecimentos práticos obtidos nas experiências no terreno profissional, o que nos parece um retrocesso, na medida em que as experiências profissionais são fontes potenciais na obtenção dos saberes e na constituição das identidades dos treinadores.

## **2.2 Contextos de formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos**

Ao longo deste tópico, promovemos a revisão da literatura sobre a formação e o desenvolvimento profissional do treinador de esporte e, para tanto, analisamos os contextos de aprendizagem da profissão de treinador.

Na descrição dos dados, organizamos a reflexão em três partes. A primeira apresenta algumas classificações dos contextos de aprendizagem da profissão; a segunda e a terceira põe em evidência pesquisas sobre dois contextos de aprendizagem da profissão do treinador: o primeiro trata sobre o que estamos denominando de contexto de aprendizagem formal, que demonstra maior vinculação com uma perspectiva tradicional de formação; o segundo contexto traz as pesquisas sobre a aprendizagem informal, que demonstra vinculação com as perspectivas de desenvolvimento profissional.

### **2.2.1 Os contextos de aprendizagem da profissão no processo de socialização profissional**

A preocupação e o interesse com a formação de treinadores de esporte vêm crescendo significativamente, principalmente em países desenvolvidos como o Canadá, Austrália, Reino Unido e Estados Unidos, onde pesquisadores e órgãos governamentais se

esforçam no desenvolvimento de pesquisas e programas nacionais para formação de treinadores<sup>1</sup> (MALLET *et al.*, 2009; TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010).

Outro elemento que confirma o compromisso internacional com a formação de treinadores é a consolidação do *International Council for Coaching Excellence*<sup>2</sup> (ICCE) (Conselho Internacional para a Excelência do Treinamento), entidade sem fins lucrativos que tem a missão de promover a profissão de treinador internacionalmente e aumentar a capacitação de treinadores em todos os níveis do esporte. No ano de 2013, a ICCE realizou sua nona conferência global na África do Sul. Atualmente a entidade possui representantes oficiais em 23 países, e nenhum país da América Latina conta com um deles.

Esse movimento de desenvolvimento de programas nacionais, ou mesmo de programas isolados de formação de treinadores, foi acompanhado pelo crescimento de pesquisas sobre o treinador, ao menos no contexto internacional. Gilbert e Trudel (2004), em levantamento sobre a produção acadêmica relacionada à temática do treinador em periódicos de língua inglesa no período de 1970-2001, identificaram e analisaram 610 artigos distribuídos em 161 periódicos científicos. Entre as diversas informações relevantes, vale destacar que no início da década de 1970 a média de artigos publicados ao ano era de 1,8; já no início da década de 2000, a média de artigos publicados ao ano subiu para trinta. Para se ter ideia, no período de 1970-1973 foram publicados sete artigos, e no período de 1998-2001 foram 131 artigos.

Cushion e Lyle (2010), refletindo acerca dos resultados levantados por Gilbert e Trudel (2004), mais propriamente sobre o aumento no volume de pesquisas sobre o treinador, alertam que mesmo após esse crescimento não se chegou a um entendimento e a um quadro conceitual profundo sobre a natureza do trabalho do treinador. Afirmam também que o desenvolvimento teórico desse campo de investigação ainda é limitado, que as pesquisas

---

<sup>1</sup> Para ilustrar, citamos: *National Coaching Certification Program* (Canadá), *National Coach Accreditation Scheme* e o *Australian Institutes and Academies* (Austrália), *United Kingdom Coaching Certificate* (Reino Unido), e *National Standards for Sport Coaches* e o *National Council for the Accreditation of Coach Education* (Estados Unidos).

<sup>2</sup> Disponível em: <[www.icce.ws](http://www.icce.ws)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

existentes são dispersas, desfocadas e subjetivas, não havendo uma agenda de pesquisa com objetivos e propósitos bem definidos.

Com o intuito de oferecer um panorama das características da produção científica sobre o treinador, optamos por investigar aquelas publicações que evidenciam os contextos de aprendizagem dessa profissão, ou seja, como se dá o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores. A descrição desses contextos nos permitiu resgatar as pesquisas dedicadas particularmente a cada um deles.

Como afirmamos na introdução, é consenso entre diversos pesquisadores do campo da formação e desenvolvimento do treinador que a aprendizagem da profissão ocorre por meio de fontes diversificadas de conhecimento (CUSHION, ARMOUR e JONES, 2003; CUSHION e LYLE, 2010; JIMÉNEZ, LORENZO e GÓMEZ, 2009; JONES, 2006a; 2006b; LEMYRE, TRUDEL e DURAND-BUSH, 2007; MALLETT *et al.*, 2009; NELSON, CUSHION e POTRAC, 2006; TRUDEL e GILBERT, 2006; TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010; WERTHNER e TRUDEL, 2006; WRIGHT, TRUDEL e CULVER, 2007).

Wright, Trudel e Culver (2007), por exemplo, em pesquisa com 35 treinadores de hóquei no gelo, identificaram sete diferentes situações de aprendizagem, entre elas os cursos de formação de treinadores, clínicas e seminários, tutoria formal (*formal mentoring*), livros e vídeos, experiências pessoais com o esporte, interações face a face com outros treinadores e o uso da internet.

Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007), em pesquisa com 36 treinadores de futebol, beisebol e hóquei vinculados às etapas de formação esportiva, identificaram pelo menos dez situações de aprendizagem, entre elas as experiências anteriores como jogador da modalidade, como assistente técnico e treinador de outras modalidades, cursos de formação de treinadores, acesso a materiais didáticos (livros e vídeos), uso da internet, interações com o atual assistente técnico, com o supervisor da liga, com os atletas, nas conversas com os familiares e com os treinadores rivais.

Werthner e Trudel (2006), em pesquisa com um treinador experiente, com participações em Jogos Olímpicos como atleta e treinador, encontraram situações de aprendizagem semelhantes aos demais estudos, tais como as experiências como atleta, cursos

de formação de treinadores e curso superior universitário, interações com membros da equipe e outros treinadores, pesquisas na internet e reflexões pessoais sobre o próprio trabalho.

Buscando uma classificação didática para os contextos de aprendizagem da profissão, Trudel e Gilbert (2006) apresentam duas metáforas que contemplam as diversas fontes de conhecimento dos treinadores: a metáfora da aquisição e a metáfora da participação.

A metáfora da aquisição está relacionada às oportunidades de aprendizagem da profissão que ocorrem por um processo de educação formal, com a participação voluntária ou compulsória em cursos de curta ou longa duração, pautado em um corpo de conhecimento hierarquicamente organizado (currículo) e transmitido por especialistas em diversas áreas do conhecimento.

Em contrapartida, a metáfora da participação diz respeito aos conhecimentos adquiridos nas experiências ao longo da vida esportiva, ou seja, um processo que ocorre pela imersão na cultura esportiva, seja como atleta, auxiliar técnico, treinador ou outras formas de engajamento no esporte.

Nelson, Cushion e Potrac (2006), em relação aos contextos de aprendizagem da profissão de treinador, consideram mais apropriada a utilização das terminologias aprendizagem formal, aprendizagem não formal e aprendizagem informal, que na opinião dos autores viabiliza uma identificação mais detalhada dos contextos de aprendizagem e permite o desenvolvimento de avaliações e pesquisas delimitadas a cada contexto.

A aprendizagem formal ocorre em espaços educacionais institucionalizados e hierarquicamente estruturados; os programas exigem dos candidatos pré-requisitos para ingressarem no curso, exigem presença obrigatória, dispõem de currículos padronizados, e a formação culmina na certificação dos participantes. São exemplos de atividades formais de aprendizagem os programas nacionais de formação de treinadores e os cursos superiores na área da Educação Física e das Ciências do Esporte.

Em relação à aprendizagem não formal, de acordo com Nelson, Cushion e Potrac (2006), existe na literatura uma tendência em considerar como cursos de formação de treinadores todo e qualquer curso realizado pelos treinadores, o que aproxima suas características da aprendizagem formal. Apesar de reconhecerem elementos comuns da aprendizagem formal, Nelson, Cushion e Potrac (2006) identificam na aprendizagem não

formal um engajamento voluntário dos treinadores em atividades organizadas de forma sistemática, em curto período de tempo, direcionadas a um público específico (iniciação esportiva, alto rendimento) e com temáticas muito particulares, como é o caso das conferências, seminários, oficinas, clínicas etc.

A aprendizagem informal ocorre fora dos limites das instituições de ensino, um processo de aquisição e acúmulo de conhecimento, habilidade, valores e atitudes, por meio de experiências informais ao longo da vida, um tipo de aprendizagem autoguiada, tal como a exploração da internet, leitura de manuais de treinamento, livros e artigos científicos, observação de vídeos, gravação e avaliação do desempenho de atletas etc. (NELSON, CUSHION e POTRAC, 2006).

Marsick e Watkins (2001 *apud* MALLET *et al.*, 2009), aprofundando o entendimento de Nelson, Cushion e Potrac (2006) sobre o contexto de aprendizagem informal, adicionam o termo aprendizagem incidental, definindo essa modalidade como sendo o subproduto de algumas atividades – como o desenvolvimento de tarefas diárias, as relações interpessoais, a vivência da cultura organizacional do ambiente de trabalho na experimentação por tentativa e erro – as quais ocorrem sem uma tomada de consciência imediata por parte dos treinadores.

Werthner e Trudel (2006) acrescentam ainda a possibilidade de utilização dos seguintes termos: situações de aprendizagem mediada, não mediada e interna. Nas situações mediadas existe a participação de um professor/instrutor responsável por transmitir ao treinador os conhecimentos necessários à sua atuação. Exemplos dessas aprendizagens são os cursos de formação de treinadores, as palestras ministradas em seminários, oficinas, clínicas e mesmo as situações de *formal mentoring*. Já nas situações não mediadas, a iniciativa de aprendizagem depende do treinador, que seleciona as próprias fontes de conhecimento de acordo com suas necessidades, as quais sempre emergem dos problemas identificados no cotidiano de trabalho. Por fim, as situações de aprendizagem interna são caracterizadas pela reflexão do treinador em torno de seu trabalho.

Mallet *et al.* (2009), em relação aos contextos de aprendizagem, afirmam que essas definições apresentam algumas limitações, tendo em vista que é difícil isolar os contextos de aprendizagem, considerando que pode ser encontrado espaço nas aprendizagens

formal e não formal para as aprendizagens informais, tais como as conversas de corredor e as possibilidades de estabelecer parcerias e contatos de trabalho (*networking*). E seria desejável introduzir no contexto das aprendizagens informais a oportunidade de aprendizagem formal, tais como o *mentoring* com treinadores experientes.

Werthner e Trudel (2006) ainda alertam que a polarização do debate das fontes de conhecimento dos treinadores em torno da aprendizagem formal *versus* informal, mediada *versus* não mediada, é estéril e falsa, uma vez que a formação do treinador perpassa inevitavelmente por fontes diversificadas.

Apesar dos limites impostos pelas classificações, os esforços de Trudel e Gilbert (2006), Nelson, Cushion e Potrac (2006), Werthner e Trudel (2006) e Mallet *et al.* (2009) nos permitem identificar e apresentar algumas pesquisas dedicadas a esses contextos de aprendizagem, em especial ao contexto formal e ao contexto informal.

### **2.2.2 O contexto da aprendizagem formal no processo de socialização profissional**

No contexto de aprendizagem formal (metáfora da aquisição), destacam-se os programas de longa duração com vistas à formação e certificação de treinadores, tais como os programas nacionais de formação de treinadores em diversos países ou mesmo os cursos superiores pautados na estrutura universitária.

De acordo com Trudel e Gilbert (2006), é difícil traçar a origem exata dos programas de formação de treinadores, mas nos Estados Unidos os cursos de certificação existem há pelo menos um século. Em se tratando de modelos de formação, o exemplo canadense intitulado *Canada's National Coaching Certification Program* (NCCP) é um dos pioneiros; fora desenvolvido em meados de 1970 e já certificou cerca de 900 mil treinadores. O exemplo canadense foi seguido posteriormente pela criação do *Australia's National Coach Accreditation Scheme* (NCAS), também nos anos de 1970.

Nos Estados Unidos, apesar de não existir um modelo nacional, diversos programas foram adotados no mesmo período; por exemplo, o *American Coaching Effectiveness Program* (ACEP), fundado em 1976, que evoluiu para o *American Sport Education Program* (ASEP), sendo amplamente adotado por várias organizações em todo país (TRUDEL e GILBERT, 2006).

O ímpeto inicial para o desenvolvimento desses programas de formação de treinadores foi o de destacar os aspectos legais e morais presentes na atuação do treinador, desenvolver a sua competência e prevenir e proteger a saúde dos atletas. Além disso, os programas de certificação de treinadores poderiam também servir como um filtro de seleção do que supostamente seriam os profissionais mais competentes. Apesar disso, Trudel e Gilbert (2006) afirmam que não há investigações consistentes que confirmem uma relação entre a certificação e o aumento da competência do treinador.

Campbell (1993) buscou identificar alguns elementos comuns entre os sistemas nacionais de formação de treinadores em diversos países, tais como Canadá, Estados Unidos, Austrália, Alemanha, França, Inglaterra, China, entre outros.

O primeiro aspecto apontado por Campbell (1993) é de que os sistemas de formação de treinadores são determinados e influenciados pelo contexto cultural, político e pelas tradições dos países de origem, e por isso não é possível eleger um modelo ideal a ser seguido. Para exemplificar tal afirmação, a autora apresenta as características da cultura esportiva dos países que compõem a Grã-Bretanha em contraposição à cultura chinesa.

No caso da Grã-Bretanha, o esporte tem uma tradição de amadorismo, as organizações esportivas são centenárias e estão concentradas nas mãos das classes média e alta, com exceção do futebol, e praticamente toda a população tem acesso à prática esportiva. Nessa realidade, os treinadores gozam de baixo *status* social e a força de trabalho é composta geralmente por voluntários (CAMPBELL, 1993).

Em contraposição, na China o esporte é considerado uma importante ferramenta política e um instrumento de consolidação de relações de poder com o restante do mundo. Conseqüentemente, é apoiado pelo governo mediante a descentralização de recursos financeiros em torno de federações espalhadas pelo país. O esporte não é totalmente acessível à população, mas os talentos esportivos são identificados precocemente e preparados por treinadores profissionais e especialistas em suas áreas de atuação. Nessa realidade, o treinador goza de alto prestígio social, sua formação é compulsória e compreendida como essencial para a obtenção da excelência esportiva (CAMPBELL, 1993).

Os elementos particulares da cultura esportiva de cada país condicionam as estruturas de formação de treinadores. Para ilustrar tal afirmação, podemos tomar os países

da Grã-Bretanha, onde o número elevado de treinadores voluntários implica um sistema de formação econômico que envolve tempo e dinheiro, com pré-requisitos flexíveis e cursos acessíveis localmente.

Apesar das particularidades dos sistemas de cada país, Campbell (1993) aponta alguns elementos comuns no que se refere às formas de oferecimento, à estrutura e aos conteúdos dos cursos. Em quase todos os países analisados, os programas de formação são oferecidos por meio de cursos formais, e o formato de educação a distância é amplamente utilizado. Em relação à estrutura, em média são oferecidos de quatro a cinco níveis de formação/certificação. Nos níveis iniciais não há exigência por formação universitária e os cursos são destinados aos treinadores vinculados à iniciação esportiva e ao esporte praticado no tempo livre. Já os níveis avançados são realizados em convênio com grandes instituições de ensino, exigem pré-requisitos ligados à formação e experiência profissional, tais como curso universitário e anos de experiência na profissão, e são destinados a treinadores vinculados ao esporte profissional (CAMPBELL, 1993).

Os conteúdos dos programas, apesar de variarem de um país para outro, contemplam basicamente três áreas centrais: conhecimentos sobre o esporte, tais como técnica, tática e estratégia; conhecimentos relacionados à *performance*, com contribuições das diversas áreas das Ciências do Esporte, bem como da Filosofia, da Pedagogia etc; e a experiência prática, que pode ser incluída como pré-requisito para avançar a níveis mais elevados ou oferecida como parte integrante dos cursos, como é o caso da formação de treinadores na Alemanha, onde os futuros treinadores, ao longo do curso, devem desenvolver aulas com supervisão de outros treinadores, trabalhar como assistentes técnicos, entre outras experiências práticas.

No que diz respeito aos programas de formação de longa duração do Canadá (NCCP), Austrália (NCAS), Reino Unido (NCC) e Estados Unidos (ASEP), os autores Wright, Trudel e Culver (2007) apontam três aspectos comuns entre esses países, como cursos realizados em sala de aula, com diferentes níveis de certificação e conteúdos bem definidos para cada um dos níveis.

Conduzindo a reflexão para a efetividade desses cursos na prática dos treinadores, Werthner e Trudel (2006) afirmam que, apesar de serem oferecidos há décadas,

não existem estudos sobre os possíveis efeitos desses cursos no comportamento e na tomada de decisão dos treinadores, antes, durante ou depois de uma sessão de treino ou jogo. As informações disponíveis para julgar os efeitos dos cursos são indiretas, obtidas por entrevistas e questionários aplicados ao final do ensino, com a intenção de apreender os pontos fortes e fracos do programa ou mesmo a percepção de competência dos treinadores após participarem do curso.

Trudel, Gilbert e Werthner (2010), interessados em avaliar o alcance dos cursos de formação de treinadores, realizaram revisão da literatura – delimitada no período de 1998 a 2007 e de pesquisas publicadas em língua inglesa – buscando identificar as pesquisas que tiveram o objetivo de avaliar a eficácia desses cursos.

Foram identificadas apenas 14 investigações efetivamente voltadas para essa finalidade, sendo que quatro estiveram focalizadas na avaliação de cursos em pequena escala/curta duração (*small-scale coach education program*), quatro em cursos universitários (*university-based coach education program*) e seis em cursos em larga escala/longa duração (*large-scale coach education program*) (TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010).

De modo geral, Trudel, Gilbert e Werthner (2010) afirmam que existe uma escassez de estudos que avaliam a eficácia dos programas de formação de treinadores. Além disso, as metodologias utilizadas para avaliação são incapazes de verificar o impacto dos cursos na prática dos treinadores, já que a maioria dos estudos trabalha com variáveis isoladas, tais como a capacidade de o treinador motivar positivamente seus atletas e a variação da autoestima deles após seu treinador ter participado de um curso.

Em relação aos cursos em pequena escala/curta duração, é difícil avaliar os efeitos de cursos que ocorrem em período restrito de tempo – também é ilusório esperar que comportamentos enraizados há tantos anos sejam modificados algumas semanas após um curso de duas horas (TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010).

Os cursos baseados na estrutura universitária, diferentes dos demais, não estão focados em um esporte específico, a duração da intervenção é longa, há um número reduzido de participantes e o objetivo não é modificar um comportamento, mas desenvolver a capacidade de refletir sobre a natureza do trabalho de treinador.

Os quatro estudos encontrados que tratavam dessa modalidade buscaram avaliar a efetividade de cursos pautados na formação de profissionais reflexivos, no desenvolvimento de habilidades também reflexivas e na solução de problemas. Apesar dos avanços no trabalho em grupo, tais como discussões e planejamento coletivo e mudança na forma de pensar o treinamento, no cotidiano os treinadores tendem a não desenvolver a prática reflexiva tal como foram ensinados nos cursos, já que existe certo descompasso entre o rigor da reflexão aprendida no ambiente acadêmico e as reflexões mentais e conversas informais identificadas na realidade de trabalho (TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010).

Entre os seis estudos realizados com os cursos em larga escala/longa duração, quatro deles demonstraram aumento na motivação, melhora nas estratégias de jogo, no ensino da técnica e na utilização de imagens, contudo nenhum deles considerou o contexto de trabalho como uma variável relevante, o que no entendimento de Trudel, Gilbert e Werthner (2010) inviabiliza uma avaliação rigorosa da eficácia dos cursos na prática dos treinadores.

Em vista da escassez de pesquisas comprometidas com a avaliação dos cursos de formação de treinadores, Trudel, Gilbert e Werthner (2010) terminam afirmando que é surpreendente identificar que, em diversos países, treinadores são certificados por cursos que sequer têm sua eficácia avaliada.

No parecer de Nelson, Cushion e Potrac (2006), os cursos de longa duração, especialmente os programas orientados por órgãos governamentais, vêm sendo duramente criticados por serem desenvolvidos em curto espaço de tempo, durante semanas e frequentemente ao longo de anos, sem uma sequência lógica e com poucas oportunidades para integração dos novos conhecimentos à prática dos treinadores.

Os currículos dos cursos privilegiam as disciplinas de caráter biológico e negligenciam as Ciências Sociais. E, além disso, os treinadores terminam os cursos com alguns conhecimentos em disciplinas específicas das Ciências do Esporte (Fisiologia, Psicologia e Biomecânica), mas carecem de conhecimentos pedagógicos e socioculturais relacionados ao papel do treinador.

Embora seja possível argumentar que os conhecimentos advindos das diversas áreas das Ciências do Esporte são essenciais, vale citar que tais conhecimentos são

transmitidos de forma compartimentalizada, sendo cada disciplina tratada separadamente, quando na realidade a atuação do treinador requer a integração de fontes variadas de conhecimento.

Outro aspecto criticado por Nelson, Cushion e Potrac (2006) é a tentativa de os cursos transmitirem aos alunos a sabedoria de treinadores *experts*, oferecendo estratégias predeterminadas para superar um catálogo de dilemas do treinamento, como uma espécie de caixa de ferramentas de conhecimentos profissionais a serem aplicados no cotidiano de trabalho. Um tipo de formação que assume o conhecimento como um truque de mercado que pode ser transmitido de uma geração a outra, quando na realidade o desenvolvimento do conhecimento profissional é um processo mais complexo.

Apesar das limitações, Nelson, Cushion e Potrac (2006) afirmam que treinadores que participam de cursos de formação aumentam sua percepção de eficácia em relação à sua influência na aprendizagem dos atletas e demonstram percepção positiva quanto aos conteúdos e métodos aplicados nos cursos.

Wright, Trudel e Culver (2007), em pesquisa com 35 treinadores de hóquei, identificaram a visão desses sujeitos sobre os cursos oferecidos pela NCCP (*National Coaching Certification Program*) nos níveis I, II e III.

No que diz respeito ao nível I, os treinadores iniciantes destacaram a relevância do curso no encaminhamento de reflexões sobre como incentivar crianças e adolescentes, em vez de constrangê-los e desestimulá-los; em contrapartida, os treinadores com certa experiência na profissão consideraram esse nível inútil para o seu desenvolvimento e afirmaram que os cursos não ensinam nada sobre o jogo de hóquei.

O nível II é voltado para treinadores que trabalham com jogadores em nível competitivo e enfatiza a aquisição de habilidades básicas, jogo em equipe e táticas individuais. Nesse nível, parte dos cursos ocorre na prática (*on-ice training*) e essa característica agradava aos treinadores participantes da pesquisa. Já os cursos de nível III são organizados para treinadores que trabalham com atletas de alto nível – sendo que poucos treinadores atingem essa condição –, e nessa categoria os participantes da pesquisa afirmaram apreciar os cursos, principalmente pelas oportunidades de interação com treinadores de

outras associações. A única limitação apontada foi o alto valor dos cursos e o período de oferecimento, que ocorre ao longo de toda uma semana.

Ainda no Canadá, Lemyre, Trudel e Durand-Bush (2007) também buscaram identificar a visão de 36 treinadores de futebol, hóquei e beisebol acerca da relevância dos cursos de formação de treinadores. Dos 36 treinadores entrevistados, 29 não apresentaram cursos superiores de formação de professores ou áreas correlatas às Ciências do Esporte e Educação Física, trinta obtiveram a certificação de nível I da NCCP e 12 alcançaram a certificação de nível II, e nesses dois níveis os treinadores tiveram acesso, respectivamente, a 15 e 19 horas de conhecimentos teóricos sobre treinamento e 15 horas de conhecimentos específicos dos esportes (componente prático do curso).

O componente teórico do curso foi considerado pouco relevante – tendo em vista que uma grande quantidade de informações foi veiculada em curto espaço de tempo –, os participantes indicaram que tópicos como fisiologia muscular e metabolismo aeróbio e anaeróbio foram insuficientes e, além disso, treinadores de diversas modalidades foram agrupados para as mesmas aulas. Por fim, o componente prático dos cursos foi apreciado principalmente pelos treinadores com menos experiência, já que foram fornecidas informações concretas sobre os dilemas cotidianos e houve a possibilidade de contato e envolvimento mais estreito com os demais treinadores.

Com base nos dados e elementos obtidos com a pesquisa sobre os treinadores, principalmente em países como Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, é possível então construirmos o seguinte retrato da aprendizagem obtida por meio dos cursos de formação de treinadores, ou seja, a aprendizagem formal.

No contexto internacional, a formação de treinadores é assumida majoritariamente por órgãos governamentais que elaboram programas de certificação em diversos níveis, sendo os níveis iniciais mais generalistas e os avançados mais específicos; destacam-se ainda as associações, federações e confederações esportivas, as quais elaboram programas específicos de acordo com as demandas de cada esporte.

Os conteúdos dos programas englobam basicamente conhecimentos sobre o treinamento esportivo, com apoio nas Ciências do Esporte, conhecimentos específicos de cada modalidade e um componente de aplicação prática. No que diz respeito à eficácia dos

cursos na prática dos treinadores, não há estudos consistentes que permitam realizar esse tipo de avaliação.

Já em relação à percepção dos treinadores sobre a relevância dos cursos, os resultados demonstram um interesse maior dos treinadores menos experientes, principalmente pelo componente prático dos cursos e resultados, que variam bastante entre os treinadores mais experientes, que por sua vez tendem a avaliar a relevância dos cursos pautados por suas experiências acumuladas ao longo da formação enquanto treinador. Por fim, a maioria dos estudos indica que, mesmo entre os treinadores que apreciam os cursos, as fontes de conhecimento mais valorizadas ainda estão vinculadas às oportunidades de aprendizagem informal.

No entendimento de Werthner e Trudel (2006), essa conclusão é compreensível ao se considerar o pequeno tempo acumulado na participação em cursos formais em comparação ao incalculável número de horas vivenciadas no contexto esportivo.

No caso específico do Brasil, o contexto da aprendizagem formal de treinadores esportivos apresenta elementos muito semelhantes ao encontrado na pesquisa internacional quando comparamos os cursos oferecidos pelas confederações nacionais das diversas modalidades esportivas.

A Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol, por exemplo, apoiada pela Confederação Brasileira de Basketball (CBB), oferece cursos de certificação em três níveis (I, II e III), com conteúdos relacionados às diversas áreas das Ciências do Esporte, tais como palestras sobre preparação física (Fisiologia, Bioquímica, Biomecânica), preparação psicológica (Psicologia), organização do treino (Pedagogia, Gestão) e conteúdos específicos da modalidade (técnica e tática); os cursos ocorrem em período concentrado de três a cinco dias, com aulas teóricas e práticas ministradas por especialistas e treinadores com reconhecida experiência nos níveis de certificação. No entanto, até o momento não houve grande preocupação com a avaliação da eficácia dos cursos na prática dos treinadores.

Assim, podemos afirmar que os cursos de formação de treinadores de basquetebol, e por que não dizer que dos cursos oferecidos por confederações no Brasil, reproduzem a mesma lógica dos cursos de formação oferecidos em diversos países, como bem caracterizado por Campbell (1993) e Wright, Trudel e Culver (2007), e amplamente

criticado por alguns autores, como Nelson, Cushion e Potrac (2006) e Trudel, Gilbert e Werthner (2010).

Em contrapartida, nos deparamos com uma realidade bastante particular quando comparamos as características da formação inicial para a profissão de treinador. Diferente de países como os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, que não exigem formação universitária específica, no Brasil os treinadores são necessariamente formados nos cursos de Educação Física ou em alguns poucos cursos de Ciências do Esporte, com poucas exceções de profissionais provisionados<sup>3</sup>.

Nesse contexto, parte da formação profissional dos treinadores de esporte no Brasil ocorre com a proposta generalista de formação obtida nos cursos de Educação Física e Ciências do Esporte – cursos que de acordo com Nunomura (2004) são incapazes de responder às demandas específicas de cada modalidade.

Apesar de não representar o foco de nossa investigação, essa característica peculiar de formação de treinadores no Brasil merece ser destacada, uma vez que ela é pouco explorada na pesquisa internacional sobre treinadores, ou seja, o desenho metodológico das pesquisas e a análise dos dados desconsideram essa característica, o que, merece um olhar mais atento, tendo em vista que a formação inicial em Educação Física ou em Ciências do Esporte pode oportunizar experiências significativas ao futuro trabalho do treinador, constituindo aprendizagens relevantes de construção de seus saberes e identidades.

### **2.2.3 O contexto da aprendizagem informal no processo de socialização profissional**

No âmbito das discussões sobre como os treinadores adquirem o conhecimento profissional que sustenta a sua prática, o contexto da aprendizagem informal é apontado por alguns estudiosos como a fonte primária para obtenção de conhecimento (CUSHION, ARMOUR e JONES, 2003; GILBERT e TRUDEL, 2001).

A aprendizagem informal envolve uma gama de oportunidades que ocorre ao longo da vida, em que os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e valores por meio

---

<sup>3</sup> Por ocasião da regulamentação da profissão de Educação Física o Conselho Federal de Educação Física foi obrigado a absorver os práticos que atuavam na área, já que a lei assegura o exercício profissional aos que exerciam a profissão antes da nova lei.

de experiências apreendidas no cotidiano e na exposição ao meio ambiente, fora dos limites das instituições de ensino e, no caso específico dos treinadores, fora dos limites dos cursos de formação de treinadores (NELSON, CUSHION e POTRAC, 2006).

De acordo com Trudel e Gilbert (2006), o contexto da aprendizagem informal ou, como os autores preferem classificar as aprendizagens que ocorrem por meio da experiência, a metáfora da participação pode ser definida por dois processos complementares. O primeiro é entendido como um processo social de imersão na cultura esportiva, seja como atleta, assistente técnico, treinador ou outras forma de engajamento no esporte. Sobre esse processo, Sfard (1998 *apud* TRUDEL e GILBERT, 2006) afirma que a aprendizagem por meio da experiência pode ser concebida como o processo de se tornar membro de uma comunidade, o que implica, acima de tudo, a habilidade de se comunicar com a linguagem dessa comunidade e agir de acordo com suas normas particulares.

Um segundo processo de aprendizagem experiencial é obtido pelo trabalho reflexivo, nos termos do que Schön (2000) define como o prático-reflexivo. No entendimento de Trudel e Gilbert (2006), a profissão de treinador está incluída no campo das profissões que enfrentam um contexto prático complexo, instável, incerto e conflituoso, em que os problemas estão mal definidos e precisam ser elaborados pelos treinadores com base na reflexão sobre suas próprias experiências. Assim, com a reflexão durante os treinamentos e jogos (*reflection-in-action*), a reflexão sobre os treinamentos e jogos (*reflection-on-action*) e reflexão após a temporada (*retrospective reflection-on-action*), os treinadores produzem conhecimentos profissionais.

Vale aqui informar que um dos primeiros estudos que indicaram a relevância das aprendizagens informais na formação dos treinadores foi o trabalho de Sage (1989). A pesquisa teve como objetivo caracterizar o processo pelo qual alguém se torna treinador, tomando como base a análise do processo de escolha ocupacional, socialização profissional e socialização ocupacional. Ao longo de cinco semanas, o pesquisador observou treinadores de seis escolas (*high school*) dos Estados Unidos e entrevistou cerca de cinquenta professores/treinadores.

Em relação ao processo de escolha ocupacional, caracterizado pela preferência de uma ocupação entre várias possíveis, Sage (1989) aponta que 50% dos sujeitos decidiram

ser treinadores antes mesmo de ingressarem na universidade. Os demais indicaram que a decisão ocorreu ao longo do curso universitário ou após iniciar a prática profissional. Nos Estados Unidos não há exigência de formação específica para atuar como treinador, então boa parte dos treinadores é professor de Educação Física, mas é comum encontrar treinadores com formação em diversas áreas, principalmente professores de outras disciplinas escolares.

Ainda em relação aos aspectos da escolha ocupacional, a maioria dos treinadores do estudo foi atleta na juventude e vários praticaram duas ou três modalidades esportivas. Nesse contexto, o envolvimento pessoal, o respeito e a admiração pelos antigos treinadores foram indicados como sendo motivos para a escolha da carreira; além disso, a possibilidade de permanecer envolvido com o contexto esportivo, a devoção pelo esporte e o desejo de contribuir com a formação de jovens também foram apontados como razões da escolha ocupacional de todos os treinadores.

A socialização profissional é compreendida como o processo de aquisição de habilidades, conhecimentos e valores necessários à atuação profissional, na qual os iniciantes têm a oportunidade de desenvolver uma identidade e um compromisso com a profissão. Na maioria das ocupações, esse tipo de socialização ocorre pelo processo educacional formalizado, como é o caso dos cursos superiores e dos cursos de formação de treinadores (SAGE, 1989).

No período de desenvolvimento da pesquisa do referido autor, apenas cinco estados dos Estados Unidos exigiam a participação em cursos de certificação, e dos 2.172 cursos na área da Educação Física, apenas 146 eram dirigidos para a preparação do treinador. Nesse sentido, o mais próximo que os treinadores do estudo de Sage (1989) chegaram da socialização profissional foi nas disciplinas de formação de professores, quando tiveram a oportunidade de acompanhar treinos de equipes escolares. Assim, o processo de socialização profissional ocorreu de fato por meio das experiências anteriores de cada um como jogador, quando aprendiam sobre o trabalho com seus próprios treinadores, ou quando começaram a trabalhar como assistentes técnicos e treinadores.

Por fim, a socialização ocupacional é entendida como o processo pelo qual os iniciantes na profissão adquirem conhecimentos e apoio ideológico-cultural necessários à participação como membros da ocupação. Esse processo ocorre de maneira intensa no início

da carreira, período em que o indivíduo mergulha no ambiente de trabalho e enfrenta um choque de realidade, mas é um processo que se estende ao longo de toda a carreira.

No caso dos treinadores investigados por Sage (1989), o início do trabalho no contexto ocupacional ocorreu basicamente de quatro maneiras: concomitantemente como professor e treinador; primeiro como professor e depois de alguns anos como treinador; como assistente técnico; e como treinador principal.

De acordo com Sage (1989), existem particularidades para cada uma dessas maneiras de adentrar o contexto ocupacional, mas, apesar disso, em todas elas podemos identificar que:

[...] o processo de transformação de trabalhadores iniciantes em trabalhadores competentes envolve mais que apenas a aprendizagem de aspectos técnicos da profissão, envolve também a aprendizagem da cultura ocupacional, que consiste em um conjunto distinto de entendimentos compartilhados sobre aspectos críticos da profissão, certos costumes e rituais, e uma ideologia que ajuda a moldar a visão dos membros da ocupação e seu relacionamento com a sociedade como um todo (SAGE, 1989, p. 87, tradução nossa).

Para os treinadores que iniciam na carreira já na colocação de treinador principal, a aprendizagem da cultura ocupacional ocorre principalmente pelas experiências de tentativa e erro, o que o autor ilustra com a metáfora de jogar o indivíduo na água e esperar que ele nade ou afunde. No entanto, quando iniciam a carreira como assistentes técnicos, os sujeitos têm a oportunidade de trabalhar com uma espécie de mentor, o que pode permitir a aquisição de alguns entendimentos compartilhados e maneiras de agir que surgem em resposta aos problemas do treinamento.

É largamente por meio desses tipos de experiências que o entendimento coletivo começa a ser desenvolvido, e os significados compartilhados sobre a cultura ocupacional do treinador começam a tomar forma para o novo treinador (SAGE, 1989, p. 88, tradução nossa).

Por meio das experiências de socialização no contexto ocupacional, os treinadores vão formando uma comunidade fechada, enraizada no esporte e no que isso simboliza, e passam a se identificar como um segmento social significativo. Isso torna possível a expressão de atitudes semelhantes, a orientação de valores e tradições culturais que fluem por intermédio das relações sociais do ambiente ocupacional (SAGE, 1989).

Desse modo, no final da década de 1980, de acordo com os dados obtidos por Sage (1989) com treinadores no contexto escolar, tornar-se treinador nos Estados Unidos envolvia um processo inicial de escolha ocupacional, e as experiências positivas como praticantes e atletas da modalidade foram decisivas para essa escolha.

Ainda em relação aos treinadores pesquisados por Sage (1989), o processo de socialização profissional – que dificilmente ocorre pela educação formal – e o processo caracterizado como socialização ocupacional – no qual aspectos técnicos da profissão e a cultura ocupacional são adquiridos – ocorreram pela imersão no contexto de trabalho como assistentes técnicos ou treinadores principais e também pela observação de treinadores mais experientes.

Outro estudo pioneiro que buscou aprofundar o entendimento sobre as aprendizagens adquiridas pela experiência foi o de Saury e Durand (1998), autores que buscaram investigar *in loco* os conhecimentos práticos de cinco treinadores de vela considerados *experts*.

Para o desenvolvimento da pesquisa, Saury e Durand (1998) acessaram o conhecimento dos treinadores tomando como base a perspectiva da ergonomia cognitiva do Modelo de Atividade-Tarefa (*Task Activity Model*). De acordo com esse modelo, uma tarefa pode ser compreendida como os constrangimentos que devem ser encarados pelos indivíduos, que, para superá-los, engajam-se em atividades adaptativas.

Ainda baseados nos pressupostos desse modelo, Saury e Durand (1998) indicam que a atividade profissional de treinadores envolve uma série de constrangimentos que define sua tarefa e, além disso, afeta seu modo operacional, ou seja, seu comportamento, estratégias e conhecimentos.

Uma vez balizados por esse entendimento, Saury e Durand (1998) tiveram como objetivo analisar os constrangimentos da tarefa do treinador, bem como descrever os conhecimentos eliciados pelos treinadores durante a atividade adaptativa.

Os resultados do estudo foram apresentados em duas partes: a primeira descreve os constrangimentos que caracterizam a tarefa do treinador e a segunda descreve a atividade cognitiva dos treinadores perante esses constrangimentos.

Os constrangimentos foram divididos em três componentes:

- 1- Os princípios da eficiência do treinamento;
- 2- A situação temporal das ações;
- 3- A incerteza inerente às ações dos atletas e as condições do clima/tempo.

Em relação aos princípios da eficiência do treinamento, foram identificados quatro princípios que governam o treino. O primeiro é denominado como o ajuste entre os objetivos da tarefa de treinamento e sua organização, considerando que o alcance desses objetivos depende de restrições espaciais e da organização temporal. Tal princípio é exemplificado na preocupação dos treinadores de vela com o ajuste dos barcos, o que só pode ser alcançado sob determinadas condições.

O segundo princípio é denominado de sequência das tarefas de treinamento, já que as tarefas devem ser inseridas em uma sequência temporal adequada; como exemplo, o treinamento tático só faz sentido se o barco estiver completamente ajustado. O terceiro princípio é a ligação entre a tarefa e as condições ambientais; por exemplo, em situações em que o vento esteja instável e irregular, é preferível o treinamento tático ao treinamento de velocidade. O quarto princípio é a observância dos requisitos competitivos de cada Classe Olímpica, como o conhecimento da mecânica de funcionamento do barco de cada categoria.

O segundo grupo de constrangimentos identificado na pesquisa foi denominado de situação temporal das ações dos treinadores. Nesse sentido, as ações dos treinadores estão na dependência de situações temporais, tais como mudanças ambientais. Como exemplo, podemos citar a modificação da ordem de um treino em decorrência de uma alteração no vento. Além desse fator, os treinadores planejam suas ações de acordo com o calendário esportivo, então, próximo às competições evitam elaborar treinamentos que possam desestabilizar a realização de um movimento técnico.

O terceiro tipo de constrangimento encarado pelos treinadores diz respeito à incerteza inerente à imprevisibilidade das situações de treino, tais como o comportamento dos atletas e as mudanças climáticas. A ação do treinador depende de sua percepção sobre o empenho, expectativas e objetivos dos atletas; além disso, as constantes alterações do tempo exigem um planejamento flexível das atividades do treino, permitindo adaptações durante o desenvolvimento da sessão de treino prevista.

Como é possível perceber, os constrangimentos impostos aos treinadores de vela são influenciados pelas características específicas do esporte – principalmente as influências ambientais instáveis e incertas, tais como as condições de vento –, bem como pela necessidade de conhecimentos específicos sobre a modalidade – como o ajuste mecânico do barco para um treino de velocidade ou tático – e pelo conhecimento sobre a motivação dos atletas no dia a dia de treinamento.

Para lidar com esses constrangimentos, os treinadores adotam uma variedade complexa de modos operacionais. No caso específico dos treinadores de vela, foram identificadas cinco categorias de modos operacionais:

- 1- Uso de rotinas organizacionais;
- 2- Antecipação cognitiva baseada em planos flexíveis;
- 3- Adaptação flexível dos planos em circunstâncias imprevistas;
- 4- Controle compartilhado do treino;
- 5- Envolvimento nas situações de treinamento baseado em referências a experiências do passado.

Os treinadores utilizam algumas rotinas no cotidiano de treinamento, tais como o agrupamento, a frota inicial e os procedimentos de finalização, as quais viabilizam uma organização mais econômica do treino, evitam a repetição de informações já conhecidas pelos atletas, simplificam a comunicação treinador/atleta e tornam as sessões de treino mais eficientes.

A antecipação cognitiva é concebida como um mecanismo para atenuar a carga/exigência cognitiva gerada pelas tarefas do treino na presença dos atletas. Esse modo operacional colocado em prática por meio da antecipação de decisões futuras e exige a habilidade de previsão dos eventos que estão por vir, do potencial de reação dos atletas e as possíveis alterações nas condições do clima. Na prática, os treinadores utilizam expressões para qualificar o treinamento, como o tema (técnico, tático, físico, mental, tecnológico etc.), a fase ou curso do treino (partida, alcance fechado, amplo alcance, vento de popa, marcas para passar, alinhado ou circular etc.) e a organização espacial (pequeno curso, longo curso, teste de velocidade, início como coelho etc.). Além disso, as tarefas de treino utilizadas no

início das sessões são mais cuidadosamente planejadas; em contrapartida, quanto mais distante for a ocorrência de um evento, menos rigidamente será programado.

No que diz respeito à adaptação flexível dos planos em circunstâncias imprevistas, Saury e Durand (1998) indicam que os treinadores desenvolvem suas sessões de treino valendo-se de planejamentos que permitam alterações nos objetivos, bem como na sequência das atividades. No caso específico do estudo, os treinadores iniciavam os treinos com tarefas generalizadas e com o transcorrer das atividades passavam a especificar as tarefas em resposta aos constrangimentos contextuais. Em um dos exemplos apresentados pelos autores, o treinador, percebendo as alterações do vento, passou a transmitir novas instruções ao atleta mesmo após a definição e início da tarefa de treino. Outra ação muito comum entre os treinadores é aproveitar ou obter vantagem de uma situação que pode ser considerada favorável a uma tarefa que já estava planejada, mesmo que isso signifique um desvio nos princípios de eficiência do treino. Esse tipo de improviso ocorre em virtude de eventos imprevistos, como alterações nas condições do vento ou do mar, que podem ser vantajosamente transformadas em recursos úteis, tais como o aumento da motivação dos atletas no treino.

O controle compartilhado do treino consiste basicamente em três atitudes. A primeira é a negociação tácita dos constrangimentos das tarefas de treino, que são dirigidas pelas necessidades de manter o atleta motivado. Nesse sentido, o treinador procura adequar as tarefas de treino de acordo com sua percepção subjetiva sobre o envolvimento cognitivo, emocional e físico dos atletas nas atividades propostas. A segunda apoia-se no compartilhamento de responsabilidade entre treinador e atleta, princípio pelo qual o treinador busca aumentar a autonomia do atleta em relação ao desenvolvimento do treino. Para tanto, o treinador transmite informações que possam ajudar o atleta a refletir e tomar decisões em vez de oferecer soluções explícitas. E a terceira consiste em atitudes compreensivas para com os atletas, em que os treinadores procuram olhar o treino do ponto de vista do outro, ou seja, colocando-se no lugar do atleta.

Por fim, o envolvimento nas situações de treino baseado em referências a experiências do passado ocorre quando o treinador recorda de sensações, conhecimentos e eventos experimentados como atleta, assistente técnico ou treinador em períodos anteriores

e utiliza essas recordações como base para a intervenção atual. Esse modo operacional é identificado, por exemplo, nas inúmeras situações em que treinadores agem pautados em suas experiências anteriores no esporte. Exemplo disso é o pensamento projetivo dos treinadores nos problemas enfrentados pelos atletas, situações em que os treinadores buscam refletir sobre o que fizeram quando enfrentaram situações similares e o que fariam se estivessem na mesma situação.

Baseados na análise dos constrangimentos enfrentados pelos treinadores e nos modos operacionais ativados para lidar com esses constrangimentos, Saury e Durand (1998) concluem que esses profissionais enfrentam situações dinâmicas, com alto grau de incerteza e imprevisibilidade, o que permite aos autores afirmarem que as tarefas do treinador estão mal definidas, ou seja, as tarefas não estão naturalmente colocadas ao treinador. Assim, de acordo com Saury e Durand (1998), os critérios utilizados por Schön (2000) para caracterizar algumas profissões são também aplicáveis às tarefas do treinador, tais como: complexidade, incerteza, dinamismo, singularidade e conflito de valores.

Para lidar com tarefas mal definidas, os treinadores adotam modos operacionais para aperfeiçoar suas ações, como a utilização de rotinas organizacionais e planos flexíveis para desenvolver o treinamento. Além disso, de acordo com Saury e Durand (1998), essas estratégias não são incorporadas por meio de procedimentos de formação pautados na racionalidade técnica, como é o caso da maioria dos cursos superiores em Educação Física e os cursos de formação de treinadores. As ações dos treinadores são dependentes do contexto, marcadas pela improvisação oportunista, influenciadas pela incerteza e contradições inerentes ao trabalho e são difíceis de serem verbalizadas.

Saury e Durand (1998) finalizam afirmando que refletir sobre a formação de treinadores perante os resultados indicados no estudo implica necessariamente a proposição de um modelo de formação que integre períodos de experiências no campo, prática reflexiva e interação com mentores (*mentors*).

Gilbert e Trudel (2001) também investigaram as aprendizagens que ocorrem por meio da experiência e apresentaram avanço considerável no entendimento desse tipo de aprendizagem. De acordo com os autores, apesar de as pesquisas (CUSHION, ARMOUR e JONES, 2003; JIMÉNEZ, LORENZO e GÓMEZ, 2009; TRUDEL e GILBERT, 2006;

WRIGHT, TRUDEL e CULVER, 2007) apontarem a relevância do conhecimento experiencial na formação de treinadores, nenhuma delas investigou como a experiência é utilizada para desenvolver o conhecimento profissional dos treinadores. Assim, o objetivo da investigação de Gilbert e Trudel (2001) foi examinar como treinadores de jovens esportistas aprendem com a experiência. Para atingir esse fim, seis treinadores foram entrevistados e observados por mais de uma temporada.

Pautados nos estudos de Schön (2000), Gilbert e Trudel (2001) afirmam que a reflexão é responsável pela mediação entre a experiência e o conhecimento, e o crescimento profissional é acompanhado pela reflexão na ação e pela reflexão sobre a ação. Esses são mecanismos referenciados como uma conversa reflexiva desencadeada pelos dilemas da prática e vinculados à maneira como os trabalhadores concebem seus papéis profissionais.

Todos os treinadores investigados por Gilbert e Trudel (2001) desenvolveram e refinaram suas estratégias de treinamento por meio da prática reflexiva, sendo que essa reflexão esteve balizada por seis componentes, quais sejam: os dilemas/problemas do treinamento, papel profissional, definição do problema, geração de estratégias, experimentação e avaliação.

Assim, no cotidiano de trabalho os treinadores se deparam com problemas (dilemas do treinamento) que não estão dados ou prontos e precisam ser gerados, definidos pelos treinadores. O processo de definição do problema está vinculado ao papel profissional concebido pelo treinador, que por sua vez está intimamente relacionado à filosofia de trabalho adotada – esses são aspectos que irão influenciar o que realmente será definido como problema do treinamento. Com a definição do problema, o treinador busca elaborar as estratégias de solução (geração de estratégias), em seguida as coloca em prática (experimentação) e posteriormente avalia o resultado.

De acordo com Gilbert e Trudel (2001), os dilemas/problemas do treinamento servem como importantes desencadeadores de reflexão. No caso específico do estudo, foram identificados noventa problemas do treinamento, os quais foram agrupados em cinco categorias:

- 1- Comportamento do atleta: ações e atitudes do atleta que podem afetar a dinâmica e o desempenho da equipe;

- 2- Desempenho do atleta: execução e maestria das habilidades e táticas específicas do esporte;
- 3- Perfil do treinador: desafios pessoais baseados nas características do treinador e dos atletas que o treinador percebe como uma influência direta de suas habilidades de treinamento;
- 4- Influência familiar: problemas gerados nas interações entre atleta e familiares, oficiais e gestores;
- 5- Organização da equipe: gestão da equipe, incluindo coordenação antes, durante e depois dos treinamentos e competições.

Em relação ao papel profissional, Gilbert e Trudel (2001) afirmam que a ação reflexiva do treinador está vinculada à visão em relação ao seu papel no treinamento, a qual é influenciada por sua filosofia de trabalho. Ainda no mesmo trabalho dos referidos autores, os treinadores participantes elencaram os elementos que traçam o papel profissional do treinador, que de maneira geral – como pode ser notado no número de ocorrências – é constituído por 11 componentes: a idade do grupo e o nível competitivo dos atletas (6 treinadores), disciplina (6 treinadores), divertimento (6), crescimento e desenvolvimento pessoal (6), ambiente positivo para equipe (6), desenvolvimento de conteúdos específicos do esporte (5), vitória (6), ênfase na equipe (5), equidade (5), segurança (4). Tais elementos compõem o papel profissional atribuído pelos treinadores e influenciam a definição de problemas do treinamento que sejam dignos de reflexão.

O terceiro componente da prática reflexiva dos treinadores é a definição do problema, tendo em vista que eles não aparecem como dados ou prontos para serem explorados. Para Gilbert e Trudel (2001), o processo de identificação e definição de um problema pressupõe situações consideradas enigmáticas ou problemáticas por parte dos treinadores. No caso do estudo de Gilbert e Trudel (2001), o processo de definição do problema ocorreu basicamente de três maneiras: 1) por meio das próprias observações do treinador; 2) por meio de discussões informais do treinador com seus pares no campo esportivo, antes e depois de jogos ou treinos; 3) por meio de conversas com familiares e membros da equipe gestora.

Com o problema definido, o treinador procede à geração de estratégias, ou seja, passa a buscar formas de resolver as situações problemáticas. Para tanto, os treinadores do estudo de Gilbert e Trudel (2001) lançaram mão de pelos menos seis diferentes recursos, sendo três deles relacionados ao trabalho independente e três relacionados ao trabalho coletivo, mais especificamente o acesso aos pares.

Os recursos acessados de forma independente foram (1) os materiais relativos ao treinamento, como livros e vídeos; (2) o que os autores definem como pensamentos criativos; e (3) o acesso ao repertório pessoal do treinador. Já os recursos obtidos no relacionamento com os pares foram (4) o aconselhamento com outros treinadores; (5) a construção conjunta; e (6) a transformação reflexiva caracterizada como o processo de observação das estratégias de outros treinadores e posterior modificação e aplicação em outros ambientes de treino.

Das seis estratégias reportadas pelos treinadores, Gilbert e Trudel (2001) afirmam que as mais frequentemente utilizadas foram os pensamentos criativos, nos quais os treinadores buscam refletir individualmente com isso elaboram estratégias inéditas para os problemas e a construção conjunta, em que os treinadores com um interlocutor (membro da comissão técnica) discutem e elaboram as estratégias.

O quinto componente do processo reflexivo é a experimentação das estratégias que foram elaboradas, as quais podem ser colocadas em prática em um contexto real de trabalho, como o treino e o jogo, ou no que os autores definem como experimentação no contexto virtual, descrita como esforços prospectivos dos treinadores, nos quais buscam visualizar a aplicabilidade das estratégias elaboradas.

Os treinadores investigados por Gilbert e Trudel (2001) lançam mão desse tipo de experimentação virtual quando utilizam caneta e papel para desenhar um exercício sobre os fundamentos do jogo ou mesmo um diagrama da organização tática da equipe, bem como quando em conversas com membros da comissão técnica, em que o treinador descreve ao interlocutor como a estratégia será colocada em prática. Aqui o papel do interlocutor é o de fazer suas considerações sobre a efetividade de tal tática ou propor sugestões de mudança – nesse caso, os interlocutores do treinador servem como uma caixa de ressonância.

Por fim, após a experimentação ocorre a avaliação da efetividade das estratégias elaboradas, ou seja, as estratégias colocadas em prática resolveram os problemas do

treinamento? Nessa fase do processo reflexivo, a preferência dos treinadores é de realizar a avaliação por si mesmos e ocasionalmente solicitam a opinião dos membros da comissão técnica, dos atletas e dos familiares.

Importante destacar o avanço do estudo de Gilbert e Trudel (2001) no contexto da formação de treinadores, já que, além de confirmar que os treinadores aprendem por meio da experiência, demonstra como esses profissionais utilizam a reflexão para aprender com as experiências, bem como cada um dos estágios desse tipo de aprendizagem. Válido ressaltar, ainda, que o processo reflexivo que emergiu da resposta dos treinadores pesquisados está mais relacionado ao que Schön (2000) define como reflexão sobre a ação, uma consequência das técnicas empregadas na coleta de dados.

Portanto, os treinadores não são meros técnicos que aplicam irrefletidamente os conhecimentos de base científica produzidos no ambiente acadêmico, ao contrário, por meio do processo reflexivo, os treinadores produzem conhecimento útil ao treinamento, o que permite solucionar os problemas que emergem da prática cotidiana.

Os estudos de Sage (1989), Saury e Durand (1998) e Gilbert e Trudel (2001) contribuem significativamente para um entendimento mais aprofundado da natureza do trabalho dos treinadores. Pautados nos resultados das referidas investigações, podemos destacar alguns elementos que caracterizam a atividade profissional dos treinadores.

O primeiro aspecto a ser evidenciado é a complexidade dos problemas e da prática enfrentada pelos treinadores, uma vez que o contexto de treinamento é marcado por situações dinâmicas, incertas, imprevisíveis, nas quais o treinador se depara com cascatas de problemas que precisam ser resolvidos à medida que vão surgindo, exigindo uma postura flexível e adaptativa do treinador. Como bem descrito por Saury e Durand (1998), em resposta a essa realidade os treinadores adotam comportamentos, estratégias e conhecimentos específicos para enfrentar e sobreviver a esse ambiente de incertezas.

O segundo e terceiro aspectos que caracterizam a atividade dos treinadores estão totalmente vinculados ao primeiro. O segundo é a capacidade de os treinadores produzirem conhecimentos/saberes baseados nas experiências de trabalho, ou seja, na prática cotidiana de trabalho os treinadores analisam as demandas do treinamento, elaboram estratégias, testam e avaliam essas estratégias em situações reais, produzindo conhecimentos/saberes úteis ao

seu trabalho. Processo caracterizado por Gilbert e Trudel (2001) com base nos pressupostos da prática reflexiva.

Por fim, o terceiro aspecto que caracteriza a atividade profissional dos treinadores é a construção de uma identidade profissional, pela qual a cultura profissional dos treinadores é compartilhada entre os membros da profissão, formando uma comunidade fechada, enraizada nas tradições, valores e atitudes específicos da modalidade esportiva que representam.

Com a eminência desse tipo de resultado de pesquisa, tal qual demonstrado nos estudos de Sage (1989), Saury e Durand (1998) e Gilbert e Trudel (2001), diversos autores têm destacado os limites dos cursos tradicionais no desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão e, em contraposição, um grupo de pesquisadores vem refletindo acerca das possibilidades de enriquecer ou mesmo intervir sobre as aprendizagens que ocorrem por meio das experiências de trabalho.

Gilbert e Trudel (2006) apresentam pelo menos seis maneiras para introduzir os treinadores na prática reflexiva e prepará-los para se tornarem profissionais reflexivos. O primeiro passo é explicar aos treinadores os conceitos de prática reflexiva, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão retrospectiva sobre a ação, buscando convencê-los sobre a importância do engajamento pessoal nesse tipo de experiência de conhecimento.

A segunda estratégia utilizada, principalmente em cursos formais, são as aprendizagens baseadas na resolução de tarefas e problemas. Nesse tipo de estratégia, o professor apresenta aos treinadores cenários conflituosos ou dilemas do treinamento que devem ser refletidos e discutidos em grupo. Apesar de representar uma situação legítima de reflexão sobre a ação, Gilbert e Trudel (2006) alertam para as limitações impostas pela seleção de cenários e dilemas que não são próprios da realidade dos alunos, principalmente dos treinadores iniciantes. Além disso, é importante ressaltar que no cotidiano de trabalho os problemas não estão dados aos treinadores e precisam ser definidos, o que não ocorre nesse tipo de estratégia.

A terceira sugestão dos autores, em resposta às limitações impostas pela definição antecipada dos cenários e dilemas do treinamento, é conduzir os treinadores para refletirem sobre incidentes ou histórias pessoais de treinamento. Para os treinadores

iniciantes, por exemplo, é sugerido que recordem de incidentes de treinamento de quando eram atletas. Depois dessa reflexão, os treinadores são guiados para reconstruir e discutir os dilemas enfrentados, além de reescrever as narrativas desses dilemas, no intuito de incorporar o processo de reflexão sobre a ação.

A quarta estratégia apresentada é promover reflexões baseadas em intervenções no campo de trabalho, criando oportunidades de reflexão na ação e sobre a ação valendo-se de situações concretas do treinamento ou da competição. Na experiência apresentada por Gilbert e Trudel (2006), 28 treinadores de hóquei foram convidados a refletir sobre o tema da violência dos jogadores nesse esporte.

No primeiro encontro, com auxílio de um vídeo, os treinadores foram conscientizados sobre as lesões e penalidades geradas no contato corporal ilegal e orientados sobre a importância de ensinar habilidades de contato corporais mais apropriadas ao jogo. Ao final do encontro, foi fornecido material didático para facilitar o exercício de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Posteriormente, os treinadores foram incumbidos de observar e registrar informações relevantes sobre o contato corporal dos atletas durante uma partida e, em posse desses dados, orientar os jogadores quando retornassem ao banco ou nos intervalos da partida (reflexão na ação). E, ao final do jogo, o treinador, sozinho ou com seus assistentes, avaliava e refletia sobre como os atletas tinham se comportado em relação ao contato corporal e quais deles tinham sido penalizados (reflexão sobre a ação).

De acordo com Gilbert e Trudel (2006), apesar de a maioria dos treinadores demonstrar satisfação com esse tipo de estratégia, não foi possível avaliar se esse exercício de prática reflexiva foi transferido aos dilemas pessoais dos treinadores enfrentados no cotidiano de trabalho.

A quinta estratégia é o trabalho com um mentor, o que pode ajudar os treinadores iniciantes a tornarem-se profissionais reflexivos. Apesar da relevância desse tipo de estratégia, Gilbert e Trudel (2006) chamam a atenção para o fato de que, mesmo sendo amplamente indicada, a tutoria do treinador o *mentorship in coaching* carece de mais clareza sobre os seus propósitos e por isso ainda não obteve o sucesso desejado. Os programas de tutoria deveriam promover, como objetivo principal, a capacidade de exploração e pesquisa dos iniciantes no contexto de trabalho, mas comumente o que se percebe é uma mera

transmissão de conhecimentos e valores por parte dos tutores, o que para a aprendizagem da prática reflexiva é inadequado, uma vez que não favorece a postura investigativa dos iniciantes.

Por fim, Gilbert e Trudel (2006) destacam a importância da criação de ambientes que favoreçam o acesso aos pares, considerando que ao longo de uma conversa reflexiva os treinadores procuram consultar seus assistentes e colegas. Contudo, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por treinadores iniciantes – principalmente aqueles dos níveis de formação esportiva e do esporte relacionado ao lazer – em encontrar colegas competentes para compartilhar seus dilemas, seria desejável a criação de comunidades de prática formadas por profissionais experientes e acessíveis aos iniciantes.

Cushion (2006), refletindo sobre as possibilidades de enriquecer e aproveitar o poder das experiências como fonte de conhecimento dos treinadores, sugere a utilização da mentoria formal (*formal mentoring*). De acordo com o autor, ao considerarmos o pressuposto – que é bastante aceito na literatura sobre a formação de treinadores – de que os treinadores iniciantes aprendem aspectos relevantes da profissão por meio da observação do comportamento de treinadores experientes durante sua prática e nas competições, ouvindo-os em situações informais, e por meio de outras diversas maneiras de engajamento no contexto de trabalho, parece lógico reconhecer a relevância da mentoria na formação dos futuros treinadores.

No entendimento de Cushion (2006), a mentoria no ambiente de treinamento (*mentoring in coaching*) já é uma realidade há muito tempo, contudo na sua forma atual é desestruturada, informal e irregular em se tratando de qualidade e resultados, contribuindo para a reprodução da cultura de treinamento existente e das relações de poder próprias do ambiente de treinamento.

Na mesma obra, o referido autor (CUSHION, 2006) ainda apresenta alguns referenciais teóricos sobre a aprendizagem – nomeadamente reflexões sobre comunidades de prática, prática reflexiva e zona de desenvolvimento proximal – como elementos que podem fornecer subsídios para a organização de uma proposta de mentoria formal.

Por fim, Cushion (2006) chama a atenção para o fato de que a simples experiência supervisionada no contexto de trabalho por um mentor não garante que o treinador iniciante

vá se tornar mais competente. O mentor tem o grande desafio de desenvolver o processo de mentoria *com* e não *para* o treinador iniciante, no intuito de desenvolver a capacidade investigativa do novato, auxiliando-o a buscar os recursos que possam responder aos problemas do treinamento, incentivando-o a obter conhecimentos sobre as características da prática profissional, enfim, favorecendo a construção de conhecimentos com base nas experiências concretas de trabalho.

Buscando o aprofundamento das questões que caracterizem a natureza da atividade profissional dos treinadores, nos tópicos subsequentes procederemos à discussão das temáticas da constituição das identidades e dos saberes profissionais, que em nosso entendimento pode fornecer subsídios para a investigação dos treinadores de basquetebol.

### 3. QUADRO TEÓRICO

Até aqui procuramos evidenciar que os treinadores de esporte no Brasil vivem uma situação paradoxal. De um lado, percebemos a emergência de propostas de formação organizadas, sobretudo pelas confederações nacionais e, mais recentemente pelo Comitê Olímpico Brasileiro, e, de outro, identificamos a escassez de pesquisas sobre esses profissionais.

Evidenciamos que, apesar dessa escassez, nos últimos vinte anos houve um crescimento considerável de pesquisas sobre o treinador, especialmente no contexto internacional. Destacamos que grande parte das pesquisas está pautada nos referenciais teóricos da Psicologia e dos referenciais metodológicos de pesquisas de natureza quantitativa. No entanto, ainda há pouca informação e conhecimento disponível sobre a pessoa do treinador, as características de sua prática, os saberes mobilizados no seu cotidiano de trabalho, entre outros.

Entre as diversas preocupações emergentes, chamam a atenção as discussões sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional do treinador. Nesse ponto, buscamos aproximação com pesquisas que caracterizam contextos de aprendizagem da profissão, as quais apontam para fontes diversificadas de conhecimento e constataam a relevância das aprendizagens que ocorrem no terreno profissional.

Na tentativa de aprofundar o entendimento sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação, em estreita relação com as evidências que apontam o terreno profissional como fonte primária para obtenção dos conhecimentos que sustentam a prática dos treinadores, optamos pela investigação das identidades e dos saberes dos treinadores.

Diante desses elementos, a seção seguinte representa nosso empenho para delinear o quadro teórico da pesquisa, sobre as temáticas da identidade e dos saberes. O intuito é o de trazer reflexões que possam sustentar a pesquisa de campo, bem como a análise e discussão dos dados encontrados.

### 3.1 Conceito de identidade

Nesta seção nos debruçamos sobre o tema identidade com atenção especial para a constituição da identidade profissional. Para tanto, percorremos alguns autores que nos permitiram explorar o conceito de identidade e, em seguida, lançando mão de uma aproximação com os trabalhos do sociólogo francês Claude Dubar, aprofundamos esse conceito por uma perspectiva sociológica.

Entre os diversos estudiosos interessados por essa temática, Kaufmann (2004) demonstra preocupação com o uso indiscriminado do termo identidade. Tanto no âmbito do senso comum quanto da pesquisa científica, o termo identidade raramente é definido de forma explícita, como se todos soubessem o seu significado, quando na verdade se trata de um termo com diversos significados.

De acordo com Kaufmann (2004), à primeira vista, o conceito de identidade parece muito recente, uma vez que sua utilização no campo científico teve grande impulso há apenas algumas décadas. Apesar disso, no contexto da Filosofia essa discussão remonta à Antiguidade, todavia com um enfoque distinto do empregado atualmente pelas Ciências Humanas. Corroborando essa afirmação, Bauman (2005) assegura que até pouco tempo o tema da identidade era apenas um objeto da mediação filosófica, mas nas últimas décadas passou a figurar no centro do debate sociológico, como um assunto de extrema importância e em evidência.

No que diz respeito à origem do termo identidade, Kaufmann (2004) afirma que, antes de se tornar um conceito, tal qual utilizamos habitualmente, a identidade fora uma categoria administrativa gestada pelo Estado e pela Igreja, com vistas à identificação dos indivíduos. O autor denomina esse tipo de categoria de Identidades de Papel e Bilhete de Identidade, que eram na verdade, instrumentos administrativos utilizados para identificar e classificar os indivíduos com diversas finalidades, entre elas a de controlar a mobilidade de comunidades pobres e miseráveis, percebidas como potencialmente perigosas. Kaufmann (2004) afirma ainda essa pequena história administrativa da identidade foi que popularizou, na primeira metade do século XX, o referido termo, contribuindo para a construção de concepções simplificadoras de identidade.

No campo das ideias, podemos identificar pelo menos três estudiosos precursores da discussão sobre a identidade, autores que inauguraram a reflexão moderna sobre a identidade nas Ciências Humanas, a saber: Sigmund Freud, Erik Erikson e George Mead (KAUFMANN, 2004).

Na compreensão de Kaufmann (2004), apesar de não tratar propriamente do termo identidade, Freud inaugura a reflexão moderna sobre o tema baseado no conceito de identificação, que permite conceber o indivíduo como um processo mutável e aberto ao ambiente social, no entendimento de que o sujeito constrói o seu eu por meio de trocas identificatórias no ambiente que lhe rodeia.

Erikson é considerado por Kaufmann (2004) o verdadeiro pai da descoberta, o autor responsável pela introdução do conceito de identidade no âmbito das Ciências Humanas a partir da década de 1950. Com uma base de conhecimento sobre a Psicologia, a Psicanálise e a Antropologia, os trabalhos de Erikson tiveram grande repercussão, contudo, influenciado pelas exigências sociais que cercavam o conceito e a emergência da discussão da crise das identidades, Erikson contribui para a definição de uma noção de identidade única, verdadeira, estabilizada.

No sentido contrário ao de Erikson encontra-se o trabalho de Mead, que não se referia com frequência ao termo identidade, mas que contribuiu sobremaneira para a construção de um conceito de identidade interativa, processual e histórica (KAUFMANN, 2004).

Outro aspecto destacado no trabalho de Kaufmann (2004) é a súbita difusão do termo identidade a partir da metade do século XX. Seja na vida cotidiana ou no universo científico, a identidade passou a ser linguagem corrente, transparecendo tratar-se de um mesmo conceito, quando na verdade designava diferentes entendimentos. Entre os diversos significados, Kaufmann (2004) aponta que a utilização do termo identidade remete, por vezes, ao equivalente moderno de alma, cultura, religião, etnia e até mesmo ao equivalente de imagem. “Há, manifestamente, uma inflação abundante das utilizações do termo identidade, sem que se saiba sempre se se fala da mesma coisa” (KAUFMANN, 2004, p. 33).

Wautier (2001) chega a afirmar que o conceito de identidade parece situar-se em uma encruzilhada; nas palavras da autora, trata-se de um conceito nômade, uma vez que os

significados atribuídos ao termo mudam de acordo com a orientação disciplinar dos estudiosos que o utilizam.

Nesse contexto de indefinição quanto ao conceito de identidade, Kaufmann (2004) destaca que a Psicologia Social foi uma das disciplinas científicas que contribuíram na construção de um conceito mais claro, pautado em definições breves, que, a despeito de seus limites, permitiu ao menos um ponto de fixação e estabilização pelo qual novas definições pudessem ser exploradas. Assim, para um grupo de estudiosos da Psicologia Social, a identidade resultaria, antes de mais nada, do domínio da representação, articulando-se em torno do sentimento de si mesmo, um sistema de sentimentos e de representação pessoal, particular, ou seja, um conceito fortemente marcado pela subjetividade do indivíduo.

Apesar de sua contribuição, tal conceito parece negligenciar a realidade objetiva dos indivíduos, que pela perspectiva sociológica significaria apagar a complexidade das situações concretas e as determinações sociais às quais os indivíduos estão submetidos. Portanto, na perspectiva de Kaufmann (2004), um dos desafios para definição de um conceito mais abrangente é, sem dúvida, buscar uma articulação entre os aspectos subjetivos e objetivos presentes na construção identitária.

No âmbito da complexa discussão sobre o conceito de identidade, Hall (2009) é um dos autores que trazem questionamentos e reflexões muito pertinentes para o debate. Hall (2009) afirma existir – em diversas áreas disciplinares – uma explosão discursiva em torno do conceito de identidade, um movimento de desconstrução das perspectivas identitárias fundadas na noção de uma identidade integral, originária e unificada.

É nesse sentido que Hall (2006) argumenta sobre a existência de uma “crise de identidade”, uma vez que as mudanças estruturais da modernidade tardia transformaram as concepções de sujeito e, conseqüentemente, as concepções de identidade. De uma identidade fixa, essencial e permanente, típica das concepções individualistas da tradição Iluminista, passou-se a uma identidade interativa influenciada por uma compreensão interacionista do sujeito e de sua identidade como uma articulação do indivíduo com a sociedade, chegando ao que Hall (2006) denomina de identidade provisória, aberta, fragmentada, contraditória, inacabada, típica do sujeito pós-moderno.

Nesse sentido, a identificação é um processo em construção, nunca completo, em permanente transformação e nunca plenamente determinado, no entendimento de que a identificação pode ser sempre sustentada ou abandonada. Para Hall (2009), trata-se de um processo de articulação, de suturação, uma sobredeterminação e não uma subsunção, ou seja, trata-se de um fenômeno resultante de diversas causas concorrentes e não um fato tomado como lei.

A identidade não é, portanto, um núcleo estável do eu que atravessa as mudanças da história sem qualquer alteração. Na verdade, a identidade é cada vez mais fragmentada e multiplamente construída ao longo da história, em um constante processo de mudança e transformação (HALL, 2009).

Em concordância com essa concepção provisória e fragmentada de identidade, Bauman (2005), baseado em suas reflexões sobre as consequências da globalização e a emergência de uma modernidade líquida, afirma que o pertencimento e a identidade já não têm mais a solidez de uma rocha e não estão garantidos para toda a vida, mas, em contrapartida, são negociáveis, revogáveis e guardam relações estreitas com as decisões e caminhos que cada indivíduo toma e percorre.

Hall (2009), aprofundando a discussão sobre o processo de constituição identitária, chama a atenção para o fato de que as identidades são construídas dentro dos discursos, produzidas em locais históricos e instituições específicas, no interior de práticas discursivas específicas e marcadas por relações específicas de poder e são, assim, o produto da marcação da diferença e não de uma unidade idêntica, de uma mesmidade que tudo inclui.

É nesse sentido que Hall (2009) esclarece que a discussão identitária tem menos relação com questões do tipo “quem nós somos” ou “de onde nós viemos” e mais com questões relativas a “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a maneira como nós podemos nos representar”; portanto, não se trata de um retorno às raízes, mas de uma negociação permanente com nossas rotas. Bauman (2005) ilustra esse entendimento quando afirma que a identidade é algo a ser inventado e não descoberto, no sentido de que é algo a ser construído ou, na melhor das hipóteses, escolhido entre várias alternativas.

No mesmo sentido expresso por Kaufmann (2004), Hall (2009) afirma que o desafio imposto à questão da identidade ou, como prefere o autor, à questão da identificação diz respeito à rearticulação entre os sujeitos e as práticas discursivas. Para Hall (2009), a identidade deve ser concebida como o ponto de sutura, o ponto de intersecção entre as práticas discursivas que interpelam os sujeitos, ou seja, os discursos e as práticas que convocam os sujeitos a assumirem seus lugares e, em contrapartida, os processos de subjetivação com os quais investem ou não nas posições preconcebidas nas práticas discursivas.

Assim, no mesmo caminho das perspectivas sociológicas que buscam reconhecer a relevância da subjetividade na construção da identidade, Hall (2009) reafirma a necessidade de se pensar a relação do sujeito com as formações discursivas como uma articulação, uma junção do psíquico e do discursivo na constituição identitária.

No âmbito dessa discussão, Dubar (2009) afirma que a noção de identidade refere-se a objetos e domínios diferentes e que podem ser, *grosso modo*, divididos em duas grandes posições. A primeira, intitulada essencialista, pressupõe uma singularidade essencial a cada ser humano e um pertencimento também essencial, na medida em que o indivíduo repousa na crença em essências, realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais. A ideia é de que cada um se torna o que é, ou seja, cada um realiza sua trajetória e cumpre o seu destino, que está dado em seu nascimento, inscrito em seus genes.

Intitulada nominalista, a segunda posição, contrária à primeira, recusa-se a considerar que existem pertencimentos essenciais, postula que tudo está submetido à mudança e que a identidade não é o que permanece idêntico, mas, em contrapartida, trata-se de modos de identificação, variáveis historicamente e dependentes do contexto.

Conduzindo a reflexão para o campo da discussão sociológica, Dubar (2009) afirma que muitos pesquisadores concebem a identidade como sinônimo de categorias de pertencimento, na maioria das vezes categorias socioprofissionais, o que supostamente permite medir e inferir aspectos importantes da vida dos indivíduos, tais como comportamentos, valores e atitudes em relação à vida familiar, profissional etc. Nesse contexto, o papel do sociólogo é explicar e relacionar as maneiras de fazer, sentir e pensar dos indivíduos aos seus pertencimentos considerados determinantes.

Para esse grupo de sociólogos – para os quais a identidade tornou-se, nos últimos vinte anos, um tema cada vez mais central de pesquisas –, é fundamental considerar as relações subjetivas que atravessam as categoriais de pertencimento. No entendimento desses pesquisadores, há uma diversidade de discursos, crenças e práticas entre os indivíduos que compõe as estatísticas de uma mesma categoria socioprofissional. Portanto, a subjetividade não pode ser separada da análise dos fatos sociais contemporâneos, uma vez que a identidade não é apenas social, mas também pessoal (DUBAR, 2009).

Como é possível perceber, tomando-se por base as análises apresentadas por Bauman (2005), Dubar (2009), Hall (2006; 2009) e Kaufmann (2004), a discussão sobre identidade é um assunto relativamente recente no âmbito das Ciências Sociais, emergindo, nos últimos anos, como tema de grande relevância. Os autores destacam que a identidade tem sofrido uma explosão discursiva, uma inflação conceitual, uma vez que é utilizada indiscriminadamente, sem o devido cuidado com a definição de seus sentidos e significados.

No que diz respeito à definição de identidade, os autores são unânimes em destacar que ela é formada por representações construídas pelos indivíduos em estreita relação com o mundo vivenciado, logo comporta uma dimensão subjetiva e outra objetiva e, mais do que isso, é o resultado da articulação, da negociação entre aspectos subjetivos e objetivos. Além disso, identidade é uma representação em constante transformação ao longo da vida, é, portanto, provisória, fragmentada, contraditória, inacabada, não está dada de forma permanente para toda a vida.

### **3.1.1 Uma teoria sociológica da identidade: contribuições de Claude Dubar**

Vinculado aos pressupostos da posição nominalista, na qual a identidade é um processo em permanente construção/reconstrução, e buscando situar a subjetividade no cerne dos processos sociais, Dubar (1998; 2005; 2009), valendo-se de um profundo trabalho empírico, propõe uma teoria sociológica da identidade que procura avançar em relação às visões “psicologizantes” e “sociologizantes” da identidade, as quais a vinculam, respectivamente, a uma essência individual ou às categorizações sociais.

Nesse ponto, é importante destacar o empenho de Dubar (2005) em compreender o processo e os conceitos envolvidos por trás do termo “socialização”, uma vez que concebe

o fenômeno identitário como o produto de sucessivas socializações. Para tanto, Dubar faz uma análise minuciosa desse termo na obra de alguns autores, com destaque para os trabalhos de Jean Piaget, Abram Kardiner, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, George Mead, Peter Berger e Thomas Luckmann, entre outros.

Baseado nessa análise, Dubar (2005) busca ancorar sua teoria sociológica da identidade principalmente nas abordagens interacionistas e construtivistas que concebem a socialização como uma construção social da realidade – o que Wautier (2001), apoiado nas definições de George Mead, Peter Berger e Thomas Luckmann, descreve como a socialização criadora de identidade por meio da interação e comunicação com o outro, em um processo contínuo na passagem da socialização primária para a socialização secundária.

Dessa maneira, Dubar (2005) procura avançar em relação às concepções que definem a socialização como “desenvolvimento da criança” (Piaget), “aprendizado da cultura” (Kardiner; Parsons) ou “incorporação do *habitus*” (Bourdieu), mas sem deixar de reconhecer a relevância desses trabalhos e mesmo se apropriando de determinados conceitos, tais como transação/construção (Piaget), socialização como processo biográfico (Bourdieu), entre outros exemplos apontados por Wautier (2001).

Em suma, Dubar (2005) busca evidenciar que a socialização é um processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade, extrapola o período da infância e da escolarização básica, penetrando nas diversas esferas de atividade que cada indivíduo encontra durante a vida, não sendo nem expressões psicológicas da personalidade individual e nem produto de estruturas políticas e econômicas impostas de cima para baixo.

Outro aspecto que merece ser destacado no trabalho de Dubar (2009; 2005) é o afimco em construir uma teoria sociológica da identidade que se recusa a distinguir a identidade individual da identidade coletiva. Para Dubar (2005), a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia; no entanto, não é possível prescindir do olhar do outro ao forjar sua própria identidade.

Desse modo, buscando se afastar das concepções que concebem a identidade como uma realidade essencial dada definitivamente no nascimento e das concepções que reduzem os indivíduos a categorias socioculturais e socioprofissionais, Dubar (2005) afirma que a questão central para o sociólogo é identificar e compreender as maneiras pelas quais

os indivíduos se identificam uns aos outros. Para esse autor, os indivíduos possuem certa “definição da situação” em que estão inseridos – e essa definição pressupõe uma maneira de definir a si mesmo e ao outro –, e o papel do sociólogo é buscar compreender essa “definição da situação”, tal como ela é subjetivamente definida pelos próprios indivíduos.

Dubar (2005) prossegue argumentando que essas “definições das situações” não são determinadas exclusivamente pelo contexto social e chama a atenção para o fato de que cada indivíduo possui uma história pessoal que também deve ser considerada no processo de constituição identitária.

Ainda em relação ao processo de “definição da situação”, tomado como processo de identificação de si e do outro, Dubar (2005) postula a existência de dois eixos de identificação de uma pessoa considerada um ator social, sendo um eixo sincrônico, que se passa ao mesmo tempo, em um espaço específico, culturalmente marcado, e um eixo diacrônico, vinculado a uma trajetória subjetiva e a uma história pessoal. É na articulação desses dois eixos que emergem as maneiras pelas quais os indivíduos se definem.

Nesse sentido, para Dubar (2005, p. 136),

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

De maneira mais objetiva, na perspectiva de Dubar (2005) a constituição identitária é fruto da articulação de dois processos: um relacional e outro biográfico. O processo relacional pressupõe a ocorrência de transações externas entre o indivíduo e as instituições e está vinculado a atos de atribuição que visam definir que indivíduo você é, ou seja, a identidade para o outro ou a identidade atribuída, o que Dubar (2005) denomina de socialização das atividades. Já o processo biográfico pressupõe a ocorrência de transações internas ao próprio indivíduo e está vinculado a atos de pertencimento que exprimem que tipo de indivíduo você quer ser, ou seja, a identidade para si ou a identidade reivindicada, o que Dubar (2005) denomina de socialização dos indivíduos.

Com base nesses dois eixos, Dubar (2005) acrescenta que a identidade pode ser compreendida como uma elaboração no tempo e no espaço, considerando que o processo

biográfico é uma construção no tempo das identidades sociais e profissionais, que são produzidas por meio das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas nas quais os indivíduos foram e são socializados, tais como a família, a escola, o mercado de trabalho. Já o processo relacional é uma construção no espaço, em um momento específico e no interior de um ambiente determinado, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si expressas pelos indivíduos nos espaços de ação.

Ainda em relação aos aspectos espaciais e temporais, Wautier (2001) acrescenta que a identidade é construída na relação com o meio ambiente (dimensão espacial); dessa forma, as organizações produtoras de vínculo social (família, escola, local de trabalho etc) são fontes potenciais de transformações identitárias. Além disso, não se pode perder de vista as transformações relativas à história pessoal (dimensão temporal), na medida em que o indivíduo deve conviver com um passado que o condiciona, com um presente de incertezas, além de mediar os anseios e expectativas de um projeto de futuro.

Wautier (2001) destaca ainda que a articulação dos eixos relacional e biográfico revela um processo permeado por trocas entre aquilo que o indivíduo quer ser e a imagem que os outros têm ou esperam dele. A autora ilustra essas trocas como um movimento pendular entre si mesmo e os outros, entre identidade reivindicada e identidade atribuída, um movimento contraditório feito de identificação e distanciamento, fusão e ruptura, integração e oposição. Em suma, uma transação, amiúde conflituosa, entre identidade buscada pelo indivíduo e identidade conferida pelos outros.

Avançando na discussão, Dubar (2005) alerta para o fato de que a articulação desses dois eixos nem sempre é coincidente e, por vezes, é bastante problemática, já que pode haver desacordo entre identidade reivindicada e identidade atribuída e vice-versa. Esses desacordos, marcados por tensões, geram por parte dos indivíduos o que Dubar (2005) denomina de estratégias identitárias, ou seja, um conjunto de ações e comportamentos utilizado pelos indivíduos com o propósito de diminuir a distância entre as duas identidades.

As estratégias identitárias assumem duas formas específicas: transações externas ou objetivas e transações internas ou subjetivas. As transações externas visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro, já as transações internas visam preservar parte das identificações anteriores, as herdadas, e o desejo de construir novas identidades no futuro,

operando agora em um movimento inverso, ou seja, acomodando a identidade para o outro à identidade para si (DUBAR, 2005).

Wautier (2001) afirma que as transações externas são caracterizadas por mediações entre o indivíduo e os outros e podem resultar em acordo ou desacordo, adesão ou conflito, o que Dubar (2005) define como a possibilidade do reconhecimento social ou o não reconhecimento. Em contrapartida, as transações internas são caracterizadas por mediações entre as identidades anteriores (herdadas) e as identidades pretendidas pelo indivíduo e podem resultar em continuidade – quando não há discrepância entre identidade herdada e identidade visada – ou em ruptura – quando há incompatibilidade entre a definição de si, oriunda da trajetória anterior, e o projeto de si no futuro.

O quadro seguinte (Quadro 1) oferece um exemplo esquemático que permite elucidar a complexa teoria sociológica da identidade proposta por Dubar (2005).

**Quadro 1- Categorias de análise da identidade**

<b>Processo Relacional</b>	<b>Processo Biográfico</b>
Eixo sincrônico (construção no espaço)	Eixo diacrônico (construção no tempo)
Identidade para o outro	Identidade para si
Identidade atribuída	Identidade reivindicada
Que tipo de indivíduo você é? = dizem que você é	Que tipo de indivíduo você quer ser? = diz que quer ser
Transação externa (entre identidade atribuída e identidade reivindicada)	Transação interna (entre identidade herdada e identidade visada)
Reconhecimento ou não reconhecimento	Continuidade ou ruptura

Fonte: adaptado de Dubar (2005).  
Elaboração do pesquisador.

Enfim, a articulação entre esses dois eixos – relacional e biográfico, identidade para o outro e identidade para si – combina para definir o que Dubar (2009) denomina de formas identitárias ou, mais precisamente, formas sociais de identificação dos indivíduos em relação aos outros e na duração de uma vida. Em outras palavras, as formas identitárias podem ser concebidas como o resultado da negociação entre as transações objetiva e subjetiva, combinações possíveis entre essas duas transações que dão origem às identidades típicas.

Nesse ponto, com o intuito de apresentar alguns exemplos concretos, consideramos pertinente destacar a centralidade da socialização profissional no processo de construção da identidade presente na obra de Dubar.

Assim como apontamos no início deste tópico, para Dubar (2005) o processo de construção da identidade extrapola o período da socialização primária, penetrando em outras esferas de atividade dos indivíduos, entre elas o autor ressalta o papel primordial do trabalho, do emprego e da formação na construção identitária.

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar (DUBAR, 2005, p. XXVI).

Sobre a centralidade da socialização profissional na construção identitária, Wautier (2001) acrescenta que esse modo de socializar se apresenta como um momento crucial de reconhecimento das competências, dos saberes, envolvendo uma escolha e uma formação profissional, mas sobretudo a integração do indivíduo a categorias profissionais em plena transformação. Trata-se, portanto, de uma socialização secundária na qual o indivíduo é confrontado com um conjunto de conhecimentos especializados que lhe permite elaborar saberes profissionais em referência a um campo específico de atividade.

Na compreensão de Dubar (2005), a identidade profissional não se reduz às relações de poder vivenciadas no campo do trabalho, mas, em contrapartida, está na confluência de mais dois campos fundamentais: o campo do emprego, que pressupõe a

antecipação de uma trajetória socioprofissional vinculada à carreira, e o campo da formação, que envolve a aprendizagem do trabalho.

Finalmente, é por meio da análise desses três campos (trabalho, emprego e formação) – mais especificamente pela articulação de seus componentes relacionais e biográficos – que se torna possível definir lógicas de ação referenciadas em identidades profissionais típicas.

Baseado em diversos estudos empíricos com trabalhadores de inúmeras áreas, Dubar (2005) apresenta quatro possíveis identidades profissionais típicas, construídas com ênfase na esfera socioprofissional e balizadas pelos modos de articulação entre transação subjetiva e objetiva.

Para compreendermos as possibilidades geradas por essa articulação, é importante retomarmos aqui os possíveis resultados das estratégias identitárias (transação subjetiva e transação objetiva). As estratégias subjetivas, caracterizadas por mediações entre as identidades anteriores (herdadas) e as identidades pretendidas pelo indivíduo, podem resultar em continuidade ou ruptura; já as estratégias objetivas, caracterizadas por mediações entre o indivíduo e os outros, podem resultar em reconhecimento social ou não reconhecimento.

Nas palavras de Dubar (2005), essas transações são relativamente independentes, mas necessariamente articuladas. Nesse sentido, as possíveis articulações entre as variáveis (continuidade  $\times$  ruptura; reconhecimento  $\times$  não reconhecimento) é que dão origem para as quatro identidades profissionais típicas, quais sejam: identidade ameaçada (ruptura e não reconhecimento), identidade incerta (ruptura e reconhecimento), identidade de empresa (continuidade e reconhecimento) e identidade de ofício (continuidade e não reconhecimento).

Para uma compreensão mais detalhada dessa caracterização, recorreremos ao trabalho de Wautier (2001), autora que lança mão do referencial teórico de Dubar para investigar a construção identitária de trabalhadores de organizações associativas.

Wautier (2001) caracteriza a construção identitária nas organizações associativas como o produto de uma socialização baseada em um projeto, no entendimento de que o engajamento no trabalho está vinculado a um objetivo que responde a uma demanda

social, o que pressupõe um projeto coletivo, da organização associativa, e um projeto pessoal, dos indivíduos que se engajam nas atividades da organização. O interessante nesse caso é que Wautier (2001) estabelece uma relação entre transação e projeto, relacionando o termo transação externa ou objetiva ao projeto coletivo e transação interna ou subjetiva ao projeto pessoal, o que nos parece bem elucidativo para entender as articulações que podem ocorrer entre projeto coletivo e projeto pessoal.

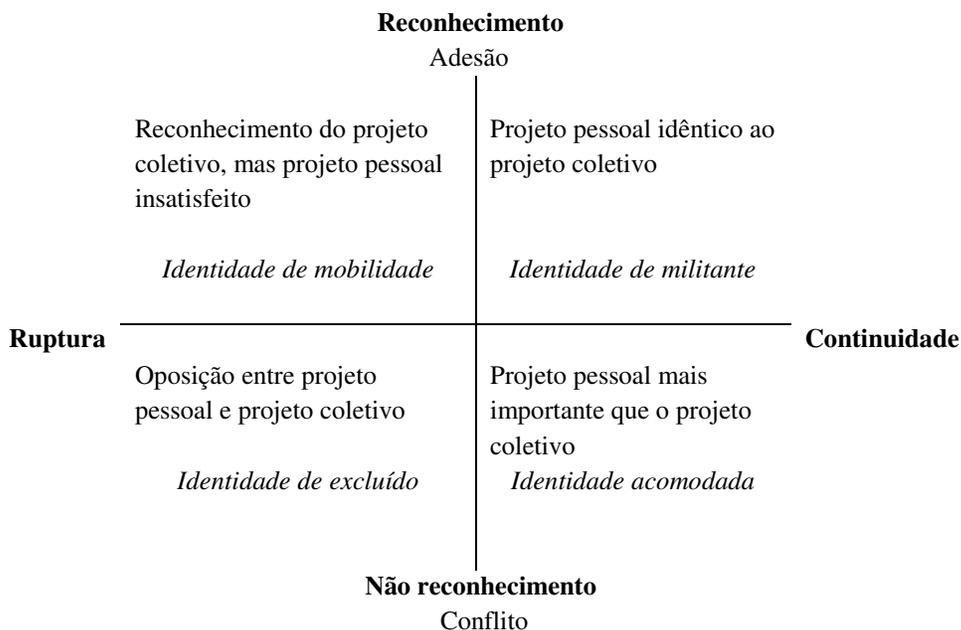
O projeto coletivo está relacionado à identidade para o outro, à identidade atribuída, trata-se de um projeto dentro da organização associativa e que pode ser considerado legítimo, o que conduz à aderência ou a um projeto considerado não legítimo e que, portanto, pode ser contestado. O projeto pessoal está relacionado à identidade para si, à identidade reivindicada, e pode ser vivenciado em continuidade, como reprodução de socializações anteriores ou em ruptura, como produção de uma nova identidade.

É com a articulação de projeto coletivo e pessoal que Wautier (2001) constrói identidades típicas no contexto das organizações associativas. Vejamos alguns exemplos:

- 1- O projeto pessoal está em acordo com o projeto coletivo, identidade do trabalhador que se encontra em uma situação de reconhecimento social e de adesão ao mundo associativo, o que Wautier denomina de identidade do militante.
- 2- O projeto pessoal não está totalmente satisfeito, mas o trabalhador adere ao projeto coletivo, portanto há reconhecimento social, mas ao mesmo tempo há ruptura com a identidade herdada, o que Wautier (2001) denomina de identidade de mobilidade.
- 3- O projeto pessoal já não corresponde ao projeto coletivo, o trabalhador permanece na organização por comodismo, mas acredita que o projeto pessoal é mais importante que o projeto coletivo, o que Wautier (2001) denomina de identidade acomodada.
- 4- O projeto pessoal está em oposição ao projeto coletivo, o trabalhador não demonstra compromisso e ao mesmo tempo não é reconhecido por seus pares no âmbito da organização, há margem apenas para o afastamento, o que Wautier (2001) denomina de identidade de excluído.

A Figura 2 permite a visualização dessas identidades típicas e as possíveis articulações entre projeto coletivo e projeto pessoal. Vejamos:

**Figura 2 - Identidades típicas**



Fonte: adaptado de Wautier (2001).  
Elaboração do pesquisador.

Evidentemente, essas caracterizações não são totalmente transponíveis de um contexto profissional a outro, uma vez que as atividades dos trabalhadores obedecem a regras e lógicas de ação particulares em resposta às demandas de cada campo de atuação profissional. Em contrapartida, tanto o trabalho de Dubar (2005) quanto o de Wautier (2001) oferecem ferramentas operacionais para a investigação da construção identitária em outras categorias profissionais – em nosso caso específico, os treinadores de basquetebol das categorias de formação.

Desse modo, tomando como base um trabalho de campo com treinadores de basquetebol das categorias de formação, temos por objetivo acessar informações fundamentais da trajetória biográfica e relacional desses profissionais, obtendo dados que

nos permitam identificar os desafios e os saberes postos em jogo, desde o primeiro contato com a modalidade, passando pela formação inicial, chegando à carreira propriamente dita.

Com os dados em mãos e feita a análise, o desafio é identificar possíveis perfis identitários ou as identidades típicas dos treinadores de basquetebol das categorias de formação.

Por fim, ainda em relação à socialização profissional e mais especificamente ao campo da formação, Dubar (2005) afirma que cada identidade profissional típica está associada a um tipo de saber privilegiado que estrutura a identidade profissional.

No caso específico das pesquisas realizadas em empresas, é possível relacionar a identidade de ofício aos saberes profissionais que implicam articulações entre saberes práticos e técnicos; a identidade ameaçada aos saberes eminentemente práticos obtidos nas experiências de trabalho; a identidade de empresa aos saberes de organização, relação que pressupõe a articulação entre saberes teóricos e práticos; e a identidade incerta aos saberes teóricos sem vinculação com saberes práticos e profissionais, orientados para autonomia pessoal e para formação cultural com fim em si mesmo.

No caso específico de nosso estudo, essa constatação é bastante promissora, na medida em que a identificação dos saberes profissionais dos treinadores de basquetebol pode fornecer elementos relevantes ao processo de construção identitária desses profissionais.

Para o aprofundamento da discussão sobre os saberes profissionais, recorreremos à discussão de uma temática emergente no campo da educação que aponta para os saberes profissionais dos professores, mas que pode fornecer subsídios para investigar os saberes profissionais dos treinadores de basquetebol.

### **3.2 Saberes profissionais: uma temática emergente na formação de professores**

Na seção anterior, baseado no trabalho de Dubar (2005), defendemos que o processo de constituição identitária é fruto de socializações sucessivas, que atravessam o período da infância e da escolarização básica (socialização pré-profissional), penetrando nas diversas esferas da vida dos indivíduos – entre elas sublinhamos a relevância da socialização

profissional –, produto das experiências com a formação, o emprego e o trabalho, fontes potenciais de transformações identitárias.

No caso específico da constituição dos saberes, não é diferente, na medida em que a apropriação dos conhecimentos, das habilidades, dos valores e das competências ocorre ao longo da vida e é fruto das inúmeras socializações vivenciadas pelos indivíduos, seja no seio da família, da escola, da universidade e ao longo da carreira profissional.

Procurando fundamentar nosso entendimento a respeito do conceito de saber, buscamos uma aproximação com o campo mais amplo das pesquisas em Educação sobre os saberes docentes. Em seguida, apoiados na obra do filósofo e sociólogo canadense Maurice Tardif, optamos pela definição da noção de “saber”, bem como pela descrição das características associadas a esse conceito em pesquisas realizadas com professores de profissão.

Com isso, delineamos um quadro teórico sobre os saberes docentes, o qual nos deu sustentação na investigação dos saberes profissionais de treinadores de basquetebol.

Nas últimas duas décadas, as discussões sobre a formação de professores estiveram marcadas por um modelo de racionalidade prática em oposição ao modelo hegemônico pautado na racionalidade técnica (PERÉZ GOMÉZ, 1995).

No modelo de formação de professores sustentado pelo modelo da racionalidade técnica a atividade profissional é nomeadamente instrumental, dirigida para solução de problemas por meio da aplicação de teorias e técnicas científicas (PERÉZ GOMÉZ, 1995).

Nessa forma peculiar de conceber a formação de professores, os cursos de formação incorporam a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando sua fonte de resolução de problemas é o conhecimento científico sistematizado. Esse modelo justifica seus pressupostos no entendimento de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil, que deve ser ensinado aos estudantes com vistas à solução dos problemas da prática (SCHÖN, 2000).

Tardif (2002a), em referência aos pressupostos da racionalidade técnica, afirma que a formação para o magistério esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, os quais são produzidos em uma redoma de vidro, sem nenhuma articulação com o contexto

profissional, para em seguida serem aplicados na prática por meio de estágios e atividades extracurriculares.

Ainda em relação à racionalidade técnica, Pérez Gómez (1995) identifica a ocorrência de uma divisão do trabalho com relativa autonomia dos profissionais em cada nível, o que na realidade gera um processo de subordinação dos níveis mais próximos da prática aos mais abstratos de produção de conhecimento, provocando isolamento e embates corporativistas.

Na análise de Nóvoa (1995), essa divisão do trabalho é evidente no caso dos professores, já que a elaboração dos currículos e programas fica a cargo de especialistas científicos. Em contrapartida, a concretização pedagógica dessas propostas limita-se a um trabalho técnico dos professores, o que provoca uma degradação de seu estatuto profissional.

Em oposição ao modelo de racionalidade técnica, excessivamente centrado nas dimensões acadêmicas, a partir de 1990 a discussão sobre a formação de professores deslocou-se para o terreno profissional, valorizando os saberes experienciais, a prática dos professores, bem como seu desenvolvimento pessoal e profissional (NÓVOA, 1995).

Entre os pressupostos fundamentais que orientam essa mudança de foco está o entendimento de que a formação de professores não é construída apenas com o acúmulo de conhecimentos da formação inicial, mas que parte significativa da formação acontece no contexto da prática profissional. Ou seja, a prática profissional no contexto específico do trabalho pode ser compreendida como um espaço privilegiado de produção de saberes e não como um espaço de aplicação de teorias e técnicas (NÓVOA, 1995).

No caso dos treinadores, não parece ser diferente, uma vez que esses profissionais são bastante críticos quanto à relevância dos cursos (de graduação, de pós-graduação, cursos de treinadores) na sua formação específica e valorizam, sobretudo, as experiências profissionais (observação de treinadores experientes, atuação propriamente dita, reflexão sobre a própria prática, comunidades de prática) como fontes primárias para obtenção dos conhecimentos que sustentam suas práticas.

Apesar dessa constatação, identificamos que as atuais propostas de formação de treinadores no Brasil, implementadas em sua maioria pelas federações e confederações, têm privilegiado modelos de formação sustentados pelos pressupostos da racionalidade técnica,

uma extensão do modelo de formação inicial de professores de Educação Física, negligenciando os resultados de pesquisas internacionais que apontam o terreno profissional como fonte primária para obtenção de conhecimentos dos treinadores.

Nesse sentido, há uma necessidade premente de orientação do foco das pesquisas sobre os treinadores para o terreno profissional, no intuito de evidenciar a relevância dessas aprendizagens para a formação e o desenvolvimento profissional dos treinadores, semelhante à situação dos professores.

Nesse contexto fértil de valorização da prática dos professores, pesquisas sobre a formação docente indicam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica; com isso os professores são tomados como mobilizadores de saberes docentes, construindo e reconstruindo seus conhecimentos de acordo com as experiências formativas e profissionais (NUNES, 2001).

Essa nova forma de conceber a formação de professores teve grande impulso no Brasil na década de 1990, quando a intenção das pesquisas era dar voz ao professor por meio da análise de sua trajetória e história de vida. Os pesquisadores passaram então a reconhecer e considerar os professores como produtores de saberes, o que alavancou as pesquisas sobre os saberes docentes, ou seja, os saberes implícitos na prática docente (NUNES, 2001).

No âmbito dessas transformações, podemos identificar a emergência de um campo de pesquisa voltado à investigação dos conhecimentos ou dos saberes dos professores, dos saberes que servem de base ao ensino, dos saberes profissionais mobilizados pelos professores no âmbito de seu trabalho.

No quadro mais amplo das pesquisas educacionais, esse campo de pesquisa representa um esforço de compreensão da profissão docente pela ótica dos próprios professores, revelando uma faceta da profissão pouco explorada pelas Ciências da Educação até meados da década de 1990 (BORGES e TARDIF, 2001).

De acordo com Borges e Tardif (2001), Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000; 2002a), a gênese das pesquisas sobre os conhecimentos/saberes dos professores está estreitamente vinculada ao movimento internacional de profissionalização do ensino.

Gauthier *et al.* (1998), por exemplo, afirmam que uma das condições essenciais a toda profissão diz respeito à formalização dos saberes relativos ao desenvolvimento das

tarefas profissionais. O ensino, ao contrário de outros ofícios que desenvolveram um repertório de saberes necessários à atuação profissional, permaneceu – por longo período – em uma cegueira conceitual, ou seja, tardou a refletir sobre si mesmo, e as tentativas de investigação sobre os saberes, habilidades e atitudes mobilizadas na ação pedagógica passaram a ser desenvolvidas apenas nos últimos trinta anos.

No caso dos treinadores de esporte, esse campo de investigação é pouco desenvolvido, com tentativas isoladas de investigação, tais como as competências (BALBINO, 2005) e os conhecimentos pedagógicos (RAMOS, 2008) dos treinadores de esporte, que, a despeito de suas estimadas contribuições, ainda não constituem um campo sustentável de pesquisa. Essa escassez de pesquisa e de referenciais teórico-metodológicos de investigação foi um dos aspectos que justificaram nossa escolha por um referencial teórico no campo da Educação.

Lessard e Tardif (2011) consideram que a profissão de professor deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, na intenção do reconhecimento de um *status* pela sociedade e pelo desenvolvimento de um repertório de competências específicas e de saberes.

Nos Estados Unidos, por exemplo, identificamos, a partir da década de 1980, houve um empenho dos pesquisadores na área das Ciências da Educação no intuito de definirem um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, mais especificamente um repertório de conhecimentos validado pelas pesquisas, que pudesse garantir legitimidade e eficácia à ação docente (BORGES e TARDIF, 2001).

Ainda de acordo com Borges e Tardif (2001), os anos subsequentes à gênese desse campo de pesquisa revelaram um aumento exponencial dos estudos interessados na questão dos conhecimentos/saberes dos professores. O tema, investigado por diferentes enfoques e teorias oriundas das Ciências Sociais e Humanas, transformou-se em objeto de investimento de diversas correntes teórico-metodológicas, tais como o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional, o construtivismo, a etnometodologia, a ergonomia, a sociologia das profissões, a psicologia social, a antropologia cultural, entre outros enfoques que, de uma maneira ou de outra, interessaram-se pelos conhecimentos/saberes dos professores.

Essa profusão de pesquisas e, principalmente, a diversidade de correntes teóricas empenhadas na investigação dos conhecimentos/saberes dos professores contribuíram, sem

dúvida, para o fortalecimento desse campo de pesquisa. Em contrapartida, a diversidade de enfoques contribuiu para a disseminação de conceitos, tipologias e categorias sobre os saberes dos professores com pouca ou nenhuma articulação teórica, tornando a noção de saber genérica e pouco clara.

Borges (2004), por exemplo, buscando caracterizar as correntes e tradições de pesquisa que alimentam as investigações sobre os saberes docentes, identificou pelo menos cinco abordagens distintas. Vejamos:

- 1- As pesquisas sobre o comportamento dos professores: sedimentadas em estudos “processo-produto”, de natureza comportamentalista, as quais põem em evidência os comportamentos dos professores eficientes;
- 2- As pesquisas sobre a cognição dos professores: focalizadas nos processos cognitivos de processamento da informação, as quais procuram superar o modelo de pesquisa “processo-produto” evidenciando os processos cognitivos do professor por meio de suas ações e comportamentos em sala de aula;
- 3- As pesquisas sobre o pensamento dos professores (*teachers' thinking*): pautadas nas ciências da cognição e nas correntes das Ciências Sociais, buscam evidenciar os processos mentais e significações das ações docentes, englobando aspectos relativos a como os professores pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão.
- 4- As pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas: enfatizam os significados dos pensamentos e ações dos professores, valorizando as interações no contexto em que estão inseridos por uma perspectiva histórica e social, focalizando os professores como pessoas portadoras de histórias de vida.
- 5- E as contribuições da sociologia do trabalho e das profissões: embora não representem uma nova corrente de pesquisa, uma vez que lançam mão dos pressupostos da etnografia, do interacionismo e da fenomenologia, impuseram grande impulso aos estudos dos conhecimentos/saberes, já que essa temática foi dominada, a partir da década de 1980, pela problemática da profissionalização do ensino e pela análise da profissão docente.

Como é possível vislumbrar, com base na caracterização de Borges (2004), todas essas abordagens buscaram iluminar a temática dos conhecimentos/saberes dos professores, com exceção das pesquisas “processo-produto”, que recebem críticas quanto à sua adequação e relevância aos estudos dos saberes, todas trouxeram contribuições significativas.

É importante perceber que as primeiras abordagens (2 e 3) enfatizam a investigação da cognição docente, vislumbrando alternativas às limitações impostas pelas pesquisas “processo-produto”. Tardif (2002b) afirma que essa orientação teórica privilegia uma visão cognitivista e psicologizante da subjetividade dos professores, interessando-se pela caracterização da cognição dos professores, em especial daqueles reconhecidos como eficientes e peritos. Nesse contexto, destacam-se os trabalhos pioneiros de Shulman (1986) nos Estados Unidos, os quais contribuíram para definição dos conhecimentos de base dos professores, influenciando decisivamente as reformas educacionais americanas.

Em contrapartida, as demais abordagens (4 e 5), diferentemente das anteriores, enfatizam a linguagem, as narrativas, os relatos orais, as histórias de vida e as interações no trabalho, buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional. De acordo com Tardif (2002b), nessa orientação teórica, a subjetividade dos professores é vista de forma mais ampla, para além das representações mentais, uma vez que põe em evidência a história de vida dos professores, sua afetividade, emoções, crenças, interessando-se muito mais pelos professores experientes e por sua experiência relativa ao trabalho que pelos professores eficientes.

Tardif (2002b) afirma que essas correntes de pesquisa não são impermeáveis entre si, havendo entre elas trocas teóricas e metodológicas. Mais do que isso, todas evidenciam a urgência e relevância em ser considerado o ponto de vista dos práticos no âmbito das atividades profissionais; entretanto, cada uma delas se baseia em visões bastante diferentes da subjetividade dos professores.

No caso específico desta pesquisa, esse fato não é diferente, uma vez que nossa intenção aqui é dar voz aos treinadores e, tomando suas narrativas, identificar os saberes que estão na base da profissão, bem como as origens sociais desses saberes.

### **3.2.1 Saberes profissionais: contribuições de Maurice Tardif**

No âmbito da presente pesquisa, sem desconsiderar as contribuições das pesquisas cognitivistas, optamos por uma aproximação com as abordagens que pretendem dar voz aos professores e, em nosso caso específico, que possam também dar voz aos treinadores, investigando seus saberes em estreita ligação com as características de sua formação e trabalho.

Além disso, considerando a centralidade das experiências profissionais na configuração de nosso problema de pesquisa, bem como a necessidade de buscarmos uma compreensão de saberes docentes que responda a esse problema, optamos pelo aprofundamento da noção de “saberes docentes” com base nas pesquisas de Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000).

A opção por Tardif (2000; 2002a) e Tardif e Raymond (2000) justifica-se na medida em que esses autores procuram organizar um quadro teórico sobre os saberes docentes que reflete o que os professores mesmos dizem a respeito de seus saberes. Diferente dos autores que buscaram a classificação do saber baseados em critérios epistemológicos relacionados aos postulados e filiações teóricas da própria academia, Tardif (2000; 2002a) e Tardif e Raymond propõem um modelo de análise baseado na origem social do saber, associando a natureza e a diversidade dos saberes à sua proveniência social. Em vez de proporem critérios internos para diferenciação dos saberes, procuram relacioná-los aos lugares e contextos nos quais os professores se formam e trabalham.

No intuito de aprofundar a noção de “saber” expressa no trabalho de Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000), procedemos à descrição de alguns elementos fundamentais da obra dos autores, buscando conceituar o termo “saberes docentes”, bem como descrever as características associadas a esse conceito, delineando um quadro teórico que possa dar sustentação à investigação dos saberes dos treinadores de basquetebol.

Com base em pesquisas empíricas e nos saberes declarados pelos professores, Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000) referem-se à noção de “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as

atitudes, em outras palavras, um saber, saber-fazer e saber-ser mobilizados nas situações de trabalho. Na compreensão de Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000), quando questionados sobre os saberes que servem de base para a sua atuação profissional, os professores falam sobre suas competências, seus talentos, seu saber-fazer, sua personalidade, ou seja, declaram possuir um conjunto de saberes e não apenas conhecimentos.

Ainda em relação à noção de “saber”, buscando afastar-se dos estudos cognitivistas acerca do tema – nos quais os professores são encarados como “cientistas” dotados de uma racionalidade baseada na cognição, cujo pensamento e fazer são regidos pelo conhecimento – e principalmente dos estudos que consideram “tudo saber”, ou seja, o excesso etnográfico que considera toda produção simbólica e toda representação cotidiana como “saber”, inviabilizando a definição de conceitos claros e precisos, que permitam o estabelecimento de consensos e confrontos dos fatos, Tardif (2002a) lança mão de algumas ferramentas conceituais e metodológicas com a finalidade de definir e restringir o sentido da noção de “saber” no âmbito dos estudos sobre os saberes docentes.

Para tanto, Tardif (2002a) associa a noção de “saber” a uma exigência de racionalidade referenciada na capacidade argumentativa e discursiva dos sujeitos, no entendimento de que saber alguma coisa não se reduz a uma certeza subjetiva racional ou a um juízo verdadeiro da realidade, e sim à capacidade dos sujeitos de justificar, por meio de razões, declarações e procedimentos, os motivos de suas ações e discursos.

Noutras palavras, o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (principalmente normativos: valores, prescrições, etc.) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade, portanto, não se limitam mais à adequação das asserções a fatos, mas passam antes pela ideia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão (TARDIF, 2002a, p. 197).

A associação da noção de “saber” à exigência de uma racionalidade argumentativa restringe o campo de estudo dos saberes docentes aos discursos e ações, aos quais os professores são capazes de apresentar razões para justificá-los, o que em nosso entendimento impõe a esse referencial teórico alguns avanços e limites na investigação dos saberes.

Os avanços residem na exigência de uma racionalidade que ultrapassa a visão do professor como sujeito (hiper)consciente e (hiper)racional, cuja ação e discurso são dependentes do conhecimento dos fatos (BORGES, 2004), aproximando-se de uma racionalidade fortemente marcada pelo saber social, o que Tardif (2002a) descreve como um saber prático, compartilhado por uma comunidade de atores e que obedece a vários tipos de juízos. Em suma, tal abordagem permite reconhecer que as ações, decisões e escolhas dos professores são resultantes de julgamentos que não se limitam a um saber empírico e estão permeados de valores morais, normas sociais, tradições escolares, pedagógicas, profissionais, experiências vividas etc. Em contrapartida, o rigor teórico-metodológico imposto pela exigência de uma racionalidade argumentativa restringe a noção de “saber” à capacidade de os professores racionalizarem sua própria prática, ou seja, a capacidade de justificarem suas razões de agir.

Borges (2004, p. 91), em referência às consequências desse rigor, questiona: “as ações e ou pensamentos em relação aos quais não somos capazes de oferecer um conjunto de argumentos e justificativas deixam de ser um saber ou de existir na consciência do professor?”. A autora responde com uma negativa e conclui que, portanto, a capacidade discursiva é limitada, mas que também não é uma banalidade afirmar que usamos nossa capacidade argumentativa quando queremos justificar algo.

A frase que se segue é elucidativa da postura teórica adotada por Tardif (2002a, p. 206) na definição do conceito de “saber”:

De qualquer modo, julgamos que nossa definição do saber é a um só tempo flexível – pois não faz nenhum juízo prematuro sobre a natureza das exigências de racionalidade, mas, pelo contrário, se apoia no que os próprios atores consideram como racional – e restritiva, pois se recusa a reconhecer como saberes atos e pensamentos sem racionalidade, isto é, aqueles que os atores produzem sem razão ou cujos motivos são incapazes de explicar e de discutir.

Vale ainda destacar que a exigência de racionalidade argumentativa é minimamente respeitada quando o ator, no caso o professor, é capaz de apresentar razões – independentemente do conteúdo de suas verdades – para justificar seu discurso e suas ações. Assim, não se trata de uma exigência normativa, mas de ressaltar a racionalidade e a compreensão de saber dos próprios professores (TARDIF, 2002a).

Avançando na construção de um quadro teórico sobre o estudo dos saberes docentes, consideramos fundamental adentrar o conceito de “epistemologia da prática profissional”, já que é por meio dessa terminologia que Tardif (2000; 2002a) procura definir o objeto de estudo de suas pesquisas, bem como sua postura teórica e metodológica perante esse objeto.

Para Tardif (2000; 2002a), o termo “epistemologia da prática profissional” refere-se a uma definição de pesquisa, de objeto de estudo, e não propriamente a uma definição de palavras no âmbito das discussões sobre a teoria do conhecimento ou teoria da ciência.

Nas palavras do autor, trata-se “do estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2002a, p. 255).

Ainda de acordo com Tardif (2000; 2002a), a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é investigar a emergência dos saberes na atuação profissional, no intuito de compreender a natureza desses saberes, como são integrados, produzidos, utilizados e transformados nas situações de trabalho, bem como o papel que desempenham na constituição da identidade profissional.

Essa definição traz diversas consequências teóricas e metodológicas para as pesquisas sobre os saberes profissionais e, entre elas, vale destacar:

- 1- A necessidade de uma postura investigativa que considere a centralidade do trabalho no estudo dos saberes, uma vez que os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho, saberes mobilizados e construídos no trabalho;
- 2- Os saberes profissionais não devem ser confundidos com os conhecimentos socializados na formação acadêmica, e a prática profissional não deve ser entendida como o espaço de aplicação de conhecimentos universitários; na melhor das hipóteses, é o espaço em que esses conhecimentos serão ressignificados em razão das demandas do trabalho;
- 3- No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os pesquisadores devem se afastar dos conhecimentos acadêmicos e ir a campo, aos locais onde os profissionais trabalham, para compreender o que eles falam e fazem;

4- Os pesquisadores devem parar de considerar os profissionais como “idiotas cognitivos”, reconhecendo que, mesmo sendo práticos, possuem saberes e um saber-fazer que lhes permitem atingir os objetivos almejados;

5- Os pesquisadores devem evitar assumir um ponto de vista normativo em relação à atuação dos profissionais, buscando investigar o que de fato eles são, sabem e fazem, e não o que eles deveriam ser, saber e fazer;

6- Por fim, as pesquisas sobre os saberes devem ser desenvolvidas por uma perspectiva ecológica, fazendo emergir a construção dos saberes que refletem as categorias conceituais e a prática dos próprios professores, superando as análises do ensino que privilegiam o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico (TARDIF, 2000; 2002a).

Até esse ponto do delineamento de nosso quadro teórico, esperamos ter esclarecido o conceito de “saber” expresso na obra de Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000), bem como os sentidos impostos a esse conceito na adoção de uma postura investigativa sustentada pelos pressupostos de uma epistemologia da prática profissional.

Na sequência, procederemos à descrição das características dos saberes profissionais dos professores obtidas por Tardif (2000; 2002a) e Tardif e Raymond (2000) em resultados de pesquisas empíricas com professores de profissão. Em nosso entendimento, essa caracterização pode fornecer elementos relevantes para a investigação dos saberes profissionais dos treinadores de basquetebol.

A primeira característica destacada em toda obra de Tardif é a temporalidade dos saberes dos professores, uma vez que são adquiridos ao longo do tempo, mais especificamente ao longo da história de vida pessoal e profissional desse grupo de trabalhadores.

De acordo com Tardif (2002a) e Tardif e Raymond (2000), muito do que os professores sabem sobre o ensino decorre de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização primária, entendida aqui como a interiorização de normas, valores e formas de comportamento no seio familiar, de sua socialização escolar, mas também de sua socialização profissional ao longo da carreira.

No que diz respeito às experiências pré-profissionais, que compreendem as experiências familiares e escolares, supõe-se que os professores adquirem, antes mesmo da preparação formal para o magistério, uma gama de conhecimentos, competências e valores, os quais contribuem para a estruturação de sua personalidade e são mobilizados com grande convicção na atuação profissional (TARDIF, 2002a).

Sobre a força da socialização pré-profissional, em especial a socialização escolar, Tardif (2002a) destaca que os professores são trabalhadores que estiveram imersos em seu próprio ambiente de trabalho há pelos menos 16 anos, quando ainda eram alunos. O autor continua afirmando que esse longo período de imersão no contexto escolar é decisivo na construção de crenças e representações sobre os fundamentos da atividade docente; crenças essas que são pouco abaladas pelas reflexões desenvolvidas na formação universitária e passam a ser ativadas, como certezas sobre o ensino, nos primeiros anos da atuação profissional.

Outra dimensão da temporalidade dos saberes dos professores é representada na centralidade das experiências vivenciadas ao longo da carreira, tendo em vista que os saberes são utilizados e se desenvolvem ao longo de uma vida profissional.

No entendimento de Tardif (2002a), a carreira corresponde a uma sequência de fases de integração na ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza, sendo que em qualquer ocupação o tempo surge como elemento importante na compreensão dos saberes dos trabalhadores, já que trabalhar remete a aprender os saberes necessários à realização do trabalho.

Sobre a importância das experiências profissionais na constituição dos saberes dos professores, Tardif (2002a) destaca que os primeiros anos da carreira representam um período de choque com a realidade do trabalho e de intensa aprendizagem, trata-se de um momento decisivo no qual os professores estruturam seus saberes experienciais, os quais se transformam logo cedo em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de gestão de sala de aula e de transmissão do conteúdo.

Portanto, o tempo é um fator relevante na edificação dos saberes que servem de base para o ensino; saberes esses que são aprendidos por meio de socializações relacionadas

às histórias de vida familiar e escolar dos professores, bem como de sua socialização profissional ao longo da carreira.

Outra característica dos saberes docentes, bastante propalada por Tardif (2002a), é seu caráter plural e heterogêneo, uma vez que os saberes provêm de diversas fontes sociais, demonstram pouca ou nenhuma unidade teórica e são mobilizados para atingir diferentes objetivos educacionais.

No que diz respeito à proveniência social dos saberes docentes, de acordo com Tardif (2002a), eles podem ser definidos como um saber plural, formado pela amálgama dos saberes advindos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são os transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes oriundos das pesquisas das Ciências Humanas e das Ciências da Educação e são articulados na formação inicial e continuada.

Os saberes disciplinares também são articulados na formação inicial e continuada e correspondem aos conhecimentos veiculados nas disciplinas representantes dos diversos campos de conhecimento, disciplinas essas independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Já os saberes curriculares estão relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais é possível definir e aplicar os programas de ensino. Parte desses saberes é socializada na formação inicial e continuada, mas principalmente nas experiências vivenciadas pelos professores na produção, desenvolvimento e aplicação das reformas e propostas curriculares.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles específicos, relacionados ao exercício das funções e à prática da profissão, são saberes que brotam da experiência e por ela são validados, não provindo das instituições de formação nem dos currículos.

Podemos então assim resumir:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático com base em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002a, p. 39).

Buscando trazer mais alguns elementos para a reflexão sobre a pluralidade dos saberes docentes, consideramos oportuno apresentar a classificação elaborada por Gauthier *et al.* acerca desse tópico (1998), uma vez que Gauthier foi um dos parceiros de Tardif nas primeiras pesquisas sobre esse assunto. Apesar de os trabalhos desses autores demonstrarem pontos de convergência, há algumas diferenças essenciais, entre elas chama a atenção a crítica de Gauthier *et al.* (1998) aos saberes experienciais e a proposição do que o autor define como saberes da ação pedagógica.

Na compreensão de Gauthier *et al.* (1998), o ensino consiste na mobilização, por parte do professores, de uma gama de saberes que constituem uma espécie de reservatório do qual os professores se alimentam para resolver exigências específicas do cotidiano de trabalho.

Entre os saberes mobilizados, destacam-se: os saberes disciplinares, que estão relacionados ao conhecimento do conteúdo/matéria; os saberes curriculares, que estão relacionados ao conhecimento do programa; os saberes das ciências da educação, que não estão diretamente relacionados à prática pedagógica, mas permitem ao professor reconhecer aspectos que dizem respeito ao desenvolvimento de seu ofício, ao desenvolvimento do sistema educacional etc; os saberes da tradição pedagógica, que estão relacionados às tradições cristalizadas sobre o ensino, ou seja, maneiras de desenvolver a prática pedagógica transmitidas de uma geração a outra pela imersão no ambiente escolar; os saberes experienciais, que se referem aos saberes que vão sendo adquiridos pelas experiências pessoais de ensinar; e os saberes da ação pedagógica, os quais são reconhecidos como os saberes experienciais dos professores tornados públicos e testados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Como salientamos, Gauthier *et al.* (1998) impõem uma crítica aos saberes experienciais. Apesar de reconhecerem que esses saberes expressam uma espécie de jurisprudência com a qual o professor constrói rotinas de trabalho, podendo assim dedicar atenção a outros tipos de problema, os autores afirmam tratar-se de saberes pessoais e privados, que estão confinados ao ambiente da sala de aula e nunca são testados publicamente. Para Gauthier *et al.* (1998), o limite dos saberes experienciais reside na ausência de uma verificação científica de seus pressupostos e argumentos.

Assim, de acordo com Gauthier *et al.* (1998), a alternativa a esses limites estaria na validação dos saberes experienciais como resultado da verificação de sua relevância em pesquisas em sala de aula, constituindo dessa maneira o que o autor denomina de saberes da ação pedagógica, um tipo de saber que emerge da prática docente e é legitimado pelas pesquisas científicas, podendo com isso ser compartilhado entre os professores e integrado à formação docente.

Gauthier *et al.* (1998) terminam por afirmar que, na ausência de saberes validados, os professores continuam pautando suas ações na experiência, na tradição, no bom senso, o que pouco os distingue do cidadão comum.

Ainda em relação à pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes, Tardif (2002a) afirma que os saberes dos professores não formam um conjunto de conhecimentos unificado em torno de uma disciplina ou concepção de ensino, sendo estes nomeadamente ecléticos e sincréticos. A mobilização de saberes por parte dos professores não obedece a critérios de coerência conceitual, e sim de utilidade em relação às demandas do trabalho, ou seja, a mobilização dos saberes atende muito mais a critérios de coerência pragmática do que propriamente a de coerência teórica, discursiva.

Vale destacar, ainda, que os saberes docentes são variados e heterogêneos, pois na prática profissional os professores procuram atingir diferentes tipos de objetivos que exigem a mobilização de diferentes conhecimentos, competências e aptidões. No trabalho com uma turma de alunos, por exemplo, o professor é desafiado a ensinar o conteúdo da matéria, controlar a disciplina, motivar os alunos, resolver problemas individuais de aprendizagem, organizar didaticamente o conteúdo, entre outras demandas que lhe exigem acessar um conjunto de saberes.

Aprofundando a discussão sobre pluralidade e heterogeneidade dos saberes docentes, Tardif (2002a) apresenta reflexão relevante ao pôr em evidência a posição ocupada pelos professores perante seus próprios saberes, o que em nosso entendimento é fundamental para compreender a função dos saberes experienciais na constituição do corpo de saberes dos professores.

Para Tardif (2002a), é possível identificar que os professores ocupam uma posição estratégica entre os grupos que atuam no campo dos saberes, mas, apesar disso, gozam de pouco prestígio social se comparados a outros grupos.

Um dos aspectos que justificam essa desvalorização social dos professores é a posição que essa classe ocupa no processo de produção e legitimação do saber. No atual contexto da formação de professores, as universidades assumem as tarefas de produção e legitimação do conhecimento científico, da mesma maneira o Estado com seus especialistas selecionam e definem os saberes curriculares e disciplinares, e aos professores incide a tarefa de transmitir ou mesmo executar os referidos saberes.

Ou seja, a prática docente está submetida a saberes que ela não produz e nem controla, o que conduz os professores a uma relação de exterioridade perante os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

Como resposta a essa relação de exterioridade, os professores, na impossibilidade de controlarem os saberes da formação profissional, disciplinares, e curriculares, produzem ou tentam produzir saberes por meio dos quais possam dominar e controlar sua prática. Assim, no contexto incerto e imprevisível de seu trabalho, os professores constroem estilos pessoais de ensino, manifesto em um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002a).

Importante ressaltar que os saberes experienciais têm sua origem na atuação cotidiana do professor em confronto com a sua realidade de trabalho, mas isso não significa que eles residem apenas em certezas subjetivas. As relações estabelecidas entre os professores na elaboração e discussão de projetos pedagógicos, nos cursos de formação continuada, entre outros variados espaços, viabilizam um processo de objetivação parcial desses saberes, visto que, ao transmiti-los aos colegas, os professores tomam consciência de seus próprios saberes.

Outro processo relevante de objetivação dos saberes experienciais é efetivado por sua relação crítica perante os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares. A prática cotidiana da profissão permite o desenvolvimento de certezas experienciais, mas de maneira decisiva provoca a avaliação dos demais saberes, uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Os saberes experienciais são, portanto, o núcleo vital do saber docente, pelo qual os professores buscam transformar suas relações de exterioridade diante do saber em uma relação de interioridade com suas próprias práticas (TARDIF, 2002a).

Assim, podemos afirmar que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois provêm de fontes diversas, demonstram coerência pragmática e são mobilizados para atingir diferentes objetivos. No âmbito dessa pluralidade, os saberes experienciais desempenham papel preponderante na edificação dos saberes dos professores, uma vez que constituem o núcleo vital do saber docente, por meio do qual os demais saberes são reavaliados quanto à sua utilidade ao ensino.

Avançando na caracterização dos saberes docentes, Tardif (2002a) afirma que os saberes dos professores, além de temporais, plurais e heterogêneos, são também personalizados e situados, ou seja, carregam as marcas dos sujeitos, bem como do trabalho particular que desenvolvem.

Considerar o caráter personalizado e situado dos saberes docentes pressupõe relacioná-los à pessoa do professor e ao seu trabalho, ou seja, àquilo que ele é e faz como pessoa e trabalhador, mas também ao que foi e fez, a fim de inscrever os saberes na história pessoa e profissional dos professores (TARDIF, 2002a).

De acordo com Tardif (2002a), as pesquisas demonstram que os saberes profissionais raramente são saberes formalizados e objetivados; em contrapartida, são saberes incorporados subjetivamente. Essa é uma característica das profissões marcadas por interações humanas, nas quais a personalidade do trabalhador é parte constituinte do processo de trabalho.

Tardif (2002a) exemplifica o caráter personalizado dos saberes docentes afirmando que os professores, quando interrogados sobre suas competências para o ensino, falam frequentemente sobre sua personalidade, habilidades pessoais e talentos naturais.

Os saberes docentes são também situados, pois sua utilização se dá em virtude das situações particulares do trabalho, ou seja, os saberes estão a serviço do trabalho. Tal compreensão evidencia a importância da socialização profissional na constituição dos saberes, no sentido de que os saberes dos professores carregam em si mesmos as marcas de seu trabalho (TARDIF, 2002a).

Complementando o entendimento do caráter personalizado e situado dos saberes, Borges (2004), utilizando outras palavras, afirma que os saberes dos professores são individuais, pois dizem respeito aos aspectos particulares e singulares de um sujeito, suas crenças, sua história de vida, suas características pessoais, mas também são coletivos, pois são partilhados por uma coletividade, uma comunidade, um conjunto de professores.

Portanto, os saberes docentes são personalizados, individuais, singulares, porque carregam as marcas da pessoa do trabalhador, sua história de vida, e ao mesmo tempo são situados, já que estão a serviço do trabalho e remetem à incorporação de saberes compartilhados por uma comunidade de trabalhadores.

Por fim, de acordo com Tardif (2002a), os saberes docentes carregam a marca dos seres humanos, o que Borges (2004) caracteriza como o caráter relacional e interativo dos saberes dos professores.

Ainda segundo Tardif (2002a), o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos, ou seja, as relações que os professores estabelecem com seu objeto (aluno) são relações humanas, repletas de afetividade, de emoções, fato que impõe uma série de consequências ao trabalho docente e aos saberes dos professores.

A primeira consequência mostra que os professores são desafiados a mediar situações individuais de aprendizagem, pois, apesar de trabalharem com grupos de alunos, são confrontados com problemas restritos que exigem soluções particulares, uma vez que os alunos aprendem individualmente e não o grupo. Tal característica exige dos professores grande disponibilidade e investimento em longo prazo para conhecer efetivamente as particularidades de seus alunos (TARDIF, 2002a).

A segunda consequência indica que a dimensão humana do objeto de trabalho dos professores comporta, inevitavelmente, um componente ético e emocional, no entendimento de que a prática profissional dos professores provoca mudanças emocionais nos indivíduos envolvidos na relação, conduzindo os alunos – e até mesmo os próprios professores – a refletirem e questionarem os valores e sentidos de suas ações (TARDIF, 2002a).

A terceira consequência mostra que, no contexto de um trabalho interativo, os professores são constantemente desafiados a obter a colaboração dos alunos no processo de

motivação da aprendizagem, já que não é possível forçá-los a aprender o que não querem. Tal desafio exige dos professores grande esforço de negociação, persuasão, convencimento, recompensas, punições etc. Essas exigências conduzem os professores à construção e mobilização de saberes específicos que possam auxiliá-los a superar situações tão complexas.

Portanto, diferente do objeto de trabalho dos trabalhadores da indústria – que por sua vez é material, preciso, homogêneo e passivo –, o objeto de trabalho dos professores é humano, impreciso, heterogêneo e ativo, ou seja, comporta uma dimensão relacional e interativa que determina a ação docente, bem como os saberes produzidos e mobilizados pelos professores.

Com o intuito de apresentar um modelo esquemático das características dos saberes profissionais docentes, trazemos o seguinte quadro (Quadro 2).

**Quadro 2 – Características dos saberes docentes**

<b>Temporais</b>	São adquiridos ao longo do tempo, da vida pessoal e profissional
<b>Plurais e heterogêneos</b>	Provêm de diversas fontes sociais e têm pouca unidade teórica
<b>Personalizados e situados</b>	Carregam as marcas do sujeito e de seu trabalho
<b>Relacionais e interativos</b>	Carregam as marcas das relações entre seres humanos

Fonte: adaptado de Tardif (2002a).  
Elaboração do pesquisador.

Em uma tentativa de síntese, podemos afirmar que, na perspectiva de Tardif (2000; 2002a; 2002b) e Tardif e Raymond (2000), o conceito de saberes docentes engloba, em sentido amplo, os conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes mobilizadas pelos professores nas demandas de seu trabalho. Trata-se, portanto, de um conjunto de saberes mobilizados no desenvolvimento das tarefas educativas e não apenas da transposição e aplicação de conhecimentos obtidos na formação universitária.

Apesar da abrangência desse conceito, Tardif (2002a) procura se afastar das concepções que consideram tudo “saber” e, para tanto, o associa a uma exigência de racionalidade argumentativa e discursiva, o que restringe a noção de “saber” aos discursos e ações, aos quais os professores são capazes de apresentar razões para justificá-los. Portanto,

na perspectiva de Tardif (2002a), nem tudo que os professores fazem e falam pode ser considerado uma forma de “saber”, mas apenas aquilo a que são capazes de apresentar razões, independentemente dos tipos de juízo que recorrem para produzir seus argumentos.

Vale, ainda, reafirmarmos aqui que os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, relacionais e interativos. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de saberes adquiridos ao longo do tempo, ao longo de uma história de vida pessoal e profissional, os quais são obtidos por meio de diversas fontes, tais como a família, a escola, a universidade e o contexto de trabalho; trata-se de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, os quais não obedecem a critérios de coerência teórica, e sim de coerência pragmática; trata-se de saberes que carregam as marcas da pessoa do professor e das características de seu trabalho, são saberes subjetivamente incorporados e estão a serviço do trabalho; por fim, trata-se de saberes relacionais e interativos, pois também carregam as marcas do objeto de trabalho dos professores, são saberes produzidos, mobilizados e transformados pelos dilemas e tensões vivenciados na relação com os alunos em sala de aula.

Após essa definição e descrição do conceito e das características dos saberes profissionais docentes, consideramos importante evidenciar os elementos que nos permitem vislumbrar um delineamento fértil desse quadro teórico à investigação dos treinadores de basquetebol, sem desconsiderar as particularidades da profissão docente e da profissão de treinador.

No que diz respeito às características da formação inicial, apesar das especificidades da profissão docente e da profissão de treinador, tanto os professores quanto os treinadores têm sua qualificação inicial na profissão baseada no modelo universitário de formação.

Para Nascimento (2002), nesse âmbito, a organização curricular dos cursos universitários pode ser dividida, de maneira geral, nos cursos disciplinares e nos cursos profissionalizantes. Do ponto de vista dos cursos profissionalizantes, identificam-se, por exemplo, os cursos de Pedagogia e Educação Física (licenciatura e bacharelado), os quais estão pautados por dois eixos centrais de formação, sendo um eixo disciplinar e outro instrumental. Ou seja, podemos encontrar convergências no modelo curricular de formação

inicial, o que pode permitir a investigação dos saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares no contexto da formação dos treinadores esportivos.

Outro aspecto fundamental das semelhanças entre professores e treinadores diz respeito à função desempenhada por esses profissionais no contexto específico de atuação profissional. Em nosso entendimento, o trabalho de ambos está pautado nos dilemas do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, suas preocupações estão estreitamente relacionadas ao papel de ensinar algo a alguém.

Assim como os professores, os treinadores têm o desafio de tornar a matéria de ensino compreensível aos alunos. Em nosso caso específico, o desafio é ensinar bem o basquetebol. Ou seja, para ensinar, os treinadores também lançam mão de seus repertórios de saberes de formação profissional, disciplinares e curriculares, e de forma decisiva também produzem saberes baseados em sua atuação profissional.

Em contrapartida, no que se refere às especificidades, os objetivos de atuação de professores e treinadores estão, em certa medida, direcionados para a obtenção de resultados distintos.

No caso dos professores de Educação Física escolar, o desafio é promover a prática pedagógica direcionada ao conhecimento da modalidade, oferecendo aos alunos oportunidades de vivência e de apropriação de conceitos e atitudes, no intuito de favorecer a inserção social do indivíduo, na medida em que conhecer o esporte significa poder vivenciar mais plenamente a vida social, por meio da adoção de um estilo ativo, da prática esportiva no tempo disponível de lazer, da apreciação e crítica ao espetáculo esportivo, entre outras possibilidades de usufruir o esporte. No caso dos treinadores, os objetivos da prática pedagógica estão direcionados, predominantemente, para a melhoria da *performance*, para a formação de atletas competentes, capazes de representar equipes em competições esportivas.

Outro aspecto que deve ser considerado são as características dos alunos e das instituições onde as práticas são desenvolvidas. O professor da escola deve considerar a heterogeneidade de seus alunos, os quais demonstram níveis de habilidade e expectativas distintas em relação à modalidade; além disso, a proposta de ensino do esporte deve ser coerente com os objetivos da escola, que estão expressos no Projeto Político Pedagógico e respondem ao anseio de construção de uma sociedade democrática e republicana. Já os

treinadores desenvolvem o treinamento com alunos interessados na modalidade e geralmente com grupos relativamente homogêneos, principalmente no que diz respeito aos níveis de habilidade e ao sexo.

Essas especificidades (objetivos da atuação, características dos alunos e das instituições) têm implicações consideráveis na escolha dos conteúdos, das metodologias, da avaliação, enfim, na forma como professores e treinadores desenvolvem suas aulas e treinamentos.

Desse modo, podemos encontrar elementos convergentes entre a formação e a atuação profissional de professores e treinadores, bem como elementos divergentes que conduzem à construção de um repertório de saberes, ao mesmo tempo, comuns e específicos a cada uma das profissões.

A respeito dessas especificidades, estamos convencidos de que os saberes dos treinadores, assim como dos professores, são frutos de socializações sucessivas, produtos das experiências acumuladas ao longo da vida (temporais), provenientes de diversos espaços formativos (plurais), influenciados pelas características pessoais de cada treinador (personalizados), pelas demandas de seu trabalho (situados) e pelas relações humanas estabelecidas no contexto da prática profissional (relacionais).

Vale ainda destacar que há pouca literatura disponível sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional de treinadores e nenhum referencial teórico de peso sobre os saberes profissionais construídos por meio da análise da formação e do trabalho de treinadores esportivos.

Portanto, acreditamos que os conceitos propostos por Tardif (2002a), apesar de terem sido construídos em estreita relação com as características da formação e das demandas do trabalho docente, são suficientemente operacionais para a investigação dos treinadores, o que pode nos fornecer informações relevantes sobre os saberes dos treinadores de basquetebol.

## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 Uma pesquisa de natureza qualitativa**

O presente estudo foi realizado com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase para a descrição e interpretação do fenômeno pesquisado.

Na análise de Triviños (1987), as pesquisas com enfoque qualitativo surgem em contraposição à atitude tradicional positivista de aplicar aos estudos das Ciências Humanas os mesmos princípios e métodos das Ciências Naturais.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa revela uma longa e notável história no campo das Ciências Humanas, principalmente na Sociologia e na Antropologia. Apenas para citar um exemplo, os trabalhos realizados pela “Escola de Chicago” datam das décadas de 1920 e 1930. Em contrapartida, no campo da Educação Física a pesquisa qualitativa é relativamente recente. Para Jones (2012), é apenas a partir da década de 1980 que esse tipo de pesquisa emerge com mais regularidade.

Atualmente já é possível encontrar um número significativo de estudos com abordagem qualitativa no campo da Educação Física, os quais vêm sendo denominados pelos mais diversos nomes, tais como: pesquisa etnográfica, naturalista, interpretativa, fenomenológica, subjetiva e de observação, entre outros (JONES, 2012).

Na compreensão de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa, de maneira geral, é uma atividade situada que coloca o observador no mundo e lança mão de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa, uma vez que estuda os fenômenos em seus cenários naturais e busca interpretá-los tomando por base os significados que as pessoas a eles conferem. Além disso, a pesquisa qualitativa faz uso de uma variedade de materiais empíricos, entre eles as entrevistas, observações, documentos, estudos de caso, histórias de vida etc.

Aprofundando esse entendimento, Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, a interpretação dos dados surge da análise complexa do fenômeno em seu contexto, a preocupação do pesquisador se volta ao processo e não

simplesmente ao produto das investigações, o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é um instrumento imprescindível. Além disso, os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos são essenciais, permitindo iluminar a situação investigada.

De acordo com Bertaux (2010), diferente da pesquisa quantitativa, que se apoia em grandes amostragens e disponibiliza um pequeno número de informações sobre um grande número de indivíduos, a pesquisa qualitativa busca penetrar nos fenômenos estudados, trazendo um grande número de informações detalhadas sobre um pequeno número de sujeitos, permitindo um entendimento aprofundado das situações investigadas.

Portanto, considerando nossa intenção de penetrar profundamente na realidade dos treinadores de basquetebol, no intuito de descrever e interpretar elementos relevantes de sua constituição identitária e de seus saberes profissionais, optamos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa.

#### **4.2 A abordagem metodológica**

Do ponto de vista da abordagem metodológica, optamos pela narrativa de vida em uma perspectiva etnossociológica.

No campo das Ciências Sociais, de acordo com Bertaux (2010), o termo consagrado para definir as pesquisas de caráter biográfico é “história de vida”; contudo, nos últimos vinte anos a expressão “narrativa de vida” foi introduzida na França como tentativa de superar o inconveniente encontrado em “história de vida”, a qual não faz uma distinção muito clara entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida.

Para Bertaux (2010), a narrativa de vida consiste em uma produção discursiva em forma de narrativa, na qual o sujeito participante é convidado pelo pesquisador a relatar, contar um episódio de sua experiência vivida, ou seja, delimitar os personagens que participaram dessa experiência, descrever suas relações, explicar suas razões de agir, descrever os contextos de ação e fazer julgamentos sobre os personagens, suas ações e os contextos de ocorrência. Portanto, não se trata de mera descrição de acontecimentos ou de uma justaposição de fatos.

Outro aspecto destacado por Bertaux (2010) refere que a narrativa de vida não se confunde com uma perspectiva maximalista de pesquisa que pretende cobrir toda a história do sujeito, o que a aproximaria dos pressupostos da autobiografia, exigindo do pesquisador um trabalho intenso em torno de uma só pessoa.

Por uma perspectiva etnossociológica, diferente de uma representação “total” e “completa” das experiências vividas pelos sujeitos, na narrativa de vida o interesse do pesquisador se circunscreve a episódios específicos que estão delimitados pelo objeto de estudo e pela escolha dos próprios sujeitos da pesquisa. Dessa forma, a narrativa de vida consiste em experiências filtradas, orientadas, predeterminadas pelo pesquisador, o que permite colocá-la a serviço da pesquisa sociológica, na medida em que é possível apreender o relato de um número maior de sujeitos, focalizando o conhecimento de fenômenos coletivos.

Com o intuito de aprofundar o entendimento dessa abordagem metodológica, consideramos pertinente descrever o que Bertaux (2010) denomina de perspectiva etnossociologia, uma vez que o autor inscreve a narrativa de vida no âmbito dessa perspectiva.

Pelo termo “perspectiva etnossociológica”, Bertaux (2010) designa um tipo de pesquisa empírica que se sustenta na pesquisa de campo e nos estudos de caso, que constrói seus objetos pela referência a problemáticas sociológicas e no qual o pesquisador não se deve contentar em descrever um campo particular, mas, valendo-se de uma descrição inicialmente monográfica, passar do particular para o geral, revelando relações sociais, lógicas de ação, processos possivelmente recorrentes em contextos similares.

Aprofundando a discussão, Bertaux (2010) chama a atenção para o movimento de diferenciação das sociedades contemporâneas, responsável pela emergência de “mundos sociais” cada vez mais numerosos e especializados. Nesse contexto, a perspectiva etnossociológica se propõe a identificar as lógicas internas desses “mundos sociais”, os quais são construídos em torno de atividades específicas, entre elas as atividades profissionais, como é o caso dos treinadores de basquetebol.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva objetivista, já que seu propósito não é captar esquemas de representação ou sistema de valores de uma determinada pessoa, mas de

investigar um fragmento particular da realidade sócio-histórica, um objeto social. Nesse sentido, Bertaux (2010) destaca que o termo mais apropriado para esse tipo de perspectiva seria etno-histórico-sociológica, considerando que o prefixo “etno” designa a coexistência de diversos “mundos sociais” dentro de uma mesma sociedade, constituindo cada um deles uma subcultura, em nosso caso específico a subcultura dos treinadores de basquetebol das categorias de formação.

Ainda, Bertaux (2010) descreve que no interior do macrocosmo, representado pela sociedade global, os “mundos sociais” constituem mesocosmos e cada um deles, de forma particular, pode ser concebido como um microcosmo. Nessa direção, a hipótese central de uma narrativa de vida na perspectiva etnossociológica é de que as lógicas que regem um conjunto de “mundos sociais” operam igualmente, de forma particular, em cada mundo social. Logo, a investigação aprofundada de alguns microcosmos pode viabilizar a compreensão das lógicas sociais que regem os mesocosmos.

De forma mais específica, com base nessa hipótese, seria possível acessarmos elementos importantes da constituição identitária e dos saberes do mesocosmo representado pelo grupo social dos treinadores de basquetebol das categorias de formação por meio da narrativa de vida de treinadores específicos.

No que diz respeito às técnicas e à função dos dados nas narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica – diferente da abordagem hipotético-dedutiva, que busca elaborar hipóteses e posteriormente verificá-las por meio de pesquisa empírica –, a ênfase recai sobre a pesquisa de um fragmento da realidade sócio-histórica do qual, *a priori*, temos pouco conhecimento. Consequentemente, as técnicas empregadas não visam testar hipóteses, mas buscam compreender o funcionamento interno do objeto de estudo e, com isso, elaborar um modelo de funcionamento baseado em um conjunto de hipóteses plausíveis.

O mesmo ocorre com os dados, ou seja, não têm a vocação de verificar hipóteses, adquirindo uma função descritiva que viabiliza o entendimento aprofundado do objeto social, suas relações de poder, tensões, processos de reprodução permanentes e suas dinâmicas de transformação (BERTAUX, 2010).

Desse modo, a utilização da narrativa de vida em uma perspectiva etnossociológica justifica-se na possibilidade de se partir do particular para o geral, no

sentido de que toda experiência de vida comporta uma dimensão social. Contudo, não se trata de compreender o indivíduo, mas um fragmento da realidade sócio-histórica. Para tanto, é fundamental que sejam estabelecidas relações entre casos particulares, evidenciando as recorrências entre os percursos de vida, construindo conceitos e hipóteses relativas a essas recorrências (BERTAUX, 2010).

A opção pela narrativa de vida responde a algumas possibilidades e limites abertos e impostos pelo próprio referencial teórico da presente pesquisa. No que diz respeito à adequação dessa abordagem metodológica ao estudo da constituição identitária, Dubar (2009) afirma que o relato narrativo da história pessoal evidencia elementos importantes da vida dos sujeitos, os quais podem ser apreendidos por meio de abordagens metodológicas típicas das pesquisas biográficas. Nas palavras do autor,

É na e pela “colocação em narrativa de si mesmo” que o si íntimo, reflexivo, torna-se uma história, uma gênese ou mesmo uma “cronogênese” que inicia uma significação subjetiva do tempo, do Self como história. O que mais importa já não é o tempo “cronológico”, linear, mensurável, nem mesmo o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, eventual, mas o tempo da memória ativa, produtora de sentido, ao mesmo tempo de uma direção (“linha de vida”) e de uma significação (“compreensão dialógica”) (DUBAR, 2009, p. 241).

[...]

Um dos meios cada vez mais utilizados pelos sociólogos – mas também por outros – para chegar a esses materiais é a entrevista biográfica, a narrativa de vida ou ainda a história de vida, que supõe o estabelecimento de uma relação particular entre o pesquisador e a pessoa então considerada como um “sujeito” (DUBAR, 2009, p. 241).

Ainda em relação à constituição identitária e suas características biográficas e relacionais, destaca-se o potencial da narrativa de vida na apreensão de experiências que comportam um sentido sincrônico, ou seja, que são frutos de experiências em locais específicos, mas também o sentido diacrônico, que incorpora um componente temporal, ou seja, de experiências ocorridas em diferentes períodos da vida e que são articuladas com aquelas provenientes de espaços específicos por meio do relato narrativo.

No que diz respeito aos saberes profissionais, a opção pela narrativa de vida vai ao encontro do caráter argumentativo e discursivo do conceito de saber expresso na obra de Tardif (2002a). No intuito de delimitar o conceito de “saber” para além das abordagens

teóricas que consideram “tudo saber” ou que consideram os profissionais como hiperconscientes, Tardif (2002a) associa a noção de “saber” a uma exigência de racionalidade argumentativa e discursiva, o que restringe o campo de estudo dos saberes aos discursos e ações, aos quais os profissionais são capazes de apresentar razões para justificá-los.

Em outras palavras, pela perspectiva adotada neste estudo, nem tudo que os treinadores fazem ou falam pode ser considerado um “saber”, uma vez que estes devem ser capazes de argumentar sobre suas práticas e discursos, apresentando razões, motivos e declarações para justificar suas ações, seja qual for o conteúdo de verdade das justificativas.

Nesse sentido, a narrativa de vida em uma perspectiva etnossociológica pode permitir ao pesquisador apreender elementos importantes da vida dos treinadores, em especial os desafios, os saberes e as estratégias identitárias desses profissionais, evidenciando assim aspectos relevantes dessa construção identitária.

### **4.3 A entrevista narrativa como técnica para coleta de dados**

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para coleta de dados na pesquisa qualitativa. Para Lüdke e André (1986), a boa entrevista exige alguns cuidados do entrevistador: em primeiro lugar, a garantia de sigilo e respeito pelos sujeitos participantes. Importante também criar um ambiente de confiança, sendo o pesquisador capaz de estimular o fluxo natural de informações e manter-se atento para ouvir com paciência. Alertam ainda, para a importância de serem registradas as expressões orais, com gravações direta e anotações de expressões não verbais, tais como entonações, hesitações, alterações de ritmo, entre outros aspectos.

A entrevista narrativa compõe o quadro mais amplo das entrevistas menos estruturadas, entrevistas não diretivas ou entrevistas livres. De forma específica, ela pode ser compreendida como uma situação na qual o pesquisador estimula e encoraja o sujeito a contar a história de um acontecimento importante de sua vida e contexto social, pois a ideia básica é reconstruir acontecimentos pela perspectiva do sujeito (BAUER; GASKELL, 2008).

De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a entrevista narrativa é eliciada por meio de provocações específicas, não há compromisso com um esquema de perguntas e respostas, com um roteiro estruturado de questões a ser desenvolvido. O pressuposto básico é permitir

ao sujeito estabelecer sua própria estrutura de apresentação dos acontecimentos importantes de sua vida, relatando suas recordações de acordo com seus próprios critérios de relevância.

Bertaux (2010) afirma que recolher narrativas de vida apresenta certos problemas e, entre eles, destaca que o mais difícil não é conduzir bem a entrevista, mas criar um clima favorável a ela. De maneira geral, o sujeito participante projeta no pesquisador a figura da Universidade, considerando-o como autoridade do conhecimento, para o qual sua história (sua narrativa) não traz nenhum conhecimento relevante. Nessa situação, o pesquisador deve construir uma relação interpessoal que inverta essa lógica, na qual o sujeito participante seja convencido da relevância de seus relatos, os quais não estão disponíveis na literatura da área e podem contribuir para o entendimento do grupo social que ele representa.

No acompanhamento da entrevista, o desafio do pesquisador é garantir que o sujeito participante assuma, o mais rápido possível, o papel de narrador. Para tanto, o pesquisador deve evitar duas atitudes extremas: falar demasiadamente, interrompendo frequentemente o interlocutor, mas também evitar expressões de passividade que demonstrem pouco interesse pelo relato (BERTAUX, 2010).

Ainda em relação ao acompanhamento da entrevista, Bertaux (2010) indica a possibilidade de o pesquisador intervir em questões centrais para o desenvolvimento da pesquisa, aprofundando o entendimento de questões-chave para o estudo, tais como perguntas relativas a palavras carregadas de significado para o sujeito, perguntas relativas aos contextos de ocorrência das ações, aos atores, ao poder de uns sobre os outros, ao tipo de relação e, por fim, perguntas relativas a situações e ações em que o sujeito possa reagir de forma surpreendente, enfim, perguntas que possam fazer emergir relatos com rico conteúdo sociológico, ou seja, com informações que permitam interpretações sobre as normas e regras sociais do meio, suas lógicas de ação, suas lógicas sociais.

No caso específico do presente estudo, a intenção é conduzir o sujeito a uma narrativa de suas experiências de vida com o basquetebol, buscando identificar as relações estabelecidas entre o sujeito e a modalidade, desde aspectos relacionados ao contato inicial com o esporte até sua socialização profissional como treinador.

#### 4.4 Questão geradora e temas norteadores da entrevista

Para o desenvolvimento da entrevista, apesar de não haver a orientação explícita para a construção de um roteiro prévio de questões, optamos por definir uma questão geradora para iniciar a narrativa. Além disso, elencamos um conjunto de temas norteadores (Quadro 3) que pudesse orientar o pesquisador durante a coleta das narrativas, caso houvesse necessidade de aprofundamento dos relatos.

Não se trata de um esquema rígido que deva ser obrigatoriamente contemplado. Com exceção da primeira pergunta que inicia a entrevista, trata-se de um conjunto de temas que pode oferecer indícios relevantes sobre o objeto de estudo e ser alvo de questionamento por parte do pesquisador ao longo das narrativas.

##### **Questão geradora:**

- Como você se tornou treinador de basquetebol?

**Quadro 3 – Temas norteadores da entrevista**

Socialização pré-profissional	- primeiros contatos com o basquetebol - relação com o esporte e com a Educação Física - relação com os professores/treinadores - reminiscências sobre as aulas/treinos
Socialização profissional (universidade)	- o curso de Educação Física - conhecimentos obtidos na formação inicial - relevância do curso na formação como treinador
Socialização profissional (vida profissional)	- desafios de ser treinador - saberes necessários à atuação profissional

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

#### 4.5 Critérios para escolha dos sujeitos participantes

De acordo com Bertaux (2010), para evidenciarmos o que há de comum em cada caso particular, é fundamental construir uma amostragem representativa do objeto a ser estudado; portanto, a escolha dos sujeitos participantes é elemento decisivo no desenvolvimento desse tipo de pesquisa.

Entre os princípios descritos por Bertaux (2010) como possíveis orientadores da construção de uma amostra, o que mais se aproxima de nosso objeto de estudo é o princípio da diferencialidade. Para Bertaux (2010), os sujeitos que se encontram colocados no mesmo *status* institucional, na mesma posição, podem demonstrar entendimentos diferentes sobre o fenômeno estudado, uma vez que demonstram diferentes percursos de vida e estruturas de personalidade.

Desse modo, nosso desafio foi selecionar um grupo de treinadores representativo do grupo social formado pelos treinadores das categorias de formação.

Buscando definir alguns critérios que pudessem nos orientar na seleção dos sujeitos participantes, deparamo-nos com estudos sobre os ciclos/fases/estágios de desenvolvimento profissional de professores (BRANCHER e NASCIMENTO, 2003; FARIAS, SHIGUNOV e NASCIMENTO, 2001; HUBERMAN, 1995; NASCIMENTO e GRAÇA, 1998) e treinadores (EGERLAND, NASCIMENTO e BOTH, 2010).

De acordo com esses estudiosos, há ao longo da carreira profissional uma sequência de fases típicas, as quais reportam tendências centrais de acontecimentos que englobam um número significativo de pessoas envolvidas na profissão.

Em outras palavras, o desenvolvimento da carreira de professores e treinadores pode ser entendido como um processo, nem sempre linear, caracterizado por algumas fases típicas – e cada uma delas impõe desafios específicos – que são vivenciadas por grande parte dos membros de uma profissão.

Huberman (1995), por exemplo, em pesquisa com professores, descreve pelo menos cinco ciclos que vão da fase de entrada na carreira até a fase de desinvestimento. Apenas para citar dois exemplos, a fase de entrada é marcada por um período de descoberta, de choque com a realidade e de sobrevivência na profissão, situações que envolvem os indivíduos, em média, nos primeiros três anos de experiência atuação. A fase seguinte, denominada de fase de estabilização, constitui etapa decisiva na afirmação da identidade profissional, o que pressupõe o sentimento de pertença a uma cultura profissional, situações que envolvem grande parte dos professores com quatro a seis anos de atuação.

Ainda em relação às fases de desenvolvimento profissional de professores, Marcelo (2009) destaca que se trata de um processo em longo prazo, em que os professores

adquirem, por meio das experiências de trabalho, certa sabedoria e consciência profissional, elementos fundamentais na constituição da sua identidade, uma vez que a construção do eu profissional evolui ao longo da carreira docente.

No caso específico dos treinadores, não parece ser diferente. Egerland, Nascimento e Both (2010), em pesquisa com 213 treinadores de esportes individuais e coletivos, investigaram e constataram que o nível de competência percebido por esses profissionais aumenta de acordo com a progressão nos ciclos/fases de desenvolvimento profissional.

A despeito das controvérsias quanto à existência de sequências e fases universais para todo e qualquer profissional, parece consenso entre os estudiosos que os anos de experiência na profissão alteram as maneiras como os profissionais se relacionam com e no trabalho, no sentido de que as experiências profissionais transformam o modo como os indivíduos definem a si mesmos e aos outros.

Então, considerando que os treinadores com variados anos de experiência profissional podem demonstrar percepções distintas sobre a profissão, o que possivelmente implicaria a constituição de diferentes saberes, desafios e estratégias identitárias, parece prudente selecionarmos para a pesquisa treinadores em diferentes fases da carreira.

Para tanto, na definição da amostra, optamos por utilizar a classificação de Nascimento e Graça (1998) e Egerland, Nascimento e Both (2010), para os quais é possível que sejam determinadas, *grosso modo*, quatro fases de desenvolvimento profissional na carreira de professores e treinadores, quais sejam: fase de entrada, fase de consolidação, fase de diversificação e fase de estabilização (Quadro 4).

**Quadro 4 – Classificação das fases de desenvolvimento profissional**

<b>Fase</b>	<b>Experiência profissional em anos</b>
Entrada	0 a 3 anos
Consolidação	4 a 6 anos
Diversificação	7 a 19 anos
Estabilização	20 a 35 anos

Fonte: adaptado de Nascimento e Graça (1998)  
Elaboração do pesquisador.

Para cada uma das quatro fases, optamos por selecionar, intencionalmente, três (3) treinadores, utilizando o critério de anos de experiência como treinadores de basquetebol. Nesse panorama, a intenção foi selecionar pelos menos 12 treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação esportiva, participantes ou que já participaram de competições organizadas por confederações e federações, sendo três (3) na fase de entrada, três (3) na fase de consolidação, três (3) na fase de diversificação e três (3) na fase de estabilização.

#### **4.6 Critérios para análise das narrativas de vida**

De acordo com Bertaux (2010), as narrativas de vida não liberam de uma só vez todos os seus segredos e desse modo a análise minuciosa dos dados obtidos nas entrevistas constitui uma fase imprescindível da pesquisa, fundamental para descrever e interpretar os relatos colhidos.

Para Bertaux (2010), a análise dos dados nas narrativas de vida por uma perspectiva etnossociológica começa muito cedo e se desenvolve paralelamente à coleta, uma vez que a análise preliminar pode indicar elementos importantes no desenvolvimento das entrevistas subsequentes, até mesmo no roteiro de questões, bem como na escolha dos sujeitos participantes. Afinal de contas, um dos pressupostos elementares desse tipo de pesquisa é cobrir a maior variedade de testemunhos possíveis, buscando a saturação dos dados.

Para lidar com essa complexidade presente nas narrativas de vida, Bertaux (2010) sugere ao pesquisador alguns procedimentos que podem contribuir no aprofundamento da análise. O primeiro procedimento, comum a outras formas de análise, é a retranscrição das narrativas no intuito de traduzir palavras, entonações e os elementos de comunicação não verbal em um formato textual.

Após o trabalho de retranscrição, Bertaux (2010) recomenda ao pesquisador se dedicar para reconstruir a estrutura diacrônica da narrativa de vida, que consiste em organizar esquematicamente a narrativa do sujeito em uma estrutura temporal dos acontecimentos relatados, aproximando a realidade discursiva do percurso biográfico. O trabalho de

reconstrução da estrutura diacrônica das narrativas pode facilitar a análise do que o autor define como a causalidade sequencial das narrativas, um conceito expresso no princípio de que o que aconteceu antes não pode, de maneira alguma, ser causado pelo que aconteceu depois, então podemos concluir que um evento anterior pode ser o causador de um acontecimento futuro (causa e efeito), mas não o contrário. Vale ressaltar que esse princípio pode facilitar a compreensão do encadeamento dos fatos e das situações relatadas.

Além disso, por meio da reconstrução diacrônica o pesquisador tem a oportunidade de relacionar o percurso biográfico com o contexto histórico de determinado período, tomando consciência do impacto dos fenômenos coletivos sobre a trajetória dos sujeitos participantes.

No caso específico de nosso estudo, a reconstrução da estrutura diacrônica das narrativas vai ao encontro das necessidades de interpretação do processo biográfico de constituição identitária, ou seja, a reconstrução do percurso biográfico dos treinadores pode fornecer elementos para a interpretação dos desafios pessoais enfrentados na escolha da profissão, ao longo do processo de formação profissional, no início, meio e fim da carreira, e das transações subjetivas/internas postas em jogo ao longo desse processo.

Em relação aos saberes profissionais, a organização de uma estrutura temporal das narrativas pode dar indícios das origens sociais dos saberes dos treinadores, mas, sobretudo, da relação estabelecida e do valor atribuído pelos sujeitos aos saberes adquiridos ao longo do percurso biográfico. Na concepção de desenvolvimento profissional de Nóvoa (1995), esse fato poderia ser denominado como o esforço de “produzir a vida do professor” e, em nosso caso, “produzir a vida do treinador”.

Concomitantemente à reconstrução diacrônica, Bertaux (2010) sugere a reconstituição dos grupos de coabitação presentes nas narrativas dos sujeitos participantes. Em outras palavras, Bertaux (2010) entende que cada sujeito vive várias vidas paralelas e, desse modo, na análise das narrativas de vida não é surpreendente constatar que os sujeitos reconstroem histórias que seguem fios paralelos, ora a carreira, ora a família, ora a trajetória de residência, entre outros grupos de coabitação. Além disso, ao longo das narrativas, podemos identificar o entrelaçamento entre fios que representam experiências vividas em contextos diversos, por exemplo na articulação de demandas familiares e profissionais no

momento de tomar uma decisão.

Em nosso estudo, o trabalho de identificação dos grupos de coabitação presentes nas narrativas de vida vai ao encontro das necessidades de interpretação do processo relacional de constituição identitária, fornecendo elementos para a interpretação das relações estabelecidas em instituições e grupos específicos e das transações objetivas/externas postas em jogo nesse processo. No que diz respeito aos saberes, trata-se de um procedimento fundamental para a identificação da origem social dos saberes profissionais dos treinadores, mais especificamente dos contextos e instituições em que esses saberes foram socializados. Nas palavras de Nóvoa (1995) sobre o desenvolvimento profissional, esse procedimento pode ser denominado como o esforço de “produzir a profissão docente”, que em nosso caso específico seria “produzir a profissão de treinador”.

Nesse ponto, vale destacar nossa investida em construir um panorama de coerência entre o quadro teórico e o quadro metodológico, o que pode ser vislumbrado a seguir (Quadro 5).

**Quadro 5 – Panorama de coerência entre os referenciais de pesquisa**

<b>Desenvolvimento profissional</b> (NÓVOA, 1995)	<b>Constituição das identidades</b> (DUBAR, 2005)	<b>Narrativas de vida</b> (BERTAUX, 2010)
Produzir a vida do professor/ Produzir a vida do treinador	Processo biográfico/ Identidade para si	Estrutura diacrônica (Construção no tempo)
Produzir a profissão docente/ Produzir a profissão de treinador	Processo relacional/ Identidade para o outro	Estrutura sincrônica (Grupos de coabitação)

Fonte: Bertaux (2010), Dubar (2005) e Nóvoa (1995).

Elaboração do pesquisador.

Após a estruturação dos procedimentos de reconstrução diacrônica e de reconstituição dos grupos de coabitação, o pesquisador procede ao que Bertaux (2010) denomina de análise compreensiva. A análise compreensiva está estreitamente vinculada à figura do pesquisador, dos seus pressupostos teórico-metodológicos e tem por objetivo explicitar as informações e significações presentes nas narrativas, fazendo emergir indícios preliminares sobre fenômenos propriamente sociais.

De acordo com Bertaux (2010), toda narrativa de vida está carregada de informações e indícios relativos a fenômenos situados em níveis muito diversos. É possível que sejam identificados indícios, por exemplo, relativos à estruturação da personalidade, das relações sociais dos sujeitos com seus próximos, das normas e expectativas de conduta, entre outros. Com o intuito de organizar esses níveis de significação, grande parte das teorizações sociológicas contemporâneas tem trabalhado com distinções fundamentais, tais como sistema e ator(es), campo e *habitus*, estrutura e agência.

Para o caso específico da análise compreensiva das narrativas de vida, Bertaux (2010) acrescenta a esses dois níveis um terceiro nível intermediário: o das relações intersubjetivas fortes. Trata-se de relações duráveis estabelecidas naturalmente entre pessoas ligadas entre si pelos mais diversos vínculos (familiares, conjugais, profissionais), os quais são construídos pelos próprios sujeitos. Para Bertaux (2010), os processos que modificam as relações intersubjetivas dos sujeitos, tais como uma relação de casal, de pai e filho, de amizade, envolvem ao mesmo tempo a personalidade e as relações sociais estabelecidas em lugares específicos e; devem ser consideradas em uma análise sociológica.

Desse modo, a proposta de Bertaux (2010), para facilitar a análise compreensiva, é uma classificação dos indícios de uma narrativa em três níveis de significação: do sistema, do ator e das relações intersubjetivas. Tal classificação não diz respeito apenas a acontecimentos, mas principalmente ao que o autor define como os estados físicos e psíquicos vivenciados pelos sujeitos em suas relações intersubjetivas, bem como o estado de sua situação social (emprego, habitação, patrimônio, recursos, *status* familiar). Nesse contexto, vale destacar que toda situação que modifica pelo menos um desses três estados constitui um acontecimento; e o contrário também é verdadeiro, no sentido de que todo acontecimento no percurso biográfico modifica pelo menos um desses estados (BERTAUX, 2010).

Essa classificação, em especial a inserção de um nível de análise das relações intersubjetivas, encontra respaldo nas teorizações sociológicas contemporâneas que concebem os processos sociais como encadeamentos de ações e de interações de sujeitos colocados em situação, procurando avançar em relação às teorizações que concebem os processos sociais como decorrentes de mecanismos sociais que determinam as condutas dos

sujeitos.

O último passo do processo de análise proposto por Bertaux (2010) é a análise comparativa das narrativas de vida, o que constitui o cerne das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica, na medida em que o pesquisador, valendo-se das recorrências identificadas nas narrativas, tem a oportunidade de construir hipóteses plausíveis sobre o objeto de estudo, especialmente os mecanismos sociais que o rodeiam.

Para tanto, Bertaux (2010) sugere que as recorrências sejam inicialmente analisadas e, à medida que expressarem traços comuns, classificadas. Contudo, o pesquisador deve ter o cuidado de justificar as classificações, demonstrando a coerência interna e a pertinência sociológica dessa classificação.

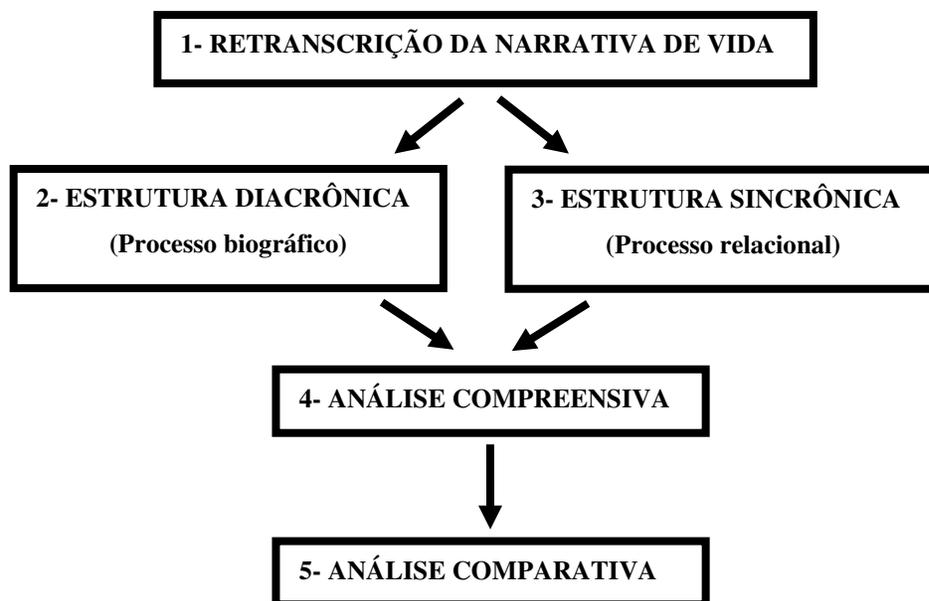
Depois de identificadas e classificadas as recorrências, cabe ao pesquisador elaborar as hipóteses e conceitos relativos aos indícios e evidências demonstradas pelos dados da pesquisa empírica, com apoio nos recursos conceituais disponibilizados pelo referencial teórico.

Na construção das hipóteses e conceitos, Bertaux (2010) chama a atenção para dois fatos relevantes: o primeiro diz respeito ao fato de que o pesquisador não deve esquecer-se de que na tradição sociológica já existe uma série de conceitos elaborados há mais de um século, sendo desnecessário em determinados casos criar novas nomenclaturas e categorias para o que já está disponível na literatura. Além disso, quando o objeto da pesquisa está intimamente relacionado a subculturas particulares, é recomendado utilizar termos da língua local, uma vez que sentenças específicas de uma subcultura – tais como expressões e jargões de uma profissão – podem fornecer indícios relevantes de seus fenômenos característicos.

Dessa maneira, em uma tentativa de síntese, na análise dos dados o pesquisador deve, inicialmente, retranscrever as narrativas para em seguida, com os dados já organizados textualmente, reconstruir a estrutura diacrônica e identificar os grupos de coabitação presentes nas narrativas. Após esses procedimentos, o pesquisador deve realizar a análise compreensiva buscando explicitar as significações presentes nos relatos, para o que Bertaux (2010) sugere classificar os indícios das narrativas em níveis de significação, com atenção especial para os acontecimentos que envolvem relações intersubjetivas. Por fim, o pesquisador deve promover uma análise comparativa das narrativas evidenciando as

recorrências e, com isso, construir hipóteses plausíveis sobre o fenômeno estudado. O quadro seguinte (Quadro 6) descreve de maneira esquemática essas fases da análise dos dados de uma narrativa de vida.

Quadro 6 – Fases de análise das narrativas de vida



Fonte: Bertaux (2010)  
Elaboração do pesquisador.

#### 4.7 Caracterização dos sujeitos participantes: os treinadores investigados

Com o intuito de caracterizar os treinadores investigados, antes de trazer os dados produzidos pela entrevista narrativa, optamos por descrever o percurso de seleção dos participantes, bem como os dados de identificação, idade, sexo, cidade, anos de experiência na profissão, entre outras informações que demonstram o enquadramento dos sujeitos aos critérios estabelecidos na metodologia.

Vale aqui lembrar que a pesquisa foi desenvolvida com o consentimento de todos os treinadores envolvidos. Para tanto os participantes foram esclarecidos sobre os riscos e o direito de desistir a qualquer momento. Além disso, obtivemos a aprovação de seus propósitos e procedimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências

Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM/UNICAMP) (CAAE – nº 11226312.0.0000.5404).

No processo de seleção dos treinadores participantes da pesquisa, identificamos um conjunto de cidades do estado de São Paulo que se tem destacado como centros de formação de jovens atletas nas categorias de formação feminina e masculina. Para tanto, selecionamos seis centros com reconhecida competência na formação de jovens atletas e que historicamente têm investido, seja por meio da iniciativa privada ou pública, na manutenção de equipes menores (categorias de formação/categorias de base).

Considerando esse critério, bem como nossas condições objetivas de acesso aos centros selecionados (facilidade de transporte e acessibilidade dos treinadores), elegemos dois centros relativos ao basquetebol feminino e quatro ao masculino, respectivamente: Americana e Osasco; Franca, Limeira, Campinas e São Paulo.

Após a seleção das cidades, recorremos ao cadastro da Federação Paulista de Basquetebol<sup>4</sup>, o qual fornece nome, vínculo institucional e os anos nos quais os treinadores estiveram vinculados à instituição, o que nos permitiu selecionar um grupo de treinadores que se enquadrasse aos critérios estabelecidos na metodologia, nomeadamente aqueles com experiências de trabalho em categorias de formação, com participação em competições federadas em nível estadual, nacional ou internacional e em diferentes fases da carreira como treinador (entrada, consolidação, diversificação, estabilização).

Com isso, ao longo dos meses de junho, julho e agosto de 2013, tivemos a oportunidade de entrevistar 13 treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação, sendo três em Franca, dois em Americana, dois em Limeira, dois em Campinas, dois em Osasco e um em São Paulo.

Excepcionalmente, entrevistamos um treinador do município de Jaraguá do Sul/SC, considerando que um dos participantes da pesquisa (assistente técnico do referido treinador) agendou a entrevista em período de preparação de uma seleção brasileira de categorias menores, o que nos permitiu entrevistar ambos, treinador e assistente. Apesar de

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.fpb.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2013.

trabalhar em outro estado, considerando a relevância do depoimento de um treinador de seleção nacional, bem como o enquadramento do participante aos critérios metodológicos, entendemos que o fato não trouxe prejuízos à construção da amostra.

Os 13 treinadores investigados contavam, em média, com 33 anos de idade; o mais jovem tinha 23 anos e o mais experiente 48 anos. Dos 13 participantes, três eram do sexo feminino e dez do sexo masculino. No que diz respeito aos anos de experiência na profissão, a média girou em torno de 11 anos, sendo que o menos experiente estava há dois anos na profissão e o mais experiente há 23 anos como treinador (Quadro 7).

**Quadro 7 – Dados sobre a pessoa do treinador pesquisado**

<b>Treinador</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Experiência</b>	<b>Cidade</b>
<b>T1</b>	M	23 anos	3 anos	São Paulo
<b>T2</b>	M	25 anos	2 anos	Franca
<b>T3</b>	F	28 anos	4 anos	Americana
<b>T4</b>	M	25 anos	5 anos	Limeira
<b>T5</b>	M	30 anos	6 anos	Campinas
<b>T6</b>	M	26 anos	7 anos	Limeira
<b>T7</b>	M	34 anos	13 anos	Campinas
<b>T8</b>	F	36 anos	14 anos	Americana
<b>T9</b>	M	35 anos	13 anos	Franca
<b>T10</b>	M	38 anos	18 anos	Jaraguá do Sul
<b>T11</b>	M	40 anos	20 anos	Osasco
<b>T12</b>	M	39 anos	20 anos	Franca
<b>T13</b>	F	48 anos	23 anos	Osasco

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

Em relação às fases de desenvolvimento profissional, pautado nos critérios estabelecidos por Nascimento e Graça (1998), dois (2) treinadores encontravam-se na fase de entrada, um (1) entre a fase de entrada e consolidação, três (3) na fase de consolidação, três (3) na fase de estabilização, um (1) entre a fase de diversificação e estabilização e três (3) na fase de estabilização.

Dos 13 treinadores, três (3) mulheres dirigiam equipes femininas e nove (9) homens dirigiam equipes masculinas, apenas um (1) homem dirigia uma equipe feminina e nenhuma mulher dirigia equipe masculina.

Todos os treinadores entrevistados demonstravam experiências de trabalho em diversas categorias de formação. De maneira geral, os treinadores na fase de entrada dirigiam equipes mais jovens (sub 12 e sub 13) e eram auxiliares nas categorias intermediárias (sub 14, sub15 e sub 16).

Um treinador (T4) na fase de consolidação dirigia equipes menores (sub 12 e sub 13) e era auxiliar das equipes intermediárias (sub 14 e sub 15), os demais treinadores na fase de consolidação dirigiam equipes em diversos níveis (sub 12, sub 13, sub 14 e sub 15).

Os treinadores mais experientes (diversificação e estabilização) dirigiam equipes intermediárias e maiores (sub 15, sub 16, sub 17 e sub 19) (Quadro 8).

**Quadro 8 – Dados gerais sobre o trabalho do treinador pesquisado\***

Treinador	Fase da Carreira	Sexo (atletas)	Categorias com as quais já trabalhou
<b>T1</b>	Entrada	M	Sub <b>12, 13</b> , 14 e 15
<b>T2</b>	Entrada	M	Sub 13, <b>15</b> e 16
<b>T3</b>	Entrada/Consolidação	F	Sub 12, <b>13</b> e 15
<b>T4</b>	Consolidação	M	Sub <b>12, 13</b> , 14 e 15
<b>T5</b>	Consolidação	M	Sub <b>12, 13, 14, 15</b> e <b>17</b>
<b>T6</b>	Consolidação	M	Sub 12, <b>13, 14, 15</b> e 16
<b>T7</b>	Diversificação	M	Sub 12, 13, <b>14, 15</b> e 16
<b>T8</b>	Diversificação	F	Sub 12, 13, 14, <b>15</b> e 16
<b>T9</b>	Diversificação	M	Sub 12, 15, <b>16</b> e 17
<b>T10</b>	Diversificação/Estabilização	F	Sub 12, 13, 14, <b>15, 16, 17, 19</b> e adulto
<b>T11</b>	Estabilização	F	Sub 12, 13, 14, 15 e <b>17</b>
<b>T12</b>	Estabilização	M	Sub 12, 13, 14, <b>15, 16</b> e 17
<b>T13</b>	Estabilização	F	Sub 12, 13, 14, 15, 16, 17, <b>19</b> e adulto

\* As categorias destacadas se justificam para marcar a atuação do treinador no período da pesquisa.

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

Ainda em relação à caracterização dos treinadores, no que diz respeito à formação inicial e continuada, cinco (5) treinadores eram diplomados em licenciatura e bacharelado e oito (8) em licenciatura plena, a maioria (12) em instituições particulares de ensino.

No que diz respeito à formação continuada, todos relataram já ter participado de pelos menos uma clínica de formação de treinadores, seis (6) já participaram de cursos da Escola Nacional de Treinadores (ENTB) e cinco (5) realizaram especialização (pós-graduação *lato sensu*) em áreas correlatas à Educação Física (Quadro 9).

**Quadro 9 – Dados gerais sobre a formação inicial e continuada do treinador pesquisado**

	<b>Formação inicial</b>	<b>Instituição*</b>	<b>Ingresso/ Conclusão</b>	<b>Curso da ENTB</b>	<b>Especialização</b>	<b>Instituição</b>
<b>T1</b>	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	FMU/ São Paulo	2007/ 2011	.....	.....	.....
<b>T2</b>	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	UNIFRAN/ Franca	2006/ 2011	Nível I	.....	.....
<b>T3</b>	Licenciatura plena	FAM/ Americana	2004/ 2007	.....	Treinamento esportivo	UNICAMP/ Campinas
<b>T4</b>	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	UNISC/ Santa Cruz do Sul	2005/ 2012	.....	.....	.....
<b>T5</b>	Licenciatura plena	PUC/ Campinas	2003/ 2006	Nível I	.....	.....
<b>T6</b>	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	UNIARARAS/ Araras EINSTEIN/ Limeira	2006/ 2010	Nível I	Metodologia do Ensino da Educação Física	UNINTER
<b>T7</b>	Licenciatura e bacharelado em Educação Física	UNICAMP/ Campinas	1998/ 2003	Nível I	.....	.....
<b>T8</b>	Licenciatura plena	UNIMEP/ Piracicaba	1995/ 1999	Nível I	Bioquímica	UNICAMP/ Campinas
<b>T9</b>	Licenciatura plena	UNIFRAN/ Franca	1996/ 1999	Níveis I e III	.....	.....
<b>T10</b>	Licenciatura plena	FURB/ Blumenau	1997/ 2002	.....	.....	.....
<b>T11</b>	Licenciatura plena	UNIMEP/ Piracicaba	1991/ 1994	.....	Fisiologia do esforço	UNIMEP/ Piracicaba
<b>T12</b>	Licenciatura plena	CLARETIANAS/ Batatais	1993/ 1997	.....	.....	.....
<b>T13</b>	Licenciatura plena	UNIMEP/ Piracicaba Faculdade de Educação Física de Araçatuba	1984/ 1986	.....	Treinamento desportivo; Gestão estratégica de pessoas	UNIMEP/ Piracicaba  UNIFIEO/ Osasco

\* Significado das siglas: Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco (UNIFIEO); Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS); Faculdade de Americana (FAM); Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU); Grupo Educacional UNINTER; Universidade de Blumenau (FURB); Universidade de Franca (UNIFRAN); Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Fonte: pesquisa direta. Elaboração do pesquisador.

## 5. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados, optamos pela descrição dos dados em três eixos que estruturaram a realização das entrevistas. Nesse primeiro momento, a intenção foi descrever exaustivamente os resultados encontrados nas narrativas dos 13 treinadores entrevistados, no intuito de organizar os dados disponíveis e, com isso, discuti-los nos tópicos subsequentes.

Ainda em relação à estrutura da descrição dos resultados, dividimos cada um desses três eixos pelos menos duas categorias, as quais representam temas relevantes e recorrentes nas narrativas dos treinadores. Os quadros apresentados na sequência (Quadro 10, 11 e 12) permitem identificar as temáticas descritas em cada um dos três eixos.

1- Socialização pré-profissional: eixo que revela as primeiras experiências com o esporte, o encantamento com o basquetebol, os primeiros professores/treinadores, as primeiras aulas/treinos, entre outros relatos que antecedem a entrada no curso de Educação Física.

### Quadro 10 – Temáticas relativas à socialização pré-profissional

5.1.1 O encantamento pelo basquetebol: o papel dos primeiros professores
5.1.2 As experiências como atleta: o papel dos antigos treinadores
5.1.3 Aprendizagem experiencial: oportunidades de aprendizagem do ofício

Fonte: pesquisa direta.  
Elaboração do pesquisador.

2- Socialização profissional no curso de Educação Física: eixo que põe em evidência a formação inicial no curso de Educação Física, a relevância do curso na formação para ser treinador, os conhecimentos, as habilidades e os valores adquiridos nesse período da formação.

#### **Quadro 11 – Temáticas relativas à socialização profissional no curso de Educação Física**

5.2.1 O curso de Educação Física: primeiras impressões
5.2.2 O curso de Educação Física: limites da formação específica para ser treinador
5.1.3 O curso de Educação Física: indícios de saberes na formação inicial

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

3- Socialização profissional ao longo da carreira: eixo que destaca as experiências de exercício da profissão, principalmente os desafios da profissão de treinador e os conhecimentos necessários à sua atuação profissional.

#### **Quadro 12 - Temáticas relativas à socialização profissional ao longo da carreira**

5.3.1 Ossos do ofício: os desafios dos treinadores das categorias de formação
5.3.2 Saberes necessários à atuação profissional

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

### **5.1 Socialização pré-profissional: o encantamento pelo basquetebol e os primeiros passos no ofício**

O período de socialização pré-profissional compreende as experiências dos treinadores no período da infância e da adolescência, ou seja, aquelas que antecederam a sua entrada na universidade.

Quando questionados sobre como se tornaram treinadores de basquetebol, todos os participantes iniciaram a narrativa destacando as experiências que marcaram os primeiros contatos com a modalidade, fase que denominamos de encantamento pelo basquetebol.

Na sequência, destacaram as experiências como atletas, especialmente a relação estabelecida com antigos treinadores. Por fim, rememoraram uma série de experiências que contribuiu para a aprendizagem do ofício de treinador.

#### **5.1.1 O encantamento pelo basquetebol: o papel dos primeiros professores**

A fase de encantamento representa o período de construção dos primeiros laços afetivos com o basquetebol, o fascínio pela modalidade, o embrião do desejo de jogar, assistir a jogos e fazer parte do mundo do basquetebol.

Os treinadores tiveram contato inicial com a modalidade entre os 7 e 14 anos de idade, boa parte deles aos 10 anos (T3, T6, T7, T9, T12, T13). Vale destacar que, dos 13 treinadores investigados, 12 tiveram experiências como atletas de basquetebol nas categorias de formação e apenas um treinador (T11) não teve experiências como atleta.

O grande mediador do primeiro contato com a modalidade foram as escolinhas de esporte no clube, na prefeitura ou na escola.

As aulas do componente curricular Educação Física não tiveram papel preponderante no conhecimento e iniciação ao basquetebol; nenhum treinador teve o contato inicial com o basquetebol em aulas do componente curricular, apenas dois (2) (T6 e T13) relataram as aulas ocorridas no contraturno escolar, os demais foram iniciados em escolinhas de clubes (T1, T4 T5, T7, T9, T10) e prefeituras (T2, T3, T8, T12).

**Porque, assim, o meu professor de Educação Física na escola gostava muito de basquete**, e na aula de Educação Física ele não podia dar só basquete, por ter os conteúdos e tal, então **ele resolveu por conta montar uma escolinha no período oposto e dar treino de basquete** pra meninada que gostava de fazer (T6, p. 1, grifo nosso).

[...] **eu pedi pra minha mãe que eu queria fazer uma escolinha de basquete**, só que acho que com 8 anos era só escolinha de esportes que você podia fazer, só podia iniciar no basquete com 9 anos. Eu queria porque queria, e a gente acabou conversando e **eu acabei entrando na escolinha de basquete** [...] (T1, p. 1, grifo nosso).

[...] sou de uma família muito simples, não tinha condições de pagar uma escola de esportes, como uma atividade extracurricular, e aí **ele me deu uma bolsa. Aí eu comecei, eu tinha uns 11 anos, de 10 para 11** [...] (T7, p.1, grifo nosso).

[...] lá tinha um projeto forte de basquete feminino, **então você tinha a oportunidade de fazer a escolinha de basquete e eu comecei a fazer**, porque eu sempre fui muito de brincar na rua, muito moleca, e me identifiquei, gostei, comecei na escolinha e no ano seguinte já estava competindo (T8, p. 2, grifo nosso).

[...] **eu sempre fazia esporte ali no SESI, e teve uma vez que falei “Então vamos fazer esse tal de basquete”**. Entrei e fui no Champagnat, meu primeiro técnico foi o Alex<sup>5</sup>, que era as escolinhas da prefeitura, a gente não pagava nada [...] (T12, p. 2, grifo nosso).

---

<sup>55</sup> Neste trabalho, todos os nomes citados nas narrativas são fictícios, na intenção de preservar a identidade da pessoa e não ferir códigos de ética.

Além do papel representado pelas escolinhas, dois (2) treinadores (T1 e T11) indicaram que o encantamento pela modalidade surgiu por sua exposição na mídia. Sobre essa influência, o treinador T1 citou os jogos da NBA (Liga Norte-Americana de Basquetebol) pela televisão, período caracterizado pela rivalidade entre Chicago Bulls e Utah Jazz, e o treinador T11 os jogos da equipe de Piracicaba na década de 1980, ouvidos pelo rádio e pela TV Bandeirantes, no período de ouro do basquetebol feminino, caracterizado pela rivalidade entre Paula (Piracicaba) e Hortência (Sorocaba/ Presidente Prudente).

Então, com 8 anos passava NBA na Band, era aberto, né, e eu era fanático, vendo Chicago Bulls e Utah Jazz jogando, fazendo as finais da NBA, eu adorava; com 8 anos de idade eu adorava ver basquete. Foi uma paixão minha que, eu via aquilo lá, ver os caras jogando... achava fantástico, assim. Aí eu pedi pra minha mãe pra fazer escolinha [...] (T1, p.1).

[...] um belo dia, eu lembro que fui mexer, eu mexi no rádio para escutar um jogo de basquete, com 7 anos, eu lembro dessa fase que me fez ter interesse em escutar no rádio um jogo da UNIMEP. [...] eu lembro de alguns episódios que naquela época a Bandeirantes mostrava os jogos à noite e, principalmente, UNIMEP e Sorocaba ou Prudentina, eu comecei vendo Prudentina e Piracicaba (T11, p.1).

Podemos identificar na fala dos treinadores que o início da prática, do contato com o basquetebol, foi viabilizado por uma conjunção de fatores, principalmente pelo surgimento de uma oportunidade, gerada pelo trabalho de uma instituição (o clube, a prefeitura, a mídia) ou de um professor, somada ao investimento pessoal da criança ou do adolescente. Oportunidade e desejo convergindo para a adesão ao basquetebol, especialmente por meio das escolinhas da modalidade.

O investimento em aderir ao basquetebol foi, em alguns casos, mediado pelo incentivo dos pais (T3), já outros casos não demonstraram qualquer interferência de familiares (T9), mas este foi sempre fortemente marcado pela influência dos primeiros professores.

[...] **meu pai em especial, ele sempre gostou muito de esporte, acho que, por ele ter jogado, ele sempre me incentivou.** E assim eles sempre me deram todo o respaldo para viajar, sempre me deram todo o respaldo necessário para que eu pudesse praticar (T3, p. 2, grifo nosso).

[...] como eu tinha interesse, não sei se minha família não era tão voltada pro esporte pra ter essa visão, fazer isso e aquilo, **então eu acho que, por não ter uma família que poderia levar, ela [professora] pegou e me conduzia a isso** (T9, p. 2, grifo nosso).

No contexto da discussão sobre o encantamento com a modalidade, sobressaíram-se no relato dos treinadores os motivos levantados para justificar a fascinação pelo basquetebol e que contribuíram para a construção de uma relação de paixão pela modalidade. Entre as diversas justificativas, a mais proeminente e recorrente dizia respeito ao papel dos primeiros professores na iniciação à modalidade. No relato de dez (10) treinadores (T1, T2, T3, T5, T6, T8, T9, T10, T12, T13), foi latente a importância representada pelos primeiros professores no contato inicial com a modalidade. Professores responsáveis pelos primeiros passos no basquetebol, com os quais os treinadores estabeleceram relação de intensa afetividade.

A princípio, eu admirava demais meu técnico, **foi quase um pai pra mim**. Era um pai mesmo, até hoje eu vou pra Passos, eu chego lá, fico até emocionado. Estudava de manhã, chegava à tarde, comia em casa e ia pra lá. Ficava o dia inteiro, conversava com ele desde de coisas da escola, ele sempre cobrava muito (T2, p. 1, grifo nosso).

**Eu chamo ele de pai, para você ter uma ideia**. Ele me liga, eu ligo pra ele e falo “ô pai”, e ele me chama de filho. Dificilmente existem pessoas como ele; ele é um cara muito especial pra mim e pra todo mundo que conhece ele, que conviveu com ele, que foi atleta dele, aluno, enfim (T5, p. 1, grifo nosso).

[...] **tinha uma professora, que era uma professora que exigia muito e gostava muito do esporte, e ela sempre era muito próxima da minha pessoa, ela me levava pra amistoso, me levava pra assistir jogos aqui no Poli**. Então eu acho que o que fez eu me interessar pelo basquete e tentar jogar e tentar participar mais foi através dessa professora que sempre me induziu (T9, p. 1, grifo nosso).

[...] com o basquete eu comecei a treinar com 11 anos, que foi influência da minha professora da escola [...]. [...] ela percebeu em mim algum talento, alguma forma pra desenvolver e assim ela é muito próxima, **foi pra mim uma segunda mãe**, assim em termos de horários, em termos de disciplina, em termos de estar presente na quadra, fazer o melhor, tirar aquele medo de subir categoria (T13, p. 2, grifo nosso).

Transpareceu no relato dos treinadores a relação de afetividade construída com os primeiros professores, ficando evidente o compromisso, o carinho, o cuidado dos professores para com os alunos, e a confiança, a cumplicidade dos alunos para com os professores.

A intensidade e profundidade das relações estabelecidas ficaram notórias nas associações que T2, T5 e T13 fizeram dos professores com a figura paterna e materna,

indicando que as relações extrapolavam o processo de ensino-aprendizagem do jogo de basquetebol, penetrando aspectos da vida pessoal, da formação da pessoa dos treinadores.

Ainda sobre a relação dos treinadores com os seus primeiros professores, o treinador T10 resumiu de forma esclarecedora o que encontramos na fala também dos outros treinadores.

**Hoje fica muito claro que o grande ídolo do aluno é o professor dele. É o primeiro treinador, é o cara que faz você se apaixonar pelo esporte**, por mais que existam os grandes talentos, Pelé, Zico, Oscar, Hortência, mas ainda foram os primeiros professores; **esses caras foram fundamentais e são fundamentais para que você goste daquilo**. Porque, se você não fizer a criança gostar da modalidade, se você não for uma pessoa que cativa ela para isso, ela vai odiar a modalidade, ela passa a má impressão do professor para a modalidade e acaba não gostando (T10, p. 1, grifo nosso).

Outro aspecto recorrente na fala dos treinadores foi sobre a postura dos professores no processo de iniciação esportiva, bem como sobre as características das aulas nesse período. Nas experiências narradas, tratava-se de professores carismáticos, companheiros, preocupados em tornar a aula de basquetebol algo prazeroso, divertido, mas sem descuidar da aprendizagem dos movimentos específicos da modalidade.

**Eu tive um professor muito legal na escolinha, chamava Maurão, e ele era bem brincalhão, ele conquistava assim, ele conquistava**. Mas era um cara muito bacana que cativava o grupo, ele gostava, **ele fazia a gente gostar do basquete**, ele não era um cara que, um cara que desce a porrada, dá no meio, desmotiva os atletas não, muito pelo contrário (T1, p. 4, grifo nosso).

**Ela era com bastante fundamento, ela corrigia bastante os fundamentos e não era aquela coisa maçante, ela corrigia, sem ficar gritando, como acontecia em treinamento**, competição, aquela coisa mais exigente que o cara fica te pegando no pé, é exaustivo a cobrança, mas ela não, ela corrigia de uma forma que você compreendia sem ser exaustivo na sua cabeça [...] (T9, p. 2, grifo nosso).

**[...] do jeito que eu acho que todo professor deveria ser, dava muita atenção para a gente, cativava a gente, estimulada muito o acerto**. Talvez um dos grandes defeitos meus hoje, talvez pela pressão que a gente acaba tendo com as equipes em competição em nível internacional, eu acabo martelando muito nos erros. O que ele fazia com a gente era exatamente o contrário, estimulava muito os acertos, era um cara muito positivo (T10, p. 2, grifo nosso).

**Era lúdico, mas ao mesmo tempo com uma certa cobrança e exigência em relação aos fundamentos**. Isso é uma coisa que hoje eu trouxe muito para as minhas aulas de escolinha, com crianças. Fazer aulas prazerosas, mas com critérios para que a criança aprenda a jogar mesmo, corretamente (T10, p. 2, grifo nosso).

[...] **eles tinham muitos detalhes, eles eram muito detalhistas**, mas não é simplesmente vai lá e faz bandeja, vai lá e bate bola; não, **eles vinham, eles explicavam, eles mostravam, ele dava um detalhe diferente**, ela a mesma coisa, então são professores que te marcam porque faz a diferença [...] (T13, p. 2, grifo nosso).

O que merece ser salientado sobre os trechos anteriores, que tratam do período caracterizado pelo contato inicial com a modalidade, é o forte componente emocional presente nas lembranças dos treinadores sobre os seus primeiros professores.

A treinadora T13, por exemplo, afirmou: “Inclusive eu tive um contato agora com ela, quando eu fui para as Olimpíadas, convidada pra ser assistente, eu liguei pra ela pra falar, foi uma coisa bem bacana. Me **emociona** até hoje (p. 2, grifo nosso)”. Na mesma direção, o treinador T2 relatou: “[...] eu chego lá, fico até **emocionado**. Que eu lembro de muitas coisas que aconteceram. Desde o começo mesmo (p. 1, grifo nosso)”.

Com o transcorrer das narrativas, esse componente afetivo, que emociona, não voltou a figurar de maneira acentuada, a emoção ficou à flor da pele nas reminiscências que compreenderam o encantamento pelo basquetebol, com seu mundo mágico, tendo suas portas abertas pelos primeiros professores. Tal constatação foi elemento-chave para compreendermos a importância desse período na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores.

Importante ainda destacar que os anos de experiência dos treinadores não constituiu fator importante para diferenciar as experiências de contato inicial com o basquetebol. Independentemente da fase em que os treinadores estavam na carreira, os primeiros contatos com o basquetebol tiveram sempre um papel preponderante dos primeiros professores.

### **5.1.2 As experiências como atleta: o papel dos antigos treinadores**

Após os relatos sobre a fase de encantamento pelo basquetebol, emergiram outros sobre as experiências como atletas, a entrada no mundo do treinamento do basquetebol e a relação com os antigos treinadores.

Trata-se de um período de viragem, de mudança dos motivos que justificam a permanência na modalidade. O basquetebol deixa de ser uma diversão, uma prática

desinteressada, algo marcado pelo prazer, pela dimensão lúdica da prática e passa a ser encarado com mais seriedade, com mais responsabilidade, aproximando-se das demandas do mundo do trabalho, tais como o compromisso, a disciplina, a melhoria do rendimento.

**Só acho que de 14 anos pra cima a mentalidade começa a ser outra. Catorze, 15 anos, começa a ser um ano mais de, de divisor de água, né?** Garotos que querem, estão ali pra brincar e jogar, e os outros que querem, “pô, vamos continuar jogando”, têm que se dedicar, a escola começa a ficar mais difícil, têm que conciliar a escola com o basquete e tudo mais (T1, p. 5, grifo nosso).

**Foi uma transação, aí, na verdade, que eu comecei a ver um pouquinho mais do que era o basquete na verdade,** assim [...]. [...] e daí que eu comecei a entender como era o campeonato, como era o basquete em si, que tinha que treinar todo dia, que tinha que ralar, não era mais aquela brincadeira de basquete, de jogar por hobby, era mais específico [...] (T6, p. 3, grifo nosso).

**E aí começou a coisa ficar mais séria.** Os meus pais até então levavam como se fosse uma brincadeira. E, quando tive que sair de casa todos os dias para ir para Curitiba, são uns 22 quilômetros, saía às seis horas da tarde e voltava às onze horas da noite todos os dias. Com isso, meus pais se preocuparam e de alguma forma começou a afetar os estudos (T10, p. 2, grifo nosso).

[...] **já como atleta, já era bem diferente,** aí era treinamento todos os dias, a gente fazia treino com a categoria, que na minha época era categoria infante, e duas horas de treino com a categoria infante, depois acabava nosso treino começava o treino do adulto [...]. [...] e os treinos começaram a ser muito mais forte, com outra responsabilidade, parte física, parte de musculação [...] (T13, p. 4, grifo nosso).

O período caracterizado pelo treinamento no basquetebol, pelas experiências como atleta, marcou uma transformação na natureza das relações estabelecidas com os treinadores. A relação de afetividade com os primeiros professores foi substituída por uma relação mais racional, na qual os treinadores (sujeitos da pesquisa) passaram a refletir criticamente sobre o tipo de treino e intervenção de seus antigos treinadores.

Nesse ponto, houve manifestações evidentes de desacordo e/ou acordo em relação à postura dos antigos treinadores, de afastamento e/ou de aproximação em relação às práticas daquele momento.

Alguns treinadores (T1, T4, T7, T12) relataram experiências negativas em relação à postura e valores dos antigos treinadores.

[...] **era só na porrada, aí sim começou o treino gerar só na porrada. No sentido de, sempre tá ruim, nunca está bom, nunca é suficiente [...]. Isso me incomodava.** Eu queria sair do sub 13, assim, passar o sub 13 (T1, p. 4-5, grifo nosso).

[...] ele me ensinou um monte de coisas ótimas, **mas ele é um cara que, como atleta, ele me queimou.** O que ele fez, ele me ensinou muito, mas me chateou muito quando eu tinha 14 pra 15 anos. Cara, foi o único jogo que eu não joguei na minha vida toda até ali, até aquele momento ali, e aquilo me chateou, cara, me chateou. **Aquilo acabou com o meu basquete, acabou com o atleta, eu desgostei de uma maneira, cara,** daquilo ali que eu falei “não quero mais, não quero mais jogar basquete” (T4, p. 4, grifo nosso).

[...] eu tinha bolsa na escola de mil reais. Dia de jogo nessa escola, que a gente jogava apenas quatro jogos no ano, o técnico de Mococa fazia preparação física e não admitia faltar do treino. Pô, então, você jogava morto. **Isso eu sempre achei uma falta de ética, de entender a minha situação, né, e isso foi fazendo eu perder o tesão em jogar lá, algumas atitudes indisciplinadas do técnico** (T7, p. 2, grifo nosso).

[...] o João [treinador] que com 13, 14 [quando eu tinha 13 ou 14] ficou conosco, era bravo, uma figura, gostava muito do jogo, mas era bravo, **já cheguei a tomar tapa na cara.** E ele falava “você não vai jogar, você não vai jogar?” E pá-pá-pá. E eu falava assim, né, e até depois, no trajeto de ir embora até minha casa, eu chorando, chorando, chorando, e falava “ele só me bateu porque meu pai não está aqui, porque eu não tenho pai” (T12, p. 4-5, grifo nosso).

Outros treinadores (T3, T5, T10, T13) relataram experiências enriquecedoras, positivas sobre a postura e valores adotados por seus antigos treinadores.

**Elas sempre foram muito preocupadas, é aquela coisa, não era só dar treino.** A Maria [treinadora] é formada em Psicologia, vem de uma escola de Maria Helena, então a gente foi crescendo em uma filosofia de trabalho, cada um tem a sua função, todo mundo é muito importante. **Ela sabia lidar com cada um,** individualmente (T3, p. 2, grifo nosso).

**É o jeito dele tratar a pessoa, o jeito dele falar, ele é um cara muito bonzinho, em nenhum momento ele brigava.** Ele é um cara que agrega muito, as pessoas gostam de falar, as pessoas gostam de estar do lado dele. **É isso que me fez lutar, continuar, lutar e querer ser uma pessoa parecida com ele** (T5, p. 2, grifo nosso).

**Ele trabalha muito com o lado humano da gente, se preocupa muito com o extraquadra.** Ele é muito ligado à expressão corporal. Fazia um menino 15, 16 anos fazendo atividades de expressão corporal, coisas de teatro. É uma pessoa muito mística, era um cara muito diferenciado, religioso, místico. Então era uma figura sensacional. **Quando eu falo dele, realmente, porque devo muita coisa a ele, minha maneira de ver o jogo, a intensidade, a cobrança, jogo junto como ele jogava.** Então, é, realmente foi o meu espelho (T10, p. 3, grifo nosso).

[...] **ela tinha muito essa influência extraquadra com a gente, não era só vamos lá, vamos treinar, pensava no jogo.** Não, ela se preocupava com a gente fora da quadra, “o que vocês vão fazer, tá estudando, não tá”; tirava nota vermelha, ia correr na pista, tinha uns castiguinhos. Era sempre na forma de incentivo do estudo,

foi uma pessoa que sempre mostrou pra gente que o basquete é importante, mas o estudo é mais ainda (T13, p. 4, grifo nosso).

Esses trechos nos fornecem elementos para compreender o papel das experiências como atleta na incorporação das crenças sobre o treinamento, ou seja, sobre os propósitos do treinamento.

As experiências vivenciadas nas escolinhas e, principalmente, as experiências como atleta oferecem os parâmetros iniciais para a constituição de valores que podem sustentar uma concepção de treinamento futura. Tal concepção comporta a visão sobre o papel profissional do treinador perante as categorias de formação.

Em relação a esse assunto, na fala do grupo pesquisado transpareceu um sentimento de incerteza sobre os valores que devem sustentar a intervenção dos treinadores. Foram evidentes o desconforto e a insegurança de alguns treinadores para tratar do tema.

Há uma sobreposição dos discursos que, de um lado, apontam para a exigência de formar o atleta, o jogador e, com isso, prezar pelo rendimento, pela disciplina, pela seleção. E, de outro, formar a pessoa, o indivíduo, o cidadão, direcionando os propósitos da intervenção para além dos limites do treinamento.

**[...] uma das primeiras coisas eu acho que deveria ser cobrado no esporte, principalmente nas categorias de base. Porque, querendo ou não, se eu tivesse focado apenas no esporte e não tivesse estudado, hoje em dia eu não tinha nada. [...]. O trabalho em equipes é o que todo mundo preza, mas, na hora que chega no mundo da competição, acaba.** Que hoje em dia é muito difícil, principalmente trabalhando com basquete de alto nível, de rendimento, você precisa ter esse resultado (T2, p. 2-3, grifo nosso).

**[...] eu sou meio coração mole, na verdade,** eu sou meio coração mole, mas eu sou muito rígido ao mesmo tempo. Eu tento abraçar todo mundo, eu tento dar oportunidade pra todo mundo, **mas aqui já não é uma recreação, não é uma escolinha, eu trabalho com equipe competitiva, então eu tenho que tirar o melhor de cada um deles, e pra isso a gente tem que ser mais rígido, tem que ter muita cobrança, não posso aceitar falta, aceitar desculpa, aceitar moleza,** isso eu não consigo. Mas, igual eu falei, tem meninos aqui que chegam aqui e falam “oh, posso treinar?” Eu falo assim: “pode, pode treinar”. Aí, se ele vai aguentar ou não vai aguentar o treino, se ele vai achar que é isso ou não é, já não posso fazer mais nada, mas a oportunidade eu dou. A gente tem bastante menino de outras cidades aqui e a gente procura abrir a porta pra todo mundo. Aí, eu acho assim, vai de cada um achar que é isso e querer aproveitar, tem muito lugar pra fazer basquete, **cada um na sua filosofia, a nossa aqui é treinamento,** é treinamento (T6, p. 5, grifo nosso).

O Tadeu [treinador] já fez **o início do rendimento, o início de cobrança, de comprometimento, de ser exigente e ao mesmo tempo humano**, de se preocupar com o que está acontecendo fora da quadra [...]. O basquete feminino vive com o terceiro mundo dentro do Brasil, é o lado mais pobre mesmo, é o lado mais necessitado. Meninas que não têm tênis, meninas que são molestadas pelos pais e no basquete a gente acaba descobrindo isso. Então isso me chama muito a atenção também. **Não adianta você só extrair do menino, da menina, o atleta e esquecer o indivíduo** (T10, p. 5, grifo nosso).

Então eu cobro também hoje muito das minhas atletas em relação a isso tudo, em relação à dedicação em pequenas coisas do dia a dia, e **o estudo é a primeira coisa**. Eu sempre falo pra elas o basquete, o que eu aprendi lá eu repasso, **o basquete ele não é pra vida inteira, o conhecimento ele é pra vida inteira**, então a gente tem que ter na nossa mão o conhecimento, a gente tem que ter o estudo, né, e viver o basquete o melhor que a gente pode (T13, p. 6, grifo nosso).

Os relatos demonstraram que no trabalho de treinamento com as categorias de formação há duas concepções em jogo, duas concepções sobre o que devem ser os propósitos do treinamento e, conseqüentemente, o papel dos treinadores nesse contexto.

Tais concepções, por não se apresentarem de maneira consensual no campo esportivo, são fontes potenciais de transformações identitárias aos treinadores, na medida em que estes estão em permanente embate pela significação sobre o que, de fato, deva ser os propósitos do treinamento nas categorias de formação.

Os treinadores mais experientes (T10, T11) demonstraram segurança nas possibilidades de conciliar a formação do atleta com a formação da pessoa.

O treinador mais jovem (T3) relatou um sentimento de conflito entre a crença na formação da pessoa e as demandas impostas pelo mundo da competição. Apesar de acreditar na importância de valorizar o estudo, via-se pressionado pela necessidade de obter bons resultados nas competições que participava.

E o treinador T6, apesar de certo conflito, posicionou-se, predominantemente, a favor da formação do atleta na perspectiva tradicional, valendo-se da crença de que a realidade é, inevitavelmente, seletiva, exigindo dos atletas aptidão, comprometimento, esforço e disciplina.

O debate sobre os propósitos do treinamento e o papel profissional dos treinadores das categorias de formação atravessou constantemente algumas narrativas e ficou mais acentuado, mais acirrado, na reflexão sobre os desafios dos treinadores, assunto do qual trataremos mais adiante.

Diante da emergência dessas concepções sobre o treinamento, é importante destacarmos que as crenças dos treinadores pesquisados foram fortemente embasadas nas experiências que antecederam a entrada na universidade, construídas em referência aos valores dos primeiros professores e treinadores. Assim, é inegável a influência desse período na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores.

Mas o que realmente chama a atenção é que a incorporação das crenças e práticas, apesar de, na maioria dos casos investigados (T2, T3, T5, T6, T8, T10, T12, T13), ter ocorrido majoritariamente em adesão aos valores vivenciados com os antigos treinadores, em outros casos (T1, T4 e T7) foi caracterizada por manifestações de conflito. Ou seja, alguns treinadores (T2, T3, T5, T6, T8, T10, T12, T13) construíam suas práticas em continuidade às dos antigos treinadores; em outros casos, houve manifestações evidentes de ruptura e, conseqüentemente, construção de práticas pautadas por outras referências.

Essas manifestações de adesão e/ou de conflito também vieram à tona nas oportunidades em que os treinadores procuraram analisar a influência dos antigos professores e treinadores na sua formação profissional.

Nesse ponto das narrativas, podemos perceber que a análise feita pelos participantes extrapolou a dimensão dos valores, adentrando aspectos relativos às metodologias de ensino dos antigos treinadores.

Os relatos dos treinadores T1, T4 e T7 representaram situações claras de conflito e ruptura, já o treinador T3 demonstrou adesão e continuidade, como podemos vislumbrar na fala dos próprios sujeitos.

Porque é o que eu falei, quando comecei a estudar basquete, **quando comecei a ver o que realmente era o basquete, quando eu comecei a aprender um pouco mais, eu vi que aquilo que eu fazia, quando eu treinava, era uma coisa que era muito ultrapassada** já, mesmo para o momento que eu treinava, que podia ser muito mais diversificado, o trabalho podia ser melhor. E a conduta mesmo do treinador, eu não acho que condizia, sabe, com a idade, com garotos de 13, 14 e de 15 anos (T1, p. 5, grifo nosso).

Por exemplo o que eu comentei, **que o meu técnico fez comigo lá, aquilo foi uma coisa que me marcou e eu não vou fazer com atleta meu**, não vou fazer; e uma coisa que também tem uma participação muito grande, ele não era de conversar, cara, nós tínhamos um medo dele, cara, que era impressionante; eu não chegava perto dele de jeito nenhum. Hoje eu digo pra eles, vocês podem me perguntar o que quiserem, mas, se vão ter a resposta ou não, aí eu não sei, depende se eu vou dar

ou não, mas vocês podem perguntar, não vou ficar chateado de vocês me perguntarem ou não (T4, p. 8, grifo nosso).

[...] ele trabalhava muito os fundamentos do basquete, ele trabalhava muito a parte física e a parte tática, **só que eu nunca senti o ensinar a marcar, o ensinar o basquete, foi sempre muita repetição e é uma coisa que eu discordo totalmente hoje**. Mas eu vim com essa formação de priorizar o melhor atleta, de ganhar em curto prazo, só que o ganhar a qualquer custo já implicava na minha formação inicial, dar porrada, irritar o adversário, provocar o adversário, beliscar, xingar, intimidar, isso eu sempre fui contra, sou a favor do jogo forte, não do jogo desleal (T7, p. 4, grifo nosso).

**A maneira mesmo de lidar com as meninas, ainda mais no basquete feminino tão escasso. Mas a maneira de lidar, de falar. Não é simplesmente chegar e dar o treino, às vezes a menina chega mal, treina mal.** E aí você vai tentar investigar, sabe, a maneira de lidar com o ser humano. Não é uma máquina de fazer cestas. Eu cresci vendo as duas, mesmo quando a gente via o Paulo Bassul, a gente cresceu dentro dessa filosofia. Eu acho que é uma filosofia de trabalho mesmo, quem vai entrando acaba se inserindo nesse contexto. De que não adianta você cobrar, cobrar, cobrar (T3, p. 3, grifo nosso).

Um terceiro grupo de treinadores (T8, T10, T12) foi mais ponderado nas análises e procurou encontrar um equilíbrio, marcado principalmente por adesão e pequenos conflitos.

**Eu acho que eles não tinham medo de se aproximar das pessoas, de dar risadas junto, sabe, medo de perder a autoridade;** eu acho isso, que eles não tinham medo de perder a autoridade. Eu acho que as outras pessoas, não estou criticando ninguém, pelo contrário, **eu aprendi muito profissionalmente com eles**, mas sempre teve um distanciamento. **Mas eu hoje tenho tentado colocar em pratica esse equilíbrio**, você não pode ser a melhor amiga da pessoa, mas eu acho que tem sim espaço, até é muito da nossa cultura, você confiar mais na pessoa (T8, p. 4, grifo nosso).

**Estou te falando isso porque esse cara foi um cara que eu não quero ser. Foi uma referência negativa**, aquele cara eu não posso ser igual a ele. Mas aquilo que eu vivi naquele momento não era o que eu queria ou o que eu não deveria ser. **Depois eu fui para o vôlei**, lá tinha um senhor de São Carlos que foi trabalhar em São José dos Pinhais, aquele cara dez, **só risada, não tem nada negativo**, sabe, só apoiando. E hoje eu lembro, assim, o cara era muito bom, só que não era o perfil que eu deveria ser. Porque então, se eu tinha ali um cara que era totalmente militar, na cobrança, na exigência, e o outro que era tudo dez. **Eu penso assim: ali não ia dar certo e você acaba perdendo os atletas, e aqui você acaba perdendo a seriedade dos atletas** (T10, p. 5, grifo nosso).

Então, por exemplo, até o [meu] perfil de treinador no começo era muito bravo, porque os treinadores que eu tinha eram muito bravos, era muita fúria. Ao longo do tempo, ao longo dos anos eu fui melhorando. **Mas, assim, eu era de tipo pegar o menino e perguntar “o que corre aqui, é sangue ou água, é sangue ou água?” Era o modelo que eu tinha** (T12, p. 4, grifo nosso).

Com o até aqui explanado, já temos elementos para afirmar que, no caso dos treinadores investigados, os primeiros professores, nas escolinhas, exerceram papel fundamental na aproximação, permanência e encantamento pela modalidade esportiva. As narrativas evidenciaram situações de plena adesão aos valores e práticas dos professores, não houve conflitos nessas questões.

Na verdade, há tanta adesão que alguns treinadores (T2, T9) construíram suas crenças sobre o treinamento e o papel profissional do treinador embasados nos valores incorporados com os primeiros professores da iniciação esportiva.

[...] eu era exaustivo, exigente tal quanto os técnicos da época que eu treinava eram comigo. Então eu cobrava de uma forma até inadequada, aí, com o passar do tempo eu fui diminuindo isso e entendendo que era muito mais fácil você conversar com o menino, entender o menino, falar num tom que o menino escutasse e não ficasse reprimido com aquela cobrança. Então, isso aí, com o tempo eu fui entendendo, então, aí, eu acho que **voltou a identificação com a professora que conversava mais**, em vez do que ficava dando castigo na frente dos outros (T9, p. 4, grifo nosso).

Já as experiências no período de atleta, vivenciadas com os antigos treinadores, exerceram papel preponderante na construção da concepção de treinamento, ou seja, no que vem a ser os propósitos do treinamento na formação de jovens atletas, bem como na apropriação das metodologias de ensino. Contudo, diferente das experiências nas escolinhas, essas relações foram abalizadas por adesão e/ou conflito, continuidade e/ou ruptura.

Alguns treinadores (T2, T3, T5, T6) desenvolveram suas práticas em continuidade aos valores e metodologias dos antigos treinadores, outros (T1, T4, T7) não compartilharam grande parte dos valores e das metodologias dos antigos treinadores e estruturaram suas práticas valendo-se de outras referências. O terceiro grupo (T8, T9, T10, T12, T13) relatou a busca de um certo equilíbrio, marcado por adesão e pequenos conflitos.

Esses dados parecem refutar, mesmo que preliminarmente, o imaginário do treinador como alguém que reproduz, no trabalho de treinamento, todas as crenças e conhecimentos adquiridos nas experiências enquanto atleta. Apesar disso, o mais relevante nesse caso é investigar os motivos que conduziram os treinadores participantes da pesquisa a aderirem ou romperem com os pressupostos dos antigos treinadores, sobretudo aqueles que demonstraram conflito e procuraram novas referências para o seu trabalho.

No caso das manifestações de desagravo aos antigos treinadores, podemos identificar experiências diversas. Para analisar criticamente seus antigos treinadores, os participantes da pesquisa se apoiaram em diferentes referências.

No que diz respeito à constituição dos valores e crenças, destacou-se, em dois casos (T4 e T7), o papel da socialização primária, no seio familiar, na educação obtida no convívio com os pais.

[...] o perfil do técnico, o perfil dele, isso aí **é criação dos pais, cara**, isso ninguém me tira da cabeça; isso é os pais, a maneira que tu é criado, que te ensinam a ver as coisas de tal jeito que tu pega isso, não é o teu chefe ou a Clínica que tu vai fazer com o americano, ou que tu vai fazer com não sei quem. Eles vão te ensinar coisas, vão passar várias coisas diferentes e tal, mas não é isso que vai mudar seu perfil de técnico, a maneira, tua linha de seguir as coisas, isso é tu, cara, a sua pessoa, a sua personalidade; e personalidade é uma coisa que a gente não muda, não tem como mudar por causa das pessoas, pelo menos eu acredito nisso, não tem como tu mudar, ou tu é ou não é (T4, p. 7, grifo nosso).

[...] o armador do nosso time era filho do presidente do clube e daí a gente entrou numa fase de adolescência e o menino ia treinar depois de churrasco, bêbado com 15 anos de idade. E aí foram coisas que eu não fui tolerando e daí eu parei de jogar, eram coisas que eu não admito. [...] **saía da educação que eu tive em casa**, porque, assim, eu sou de uma família muito simples, eu consegui crescer na vida graças a essa bolsa de estudo [...] (T7, p. 3, grifo nosso).

Ainda em relação à constituição dos valores e crenças, mas já extrapolando o período da socialização pré-profissional, transpareceu no relato do treinador T7 o papel da socialização profissional no curso de Educação Física, especificamente a importância das aulas de um professor.

[...] **porque o jeito que o Rodrigo** [professor do curso de Educação Física] **trabalha a pedagogia é apaixonante**, né, de todas as pedagogias que nós tivemos na faculdade, teve aulas excelentes, teve aulas péssimas, mas todas essas aulas você consegue pegar um gancho na aula do Rodrigo, e isso me apaixonou. **E, assim, aí toda aquela visão de ética que eu sempre tive, o contato com o Rodrigo, ele trouxe isso** [...] (T7, p. 4, grifo nosso).

Já em relação à resignificação das metodologias de ensino, emergiu o papel do estudo, evidenciado pelo investimento pessoal, fora do contexto da universidade, em pesquisa de literatura, vídeos, clínicas específicas sobre o treinamento no basquetebol (T1 e T4).

[...] muito difícil ter material, eu ainda não tinha muitos amigos da área que trabalhava com basquete, né? Então, os poucos livros que eu comprei eram livros aqui do Brasil, mas falavam muito pouco em relação à parte de treinamento, era uma coisa muito básica, muito mais voltada pra fisiologia do que da parte de treinamento (T1, p. 2).

[...] comecei fazendo o que eu achava que deveria fazer, porque eu tinha 18 anos e não tinha aula nenhuma de basquete em questão de universidade, questão pedagógica, didática, eu não tinha nada na minha cabeça, eu nem sabia o que era isso, eu tinha na minha cabeça o que era o treino que o meu técnico passava, na época que eu era atleta. E aí começou tudo, e comecei a minha carreira de técnico de federação assim, federado, **eu comecei a me aprofundar no jogo, fazer clínicas, estudar, ir atrás, ler livros**, sempre fui de ler bastante livros, não só de treinador de basquete, inclusive o do Bernardinho (T4, p. 2, grifo nosso).

Além disso, manifestaram-se oportunidades de trabalho e aconselhamento com outros treinadores, sobretudo no início da carreira (T1) e até mesmo entre os treinadores mais ponderados, como é o caso do relato de T8.

**E quando eu conheci o Wilton [companheiro de trabalho], ele mostrou uma coisa completamente diferente, que era o conceito de jogo livre, conceito de jogo aberto.** Iniciava o atleta a pensar, a desenvolver o cognitivo do atleta e jogar mais solto. E eu interessei muito por isso, muito, muito, muito mesmo. E aí foi quando eu fui buscar bastante material, **ele tinha algumas clínicas gravadas, lá na Espanha, da República Tcheca, da Sérvia, Lituânia, que são realmente os países que tão, que trabalham muito com esse conceito de jogo.** E eu fui me aprofundando demais nesse assunto, fui aprofundando demais [...]. [...] Mas aí, como o Círculo tem bastante profissional competente, **tem a Kelly, que me ajudou muito na parte de preparo físico, o Wilton, que me auxiliava bastante, a Beatriz, que era a professora da escolinha que, que me dava vários toques [...]** (T1, p. 2-3, grifo nosso).

Porque eu tive uma formação em Piracicaba, **todos esses técnicos, embora fossem diferentes pessoalmente, mas, assim, muita disciplina**, muita disciplina, e **eu tive a oportunidade de, quando eu trabalhei no masculino, de trabalhar com uma pessoa que é o Ailton [...].** Ele é um professor assim, que, pra mim, o que eu vejo que ele soma muito, **depois tem a Sílvia.** Eles têm um olhar mais assim recreativo, social, e não que eu acho que o basquete seja isso, mas eu acho que a junção das duas coisas, da disciplina com um pouco mais de sorriso, com um pouco mais de flexibilidade, talvez seja ideal pra mim, na minha concepção (T8, p. 3, grifo nosso).

Conforme visto, os relatos dos treinadores que romperam com valores e metodologias dos antigos treinadores evidenciaram que o processo de ruptura foi sustentado e ocorreu em referência aos valores obtidos com os pais (T4 e T7) e com um professor da formação inicial (T7). Já em relação às metodologias de ensino, destacaram-se o investimento pessoal no estudo (T1 e T4) e o aconselhamento com outros treinadores (T1).

Importante salientarmos que o curso de Educação Física não se apresentou como uma referência clara, que sustentasse a ruptura dos treinadores participantes do estudo com seus antigos treinadores, com exceção do treinador (T7) que relatou a pedagogia de um professor como elemento preponderante na constituição de seus valores sobre o treinamento.

A relação com o curso voltou a fazer parte dos relatos apenas quando foi questionado aos treinadores sobre a relevância da formação inicial na constituição profissional, o que nos deu indicativos mais fidedignos sobre o papel do curso de Educação Física nesse processo.

### 5.1.3 Aprendizagem experiencial: oportunidades de aprendizagem do ofício

Ainda no assunto sobre o período da socialização pré-profissional, mas já adentrando o período da socialização profissional ao longo da carreira, surgiram os relatos que configuraram a aprendizagem experiencial dos treinadores.

Ficaram latentes nas narrativas as oportunidades de aprendizagem pela imersão na cultura esportiva (TRUDEL e GILBERT, 2006) e as aprendizagens obtidas no trabalho, ao ministrar o treino, observar, conversar e debater com outros treinadores.

No que diz respeito às aprendizagens por imersão na cultura esportiva, os relatos dos treinadores T2, T4 e T13 evidenciaram o investimento pessoal no período de socialização pré-profissional, principalmente na função de atleta, ajudando os antigos professores e treinadores.

Desde o começo, é aquela coisa, parece que nasceu para aquilo. Sempre ficava interessado. Igual lá em Passos, eu ficava no treino do feminino **para ajudar o Marcão**. Em Jacareí, quando joguei lá, **ajudava nas escolinhas**. Jogava, mas sempre conversava muito com os técnicos, sempre tive essa característica, por todas as equipes que passei eu era capitão [...]. Sempre estava envolvido, sempre gostei de estar na quadra, **de estar ajudando**, de estar mostrando as experiências que o basquete me trouxe (T2, p. 4, grifo nosso).

[...] eu joguei basquete até os 17 anos, era um jogador medíocre, assim, jogava porque eu gostava do jogo, mas sempre fui muito atencioso, sempre gostei muito da parte técnica, meu técnico, **eu olhava sempre o que ele estava falando** (T4, p. 1, grifo nosso).

Eu sempre me interessei muito por isso, sempre achei muito legal isso, e, quando meu técnico pedia tempo, **eu sempre escutava o que ele falava**, sabe, eu sempre escutava o que ele dizia, o que ele estava querendo na quadra, por que que ele

queria aquilo na quadra, eu sempre me interessei em saber o porquê. Ah, ele quer que a bola vá pra tal jogador, mas por quê? Quer que marque pressão por toda a quadra, mas por quê? (T4, p. 6, grifo nosso).

[...] e como eu morava próximo à quadra, eu gostava muito de estar lá, ver outras equipes treinando, ajudar outras equipes, eu gostava muito de estar na quadra e **ela me usava até como ajudante**, vem cá você vai me ajudar a dar os treinos, vai lá pegar as bolas, **então eu ficava até como assistente dela** [...] (T13, p. 2, grifo nosso).

Ainda em relação à imersão na cultura esportiva, a treinadora T3 relata experiência relevante no período que exerceu a função de apoio de uma equipe profissional, oportunidade em que acompanhava a equipe permanentemente.

O João, **quando eu era juvenil, eu treinava um pouco com ele e, logo que eu parei de jogar, eles estavam precisando de alguém para fazer o suporte, eles falam roupeiro. Aí eu me inseri, então eu viajava com a equipe adulta. Isso pra mim foi muito importante**. O João é fantástico, mesmo lidando em uma equipe adulta, que fica um pouco diferente da base no sentido da paciência, porque ali você tem que render. Mas ele sabia lidar com diferentes personalidades. Ele conseguia colocar cada uma no seu lugar ali (T3, p. 3, grifo nosso).

Os relatos dos treinadores (T2, zT3, T4, T13) parecem confirmar as proposições de Sage (1989), quando afirma que o processo de formação de trabalhadores competentes extrapola a aprendizagem de aspectos técnicos da profissão e envolve a aprendizagem da cultura profissional, ou seja, crenças, valores, rituais compartilhados pelo grupo profissional, pela comunidade dos treinadores. Sobre esse assunto, Sage (1989, p. 88, tradução nossa) acrescenta:

É largamente por meio desses tipos de experiências que o entendimento coletivo começa a ser desenvolvido, e os significados compartilhados sobre a cultura ocupacional do treinador começam a tomar forma para o novo treinador.

No caso dos treinadores investigados, destacaram-se as experiências de acompanhar, conviver, olhar, ouvir, conversar e ajudar os antigos treinadores no contexto de treinamentos e competições. Momentos propícios para a aprendizagem situada, sustentada, mesmo que informalmente, pela pedagogia do exemplo, a ideia do fazer junto e/ou ver o mais experiente fazendo.

Já em relação às experiências de aprendizagem no trabalho, três (3) treinadores (T9, T11, T12) descreveram episódios de aprendizagem experiencial ocorridos no início da

carreira que remetem a um processo de experimentação e reflexão sobre os resultados obtidos, um processo que pode ser classificado pela aprendizagem por tentativa e erro.

[...] quando eu comecei a dar treino, me remetia muito à época de treinamento mesmo. Como era uma coisa de competição, veio tudo o que eu tinha passado na época de competição, mas aí a experiência que você vai adquirindo com os treinos, você vai repensando algumas coisas [...]. [...] eu consegui algum resultado de campeonato no meu quarto ano de trabalho. Aí você fala “pô, **alguma coisa eu estava fazendo legal, alguma coisa eu vou manter, alguma coisa eu tenho que mudar**. Aí depois você consegue mais um título com alguma coisa que você tentou no ano seguinte, aí você começa a ter uma confiança maior no que você faz; aí o pessoal vem e te pergunta “pô, que legal o jeito que você está fazendo” e tal. **Então aí você começa a sentir algumas coisas que dão certo, outras que não dão e vai mexendo até criar uma identificação com aquela equipe que você trabalha naquele ano** (T9, p. 5, grifo nosso).

A melhor maneira de dar o exercício; por exemplo, eu lembro, às vezes, como passar a bandeja, tinham pessoas que orientavam, “oh, dribla com a mão direita, dá dois passos com a bola, pula e arremessa”. Aí, anos que eu trabalhava com uma forma diferente, de colocá-los, fazer o trabalho de amarelinha, usava amarelinha nesse sentido, fazia um movimento de trás pra frente, então eu executava, eu ia **experimentando** uma maneira, um jeito bacana. Fui **vendendo as pessoas trabalhando**, então tinham pessoas, por exemplo, que falam do sistema analítico, né, fazer parte por parte, então fazer parte do começo até o final no arremesso da finalização da bandeja. Aí tinham pessoas que trabalhavam de trás pra frente até a execução do drible e a chegada. Então eu **fui experimentando** a melhor maneira (T11, p. 4, grifo nosso).

Como entender a limitação do atleta? E como saber delimitar aonde que ele está com má vontade e aonde que ele está realmente falando a verdade? Quando está com limitação e quando ele está com malandragem? E falar “olha, aquele ali é malandro, aquele ali não quer nada com nada, aquele ali está fazendo corpo mole”. Então, essa linha tênue desse discernimento, **ao longo da vida você vai aprendendo, vai criando meios de você começar a identificar mais** (T12, p. 8-9, grifo nosso).

Os relatos dos treinadores (T5, T11 e T12) mostraram um processo rudimentar de reflexão sobre a prática, um pouco distante dos pressupostos da prática reflexiva, na medida em que não há uma sistematização da reflexão e as referências para a avaliação do resultado residem apenas no produto da intervenção.

Considerando que esse processo de aprendizagem profissional ocorre por tentativa e erro, e está na dependência dos resultados positivos nas competições, é possível classificá-lo como a pedagogia do bom senso: o que dá certo permanece e o que dá errado é abandonado.

No caso, o limite é que o critério para a avaliação da eficiência e eficácia das metodologias de ensino é o sucesso, em curto prazo, nas competições. Desse modo, o insucesso na competição pode decretar a ineficiência da metodologia adotada, o que parece um equívoco se reconhecermos que diversos elementos convergem para o sucesso nas competições e, no caso das categorias de formação, há um número considerável de variáveis.

Os treinadores T9 e T12 também relataram oportunidades de aprendizagem viabilizadas pela participação em reuniões pedagógicas com o grupo de treinadores das instituições que representavam.

Então nós tínhamos seis [6] treinadores que sentavam e **reuniam pra conversar sobre o trabalho**, o que estava dando certo e o que não estava. Mas diretamente ninguém chega pra você e fala “oh, você está fazendo assim, assim e assado e não é legal você fazer”. Então você vai em reunião jogando no ar e você vai incorporar aquilo como se fosse você que tivesse aplicado. [...] era bem aberto, ninguém direcionava, “tal equipe está fazendo isso e é melhor”. Era bem aberto, falava assim “ah, trabalhar muito mais fundamento”, sempre falava o que fazer, mas no aberto, sem ficar direcionando. Se o trabalho não estava legal nesse aspecto, faz de outro jeito, era muito mais no global e cada um entendia se era pra você ou não a sugestão (T9, p. 6, grifo nosso).

[...] o Joãozinho ia na arquibancada, ele avaliava até a postura de como eu falava, se eu estava de braço cruzado, se eu não estava. O Joãozinho, nossa, me ajudou pra caramba, mas era um pé no saco. Ele falava tudo, cobrava tudo, ele cobrava, por exemplo, a maneira que eu falei na prancheta, se eu estava nervoso ou não, se eu esclarecia ou não, se eu verbalizei. Porque na **Clínica a gente tinha reunião toda segunda, toda segunda-feira, no final do expediente**, no final da hora do almoço, tinha reunião com o Jorge, com o Beto e com o Joãozinho, e aí ele fazia avaliação da semana da escolinha e avaliação minha do time e a minha postura dos jogos aqui. Então pra mim era uma carga muito grande, eu estava olhando, pô, o Joãozinho que jogava basquete, o Jorge que era meu ex-treinador, tudo meus ex-treinadores que agora eram meus patrões (T12, p. 7, grifo nosso).

As oportunidades de discutir o trabalho com outros treinadores, ouvir críticas e sugestões apareceram nos relatos como momentos que colaboraram para a aprendizagem profissional, pois eram propícios para ouvir e debater os elementos críticos da intervenção profissional. As reuniões configuravam-se como situações potenciais de transformação identitária, já que colocavam em questionamento, em dúvida, as certezas que sustentavam a prática dos treinadores.

O conflito vivido por um dos treinadores (T12) é bastante representativo desse processo de transformação identitária. Para superar a crise gerada pelas críticas recebidas nas reuniões, o treinador chegou a fazer terapia.

[...] a gente sempre trabalhou com as entrelinhas, a gente teve o curso de formação, sempre tem, né, de postura. Esses cursos falavam das posturas que a gente tinha que ter, mas não apontavam, não chegava e falava “oh, lembra que você fez isso no jogo. Agora, o Joãozinho não, [com] o Joãozinho **eu precisei de fazer terapia**, acho que quando eu fiz terapia me ajudou muito, no começo da minha carreira, era meu primeiro time [...]. Por exemplo, na terapia, minha terapeuta falava as mesmas coisas que o Joãozinho falava pra mim só que de outra forma. E outra coisa, a terapeuta fez outro trabalho mental comigo, fez assim, passou a minha história de vida e sempre que eu tivesse num jogo eu pensava em minha história de vida e que eu teria sempre que colocar o campeão da vida, o guerreiro da vida, o leão, o campeão, tudo, que eu era um campeão na vida, que era muito difícil me bater, e que mentalmente eu sempre ia para a quadra como guerreiro, o campeão da vida (T12, p. 9, grifo nosso).

O interessante aqui é perceber que as reuniões foram fonte de conflito profissional, mas também de conflito pessoal, o que só pôde ser superado com a terapia. Podemos perceber também que a terapia contribuiu para o desenvolvimento de uma competência emocional, para o desenvolvimento da autoconfiança e do autocontrole, com a reconstrução de episódios significativos da história de vida.

O relato sugeriu que esses saberes foram incorporados às situações de trabalho, corroborando as proposições de Nóvoa (1995) quando afirma que não é possível separar o profissional da pessoa: o profissional é a pessoa e parte da pessoa é o profissional.

Foram relatadas também as oportunidades de aprendizagem profissional com a observação de treinadores mais experientes.

[...] eu sou de Santa Cruz do Sul [RS], você sabe, conhece, já ouviu falar do Corinthians, o Pitt/Corinthians, foi o time campeão brasileiro, teve o Ary Vidal, o Ary Vidal era o técnico. O Ary Vidal foi sempre conhecido por ganhar jogos no último minuto do jogo, no último segundo do jogo, porque ele sempre foi muito inteligente taticamente em fazer jogadas pra ganhar o jogo, e isso me fascinava, cara, eu achava muito legal. O cara é técnico e ganha o jogo, o cara é técnico, ele pode fazer uma jogada, que um ponto de diferença pode fazer a diferença e ganhar o jogo, sabe? Eu sempre me interessei muito por isso, sempre achei muito legal isso e, quando meu técnico pedia tempo, eu sempre escutava o que ele falava, sabe, eu sempre escutava o que ele dizia [...] (T4, p. 6).

[...] [com] o Fernando, por exemplo, era um treino de alta intensidade sempre, ele enlouqueceria o preparador físico, vamos dizer assim, não teria uma periodização, sabe [...]. [...] a Heloísa, o inverso, um treino muito tático, muito assim ensaiado,

ensaiar a jogada, muitas vezes, assim, contra zero mesmo, sabe ensaiar, ensaiar, ensaiar. [...] a Maria Luiza já conseguindo periodizar, assim, legal; alta [intensidade], baixa, próxima de treino. [...] até voltando nessa questão do ser amigo, do não ter medo de perder a autoridade, o Marcelo, por exemplo, foi o primeiro treinador que eu vi de ter um dia, uma semana ou um momento que você pode ter uma situação mais descontraída; ele e o preparador jogavam junto com a gente, era o time dele e o preparador, eu nunca tinha visto isso (T8, p. 5).

Uma das coisas que eu mais gosto de ver, eu nem gosto de ver os jogos ao vivo, eu prefiro ficar na televisão só pra ver os técnicos falar, só pra ver quem é quem, como é a descrição de um, do outro. Se pegar o Luiz e o Mário agora. Nós Francanos **somos muito reflexo** do Mário. Porque o Mário é muito assim. O Mário fala pouco sobre o jogo, ele exige muito do atleta, grita. E **a gente viu muito isso, nós vivemos muito isso**. E o Mário nunca fala “oh, faz isso, faz aquilo, você deixou de fazer”; não, é sempre gritado e dando dura (T12, p. 9, grifo nosso).

Foram identificadas, portanto, inúmeras oportunidades de aprendizagem profissional por imersão na cultura esportiva, tanto na função de atleta, convivendo, ouvindo, ajudando os antigos treinadores, como na função de treinador, experimentando metodologias de ensino, observando e discutindo com os pares.

Estas são experiências de aprendizagem informal e pouco sistematizadas, nos moldes do que Trudel e Gilbert (2006) classificam como a metáfora da participação.

Um processo ainda pouco conhecido e, em certa medida, desvalorizado no contexto acadêmico, no qual os treinadores mais experientes transmitem seus saberes aos postulantes à profissão e aos jovens treinadores. Um ritual de passagem, de iniciação ao ofício, que permite aos jovens treinadores conhecer os caminhos, os segredos da profissão e, com isso, tornarem-se membros do grupo.

Como podemos identificar no relato dos treinadores (T2, T3, T4, T5, T8, T9, T11, T12, T13), as aprendizagens exerciam papel preponderante na constituição das identidades e saberes. Foram fundamentais na construção de um sentido de pertencimento ao grupo profissional e na constituição da base de saberes necessários à atuação do treinador. Contudo, essa dimensão da formação tem sido negligenciada nos cursos de Educação Física, como se essa aprendizagem não lhe dissesse respeito.

Diante disso, podemos indagar como esses treinadores avaliam seu curso de Educação Física? O que consideram ter aprendido com ele? Qual foi o papel do curso em sua formação? O curso de Educação Física é fonte potencial de transformações identitárias?

Na seção seguinte, acessamos a visão dos treinadores pesquisados sobre o curso de Educação Física, o que nos permitiu ter elementos para refletir sobre as questões colocadas anteriormente.

## **5.2 Socialização profissional: o curso de Educação Física**

Com o transcorrer das narrativas, buscando responder à nossa pergunta inicial (como você se tornou treinador?), os treinadores passaram a relatar experiências que extrapolaram o período da socialização pré-profissional e adentraram o período da socialização profissional. Surpreendente foi que, ao adentrarem o período da socialização profissional, as experiências com o curso de Educação Física passaram praticamente despercebidas nos relatos dos sujeitos, os quais recorreram, predominantemente, às oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira.

Diante dessa constatação e do interesse em analisar esse período da história dos treinadores pesquisados, recorremos a questões específicas sobre o curso de Educação Física.

Os relatos forneceram informações relevantes sobre as impressões dos treinadores em relação aos aspectos gerais do curso e em relação ao curso e a disciplina de basquetebol. Foi possível identificar algumas áreas de conhecimento, disciplinas do currículo e determinadas competências exaltadas pelos treinadores, as quais deram indícios sobre os saberes incorporados na socialização no curso de Educação Física.

### **5.2.1 O curso de Educação Física: primeiras impressões**

De modo geral, quando foram estimulados a narrar as experiências com o curso de Educação Física, a maioria dos treinadores (T1, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T11) demonstrou satisfação com a qualidade da formação.

**O curso foi muito bom. Foi muito bom.** Assim, eu, a minha noiva, ela, ela estudou Educação Física também. Só que ela fez numa outra universidade. Na verdade, ela fez o primeiro ano na FMU e depois foi pra outra universidade, por questão financeira. Então eu tinha uma referência de como era outra universidade. A FMU é uma instituição muito legal; assim, em parte de estrutura é muito boa (T1, p. 7, grifo nosso).

[...] acabei fazendo Educação Física, que era o que eu queria fazer mesmo, nunca pensei em fazer outra coisa. **Eu gostei muito do curso**, no geral era o que eu

realmente queria fazer, me diverti, aprendi muito, estudei muito [...] (T6, p. 6, grifo nosso).

[...] **eu acho que eu fiz uma das melhores faculdades que a gente tem em Educação Física**, como a sua, a USP, mas o que me chamou mais a atenção na minha formação, evidentemente, o Rodrigo [professor do curso de Educação Física] e o Carlos [professor do curso de Educação Física]. Então eu tive contato com pessoas do basquete de um nível de competência, um nível de excelência a nível do Brasil, né? Então, pra parte do basquete foi muito importante [...] (T7, p. 4, grifo nosso).

Eu acho que o curso da UNIMEP em si é um curso mais prático do que teórico, então eu acho que eu vivenciei muito na prática. Eu acho que foi esse, eu acho que foi um curso que me deu a bagagem pra trabalhar dentro do esporte no dia a dia, **então eu acho que foi bem enriquecedor** (T11, p. 5, grifo nosso).

Os relatos indicaram, à primeira vista, não haver uma negação do curso como espaço de formação. Ao contrário, em uma avaliação preliminar dos aspectos gerais do curso, havia uma percepção positiva do curso de Educação Física.

Apenas um (1) treinador (T10) demonstrou descontentamento com o curso de Educação Física e questionou sua pertinência como possibilidade de formação geral, a ponto de indicar alternativas ao curso tradicional.

Já não me identificava muito com a Educação Física escolar, aula de ginástica, aulas das outras modalidades que eram iniciação, mas, como era licenciatura plena, a gente fazia de tudo um pouco. **Um curso, assim, que não ia te preparar para nada**; nem para você lecionar, nem para você treinar uma equipe, nem para você trabalhar em academia. Hoje eu vejo que tem um direcionamento maior. Mas eu vejo também o cara do bacharel não ser preparado para nada, faz um monte de coisas e fala “E aí, vou fazer o que agora?” Se você tiver experiência naquela modalidade, você vai para aquela modalidade; se você gosta de academia, você vai para a academia. Mas na nossa época era mais pleno ainda. **Eu tive muita dificuldade de identificação com o curso**. Você pensa: “Vamos fazer dois anos de curso para ser técnico de basquete?” Eu acho que seria o ideal. Se tivesse essa condição de direcionar, por exemplo, a faculdade de esportes com bola ou esporte coletivo. A faculdade de natação, **mesmo que fosse tecnólogo**, mas que fosse uma coisa mais direcionada (T10, p. 6, grifo nosso).

Interessante perceber que a alternativa indicada pelo treinador (T10) permaneceu circunscrita ao contexto universitário, mas sinalizando para a transformação do modelo de formação.

A ideia da formação do treinador como tecnólogo rompe com a concepção acadêmica instituída e aponta para uma perspectiva profissionalizante, com ênfase na dimensão técnica da formação.

Ainda em relação à avaliação preliminar do curso de Educação Física, outro grupo de treinadores (T2, T5, T9, T10, T13) não desqualificou o curso propriamente, mas pôs em evidência um importante elemento na avaliação da qualidade da formação, especificamente as dificuldades de envolvimento e comprometimento efetivo com o curso, em decorrência das demandas do trabalho.

Durante a vigência do curso, os treinadores pesquisados (T2, T5, T9, T10, T13) tiveram que se dividir entre o trabalho e as aulas, o que pareceu ter afetado a avaliação sobre a qualidade do curso.

Vou falar que foi... **deixou muito a desejar, porque eu viajava muito.** Na época, viajava com o juvenil, então era quarta, sexta, sábado. Eu mesmo faltava muito, chegava muito cansado na faculdade. Treinava de manhã com o juvenil, com o adulto, aí, à tarde, treinava com o juvenil e com o adulto de novo, saía de lá, tinha dez minutos para comer e entrar na sala de aula [...] (T2, p. 5, grifo nosso).

**Foi razoável,** assim.... O curso da PUC, ele é bom, mas é.... O *campus* não ajudava muito, o diretor mudou várias vezes enquanto a gente estava lá. Eu tive que passar de noite pra manhã, e da manhã para de noite, por causa dos trabalhos. Eu comecei, **quando eu ingressei eu trabalhava no shopping, então pra mim foi uma loucura, sabe?** Eu trabalhava seis e sete horas no shopping, saía e ia voando pra faculdade. Então eu não aproveitei muito (T5, p. 4, grifo nosso).

**Bem conturbado, assim, sabe?** Como eu te falei, eu já estava na área, **eu estava trabalhando como técnico, já era professor de um colégio particular.** Eu entrei no colégio antes mesmo da graduação. Então, eu já trabalhava 40 horas, saía correndo para a faculdade (T10, p. 6, grifo nosso).

**Olha, não foi dos melhores, mas parte da culpa também foi minha, né?** Até pelo momento que a gente vive, quando a gente tá assim nesse processo de ser atleta, e na época já tava na categoria adulta, a responsabilidade, compromisso, treinamento, isso te consome muito e eu acho que também não me dediquei o quanto deveria me dedicar. Eu lembro de alguns professores que tiveram uma influência, mas, assim, a minha dedicação não foi 100% (T13, p. 7, grifo nosso).

O que chamou a atenção nos trechos narrados foi a forte influência do trabalho na avaliação do curso que fora frequentado pelos participantes da pesquisa. Em alguns casos (T2, T10, T13), as experiências de trabalho pareceram contribuir para uma situação de confronto em relação à qualidade do ensino acadêmico. Mesmo reconhecendo que a formação foi precária em decorrência do baixo envolvimento pessoal, os treinadores colocaram em dúvida a qualidade do curso frequentado.

Contudo, nem todos os treinadores que trabalhavam durante esse período questionaram a qualidade do processo formativo. Os treinadores T6 e T9 trabalharam como atletas e, mesmo assim, avaliaram positivamente o curso como um todo.

[...] eu sempre frequentei muito bem a faculdade, **mesmo tendo jogos, esse tipo de coisa, viagens**, a não ser quando viajava com o adulto ou quando tinha jogos que não dava pra frequentar, aí eu não ia, mas no mais **eu sempre frequentei bem, gostava** (T9, p. 6, grifo nosso).

Podemos perceber então que, em alguns casos (T2, T10, T13), houve conflito em relação aos aspectos gerais do curso, da sua avaliação como possibilidade de formação geral e, em outros casos (T1, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11), houve relação de adesão aos propósitos gerais do curso.

Os relatos preliminares sobre o curso foram, em sua maioria, declarações de satisfação quanto à qualidade ofertada. A proposta geral dos cursos pareceu responder às expectativas de boa parte dos treinadores. Apenas um (1) treinador (T10) demonstrou insatisfação e foi capaz de apontar caminhos alternativos ao processo de formação de treinadores.

Na sequência das narrativas, a análise preliminar sobre os aspectos gerais do curso foi complementada pela avaliação de sua relevância na formação para ser treinador, viabilizando um julgamento mais autêntico sobre a pertinência do curso.

### **5.2.2 O curso de Educação Física: limites da formação específica para ser treinador**

Após a avaliação dos aspectos gerais da qualidade dos cursos, os treinadores avaliaram a contribuição do curso de Educação Física em relação à sua própria formação de profissional treinador. Sobre esse assunto, as narrativas caminharam no sentido de uma crítica mais contundente em relação ao curso e à disciplina de basquetebol então ministrada.

No caso da contribuição do curso para a formação como treinador, os participantes foram unânimes em afirmar que houve aproveitamento na esfera da iniciação esportiva, mas no campo do treinamento deixou a desejar. Para o trabalho com equipes de formação em nível de treinamento, o curso foi considerado insuficiente.

[...] eu acho que o curso da faculdade, pro treinamento, **pro treinamento é muito pouco**, é muita pouca informação, a gente usa bastante coisa da fisiologia, usa bastante coisa do treinamento. [...] Ajudou, me ajudou bastante, só que eu acho que

**ainda é muito pouco pra alguém que quer ser um treinador de basquete.** Acho que ainda é muito pouco. E o que eu fiquei chateado, assim, foi realmente isso, quando saí da faculdade, pô, não tem onde buscar isso, não tem onde buscar. Na minha própria faculdade não tem como eu chegar e falar: “Pô, eu quero ser um treinador de basquete. Como vou fazer pra ser um treinador de basquete?” (T1, p. 9-10, grifo nosso).

[...] cara, na verdade a Educação Física é uma profissão complicada, cara. Eu vou te dizer bem a verdade, o curso é bom, é bom, mas eu acho que só aprende... **90% do que você aprende é prático, te largando numa quadra**, numa escola, onde for, te vira, né? Cara, na teoria tu aprende a fazer plano de aula, tu aprende a escrever monografia, escrever estágio [...] (T4, p. 9).

Olha, eu vou falar em questões de porcentagem, me ajudou em 40%. **Pelo mundo que eu vivo, é muito mais pelas experiências que eu tive com o basquete do que com a faculdade.** Tudo o que eu passei, tudo o que eu convivi dentro do basquete me ensinou muita coisa. E aí, eu tento. O que eu aprendi dentro do basquete eu tento passar para os meus alunos (T5, p. 4).

Eu penso que a faculdade de Educação Física, ela somou muito em termos de didática, em termos de uma certa noção de pedagogia, mesmo quando você não estava falando de basquete, estava na aula de voleibol, mas via o professor ensinar a sequência pedagógica, você já tinha um discernimento de que precisava existir tal e tudo, **mas, especificamente a respeito de basquete, eu acredito que essa vivência enquanto atleta, com esse monte de gente boa, e também já no início da carreira profissional,** eu tive outros privilégios (T8, p. 5, grifo nosso).

A parte básica eu aprendi quase tudo na faculdade, fui buscar com professor, **fui buscar com pessoas que trabalhavam na época**, fui onde ela me deu essas oportunidades de conhecer outras pessoas que trabalhavam na área ou que coordenavam a área. Então, a faculdade me deu muito essa área básica, agora o conhecimento a mais, isso daí acho que foi no dia a dia da profissão. A faculdade, ela me deu o básico; agora, por exemplo, se você falar diante do que é um sistema de defesa, a gente viu, mas muito básico. A faculdade pincela algumas situações, a aprendizagem, os fundamentos dentro da modalidade, **aí o todo que é um jogo**, mas como fazer essa ponte, esse processo, como é esse caminhar, **é muito na prática** (T11, p. 8, grifo nosso).

Mais uma vez ficou evidente não haver uma negação do curso como espaço de formação; aliás, alguns treinadores deram indicativos das áreas e dos conhecimentos relevantes na formação inicial. Vejamos o que relatou o treinador T8: “Eu penso que a faculdade de Educação Física, ela somou muito em termos de didática, em termos de uma certa noção de pedagogia” (p. 5). O treinador T11 acrescentou: “A parte básica eu aprendi quase tudo na faculdade” (p. 8). Contudo, no que diz respeito aos conhecimentos específicos sobre o treinamento com o basquetebol, o curso não foi capaz, conforme relatado, de contemplar as expectativas dos treinadores.

Também foi possível constatar, em um número significativo de narrativas (T4, T5, T8, T11), que a crítica ao curso vinha acompanhada de referências às aprendizagens que ocorrem no terreno profissional. O treinador T11, que não havia tido experiências como atleta de basquetebol, reconheceu os limites do curso e acreditava ter aprendido os aspectos específicos do treinamento com a modalidade, na atividade diária do trabalho.

Portanto, podemos inferir, com base nos relatos, que o curso de Educação Física tem suas contribuições, mas quando o assunto entra para o campo da formação específica, dos conhecimentos exclusivos que identificam o basquetebol, suas dimensões técnicas e táticas, o curso não responde às expectativas.

Ficou explícito nos relatos que as experiências no terreno profissional, fosse como atleta ou treinador, exerceram papel dominante na apropriação dos saberes específicos da modalidade e o curso de Educação Física fora considerado coadjuvante na socialização desses saberes.

Importante destacar que, mesmo entre os treinadores (T1, T4, T7) que romperam com os valores e metodologias dos antigos treinadores, como destacamos na discussão da socialização pré-profissional, o curso não exerceu um papel prevalectante na socialização de conhecimentos específicos sobre a modalidade, logo não é indicação de ter sido a referência central para o processo de ruptura com os antigos treinadores.

Talvez tenhamos que reconhecer que o treinador T7 sofreu influência de seu professor na faculdade, principalmente na dimensão dos valores que sustentam a prática do treinador, já que fez referência explícita à pedagogia utilizada por tal docente.

Contudo, essa influência não o eximiu de criticar a capacidade do curso e das disciplinas de oferecerem conhecimentos específicos sobre o basquetebol. Ou seja, mesmo para aqueles treinadores (T1, T4, T7) que reinventaram suas práticas pedagógicas, o curso de Educação Física não constituiu referência privilegiada para a aprendizagem de conhecimentos próprios sobre o basquetebol.

A avaliação do curso foi complementada com a avaliação da disciplina de basquetebol oferecida durante o curso de Educação Física. Nesse ponto, a crítica foi ainda mais incisiva.

[...] **as aulas de basquete na faculdade, eu digo que não acrescentaram quase nada.** Assim, eu não lembro de ter visto um conteúdo e falado “Caraca, olha, olha isso que legal!” **É tudo coisa que eu já sabia. Era tudo coisa que eu já tinha aprendido,** já tinha vivenciado, as aulas práticas eram coisas que eu já tinha vivenciado, as teóricas eram coisas que eu já tinha aprendido (T1, p. 9, grifo nosso).

[...] a cadeira de basquete que eu fiz lá, o professor era o meu ex-chefe. Cara, eu não aprendi nada. Cara, **tudo o que ele passou eu já sabia,** talvez outras pessoas não sabiam; foi bom, mas **pra mim não valeu nada.** Basquete II, que era pra ser aprofundamento, era uma cadeira de seis créditos em seis, sete semanas, tu faz ela, são umas dez aulas que você faz. Basquete II, cara, que era pra ser a parte técnica do jogo mesmo, jogada, marcação de zona, não tem. Tu não forma um treinador ali, tu não forma mesmo (T4, p. 9, grifo nosso).

E, especificamente do basquete, o meu professor também era um bom professor de basquete. Na UNIARARAS, o professor era legal, ele gostava também da modalidade, ele ensinava muito, mas **uma coisa muito simples, eu acho, é muito básico pra falar “eu saio da faculdade e vou ser treinador de basquete”.** Eu acho que tinha que ser um pouco mais abrangente, devia ter uma coisa um pouco mais específica pra ser treinador de basquete, um menino que sai da faculdade e fala “eu quero ser treinador de basquete”, eu acho que ele vai sofrer muito com isso, **porque a faculdade não te dá suporte nenhum** (T6, p. 6, grifo nosso).

[...] a parte de basquete era o Ailton [professor]. Então, por exemplo, quando a pessoa te conhece e sabe que você sabe, o aluno passa a ser professor. **Então eu não tive tantas vivências como aluno, eu mais ajudava durante as aulas, e ajudava quem estava formando comigo, do que fazer as atividades.** E outra coisa, o tempo era muito curto, um ano de basquete, você passa realmente a iniciação. Agora, começo de treinamento não dá pra ver, não dá pra ver nada (T12, p. 11, grifo nosso).

Dessa forma, os relatos vieram confirmar os limites da disciplina de basquetebol e do curso na transmissão de conhecimentos específicos para o trabalho com o treinamento de basquetebol.

Conforme relatado, nos cursos o tratamento dado à disciplina era elementar, pautado em conhecimentos que a maioria dos treinadores (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10, T12, T13) já havia apreendido na socialização pré-profissional e nas experiências como atleta da modalidade.

Diante das críticas à disciplina de basquetebol, poderíamos dizer que o problema poderia ser facilmente resolvido com o aumento da carga horária das disciplinas específicas, viabilizando o tratamento aprofundado do ensino do basquetebol, direcionado para a intervenção em nível de treinamento.

No entanto, os relatos dos treinadores T4 e T12 deram indicativos de que o aumento da carga horária e do enfoque da disciplina não seria alteração suficiente. Sobre essa discussão, o relato do treinador T9 foi esclarecedor.

[...] aqui na UNIFRAN, onde eu me formei, **os quatro anos foram voltados para o basquete; nós tivemos quatro anos de basquetebol**. O coordenador na época, quando foi criar o curso, era o Mário [treinador de renome na cidade]. Então era bacharel voltado para o basquetebol, nós tivemos quatro anos de basquetebol; **foi até tempo demais, vamos dizer assim**. Tudo que foi passado de aprendizado no basquete **era muito importante, mas ficou um período muito grande da faculdade** (T9, p. 7, grifo nosso).

Os treinadores T4 e T6 aprofundaram a crítica sobre os limites da disciplina de basquetebol e do curso de Educação Física fazendo uma analogia com a formação de treinadores em outras modalidades esportivas.

[...] eu estou falando do basquete, mas **vamos dizer a cadeira do futebol, eu gosto de futebol, mas eu não me acho apto pra ser técnico de futebol**. Se eu fosse ser técnico de futebol, eu ia ter que estudar muito de futebol, porque não foi através daquilo ali que ele me ensinou a técnica do futebol, me ensinaram a regra, a regra eu sei, **mas a parte técnica, a parte tática, esquece, eu não sei nada, eu não sei nada, eu teria que fazer um estágio com um técnico**, acompanhar não sei quantos treinos de futebol, estudar, ver vídeos. E daí pensar: “Tá, me dá os pequeninhos, lá de 10 anos, que eu vou. Agora, assumir um sub 14, sub 15 de futebol, nem, não tenho condição nenhuma. E eu falo isso, cara, e eu digo isso porque eu não tenho condição nenhuma mesmo, eu acho que deveria ter o mínimo de condição (T4, p. 10, grifo nosso).

[...] a faculdade não te dá suporte nenhum pra você, **eu acho que é a mesma coisa pra ser treinador de futebol, de handebol, eu acho que tem que ser vivenciado muito a área ou então fazer um curso específico da modalidade**, porque a faculdade é muito ampla, eu acho; ela joga um monte de informações e você vai absolver se você tiver interesse ou não, pra você ter uma noção básica. Mas eu acho assim, sair da faculdade e ser treinador, eu acho difícil (T6, p. 6, grifo nosso).

Logo, o problema não é o basquetebol como modalidade esportiva específica, uma vez que a formação do futebol e do handebol enfrentam as mesmas dificuldades. O limite, então, está na orientação teórico-metodológica dos cursos de Educação Física, os quais parecem ter abandonado a formação do treinador esportivo como uma de suas responsabilidades.

Outro aspecto que chamou a atenção foi que a crítica de alguns treinadores (T1, T7, T10) não se limitou à formação em nível de graduação, adentrando o contexto da pós-graduação na área da Educação Física, em especial aos cursos de especialização *lato sensu*.

O treinador T10 afirmou: “Você não vê mais pós em basquetebol, o que antigamente até tinha. Surgem algumas de futebol e algumas de treinamento esportivo que englobam tudo, mas para o técnico é muito pouco” (p. 6).

[...] o problema foi quando eu fui procurar uma especialização [...], como eu queria trabalhar com o treinamento de basquete específico, e não tinha nenhuma especialização com o treinamento de basquete, só tinha com treinamento esportivo, fisiologia do exercício, do esporte, alguma coisa assim, mas não tinha nada ligado ao treinamento de basquete. **Eu comecei a ver que era muito melhor eu pegar o dinheiro da pós e fazer cursos no exterior, fazer cursos aqui no Brasil, comprar material, do que realmente fazer uma especialização [...]** (T1, p. 9, grifo nosso).

Eu acho que não tem um lugar que seja melhor, **mas acho que a gente não deveria depender de especialização, de mestrado, de doutorado, pra estudar mais uma modalidade específica, né?** Aulas de dois créditos, quinze aulas na faculdade, não forma ninguém, não forma ninguém, de jeito nenhum, impossível, impossível. **Agora, todas as conversas que eu tive com o Rodrigo** [professor da faculdade], **aí foram muitos créditos** (T7, p. 7, grifo nosso).

Assim como a graduação em Educação Física, os cursos de pós-graduação nessa área também não têm dado respostas às demandas específicas dos treinadores, restando-lhes buscar cursos e materiais fora do país, o que evidentemente não é a realidade da maioria dos treinadores das categorias de formação, já que implica investimento financeiro considerável, bem como disponibilidade de tempo.

Para termos ideia, dos 13 treinadores entrevistados, cinco (5) (T1, T6, T7, T10, T12) relataram ter participado de pelo menos uma clínica de treinadores fora do país e apenas três (3) participavam frequentemente desse tipo de atividade.

Ainda sobre a relevância da disciplina de basquetebol na formação para ser treinador, o treinador T7 apresentou posicionamento um pouco diferente dos demais, representando um contraponto importante às críticas generalizadas aos cursos de Educação Física.

[...] a faculdade, ela não te dá nada mastigado, né? Você tem que correr atrás, eles te norteiam, é pouquíssimo o tempo de uma matéria. Se você falar que vai ter uma formação de técnico de basquete fazendo a disciplina do Rodrigo e a disciplina do Carlos, pô, é impossível, né? É pouquíssimo tempo. Só que, assim, nesse

pouquíssimo tempo e [com] a competência que eles têm, a metodologia, meu, essa coisa pedagógica deles, a clareza, a honestidade com que eles trabalham, faz você pensar. Então, se você é um amante mesmo, se você é um cara organizado, aí, meu, você toca o barco, você corre atrás (T7, p. 6).

O relato do treinador T7 indicou que o curso não é capaz de formar o treinador, mas é capaz de indicar os caminhos possíveis à formação, especialmente pelo desenvolvimento de algumas competências em áreas de conhecimento, como a Didática e a Pedagogia, bem como na promoção de aprendizagens de competências vinculadas à pesquisa, ao planejamento e à organização, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do futuro profissional.

Apesar do relato do treinador T7 abrir espaço para o reconhecimento de algumas competências fundamentais apreendidas no curso de Educação Física, não podemos perder de vista que essas competências não preenchem a lacuna deixada pela ausência de conhecimentos próprios da modalidade, sobretudo aqueles relativos ao ensino e ao treinamento dos elementos técnicos e táticos do basquetebol.

Os resultados obtidos sobre a relevância do curso de Educação Física e da disciplina de basquetebol na perspectiva dos treinadores indicaram a necessidade de revisão dos currículos de formação em Educação Física, especialmente aqueles que reivindicam a formação do treinador esportivo.

Além disso, indicaram ainda a necessidade de revisão do papel das disciplinas esportivas nos currículos de formação em Educação Física. É questionável a pertinência de disciplinas esportivas isoladas (basquetebol, handebol, futebol, voleibol) em cursos generalistas que, na melhor das hipóteses, formam para o trabalho com a iniciação esportiva.

Na sequência, enriquecendo o debate sobre o currículo de formação em Educação Física, colocamos em evidência trechos das narrativas que deram indícios sobre os conhecimentos, habilidades e valores socializados no curso de Educação Física e que parecem compor o repertório de saberes necessários à atuação como treinador de basquetebol.

### 5.2.3 O curso de Educação Física: indícios de saberes na formação inicial

Apesar de reconhecerem os limites do curso de Educação Física na formação para se tornar treinador, os participantes reconheceram o papel do curso na socialização de alguns saberes incorporados à atuação profissional.

O treinador T9, por exemplo, resumiu a contribuição do curso de Educação Física na desmistificação dos saberes incorporados na socialização como atleta.

Ajuda demais, porque você vai vendo que tudo, tudo não, mas grande parte do que você realizava quando era atleta, **muita coisa não condizia com a teoria**. Isso ocorria pelo profissional trazer tudo o que ele tinha aprendido pro prático, ou era falta de conhecimento mesmo. Algumas coisas que você faz sem saber que tá fazendo (T9, p. 7, grifo nosso).

O relato evidenciou os limites do saber da experiência, que nem sempre tem o respaldo das teorias de natureza científica. Podemos perceber que, ao longo do curso, apoiado nos conhecimentos socializados em algumas disciplinas (Fisiologia, Teoria do Treinamento, Anatomia), o treinador teve a oportunidade de problematizar práticas tradicionais no campo do treinamento.

Importante destacar que os treinadores não descreveram minuciosamente os conhecimentos incorporados na formação inicial. De maneira peculiar, fizeram referências a algumas áreas de conhecimento, às disciplinas do currículo e às competências de alguns professores.

O relato do treinador T10, por exemplo, demonstrou essa dificuldade de recordar explicitamente dos conhecimentos socializados no curso de Educação Física.

**Como já faz um pouquinho de tempo, eu não consigo lembrar aquilo que ele me passou**. Na fisiologia, sim. O que ele passou e o complemento que a gente vai aprendendo, ajudou sim. O professor de basquete mesmo me deu uma didática que talvez eu não tinha (T10, p. 6, grifo nosso).

Desse modo, as narrativas não forneceram dados que nos permitissem identificar claramente os conhecimentos socializados na formação inicial. Diante dessa realidade, no intuito de levantar os saberes socializados ao longo do curso, selecionamos trechos significativos das narrativas que deram indícios dos saberes valorizados pelos treinadores.

A área de conhecimento com maior incidência nas narrativas dos treinadores (T5, T6, T8, T10, T11, T12) foi a Didática, a qual esteve constantemente atrelada à Pedagogia. Os relatos de T6, T8 e T10 foram esclarecedores sobre a relevância dos conhecimentos obtidos nessas áreas.

[...] na situação de **Didática**, a faculdade me ajudou muito a lidar com as crianças. Eu fiz estágio em escola, e isso me ajudava no **planejamento de aula, como lidar com as crianças. Acho que a faculdade é muito bacana nessa parte de orientar o professor pra lidar com a criança, lidar com a pessoa**. Porque a gente chega sem noção nenhuma de como [...] falar pra criança, como [...] reunir, porque é importante sentar as crianças pra manter a atenção. Então essas coisas a gente tem que aprender na faculdade [...] (T6, p. 6, grifo nosso).

Eu penso que a Faculdade de Educação Física, ela somou muito em termos de **Didática**, em termos de uma certa noção de **Pedagogia**, mesmo quando você não estava falando de basquete, estava na aula de voleibol, mas via o professor ensinar a sequência pedagógica. Você já tinha um discernimento que precisava existir [...] (T8, p. 5, grifo nosso).

Eu acho que foi o caso da sequência,  **você trabalhar do menor para o maior**. Com criança você não pode ir de cara naquilo, exatamente como você quer. Você tem que fazer um meio de campo, **começar com coisas mais simples até o mais complexo**. Isso talvez mais professores me falaram, mas, especificamente no basquetebol, o Júlio [professor] foi importante. Me mostrou que os educativos te levam a fazer o grande. Então até hoje, nas seleções, eu gosto muito de trabalhar com movimentações, mas com educativos simples, de movimentos de uma, de duas, até três meninas para chegar nas cinco. Isso vem do Júlio, ele foi importante nisso. **Talvez eu não tivesse a didática necessária para ser um bom profissional, com ele eu realmente aprendi. E, depois, o próprio professor de Didática também nos ajudou** falando sobre isso: Como ensinar? Não como ensinar o gesto, [mas] como ensinar para que a criança entenda o gesto em si (T10, p. 7, grifo nosso).

Os treinadores T5 e T11 não fizeram propriamente uma defesa sobre a importância da Didática e da Pedagogia, mas citaram, pontualmente, esses termos. O treinador T5 afirmou: “É lógico, **a parte da Pedagogia**, da Psicologia me ajudou bastante. Acho que dentro disso foi um ponto muito importante pra mim” (T5, p. 4, grifo nosso).

O treinador T11 destacou o trabalho do professor de voleibol: “[...] um professor que estava com o objetivo de ensinar a gente a trabalhar com o voleibol e não a jogar voleibol; mesmo que eu não soubesse jogar voleibol, **ele me ensinou a dar aula de voleibol**” (T11, p. 6, grifo nosso).

Apesar de os treinadores terem citado a importância da Pedagogia, os conhecimentos descritos nas narrativas referiam-se, predominantemente, ao campo da Didática. Os relatos valorizaram os conhecimentos relativos à organização do ensino, do planejamento, das estratégias metodológicas, do relacionamento com os alunos, e estes são, apesar de atrelados a uma pedagogia, reconhecidamente objetos da Didática.

De acordo com Libâneo (2002), a Pedagogia pode ser compreendida como um campo de conhecimento sobre a problemática educativa, voltada para a reflexão das finalidades da ação educativa. Sustentada por concepções de mundo, de sociedade, de indivíduo, a Pedagogia busca indicar a direção da prática educativa.

Já a Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino, trata-se de um ramo da Pedagogia comprometido com o estudo dos componentes do ensino, tais como os objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações, atividades dos alunos etc. Então, cabe à Didática converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, promovendo a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades por parte dos alunos (LIBÂNEO, 1994).

A discussão sobre a importância da Didática no relato dos treinadores confirma que o processo de ensino está profundamente enraizado no processo de treinamento. A suspeita é de que as atividades de ensino e treinamento estão permanentemente entrelaçadas nas categorias menores (categorias de base), já que a formação do atleta é um processo que ocorre em longo prazo, pela progressão em diversas categorias/fases (do sub 12 ao sub 19), e cada fase exige a aprendizagem de novos conhecimentos que devem ser necessariamente ensinados e posteriormente treinados.

Importante ressaltar aqui que a valorização dos conhecimentos da Pedagogia e da Didática ocorreu nas diversas fases da carreira dos treinadores, tanto os mais jovens quanto os mais experientes fizeram tal referência, indicando que esses conhecimentos também são relevantes para o trabalho com equipes em nível de especialização, como é o caso dos treinadores T8 e T10, que trabalham com as categorias sub 15, sub 16 e sub 17.

Outros treinadores (T1, T2, T8, T12) descreveram a prática pedagógica de professores com reconhecida competência didática. O treinador T12 enfatizou as estratégias

metodológicas da professora de natação da faculdade, na oportunidade do ensino do nado borboleta.

[...] as aulas eram muito descontraídas, **ela passava como a gente tinha que ser como professor**. Ela preparava o pânico que a pessoa poderia ter, ela preparava o cuidado que a gente tinha que ter com a criança, as aulas eram divertidas, a forma como ela ensinava. Por exemplo, lembro a forma como ela ensinava borboleta; ela punha uma dança bem sensual e fazia a gente fazer um molejo, e a galera achava que estava fazendo tipo uma cópula sexual, né? E ela simplesmente estava induzindo a gente aprender a ter o molejo com o corpo, pra gente poder dar as golfinhadas. Eu falava: “aonde essa mulher vai, da onde ela tira isso?” (T12, p. 12, grifo nosso).

Os treinadores T1, T2 e T8 ressaltaram a prática pedagógica de alguns de seus professores da faculdade destacando a competência de conteúdo de cada um – mas, acima de tudo, a competência de tornarem o conteúdo compreensível aos alunos e a capacidade de motivar, encantar e conquistar.

[...] o professor de Fisiologia, por exemplo, ele era muito bom e ele dava uma puta aula. Ele falava “Vamos pra prática? Vamos pra prática ver o que é fisiologia?” Aí ele dava umas aulas e já englobava no conteúdo que ele já tinha dado e falava: “Ó, vocês tão cansado por causa disso, disso e disso, fez isso por causa disso, disso e disso. Vocês tão aí com seus corpos, seu corpo tá reagindo por isso, isso, isso”. É uma coisa legal, uma coisa que, sabe, dava gosto de aprender (T1, p. 8).

**Os professores que despertam o interesse dos alunos são professores que fazem a diferença**. A Renata [professora], já a parte dela. A sala era muito desunida no começo. Foram meus últimos dois anos, foi no último ano que ela foi dar aula. A sala uniu de uma forma, principalmente na aula dela, que tinha que fazer grupo, que até hoje, direto, tem encontro da sala. **Ela conseguiu unir uma sala que estava quebrada**, [havia] uma competição, um querendo ser mais que o outro. Uniu **com uma didática diferente**, com aulas diferenciadas (T2, p. 6, grifo nosso).

[...] eu gostava de prestar atenção, porque eu pensava assim: se eu estou me preparando para ser professora, não importa que não é o professor de basquete [...] **se ele tem ali uma didática interessante, se ele tem uma postura interessante, ou se ele simplesmente faz a gente gostar de uma coisa que a gente sequer gostava, alguma coisa ele tem de bom** [...]. [...] eles eram preparados para dar aula, **eles tinham planejamento, eles tinham uma sequência, acho que eu sou muito sistemática, então acho que eu gostava disso já**, então eles tinham planejamento, eles tinham uma aula preparada, e nem todos tinham [...] (T8, p. 6, grifo nosso).

Diferente do que poderíamos imaginar, os saberes circunscritos ao campo da Didática foram apreciados pelos treinadores no período de formação acadêmica, tanto para

identificar os bons professores (T1, T12, T11) quanto para indicar os conhecimentos necessários à atuação profissional nas categorias de formação esportiva (T6, T8, T10).

Diante dessa evidência, podemos afirmar que o trabalho de treinamento com o basquetebol não está alheio à discussão da Didática e, conseqüentemente, da Pedagogia, uma vez que os treinadores mesmos reconheceram a relevância do conhecimento dessas áreas na atuação profissional.

Importante ressaltarmos aqui que os relatos foram predominantemente sobre o campo da Didática, pontuando também que a reflexão pedagógica sobre a direção do processo de treinamento pareceu ser pouco tematizada na formação do curso de Educação Física. Com exceção do treinador T7, que descreveu a influência de um professor do curso, os demais treinadores tinham suas concepções pedagógicas sustentadas por valores e crenças incorporados fora da universidade. Contudo, no que diz respeito à Didática, o curso pareceu exercer papel fundamental na construção da base de saberes dos treinadores.

Essas constatações forneceram indicativos importantes para pensarmos os currículos e as práticas pedagógicas das disciplinas esportivas dos cursos de Educação Física.

Se as disciplinas são ineficazes na dimensão técnico-tática do basquetebol no nível do treinamento, independentemente do enfoque e da carga horária, talvez fosse o caso de garantir uma formação sólida na dimensão didático-pedagógica do ensino do esporte, sem abrir mão dos conhecimentos elementares necessários à intervenção no nível da iniciação esportiva.

Além da Didática e da Pedagogia, dois (2) treinadores (T4, T7) destacaram a competência de relacionamento de seus professores. A capacidade de alguns professores de estabelecer relações interpessoais que extrapolavam a relação de transmissão de conteúdo.

[...] eu tive dois professores na universidade que foram geniais, cara [...], um era de atletismo e futebol, e o outro dava voleibol e handebol. **Eu fiquei amigo deles**, tanto que foram homenageados na nossa formatura, um foi até o paraninfo da turma. **Na sala de aula, não era aquela coisa [...]. [...] mas essa questão dos professores de conversar muito, trocar ideia**, perguntar o que eles achavam. [Por exemplo], aconteceu uma situação no jogo, que aconteceu isso, isso e isso, em questão de aspecto psicológico do jogador, e eles trocavam várias ideias, mas tudo fora de sala de aula (T4, p. 11, grifo nosso).

[...] a matéria de treinamento é apaixonante, os caras são muito bom, **te dá uma liberdade dentro e fora da sala, pra conversar**, se quiser ir tomar uma cerveja.

Ia em churrasco, quantos churrasco eu já fui do Rodrigo. Estava eu lá de aluno e a nata da universidade, você tira muito proveito disso, né? [...] (T7, p. 5, grifo nosso).

O relato dos treinadores T2 e T8 evidenciaram a capacidade de alguns professores de se relacionar, dialogar e conviver amigavelmente com os alunos, o que pareceu contribuir para a criação de um clima propício à aprendizagem.

O interessante, nesse caso, é perceber que essa relação de confiança produz oportunidades de aprendizagem fora dos limites da sala de aula, apontando então que a aprendizagem informal também está presente no espaço da universidade.

Os treinadores destacaram ainda os conhecimentos veiculados em disciplinas específicas do currículo, tais como Fisiologia, Anatomia, Teoria do Treinamento, Psicologia.

[...] você tem uma base de **fisiologia, porque eu não sabia nada de fisiologia**; você tem uma base de **anatomia** que vai te ajudar no basquete, eu não sabia nada de anatomia. Você tem uma base de, de **treinamento esportivo**, que eu não sabia absolutamente nada, não sabia o que era uma adaptação, como era feito a adaptação do esporte e tudo mais. Você tem várias vivências dentro da faculdade que vão acrescentar no repertório, no seu repertório motor. Você ter uma noção de **psicologia** que ajuda muito o treinador, você vai ter uma noção do que você pode aplicar para uma criança de 6, 7, 8, 9, 10 anos (T1, p. 9-10, grifo nosso).

Ajudou muito nessa parte psicológica, principalmente para trabalhar com esse nível, das categorias de base, ajuda muito [...]. [...] **psicologia do esporte, pois ajudou muito a entender o atleta e a entender a parte de cobrança, sentar após jogo, antes de jogo, o motivacional** (T2, p. 6, grifo nosso).

Mais nas outras áreas, a parte de teoria das outras áreas, como, por exemplo, **metodologia, área de fisiologia, área de psicologia, essas áreas assim contribuíram bastante**; foi coisa que eu me interessei mais também pra desenvolver. Agora, na área do basquetebol, você via, assim, os professores muito aquém (T13, p. 8, grifo nosso).

A partir do dados revelados pode-se concluir que o curso de Educação Física contribuiu para a socialização de saberes que podem ser agrupados em três áreas centrais (Quadro 10), as quais foram valorizadas pelos treinadores nos relatos por responderem a demandas específicas do cotidiano de treinamento.

A primeira, com um número maior de incidência, foi a Didática, acompanhada timidamente pela Pedagogia. Identificamos, entre os treinadores, inquietações relativas ao planejamento e à organização do treino, à gestão do grupo de atletas durante o treino e, principalmente, à escolha de estratégia metodológica capaz de envolver os atletas no treino.

A segunda área, com menor incidência, compreende os conhecimentos de natureza biológica, conhecimentos do corpo humano e, principalmente, do metabolismo energético do ser humano, e periodização do treinamento físico, tais como os veiculados nas disciplinas de Fisiologia, Anatomia e Teoria do Treinamento, que são os conhecimentos que respondem às demandas da preparação física.

A terceira área, também com menor incidência, compreende os conhecimentos da Psicologia, desde aqueles que permitem compreender o desenvolvimento das crianças e adolescentes, mas principalmente aquelas capacidades e habilidades de relacionamento que qualificam o treinador para intervir em situações de conflito, identificar as emoções vivenciadas pelos atletas, dialogar, convencer, apoiar, motivar, entre outras demandas que exigem competência afetiva e emocional.

**Quadro 13– Saberes valorizados pelos treinadores no curso de Educação Física**

<b>Saberes de Didática e Pedagogia</b>	<b>Conhecimentos de Fisiologia e Teoria do Treinamento</b>	<b>Saberes vinculados à Psicologia</b>
Planejamento e organização do treino; Gestão do treino; Estratégias metodológicas.	Conhecimentos do corpo humano e do metabolismo energético do ser humano; Periodização do treinamento físico.	Desenvolvimento de crianças e adolescentes; Habilidades de relacionamento e resolução de conflitos; Capacidade de identificar as emoções vivenciadas pelos atletas, de dialogar motivar e convencer etc.

Fonte: pesquisa direta.  
Elaboração do autor.

Desse modo, no que diz respeito aos saberes necessários ao planejamento, organização e implementação das sessões de treinamento (contribuição da Didática), ao desenvolvimento da preparação física (contribuição da Anatomia, Fisiologia e Teoria do Treinamento) e ao relacionamento e motivação dos atletas (contribuição da Psicologia), o curso de Educação Física pareceu colaborar significativamente, conforme a visão dos treinadores pesquisados.

No entanto, não podemos desconsiderar que na relação dos treinadores com o curso de Educação Física houve conflitos. Para ilustrar a dimensão desse fato, destacamos o relato de dois treinadores (T6 e T7) ao concluírem as reflexões sobre o papel da universidade na constituição dos saberes para formar um treinador.

O treinador T6 afirmou: “[...] só que na prática eu acho que facilita muito mais. **Sou muito mais da prática do que da teoria.** Eu acho, eu acho que a gente tem que ter a teoria, mas só vai lapidar isso na prática, esse que eu acho que é o caminho (T6, p. 8, grifo nosso)”. Já o treinador T7 fez crítica contundente ao que ele definiu como profissional teórico.

[...] vejo cada pessoa dando aula que, putz, em tudo quanto é lugar de basquete. Você já fez o moleque correr? Você já se envolveu numa competição? O que é necessário, né, pra você vincular a prática com a teoria? Você não sabe, **você só é teórico.** Você pode ser o melhor teórico do mundo, eu não te respeito, eu não te respeito. Você pode escrever ali que eu vou ser totalmente contra, mesmo se eu era a favor, eu mudo (T7, p. 9, grifo nosso).

No relato dos treinadores (T6 e T7), transpareceu certo preconceito em relação à teoria, sobretudo aquela produzida no contexto acadêmico. Essa aversão ao conhecimento produzido na universidade pareceu ser consequência do modelo de formação adotado nos cursos de Educação Física.

Como destacado por Pérez Gómez (1995), o modelo de formação sustentado pela racionalidade técnica contribui para a divisão do trabalho entre os profissionais reconhecidos como da prática (treinadores) e aqueles da teoria (professores da universidade), com relativa autonomia de ambos, o que na realidade gera um processo de subordinação dos níveis mais próximos da prática aos mais abstratos de produção de conhecimento, provocando isolamento e embates corporativistas.

Desse modo, apesar de identificada a contribuição do curso de Educação Física na constituição dos saberes dos treinadores pesquisados, não podemos desconsiderar que o modelo de formação adotado tem contribuído para a degradação do estatuto profissional do treinador, na medida em que não reconhece a relevância dos saberes produzidos na experiência profissional e, por vezes, desqualifica a contribuição da prática na formação.

Avançando com a discussão, na seção seguinte colocamos em evidência a visão dos treinadores sobre o período da socialização profissional ao longo da carreira, o que nos forneceu elementos para aprofundar a compreensão dos saberes adquiridos pelos participantes da pesquisa.

### **5.3 Socialização profissional: a carreira de treinador**

Após a reflexão sobre a socialização profissional no curso de Educação Física, retomamos o período da socialização profissional ao longo da carreira, momento em que os treinadores relataram as experiências de aprendizagem do ofício.

O período da socialização profissional ao longo da carreira compreendeu a entrada no mundo do emprego e do trabalho, sendo possível acessar as experiências e impressões dos treinadores sobre o exercício da profissão.

A inquirição sobre esse período foi no intuito de compreender o papel das experiências profissionais na constituição das identidades e saberes dos treinadores. Para tanto, levantamos os desafios vivenciados no cotidiano da profissão, bem como os saberes necessários para enfrentá-los.

As narrativas forneceram dados que nos permitiram identificar desafios frequentemente enfrentados pelos treinadores das categorias de formação e um conjunto de saberes que, na opinião dos participantes, são fundamentais para a atuação profissional do treinador.

#### **5.3.1 Ossos do ofício: os desafios dos treinadores das categorias de formação**

A reflexão sobre os desafios da profissão foi um momento que trouxe inquietação aos treinadores. A impressão foi de que tinham muito a dizer sobre os desafios enfrentados no trabalho com os jovens atletas.

Vale destacar que nos relatos as reminiscências sobre os desafios da profissão confundiram-se com as dificuldades confrontadas no dia a dia de trabalho; não por acaso titulamos essa seção com a expressão “ossos do ofício”, pois ressalta os obstáculos, entraves e percalços da profissão de treinador.

O ímpeto dos treinadores para narrarem as dificuldades e desafios ficou evidente logo no início do relato de quatro (4) participantes (T1, T4, T5, T13), que destacaram serem inúmeros os desafios e que estes eram enfrentados diariamente.

O treinador T1 destacou: “Ah, são muitos, principalmente trabalhando com a base” (p. 10). O treinador T4 afirmou: “[...] cara, são muitos desafios; é muito difícil ser técnico” (p. 12). O treinador T6 acrescentou: “O desafio, tipo assim, é no dia a dia, sabe? Todo dia é um desafio [...]” (p. 6). A treinadora T13 complementou: “Olha, eu digo que quase diário [risos]. O desafio é quase diário [...]” (p. 10).

Os relatos iniciais (T1, T4, T5, T13) forneceram elementos para que pudéssemos compreender a natureza do trabalho dos treinadores, bem como as possíveis características dos saberes necessários para sobreviver a essa realidade. São desafios e saberes variados e fortemente dependentes das condições contextuais, já que estão condicionados à realidade vivida por cada treinador. Essas características foram confirmadas pela dificuldade de identificarmos desafios comuns a todos os participantes da pesquisa.

Na análise das narrativas não foi possível identificar desafios consensuais entre os treinadores, então não podemos afirmar que todos os treinadores enfrentavam os mesmos desafios, embora alguns fossem compartilhados por mais de um participante.

Apesar disso, foi possível agrupar quatro categorias de desafios, conforme a maior incidência nas narrativas. Vejamos então quais foram as categorias percebidas nos relatos:

1- Condições de trabalho; 2- Relacionamento com os atletas; 3- Ensino do basquetebol; e 4- Valores conflitantes na prática dos treinadores.

Cada categoria aglutinou um conjunto específico de desafios, como podemos observar no quadro 12.

**Quadro 14 – Representação esquemática dos desafios relatados pelos treinadores**

DESAFIOS			
Condições de trabalho	Relacionamento com os atletas	Ensino do basquetebol	Valores conflitantes na prática dos treinadores
Remuneração/Salário	Compreender as novas gerações	Planejar e organizar o treino	Formar o atleta e formar a pessoa
Estrutura física e financeira	Motivar e apoiar os atletas	Ensinar o jogo	Formar o atleta e ser campeão
Equipe multiprofissional	Lidar com os pais		

Fonte: pesquisa direta.  
Elaboração do autor.

### 5.3.1.1 As condições de trabalho

Os desafios relacionados às condições de trabalho exibiram a realidade objetiva do exercício da profissão e foram destacados por pelo menos dez (10) treinadores (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T10, T12, T13).

Nos relatos, as dificuldades agrupadas nessa categoria referiram-se aos limites impostos pelos baixos salários, pela falta de estrutura física e financeira para os treinamentos e competições, bem como as dificuldades de acesso a uma equipe multiprofissional.

Entre os treinadores, cinco (5) deles (T2, T7, T8, T10, T12) destacaram insatisfações em relação aos rendimentos financeiros obtidos no trabalho, fato que lhes impunha uma série de desafios.

A princípio, acho que é o reconhecimento, não só da entidade que você trabalha, do contexto em si mesmo, sociedade, tudo. **Todo mundo sabe que ganha pouco**, a princípio é isso, ganha pouco. [...] esse reconhecimento faz total diferença. Eu trabalho com 15 atletas, todos diferentes, **pelo menos no lugar que eu estou trabalhando esse reconhecimento eu tenho, só que você colocar salário**, as coisas, fica a desejar (T2, p. 7).

**A remuneração é muito ruim**, e isso eu sei por causa do mercado, a H... [nome do clube] é um dos clubes que mais valorizam o seu trabalho. O P... [nome do clube] paga R\$800,00 a R\$1.000,00 pra molecada de 13 anos e paga R\$800,00 a R\$1.200,00 para um técnico. Como que você vai ser um técnico de basquete? (T7, p. 10, grifo nosso).

[...] **financeiramente eu acho que não é compatível**, mesmo eu trabalhando em lugares muito bons, de repente eu tenho contato com outros profissionais que eu sei que ganham melhor do que a gente fazendo a vida maluca que a gente faz; eu acho que **o desafio é você se motivar, você entender que de repente você ganharia mais fazendo outra coisa** [...] (T8, p. 7, grifo nosso).

**O primeiro que eu te falei anteriormente é você viver do basquetebol.** Eu acho que esse é o sonho de todo técnico de basquetebol: é conseguir viver de basquetebol. E isso são poucas pessoas que conseguem. Pouquíssimas pessoas (T10, p. 7, grifo nosso).

Diante da realidade dos baixos salários, uma parcela dos treinadores se desdobrava em diversos empregos, em áreas da Educação Física completamente diferentes do contexto de treinamento de jovens atletas.

Primeiro, você não encontra treinadores de basquete, você encontra Educadores Físicos [...]. **A minha situação, eu trabalho hoje numa escola internacional, eu trabalho numa academia, eu tenho uma empresa e eu trabalho na H...** [nome do clube], **num clube.** Então, ó, escola, clube, academia, tenho uma empresa, dentro da H... eu trabalho com atividade motora adaptada, eu trabalho num projeto lá que chama Bem Viver. Trabalho com público de terceira idade, dou aula de alongamento, dou musculação e dou treino de basquete. **Eu sou técnico de basquete?** (T7, p. 10, grifo nosso).

**Já tive momentos em que eu dava aula de manhã, treino à tarde e à noite.** No que era principal na minha vida, talvez eu já não tivesse mais força para ir 100%, eu já ia lá 60%, 50% dar treino. E eu, como sou uma pessoa muito emotiva e vivo no calor do treino, no calor do jogo, eu me frustrava um pouco (T10, p. 7, grifo nosso).

[...] **o dinheiro não está na base,** o dinheiro tá lá em cima, e é umas coisas assim, que a gente ganha mal, pra gente é mais um complemento. Esse ano que eu não estou trabalhando, mas **nos últimos anos trabalhava em quatro lugares, três escolas particulares e mais o basquete, o basquete era um complemento** (T12, p. 16, grifo nosso).

Importante destacar que, mesmo para o treinador T10, responsável pelo treinamento de uma seleção brasileira de jovens, a realidade de baixo salário e múltiplos empregos representava uma situação incômoda.

No período das entrevistas, dos 13 treinadores, apenas cinco (5) exerciam a função de treinador em tempo integral (T1, T9, T10, T11 e T13), com as seguintes ressalvas: os treinadores T1 e T11 indicaram a necessidade de encontrar mais um emprego para complementar a renda; o treinador T10 era responsável pelas equipes de formação de seu município e treinador de uma seleção brasileira de jovens; a treinadora T13 acumulava as funções de treinadora e coordenadora geral das equipes de basquetebol de sua instituição.

Outro aspecto que merece aqui ser destacado é a diversidade de instituições que foram apresentadas e nas quais os treinadores trabalhavam (escolas, academias, clubes,

prefeituras) exercendo as mais diversas funções (professor, treinador, gestor, coordenador, empreendedor). São contextos de trabalho com diferentes propósitos no campo da Educação Física, o que exige a mobilização de uma gama distinta de saberes, para além daqueles exigidos no campo do treinamento.

Essa realidade complexa e conflituosa confirma o potencial da socialização profissional ao longo da carreira no processo de transformação identitária, já que, além de conviver com as contradições do próprio campo do treinamento, alguns treinadores precisam mediar os conflitos identitários gerados por outros contextos de trabalho.

Ainda em relação às consequências dos baixos salários, três (3) treinadores (T2, T10, T12) descreveram os limites impostos à formação continuada, uma vez que a falta de recursos financeiros inviabiliza o investimento em cursos, viagens e materiais didáticos.

Querendo ou não, **com salário baixo, como é que você vai fazer uma clínica de R\$600,00 para três dias?** E aí tem mais alimentação, as coisas. Fica difícil, você quer ir atrás, mas não tem como. Esse é outro aspecto muito... Eu acho que tinha que organizar um jeito para todo mundo fazer, ser acessível a todo mundo (T2, p. 7, grifo nosso).

Porque, como existe restrição para material para tudo no Brasil, tem pouca literatura, a gente acaba também, como técnico, ficando um pouco refém disso, sabe? **A gente acaba tendo que ir para Espanha, para os Estados Unidos**, que são realidades diferentes, que não é a realidade do Brasil. **E às vezes você não tem recurso para ficar nos Estados Unidos 15 dias, 20 dias na universidade lá** (T10, p. 7, grifo nosso).

[...] se eu tivesse um tempo maior de formação, de preparação, de curso, poderia ter, mas **só que é o seguinte: eu teria que tá ganhando para isso**. Agora, como você não ganha, você vai na experiência. Ainda eu tenho a dívida de ter ótimos treinadores do lado que a gente troca muita informação (T12, p.16).

Podemos perceber que a ausência de uma remuneração digna aos treinadores contribuía para a configuração de uma realidade precária de trabalho, na qual os treinadores eram impedidos de se dedicarem plenamente às demandas do treinamento e às necessidades de formação continuada, o que resultava em um sentimento de insatisfação e frustração em relação à profissão. O relato do treinador T7 foi emblemático nesse sentido.

[...] o técnico de basquete, ele deveria ser apenas técnico de basquete, né? [...] Então você trabalha *full time*, você é técnico de basquete, você estuda basquete, você pensa basquete, você vive basquete e vive de basquete. [...] **só que, assim, não dá pra você viver de técnico de basquete em categoria de base, não dá, não dá, infelizmente não dá** (T7, p. 10, grifo nosso).

Outro desafio relacionado às condições de trabalho e que fora relatado por cinco (5) treinadores (T6, T8, T10, T11, T13) diz respeito à ausência de uma equipe multiprofissional, à ausência de uma comissão técnica que possa apoiar o trabalho do treinador.

[...] mas seria legal ter uma estrutura de pessoas aqui, um grupo de preparador físico, um fisiologista, um fisioterapeuta para trabalhar cada um na sua área; na verdade, **o treinador hoje na categoria menor ele faz tudo, ele tem que ser preparador físico, psicológico, fisioterapeuta, médico tem que ser tudo** (T6, p.9, grifo nosso).

Enquanto no clube você faz tudo, **na onde eu trabalho eu faço tudo, parte de pai, coordenador, de técnico, preparador físico, psicólogo**. Chega uma hora que a menina cansa de você. Na seleção é diferente, você dividi com outros profissionais, cada uma na sua área, cada um fazendo muito bem o seu trabalho (T10, p10, grifo nosso).

Na mesma direção dos relatos anteriores, o treinador T8 também indicou o desafio de ter de exercer diversas funções, as quais são necessárias para enfrentar a dura realidade do basquetebol feminino no Brasil.

[...] existe uma diferença muito grande entre basquete feminino e masculino na estrutura geral da coisa. Basquete masculino hoje em dia eles acontecem no país nos clubes, certo. E basquete feminino ele acontece em projeto social, ai você tem uma divisão não só de gênero, mas de classe social, é gritante né. E no dia a dia, essa divisão pra classe social da menina eu acho que é um desafio que a gente se depara muito. Ao longo dos anos eu acho que você acaba tendo que ser mãe, médica, psicóloga, assistente social, eu acho isso um desafio (T8, p.8).

Dos 13 treinadores entrevistados, apenas quatro (4) (T1, T9 T11, T13) contavam com o trabalho de um preparador físico e somente dois (2) (T11, T13) contavam com o auxílio de uma equipe multiprofissional, com a participação de nutricionista, fisioterapeuta, psicólogo, preparador físico, assistente social. Coincidentemente esses quatro treinadores exercem a função de treinador, praticamente, em tempo integral, o que aponta para uma realidade institucional diferenciada.

Desse modo, além de trabalhar em diversos empregos, boa parte dos treinadores tem que exercer funções complementares no ambiente de treinamento, sobretudo, aquelas relacionadas à preparação física, o que exige a mobilização de um conjunto específico de

saberes, como ficou evidenciado nos conhecimentos valorizados pelos treinadores na formação inicial no curso de Educação Física.

Por fim, ainda em relação às condições de trabalho, três treinadores (T2, T6, T12) indicaram os desafios gerados pela falta de estrutura para os treinamentos e competições.

Os treinadores se queixam da falta de recursos para a compra de materiais, para a realização das viagens, bem como de infraestrutura para o desenvolvimento dos treinos.

**O cara sai do campeonato por não ter recurso para viajar.** Então você fica chateado. Eles querem a melhoria do esporte, mas dar apoio, não dá nada. [...] Se fossem poucos, mas é a maioria. As condições para viajar, os meninos aqui ainda tem um poder aquisitivo bom, mas você pega fora daqui, é cada relato que você pensa, não pode ser verdade que está acontecendo isso em um país rico, teoricamente (T2, p. 7, grifo nosso).

[...] **mas ainda falta algumas coisas que a gente gostaria de ter nessa parte da estrutura, seja na parte de viagem, seja na parte de uniforme** ou na parte, nessa parte fora quadra, extra quadra, para dar uma alavancada na categoria de base [...] (T6, p. 9, grifo nosso).

[...] **a primeira coisa que eu acho que a gente fica muito triste é com a estrutura,** que até hoje a gente. Por exemplo, o Sesi tem estrutura, eu não tenho estrutura, até então eu estava usando as bolas do Sesi e agora que me passaram meia dúzia de bola, você tem que ficar pegando bola ali, bola aqui, começa na estrutura (T12, p. 14-15, grifo nosso).

Assim como as limitações impostas pelos baixos salários, a falta de estrutura também contribui para insatisfação e frustração dos treinadores. O treinador T6 demonstra esses sentimentos ao comparar a realidade esportiva dos Estados Unidos com a realidade brasileira.

[...] eu sou do basquete, eu gosto de basquete, eu gostaria de viver do basquete, gostaria de trabalhar só com o basquete. É uma coisa que incomoda, porque eu já tive a experiência ir para os Estados Unidos e ver a estrutura que eles têm, é impressionante. E o que a gente faz aqui é milagre, pelo que a gente tem no Brasil é milagre perto do que os caras fazem nos outros países, a dedicação, a estrutura. A gente faz milagre [...] (T6, p. 9).

Em resumo, para um número significativo de treinadores a precariedade das condições de trabalho gera inúmeros desafios. Desde a necessidade de trabalhar em mais de um emprego, por vezes, em áreas distintas da do treinamento, perpassando a necessidade de desempenhar funções variadas no ambiente de treinamento (preparador físico, fisioterapeuta,

psicólogo), até a falta de estrutura adequada para desenvolver os treinamentos e participar das competições.

### 5.3.1.2 O relacionamento com os atletas

Além das condições de trabalho, os treinadores apontaram um conjunto de desafios diretamente relacionados ao convívio com os atletas, ou seja, um conjunto de desafios que emergem no relacionamento do treinador com seus atletas.

Nesse ponto sobressaem as dificuldades de compreender e trabalhar com as novas gerações de atletas, de motivar e apoiar os atletas em situações de instabilidade emocional e de lidar com as interferências dos pais.

Entre os treinadores, cinco (5) (T2, T3, T5, T9, T13) asseguraram que, nos últimos anos, houve uma mudança significativa das características e dos interesses dos atletas. Os treinadores concordam em afirmar que os atletas estão diferentes das gerações precedentes.

Os atletas demonstram-se mais questionadores e, ao mesmo tempo, encontram dificuldades em definir e focalizar os objetivos que pretendem perseguir no campo do treinamento.

Eu não tenho dificuldade assim, de menina faltar de treino. Mas é aquela coisa. **As vezes está ali, mas porque que eu estou aqui. Eu realmente quero estar aqui ou eu estou aqui porque é legal socialmente**, perto das amigas da escola é bacana, você se destacar, você sair no jornal de vez em quando (T3, p.6, grifo nosso).

Acho que dentro de um time esse é o maior desafio, porque quando você trabalha com categoria mais nova, **os meninos têm inglês, tem outro esporte, tem não sei o que. E ai eles não se comprometem tanto, não tem tanta responsabilidade. É muito atrativo, é muita coisa na cabeça de uma criança** (T5, p. 6, grifo nosso).

[...] hoje os meninos, eles são muito mais não inteligente, mas eles têm mais facilidade de entendimento maior do que antes. Antes se você falava faz isso, os meninos iam e realizavam, mas eles não perguntam porque estão fazendo isso, hoje as equipes, os meninos tem muito desse conhecimento [...]. **Hoje o comportamento dos meninos, eles têm esse lado interessante de perguntar e saber, mas também tem o lado que eles acham que já sabem e não precisam treinar algumas coisas** [...] (T9, p. 8, grifo nosso).

[...] **eu vejo dentro desse processo gerações que estão sendo diferente e muito diferente**. Pegando a geração 2000 ali que foi quando logo eu comecei com a categoria 19, um grupo muito decidido no que queria ser, queria ser jogador, então

lutava pra isso [...]. **E ai você vai vendo processos que a menina vai fazendo basquete não pra chegar lá, talvez pra estar com a amiga, talvez pra passar esse período jogando basquete que eu gosto, mas não é o fim.** Pior vai ser nessas últimas gerações que você vê a atenção em todos os lugares, mas na verdade em nenhum. **Então meu maior desafio hoje é assim, fazer com que elas se concentrem naquilo que elas estão fazendo** (T13, p. 11, grifo nosso).

As queixas dos treinadores em relação aos comportamentos dos atletas vão ao encontro das características das crianças e adolescentes da geração Z ou geração digital, que compreende as pessoas nascidas entre 1990 e 2010. A denominação geração Z está relacionada à palavra “zap” em inglês, que se refere ao ato de zapear, de mudar rapidamente os canais da televisão.

Trata-se de crianças e adolescentes que convivem simbioticamente com as novas tecnologias, sobretudo, a internet. São capazes de desenvolver diversas tarefas ao mesmo tempo e demonstram impaciência frente às práticas tradicionais que não respondem seus interesses imediatos.

A emergência desses comportamentos no ambiente de treinamento parece contribuir para a ocorrência de um conflito geracional, entre treinador e atletas, na medida em que os treinadores interpretam os comportamentos dos atletas como falta de foco, falta de compromisso, falta de responsabilidade, o que configura uma realidade desafiadora de trabalho.

Um pouco diferente dos desafios anteriores, mas ainda circunscrito ao relacionamento com os atletas, estão as dificuldades de motivar e apoiar os atletas em situações de instabilidade emocional, desafios relatados por três treinadores (T1, T4, T5).

O treinador T1, por exemplo, relatou suas preocupações com a motivação dos atletas em relação aos treinos e suas inquietações quanto aos comportamentos e atitudes que deve adotar frente aos atletas.

Como é que eu vou fazer o atleta vir pro meu treino, sabe, sem, sem ter aquela coisa que eu tinha. Pô! Vou lá já sabendo que vou fazer giro, giro, bandeja. **Então eu crio diversas formas de fazer, de tentar, de conquistar o atleta de, tentar motivar o atleta, de fazer o atleta gostar realmente daquilo** (T1, p.11).

Então uma coisa que eu até cobro de mim bastante, que é, como eu vou lidar com o atleta. Às vezes fico até pensando, pô, falei isso, não sei se era legal ter falado isso, saio de um jogo, pô, será que vô falar com eles agora? Não, estou de cabeça quente; vou falar com eles no próximo treino. **Mas um grande desafio realmente**

**que eu tenho é esse de, de saber como motivar o atleta, saber como vou fazer pra ele gostar do que tá sendo passado** (T1, p.11, grifo nosso).

Atrelada à dimensão motivacional os treinadores T4 e T5 acrescentam o desafio de lidar com a instabilidade emocional dos atletas, sobretudo, no contexto das competições.

Então, isso é um desafio muito difícil que um técnico de basquete tem, sabe, tirando toda essa parte aí do emocional, **de motivar o atleta, porque tu tem um grupo, treinar um grupo de basquete não é fácil**, tu tem que manter eles sempre motivados, sempre tem que estar a ponto de bala para as coisas. Não pode deixar, tem horas, momentos difícil, tu quebra o jogo que tu podia ganhar, é a última bola, todo mundo faz assim, todo time desce, se tu sobe, e aí **tu tem que estar bem, porque se tu descer junto com eles afunda todo mundo** [...] (T4, p.12, grifo nosso).

[...] como você trabalha categoria de base, os meninos são muito instáveis. Um dia eles estão outro dia não, vai, sim, não. Altos e baixos a todo momento. **Esse também é um grande desafio, você construir um grupo com pouco mais de tranquilidade de parte psicológica**, esse é um grande desafio saber trabalhar os alunos psicologicamente. Cada jogo você vê o menino jogando de forma diferente (T5, p.6, grifo nosso).

Por fim, ainda em relação aos desafios da convivência entre treinador e atleta, dois treinadores (T2, T3) destacaram a falta de apoio e a interferência dos pais na vida esportiva dos filhos.

Os pais mesmo cobram, o meu filho não está indo bem no inglês, ele não vai no basquete, porque o basquete está atrapalhando [...]. [...] esse negócio dos pais privarem o atleta de jogar, porque está indo mal na escola ou está fazendo tal coisa. Colocar de castigo, acho que é muito mais fácil, sentar e conversar. [...] **Ter essa participação e essa credibilidade dos pais. Porque muitas vezes os pais acham que o basquete é o....** Não dá o mesmo valor ao basquete, o inglês, o curso de computação. **Acha que o basquete está lá embaixo.** O ano que vem ele vai parar, isso é só perda de tempo. **Não é prioridade** (T2, p. 8, grifo nosso).

**Mas o que é mais difícil pra mim, nessa faixa etária, é lidar com os pais.** No sentido de que você vai ensinar para filha dele que ela não pode jogar sozinha, que ela precisa de mais quatro. Às vezes a equipe venceu, ela não foi tão bem, mas a equipe venceu, que é o objetivo maior. Mas ela vai chegar na casa dela e o pai vai falar tudo ao contrário. Mas você tem que ir mais pra cesta, mas você tem que mais isso, mais você... Então essa relação é mais difícil, porque você tem que lidar. **Às vezes eu falo até assim, os pais vem para assistir ao jogo da filha, ele não vem para ver o jogo da equipe**, então isso é mais difícil (T3, p.5, grifo nosso).

Vale ressaltar que os desafios de motivar e apoiar os atletas, bem como de lidar com os pais foram apontados apenas pelos treinadores mais jovens (T1, T3, T4, T5), com até

seis anos de experiência na profissão, o que pode indicar que os anos de experiência profissional contribuem para superação de alguns desafios.

Por fim, percebe-se que esse grupo de desafios, relativos aos dilemas de conhecer os atletas, motivá-los, apoiá-los e ainda mediar as interferências dos pais, está referenciado a um outro grupo de saberes que, também, foi valorizado pelos treinadores na formação inicial no curso de Educação Física. São os conhecimentos veiculados no campo da psicologia, bem como as capacidades e habilidades de relacionamento de alguns professores.

Essa constatação nos levam a refletir sobre o papel das experiências profissionais na avaliação que os treinadores fazem sobre a relevância do curso de Educação Física.

Os dados parecem indicar que os conhecimentos valorizados pelos treinadores na formação inicial do curso de Educação Física guardam relação estreita com os desafios que os mesmos enfrentam no cotidiano de trabalho.

Essa constatação corrobora as reflexões de Tardif (2002a) sobre o processo de objetivação dos saberes experienciais, processo que é efetivado pela avaliação crítica dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares.

Nas palavras de Tardif (2002a), a prática cotidiana da profissão permite o desenvolvimento de certezas experienciais, mas de maneira decisiva provoca a avaliação dos demais saberes, uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Portanto, nos arriscamos a afirmar que os treinadores relembram e valorizam as áreas de conhecimento, as disciplinas acadêmicas e os conhecimentos que de fato demonstram utilidade prática ao treinamento, os saberes que estão a serviço da atuação profissional.

Nesse sentido, é imperativo garantir oportunidades efetivas de experiências no terreno profissional ao longo do curso Educação Física, permitindo aos alunos identificar os desafios do campo de trabalho e, com isso, revisitar criticamente as disciplinas do currículo.

### 5.3.1.3 O ensino do basquetebol

O terceiro grupo de desafios destacado por seis (6) treinadores (T1, T4, T6, T7, T8, T11) diz respeito ao ensino do basquetebol, mais especificamente, aos desafios de planejar e organizar os treinos e de ensinar o jogo.

Os treinadores T1 e T6 não imaginavam que enfrentariam dificuldades em conduzir o processo de ensino e de treinamento no basquetebol. Por terem sido atletas imaginavam que seria mais fácil.

[...] **no primeiro ano como técnico achei que ia ser mais fácil colocar tudo isso em prática, tive dificuldade com o planejamento**, tive que, via que tinha que estudar muito mais, que eu tinha de conhecimento ainda era muito pouco, o que eu tenho de conhecimento ainda é muito pouco, perto do que é basquete (T1, p.3, grifo nosso).

**Cara, pra falar a verdade, no meu primeiro ano, como eu já tinha jogado, eu achei que ia ser mais fácil ser treinador**. Pô, eu passei dez anos jogando basquete, aí, quando me colocaram em uma quadra com um apito na boca, ali, pra comandar 12 meninos eu falei: “Eu sempre fiz isso, eu vou mandar fazer também, não é possível, eu achei assim, deu um bum, assim, né? **Falei assim e aí toma água, não toma água? Por que que toma? Será que eu preciso aumentar o tempo? Diminuir esse exercício ou aquele? E agora?** E conversando com outros técnicos, fazendo curso, pesquisando, procurando saber a gente vai entendendo qual é o formato, como funciona, esse foi um desafio o começo mesmo, porque você fica perdido (T6, p.11, grifo nosso).

Podemos perceber que as dificuldades dos dois treinadores (T1, T6) estão diretamente relacionadas ao campo da didática, área de conhecimento exaltada pelos treinadores na formação do curso de Educação Física.

Além dos aspectos gerais do ensino, os treinadores T4, T7 e T11 relataram dificuldades no ensino do conhecimento específico da modalidade, dificuldades no ensino do jogo de basquetebol.

[...] **ensinar basquete é fácil pra caramba**, tu pegar uma bola de basquete e ensinar alguém a picar a bola, a arremessar, a picar no meio das pernas, isso é fácil cara [...], **mas tu ensinar eles a entender o jogo de basquete é muito mais difícil**, entender o que eles estão fazendo. E o basquete é um esporte que exige muito isso dos jogadores, é ele entender o que ele está fazendo, isso é um desafio muito grande para o técnico. **E eu acho que é isso que diferencia o técnico bom, do técnico comum**, que é diferente mesmo do técnico que estuda o basquete, do técnico que ensina o basquete de verdade, e simplesmente o técnico que ensina fundamento do jogo [...] (T4, p.12, grifo nosso).

[...] **já foi muito problema o ensinar o jogo, porque eu não ensinava o jogo.** Eu achava que basquete era fazer bandeja do lado esquerdo e do lado direito, arremessar de curta, média e longa distância, rebote né. Jogadinha pra zona, jogadinha pra individual. [...]. **Isso mudou, mudou esse meu conceito, não trabalhar com principal jogador, igualar todos, igualar todos, todos os jogadores tem mesma função, tem as mesmas qualidades. A gente tem que desenvolver de forma igual e o jogo tem que ser cooperativo, o jogo tem que ser coletivo,** eu não vejo isso nos outros times, eu perco muito jogo, você não imagina, você não imagina (T7, p.11/12, grifo nosso)

[...] é uma situação que é complexa e **envolve muitas coisas, muitas variáveis, a menina que veio preparada a ser sempre a passadora, a menina que sempre foi a menina que finalizava e agora ela tem que jogar em conjunto.** Então esses são os fatores de jogo que você passa a entender e você tem que administrar um pouco também da personalidade da atleta, pra que ela coloque o que ela tem de bom dentro de um jogo, dentro de uma característica coletiva. **Então essa é uma das dificuldades, e isso é uma das coisas que mexem bastante, porque eu acredito num trabalho coletivo** (T11, p. 12, grifo nosso).

Ainda em relação aos desafios do ensino do basquetebol a treinadora T8 acrescenta que ensinar o jogo é a razão de ser do trabalho do treinador e, portanto, é um desafio prazeroso.

[...] mas eu acho que é, **vamos dizer assim é o motor da coisa,** ai que eu te falo assim [...] **eu acho que é desafiador sim, mas é um desafio gostoso, você construir a equipe,** é um desafio que pra mim eu acho gostoso. Às vezes dá certo, as vezes não dá, de você chegar num título, por exemplo. Ou de você ver que chegou no fim do ano e cresceu pouco, menos do que era esperado. Mas eu vejo isso como bom, como um desafio gostoso, pra mim é bom (T8, p.8, grifo nosso).

Há no relato dos treinadores (T4, T7, T11) a emergência de uma discussão sobre a metodologia de ensino do basquetebol, discussão bastante presente no campo da Pedagogia do Esporte.

Nas últimas três décadas, no que diz respeito à produção teórica relativa ao ensino dos esportes coletivos, de uma tradição vinculada à abordagem técnica das habilidades e fundamentos, passou-se a considerar, com maior ênfase, os componentes táticos dos jogos (GARGANTA, 1998).

No âmbito dessa produção, o ensino descontextualizado de habilidades técnicas dá lugar a reflexões que contemplem a importância de compreender a dinâmica do jogo a partir da proposição de situações problemas, sustentadas por processos de tomada de decisão dos jogadores (MESQUITA; GRAÇA, 2006; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009).

Os relatos dos treinadores T4, T7 e T11 vão ao encontro dessas propostas metodológicas quando afirmam que ensinar os fundamentos básicos e as habilidades técnicas da modalidade é relativamente fácil, o difícil é ensinar o jogo e, mais do que isso, ensinar os atletas a entender o jogo e serem capazes de desempenhar diversas funções dentro da equipe.

Esses conhecimentos sobre as metodologias de ensino dos esportes coletivos têm sido alvo de discussão no campo da Pedagogia do Esporte a pelos menos 30 anos e parece fundamental para a reflexão sobre o ensino dos jogos coletivos e para a formação dos atletas em longo prazo.

Ao longo das narrativas, diversos treinadores (T1, T4, T7, T8, T10, T11) tangenciaram a discussão metodológica de ensino do esporte em uma perspectiva renovada, contudo, nenhum treinador mencionou a importância do curso de Educação Física na socialização desses conhecimentos.

Acreditamos que as reflexões no campo da Pedagogia do Esporte e, neste caso específico, as reflexões sobre as metodologias de ensino, podem contribuir sobremaneira para o ensino do basquetebol no campo do treinamento das categorias de formação.

Além disso, trata-se de conhecimentos transponíveis a outras modalidades coletivas, tais como os esportes coletivos de invasão (handebol, futsal, futebol, rugby etc), mas não parece que essas discussões tenham perpassado os cursos de Educação Física dos treinadores.

Deste modo, defendemos a presença da discussão sobre as metodologias de ensino do esporte coletivo na formação inicial do curso de Educação Física, seja no contexto das disciplinas esportivas ou das disciplinas do campo da Pedagogia do Esporte.

#### **5.3.1.4 Valores conflitantes na prática dos treinadores**

O quarto grupo de desafios é representado pelas dificuldades dos treinadores em lidar com alguns valores conflitantes no cotidiano de trabalho com as categorias de formação.

Ao longo das narrativas cinco participantes (T1, T7, T11, T12, T13) destacaram duas tensões que representam conflitos de valores na formação de atletas e parecem incomodar os treinadores.

A primeira tensão foi destacada nos relatos dos treinadores T1 e T12 e representa o conflito gerado pela necessidade de formar a pessoa e formar o atleta. O treinador T1 afirmou: “[...] você querer formar o seu atleta tanto no aspecto motor, na modalidade do basquete, quanto a formação do homem mesmo, **isso é uma coisa difícil de lidar, muito difícil** (p. 10)”. O treinador T12 acrescentou:

[...] outra coisa é essa preparação do técnico com a pessoa, com o indivíduo. Porque é o seguinte a maioria não vai virar jogador, mas todos vão virar homens e a gente pode detonar eles todos os dias, a gente tem um poder muito grande na mão e na cabeça desses meninos. [...] **eu sempre me preocupei que antes de ser campeão você tem que formar a pessoa, sempre foi um lema nosso. Só que ser o nosso lema é uma coisa, mas fazer na prática é outra totalmente diferente** [...] (T12, p.15, grifo nosso).

Os relatos dos treinadores puseram em evidência o conflito entre o discurso da formação humana e a realidade da formação dos atletas. No âmbito do discurso os treinadores defendem o investimento na formação do indivíduo, na formação do cidadão, defendem o potencial do esporte como ferramenta educacional. Por outro lado, no âmbito da prática demonstram dificuldades para implementar esses ideais.

A impressão é de que os treinadores se sentem na obrigação de defender a importância do esporte na formação da pessoa, mas, ao mesmo tempo, demonstram-se constrangidos, com um certo peso na consciência, em decorrência das dificuldades de colocar esses propósitos em prática.

Importante destacar que essa discussão, sobre os valores que devem permear os propósitos da formação de jovens atletas, atravessa toda a narrativa dos treinadores, da socialização pré-profissional até a socialização profissional ao longo da carreira. Alguns treinadores (T6, T10, T11, T13) posicionaram-se com segurança diante dessa tensão, outros demonstraram não ter superado o conflito (T1, T2, T3, T12).

A segunda tensão presente no discurso de três (3) treinadores (T7, T11, T13) pôs em evidência o conflito gerado pelo ideal de formar o atleta em longo prazo e a pressão em ser campeão nas categorias menores.

Os participantes (T7, T11, T13) denunciaram que boa parte dos treinadores das categorias de formação prioriza a vitória nos campeonatos em detrimento à formação do atleta.

A crítica é que, para ser campeão, alguns treinadores priorizam certos conteúdos que permitem ganhar em curto prazo, mas deixam de ensinar conteúdos fundamentais ao atleta que pretende chegar às equipes adultas.

[...] entender esse processo do básico a chegar ao alto nível, eu acho que esse é um grande desafio para um técnico. Eu acho que tem poucos com essa intenção, essa é a minha briga hoje em dia. **Por que, para que a gente está trabalhando? Pra ser campeão no final do ano? Ou pra formar atleta?** Muitas vezes vão falar assim, ah eu estou formando. Mentira, eles estão muito mais pensando em ser campeão do que formar jogadores, tanto é que o nível do trabalho tá aí no feminino, muito abaixo do limite do que era pra ser considerado (T11, p.11, grifo nosso).

[...] **ser campeão, não é tão difícil, mas fazer com que uma menina saia de uma categoria 13 e chegue lá no adulto é um processo muito difícil.** Esse processo que eu tenho visto que assim, dentro de quantidades, se você tem 800, 900, se chegar uma, você fez assim, é um bom trabalho, muitas vezes pode até não chegar nenhuma. Agora isso pensando no fim, que é chegar uma atleta ao alto nível. Agora o quanto a gente trabalha pra ter pessoas que continuam divulgando o basquetebol a gente tem mais e ai umas se tornam técnicas, outras preparadoras físicas, outras não tem nada a ver com o basquetebol, mas continuam olhando o basquetebol, sendo críticos vindo assistir jogo, enfim influenciou beneficemente na sua vida profissional que tem hoje (T13, p.10, grifo nosso).

Percebe-se que formar o atleta para representar equipes adultas é uma tarefa desafiadora para alguns treinadores. Além disso, trata-se de uma tarefa desgastante, pois não há consenso entre os treinadores quanto aos valores que devem ser priorizados nas categorias de formação, já que nem todos tem se comprometido com a formação dos atletas em longo prazo.

Os relatos evidenciam que essa discussão, sobre os propósitos das categorias de formação, está mal resolvida entre os treinadores, há pouco consenso e muitos conflitos. Essa realidade demonstra o estágio de desenvolvimento da profissão, a qual ainda se debate em problemas internos, sobre os quais os membros da profissão têm se demonstrando incapazes de buscar soluções conjuntas.

Em síntese, os desafios relatados pelos treinadores apontaram para a realidade de uma profissão que luta por maior reconhecimento social e, portanto, ainda enfrenta duras condições de trabalho.

Uma profissão que exige a incorporação de um conjunto amplo de saberes que estejam a serviço de resolução de problemas instáveis, incertos e imprevisíveis, tais como aqueles que emergem da relação com os atletas e das demandas de ensino do jogo.

E de uma profissão que ainda se debate em problemas internos, gerados por conflitos de valores, sobre os quais os membros da profissão demonstram pouco consenso.

A reflexão sobre os desafios da profissão foi complementada pela reflexão sobre os saberes necessários ao enfrentamento desses desafios, o que aprofundamos no tópico seguinte.

### **5.3.2 Saberes necessários à atuação profissional**

A reflexão sobre os saberes necessários ao enfrentamento dos desafios da atuação profissional contribuiu para confirmar a relevância dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que já vinham sendo citados pelos treinadores no transcorrer das narrativas, bem como dos desafios descritos no tópico anterior.

Com a análise dos dados desse trecho das narrativas chegamos à um conjunto de pelo menos seis saberes reconhecidos pelos participantes como fundamentais à formação e ao trabalho do treinador.

De acordo com os participantes, a atuação profissional do treinador exige o domínio dos seguintes saberes:

- 1- Conhecimentos sobre o jogo;
- 2- Conhecimentos e habilidades referenciadas ao campo da Psicologia;
- 3- Conhecimentos de fisiologia e treinamento esportivo;
- 4- Conhecimentos referenciados ao campo da Didática;
- 5- Atitudes e valores humanos e
- 6- Conhecimentos e habilidades para gerenciar pessoas e coordenar equipes multiprofissionais.

O quadro 11 descreve os saberes indicados por cada um dos treinadores e permite visualizar os saberes mais citados.

**Quadro 15 - Saberes valorizados pelos treinadores na atuação profissional**

Treinadores	Saberes
T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13	Conhecimentos sobre o jogo
T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11	Conhecimentos e habilidades referenciadas ao campo da Psicologia
T1, T7, T8, T9, T11	Conhecimentos de Fisiologia e Treinamento Esportivo
T1, T4, T5, T8	Conhecimentos referenciados ao campo da Didática
T5, T7, T12	Atitudes e valores humanos
T10, T13	Conhecimentos e habilidades para gerenciar pessoas e coordenar equipes multiprofissionais

Fonte: pesquisa direta.

Elaboração do pesquisador.

O conhecimento valorizado pela maioria dos treinadores (T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13) foi aquele relativo ao conteúdo específico da modalidade. Onze participantes afirmaram que o mínimo que o treinador tem de conhecer são os fundamentos, técnicas, táticas e as regras do basquetebol.

[...] nessas categorias iniciais, em termo técnico e tático, tem que ter um conhecimento dos fundamentos. Na minha opinião a minha atleta tem que saber todos os fundamentos, de drible, tem que saber bater a bola com a mão direita, com a mão esquerda, passar com as duas mãos. Saber posicionamento de defesa, o lado da bola, o lado contrário. **Tem que ter conhecimento do jogo, no mínimo** (T3, p. 7, grifo nosso).

[...] **ele tem que saber toda a regra do jogo, parte de fundamento, parte tática, parte técnica**, tudo, eu acho que o técnico de basquete ele nunca sabe e chega, ele sempre tem que ir atrás de mais coisa, sempre tem que estudar coisas diferentes, novas escolas (T4, p.14, grifo nosso).

**Eu acho que ele precisa saber do jogo, precisa entender como é um jogo de basquete**, precisa gostar muito, precisa assistir muito basquete, porque o basquete mudou muito [...]. [...] **Os fundamentos é óbvio que precisa saber, quais são os fundamentos, a regra do campeonato pra saber passar. Mas eu acho assim, tem que entender como funciona um jogo de basquete, o que está acontecendo no mundo em relação ao basquete** [...]. [...] gostar do basquete, assistir o basquete, estar por dentro do que está acontecendo, as nomenclaturas [...] (T6, p. 12, grifo nosso).

[...] eu acho que esse **gostar do jogo, a busca por tentar ser melhor, pra conhecer o jogo, pra se aprimorar**, esse ideal, essa luta, é fundamental. Porque é assim oh, a gente como treinador igual eu te falei eu não gosto de ver jogo ao vivo, eu gosto de ver na televisão só pra ver o que os caras vão falar, ou o que eu vou tirar de lição no momento (T12, p. 17, grifo nosso).

Além da importância de conhecer minimamente os conteúdos específicos do jogo de basquetebol, sobressai a importância de conhecer como o basquetebol tem sido jogado no mundo, ou seja, é preciso conhecer as diferentes escolas do basquetebol mundial. Isso se confirma nos relatos dos treinadores T8, T10 e T13.

[...] vivenciar essas outras culturas, **porque eu vejo assim o basquete americano é uma escola, o basquete europeu de um modo geral é outra escola, a asiático outra escola e tudo é basquete, mas é muito diferente.** Mesmo nós, a Argentina, de um modo geral o basquete Sul-Americano é um outro basquete (T8, p. 11, grifo nosso).

**Você tem que estar aberto às novas tendências, o basquete é um esporte de mutação constante.** O que era bom a dez anos atrás já não é bom, e o que era bom a 20 anos atrás está voltando. O que era do Moacir Daiuto que a gente estudava lá, ainda dá pra fazer hoje, é muito atual ainda. E algumas coisas atuais não servem. [...] Você joga com escolas que tem um basquete... **O Japão que tem um basquete muito rápido, de muito arremesso e não é grande. Ai você vai jogar com a Rússia que tem meninas gigantes e talvez é mais técnico e daí você joga com os Estados Unidos.** [...] **Acho que o conhecimento é fundamental** e a troca de conhecimento com técnicos de outros países (T10, p. 11, grifo nosso).

**Primeiro é dominar a sua modalidade, estar sempre no tempo,** saber quais são as informações, novidades. Hoje **o mundo tá globalizado, como é que tá na Europa, como é nos Estados Unidos o basquetebol, como é na Argentina,** você tirar informações, você tem que estar no seu tempo atual, isso é um ponto (T13, p. 13, grifo nosso).

Vale destacar que os conhecimentos específicos sobre o jogo de basquetebol foram um dos únicos lembrados pela grande maioria dos treinadores. Tratam-se dos conhecimentos que identificam a categoria dos treinadores de basquetebol, saberes que garantem a distinção do ofício de treinador. Portanto, não surpreende que o mesmo seja valorizado pela grande maioria dos treinadores.

Outro aspecto que merece ser destacado, na discussão sobre o conhecimento do jogo, são as afirmações de que o basquetebol é um esporte em constante mudança, o que exige atualização permanente.

O treinador T1, por exemplo, afirmou: “[...] acho que a primeira coisa que o técnico tem que fazer é **sempre tá se renovando**, nunca tá parado no tempo, o conhecimento **tem que tá sempre sendo atualizado** (T1, p. 14, grifo nosso)”. Na mesma direção o treinador T2 destaca: “De conhecimento **acho que sempre estar se atualizando**, sempre estar vendo jogos (T2, p. 10, grifo nosso)”.

Esses relatos apontam a necessidade de apropriação de algumas competências específicas, para além dos conhecimentos, e que estão referenciadas nas capacidades e habilidades de buscar conhecimento e acessar informações relevantes sobre o esporte no mundo.

O treinador deve ser alguém capaz de pesquisar e investigar sobre a modalidade, de selecionar fontes privilegiadas de informação, de acessar essas fontes, entre outras competências necessárias à atualização dos conhecimentos específicos sobre o basquetebol.

A necessidade dessas competências, de pesquisa, de investigação, busca de informações, vão ao encontro do papel atribuído ao curso de Educação Física pelo treinador T7, quando o mesmo afirma que o curso não forma o treinador, mas é capaz de mostrar o caminho da formação, sobretudo, pelo desenvolvimento da autonomia do futuro profissional.

O segundo grupo de saberes, amplamente lembrado pelos treinadores (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11), foi o dos conhecimentos e habilidades relativas ao campo da Psicologia. Para identificar os saberes relativos a esse campo, os treinadores utilizaram expressões como: “é preciso saber lidar com as pessoas”, “lidar com os atletas”, “lidar com a equipe”.

O termo “lidar” expressa a necessidade de ter conhecimentos e, sobretudo, habilidades para motivar os atletas, liderar a equipe, identificar a personalidade do atleta, agir em momentos críticos do treino e da competição, estabelecer e incentivar bons relacionamentos interpessoais, como é possível identificar na própria fala dos treinadores.

**Essa parte também de lidar com o atleta. Acho que é a parte principal, lidar com o atleta, você motivar sempre,** tudo. A parte técnica pega muito para trabalhar alto nível, mas nas categorias de base saber lidar com o atleta, você ter a confiança do atleta, você faz ele render o dobro do que ele poderia render (T1, p.10, grifo nosso).

**O primeiro é saber lidar com diferentes personalidades, com diferentes tipos de pessoas.** Saber lidar com gente, em si. [...] Pra mim basicamente, uma coisa que eu tenha muita dificuldade, seja no lidar com o emocional. Às vezes de se envolver muito com o jogo (T3, p. 7, grifo nosso).

[...] **o primordial é saber lidar com pessoas também.** Eu trabalhei com uns dez times diferentes aqui, diferentes faixa etária, diferentes períodos da vida deles e cada período eles estão de um jeito diferente, seja criança, pré-adolescente, adolescente, quase adulto [...] lidar com vaidades, com ego. Eu acho que trabalhar com basquete é muito mais que ir ali dar um treino e ir embora para casa. **É lidar**

**muito com pessoas, saber tirar o melhor de cada um, não fazer ele desanimar ou achar que é muito bom** (T6, p. 13, grifo nosso).

[...] já uma situação **do cara agir na hora certa, da maneira certa com as pessoas**, sabe aquela bola, a última bola, ou o que falar, como resgatar o jogo perdido, como se manter na frente. [...] **eu não sei se a pessoa nasce com isso, mas nem todo mundo tem perfil de banco, é assim, não sei se de repente pedir tempo na hora certa, ter aquela solução pra aquele momento**, acho que são duas coisas que não tem clínica pra isso, você tem que estar sensível, visualizando os outros, né? (T8, p. 9, grifo nosso).

Três treinadores (T6, T9, T11) chegaram a dar exemplos concretos da aplicabilidade dos saberes vinculados ao campo da psicologia no cotidiano do treinamento.

[...] você tem que lidar com esses meninos. **E chega uma fase que eu não quero mais jogar como pivô, eu quero ser lateral. Eu quero chutar de três, eu não quero, eu não posso ir treinar, eu posso**. Lidar com pai, com mãe é complicadíssimo. Ah, meu filho não vai poder treinar hoje (T6, p. 13, grifo nosso).

[...] **porque tem a satisfação do atleta, tem atleta que acha que porque é melhor que o outro pode fazer o que quer com o outro. Então isso ai você tem que intermediar** [...]. Às vezes eu deixava uma controvérsia entre os meninos tornar uma coisa maior sem intermediar, sem participar, deixava para eles resolver, se não resolvesse paciência. E quando você começa a entender as coisas você ver que alguns momentos você tem que deixar o atleta resolver com o outro, mas em alguns momentos você tem que intervir para que não aconteça algo pior (T9, p. 10, grifo nosso).

[...] **como que a menina entende, como ela se porta dentro de um grupo, como um grupo vai ser formado, qual o interesse do grupo, o grupo caminha junto, o grupo tem interesses individuais**, como a gente pode aliar o nosso interesse, os nossos objetivos individuais, que elas tem, todas elas tem, para um objetivo comum, então eu acho que está dentro disso daí. A perseverança, a personalidade, entendeu? Os desafios dentro da quadra, **tudo isso acho que a psicologia nos ajuda** [...] (T11, p. 13, grifo nosso).

É latente nos relatos dos treinadores que diversos fatores psicológicos interferem na formação e no desempenho dos jovens atletas. Portanto, os treinadores devem dispor de conhecimentos que lhes qualifiquem a interpretar os comportamentos dos atletas e, principalmente, um conjunto de habilidades para intervir sobre esses comportamentos.

Além disso, é importante conhecer as fases de desenvolvimento das crianças e adolescentes, os estados emocionais associados à prática esportiva, entre outros conhecimentos socializados em disciplinas como a psicologia do desenvolvimento, psicologia do esporte, entre outras.

Apesar de os saberes descritos estarem vinculados ao campo da Psicologia, ou seja, uma área de conhecimento com forte presença no contexto acadêmico, não é possível afirmar que os saberes foram totalmente apropriados na formação obtida no curso de Educação Física. O relato do treinador T9 fornece algumas pistas sobre esse assunto.

[...] tive uma professora de Psicologia que tinha uns dados legais e tudo, mas falar que eu fui lá e, pô, estudei Psicologia pra mim, pra que eu pudesse usar, eu ia tá mentindo. Apenas no cotidiano aí eu fui entendendo e eu comparava que na minha época não acontecia isso, hoje acontece com os meninos, e eu sou o cara que tenho que resolver pra eles. Então eu acho que a experiência em si foi me mostrando esses caminhos que na maioria das vezes dá certo, mas as vezes não dá, na grande maioria dá certo (T9, p. 10).

Em resumo, quando a discussão são os saberes relativos ao campo da psicologia, os relatos evidenciam a predominância de um conjunto de habilidades necessárias à atuação do treinador e, em menor escala, um conjunto de conhecimentos.

Importante lembrar que, na discussão sobre o papel do curso de Educação Física na socialização de saberes para a formação do treinador, os saberes do campo da Psicologia foram destacados, mas, também, em sua maioria em referência às habilidades de alguns professores que estabelecem boas relações interpessoais com os alunos.

Assim, não surpreende que o treinador T9 acredite ter aprendido esses saberes, apenas parcialmente, no curso de Educação Física e, predominantemente, nas experiências de trabalho, já que os currículos dos cursos de Educação Física, sustentados pela racionalidade técnica (modelo aplicacionista), têm privilegiado a transmissão de conhecimentos em detrimento da aprendizagem de habilidades, atitudes e valores.

O terceiro grupo de saberes destacado por cinco treinadores (T1, T7, T8, T9, T11) foram os conhecimentos de fisiologia do exercício e de teoria do treinamento esportivo.

Os treinadores não chegaram a aprofundar a importância desses saberes, mas destacaram que quando não é possível contar com o trabalho de um preparador físico é necessário ter conhecimentos sobre o funcionamento do corpo dos atletas, os metabolismos predominantes no basquetebol e noções sobre periodização do treinamento físico.

[...] **o treinador ele tem que ter toda essa noção fisiológica, ele tem que saber o que acontece com o corpo do garoto, como o garoto vai responder.** Aquele treinador que manda você ficar correndo em volta da quadra, você fica fazendo o treino puta aeróbico pra chegar na hora do jogo e jogar anaeróbico. É sem sentido.

Não tem sentido. **Então você tem que ter toda uma base fisiológica, você tem que entender toda essa parte de treinamento** (T1, p. 16, grifo nosso).

[...] o basquete muda demais, mudou demais nos últimos anos, não só basquete, outras modalidades, se tornou mais importante o físico. Por isso até que eu acho muito importante a pós que eu fiz a respeito de treinamento. **Você saber periodizar na parte física também, você saber utilizar o potencial físico da equipe em pro do tático é importante** [...] (T8, p. 11, grifo nosso).

[...] **vejo que o trabalho de conhecimento pra parte física do treinamento é muito importante**. Porque às vezes você chega num ápice num campeonato, numa final de campeonato com as meninas totalmente estouradas. Então você não vai conseguir tirar um aproveitamento melhor dela, **então a parte de fisiologia, do treinamento é importante** [...] (T11, p. 13, grifo nosso).

No que diz respeito aos conhecimentos de Fisiologia e de Teoria do Treinamento, o curso de Educação Física parece exercer um papel decisivo na formação dos treinadores, como é possível vislumbrar no relato do treinador T1.

Então, por exemplo, **como você esquematiza um planejamento, aprendi na Faculdade isso, que é a ação, que é o meso ciclo, o macro ciclo. Eu não sabia isso, aprendi na Faculdade**. Partindo do conhecimento que tive na Faculdade [...] (T1, p. 16, grifo nosso).

O quarto grupo de saberes valorizado por parte dos treinadores (T1, T4, T5, T8) foi aquele relacionado ao campo da Didática. Os treinadores afirmaram que não basta saber o conteúdo específico da modalidade é preciso saber ensinar.

**Por exemplo, eu conheço treinadores que tem um puta conhecimento teórico, o cara vai dá uma aula, ele vai saber tudo de basquete e não consegue aplicar na quadra, ele não consegue**. [...] acho que entra mais em, em didática, como é que ele vai passar todo conhecimento dele pro, pros atletas. (T1, p. 14, grifo nosso).

[...] **a primeira coisa que ele tem que saber é ensinar, não basta ele saber o fundamento do jogo, parte técnico. Ele tem que saber ensinar, passar aquilo ali**, porque se ele não souber passar, isso não interessa se é escolinha, se é base ou se é adulto, se o cara não souber passar pra um adulto o que ele quer não vai entender e ele não vai fazer o que ele quer. **Então a primeira coisa ele tem que saber é ensinar, tem que saber passar o que ele quer** (T4, p. 14, grifo nosso).

Então o grande ponto do técnico de basquete é fazer com que os garotos, as meninas entendam o que é o jogo de basquete, acho que é um dos grandes pontos. **Porque você está fazendo isso, porque você está fazendo aquilo, mostrar caminhos para os meninos, mostrar desafios** [...] (T5, p. 8, grifo nosso).

Ainda no campo da Didática, dois treinadores (T1, T8) defenderam a importância do planejamento, destacando que o treinador precisa saber organizar e sistematizar seus conteúdos de treino.

[...] **eu faço todo meu planejamento, faço meu planejamento dos métodos dos macro ciclos, então eu tenho todo o conteúdo que eu vou dar durante um ano,** lógico que você vai se adaptando né [...]. [...]. **Não adianta você fazer tudo de qualquer jeito lá,** você chega lá pra dar seu treino, ah não sei nem que vou dá hoje, chega lá na quadra, aí faz o treino de sempre, trabalha o oito. Não, eu acho que precisa saber, ter um planejamento a ser seguido (T1, p. 15-16, grifo nosso).

[...] treinador do dia a dia, **de montar o treino, de conseguir alcançar os objetivos do planejamento ao longo do tempo** [...]. [...] mas **pra um treinador é muito importante ele ter condição de se planejar,** de se avaliar, de avaliar o grupo e empregar aquilo no dia a dia, conseguir corrigir, conseguir por metas individuais, metas enquanto grupo (T8, p. 9, grifo nosso).

Nesse ponto, é válido lembrar que na discussão sobre o papel do curso de Educação Física na constituição dos saberes dos treinadores, a didática emergiu de maneira predominante, já no contexto da socialização profissional ao longo da carreira esses conhecimentos foram lembrados com menos evidência, sendo que o conhecimento do jogo assumiu uma posição de destaque.

Essa constatação parece confirmar a tese de que o terreno profissional exerce um papel preponderante sobre a aprendizagem dos conhecimentos específicos da modalidade e que o curso de Educação Física constitui-se como espaço privilegiado de aprendizagem dos conhecimentos relativos à Didática, à Pedagogia, ao Planejamento e à organização do treino, entre os saberes valorizados pelos treinadores.

Ainda em relação aos saberes necessários à atuação profissional, quatro (4) treinadores (T4, T5, T7, T12) voltaram a fazer referência aos valores e atitudes que devem permear a formação de jovens atletas.

Os treinadores (T7, T12) defenderam que, nas categorias de formação, deve haver uma preocupação com a formação humana do atleta, com a utilização do esporte como ferramenta educacional. O treinador T12 afirma: “[...] um bom treinador tem que ver o adolescente de um lado humano primeiro, para que ele possa saber, entender o limite e tirar o melhor que esse ser humano tem [...]” (p. 17). Na mesma direção o treinador T7 destacou:

[...] é entrada da adolescência, **meu se você não dá um suporte emocional, não dá um suporte educacional pra esses moleques. Porque é essa visão que eu tenho do esporte, do esporte, do trabalho de base.** Ele é um, putz como é que eu falo, sempre uso essa palavra, caramba fugiu a palavra, a gente vai se emocionando, **ele auxilia na formação educacional**, não é um capacitador, ah enfim fugiu. É uma ferramenta, é isso mesmo, essa é a palavra, **é uma ferramenta educacional** (T7, p. 13, grifo nosso).

Ainda no debate sobre os valores que devem permear a prática do treinador, dois participantes (T4, T5) defenderam que os propósitos da atuação do treinador devem estar orientados para a formação do atleta e não a preocupação imediata com a vitória na competição.

[...] **o importante não é tu ganhar um jogo de basquete cara**, aí é a linha de cada um, não é ganhar um jogo de basquete. **O importante é tu saber que tu está formando um atleta cara**, que aquela criança tem um sonho de jogar basquete. Se tu perguntar aqui, quantas crianças sonham em jogar basquete, todos vão levantar a mão, eu quero ser jogador de basquete, então se eles estão tendo um sonho de jogar basquete, tu tem que ensinar eles a maneira mais correta, pra quando eles chegarem no adulto, no sub 19, sub 17, eles estarem preparados pros desafios que vão enfrentar (T4, p. 15, grifo nosso).

Primeiro ele precisa saber que a criança não pode entender o basquete, o ganhar a qualquer custo sabe. **Eu acho que os técnicos hoje em dia, pelo que eu tenho visto o ganhar a qualquer custo está passando por cima de tudo e de todos.** Esse ano, por exemplo, o presidente da Federação mudou, falou a defesa é liberada, você pode marcar o que você quiser, e esse é um grande problema, porque os técnicos, acho que são cobrados pela vitória, eu não sei o que acontece (T5, p. 7, grifo nosso).

No relato, os treinadores (T4, T5, T7, T12) voltaram a indicar duas tensões presentes no trabalho dos treinadores, as quais evidenciam valores conflitantes na formação de jovens atletas. A primeira tensão está representada pelo desafio de formar o atleta em conjunto com a formação da pessoa. E a segunda tensão é representada pelo desafio de construir o alicerce para a formação do atleta e obter resultados satisfatórios nas competições.

Essas tensões exigem a apropriação de um conjunto de valores compartilhados pela comunidade dos treinadores, mas, sobretudo, a capacidade e a habilidade de posicionar-se politicamente frente aos valores que sustentam a formação de jovens atletas. Isso demanda dos treinadores a mobilização de competências relacionadas ao “saber sobre”, mas, principalmente, ao “saber ser” no campo esportivo.

Concluindo a discussão sobre os saberes, dois treinadores (T10, T13) relataram a importância dos conhecimentos e habilidades para gerenciar pessoas e coordenar equipes.

Trata-se de saberes vinculados ao trabalho com equipes multiprofissionais, o que exige dos treinadores a mobilização de capacidades e habilidades de liderança, de gerenciamento e de coordenação da comissão técnica, em benefício do trabalho com os atletas.

Porque gerenciar um time, o *Head Coach*, é gerenciar pessoas, atletas e comissão técnica. **O primeiro de tudo é você dar conta disso, você conseguir gerenciar essas vinte pessoas, que são desde os atletas até a comissão técnica.** Isso é importantíssimo, porque se você não tiver controle sobre isso você se perde, se as pessoas não acreditarem em você, você se perde (T10, p. 11, grifo nosso).

**O segundo ponto é gerenciar pessoas.** Porque como eu te falei aqui no nosso processo nós temos muitas pessoas que trabalham com atleta e **se você não tiver o domínio de todas essas pessoas e ter o mínimo de conhecimento do que a nutricionista está falando pra você, do que o psicólogo traz pra você, do que a fisioterapia traz, você não consegue gerenciar.** Então gerenciar pessoas que tem o contato com o atleta e gerenciar o atleta com a equipe né, esses eu acho que são os pontos importantes hoje (T13, p. 13, grifo nosso).

Como destacado pela treinadora T13, além das capacidades e habilidades, a competência de gerenciamento de pessoas no treinamento esportivo exige a assimilação de conhecimentos sobre a Nutrição, a Psicologia e a Fisioterapia, já que o treinador deve ser capaz de compreender e debater com os profissionais dessas áreas, além de tomar decisões a partir das informações disponibilizadas por cada um deles.

Em um esforço de síntese, é possível dizer que os saberes valorizados pela maioria dos treinadores são aqueles relativos ao conhecimento do jogo e aos conhecimentos e habilidades referenciados ao campo da Psicologia. Em menor escala, aparecem os conhecimentos da Fisiologia e da Teoria do Treinamento, bem como os conhecimentos vinculados ao campo da Didática. Para além dos conhecimentos e habilidades, quatro (4) treinadores destacaram a necessidade de apropriação de um conjunto de valores. Por fim, dois treinadores apontaram os saberes ligados ao gerenciamento de pessoas e à coordenação de equipes multiprofissionais.

A descrição dos dados presentes nas narrativas nos forneceram diversas pistas para responder aos objetivos da pesquisa. No tópico seguinte, discutindo os resultados, procuramos responder aos objetivos delineados no início da pesquisa, bem como ao problema de pesquisa.

## **6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com base nos resultados encontrados, nos dois tópicos seguintes procuramos responder aos objetivos, questões e hipóteses da pesquisa. Além disso, discutimos os resultados à luz da literatura especializada.

No primeiro tópico colocamos em evidência os episódios mais relevantes ao longo das socializações, com destaque para as características da aprendizagem profissional valorizada pelos treinadores pesquisados. No segundo, retomamos os resultados que nos permitiram discutir a constituição das identidades e dos saberes dos treinadores.

### **6.1 O papel das socializações sucessivas: treinadores de ofício ou de profissão?**

Afinal de contas, quais foram os episódios mais relevantes em cada período das socializações dos treinadores pesquisados? O que esses dados revelaram sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores pesquisados?

Nesse tópico o interesse foi verificar os resultados mais significativos das socializações dos treinadores (pré-profissional, profissional no curso de Educação Física e profissional ao longo da carreira), e, com isso, estabelecer alguns nexos com a literatura no campo da formação profissional.

A socialização pré-profissional exerceu papel preponderante sob diversos aspectos. O primeiro foi o de colocar os treinadores em contato com o mundo do basquetebol, com destaque para a importância das escolinhas, do treinamento, da mídia, enfim, de todas as experiências que abriram as portas do basquetebol.

Mais do que introduzir os treinadores no mundo do basquetebol, a fase de encantamento e as primeiras experiências como atleta contribuíram para a construção de um sentimento de pertencimento ao basquetebol. De sentir-se membro dessa comunidade, de poder bater no peito e dizer: - “Eu sou do basquetebol”.

Essas primeiras experiências foram o embrião do desejo de fazer parte do basquetebol e permanecer vinculado à modalidade, período marcado por uma relação afetiva com os primeiros professores e que desencadeou o investimento para ser treinador.

Mesmo para o treinador T11, que não chegou a ser praticante da modalidade, o período da socialização pré-profissional foi rico em oportunidades para acompanhar a modalidade, seja pelo rádio, pela televisão ou presencialmente no ginásio. Importante destacar que esse treinador viveu parte de sua infância e adolescência na cidade de Piracicaba, no período de ouro do basquetebol feminino, conhecido pela rivalidade entre as atletas Paula e Hortência, ícones do basquetebol feminino brasileiro na década de 1990.

Outro aspecto fundamental da socialização pré-profissional foi a apropriação de um conjunto de valores que permeiam a cultura do basquetebol e que foram essenciais para a construção das concepções de treinamento nas categorias de formação, bem como o papel dos treinadores nesse contexto.

Sobre a dimensão dos valores, destacaram-se os conflitos gerados pelos propósitos de formar o atleta em conjunto com a formação do indivíduo, influenciado pela ideia do esporte como ferramenta educacional. E de formar o atleta em longo prazo, o que em tese deveria ser a prioridade das categorias de formação.

É, também, nesse período que os treinadores se apropriaram dos conteúdos específicos do basquetebol, aqueles que identificam a modalidade, bem como algumas metodologias de ensino.

Como ficou evidenciado na discussão sobre a relevância do curso de Educação Física e da disciplina de basquetebol na formação dos treinadores, a maioria dos participantes desprezou os conhecimentos socializados na disciplina, pois já tinha aprendido boa parte deles na socialização pré-profissional.

Outro período destacado nas narrativas dos treinadores foi o curso de Educação Física. A socialização profissional no curso exerceu papel um pouco diferente da socialização pré-profissional. O curso de Educação Física não exerceu papel preponderante no sentimento de pertencimento ao basquetebol, além disso, não foi decisivo para a escolha profissional.

De modo geral, identificamos, na maioria dos casos, uma satisfação com os aspectos gerais do curso e um ceticismo quanto à relevância do curso e da disciplina de basquetebol para a formação específica para ser treinador.

No que diz respeito à socialização de conhecimentos específicos sobre o treinamento com o basquetebol (dimensões técnica e tática) o curso foi incapaz de atender as expectativas dos treinadores.

Essa percepção também foi compartilhada pelo treinador T11, que afirmou ter aprendido pesquisando em livros sobre a modalidade, observando aulas e treinamentos de outros profissionais e aconselhando-se com uma treinadora de sua confiança.

Em contrapartida, no que diz respeito à socialização de saberes, os treinadores reconheceram ter aprendido alguns conhecimentos e habilidades ao longo do curso de Educação Física. Essa constatação é, sem sombra de dúvidas, um ponto-chave para compreender o papel do curso na constituição da identidade dos treinadores.

Resgatando os saberes valorizados pelos treinadores no curso de Educação Física, identificam-se três áreas centrais que agrupam os saberes do campo da Didática e da Pedagogia, os conhecimentos de Fisiologia e Teoria do Treinamento e os saberes vinculados ao campo da Psicologia.

A emergência desses dados nos permitiram inferir que o curso de Educação Física foi capaz de abrir os olhos, de orientar os treinadores para algumas demandas da atuação profissional, sobre as quais os treinadores ainda não haviam se atentado.

O curso alertou os participantes para o fato que a atuação profissional exige a apropriação de um conjunto de saberes para além daqueles produzidos nas experiências como praticante e/ou observador da modalidade.

Os conhecimentos da Fisiologia e da Teoria do Treinamento demonstraram que o treinador de basquetebol deve ser capaz de desenvolver as capacidades físicas de seus atletas. Além disso, alertou que não basta repetir os treinos experimentados com seus antigos treinadores, já que existe uma gama de princípios científicos relacionados à intensidade, frequência e duração dos estímulos e das sessões de treino que são fundamentais à organização e ao desenvolvimento da preparação física.

Os saberes de Psicologia demonstraram que os treinadores precisam ter conhecimentos e, principalmente, de habilidades para se relacionar com os atletas. A qualidade das sessões de treino e do desempenho nas competições está intimamente relacionado à capacidade do treinador em motivar, em ganhar a confiança, em convencer, em

resolver conflitos, em compreender e lidar com a insegurança e instabilidade emocional dos atletas.

Apesar da importância dos saberes de Fisiologia, Teoria do Treinamento e Psicologia, sobressaíram-se no relato dos treinadores os saberes relativos ao campo da Didática, que foram mencionados por oito (8) treinadores (T1, T2, T5, T6, T8, T10, T11, T12).

Nesse ponto, o curso alertou para o fato de que não basta saber, é preciso saber ensinar. O domínio dos saberes específicos da modalidade são fundamentais ao trabalho e à identificação ao grupo profissional dos treinadores de basquetebol, mas o desafio é tornar o conteúdo compreensível aos atletas. Assim, o treinador deve ser capaz de planejar o processo de ensino e treinamento, definir objetivos, escolher conteúdos e metodologias, elaborar as tarefas de aprendizagem, avaliar, entre outros.

Portanto, no caso de oito (8) treinadores, o curso de Educação Física exerceu papel importante na socialização de saberes que identificam a figura do professor, o que também foi apreciado pelos treinadores.

A apreciação desse tipo de saber parece refutar o imaginário do treinador boleiro ou do treinador carrasco. Ou seja, do treinador como o profissional que domina os conhecimentos específicos da modalidade e que, por isso, tem “capital simbólico” para comandar os atletas, por meio de metodologias típicas do adestramento, sustentadas por atitudes autoritárias.

Reconhecemos que, no campo esportivo, há resquícios desse tipo de comportamento entre os treinadores, o que não representa a postura da maioria dos treinadores pesquisados em nosso estudo.

Ao contrário, os dados indicaram que os treinadores (T1, T2, T5, T6, T8, T10, T11, T12) já se deram conta da importância dos saberes da Didática e reconheceram ter apreendido boa parte deles na universidade.

O curso alertou os treinadores para o fato de que o exercício profissional exige a apropriação de um conjunto de saberes que não estão totalmente disponíveis no terreno profissional, e que a universidade pode exercer um papel importante na socialização desses saberes.

Essa constatação, sobre a relevância dos saberes apropriados no curso de Educação Física, coloca em questionamento a pertinência de nossa *primeira hipótese* de pesquisa.

Na introdução afirmamos que *os cursos de Educação Física, pautados por modelos de racionalidade técnica, têm sido incapazes de preparar os alunos para assumirem as funções de treinador e lidar com o contexto complexo e imprevisível do treinamento.*

Os resultados revelaram que o curso de Educação Física tem papel limitado na constituição do sentimento de pertencimento, na integração dos treinadores à cultura profissional do basquetebol, na apropriação dos conhecimentos específicos da modalidade. Em contraposição, foi capaz de alterar as crenças de boa parte dos treinadores sobre as competências necessárias à atuação profissional, com destaque para Didática.

Portanto, não podemos afirmar que os cursos de Educação Física têm sido incapazes de preparar os alunos a assumirem as funções de treinador. Nos parece mais apropriado reconhecer que o curso tem um papel limitado na formação do treinador, fornecendo um conjunto de saberes relevantes à atuação profissional, mas que exercem papel coadjuvante na constituição das identidades de treinador de basquetebol das categorias de formação.

Por fim, vale destacar os aspectos relevantes da socialização profissional ao longo da carreira, na medida em que o campo do emprego e do trabalho exerceu papel preponderante na formação e, principalmente, no desenvolvimento profissional dos treinadores.

Os dados demonstraram que o exercício da profissão de treinador está condicionado à uma realidade desafiadora, sobretudo pelas condições precárias de trabalho, o que exige trabalhar em mais de um emprego, em condições insatisfatórias de estrutura física e financeira e desempenhar diversas funções no campo de treinamento.

Ainda sobre o exercício da profissão destacaram-se os desafios impostos ao relacionamento com os atletas, ao ensino do jogo de basquetebol e ao conflito de valores que permeiam a formação de jovens esportistas.

Importante destacar que a percepção desses desafios condicionam a avaliação dos treinadores sobre os saberes necessários à atuação profissional e, conseqüentemente, a relevância do curso de Educação Física na formação do treinador.

Quando confrontados com a realidade de trabalho os treinadores, voltaram a reconhecer a importância dos saberes relacionados à Psicologia, à Fisiologia e à Didática, mas o que se sobressaiu nesse trecho das narrativas foram os conhecimentos sobre o jogo de basquetebol.

Na percepção da maioria dos participantes o mínimo que um treinador deve saber são os conhecimentos específicos sobre a modalidade, ou seja, deve dominar os conteúdos técnico-táticos, regras etc. Nesse ponto, destacaram a importância de estar atualizado às Escolas de Basquetebol no mundo (Americana, Argentina, Europeia), as quais apontam para diferentes concepções de jogo.

Essa importância atribuída ao conhecimento do jogo de basquetebol reafirma a importância da socialização pré-profissional na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores, já que os saberes específicos sobre a modalidade foram socializados, inicialmente, naquele período. Posteriormente, foram sendo aprofundado pela pesquisa de literatura, mas, principalmente, pela observação e aconselhamento com outros treinadores, bem como pelas experiências de trabalho.

Nesse ponto, já temos elementos para responder à primeira questão de pesquisa: *Quais os desafios e tensões enfrentados pelos treinadores de basquetebol das categorias de formação?*

Os desafios e tensões enfrentados pelos treinadores de basquetebol podem ser agrupados em três categorias. A primeira refere-se ao desafios de integração à cultura do basquetebol, o esforço para fazer parte do mundo do basquetebol, o que exige, desde de cedo, o investimento prolongado dos treinadores. Desafios que estão permeados de tensões identitárias, tais como os conflitos de valores no campo do treinamento, a instabilidade da vida de atleta e, em alguns casos, o descontentamento com os antigos treinadores.

A segunda categoria envolve os desafios de formar-se treinador, já que os treinadores enfrentam dificuldades para acessar os conhecimentos que possam sustentar suas práticas, sendo que as tensões advindas desses desafios são evidenciadas no

descontentamento com a formação específica oferecida pelo curso de Educação Física e a escassez de curso específicos para o treinador de basquetebol.

Por fim, a terceira categoria agrupa os desafios da atuação profissional, tais como as condições de trabalho, o relacionamento com os atletas, o ensino do jogo e a convivência com o conflito de valores que permeia a formação de jovens esportistas. Frente aos desafios da atuação profissional, a impossibilidade de dedicar-se integralmente a profissão gera tensões marcadas pela insatisfação e frustração profissional.

O conjunto desses resultados vão ao encontro das pesquisas internacionais sobre o processo de aprendizagem profissional de treinadores, corroborando a ideia de que os treinadores aprendem a profissão por meio de fontes diversificadas de conhecimento, seja no contexto formal ou informal (CUSHION, ARMOUR e JONES, 2003; CUSHION e LYLE, 2010; JIMÉNEZ, LORENZO e GÓMEZ, 2009; JONES, 2006a; 2006b; LEMYRE, TRUDEL e DURAND-BUSH, 2007; MALLET *et al.* 2009; NELSON, CUSHION e POTRAC 2006; TRUDEL e GILBERT, 2006; TRUDEL, GILBERT e WERTHNER, 2010; WERTHNER e TRUDEL, 2006; WRIGHT, TRUDEL e CULVER, 2007).

Contudo, como destacado por Cushion, Armour e Jones (2003), Gilbert e Trudel, (2001) e confirmado nos resultados da presente investigação, o contexto da aprendizagem informal é reconhecido como fonte primária para a obtenção de conhecimento para ser treinador.

No Brasil, em pesquisa com quatro treinadores de basquetebol vinculados à formação esportiva, Ramos *et al.* (2011) também identificaram que a metáfora da participação (GILBERT e TRUDEL, 2006) tem um papel destacado no processo de aprendizagem profissional do treinador, sobretudo a observação de treinadores experientes e a prática reflexiva (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão retrospectiva sobre a ação).

Na Espanha, Jiménez, Lorenzo e Gómez (2009), em investigação sobre as fontes de conhecimentos de 16 treinadores de basquetebol *experts*, encontraram resultados semelhantes. Entre as fontes mais valorizadas está o que os autores definem como a aprendizagem situada, um tipo de aprendizagem que ocorre nas experiências práticas do

treinador, com as circunstâncias diárias, solucionando os problemas que emergem no cotidiano do treino.

No caso específico de nossa pesquisa, podemos afirmar que a metáfora da participação (GILBERT e TRUDEL, 2006) ou o contexto da aprendizagem informal (NELSON, CUSHION e POTRAC, 2006) tem um papel destacado na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores.

A emergência desses dados confirmam a pertinência de nossa *segunda hipótese* de pesquisa, quando afirmamos que *as experiências com a modalidade no terreno profissional constituem o núcleo gerador de sentido da prática dos treinadores, exercendo papel preponderante na constituição de seus saberes e identidades.*

O terreno profissional é fundamental na construção do sentimento de pertencimento ao basquetebol, na integração à cultura profissional dos treinadores de basquetebol, na apropriação dos conhecimentos específicos sobre a modalidade, bem como de um conjunto de saberes profissionais (saberes da ação).

O mesmo não pode ser dito do curso de Educação Física, já que não oferece oportunidades concretas de integração dos treinadores ao contexto específico da cultura do basquetebol e da cultura profissional dos treinadores. Por outro lado, o curso demonstra contribuições que merecem ser reconhecidas e, principalmente, exploradas no contexto da formação, como é o caso dos saberes oriundos da Didática.

Essa constatação nos fornece elementos para aprofundar a discussão sobre as características das aprendizagens dos treinadores. Como destacamos repetidas vezes, o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores está fortemente vinculado às experiências da socialização pré-profissional e da socialização profissional ao longo da carreira.

No âmbito dessas socializações os processos de aprendizagem ocorreram, predominantemente, pela imersão na cultura esportiva. Oportunidades em que os treinadores conviveram, observaram, ajudaram, conversaram com os antigos treinadores e com os demais treinadores que atravessaram suas trajetórias.

Alguns relatos descrevem emblematicamente esse tipo de aprendizagem, como destacado nas narrativas de alguns treinadores (T1, T2, T3, T13).

Desde o começo, é aquela coisa, parece que nasceu para aquilo. Sempre ficava interessado. Igual lá em Passos eu ficava no treino do feminino **para ajudar o Marcão**. Em Jacareí, quando joguei lá, **ajudava nas escolinhas**. Jogava, mas sempre conversava muito com os técnicos, sempre tive essa característica, por todas as equipes que passei eu era capitão [...]. Sempre estava envolvido, sempre gostei de estar na quadra, **de estar ajudando** [...] (T2, p. 4, grifo nosso).

O João quando eu era juvenil eu treinava um pouco com ele e logo que eu parei de jogar eles estavam precisando de alguém para fazer o suporte, eles falam roupeiro. **Ai eu me inseri, então eu viajava com a equipe adulta. Isso pra mim foi muito importante** (T3, p. 3, grifo nosso).

[...] e como eu morava próximo à quadra, eu gostava muito de estar lá, ver outras equipes treinando, ajudar outras equipes, eu gostava muito de estar na quadra e **ela me usava até como ajudante**, vem cá você vai me ajudar a dar os treinos, vai lá pegar as bolas, **então eu ficava até como assistente dela** [...] (T13, p. 2, grifo nosso).

E aí no primeiro ano como técnico achei que ia ser mais fácil colocar tudo isso em prática, tive dificuldade com o planejamento [...]. Mas aí como, como o Círculo tem bastante profissional competente, tem a Kelly que **me ajudou** muito na parte de preparo físico, o Wilton que **me auxiliava** bastante, a Beatriz que era a professora da escolinha que, **que me dava vários toques** também, ai fui me soltando mais, fui tendo menos dificuldade pra trabalhar [...] (T1, p. 2-3, grifo nosso).

O tipo de aprendizagem evidenciada nos relatos vai ao encontro dos pressupostos da *educação artesanal*. Processo tradicional de formação, no qual o aprendiz é iniciado e conduzido no ofício por um mestre artesão com reconhecida competência.

Sobre as características da educação artesanal, Cunha (2005, p.2) descreve:

[...] desenvolve-se mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. Ajudando-o em pequenas tarefas, que lhes são atribuídas de acordo com a lógica da produção, o aprendiz vai dominando, aos poucos, o ofício.

Para Ramos (2009), o termo “escola de ofício” indica uma tipo de experiência e aprendizagem sustentada pela transmissão de uma “saber fazer” que passa de pai para filho, do artesão para o aprendiz, do mestre para o discípulo.

De acordo com Rugio (1998), as ideias relativas ao trabalho artesanal do mestre de ofício estão relacionadas às corporações de ofício, organizações de trabalhadores que tiveram forte desenvolvimento no século XII, tiveram o seu apogeu no século XIV e sua

extinção no século XVIII, em consequência de novas formas de organização da produção, do comércio e do trabalho.

Na percepção de Sousa Neto (2005), o significado frequentemente atribuído ao termo ofício está representado por uma certa competência de “saber-fazer” dominada pelos membros de uma comunidade, os quais compartilham de um conjunto de saberes e práticas capazes de reproduzir objetos seguindo os mesmos rituais.

Ainda de acordo com Sousa Neto (2005), os ofícios são desenvolvidos em lugares específicos, as oficinas. Locais apropriados para o armazenamento da matéria prima, o manuseio das ferramentas, enfim, para o exercício do ofício e, conseqüentemente, para a manutenção do “saber fazer” através dos séculos. Mas também um ambiente privilegiado de socialização desse saber às novas gerações.

[...] a realização de um ofício no interior de uma dada oficina cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem. E ainda mais, cria uma identidade entre os indivíduos que são parceiros de rituais comuns, realizadores de um dado ofício e situados no ambiente da mesma oficina. Essa identidade entre pessoas a partir de fazeres e saberes é algo que permite situar no interior das sociedades os papéis que executam e ao mesmo tempo suprir a sociedade daquilo que ela necessita em dado momento histórico (SOUSA NETO, 2005, p. 250).

É inegável as semelhanças do processo de aprendizagem profissional dos treinadores de basquetebol à educação artesanal, típica da “escola de ofício”. Percebemos semelhanças entre o papel representado pelos antigos treinadores e treinadores mais experientes ao papel do mestre de ofício, pelos atletas e jovens treinadores aos dos aprendizes ou discípulos e pelo ginásio/quadra esportiva ao da oficina.

Sobre as experiências de formação vivenciadas pelos componentes de uma oficina, Rugio (1998, p. 48-49) descreve a relação mestre e aprendiz da seguinte maneira:

[...] uma relação educativamente relevante e compreensiva de procedimentos do aprendizado formal e informal, ainda mais, de socialização dos comportamentos requeridos pela classe social e pelo grupo trabalhador específico e de constituição de comportamentos típicos nas relações com a realidade cotidiana.

Trata-se de um processo formativo vinculado à apropriação de um conjunto de habilidades, comportamentos, valores compartilhados pelos membros de determinada

corporação de ofício, transmitidas pela tradição oral e prática guiada pela autoridade do mestre (RUGIO, 1998).

Com os treinadores de basquetebol não parece ser diferente, já que boa parte da aprendizagem ocorre pelos atos de *fazer junto com o mestre* ou *observar o mestre fazendo*. A exceção é a transmissão formal de conhecimentos no curso de Educação Física, mas que, ainda, não tem a devida valorização dos treinadores, já que constitui um tipo de formação que responde apenas superficialmente as demandas da prática.

Outra característica fundamental para compreender as relações de trabalho entre o mestres de ofício e os aprendizes são os mistérios e segredos dos ofícios. Um conjunto de saberes e práticas que só o mestre tem o domínio e que jamais é revelado explicitamente, uma vez que garante o controle sobre o ofício (RUGIO, 1998; ARROYO, 2008).

Sobre os segredos dos mestres de ofício, Freidson (1996, p. 146) destaca:

Os ofícios tentaram preservar o controle sobre seu trabalho, procurando manter segredo acerca de seu corpo de qualificações e conhecimentos especializados, ensinando apenas aos admitidos no aprendizado e realizando greves e manifestações.

A falta de unidade do grupo dos treinadores de basquetebol, as dificuldades em estabelecer parcerias de trabalho, o medo de compartilhar materiais didáticos e detalhes do treinamento, entre outras práticas de isolamento profissional, podem ser facilmente explicadas por essas características das profissões que ainda guardam resquícios das práticas tradicionais do ofício.

O treinador T10 retratou as características do grupo profissional dos treinadores, os quais ainda evitam compartilhar o que consideram segredos de seu trabalho.

**Eu acho que o grande desafio da modalidade é convencer os técnicos de que um depende do outro, que meu conhecimento não pode morrer comigo, porque não é o conhecimento em si que vai fazer você vencer ou não, é a aplicação do conhecimento** e o resto que envolve isso, que a gente falou das relações. O quanto você se relaciona com os seus atletas, o quanto o seu time acredita em você. Então o grande desafio que a gente precisa evoluir [...].

[...]

[...] **na Argentina, desde de 1974 existe uma Escola Nacional de Técnicos, existe uma associação de técnicos.** Existe todo mundo trabalhando em prol da seleção. Por isso que eles atingiram o nível [...]. **Com todos os argentinos que eu**

**conversei um passa o material para o outro, um conversa com o outro sobre o que faz.** Você vai jogar contra nós no ano que vem, no mês que vem, eu vou lá e te pergunto: E ai como você está fazendo seu treino? E vai ser aberto o leque na mesa. Agora como eu aplico aquilo vai ser diferente, **mas não tem essa ciuemeira que tem no Brasil** (T10, p.8, grifo nosso).

O relato indicou que na Argentina o processo de profissionalização dos treinadores está mais avançado do que na realidade brasileira, sobretudo, pela capacidade dos treinadores argentinos em se organizar por meio de associações, viabilizando o compartilhamento de conhecimentos relevantes à atuação profissional.

No Brasil, sem entrar no mérito da regulamentação da profissão de Educação Física, o movimento de profissionalização dos treinadores é muito recente, haja vista que as propostas organizadas de formação e certificação de treinadores tiveram seu grande impulso nas últimas décadas.

Para se ter ideia, a Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol foi efetivamente criada em 2010 e enfrenta dificuldades para se consolidar e a Academia Brasileira de Treinadores criada pelo Comitê Olímpico Brasileiro teve início apenas em 2012.

Interessante perceber que os resultados sobre o processo de formação dos treinadores de basquetebol indicam a emergência de uma profissão que oscila entre as tradições da educação artesanal e da educação universitária, ou seja, preserva as tradições do ofício e busca se legitimar como profissão, por meio da formação em nível superior no contexto da universidade.

Para compreender as características desse movimento, é fundamental fazermos distinção entre as ocupações que se configuram como ofício e aquelas definidas como profissão. Para tanto, recorreremos às contribuições Freidson (1996) sobre as profissões e ofícios.

De acordo com Freidson (1996), os ofícios e as profissões caracterizam-se por atividades laborais especializadas, um conjunto de tarefas realizadas por membros de uma mesma ocupação ou donos de um mesmo ofício. Os ofício e profissões se diferenciam das demais atividades não especializadas que qualquer membro de uma sociedade pode realizar, pois exigem instrução e formação específica.

Outro aspecto que identifica os ofícios e as profissões é que se tratam de atividades que exigem períodos prolongados de preparação, formação, treinamento. Além disso, são atividades que exigem a adaptação dos conhecimentos e habilidades às circunstâncias do objeto produzido ou do objetivo perseguido, extrapolando a execução mecânica de um número restrito de ações, o que Freidson (1996, p. 143) denomina de a necessidade de uma “especialização criteriosa” em oposição à “especialização mecânica”.

Diante dessas similaridades, o que, de fato, diferencia os ofícios das profissões são as características da “especialização criteriosa”, ou seja, o tipo de conhecimento e qualificação necessários à especialização.

No caso dos ofícios, a especialização está baseada na experiência e no adestramento prático, que empregam conhecimentos, predominantemente, práticos. Já as profissões estão baseadas na formação em conceitos e teorias abstratas, se distinguindo dos ofícios por configurar-se como uma “especialização criteriosa teoricamente fundamentada” (FREIDSON, 1996, p.144).

Ainda em relação ao conceito de profissão, Freidson (1996) destaca pelo menos quatro características que permitem diferenciá-las dos ofícios. Trata-se de ocupações que empregam conhecimentos e qualificações especializados, exercem controle jurisdicional sobre os conhecimentos e qualificações, exercem controle sobre a prática da profissão e credenciam os membros da profissão por meio de formação especializada fora do mercado de trabalho, sobretudo em universidades.

Ainda sobre a discussão sobre a diferenciação entre ofício e profissão, consideramos oportuno resgatar a reflexão realizada recentemente por Tardif (2013). Discutindo o movimento de profissionalização dos professores, o autor descreve o que denomina de as três fases do ensino, quais sejam: o ensino na idade da vocação, o ensino na idade do ofício e o ensino na idade da profissão.

A idade da vocação caracteriza-se pela compreensão do ensino como uma profissão de fé, no sentido de tornar a fé pública. Ensinar é cumprir uma missão, um trabalho de natureza moral para disciplinar, guiar, controlar os alunos.

Na idade da vocação a formação é praticamente inexistente e as condições materiais como o salário são elementos secundários da atividade, muitos chegam a trabalhar

de graça. Em resumo, trata-se de uma idade do ensino caracterizada pela pouca autonomia dos professores e forte vinculação à formação moral e ao controle externo, como aquele representado pelas instituições religiosas (TARDIF, 2013).

A idade do ofício marca uma mudança na relação dos professores com o trabalho, o qual deixa de ser vocacional para ser contratual e assalariado, sobretudo, pela construção de uma carreira vinculada aos serviços prestados pelo Estado. Diferente da idade vocacional, a idade do ofício exige o investimento na formação, o que era realizado predominantemente nas Escolas Normais, sendo que o cerne da formação são as experiências concretas de trabalho, nas quais o aprendizado passa pela prática, pela imitação etc. Há uma autonomia pedagógica relativa, a qual, por vezes, é limitada pela intervenção do Estado (TARDIF, 2013).

Por fim, na mesma direção das características descritas por Freidson (2013), a idade da profissão põe em evidência a força dos grupos profissionais organizados em corporações profissionais (conselhos de classe), os quais criam e controlam um conjunto de conhecimentos científicos que legitimam os atos profissionais, atos que são orientados por um código de ética profissional, além da existência de significativa autonomia para a atuação profissional e, conseqüentemente, responsabilidade decorrente dessa autonomia.

Outro aspecto fundamental da idade da profissão é a vinculação da formação ao contexto universitário, o qual tem a responsabilidade de formar os profissionais com base em conhecimentos oriundos de pesquisas científicas (TARDIF, 2013).

Tardif (2013) destaca que, apesar de vivermos um período de intensa profissionalização dos ofícios (idade da profissão) em diversos países do mundo, a idade do ofício ainda está em curso nos sistemas de ensino e não é incomum encontrarmos resquícios da idade da vocação, especialmente em países da América Latina.

Guardadas as devidas proporções, já que o processo de desenvolvimento do ensino no sistema escolar institucionalizado e a profissão de professor têm suas especificidades, com base nas reflexões de Freidson (1996) e Tardif (2013) podemos conjecturar sobre a idade vivida pelos treinadores de basquetebol investigados pesquisados.

Apesar da formação do treinador estar na dependência do curso de Educação Física não podemos afirmar que existe um conjunto de conhecimentos científicos unificados

em torno da formação desse profissional, mesmo porque a formação do treinador não se constitui a prioridade dos cursos de graduação em Educação Física na grande maioria das universidades brasileiras.

Dessa forma, a questão é se estamos tratando de uma profissão com os mesmos requisitos de profissões consagradas como a medicina, a engenharia ou o direito, ou se seria mais apropriado nos referimos ao ofício de treinador de basquetebol.

Os resultados revelados na pesquisa demonstram que o treinamento e os treinadores de basquetebol das categorias de formação encontram-se no que poderíamos chamar como a idade do ofício, acenando para um movimento crescente, mas ainda embrionário, de profissionalização.

Essa afirmação é constatada pela importância representada pelas aprendizagens que ocorrem no terreno profissional, mas também pela sinalização de alguns conhecimentos relevantes obtidos na formação do curso de Educação Física, bem como a criação de entidades específicas com o objetivo de formar e certificar os treinadores.

O movimento de profissionalização dos treinadores tem se desenhado como um caminho sem volta, haja vista o poder representado pelas universidades por meio dos curso de Educação Física, sem contar o papel exercido pela regulamentação da profissão de Educação Física e o papel desempenhado pelos Conselho Federal e Regionais de Educação Física no controle sobre o exercício da profissão de treinador.

A dúvida é se esse movimento trará benefícios reais aos treinadores, pela melhoria das condições de trabalho, reconhecimento social, qualificação profissional, estabilidade de emprego, acesso a um plano de carreira e melhoria dos resultados na formação de jovens atletas.

Ainda, no bojo do movimento de profissionalização dos treinadores de basquetebol, considerando a relevância expressa na definição de um corpo especializado de saberes e conhecimentos científicos necessários à identificação e ao exercício profissional (FREIDSON, 1998; TARDIF, 2013), nosso estudo confirma a urgência em considerar o terreno profissional como um elemento indispensável para definição dos saberes profissionais dos treinadores, o que ratifica a premência de defini-los a partir de uma epistemologia da prática profissional.

Desse modo, qualificar o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores, seja na universidade ou fora dela, exige inevitavelmente um esforço de identificação dos saberes realmente utilizados pelos treinadores no trabalho cotidiano com as categorias de formação. Na ausência desses conhecimentos continuaremos a formar com base em saberes experienciais com pouca validade científica ou em saberes universitários distanciados da realidade concreta do treinamento.

## **6.2 As identidades e os saberes dos treinadores pesquisados**

Afinal de contas, o que os dados revelaram sobre a constituição das identidades e dos saberes dos treinadores de basquetebol das categorias de formação?

Na construção do quadro teórico, evidenciamos que o processo de constituição das identidades é fruto de socializações sucessivas ao longo da vida dos sujeitos, processo que atravessa a infância, a adolescência e penetra diversas esferas da vida adulta (DUBAR, 2005).

Ao longo da análise das narrativas nos deparamos com diversos relatos que foram confirmando a pertinência dessa assertiva, na medida em que os treinadores foram tecendo os fios de suas histórias apoiados em diferentes períodos de suas vidas, sendo cada um deles fundamental para compreensão do que eles são hoje.

O treinador T10, por exemplo, captou esse conceito, de socializações sucessivas, quando afirmou: **“Se a gente fizesse, assim, um livro da minha vida, cada capítulo vai ser levado para o último como uma forma de aprendizado”** (p. 4, grifo nosso).

A afirmação põe em evidência a dimensão temporal da constituição das identidades e dos saberes, de um processo que acontece ao longo da vida, de um presente que está fortemente marcado pelas experiências vivenciadas no passado e de um futuro que está aberto a novas transformações.

Os resultados revelaram que ser treinador de basquetebol não pode ser, de maneira alguma, concebido como obra do acaso, nem mesmo o resultado da escolha de um de curso de graduação ou uma oportunidade de emprego.

Tornar-se treinador é a história de uma vida, um processo em longo prazo, fruto de socializações sucessivas, sempre provisório e inacabado.

Não podemos dizer, por exemplo, que a constituição identitária dos treinadores pesquisados ocorreu apenas no período da socialização pré-profissional ou que permaneceu inalterada após o curso de Educação Física. Cada período deixou marcas significativas na constituição de suas identidades e de seus saberes.

Explorando a metáfora utilizada pelo treinador T10, se tomarmos as socializações sucessivas como os capítulos de um livro, não é possível compreender a constituição identitária dos treinadores lendo apenas um capítulo. É fundamental ler o livro todo, do início ao fim, identificando a contribuição de cada capítulo para o enredo final, o qual é provisório e em breve deverá ser reescrito.

Essa constatação nos permite concordar com as reflexões de Kaufmann (2004), Bauman (2005), Hall (2009) e Dubar (2005) quando afirmam que a identidade não está dada de uma vez por todas já no nascimento, que não se trata de um núcleo estável que atravessa as mudanças da história. Na verdade, as identidades dos treinadores, assim como os seus saberes, estão em constante transformação ao longo da vida pessoal e profissional e são, por isso, fragmentadas e contraditórias.

Apesar de identificarmos elementos comuns entre as trajetórias dos treinadores, cada treinador vivenciou e concebeu suas experiências de maneira diferente, o que confirma a necessidade de compreender a constituição identitária a partir da articulação entre trajetória relacional e biográfica.

Sobre esse assunto, vale o destaque para outro pressuposto teórico defendido por Dubar (2005), segundo o qual as socializações sucessivas são produtoras de identidades por meio da interação e da comunicação entre os indivíduos. E que essa interação comporta um processo relacional, referenciado a uma construção no espaço, denominado de socialização das atividades. E um processo biográfico, referenciado a uma construção no tempo, denominado de socialização dos indivíduos.

Os resultados evidenciaram a importância da história de vida pessoal no processo de vir a ser treinador (socialização dos indivíduos). Como afirmamos, os participantes não se tornaram treinadores por acaso. Há uma conjunção de fatores relacionados à trajetória biográfica que contribuíram para o envolvimento com o basquetebol.

Entre eles, interessante ressaltar a tradição de basquetebol nas cidades de boa parte dos treinadores, a oportunidade de participar de escolinhas e conhecer bons professores, o esforço para se tornar atleta, a pesquisa e o estudo independente sobre o basquetebol, a busca pelo curso de Educação Física, a busca por clínicas dentro e fora do país, a observação de treinos e jogos, a observação e o aconselhamento com treinadores mais experientes, o trabalho, entre outras vivências que demonstram o investimento pessoal dos treinadores.

É evidente o desejo e a luta dos participantes para se tornarem treinadores. Além disso, os dados ratificam que ser treinador é motivo de satisfação, de orgulho, a realização de um sonho. Esses sentimentos são evidenciados na fala de todos os treinadores.

**Eu estou muito feliz, eu estou, eu estou realizado sabe, um sonho meu** desde que, eu sai do colégio, pô, quero trabalhar com treinamento, quero, briguei por isso, hoje estou numa instituição muito boa, uns dos clubes, assim, que tem o nome muito bom como, um clube formador [...]. [...] **é uma coisa que eu sou apaixonado pelo que eu faço**, eu tenho certeza que isso vai, vai se manter assim, vai se manter. Porque é uma coisa que, **eu tenho orgulho do que eu faço** [...] (T1, p. 17, grifo nosso).

**Cara eu estou muito satisfeito, assim, com a minha carreira, com o que eu tenho**, eu acho que o meu futuro é muito promissor dentro do basquete, se eu seguir trabalhando da maneira como eu trabalho, me dedicando, buscando coisas novas sabe, **eu estou muito feliz com tudo o que eu fiz, muito feliz em ter chegado aqui** [...]. [...] **porque eu amo tudo isso, então eu gosto muito disso aqui, isso aqui é a minha vida** [...] (T4, p. 17, grifo nosso)

Eu sou um cara que me considero... que eu me achei na profissão, **sou treinador de basquete vou ser, se um dia eu tiver que sair por algum motivo em breve eu vou voltar, eu arrumo outro jeito**. Eu vou ser, eu gosto muito do que eu faço, eu me considero um cara vitorioso, um cara esforçado, eu gosto demais, corro atrás (T6, p. 15, grifo nosso).

**Eu olhando para trás eu não sei o que eu poderia ser se não fosse técnico. Talvez árbitro por estar envolvido com a modalidade.** Mas não me vejo em outra situação. **Basquetebol para mim foi mais que um esporte, é uma maneira de se viver** (T10, p. 1, grifo nosso).

Não é por acaso que os treinadores relacionam profissão e vida. Assim como afirmaram os treinadores T4 e T10, respectivamente: “[...] **isso aqui é a minha vida** [...]” (p. 17, grifo nosso); “[...] **é uma maneira de se viver**” (p. 1, grifo nosso).

A história de vida é tão importante no processo formativo dos treinadores que eles mesmos não se reconhecem fazendo outra coisa. A mudança de profissão parece implicar a necessidade de viver outra vida, pois a atual é a vida do basquetebol.

Esses relatos confirmaram a pertinência das proposições de Nóvoa (1995), quando defende que é preciso produzir a vida dos professores, no caso de nosso estudo é preciso produzir a vida dos treinadores.

É impossível compreendermos a formação dos treinadores analisando apenas os cursos que eles tiveram a oportunidade de frequentar, os quais são inegavelmente importantes para produzir a profissão, mas são insuficientes para produzir a vida do treinador.

Sobre a importância do desenvolvimento pessoal na formação de professores, Nóvoa (1995, p. 25) afirma:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No caso dos cursos de Educação Física, a tendência hegemônica tem sido negar as experiências que antecederam a entrada na universidade, como se fosse possível apagar esse período da vida dos alunos. Essa realidade gera conflitos para aqueles que têm uma história enraizada no contexto esportivo, já que o curso desqualifica grande parte dos saberes adquiridos na socialização pré-profissional.

A universidade tem se demonstrado incapaz de reconhecer o valor dos saberes construídos na experiência. Na direção contrária, tem denunciado suas fragilidades, se afastando do terreno profissional, contribuindo apenas superficialmente para a ressignificação dos saberes que os alunos chegam ao curso.

Parafrazeado Nóvoa (1995), não se pode perder de vista que o treinador é a pessoa e parte da pessoa é o treinador.

Nos cursos de Educação Física, é urgente reconhecer a veracidade dessa premissa, assumindo que a formação não ocorre, apenas, com o acúmulo de conhecimento científico e que o estudo e a análise crítica das histórias de vida devem ser parte integrante dos currículos de formação.

Ainda em relação aos relatos sobre a satisfação profissional, apesar dos desafios e das dificuldades enfrentadas ao longo da carreira, não há indícios de desinvestimento ou

perspectiva de abandono da profissão. Mesmo entre os treinadores com mais de um emprego, ser treinador é a prioridade.

A treinadora T3 descreveu essa situação da seguinte forma: **“Eu lido bem com isso, até porque o basquete é minha prioridade.** Se alguma das outras coisas interferir é uma dessas coisas que eu corto. **O basquete sempre foi a minha prioridade”** (p. 6, grifo nosso).

É impressionante como os treze (13) treinadores não demonstraram dúvidas sobre a escolha da profissão, os únicos ressentimentos de alguns treinadores são em relação às condições precárias de trabalho e, principalmente, a impossibilidade de se dedicarem integralmente à profissão. Sobre isso o treinador T6 afirmou: **“Isso aí é paixão, cara; isso não tem outra explicação, a gente gosta muito disso aqui. Eu não me vejo fora do basquete. Por exemplo, se me convidar pra ser só treinador de basquete pela metade do meu salário, eu ia”** (p. 10, grifo nosso).

A justificativa para esse envolvimento com a profissão está, evidentemente, na convergência de uma série de fatores, mas um deles fica evidenciado nas narrativas dos treinadores, nomeadamente, as fases que designamos de encantamento pelo basquetebol e as experiências como atleta da modalidade, com destaque para a relação de intensa afetividade com os primeiros professores.

Para um número significativo de participantes, ser treinador é permanecer conectado aos sentimentos e experiências vivenciados naqueles períodos, de continuar vivendo no contexto de emergência desses sentimentos, mas também uma oportunidade de proporcionar, transmitir essas experiências às novas gerações.

Concomitantemente ao processo biográfico, salta aos olhos a importância das pessoas e das instituições na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores, o que Dubar (2005) define como o processo relacional ou socialização das atividades.

A formação dos treinadores não se dá apenas por meio do investimento de si, mas também pelas relações com os outros, com os grupos significativos no contexto esportivo. Ou seja, o eixo biográfico é constantemente atravessado por um eixo relacional, o qual modifica as maneiras pelas quais os treinadores se reconhecem como pessoa e como profissional.

No âmbito da identidade atribuída (eixo relacional), destacou-se o papel dos primeiros professores, dos primeiros treinadores, dos treinadores mais experientes, do curso de Educação Física, dos professores da universidade, dos colegas de trabalho, dos atletas e dos demais atores e instituições que influenciam os treinadores.

Como pudemos constatar, diversas pessoas e instituições atravessaram a vida dos treinadores e de alguma maneira afetaram suas maneiras de ver a si mesmo, de ver os colegas de trabalho, de ver os atletas, de ver o basquetebol, de ver as categorias de formação, enfim, de ver a profissão de treinador.

Portanto, além de ser fruto de socializações sucessivas o processo de constituição identitária dos treinadores, é também o resultado de um processo biográfico (identidade reivindicada) e de um processo relacional (identidade atribuída).

Diante dessa constatação, questionamos: Qual é o resultado da articulação entre as identidades reivindicada e atribuída, no caso específico dos treinadores de basquetebol pesquisados?

Essa pergunta não pode ser respondida sem antes retomarmos a reflexão sobre os saberes dos treinadores de basquetebol, na medida em que os saberes exercem papel preponderante na constituição identitária.

Nas palavras de Dubar (2005), cada identidade profissional típica está associada a um tipo de saber privilegiado que estrutura a identidade profissional. Desse modo, não podemos prescindir dos saberes na análise da constituição das identidades dos treinadores.

Resgatando a definição de Tardif (2000; 2002a) sobre a noção de “saber”, importa destacar que, em sentido amplo, os saberes englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, em outras palavras, um saber, saber-fazer e saber-ser mobilizados nas situações de trabalho.

Assim como as identidades, a apropriação dos saberes, também, ocorre ao longo da vida e é fruto das inúmeras socializações vivenciadas pelos treinadores ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Na mesma direção dos saberes docentes (TARDIF, 2002a), os resultados da pesquisa revelaram que o *tempo* é um fator determinante na edificação dos saberes dos

treinadores, haja vista que os mesmos são provenientes da socialização pré-profissional, da socialização profissional no curso de Educação Física e da socialização na carreira.

Na socialização pré-profissional se sobressaíram os saberes relativos aos conhecimentos específicos sobre o basquetebol, suas técnicas, táticas e regras, mas também as metodologias de ensino do jogo. Destaca-se, ainda, um conjunto de valores sobre a iniciação esportiva e o treinamento no basquetebol, tais como o prazer, a ludicidade, a disciplina, a perseverança etc.

Trata-se de saberes relacionados à dimensão do “saber fazer” e do “saber ser” que viabilizaram a integração dos treinadores ao mundo do basquetebol e, mais tarde, foram, em grande parte, resgatados na prática profissional.

Sobre a socialização dos valores é importante destacar que na iniciação esportiva prevaleceram os valores da ludicidade, do divertimento, do prazer, da prática desinteressada, sendo que todos os treinadores apreciaram a atuação dos professores desse período.

Já no período do treinamento prevalecem os valores como o esforço, a disciplina, o comprometimento, a responsabilidade, a vitória, a derrota, a seleção, o rendimento, entre outros valores que modificam a postura dos antigos treinadores se comparadas às dos professores da iniciação. No caso de alguns treinadores, essa realidade parece justificar a adoção de atitudes autoritárias frente aos atletas, o que desagradou alguns participantes da pesquisa (T1, T4, T7).

A origem social desses saberes são, principalmente, o sistema esportivo, o contexto da iniciação e treinamento do basquetebol, tais como, os clubes e prefeituras, e demais localidades aonde os treinadores tiveram a oportunidade de treinar, competir e assistir basquetebol e, com isso, se relacionar com seus professores, treinadores, colegas, adversários, árbitros, entre outros atores significativos.

Ainda em relação à proveniência social dos saberes no período da socialização pré-profissional, destaca-se no caso de alguns treinadores (T3, T4, T7) o papel da família na socialização de valores que foram integrados ou confrontados ao contexto do treinamento, bem como o papel da mídia (T1, T11), já alguns treinadores construíram seus conhecimentos preliminares sobre o jogo de basquetebol ouvindo e assistindo aos jogos pelo rádio e televisão.

A socialização no curso de Educação Física põe em evidência o que Tardif (2000) classifica como os conhecimentos universitários e que Borges (2005) qualifica como os saberes prescritivos, os quais se diferenciam dos saberes profissionais por obedecerem critérios de coerência teórica enquanto os últimos são essencialmente pragmáticos.

Entre os saberes universitários valorizados pelos treinadores, destacaram-se aqueles relacionados ao campo da Didática e Pedagogia, Fisiologia e Teoria do Treinamento e da Psicologia.

Recorrendo à tipologia dos saberes presente nos trabalhos de Tardif (2002a) e Gauthier *et al.* (1998), podemos afirmar que os conhecimentos destacados pelos treinadores no campo da Didática guardam relações estreitas com os saberes das Ciências da Educação e os saberes curriculares, já que estão referenciados na capacidade de os treinadores planejar, organizar e gerir o treino, ensinar os conteúdos específicos e definir estratégias metodológicas.

Os conhecimentos da Fisiologia e Teoria do Treinamento vinculam-se claramente aos saberes disciplinares, duas áreas sustentadas pelos pressupostos das ciências biológicas, com presença maciça nos programas de pós-graduação na área da Educação Física. Áreas com tradição de pesquisa e produção de conhecimento e que exercem papel destacado no movimento de profissionalização da Educação Física.

No que diz respeito ao campo da Psicologia, à primeira vista percebe-se uma vinculação com os saberes disciplinares, na medida em que fornece um conjunto de conhecimentos produzidos por meio de pesquisas nessa área, tais como, os conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes, os estados emocionais dos atletas, entre outros socializados em disciplinas como a Psicologia do Esporte.

Por outro lado, os saberes necessários ao relacionamento com os atletas, tais como os conhecimentos e habilidades que permitem estabelecer relações interpessoais, resolver conflitos, motivar os atletas, evocam os saberes da Psicopedagogia, pois suas finalidades são qualificar o processo de ensino-aprendizagem e treinamento. Deste modo, estão ancorados nas tradições dos saberes das Ciências da Educação.

Outro aspecto que merece ser destacado nos saberes valorizados no curso de Educação Física são as áreas de conhecimento e disciplinas acadêmicas que não foram mencionadas pelos treinadores.

Diversas disciplinas com tradição nos cursos de Educação Física não foram citadas, tais como a Biomecânica/Cinesiologia, Aprendizagem/Desenvolvimento Motor, Educação em Saúde, Sociologia do Esporte, História da Educação Física e Esporte, entre outras.

Evidentemente, o juízo de valor sobre essas ausências exige uma análise rigorosa dos currículos dos cursos de graduação frequentados pelos treinadores. Contudo, suspeitamos que os treinadores tendem a valorizar os saberes com utilidade prática no contexto de trabalho, negando todos aqueles que não oferecem respostas imediatas.

Em suma, quando a discussão são os saberes valorizados no curso de Educação Física, o campo da Didática foi, sem dúvidas, aquele com maior incidência nos relatos dos treinadores. Esse resultado confirma a importância de os treinadores se apropriarem de um conjunto de saberes que os qualifiquem a ensinar o basquetebol aos jovens atletas. Desse modo, não basta “saber sobre” e/ou “saber jogar”, é fundamental saber ensinar.

No âmbito da socialização profissional ao longo da carreira, os resultados apontaram para emergência de um conjunto de saberes estreitamente relacionados ao enfrentamento dos desafios da profissão.

Com exceção das condições de trabalho, os demais desafios relatados pelos treinadores articulam-se com os saberes considerados relevantes para a atuação profissional, senão vejamos. O primeiro desafio é o relacionamento com os atletas (T2, T3, T5, T9, T13), que está intimamente conectado aos saberes vinculados ao campo da Psicologia (T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11).

O segundo desafio é o ensino do basquetebol (T1, T4, T6, T7, T8, T11), o qual está relacionados aos conhecimentos específicos sobre a modalidade (T1, T2, T3, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13), saberes considerados essenciais por quase todos os treinadores.

E o terceiro desafio é o conflito de valores que permeia a formação de jovens atletas (T1, T7, T11, T12, T13), os quais exigem a compreensão dos valores compartilhados

pela comunidade dos treinadores e a apropriação de um conjunto de habilidades para conviver em meio a esses conflitos (T5, T7, T12).

A articulação entre os desafios da profissão e os saberes necessários à atuação do treinador permite classificá-los na perspectiva do que Tardif (2000) define como saberes profissionais. Os saberes mobilizados em resposta às demandas do trabalho, que estão a serviço da resolução de problemas concretos e que, portanto, são saberes da ação, saberes do trabalho, saberes no trabalho.

Sobre a importância e especificidade dos saberes profissionais Tardif (2000, p. 11) destaca:

Essa hipótese é forte, na medida em que não diz somente que os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou uma prática, mas vai mais longe, dizendo que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores.

Diante desses dados, podemos afirmar que os saberes profissionais dos treinadores, assim como o dos professores, são *situados*, pois são construído em estreita relação com os problemas, as dificuldades e os desafios colocados pela prática profissional no campo do treinamento.

Ainda no período da socialização profissional ao longo da carreira, alguns treinadores voltaram a relatar a importância dos conhecimentos de Fisiologia e Teoria do Treinamento (T1, T7, T8, T9, T11) e dos saberes de Didática (T1, T4, T5, T8). Também dois (2) treinadores (T10, T13) acrescentaram a importância dos saberes sobre a gestão de pessoas e a coordenação de equipes multiprofissionais.

O aparecimento dos saberes de Didática, Fisiologia e Teoria do Treinamento no trecho relativo à socialização ao longo da carreira confirma a pertinência dos mesmos na atuação profissional dos treinadores e parece indicar que foram integrados ao conjunto dos saberes profissionais de alguns treinadores.

Nesse ponto já temos elementos para responder à nossa *segunda questão* de pesquisa: *Quais os saberes mobilizados pelos treinadores ao longo do processo de constituição identitária? Quais as origens sociais desses saberes?*

Em resumo, destacam-se os conhecimentos específicos e os valores sobre o basquetebol, os quais são provenientes do sistema esportivo (escolinhas de basquete, clubes, prefeituras), da família, da mídia, do contexto de trabalho. Os saberes disciplinares da Fisiologia, Teoria do Treinamento e Psicologia, os saberes das Ciências da Educação e curriculares da Didática e da Psicopedagogia, provenientes do curso de Educação Física. E os saberes profissionais produzidos em resposta às necessidades de conhecimento e ensino do jogo, de relacionamento com os atletas e de convivência com os valores que permeiam a formação de jovens atletas, provenientes do contexto de trabalho.

Após a descrição dos aspectos essenciais da constituição dos saberes dos treinadores de basquetebol, resta responder a pergunta sobre o resultado da articulação do processo relacional e biográfico. Ou seja: Qual é o resultado da negociação entre as identidades reivindicada e atribuída, no caso específicos dos treinadores de basquetebol?

Para aprofundarmos o entendimento dessa articulação, é fundamental retomar alguns conceitos sobre o processo de negociação identitária presente nos trabalhos de Dubar (2005), Hall (2009) e Wautier (2001), os quais fornecem ferramentas para compreender a articulação das identidades.

Dubar (2005) e Hall (2009) definem a articulação entre eixo biográfico e relacional como um processo de negociação, permeados por trocas, entre aquilo que o indivíduo acredita e quer ser e aquilo que outros querem que ele seja.

Wautier (2001) descreve essa articulação como um movimento pendular entre si mesmo e os outros, entre identidade reivindicada e identidade atribuída. A autora ressalta, ainda, que essa articulação nem sempre é coincidente e, por vezes, conflituosa, o que exige dos indivíduos lançar mão de um conjunto de ações e comportamentos para diminuir a distância entre as duas identidades, o que Dubar (2005) denomina de estratégias identitárias.

As estratégias identitárias podem assumir duas formas específicas: a transação interna e a transação externa, respectivamente, mediações entre as identidades herdadas e as identidades reivindicadas e, mediações entre os indivíduos e os outros (DUBAR, 2005; WAUTIER, 2001).

Para efeitos didáticos, optamos pela denominação presente no trabalho de Wautier (2001), que relaciona a transação interna com projeto pessoal e transação externa com o projeto coletivo.

Assim, no intuito de vislumbrar possíveis perfis identitários entre os treinadores, analisamos a articulação entre projeto pessoal e projeto coletivo em cada período das socializações (a socialização pré-profissional, socialização no curso Educação Física e socialização ao longo da carreira).

No contexto da socialização pré-profissional prevalece os processos de aprendizagem por imersão na cultura esportiva, elementos que configuram a educação artesanal, a “escola de ofício”, o que representa uma tradição na formação de treinadores e que em nosso entendimento relaciona-se ao projeto coletivo. Nesse ponto, a questão é identificar se há adesão ou ruptura em relação à esse tradição.

Os dados revelaram que a maioria dos treinadores (T2, T3, T5, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13) aderem às práticas e valores dos primeiros professores e treinadores, não há demonstrações de conflito. No caso de três treinadores (T1, T4, T7) há adesão aos propósitos dos primeiros professores e ruptura com os antigos treinadores.

No que diz respeito ao curso de Educação Física, podemos afirmar que a integração da formação do treinador ao contexto universitário representa uma tentativa de profissionalização dos treinadores, o que poderia indicar uma possibilidade de ruptura em relação à tradição da “escola de ofício”, contudo os dados revelaram críticas generalizadas sobre a relevância do curso na formação específica do treinador, o que indica as limitações do curso em abalar as crenças construídas ao longo da socialização pré-profissional ou que o curso não representa o projeto coletivo dos treinadores.

Já os saberes socializados no curso não foram capazes de alterar profundamente a constituição identitária dos treinadores, mas foram fundamentais para alertar os treinadores sobre limites do saber da experiência, indicando a necessidade de apropriação de um conjunto de saberes necessários a atuação profissional dos treinadores.

No contexto da socialização ao longo da carreira identificamos um grupo de treinadores (T2, T3, T5, T12) que não chega a alterar consideravelmente suas crenças e práticas sobre o treinamento e trabalho, predominante, em continuidade aos propósitos dos

antigos professores e treinadores, ou seja, o núcleo gerador de sentido a prática profissional desses treinadores são as experiências da “escola de ofício”.

Na direção contrária, identificamos outro grupo (T1, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T13) que buscou novas referências para desenvolver as atividades de treinamento. Apesar de valorizarem as experiências do período da socialização pré-profissional, alguns treinadores procuram aprender novos conceitos de jogo com os colegas de trabalho (T1, T4, T8, T11), outros participam constantemente de clínicas fora do país (T1, T5, T7, T10) e outros tiveram a oportunidade de acompanhar seleções nacionais, o que permitiu aprender com treinadores de renome, bem como conhecer outras escolas do basquetebol mundial (T8, T10, T13).

O cruzamento desses dados nos permitiu, *grosso modo*, identificar pelo menos dois perfis identitários, os quais denominamos de identidade de ofício e identidade em mobilidade.

Em primeiro lugar, fica bastante evidenciado que todos os treinadores constituem suas identidades sob forte influência da educação artesanal, da aprendizagem no convívio com os mestres de ofício, inclusive, ao longo do curso de Educação Física e no transcorrer da carreira.

Os treinadores com identidade de ofício (T1, T3, T5, T12) sustentaram suas práticas nas tradições e nos saberes adquiridos na socialização pré-profissional. Esses treinadores tendem a trabalhar em continuidade aos valores, metodologias e crenças dos antigos treinadores.

Apesar de valorizarem os saberes adquiridos no curso de Educação Física, os treinadores afirmaram que estes não alteram significativamente suas práticas profissionais. As experiências como praticante e atletas da modalidade foram tão significativas que ao longo do processo de socialização os treinadores procuram sustentar a identidade herdada daquele período.

Não há nos relatos desses treinadores elementos que nos permitam identificar a ruptura com a tradição do ofício, o que confirma o poder desse tipo de aprendizagem e sua relevância para esse grupo de treinadores.

A identidade em mobilidade agrupa os treinadores que foram influenciados pela tradição da “escola de ofício”, inclusive parte desse grupo adere aos primeiros professores e treinadores (T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13), outros (T1, T4, T7) demonstram a necessidade de romper com as práticas dos antigos treinadores.

Mas o que diferencia esse grupo de treinadores é que todos reconhecem os limites da aprendizagem experiencial, todos reconhecem as insuficiências da educação artesanal, e demonstram uma mudança de mentalidade em relação às necessidades de formação.

Isso não quer dizer que os treinadores descartam as aprendizagens experienciais e passam a buscar, apenas, conhecimentos científicos para sustentar suas práticas. Na verdade, demonstram empenho em busca de novas referências para qualificar o seu trabalho, nos mais diversos contextos formativos.

O termo identidade em mobilidade é uma referência a essas tentativas de extrapolar a aprendizagem obtida pela “escola de ofício” em busca de referências, dentre elas o conhecimento científico, que possam elevar a prática dos treinadores a outros patamares, garantindo mais eficiência e eficácia ao processo de formação de jovens atletas.

Esses dados indicam a emergência de identidades profissionais frágeis entre os treinadores pesquisados, marcadas por um projeto coletivo sustentado pelas tradições da “escola de ofício” e pela dificuldade de identificação com a formação em nível superior oferecida nos cursos de Educação Física. Os projetos pessoais parecem, em sua maioria, satisfeitos pelo projeto coletivo da “escola de ofício”.

O suspiro de profissionalização emerge do investimento pessoal de alguns treinadores (T1, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13) que buscam novas referências para suas práticas. Contudo, tratam-se de iniciativas isoladas que estão na dependência de recursos financeiros para participar de clínicas fora do país, na sorte em poder trabalhar ao lado de treinadores experientes e competentes, ou de assumir seleções nacionais e, com isso, aproveitar a experiência internacional para conhecer novas escolas do basquetebol mundial, conversar e compartilhar materiais didáticos com treinadores de outros países.

A superação desse quadro passa, inevitavelmente, pelo fortalecimento e pela democratização das propostas de formação de treinadores oferecidas pelas entidades do sistema esportivo, tais como, as iniciativas da Escola Nacional de Treinadores de

Basquetebol, chancelada pela Confederação Brasileira de Basquetebol e a Academia Brasileira de Treinadores do Comitê Olímpico Brasileiro. Mas, também, pela transformação do modelo de formação que tem sustentado os cursos de graduação em Educação Física.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na presente pesquisa nos propusemos a investigar a formação e o desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol das categorias de formação esportiva.

No âmbito dessa temática, o olhar atento para a realidade brasileira nos permitiu identificar um contexto permeado por elementos paradoxais. Por um lado, o aumento significativo de propostas de formação de treinadores sob a responsabilidade de entidades do sistema esportivo. No caso do basquetebol destaca-se a criação da Escola Nacional de Treinadores de Basquetebol, no ano de 2010.

Por outro lado, no âmbito das Ciências do Esporte, as investigações científicas sobre os treinadores são ainda incipientes (ROSADO e MESQUITA, 2011). No Brasil, esse campo de investigação não foi consolidado, considerando que o número pesquisas sobre o assunto é, ainda, reduzido.

No contexto internacional a realidade é um pouco diferente, já que nos últimos dez anos a produção científica sobre os treinadores cresceu significativamente, sobretudo, em países como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra, Espanha, haja vista a criação de pelo menos três revistas científicas especializadas na temática dos treinadores, tais como, o *International Journal of Sports Science and Coaching*, o *International Journal of Coaching Science* e o *Journal of Coaching Education* (TRUDEL; GILBERT e WERTHNER, 2010).

No âmbito da literatura internacional encontramos discussão bastante fértil sobre os contextos de aprendizagem profissional dos treinadores. As pesquisas demonstram que ao longo do processo formativo os treinadores recorrem às mais diversas fontes de conhecimentos, seja no contexto formal e/ou informal (NELSON, CUSHION e POTRAC, 2006).

Entretanto, o contexto da aprendizagem informal é apontado como fonte primária para a obtenção dos conhecimentos que sustentam a prática dos treinadores, seja pela imersão na cultura esportiva e/ou pela prática reflexiva (CUSHION, ARMOUR E JONES). Apesar da relevância, há pouco conhecimento produzido sobre as características desse tipo de aprendizagem, dentre os trabalhos disponíveis, destacam-se as contribuições de Sage (1989), Saury e Durand (1998) e Gilbert e Trudel (2001).

Diante da relevância e, ao mesmo tempo, da escassez de pesquisas sobre o contexto da aprendizagem informal, identificamos dois campos de investigação com potencial de contribuição à discussão e à pesquisa sobre a formação e desenvolvimento profissional dos treinadores, nomeadamente, as reflexões sobre a constituição das identidades e dos saberes profissionais.

Com o intuito de delimitar os conceitos por trás desses dois termos, recorremos à um conjunto de autores, dentre eles, os trabalhos de Dubar (2005; 2009) e Hall (2006; 2009) sobre as identidades, Tardif (2000; 2002a) e Gauthier *et al.* (1998) sobre os saberes. O que nos possibilitou delinear o quadro teórico que sustentou o desenvolvimento da pesquisa.

No que diz respeito aos procedimentos metodológico optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, sustentada pelos pressupostos das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica (BERTAUX, 2010), sendo a entrevista narrativa o instrumento para coleta do dados. Ao todo foram entrevistados treze treinadores de basquetebol vinculados às categorias de formação, em diferentes fases da carreira como treinadores (NASCIMENTO e GRAÇA, 1998).

Diante desse quadro, enunciamos nosso problema de pesquisa com a seguinte questão: Como os treinadores de basquetebol das categorias de formação constituem suas identidades e seus saberes?

Os resultados revelaram que os treinadores constituem suas identidades e saberes nas experiências vivenciadas ao longo da vida pessoal e profissional, as quais têm início na socialização pré-profissional, perpassam a socialização profissional no curso de Educação Física e adentram a socialização profissional ao longo da carreira.

Um processo em longo prazo, fruto do investimento pessoal e das interações com os diversos sujeitos e instituições que cruzaram a vida de cada treinador.

No âmbito da trajetória biográfica (investimento pessoal) os treinadores demonstraram, desde muito cedo, o desejo de fazer parte do basquetebol, o que ocorreu inicialmente como praticante e espectador da modalidade. Nesse período a figura dos primeiros professores foi fundamental para o encantamento pelo basquetebol (processo relacional).

O passo seguinte foi o investimento na vida de atleta, o qual foi mediado pelos primeiros treinadores, período marcado por experiências e lembranças positivas para a maioria dos treinadores e negativas para outros.

Nesse período, o processo de aprendizagem ocorreu por imersão na cultura esportiva, o que denominamos de educação artesanal, tradicional processo formativo do aprendiz pelo mestre de ofício, o qual conduz o iniciante nos segredos do ofício.

Os treinadores apropriaram-se dos conhecimentos e valores da cultura do basquetebol no convívio com os antigos professores e treinadores, observando, ajudando, conversando com os seus mestres de ofício.

É nessa fase que os treinadores constituem suas identidades e saberes de ofício, o que sustenta as crenças e as práticas sobre o treinamento. As identidades e saberes de ofício representam o alicerce sobre o qual novas identidades poderão ser forjadas.

Os treinadores, apoiados em suas identidades de ofício cursaram a Educação Física, o qual não foi capaz de abalar significativamente o núcleo dessa identidade. Nesse sentido, as crenças e práticas sobre o treinamento no basquetebol permaneceram ancoradas nas experiências da “escola de ofício”.

Apesar disso, uma parcela dos conhecimentos socializados no curso afetaram alguns treinadores, os quais reconheceram a pertinência desses conhecimentos na constituição da base de saberes necessários à atuação profissional. Nesse ponto, destaca-se o papel da Didática, o que alertou os treinadores para os limites dos saberes da experiência e a necessidade de conjugar o “saber” com o “saber ensinar”.

Após o curso, os treinadores passaram a investir no desenvolvimento da carreira. O exercício profissional foi decisivo na vida do treinadores, pois exigiu o enfrentamento de

um conjunto de desafios que puseram a prova a pertinência da formação obtida em socializações anteriores.

Em outras palavras, diante das exigências do trabalho os treinadores passaram a produzir saberes profissionais (saberes da ação), o que provocou uma avaliação crítica dos saberes socializados nas experiências como atleta e como aluno do curso de Educação Física.

Para alguns treinadores (T2, T3, T5, T12) o resultado desse processo foi a conservação e manutenção das identidades de ofício, já que não houveram mudanças significativas que pudesse justificar o abandono ou a transformação das identidades herdadas da socialização pré-profissional.

Para outro grupo (T1, T4, T6, T8, T9, T10, T11, T12, T13) o resultado foi a construção de identidades em mobilidade, já que reconheceram as fragilidades de suas identidades e saberes experienciais e passaram a buscar novas referências para sustentar e qualificar sua atuação profissional.

Desse modo, os resultados confirmam nossa tese de que a formação e o desenvolvimento profissional dos treinadores está fortemente atrelado às experiências que ocorrem no terreno profissional, sendo que o curso de Educação Física exerce papel coadjuvante na constituição das identidades e dos saberes dos treinadores de basquetebol das categorias de formação.

Essa constatação acena para a necessidade de revisão e transformação do modelo de formação que tem sustentado os currículos dos cursos de Educação Física no Brasil, bem como a grande maioria dos cursos de treinadores oferecidos pelas entidades esportivas, já que boa parte deles reproduz o modelo universitário de formação.

De acordo com Tardif (2000) e Zeichner (2013) os cursos de formação de professores, inclusive os de Educação Física (BORGES, 2008), têm sido idealizados segundo os pressupostos da racionalidade técnica, o que Tardif (2000) e Borges (2008) denominam de modelo acadêmico ou aplicacionista de formação.

Esse modelo está estruturado com base na lógica disciplinar, voltada para a produção e transmissão de conhecimentos científicos, os quais devem ser apropriados pelos alunos para serem aplicados aos problemas colocados pela prática. Há o entendimento de que

a pesquisa científica rende conhecimento profissional útil, os quais devem ser ensinados aos alunos (SHÖN, 2000).

Para Zeichner (2013, p. 200) no modelo acadêmico tradicional a universidade enfatiza a tradução de conhecimentos em práticas, sendo que nas disciplinas acadêmicas os alunos aprendem “o que” e “como fazer” e nas disciplinas de estágio aplicam esses conhecimentos.

De acordo com Borges (2008) trata-se de um tipo de formação distanciado da prática profissional, que estabelece pouco elo entre os conhecimentos teóricos e a realidade profissional, que legitima uma visão vertical e hierarquizada dos saberes, sendo pouco adequado à construção dos saberes necessários à atuação profissional.

Ainda sobre o modelo aplicacionista, Tardif (2000) afirma que a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina aprender é conhecer, ao contrário da prática profissional, onde aprender é conhecer fazendo. Na universidade os saberes estão a serviço do conhecimento, na prática profissional estão a serviço da ação.

O fracasso do modelo aplicacionista na formação de profissionais competentes, capazes de resolver os problemas complexos e imprevisíveis da prática (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 2013) e o distanciamento entre a lógica disciplinar e a lógica da prática profissional, tem contribuído para o aparecimento de modelos e proposta alternativas de formação.

Nessa conjuntura, identifica-se uma tendência em instalar modelos profissionalizantes ou profissionais em oposição aos modelos aplicacionistas, excessivamente centrados na dimensão acadêmica.

Os modelos profissionais acenam para uma mudança radical dos lugares da formação e dos saberes necessários a atuação profissional. As proposições vão no sentido de considerar o terreno profissional como o *locus* da formação, a prática como o eixo central desse processo e a necessidade de identificação de uma base de saberes efetivamente utilizados pelos profissionais nas situações de trabalho.

Zeichner (2013, p. 203), no âmbito da formação de professores, tem trabalhado com o conceito de “espaços híbridos” de formação, reconhecendo que a formação de

professores não pode estar confinada ao contexto da universidade. Ao contrário, deve ser desenvolvida, concomitantemente, na universidade, escola e comunidade. A ideia é extrapolar as fronteiras institucionais e valorizar a *expertise* dos profissionais em cada um dos contextos.

O sucesso da proposta passa pelo que Zeichner (2013) denomina de *expertise* horizontal, que representa a tentativa de superar a hierarquia entre os diferentes tipos de conhecimento, viabilizando relações mais democráticas entre os membros da universidade, escola e comunidade.

No campo da Educação Física já é possível encontrar modelos profissionais de formação em curso, como destacado por Borges (2008) na universidade de Montreal, Canadá.

De acordo com Borges (2008) a adoção desse modelo exigiu reformas substanciais, tais como, o aumento da formação prática, sobretudo, no contexto dos estágios, os quais passaram a ter um mínimo de 700 horas, sendo realizado em alternância, desde o início do curso. A criação de um Centro de Formação de Mestres para gerir e viabilizar a formação prática. A identificação e formação de professores associados capazes de acolher e acompanhar os alunos na escola, entre outras iniciativas que fortalecem a centralidade da prática no processo formativo.

A despeito das especificidades dessas propostas, entendemos que os resultados revelados na pesquisa apontam para um delineamento fértil do modelo profissional na formação de treinadores, seja na universidade ou no contexto das entidades esportivas.

No que diz respeito à mudança dos lugares da formação nos parece bastante promissor investir em propostas organizadas que assumam o contexto real do treinamento, no clube ou na prefeitura, como espaço privilegiado de formação.

Destaca-se, também, a possibilidade de identificar treinadores com reconhecida competência e experiência no basquetebol, que possam assumir o papel de tutores e mentores de alunos e jovens treinadores, trabalhando em parceria com a universidade ou com as entidades esportivas.

Além disso, abre-se um campo propício às pesquisas sobre os saberes na base da profissão de treinadores, na perspectiva de uma epistemologia da prática profissional.

Ao concluirmos esta pesquisa, fica aquele sentimento de que muito ainda precisa ser feito dentro da categoria do profissional treinador, também nos currículos dos cursos de Educação Física. Fica também a certeza de que, independentemente de vários fatores, há profissionais comprometidos com a profissão, com muito orgulho da carreira escolhida e, por isso, merecem ser respeitados, valorizados e apoiados em seus processos formativos.

Outros pontos ainda poderiam aqui ser avaliados, mas deixamos o caminho aberto para que também outros pesquisadores busquem novas questões, permeados por diferentes olhares e, em momento oportuno, continuaremos com essa caminhada.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BALBINO, H. F. **Pedagogia do treinamento: método, procedimentos pedagógicos e as múltiplas competências do técnico nos jogos desportivos coletivos**. 2005. 92f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

BALBINO, H. F.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das inteligências múltiplas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 137-154.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação dos docentes em educação física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. M. F.; DESBIENS, J. F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 157-190.

\_\_\_\_\_. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes, espaços, cultura e agentes. In: ENDIPE – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas, XIV, 2008, Porto Alegre, **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, p. 147-174.

BOTA, I.; COLIBABA-EVULET, D. **Jogos desportivos colectivos: teoria e metodologia**. Lisboa: Piaget, 2001.

BRANCHER, E. A.; NASCIMENTO, J. V. Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso. In: NASCIMENTO, J. V.; LOPES, A. S. (Orgs.). **Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes**. Londrina: Midiograf, 2003, p. 227- 240.

CAMPBELL, S. Coaching education around the world. **Sport Science Review**, Bucharest, Romania, 2 (2), p. 62-74, 1993.

COSTA, I. T.; SAMULSKI, D. M.; COSTA, V. T. Análise do perfil de liderança dos treinadores das categorias de base do futebol brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 185-194, 2009.

\_\_\_\_\_. Perfil de liderança para treinadores de futebol na visão de treinadores do campeonato brasileiro. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 59-68, 2010.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. **Quest**, London, v. 55, n. 3, p. 215-230, 2003.

CUSHION, C. Mentoring: harnessing the power of experience. In: JONES, R. L. (Org.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006. p. 128-144.

CUSHION, C.; LYLE, J. Conceptual development in sports coaching. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Sports coaching: professionalisation and practice**. London: Elsevier, 2010. Cap. 1, p. 1-13.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DE ROSE JUNIOR, D.; CAMPOS, R. R.; TRIBST, M. Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: um estudio com jóvenes atletas brasileiros. **Revista de Psicología del Deporte**, Barcelona, v. 10, n. 2, p. 293-304, 2001.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, 1998.

\_\_\_\_\_. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

EGERLAND, E. M. **Competências profissionais de treinadores esportivos**. 2009. 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. Competência profissional percebida de treinadores esportivos catarinenses. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 457-467, 2010.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica**. Londrina: Midiograf, 2001. p. 19-53.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 11, 1996, p. 141-154.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2ª Ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995, p. 11-25.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GILBERT, W. D.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: reflection in Model Youth Sport Coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 16-34, 2001.

\_\_\_\_\_. Analysis of coaching science research published from 1970-2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, London, v. 75, n. 4, p. 388-399, 2004.

\_\_\_\_\_. The coach as a reflective practioner. In: JONES, R. L. (Org.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routlegde, 2006, p. 113-127.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JIMÉNEZ, S.; LORENZO, A.; GÓMEZ, M. A. Medios de formación de los entrenadores expertos en baloncesto. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Murcia, v. 4 (11), p. 119-125, 2009.

JONES, R. L. **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routlegde, 2006a.

\_\_\_\_\_. How can educational concepts inform sports coaching? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routlegde, 2006b, p. 3-13.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 373-390.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si: uma teoria da identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

LEMYRE, F.; TRUDEL, P.; DURAND-BUSH, N. How youth-sport coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, Champaign, Illinois, v. 21, p. 191-209, 2007.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 255-277.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYLE, J. **Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour**. London: Routledge, 2002.

LYLE, J.; CHUSION, C. **Sports coaching: professionalization and practice**. London: Elsevier, 2010.

MALLET, C. J.; TRUDEL, P.; LYLE, J.; RYNNE, S. B. Formal vs informal coach education. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Reino Unido, v. 4, n. 3, p. 325-334, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

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

MESQUITA, I. **Pedagogia do treino**: a formação em jogos desportivos colectivos. 2. ed. Lisboa: Horizonte, 2000.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em Educação Física**: contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Unimontes, 2002.

\_\_\_\_\_. ; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: Congreso de Educación Física e Ciencias do Deporte dos Países de Língua Portuguesa, 6., 1998, La Coruña. **Actas...** La Coruña: INEF Galicia, 1998, p. 320-335.

NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A; VIEIRA, L. F. Coesão de grupo e liderança do treinador em função do nível competitivo das equipes: um estudo no contexto do futsal paranaense. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, Florianopolis, v. 15, n.1, p. 82-102, 2013.

NELSON, L.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science and Coaching**, Reino Unido, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.12-33.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

NUNOMURA, M. A formação dos técnicos de ginástica artística: os modelos internacionais. **Revista Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 63-69, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto/ PT: Porto Editora, 2009. p. 221-283.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 102-154.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat**. Lisboa: APM, 1998. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao e desenvolvimento profissional](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao%20e%20desenvolvimento%20profissional) >. Acesso em: 3 fev. 2013.

RAMOS, G. N. S. Escolas de ofício, profissão educação física e sociedade. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, 2009, p. 919-924.

RAMOS, V. **O treino do basquetebol na formação jovens desportivas: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores**. 2008. 115 f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

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

ROSADO, A.; MESQUITA, I. Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Porto: FMH Edições, 2011. Cap. 8, p. 207-219.

RUGIO, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

RUPERT, T.; BUSCHNER, C. Teaching and coaching: a comparison of instructional behaviours. **Journal of Teaching in Physical Education**, 9, p. 49-57, 1989.

SAGE, G. H. Becoming a high school coach: from playing sports to coaching. **Research Quarterly For Exercise and Sports**, London, v. 60, n. 1, p. 81-92, 1989.

SAURY, J.; DURAND, M. Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. **Research Quarterly For Exercise and Sports**, London, v. 69, n. 3, p. 254-266, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: knowlegde growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; CUMMING, S. P. Effects of a motivational climate intervention for coaches on athletes' sport performance anxiety. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 29, p. 39-58, 2007.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 25, n. 66, 2005, p. 249-259.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro; Campinas, n. 13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 112-128.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 34, n. 123, 2013, p. 551-571.

THIENGO, C. R. **Os saberes e o processo de formação de futebolistas no São Paulo Futebol Clube**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Departamento de Educação Física do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Rio Claro, 2011.

TRIVIÑOS, A. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and coach education. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O’SULLIVAN, M. **Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 516-539.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; WERTHNER, P. Coach education effectiveness. In: LYLE, J.; CUSHION, C. (Orgs.). **Sports coaching: professionalisation and practice**. London: Elsevier, 2010. Cap. 9, p. 135-152.

WAUTIER, A. M. **A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

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

WIKELEY, F.; BULLOCK, K. Coaching as an educational relationship. In: JONES, R. L. (Org.). **The sports coach as educator: re-conceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006, p. 14-24.

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**, London, v. 12, n. 2, p. 127-144, 2007.

ZEICHNER, K. Um futuro possível para a formação de professores no Estados Unidos. In: ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 199-238.

## **ANEXO**

Anexo 1 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Anexo 2 – Resultados de pesquisa nas Bases Scielo e Lilacs, a partir das seguintes palavras: (Treinador and Esporte), (Treinador and Basquetebol), (Técnico and Esporte) e (Técnico and Basquetebol)

## ANEXO 1

### Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS - UNICAMP  
(CAMPUS CAMPINAS)



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Um estudo sobre os treinadores de basquetebol: suas identidades e seus saberes.

**Pesquisador:** Heitor de Andrade Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11226312.0.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação Física

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 182.910

**Data da Relatoria:** 18/12/2012

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação sobre a constituição identitária de treinadores de basquetebol das categorias de formação, com ênfase para os desafios e tensões enfrentados, os saberes profissionais mobilizados nesse processo, bem como as estratégias identitárias geradas nesse contexto. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, pautada nos pressupostos das narrativas de vida em uma perspectiva etnossociológica. A técnica para coleta dos dados é a entrevista narrativa.

##### Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem por objetivo específico investigar, por meio da pesquisa de campo, o processo de constituição identitária dos treinadores de basquetebol, com ênfase para os desafios e tensões enfrentados, os saberes profissionais mobilizados nesse processo, bem como as estratégias identitárias geradas nesse contexto.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com ênfase para as narrativas de vida, sendo as técnicas de coleta de dados a entrevista narrativa. O proponente aponta como riscos aqueles impostos pela pesquisa ao circunscreverem-se ao desenvolvimento da entrevista narrativa, uma vez que esse tipo de metodologia traz a tona a história de vida dos participantes, fazendo emergir uma série de emoções; no entanto previsíveis e contornáveis de acordo com conforme termo de consentimento. Não haverá benefícios diretos aos sujeitos de pesquisa, havendo possíveis

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
**Bairro:** Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br

FACULDADE DE CIENCIAS  
MEDICAS - UNICAMP  
(CAMPUS CAMPINAS)



benefícios sociais pela construção do conhecimento como um todo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual tem por objetivo elaborar hipóteses plausíveis a partir dos indícios encontrados nos dados obtidos com a pesquisa de campo. Proposta bem elaborada e Metodologia com base na estratégia da "narrativa de vida (Bertaux 2010) está bem detalhada

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador e pelo responsável da proponente (diretor da FEF/Unicamp). Projeto de pesquisa gerado pela Plataforma Brasil complementado por protocolo clínico fornecido pelo pesquisador. O TCLE está bem detalhado. Haverá financiamento próprio, porém, por ser projeto de interesse nacional tendo em vistas as políticas governamentais ele deveria indicar fonte de financiamento.

**Recomendações:**

1. Lembramos que o TCLE deve ser elaborado em duas vias, sendo uma retida pelo sujeito da pesquisa ou por seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador (resolução 196/96 CNS/MS, artigo IV.2  $\zeta d \zeta$ ).
2. Se o TCLE tiver mais de uma página, o sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas desse documento, apondo suas assinaturas na última página do referido termo (Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS).
3. No cronograma, observar que o início do estudo somente poderá ser realizado após aprovação pelo CEP, conforme compromisso do pesquisador com a resolução 196/96 CNS/MS (artigo IX.2 letra  $\zeta a \zeta$ ).
4. No TCLE deverá ficar claro que dúvidas sobre os procedimentos do estudo deverão ser direcionadas aos pesquisadores, cabendo a divulgação dos contatos do CEP o objetivo de receber dúvidas, denúncias ou reclamações referentes aos aspectos éticos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto de pesquisa, folha de rosto e TCLE adequados.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887  
UF: SP Município: CAMPINAS  
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br

## ANEXO 2

Resultados de pesquisa nas Bases Scielo e Lilacs, partir das seguintes palavras: (Treinador and Esporte), (Treinador and Basquetebol), (Técnico and Esporte) e (Técnico and Basquetebol).

24/02/13 Pesquisa SciELO

 scientific electronic library online  
Pesquisa SciELO

[SciELO.org](http://SciELO.org) > [Pesquisa](#) > [Sua seleção](#)

Resultados 1-10 de 14 << Primeira < Anterior 1 2 Próxima >

1. **Coesão de grupo e liderança do treinador em função do nível competitivo das equipes: um estudo no contexto do futsal paranaense/ Group cohesion and coach leadership based on the competitive level of teams in the context of Paraná's indoor soccer**  
Nascimento Junior, José Roberto Andrade do; Vieira, Lenamar Fiorese  
Rev. bras. cineantropom. desempenho hum. 15(1): 89-102, TAB. 2013 Feb.  
[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)  
[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)
2. **Intervenção comportamental para treinadores no uso do estabelecimento de metas no tênis/ Behavioral intervention for coach in the use of goal setting in tennis**  
Sudo, Camila Harumi; Souza, Sílvia Regina de  
Estud. psicol. (Campinas) 29(4): 563-576, ILLUS, TAB. 2012 Dec.  
[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)  
[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)
3. **A comunicação dos treinadores de futebol de equipes infanto-juvenis amadores e profissionais durante a competição/ The coach's communication with scholastic and adult teams during soccer matches**  
Santos, Fernando Jorge Lourenço dos; Sequeira, Pedro Jorge Richheimer Marta de; Rodrigues, José de Jesus Fernandes  
Motriz: rev. educ. fis. 18(2): 262-672, ILLUS, TAB. 2012 Jun.  
[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)  
[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)
4. **A nova "Era Dunga": o treinador como um dispositivo/ New "Era Dunga": the coach as a device**  
Freitas, Gustavo da Silva; Rigo, Luiz Carlos; Silva, Méri Rosane Santos da  
Motriz: rev. educ. fis. 18(1): 09-21, ND. 2012 Mar.  
[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)  
[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)
5. **Estilo de liderança no contexto de treinadores de natação do Paraná/ Leadership style in the context swimming coaches in the state of Paraná**  
Thon, Regina Alves; Passos, Patrícia Carolina Borsato; Costa, Luciane Cristina Arantes da; Prates, Maria Eloiza Fiorese; Nascimento Junior, José Roberto Andrade do; Vieira, Lenamar Fiorese  
Rev. bras. cineantropom. desempenho hum. 14(5): 527-534, TAB. 2012  
[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)  
[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)
6. **Avaliação de desempenho dos treinadores desportivos: da inexistência de um instrumento estruturado à valorização dos resultados desportivos/ Performance appraisal of sports coaches: from the lack of a structured instrument to the enhancement of sports results**  
Soares, Jorge Alexandre Pereira; Antunes, Hélio Ricardo Lourenço; Rodrigues, José de Jesus Fernandes

[search.scielo.org/#index.php](http://search.scielo.org/#index.php)

Rev. bras. educ. fís. esporte (Impr.) 25(3): 431-440, TAB. 2011 Sep.

[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)

[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)

7. **A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso/ Professional Learning - representation of youth sports coaches: four case studies**

Ramos, Valmor; Graça, Amândio Braga dos Santos; Nascimento, Juarez Vieira do; Silva, Rudney da Motriz: rev. educ. fís. (Online) 17(2): 280-291, ND. 2011 Jun.

[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)

[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)

8. **Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de Futebol em função da sua experiência e nível de formação/ Training needs for professional practice in the perspective of the football coach according to its experience and level of education**

Cunha, Gabriel Barros da; Mesquita, Isabel Maria Ribeiro; Rosado, António Fernando Boletto; Sousa, Tiago; Pereira, Pedro

Motriz: rev. educ. fís. (Online) 16(4): 931-941, TAB. 2010 Dec.

[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)

[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)

9. **Percepção de atletas profissionais de basquetebol sobre o estilo de liderança do técnico/ Professional basketball players perception over their head coach's leadership style/ Percepción de jugadores profesionales de baloncesto sobre el estilo de liderazgo del técnico**

Alba, George dos Reis; Toigo, Taisson; Barcellos, Paulo Fernando Pinto

Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.) 32(1): 143-159, ILUS, TAB. 2010 Sep.

[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)

[Resumo em português](#) [Resumo em espanhol](#) [Resumo em inglês](#)

10. **Liderança, compatibilidade treinador-atleta e satisfação no andebol: percepção de atletas novatos e experientes/ Leadership, coach-athlete compatibility and satisfaction in handball: perceptions of novice and experienced athletes**

Gomes, Rui; Paiva, Paulo

Psico-USF (Impr.) 15(2): 235-248, TAB. 2010 Aug.

[SciELO Brasil](#) [Idiomas: Português](#)

[Resumo em português](#) [Resumo em inglês](#)

Resultados 1-10 de 14

powered by [IAHx-1.2-rev.186](#) Scientific Electronic Library  
Online

## Biblioteca Virtual em Saúde

bvs - literatura científico-técnica



## Portal de Pesquisa da BVS

Informação e Conhecimento para a Saúde

## Sua vez de falar

Sua opinião pode aprimorar este serviço. Basta responder um breve questionário.

Home > Pesquisa > +id:("lil-596179" OR "lil-605986" OR "lil-592681" OR "lil-84813" OR "lil-605965" OR "lil-5... (7)

1. **Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens / The effects of coaches' experience on the motivational and pedagogical climate in youth sport**  
 Gonçalves, Carlos Eduardo; Silva, Manuel João Coelho e; Cruz, Jaume; Figueiredo, Antonio.  
*Rev. bras. educ. fis. esp;* 24(1): 15-26, jan.-mar. 2010. *ilus, tab.*  
 Artigo em Português | LILACS-Express | ID: 605986
2. **Percepção de atletas profissionais de basquetebol sobre o estilo de liderança do técnico / Professional basketball players perception over their head coach's leadership style / Percepción de jugadores profesionales de baloncesto sobre el estilo de liderazgo del técnico**  
 Alba, George dos Reis; Toigo, Taisson; Barcellos, Paulo Fernando Pinto.  
*Rev. bras. ciênc. esporte;* 32(1): 143-159, set. 2010. *ilus, tab.*  
 Artigo em Português | LILACS-Express | ID: 596179
3. **Análise do perfil de liderança dos treinadores das categorias de base do futebol brasileiro / Analysis of the leadership profile of soccer coaches of Brazilian youth teams**  
 Costa, Israel Teoldo da; Samulski, Dietmar Martin; Costa, Varley Teoldo da.  
*Rev. bras. educ. fis. esp;* 23(3): 185-194, jul.-set. 2009. *ilus, tab.*  
 Artigo em Português | LILACS | ID: 605965
4. **A aprendizagem profissional: as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso / Professional learning: representation of youth sports coaches: four case studies**  
 Ramos, Valmor; Graça, Amândio Braga dos Santos; Nascimento, Juarez Vieira do; Silva, Rudney da.  
*Motriz rev. educ. fis. (Impr.);* 17(2): 280-291, abr.-jun. 2011. .  
 Artigo em Português | LILACS | ID: 592681
5. **Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género / Effects on the perception of the motivational climate created by coaches and teammates on enjoyment and commitment. Gender differences**  
 Torregrosa, Miquel; Viladrich, Carme; Ramis, Yago; Azócar, Fernando; Latinjak, Alexander T; Cruz, Jaume.  
*Rev. psicol. deport;* 20(1): 243-25, 2011. *tab.*  
 Artigo em Espanhol | IBECs (Espanha) | ID: 84813
6. **Análise do perfil de liderança dos treinadores de futebol do campeonato mineiro de 2005 / Leadership profile of soccer coaches of oCampeonato Mineiro/2005ö**  
 Costa, Israel da; Samulski, Dietmar M; Marques, Maurício P.  
*Rev. bras. ciênc. mov;* 14(3): 55-62, 2006. *tab.*  
 Artigo em Português | LILACS | ID: 524632
7. **O perfil de liderança dos treinadores de futebol do Campeonato Brasileiro Série A/2005 / The leadership profile of soccer coaches of the Brazilian championship/2005**  
 Costa, Israel Teoldo da; Samulski, Dietmar Martin.  
*Rev. bras. educ. fis. esp;* 20(3): 175-181, jul.-set. 2006. *tab, graf.*  
 Artigo em Português | LILACS | ID: 468556

## **APÊNDICE**

Apêndice 1- Roteiro da entrevista com os treinadores

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## APÊNDICE 1

### Roteiro da entrevista com os treinadores

#### 1- Dados gerais de identificação

Nome:
Idade:
Sexo:
Nome da instituição, na qual trabalha atualmente:
Cidade:

#### 2- Dados sobre a formação inicial

É formado em Educação Física? Sim ( <input type="checkbox"/> ) Não ( <input type="checkbox"/> )
Licenciatura ( <input type="checkbox"/> ) Bacharelado ( <input type="checkbox"/> ) Licenciatura Plena ( <input type="checkbox"/> ) Provisonado ( <input type="checkbox"/> )
Por qual instituição?
Ano de ingresso (     )    Ano de conclusão (     )
Possui especialização?
Possui mestrado/ doutorado?
Já participou de cursos de formação de treinadores? Quais?

#### 3- Dados sobre a trajetória profissional

Quando se tornou treinador?
Tem quantos anos de experiência como treinador?
Em quais instituições trabalhou como treinador?
Já trabalhou com quais categorias de formação?
Atualmente trabalha com qual categoria?

#### 4- A narrativa de vida

##### **Questão geradora-** Como você se tornou treinador de basquetebol?

Socialização pré-profissional	<ul style="list-style-type: none"><li>- primeiros contatos com o basquetebol</li><li>- relação com o esporte e com a Educação Física</li><li>- relação com os professores/treinadores</li><li>- reminiscências sobre as aulas/treinos</li></ul>
Socialização profissional (universidade)	<ul style="list-style-type: none"><li>- o curso de Educação Física</li><li>- conhecimentos obtidos na formação inicial</li><li>- relevância do curso na formação como treinador</li></ul>
Socialização profissional (vida profissional)	<ul style="list-style-type: none"><li>- desafios de ser treinador</li><li>- saberes necessários à atuação profissional</li></ul>

## APÊNDICE 2

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

*"O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa." (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)*

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada **"Um estudo sobre os treinadores de basquetebol suas identidades e seus saberes"**, recebi do pesquisador Heitor de Andrade Rodrigues, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo tem por objetivo investigar, por meio da pesquisa de campo, o processo de constituição identitária dos treinadores de basquetebol, com ênfase para os desafios e tensões enfrentados, os saberes profissionais mobilizados nesse processo, bem como as estratégias identitárias geradas nesse contexto.
- Que a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e que para coleta de dados foi utilizada a entrevista narrativa.
- Que eu participarei voluntariamente de uma entrevista, na qual serei questionado sobre minhas experiências vividas com o basquetebol.
- Que o incômodo que poderei sentir com a minha participação é a disponibilidade de tempo para participar da entrevista.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: o entendimento da constituição identitária do grupo social formado pelos treinadores, o que pode fornecer dados ao aprimoramento da formação e do desenvolvimento profissional dos treinadores de basquetebol.
- Que, sempre que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo.
- Que eu receberei uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso dou o meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço profissional do pesquisador: Av. 16 A, 832 – Bela Vista – Rio Claro/ SP – Cep: 13506720 Fone: 19-9199-9932 e-mail: [triheitor@yahoo.com.br](mailto:triheitor@yahoo.com.br)

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa/ FCM/ UNICAMP: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126 – Campinas/ SP – Cep: 13083-887 Fone: 19- 3521-8936 e 3521-7187 e-mail: [cep@fcm@unicamp.br](mailto:cep@fcm@unicamp.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável