



CADERNOS DO TREINADOR

COACHING ESPORTIVO E
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Michel Milistetd
Alexandre Bobato Tozetto
Caio Corrêa Cortela

Copyright © 2021

Todos os direitos desta edição reservados aos autores da obra.

Título Original:

Coleção Cadernos Do Treinador:

Coaching Esportivo e Competências Profissionais

CBL - Brasil. Catalogação na fonte

Câmara Brasileira do livro

Diagramação: Vivian Gyarmaty Rogoski

MILISTETD, Michel; TOZETTO, Alexandre Bobato; CORTELA, Caio Corrêa.

Coleção Cadernos do Treinador: Coaching Esportivo e Competências Profissionais -
Volume II, 1ª ed. - Florianópolis, Santa Catarina, 78 p.

ISBN 978-65-00-19537-8

I. Esporte. II. Treinadores. III. Formação.

[2021]

E-Book

Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte - Universidade Federal
De Santa Catarina | UFSC

Para download:

<https://lapeufsc.wixsite.com/lapeufsc/nossa-biblioteca>

Redes Sociais:

[facebook.com/nuppeufsc](https://www.facebook.com/nuppeufsc)

[instagram.com/nuppe.ufsc](https://www.instagram.com/nuppe.ufsc)

SUMÁRIO

MENSAGEM DO EDITOR	4
COACHING ESPORTIVO	5
COMPETÊNCIA 1 COMPREENDER O CONTEXTO	11
COMPETÊNCIA 2 PLANEJAR PRÁTICAS	19
COMPETÊNCIA 3 CONSTRUIR RELAÇÕES	27
COMPETÊNCIA 4 CONDUZIR TREINOS E COMPETIÇÕES	40
COMPETÊNCIA 5 AVALIAR AÇÕES	50
COMPETÊNCIA 6 APRENDER E REFLETIR	59
REFERÊNCIAS	72

MENSAGEM DO EDITOR

Após o incrível retorno positivo do primeiro volume do Cadernos do Treinador, tivemos a certeza de que a continuidade desse projeto é uma necessidade latente na área da Educação Física, apresentando conceitos científicos em uma linguagem prática e propositiva, enriquecendo a atividade pedagógica de treinadores esportivos. Neste segundo volume trazemos a temática Coaching Esportivo e Competências Profissionais.

Demarcada por uma ação intencional de constante desafio e suporte a praticantes e atletas, a intervenção de treinadores é sustentada por um conjunto de conhecimentos e competências que se relacionam não apenas com o domínio da sua área de intervenção, mas também, com a necessidade de se relacionar com os outros atores do cenário esportivo e com a capacidade de pensar, decidir e refletir sobre sua própria prática.

Com a colaboração dos especialistas Alexandre Bobato Tozetto e Caio Corrêa Cortela, profissionais que atuam diretamente na área de desenvolvimento de treinadores nos contextos acadêmicos e esportivo, esse e-book introduz o conceito do Coaching Esportivo e apresenta elementos teóricos e práticos que caracterizam as 6 competências funcionais do treinador esportivo: Compreender o Contexto; Planejar Práticas; Construir Relações; Conduzir Treinos e Competições; Avaliar Ações; Aprender e Refletir.

Assim, esperamos que esse e-book contribua para uma compreensão mais profunda sobre a natureza da atividade de treinadores que atuam em ambientes de participação e de rendimento esportivo e que sirva como um guia para estruturação de práticas e de reflexão contínua para a oferta de experiências esportivas positivas a crianças, jovens e adultos. Tenham um bom proveito!

MICHEL MILISTETO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA



COACHING ESPORTIVO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o esporte é reconhecido como um fenômeno social internacional “capaz de unir as pessoas sem importar qual sua origem, raça, crença religiosa ou condição econômica” (ANNAN, 2004). Entre todos os envolvidos no cenário esportivo, os treinadores têm recebido papel de destaque (JONES, 2006; CÔTÉ; GILBERT, 2009). O treinador esportivo é responsável em promover experiências de aprendizagem voltadas à participação esportiva e também ao desenvolvimento de atletas que buscam rendimento em diferentes níveis. Associado à essas funções primárias, o treinador esportivo contribui para a formação pessoal e social, além de colaborar para o desenvolvimento da cidadania, educação, saúde e bem-estar de pessoas de todas as idades (ICCE, 2013).

Investigações científicas recentes têm buscado entender as características da intervenção do treinador esportivo e conseqüentemente melhorias no seu desenvolvimento. A primeira constatação é que o próprio termo “Coaching” não possui tradução na língua portuguesa. A palavra coaching surge na Europa entre os séculos XIII e XIV em alusão às carruagens de madeira que serviam como meio de transporte (Coach). O seu condutor oferecia o serviço de coaching como o responsável em levar os passageiros de um ponto a outro nas cidades daquela época. Ao longo dos tempos o termo coaching sofreu muitas adaptações para áreas como educação, negócios e psicologia. No esporte, a analogia do termo relacionado à “condução” retrata a natureza da intervenção de treinadores esportivos que é de conduzir praticantes e atletas ao aprimoramento individual e/ou coletivo em uma dinâmica contínua de desafio e suporte em busca de objetivos particulares e/ou comuns.

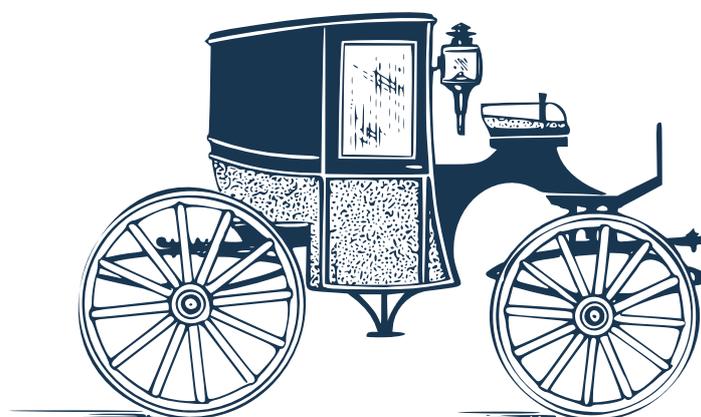


FIGURA 01. EXEMPLO DE CARRUAGEM UTILIZADA PARA CONDUÇÃO DE PASSAGEIROS.

Nessa perspectiva, compreendemos que a natureza do trabalho do treinador esportivo é bastante complexa pois envolve o domínio de muitas variáveis como o processo didático do treino (planejamento, condução, avaliação), a gestão dos ambientes de prática, as relações sociais com atletas e outros atores no cenário esportivo, como pais, árbitros, assistentes, diretores esportivos, em busca de uma harmonia para que a aprendizagem (atletas, praticantes - psicossocial) seja potencializada. No entanto, considerando que o processo de desenvolvimento de praticantes e atletas não depende exclusivamente do treinador, o coaching esportivo é permeado por incertezas e por adaptações constantes.

FIGURA 02. CONDIÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS DO COACHING ESPORTIVO.



FONTE: OS AUTORES.

Diante da complexidade da atividade de coaching esportivo, o Conselho Internacional para a Excelência de Treinadores (ICCE) reconhece atualmente três grandes bases de conhecimentos da ação de treinadores esportivos: Conhecimento Profissional, Conhecimento Interpessoal e Conhecimento Intrapessoal (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013).

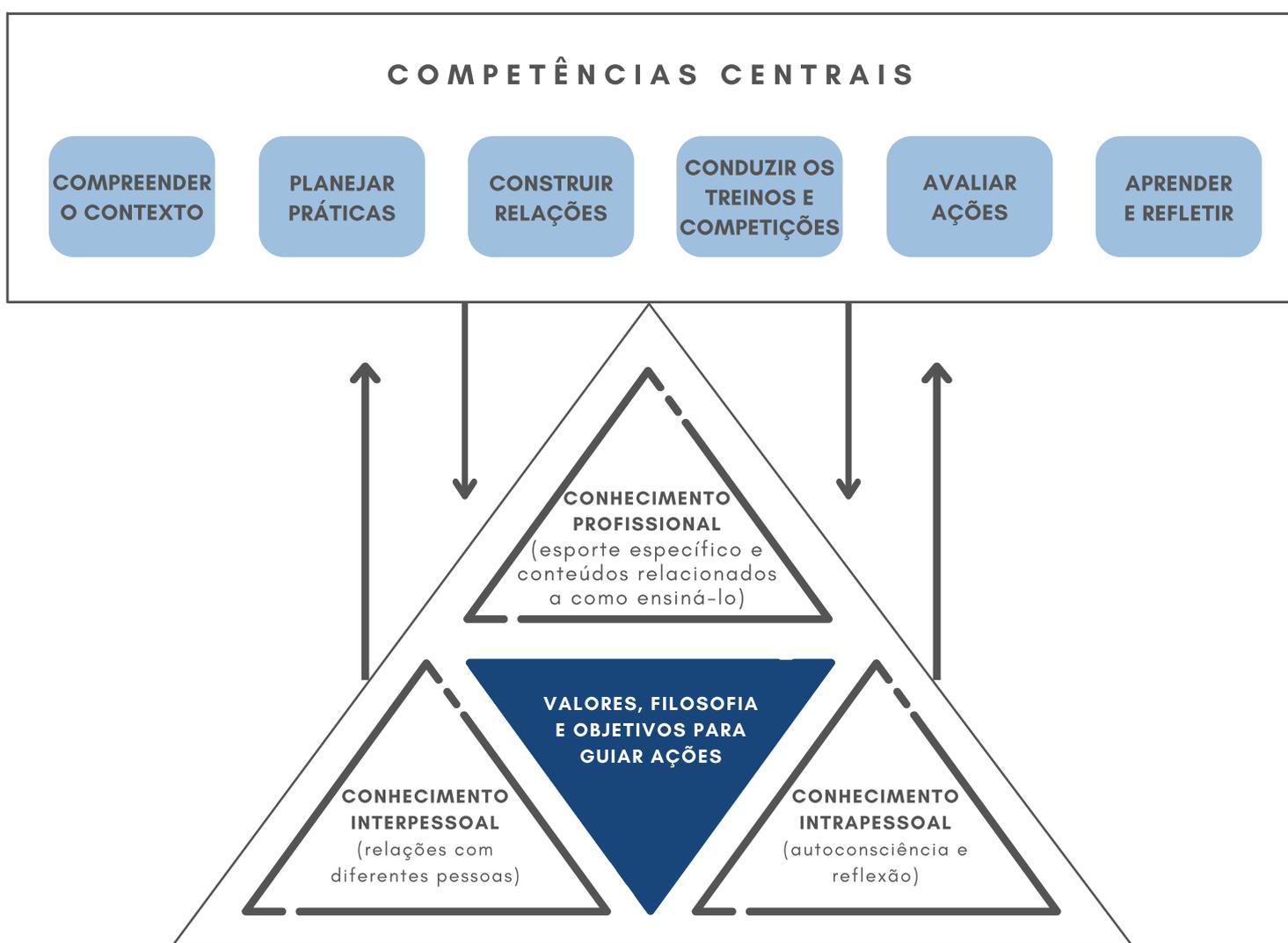
O conhecimento profissional representa o conhecimento específico que dá a base da intervenção profissional dos treinadores. Ou seja, os conhecimentos específicos da modalidade e das áreas afins que orientam o processo de ensino aprendizagem de atletas e praticantes – tais quais pedagogia, fisiologia, psicologia, anatomia, entre outras áreas e disciplinas das Ciências do Esporte.

O conhecimento interpessoal está relacionado às interações sociais dos treinadores. A eficácia dos treinadores depende das relações individuais e de grupo, onde o sucesso necessita de interações constantes com os seus atletas e assistentes, dirigentes, pais e outros profissionais. Em decorrência de tais interações, os treinadores poderão desenvolver maneiras mais eficazes e adequadas de comunicação com todos os envolvidos no cenário esportivo. Dessa maneira, o treinador terá maiores capacidades de auxiliar seus atletas a partir das especificidades de diferentes idades, níveis competitivos, significados da prática esportiva e o contexto social particular.

Por fim, o conhecimento intrapessoal refere-se à compreensão dos treinadores sobre si mesmos e da sua capacidade de introspecção e reflexão. O papel autocrítico pode ser construído de acordo com as experiências previamente definidas. Em suma, a capacidade de um treinador para maximizar os resultados dos atletas não repousa apenas no amplo conhecimento profissional e conhecimento interpessoal, mas também na reflexão constante, avaliação e revisão de sua própria prática.

A partir da congregação desses três conhecimentos em campo prático, surgem as competências funcionais do treinador para o desempenho de suas funções profissionais (ICCE, 2013): Compreender o Contexto; Planejar Práticas; Construir Relações; Conduzir os Treinos e Competições; Avaliar Ações; Aprender e Refletir. Essas competências relacionam-se com sua capacidade de planejamento, comunicação, intervenção, avaliação e reflexão, atividades basilares da prática do treinador esportivo (Figura 3).

FIGURA 03. CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS DO TREINADOR ESPORTIVO.



FONTE: ADAPTADO DO CONSELHO INTERNACIONAL PARA A EXCELÊNCIA DE TREINADORES.

Nos próximos capítulos serão apresentadas as seis competências funcionais do treinador esportivo de maneira individual, conforme detalhadas no quadro 1.

QUADRO 01. COMPETÊNCIAS E RESPONSABILIDADES DE TREINADORES.

COMPETÊNCIAS CENTRAIS	RESPONSABILIDADES
COMPREENDER O CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o cenário completo Alinhar e gerir Analisar as necessidades Definir a visão Desenvolver a estratégia
PLANEJAR PRÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> Criar um plano de ação Organizar o cenário e o pessoal Identificar e recrutar atletas, pessoal (comissão técnica, outros profissionais) e recursos Salvaguardar os praticantes Desenvolver indicadores de progresso
CONSTRUIR RELAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Liderar e influenciar Gerir Gerir relações Ser um educador
CONDUZIR OS TREINOS E COMPETIÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Conduzir os exercícios Empregar pedagogia ou andragogia adequada Identificar e gerir competições adequadas
AVALIAR AÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> Observar Tomar decisões e ajustar Registrar e avaliar
APRENDER E REFLETIR	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar a sessão e o programa Autorreflexão e automonitorização Comprometer-se com o desenvolvimento profissional Inovar



COMPETÊNCIA 1

COMPREENDER O CONTEXTO

FILOSOFIA DE COACHING

Quem eu sou? O que o esporte representa para mim? O que pretendo alcançar no ambiente que estou? O que é sucesso na minha concepção? A resposta a esses questionamentos orienta a definição do autoconceito de treinadores esportivos e auxiliam aos profissionais a definirem as metas de trabalho situadas ao seu contexto profissional. O entendimento desses elementos essenciais da atividade do treinador esportivo também é conhecido como filosofia de coaching.



**A FILOSOFIA DE COACHING
NÃO É O QUE VOCÊ FALA, MAS
O QUE VOCÊ FAZ.
MARTENS (2012)**

A filosofia do coaching é definida como um conjunto de valores e crenças que orientam as ações e comportamentos dos treinadores esportivos. Segundo Cassidy, Jones e Potrac (2009, p.57), a filosofia pode ser vista como um "par de óculos, criado por opiniões, experiências e valores pessoais, através de uma percepção particular da realidade que é filtrada". Assim, a filosofia do coaching influencia a maneira como os treinadores entendem o esporte, os contextos que atuam, os atletas com quem trabalham e a forma que determinam o foco de sua intervenção profissional.

Uma filosofia bem definida permite que treinadores e atletas desenvolvam uma maneira de pensar e agir de forma consistente e alinhada. Considerando os diferentes contextos esportivos em que o treinador atua podem exigir diferentes formas de intervenção (por exemplo ser treinador de formação sub-15 e ao mesmo tempo de alto rendimento adulto), a filosofia deve ser uma característica individual dos treinadores, porém também deve ser flexível e alinhada às condições dos contextos de prática.

De maneira a oferecer um entendimento mais detalhado sobre a filosofia de coaching, Hardman e Jones (2013), destacam algumas dimensões complementares do conhecimento filosófico.

a) **AXIOLOGIA** – Os valores que orientam os comportamentos dos treinadores.

Ex.: Ser honesto em todas as decisões com os atletas / Satisfação nos treinos deve ser a base da performance.

b) **ÉTICA** – O que os treinadores julgam como moral ou imoral.

Ex.: É correto exigir dedicação dos atletas aos treinamentos, mas nunca devo usar do esforço deles para alcançar apenas os meus resultados pessoais como treinador.

c) **ONTOLOGIA** – O significado de ser Treinador.

Ex.: Ser treinador é ajudar pessoas / Ser Treinador é liderar atletas ao pódio / Ser Treinador é abdicar da vida pessoal, etc.

d) **EPISTEMOLOGIA** – Natureza do conhecimento dos Treinadores.

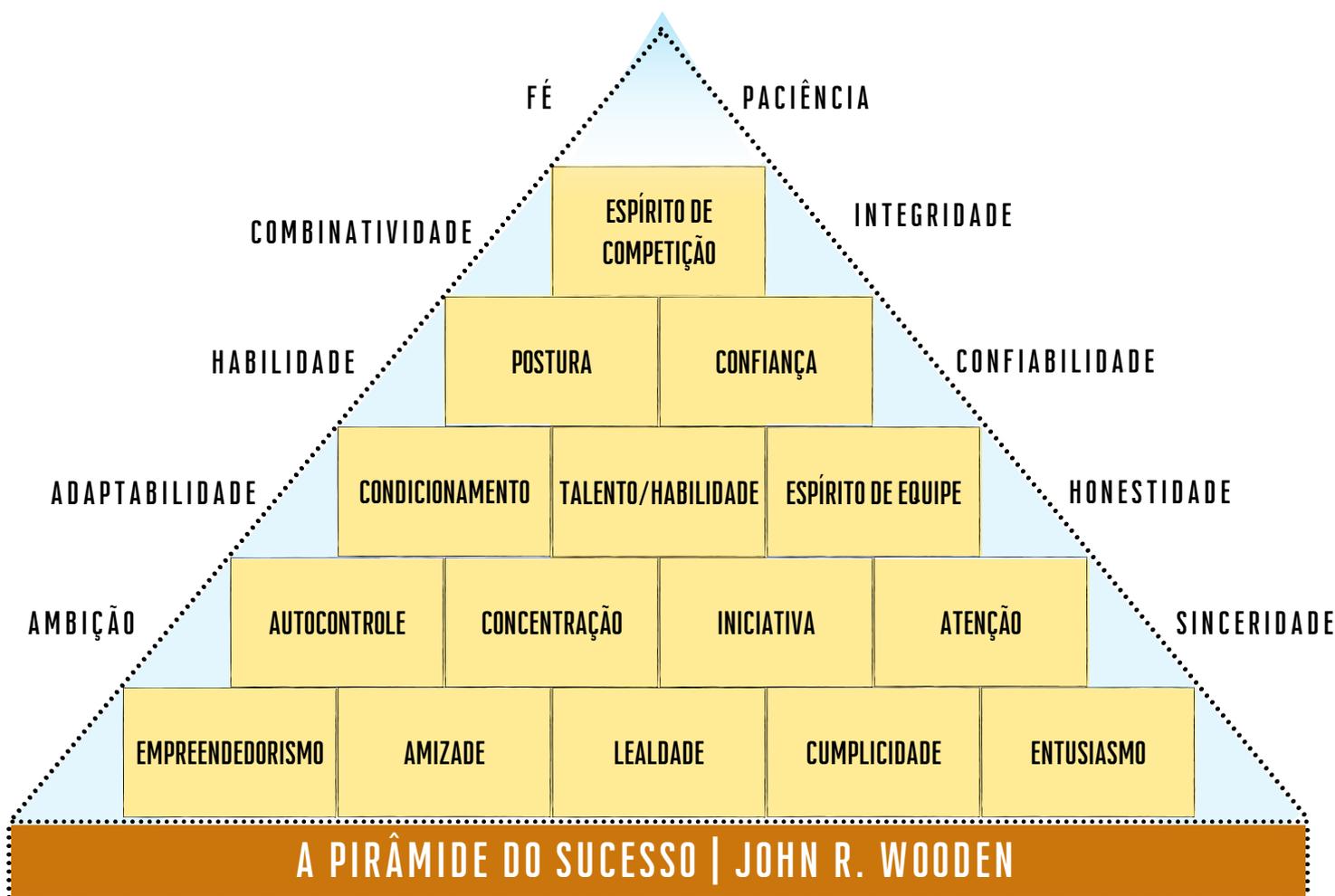
Ex.: Compreensão entre a relação prática e teórica de bases do treinamento, planejamento e avaliação de ações, etc.

É difícil identificar esses quatro elementos filosóficos na prática de treinadores, ou mesmo, um treinador ser capaz de relatar de maneira consciente essas dimensões separadas em sua prática. Contudo, no momento em que os treinadores tomam consciência e conseguem definir para si os princípios que guiam suas decisões e ações, esses profissionais se tornam mais efetivos na relação com seus atletas e até mesmo demonstram desempenhos mais elevados.

Um dos grandes exemplos de treinadores com filosofia de coaching bem definida e de comportamentos guiados por seus princípios é o lendário treinador de basquetebol universitário dos Estados Unidos, John Wooden. Considerado um dos maiores treinadores do século XX, o treinador Wooden liderou o time de basquete universitário da UCLA por 12 anos (1964-75), alcançando números expressivos como 88 vitórias consecutivas e a conquista de 10 campeonatos nacionais, sendo 7 deles em sequência.

Influenciado pelo seu pai e seu professor de matemática no ensino médio, o treinador Wooden elaborou a definição de sucesso que é utilizada até hoje em equipes esportivas e também no ambiente corporativo: “Sucesso é a paz de espírito resultante da satisfação de saber que você fez o possível para atingir o seu melhor”. Certamente John Wooden gostava de vencer e suas marcas demonstravam isso, contudo em sua filosofia de trabalho ficava claro que o foco do seu trabalho era orientado para a melhoria contínua, esforço individual e o desenvolvimento do potencial particular de cada atleta. Essa definição foi construída ao longo dos anos do seu trabalho como treinador de maneira conjunta ao retrato da sua filosofia de coaching definida como a pirâmide do sucesso (figura 04).

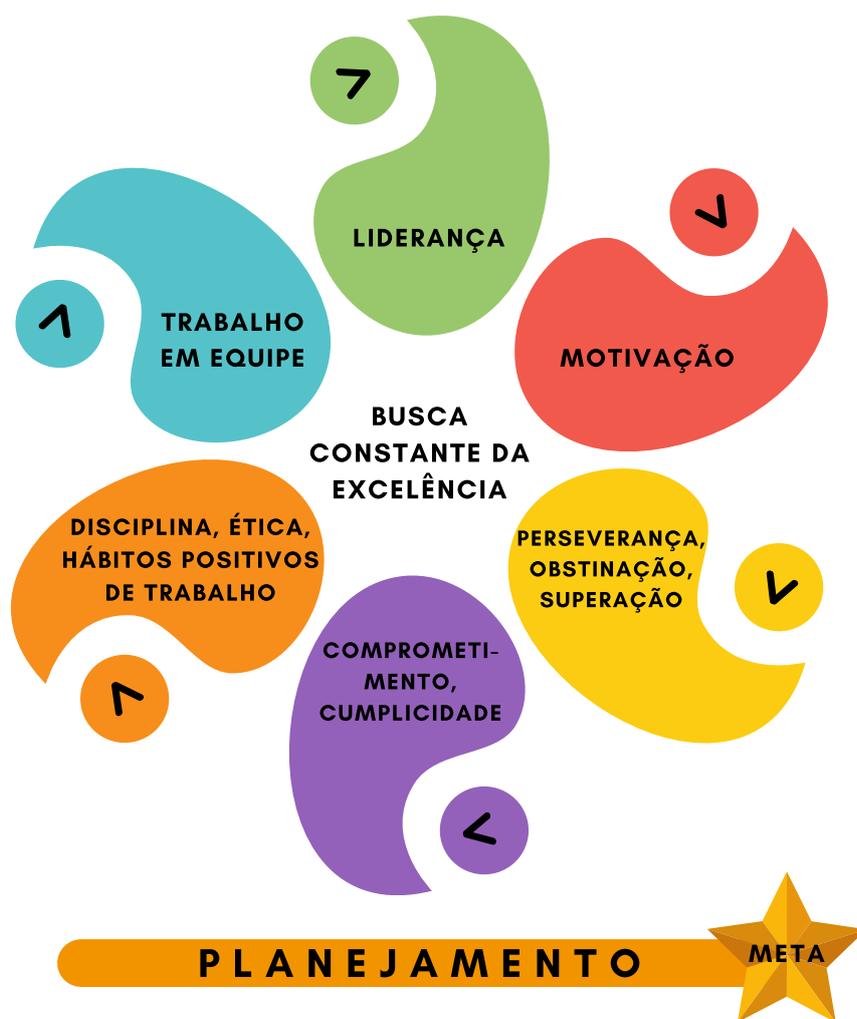
FIGURA 04. PIRÂMIDE DO SUCESSO DE JOHN WOODEN.



FONTE: WOODEN & CARTY (2004).
A PIRÂMIDE DE SUCESSO DO TREINADOR WOODEN.

Outro exemplo claro de sucesso e de filosofia explícita é do treinador brasileiro multicampeão de voleibol, Bernardo Rezende, também conhecido como Bernardinho. Bernardinho dirigiu as seleções feminina e masculina de voleibol entre 1994 e 2017, conquistando inúmeros títulos internacionais, dos quais 6 foram medalhas olímpicas (duas de bronze, duas de prata e duas de ouro). Além disso, o treinador possui dezenas de títulos nacionais, dirigindo equipes femininas. Entre as mensagens mais claras de Bernardinho em seu livro, que apresenta a sua filosofia de coaching, é de que o sucesso depende de muita dedicação e o trabalho bem estruturado está acima do talento esportivo individual.

FIGURA 05. A RODA DA EXCELÊNCIA DO TREINADOR BERNARDINHO.



FONTE: REZENDE (2011)
TRANSFORMANDO SUOR EM OURO.

A capacidade de introspeção e reflexão profunda sobre si e sobre sua filosofia parece ser mais comum em treinadores com grande experiência. Todavia, a capacidade de articulação dos princípios de prática, tomada de decisão e comportamentos depende da reflexão deliberada e da identificação de critérios estabelecidos que ajudem a determinar se seus princípios estão sendo colocados em prática de maneira exitosa. Desta forma, deixamos abaixo algumas perguntas que podem ajudá-lo a refletir sobre seus valores e crenças, e organizar sua filosofia de coaching.

POR QUE SOU TREINADOR?

QUAIS SÃO OS MEUS PRINCÍPIOS E VALORES?

QUE TIPO DE EXPERIÊNCIAS QUERO OFERECER PARA MEUS ATLETAS?

QUAIS AS MINHAS RESPONSABILIDADES NESSE PROCESSO?

COMO DEVO TRABALHAR PARA COLOCAR ISSO EM PRÁTICA?

CONTEXTOS DE ATUAÇÃO

Considerando a filosofia do treinador, seja ela já explícita ou mesmo ainda implícita, o treinador precisa ajustar seus valores e crenças ao contexto de sua atuação antes mesmo de planejar suas práticas. Contextos de atuação são os ambientes de intervenção do treinador e podem ser definidos pelos objetivos e significados que os praticantes atribuem à sua prática esportiva. Na legislação brasileira (Lei 9.615/1998 e Decreto 7.894/2013) são reconhecidos 4 contextos de atuação de treinadores: Esporte Educacional; Esporte de Formação; Esporte de Rendimento; Esporte de Participação. Apesar das congruências que possam existir e também outras classificações aceitáveis para definir o esporte, compreende-se o esporte como um fenômeno social complexo em constante mudança que é passível de contínuas transformações e interpretações ao longo do tempo e do local que se estabelece. Assim, apresentamos aqui uma perspectiva mais simples, apresentando as características dos contextos de Participação e de Rendimento.

ESPORTE PARTICIPAÇÃO	ESPORTE RENDIMENTO
Praticado por crianças, jovens, adultos e idosos	Praticado por jovens atletas e atletas adultos
Aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades esportivas, físicas e socioemocionais	Maestria e excelência e de habilidades esportivas, físicas e socioemocionais
Desempenho Ótimo (Auto Rendimento)	Desempenho Máximo (Alto Rendimento)
Satisfação e qualidade de vida em aspectos físicos, sociais e emocionais	Melhor Rendimento Competitivo em dimensões técnicas, táticas, físicas e psicológicas

Como referido anteriormente, esses contextos não se separam em função de suas características. Ao longo do desenvolvimento de um praticante ou atleta eles podem migrar de um contexto a outro, por exemplo, na adolescência quando um atleta decide se especializar em uma modalidade e competir em altos níveis de exigência, ou quando um atleta abre mão da sua rotina de desempenho e busca a manutenção da prática esportiva com viés da sua qualidade de vida. Além disso, uma mesma pessoa pode praticar uma modalidade buscando alto rendimento e outra como diversão. Um exemplo bastante conhecido é do ex-jogador americano de basquetebol Michael Jordan que praticava golfe em seu tempo livre ou do ex-jogador de Tênis Gustavo Kuerten que adorava surfar em seus momentos de lazer.



COMPETÊNCIA 2

PLANEJAR PRÁTICAS

A competência de Planejar Práticas refere-se ao alinhamento entre as características do contexto de atuação e a definição dos objetivos do trabalho a longo, médio e curto prazos. Diante desse alinhamento, parte-se para os ajustes operacionais para o planejamento e para a intervenção do treinador esportivo com praticantes e atletas. Além das características do contexto, seja com o viés de participação ou de rendimento esportivo, outros indicadores devem ser levantados para definição dos objetivos como: a faixa etária ou etapa de formação do atleta, a experiência dos praticantes; a frequência de treinos e o tempo das sessões de treinamento; assim como as características do próprio local de prática como infraestrutura disponível, materiais, entre outros condicionantes.

Entre as principais informações a serem levantadas, a perspectiva de formação a longo prazo adotada oferece condições de planejar as atividades e o treino de acordo com as etapas de desenvolvimento humano e esportivo, considerando as dimensões físico-motoras, socioemocionais e técnico-táticas dos atletas. Entre os modelos propostos em diferentes países, o Modelo de Desenvolvimento da Participação Esportiva (DMSP em inglês) é um dos mais referenciados na literatura (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2003; CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007).

FIGURA 06. DEVELOPMENTAL MODEL OF SPORT PARTICIPATION.



FONTE: ADAPTADO DE CÔTÉ, BAKER E ABERNETHY (2007).

No DMSP, três objetivos principais são descritos para o desenvolvimento de jovens a partir dos programas esportivos: saúde física, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem de habilidades motoras. Destaca-se ainda que esses objetivos devem ser alcançados a partir da inserção em cenários adequados, visando o desenvolvimento das características pessoais, iniciativa, saúde, performance e os aspectos relacionados ao desenvolvimento positivo de jovens (competência, confiança, conexão e caráter). Além disso, mesmo quando se trata de desenvolvimento de atletas de elite, é necessário destacar que o importante não é somente a aquisição de habilidades esportivas, mas também otimizar a saúde dos jovens atletas por meio da participação contínua no esporte (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007).

O modelo DMSP estabelece que os programas esportivos devem promover a participação de crianças e jovens em diversas atividades, motivando-os a acreditar em suas competências, divertindo-se com o esporte e recebendo suporte social (CÔTÉ; FRASER-THOMAS, 2007). Nesse cenário, o envolvimento de pais, professores e treinadores é fundamental para que os objetivos sejam alcançados e um ambiente propício seja criado para o desenvolvimento positivo de jovens atletas. A Figura 1 apresenta um esquema resumido do DMSP, a partir dos fatores e objetivos a serem visados nos programas esportivos. Cabe ressaltar que o termo **jogo deliberado** se refere à prática espontânea e recreativa dirigida pelos próprios participantes e a **prática deliberada** é o treino propriamente dito, organizado, sistematizado dirigido por treinadores.

Considerando que a prática esportiva possui objetivos diversos em função do contexto de prática, metas a curto e médio prazo referem-se à melhoria e performance de habilidades esportivas, aumento da confiança e autoestima na modalidade, senso de identidade e pertencimento a grupos, entre outros. Apesar desses objetivos orientarem o planejamento dos treinadores esportivos, é fundamental que a intervenção desses profissionais seja norteadada por diferentes resultados em longo prazo.

1. DESENVOLVIMENTO PESSOAL

De maneira geral, o desenvolvimento pessoal a partir do esporte visa contribuir para o desenvolvimento positivo de jovens e de componentes psicossociais como disciplina, autocontrole, liderança e cooperação (CÔTÉ, FRASER-THOMAS, 2007; CÔTÉ, STRACHAN, FRASER-THOMAS, 2008). Além disso, o potencial do esporte para promoção da saúde mental é vital em pleno século XXI em que condições psicológicas adversas como estresse, ansiedade e depressão se tornam comuns entre jovens e adultos. Assim, o foco em abordagens pedagógicas que promovam comportamentos positivos e previnam comportamentos negativos deve ser a base do trabalho de treinadores esportivos para a promoção do desenvolvimento pessoal em longo prazo.

2. PARTICIPAÇÃO ESPORTIVA

Os resultados em termos de participação esportiva correspondem à busca pela melhoria da saúde e da prática do esporte de maneira sustentada ao longo da vida, alcançando também o desenvolvimento social, cultural e de valores. Nesse sentido, os programas esportivos devem oportunizar a massificação do esporte pautado na qualidade da intervenção e busca por resultados nos diferentes domínios. Cada uma das etapas vividas durante a infância e a adolescência é marcada por novas descobertas e novas experiências, as quais terão influências significativas para toda a vida, motivando-os a acreditar em suas competências, divertir-se com o esporte e receber suporte social. Para aqueles que não atingem o status de atleta profissional, deve ser dada a oportunidade para que tenham habilidades suficientes para que possam manter o esporte como atividade para toda a vida.

3. DESEMPENHO ESPORTIVO

Os resultados esperados em termos de desempenho esportivo estão relacionados ao desenvolvimento dos elementos de performance de cada modalidade esportiva. A sistematização dos conteúdos de treino deve buscar a integração dos elementos de desempenho em cada etapa de formação esportiva. Para além das ações técnico-táticas, o desenvolvimento de aspectos físicos, psicológicos e sociais favorecerão a melhora da performance e o possível destaque daqueles que têm capacidade para chegar ao alto rendimento. Na medida em que há a evolução dos níveis de desempenho dos atletas, eles devem ser encorajados a aperfeiçoarem suas habilidades, possibilitando sua inserção em contextos competitivos mais exigentes.

PLANEJAMENTO DO TREINAMENTO

Considerando um dos trabalhos de grande dedicação de muitos treinadores, o planejamento do treino envolve duas etapas centrais (COELHO, 2016a): a análise contextual e a elaboração do plano de ação. A análise contextual se refere à compreensão do ambiente em que se está atuando, bem como, as características, objetivos e expectativas dos participantes. Por exemplo, jovens de mesma idade praticando a mesma modalidade podem apresentar características distintas em função dos objetivos da sua prática esportiva, como de um grupo em um projeto social na modalidade de futebol e outro grupo em uma equipe de base de um clube profissional. Além disso, fatores como: o nível de desempenho dos atletas, o tempo disponível de treino; as características do local de prática, são também elementos determinantes na análise contextual.

Ao determinar as informações necessárias da análise contextual, os treinadores seguirão para a segunda etapa do planejamento, a definição do plano de ação, considerando os objetivos da sessão de treino. Os objetivos da sessão devem considerar, além dos fatores já citados, as metas coletivas e individuais estabelecidas para a temporada, o momento do calendário esportivo e as avaliações contínuas das sessões anteriores. Essa organização visa dar sentido aos conteúdos a serem abordados no treino e assegurar o caráter progressivo das cargas e dos desafios impostos aos atletas (COELHO, 2016a).

Para garantir o êxito do planejamento, no que se refere ao estabelecimento de objetivos, os treinadores precisam ter claro a resposta para a seguinte pergunta: “O que espero conseguir com esse treino?”, ou seja, quais são os resultados a serem alcançados, para os quais eu deverei canalizar todas as atenções durante o desenvolvimento da sessão?

Responder a essa pergunta nem sempre é uma tarefa fácil. Estabelecer objetivos requer ir além da compreensão do contexto e das necessidades dos jogadores, demandando do treinador certa familiaridade com o exercício dessa tarefa. O estabelecimento de muitos objetivos para uma mesma sessão ou de metas demasiadamente genéricas, comumente observado no meio esportivo, comprometem as etapas seguintes do Ciclo PCA, fazendo com que os resultados não ocorram conforme planejado ou tardem mais tempo para aparecer. Dessa forma, quanto mais específica, ajustada ao contexto e passível de avaliação for a meta, maior a probabilidade de ser compreendida pelos alunos/atletas e de ser concretizada (CRESPO; MILLEY, 1999).

De maneira conjunta com as metas do treino, a determinação dos critérios de êxito relacionado a cada objetivo definido é fundamental para assegurar que o processo de instrução e feedback seja assertivo. Sem critérios de êxito claros, muitas vezes, a intervenção dos treinadores é alterada durante o processo de treino. Para exemplificar, imaginem a utilização de atividades de situação de jogo com objetivo da melhoria de finalizações de ataque no handebol. Devido a alta complexidade e do elevado número de informações advindas do ambiente e dos jogadores, os treinadores que não possuem critérios de êxito claros, sejam técnicos (qualidade do movimento), táticos (tomada de decisão referente a situação de ataque) ou outro (físico, socioemocional), podem perder o foco das informações oferecidas, alterando assim, do foco da sessão de treinamento. Os critérios de êxito serão explicados com maiores detalhes da seção de avaliação do treino.

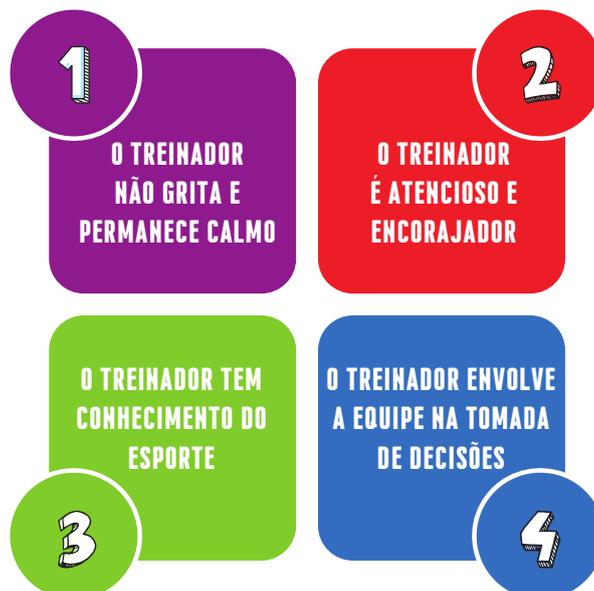


COMPETÊNCIA 3
CONSTRUIR RELAÇÕES

O processo de comunicação e a construção de relações positivas com praticantes ou atletas são fatores que aumentam a complexidade da atuação de treinadores esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013). Como exemplo, a comunicação com crianças e jovens da nova geração, reconhecida como nativa digital, é um grande desafio aos treinadores, independentemente do contexto de atuação (GOULD; NALEPA; MIGNANO, 2019; PARKER; CZECH; BURDETTE; STEWART *et al.*, 2012) nos diferentes contextos de atuação, como o esporte educação, esporte participação, esporte formação e esporte rendimento (BRASIL, 1998).

Nesses contextos, gritar pode dificultar a comunicação e uma melhor relação treinador-atleta: *“Só porque eles (treinadores) parecem zangados. Muitos gritos. Às vezes, você nem sabe o que estão dizendo.”* (Praticante 1). Enquanto permanecer em um estado calmo para conversar com esses jovens, demonstrar cuidado e manter o encorajamento pode ajudá-los a compreender melhor seus treinadores e aumentar o seu engajamento e desempenho no esporte: *“Eu só quero que ele (treinador) fale com calma e gentil comigo e me diga meus erros nos quais eu preciso trabalhar.”* (Praticante 6) (PARKER; CZECH; BURDETTE; STEWART *et al.*, 2012), gritar pode dificultar a comunicação e uma melhor relação treinador-atleta: *“Só porque eles (treinadores) parecem zangados. Muitos gritos. Às vezes, você nem sabe o que estão dizendo.”* (Praticante 1). Nesse sentido, na figura 1 são apresentadas as prioridades de praticantes sobre o estilo de coaching dos treinadores.

FIGURA 07. PREFERÊNCIAS DE PRATICANTES SOBRE O ESTILO DE COACHING DOS TREINADORES.



FONTE: ADAPTADO DE PARKER ET AL., 2012.

Utilizar diferentes tecnologias também pode ajudar os treinadores para iniciar e manter uma boa comunicação com esses praticantes, por meio de mensagens de texto, envio de avaliações, e assim por diante. Essa estratégia é válida já que os jovens podem estar mais abertos ao conteúdo disponibilizado virtualmente e possuem habilidades para vivenciar esse contexto (GOULD; NALEPA; MIGNANO, 2019).

Além da necessidade de criar e manter uma relação positiva com os jovens praticantes, estabelecer uma comunicação efetiva com os pais desses jovens e com os gestores esportivos em momentos adequados e como uma equipe, pode facilitar o cumprimento dos objetivos comuns entre gestores-treinadores-pais para o desenvolvimento dos praticantes. Esse trabalho em conjunto pode diminuir ou evitar possíveis mal-entendidos e problemas que provavelmente custarão tempo, recursos e energia das pessoas envolvidas (SMOLL; CUMMING; SMITH, 2011).

No esporte de alto rendimento, saber trabalhar e se comunicar com os gestores também pode ser crucial para conseguir o suporte profissional necessário, espaço e tempo para alcançar os objetivos da temporada (POTRAC; JONES, 2009), mesmo sem apresentar bons resultados imediatamente, mas conseguir demonstrar a evolução da equipe e dos atletas durante o processo.

Por esses motivos, o conhecimento interpessoal é considerado essencial para o trabalho efetivo dos treinadores esportivos, em todos os ambientes de intervenção, tendo em vista os diferentes atores envolvidos diretamente nesse processo (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013), conforme descrito na figura 08.

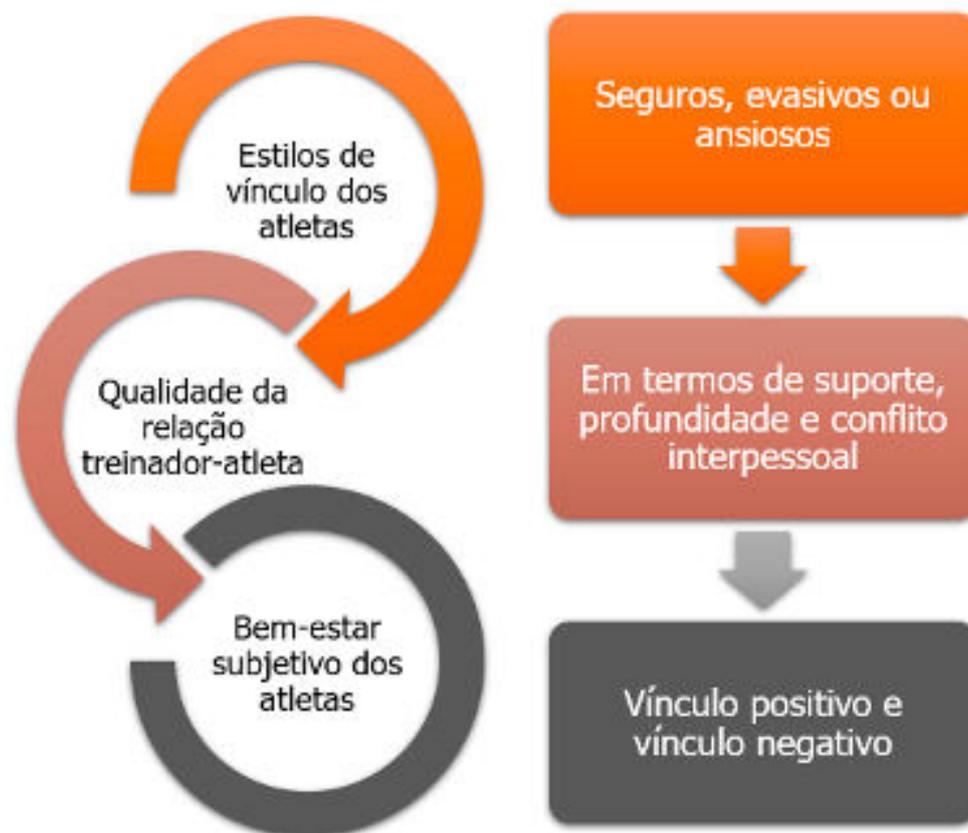
FIGURA 08. PESSOAS ENVOLVIDAS DIRETAMENTE COM OS TREINADORES



Em alguns contextos os treinadores podem não ter acesso direto a profissionais de outras áreas, pais, comissão técnica, mentores, entre outros. Uma possível solução é buscar acesso intervalado, por meio de reuniões estratégicas durante a temporada. Outra questão importante para os treinadores perceberem é a sua relação com os torcedores e com a mídia. Embora não sejam relações diretas, podem ter efeitos positivos ou negativos no trabalho dentro de campo, com o suporte ou pressão sobre os treinadores e jogadores.

Nesse processo interpessoal, especificamente sobre a relação positiva treinador-atleta, é considerada como essencial para o bem-estar e desenvolvimento dos atletas, o que envolve criar um vínculo e aumentar a qualidade dessa relação (DAVIS; JOWETT, 2014) conforme apresentado na figura 09.

FIGURA 09. VÍNCULO E QUALIDADE DA RELAÇÃO TREINADOR-ATLETA



FONTE: ADAPTADO DE DAVIS E JOWETT, 2014

O vínculo positivo treinador-atleta está relacionado a questões como vitalidade, energia, euforia e entusiasmo. Enquanto o vínculo negativo está ligado a cansaço, aborrecimento, irritabilidade e hostilidade (DAVIS; JOWETT, 2014). É recomendado que para oferecer maior segurança e melhorar cada vez mais a relação, que ambos, treinadores e atletas contem com profissionais especializados e com experiência na área (DAVIS; JOWETT, 2014; MAYER; SALOVEY, 1997). A seguir serão descritos os estilos de vínculo dos atletas:

- **EVASIVOS** - atletas que valorizam a independência e a autossuficiência. Esses atletas também possuem dificuldade de interagir em situações que dependem ou tenham que confiar nos treinadores para apoio, orientação e conselho. Nesse caso é sugerido aos treinadores criarem intencionalmente situações que oportunizem a conexão com os atletas e criar um ambiente que seja genuíno e constantemente estimulante, solidário e atencioso. As mudanças podem levar muito tempo para os atletas evasivos perceberem os pontos positivos de se comunicar sem o medo de serem isolados como talvez outras pessoas significativas (cuidadores e pais) possam ter feito em seus primeiros anos de formação;
- **SEGUROS** - atletas que se sentem confortáveis com a proximidade e interdependência emocional, percebem que os treinadores estão disponíveis para fornecer suporte, valorizam a importância da relação treinador-atleta e experimentam menos conflito interpessoal;
- **ANSIOSOS** - esses atletas podem estar autoconscientes das demandas impostas a seus treinadores e não permitem que seu vínculo (carência e apego) atrapalhe e assim impeça (ou de fato facilite para isso importante) a qualidade da relação treinador-atleta. Portanto, esses atletas podem não se comunicar com os treinadores, com o pensamento de não os sobrecarregar. O pouco tempo pode ser um desafio dos treinadores para trabalhar a interação com esses atletas.

Os três estilos de vínculo (seguros, evasivos e ansiosos) podem afetar a qualidade do relacionamento de treinadores e atletas. Assim, é importante que os treinadores conheçam os seus atletas e qual estilo de vínculo possuem, para que os atletas possam experimentar altos níveis de suporte social e profundidade de relacionamento, além de níveis mais baixos de conflitos nessas relações. Esses altos níveis de suporte e profundidade nas relações podem apresentar níveis altos de vínculo positivo que conduzem os indivíduos ao maior bem-estar (DAVIS; JOWETT, 2014). No estudo, os autores indicam que um treinador que oferece suporte e segurança permite que os atletas "ampliem" seus pontos de vista, o que influencia suas próprias atitudes e esforços esportivos, além de permitir que os atletas "construam" conexões com os treinadores que são capazes de gerar emoções positivas, incluindo interesse, entusiasmo, felicidade e zelo.

Portanto, ao longo do processo de formação esportiva, é sugerido aos treinadores, como profissionais capazes, para cumprirem com as três funções de vínculo (DAVIS; JOWETT, 2014), a saber:

- **Um alvo para proximidade** – estar disponível quando os atletas necessitarem, presencialmente ou via online;
- **Um porto seguro** – para conforto ou proteção durante os momentos de necessidade;
- **Uma base segura** – para que os atletas possam explorar e se engajar em atividades autônomas.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Como podemos evitar problemas futuros nas relações interpessoais? A inteligência emocional pode ser um caminho interessante para responder a essa pergunta. A inteligência emocional que é definida (MAYER; SALOVEY, 1997, p.5) como:

“

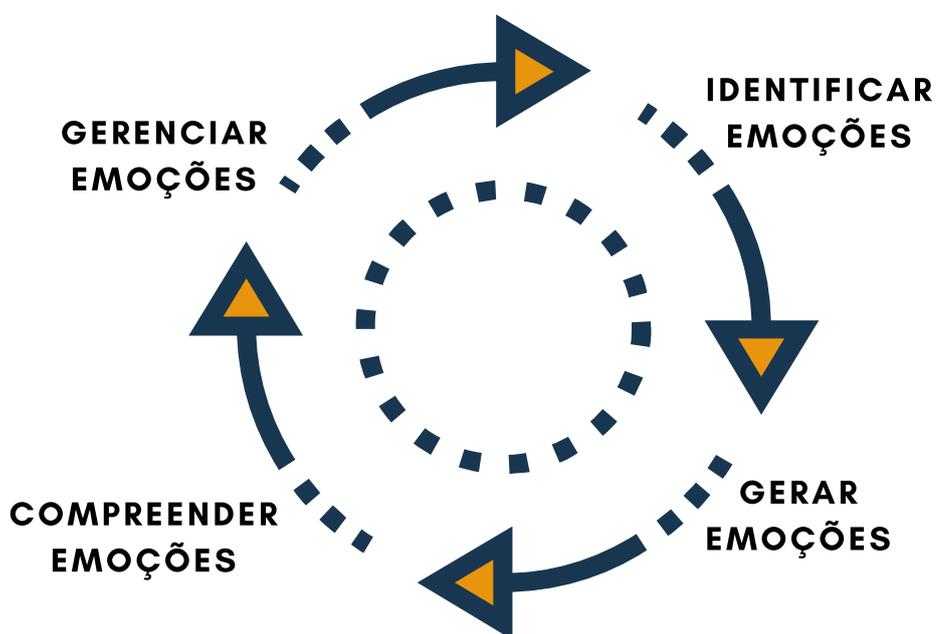
A CAPACIDADE DE PERCEBER EMOÇÕES, DE ACESSAR E GERAR EMOÇÕES PARA AUXILIAR O PENSAMENTO, DE COMPREENDER AS EMOÇÕES E O CONHECIMENTO EMOCIONAL E DE REGULAR AS EMOÇÕES DE FORMA REFLEXIVA DE MODO A PROMOVER O CRESCIMENTO EMOCIONAL E INTELLECTUAL

”

O campo da inteligência emocional é destacado no conhecimento interpessoal para a efetividade dos treinadores por facilitar a compreensão sobre seus atletas e ajudar na comunicação com outras pessoas. A inteligência emocional “se concentra na capacidade dos treinadores de reconhecer e usar emoções para gerenciar seus relacionamentos com outras pessoas e regular comportamentos” (GILBERT; CÔTÉ, 2013, p. 151). Como resultados, essas habilidades interpessoais essenciais que um treinador possui, podem motivar os atletas, ajudar nos processos de planejamento e tomada de decisões, interagir com outras pessoas e formar uma equipe (GILBERT; CÔTÉ, 2013).

Para Mayer e Salovey (1997) a inteligência emocional envolve os quatro níveis apresentados na figura 10.

FIGURA 10. RAMIFICAÇÕES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.



FONTE: ADAPTADO DE MAYER E SALOVEY (1997).

Cada ramificação é detalhada na sequência com aplicações no esporte (GILBERT; CÔTÉ, 2013):

- **Identificar emoções.** Este primeiro nível inclui uma série de habilidades, como a capacidade de identificar sentimentos em outras pessoas e expressar emoções de maneira construtiva. A capacidade dos treinadores de perceber as emoções de seus atletas com precisão facilitará a comunicação, evitará conflitos e ajudará a lidar com atletas ansiosos ou com falta de confiança. Além disso, a capacidade dos treinadores de perceber emoções nos oponentes pode fornecer uma vantagem de desempenho;
- **Gerar emoções.** Neste nível, usar emoções é a capacidade de focar a atenção em pistas relevantes e gerar emoções que facilitam a tomada de decisões e a resolução de problemas. A capacidade dos treinadores de usar emoções como diversão com jovens atletas provavelmente criará um ambiente esportivo positivo e estimulante. Além disso, os treinadores que são eficazes em usar suas próprias emoções podem gerar esforço, entusiasmo e concentração em seus atletas e, eventualmente, desenvolver atletas mais confiantes e competentes;
- **Compreender as emoções.** Isso se relaciona com a capacidade de reconhecer as causas e compreender as relações entre as emoções. Os treinadores que são eficazes na compreensão das emoções têm um bom senso do que faz seus atletas reagirem de uma forma ou de outra. A compreensão dos treinadores sobre as emoções de seus atletas torna-se essencial para a criação de um grupo coeso e conexões com outras pessoas. A capacidade de compreender as emoções fornece ao treinador o poder de reconhecer o ponto de vista dos outros e, por fim, influenciar comportamentos ou habilidades nos outros;
- **Gerenciar as emoções.** Este nível inclui a capacidade de estar ciente de uma emoção, determinar sua natureza e resolver situações emocionais de forma eficaz. Os treinadores desempenham um papel fundamental no ensino de estratégias aos atletas para atingir um estado emocional que levará ao desempenho ideal. Nesse sentido, alguns atletas podem necessitar de atividades

que ajudem a controlar sentimentos como a ansiedade e nervosismo pré-competição. Assim, os treinadores efetivos possuem a capacidade de ensinar os atletas a responderem apropriadamente às situações de carga emocional no esporte, com a construção de caráter e independência, além de regularem suas próprias emoções quando enfrentam situações adversas ou frustrantes, como na condução dos treinos onde os atletas podem não compreender o objetivo principal estipulado.

LIDERANÇA DE TREINADORES

A liderança transformacional possui potencial para o foco interpessoal. Nesse processo, os comportamentos do Coaching Transformacional podem influenciar nos resultados de desenvolvimento dos atletas (TURNNIDGE; CÔTÉ, 2017), sobre a competência, confiança, conexão e caráter (para saber mais ver Côté e Gilbert, 2009).

Na proposta da treinadora e pesquisadora Chantal Vallée sobre como criar uma cultura vencedora, os líderes devem que ser motivacionais, inspiradores e muitos possuem o que a maioria pode descrever como carismáticos. Porém, líderes carismáticos têm como único propósito serem admirados. Enquanto os líderes transformacionais realmente se preocupam com o bem-estar das pessoas com quem trabalham, buscam desenvolver a autonomia dos atletas e se envolvem em um processo que os mudará igualmente ao longo do caminho. Então, embora os treinadores ainda sejam os líderes, não estão sendo dominados pelos atletas, mas existem trocas genuínas entre ambas as partes, nas quais tanto treinadores quanto atletas podem crescer profissional e pessoalmente (VALLÉE; BLOOM, 2016).

Embora a liderança transformacional apresente todos esses benefícios, principalmente em longo prazo, outras possíveis dimensões de liderança (LAWRASON; TURNNIDGE; MARTIN; CÔTÉ, 2019) podem aparecer, como nos exemplos a seguir:

- **Transacional** – Discute recompensas ou penalidades ("Se você tentar mais uma vez, então podemos ter um amistoso."). Procura ou responde a erros ("Pare de soprar bolhas e volte à tarefa.");
- **Neutra** – neutralidade ("Ok, próximo jogador.");
- **Laissez-faire "deixar fazer"** – demonstra desinteresse (ocupar-se em um esporte e deixa a equipe tomar a grande maioria das decisões);
- **Tóxica** – Expressando raiva ou hostilidade ("Pare o que está fazendo agora ou se arrependerá!"). Discutir e modelar valores ou comportamentos antissociais ("[Nome do atleta], que ideia terrível. Não é à toa que você não fez parte da equipe no ano passado.").

Para facilitar a aplicação da liderança transformacional, as suas quatro dimensões são descritas no quadro 02, com alguns exemplos de comportamentos de coaching (TURNNIDGE; CÔTÉ, 2017).

QUADRO 02. DIMENSÕES DO COACHING TRANSFORMACIONAL (TURNNIDGE; CÔTÉ, 2017).

DIMENSÃO DE COACHING TRANSFORMACIONAL	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS DE COACHING
Influência Idealizada	Os treinadores ganham a confiança e o respeito dos atletas agindo como um modelo positivo e seguindo um conjunto consistente de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir ou modelar valores e comportamentos pró-sociais (respeito, trabalho em equipe, compaixão, entre outros); - Mostrar vulnerabilidade e humildade (desculpar-se por erros, compartilhar histórias pessoais).
Motivação Inspiradora	Os treinadores inspiram os atletas para esclarecer as expectativas e estimular as percepções da unidade, significado e desafio da equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir metas e expectativas (discutir metas de curto e longo prazo); - Expressar confiança nas capacidades dos atletas (fornecer incentivo); - Implementar uma visão coletiva (criar uma declaração de missão); - Fornecer tarefas e funções significativas e desafiadoras (aprimorar o significado das atividades, oferecer justificativas e explicações).
Estímulo Intelectual	Os treinadores oferecem oportunidades para que os atletas se envolvam ativamente no processo de treinamento	<ul style="list-style-type: none"> - Obter a contribuição do atleta (fazer perguntas, desafiar suposições); - Compartilhar a tomada de decisões e responsabilidades de liderança (oferecer escolhas, oportunizar para liderar atividades esportivas ou orientar colegas); - Enfatizar o processo de aprendizagem (foco no processo, ao invés do resultado, feedback relacionado ao esforço).
Consideração Individualizada	Os treinadores mostram genuíno cuidado e preocupação com as necessidades e habilidades únicas de cada atleta	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar interesse sobre os atletas (discutir assuntos fora do esporte, como escola ou hobbies); - Reconhecer funções e realizações (feedback individualizado, adaptar atividades para atender às necessidades individuais).

Turnnidge e Côté (2017) ainda salientam a importância de treinadores compreenderem as especificidades do seu contexto, equipe e atletas para (a) identificarem facilitadores e barreiras potenciais ao uso de comportamentos de Coaching Transformacional e (b) desenvolverem estratégias práticas para otimizar esses facilitadores ou superar essas barreiras.



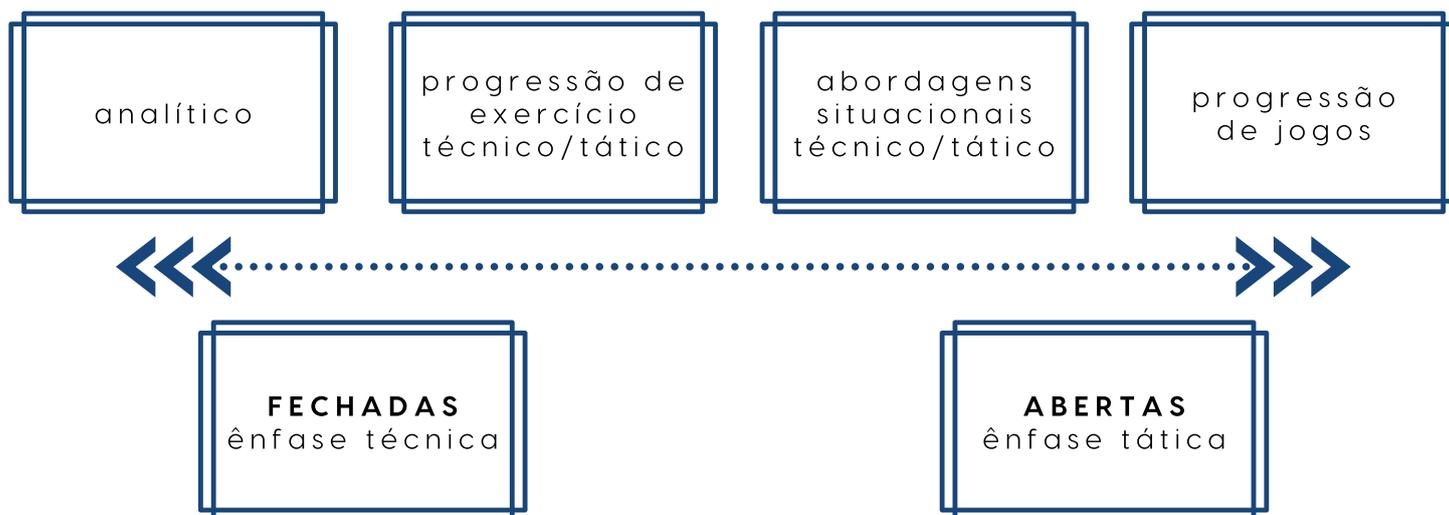
COMPETÊNCIA 4

CONDUZIR TREINOS E COMPETIÇÕES

MÉTODOS DO TREINAMENTO

Uma vez que a análise contextual e a elaboração do plano de ação estão prontas, os treinadores definirão o método pelo qual conduzirão suas atividades de treino. Apesar de refletir, muitas vezes, uma escolha pessoal do próprio treinador, os métodos do treino possuem certas características em função das habilidades a serem desenvolvidas nos atletas. De maneira geral, a literatura aponta que em modalidades de habilidades abertas, onde o ambiente é imprevisível e as tomadas de decisões ocorrem a todo momento, como os jogos esportivos coletivos, por exemplo, demandam abordagens em que os componentes táticos e os aspectos relacionados à percepção e a tomada de decisão sejam favorecidos, buscando aproximar o processo de ensino/treinamento da realidade vivenciada no jogo. Por outro lado, em modalidades onde os aspectos técnicos são determinantes e o ambiente é mais previsível e estável, como no caso da ginástica, observa-se uma tendência pelo uso de abordagens mais prescritivas de ensino, como a analítica. A figura 11 apresenta o panorama dos principais métodos.

FIGURA 11. MÉTODOS DE ENSINO E MODALIDADES ESPORTIVAS DE HABILIDADES FECHADAS E ABERTAS.



FONTE: OS AUTORES.

ANALÍTICO

O ensino por meio do método analítico se caracteriza principalmente pelo processo de ensino/treinamento realizado por partes, onde os elementos técnicos são decompostos em e ensinados de forma fragmentada (GRECO, 2007). Esse processo pode ocorrer de diferentes formas:

- *Progressivo* - onde os alunos aprendem somente uma parte do gesto "A" e após dominarem o mesmo são incorporados gradativamente novos elementos. (Ex: atividade/exercício 1 execução da parte "A", atividade/exercício 2 execução da parte "A" + "B" ...).
- *Sequencial* - ensino/treinamento isolado de cada movimento que compõe um determinado gesto técnico, sendo que a junção das partes ocorrerá apenas na última etapa. (Ex: atividade/exercício 1 execução da parte "A", atividade/exercício 2 execução da parte "B"... atividade/exercício 5 execução da parte "A" + "B" + "C" + "D").
- *Puro* - ensino/treinamento isolado de cada movimento que compõe um determinado gesto técnico, em função da importância apresentada pelo mesmo, sendo que a junção das partes ocorrerá apenas na última etapa (Ex: atividade/exercício 1 execução da parte "D", atividade/exercício 2 execução da parte "A"... atividade/exercício 5 execução da parte "A" + "B" + "C" + "D").

Como principais vantagens o método analítico possibilita um êxito mais rápido na execução dos fundamentos, facilitando as correções, a avaliação e a organização da aula por parte do treinador. Por outro lado, o distanciamento com relação a realidade vivida no jogo torna essa prática descontextualizada, fazendo com que muitos alunos não consigam transferir as técnicas aprendidas para esse contexto. Além desse fator, a repetição constante de fundamentos faz com o que o processo seja moroso, especialmente para as crianças, favorecendo a perda de interesse pela prática.

PROGRESSÃO DE EXERCÍCIOS

A proposta de ensino desenvolvimentista por meio de progressão de exercícios (Rink, 1993) tem como princípios norteadores o desenvolvimento dos elementos técnicos de forma facilitada e progressiva, em direção a níveis de desempenho mais avançados e que possam ser transferidos para o jogo.

Para ampliar as chances de êxito a função das tarefas/exercícios deve atender ao caráter progressivo proposto, partindo de exercícios de: Aquisição (realização da técnica de forma global, em condições facilitadas); Fixação (refinamento da técnica dos aspectos mais difíceis da execução); Aplicação (aplicação das habilidades técnicas em situações que contenham os ingredientes do jogo); e Competição (exercícios com todos os requerimentos que envolvem a competição).

As vantagens descritas para a Progressão de Exercício assentam-se no domínio dos fundamentos técnicos aliados a tática e alicerçados em um processo gradativo de melhoria até a chegada nas situações de jogo. Como contraponto a ser considerado destaca-se a proximidade com o método analítico nos exercícios de Aquisição e Fixação, podendo ocasionar a falta de motivação nas primeiras etapas da progressão. Outro ponto destacado é a preocupação de contextualização das tarefas para que a transferência aos exercícios de Aplicação e Competição possam ocorrer de forma gradativa.

SITUACIONAL

O Método Situacional possui o foco nas tomadas de decisão do atleta e consiste em sistematizar exercícios que oportunizem aos jogadores e às equipes regularem os momentos do jogo. Os modelos fundamentados em concepções de desenvolver a capacidade tática possibilitam que os jogadores utilizem de forma inteligente suas capacidades e habilidades técnicas para solucionarem diferentes situações de jogo (GRECO, 1998). Kröger e Roth (2002) afirmam que esse método tem como objetivo

construir condutas próprias, na qual os jogadores devem adquirir uma capacidade geral sobre o jogo, fazendo com que esses jogos apresentem situações mais próximas a realidade.

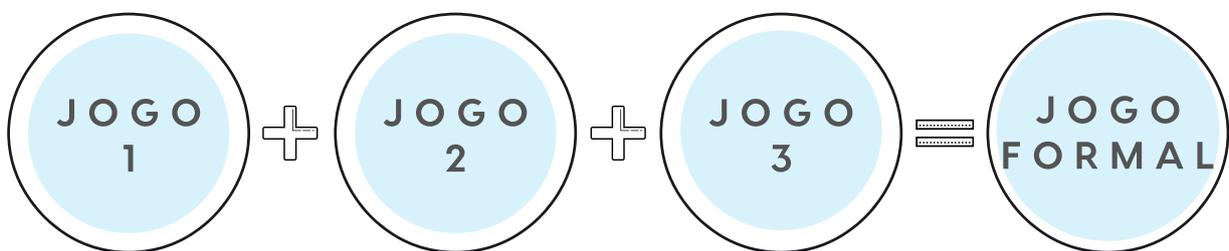
A possibilidade de propor situações de jogo em suas diferentes estruturas permitirá ao jogador aperfeiçoar sua aprendizagem e seu posterior treinamento, pois seus sistemas de memória (reconhecimento e recordação) estarão diretamente ligados ao sistema de recepção, transmissão, e elaboração de informações já desenvolvidas nas formas de jogo (GRECO, 1998). Vale salientar que as situações de jogo destacadas nesse modelo de ensino não possuem fim em si mesmas, ou seja, não se deve colocar os jogadores apenas em situações de jogar por jogar e sim propor jogos especificamente estruturados que considerem a situação/momento do jogo que se deseja aprimorar. Sendo assim, para organizar a estruturação do método situacional, esse processo deve ser compreendido em quatro momentos (GRECO, 1998, LANES, 2018).

- *Momento linear*: Esse momento do método constitui-se em estruturas de atividades com ênfase na ação motriz (técnica) realizadas fora dos espaços de jogo.
- *Momento posicional*: Essa fase continua mantendo o objetivo na execução da ação motriz, porém a mesma passa a ser orientada nos espaços de jogo para que os jogadores considerem essas relações.
- *Momento situacional*: Caracterizado como fase mais essencial do Método Situacional, esse momento oportuniza a criação de situações modificadas de jogo que potencializem o processo de leitura e tomada de decisão. Nessas estruturas de atividades se recria um exercício didático situacional onde os jogadores terão que realizar movimentos específicos e até mesmo uma estratégia específica, visando o desenvolvimento da capacidade tática do jogador.
- *Jogo motriz*: Nessa fase do método ocorre a criação de jogos adaptados, com o objetivo no desenvolvimento do processo de leitura de jogo e tomada de decisão. Entretanto, se difere do momento situacional por organizar didaticamente um sistema de pontuação, o que possibilitará uma competição semelhante ao esporte institucionalizado.

As vantagens do método situacional se assentam na possibilidade de recortes do jogo, no sentido de reforçar ações tático-técnicas específicas, com estímulos cognitivos progressivos relacionados aos processos ligados à tomada de decisão. Como desvantagens, há uma necessidade de clareza conceitual e de critérios de êxito bem estabelecidos, pois as altas demandas da situação de jogo podem atrapalhar o foco dos treinadores e atletas quanto aos objetivos das atividades.

SÉRIE DE JOGOS

O método de série de jogos se caracteriza pela busca de ajustar o jogo as condições momentâneas apresentadas pelos praticantes, por meio do uso de uma “sequência de jogos”, com o aumento progressivo da dificuldade nos desafios a serem superados, os alunos jogam e se desenvolvem em direção ao jogo formal.



Esses pequenos jogos não devem ser fragmentados de forma excessiva, e precisam favorecer a chegada rápida ao jogo objetivado. Ao participarem dos jogos reduzidos os jogadores são confrontados com os desafios encontrados na realidade do jogo e interagem de forma mais direta com os companheiros, aumentando a motivação para seguirem engajados na prática. O espaço reduzido e o ajuste na complexidade do jogo favorecem um maior número de contatos com a bola, potencializando o desenvolvimento das habilidades. Como pontos de atenção destaca-se que a elevada quantidade de informações presentes no jogo pode levar o praticante a não focar no que é mais relevante para o jogo. Para os jogadores com menor aptidão e que requerem ajustes técnicos, o jogo pode não ser o melhor ambiente para as correções.

Em síntese, os métodos de ensino dos esportes oferecem variadas condições de aprimoramento técnico e tático que devem ser escolhidos pelos treinadores em função dos seus objetivos e demandas de seus atletas e equipes.

COMPORTAMENTOS PEDAGÓGICOS DE TREINADORES

A definição de coaching esportivo apresentada nesse livro – condução de praticantes e atletas ao aprimoramento individual e/ou coletivo em uma dinâmica contínua de desafio e suporte em busca de objetivos particulares e/ou comuns – representa um processo de interação constante entre treinadores e atletas, envolvendo uma comunicação adequada, a criação de um clima motivacional positivo e a escolha de comportamentos pedagógicos eficazes em treinamentos e competições.

Entre as décadas de 70 e 90, os estudos sobre a eficácia pedagógica do treino eram centrados nos comportamentos pedagógicos de treinadores esportivos. Por esse viés, as teorias comportamentalistas e cognitivistas suportavam a compreensão da qualidade do treino, sobretudo, no ensino de habilidades motoras. Como exemplo, um dos primeiros instrumentos utilizados para avaliar comportamentos pedagógicos, e ainda utilizado, foi o Sistema de Avaliação de Comportamento de Treinadores – CBAS (Smith, Smoll, & Hunt, 1977). O CBAS continha 12 categorias divididas em duas classes principais de comportamentos: **Reativos** – Resposta à performance do atleta e; **Espontâneos** – instruções e respostas a eventos diversos. A figura x apresenta exemplos dessas classes de comportamento.

COMPORTAMENTOS REATIVOS	COMPORTAMENTOS ESPONTÂNEOS
Reforço	Instrução Técnica Geral
Não Reforço	Incentivo Geral
Contingência ao erro	Organização
Instrução técnica com relação ao erro	Comunicação Geral
Punição	
Instrução técnica punitiva	
Manutenção de controle	
Ignorar erros	

Apesar dos estudos sobre os comportamentos pedagógicos de treinadores esportivos terem auxiliado na compreensão e criação de processos mais eficazes da instrução do treino, eles ainda mantinham o foco no treinador como centro do processo do treino. Na virada do século XXI, influenciado por teorias humanistas e construtivistas, novos olhares sobre processo de coaching começaram a receber destaque, situando o praticante e o atleta no centro do processo de ensino-aprendizagem. Esse enfoque resultou práticas e ações no treino considerando o atleta em uma perspectiva holística e na criação de ambientes de aprendizagem. Jenny (2013) descreve cinco princípios da perspectiva humanista do coaching:

1. Em função das pessoas possuírem uma variedade de sentimentos e concepções pessoais, a interpretação das experiências deve ser individualizada.
2. A noção da separação entre mente e corpo é rejeitada em favor de uma visão integrada do indivíduo.
3. A liberdade e autonomia do indivíduo são promovidas por meio da liberdade de escolha e tomada de decisão.
4. Experiências não são analisadas de forma fragmentada, mas sim, em sua totalidade.
5. A busca constante pelo autoconhecimento deve ser promovida, já que duas pessoas não interpretam experiências da mesma maneira.

Estes cinco temas guiam a intervenção do treinador que se concentra em métodos colaborativos e não-manipulativos, qualificando o coaching centrado no atleta como democrático, interativo, colaborativo e empático. Esse tipo de orientação pode incluir colocar desafios e perguntas para os atletas, a fim de aprofundar sua compreensão do esporte. Além disso, os treinadores podem compartilhar o processo de tomada de decisão com os atletas, ao mesmo tempo em que fornecem feedback de forma a permitir que os atletas mantenham a compreensão e ganhem independência e confiança em suas habilidades. Harvey & Light (2017) descrevem características pedagógicas para uma perspectiva humanística de coaching baseada na abordagem do *Game Sense*:

1. Projetar e gerenciar o ambiente de aprendizagem: Em jogos esportivos coletivos, o jogo é visto como um fenômeno complexo no qual aprender a jogar bem envolve adaptar-se à sua dinâmica com conhecimento tático, execução de habilidades e tomada de decisões, tudo de maneira interconectada. Assim, a capacidade do treinador de gerir as atividades ou um jogo para estabelecer e manter o nível apropriado de desafio é de importância fundamental. Em esportes individuais como atletismo e natação, as experiências de aprendizado devem envolver restrições ao atleta, criando problemas a serem resolvidos e estimulando processos de pensamento conscientes e não conscientes que podem levar a motivação e a descoberta.

2. Fazer perguntas para gerar diálogo e reflexão: O questionamento é um dos mecanismos centrais empregados para promover a aprendizagem centrada no atleta. Destina-se a estimular o diálogo, a reflexão e o processamento consciente de ideias. Além disso, a pedagogia positiva orienta o treinador a evitar ser crítico ou dizer aos atletas que eles estão errados como um meio de promover ainda mais o pensamento divergente, a criatividade e o prazer de enfrentar desafios e descobertas.

3. Proporcionar oportunidades para formular, testar e avaliar soluções: O atleta deve entender que cometer erros é uma parte essencial do aprendizado, e com essas experiências de aprendizagem são promovidas a resiliência, a criatividade, o aprendizado social, o esforço coletivo e o prazer da descoberta.

4. Desenvolver um ambiente de segurança emocional: Para fazer com que atletas dialoguem, arrisquem e sejam criativos, os treinadores precisam construir um ambiente de apoio onde se sintam seguros o suficiente para fazê-lo. Na Pedagogia Positiva, os erros são vistos como uma parte construtiva do processo que podem ser transformados em experiências de aprendizagem positivas com a provisão de oportunidades para reflexão e análise adequadas.



COMPETÊNCIA 5

AVALIAR AÇÕES

Dentre as competências consideradas centrais ao exercício profissional dos treinadores, a avaliação, seja ela inerente ao atleta ou ao trabalho e intervenção dos próprios treinadores, apresenta-se como um dos maiores desafios a serem implementados no campo de atuação. A dificuldade em se delimitar, de forma clara, as variáveis-chave a serem avaliadas, a escassez de instrumentos fidedignos adequados ao contexto e a realidade em que os treinadores atuam, e o distanciamento entre o que é avaliado de forma isolada e a realidade do ambiente de treinos e competições, são alguns dos pontos que contribuem com este cenário e fazem com que a avaliação seja negligenciada ao longo do processo (ANTUNES et al., 2020; BONNEY et al., 2019).

Embora a ideia de trabalhar com indicadores objetivos e quantificáveis seja sempre uma boa opção, nem sempre isso é possível em uma atividade eminentemente pedagógica e social, como é o caso da intervenção profissional dos treinadores esportivos (COELHO, 2016a). Conforme afirmam Neves et al. (2017), esse trabalho demanda a avaliação de variáveis de desempenho para as quais ainda não existem instrumentos adequados, requerendo, muitas vezes, a adoção de critérios de caráter qualitativo para cumprimento dessa tarefa.

AVALIAÇÃO DE ALUNO / ATLETA

Por meio de processos avaliativos os treinadores podem acompanhar a evolução dos atletas e as aprendizagens obtidas ao longo do tempo, identificando os fatores intervenientes para os bons e maus desempenhos e comparando os resultados alcançados de forma individual e/ou coletiva (MESQUITA, 2006).

Assim como destacado para o planejamento, o ponto de partida para o processo de avaliação do atleta é a compreensão do contexto (ANTUNES et al., 2020). Ou seja, a partir de uma análise holística é que os treinadores podem definir a melhor abordagem (quantitativa e/ou qualitativa), e os instrumentos a serem empregados, visando uma avaliação que lhes permita captar o atual momento do atleta e efetuar, a partir dela, os próximos passos a serem seguidos.

Sem esse cuidado, corre-se o risco de que a avaliação se torne inviável, ou mesmo que os resultados obtidos sejam de pouca serventia ou aplicabilidade. No esporte de participação, por exemplo, o uso de testes laboratoriais para avaliação do VO₂máx, como os testes de esteira com inclinação, aliados a utilização de analisador de gases, torna o processo oneroso, em função dos custos, do acesso aos equipamentos, das dificuldades de deslocamento até o local de aplicação, e da relação pessoas avaliadas/tempo. Dessa forma, mesmo apresentando-se como “padrão ouro” para avaliação cardiorrespiratória, sua aplicabilidade é limitada nesse contexto.

Após a análise contextual, os treinadores necessitam estabelecer os indicadores a serem analisados, bem como os parâmetros que deverão ser adotados para a avaliação. No meio esportivo, é comum nos deparamos com a ausência desses parâmetros para diferentes aspectos, o que impossibilita a avaliação do cumprimento das metas propostas.

Especificamente para a dimensão técnica, Resende et al. (2017) relatam que os parâmetros se apresentam de duas formas:

- **Critério de êxito de eficiência:** Trata-se de um critério de qualidade, relacionado à capacidade do atleta de realizar um gesto motor ou uma técnica, frente ao modelo padrão de execução;
- **Critério de êxito de eficácia:** leva em conta elementos quantitativos, em que o êxito depende do cumprimento de uma determinada meta numérica. Por exemplo, realizar ao menos cinco toques consecutivos no voleibol, sem deixar a bola cair. Nesse caso, o aluno tem um feedback imediato do seu desempenho e estará ciente se os resultados foram abaixo, dentro ou acima do esperado.

No que diz respeito à dimensão tática (MESQUITA et al., 2001), os critérios de êxito estão relacionados às adaptações dos jogadores frente às demandas que se apresentam no jogo. Assim, os mesmos podem se apresentar de duas formas:

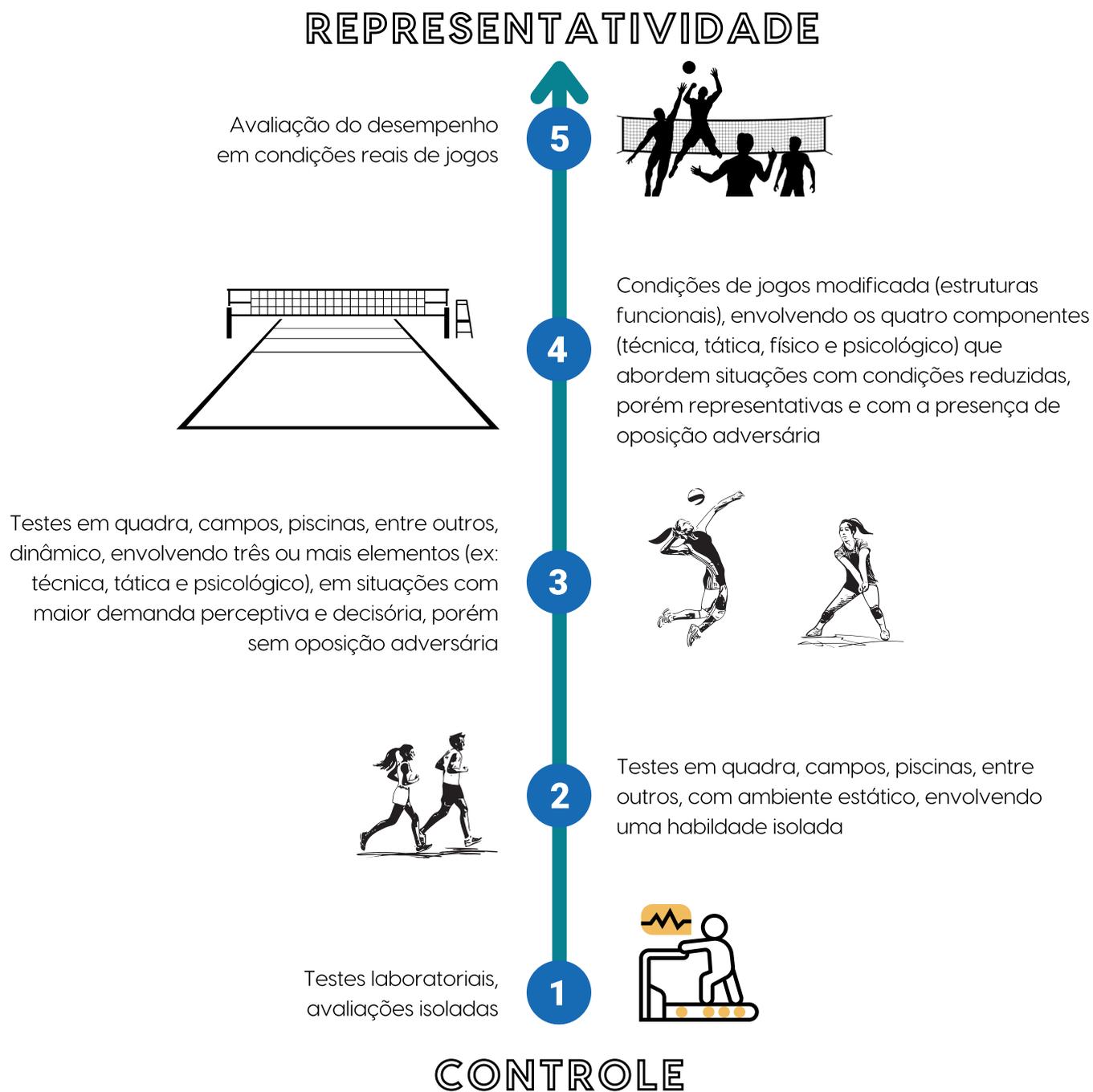
- **Crítérios de êxito de ajustamento:** antecipação, deslocamentos, posicionamento e ocupação adequada dos espaços, frente as demandas impostas pela situação de jogo vivenciada;
- **Crítérios de tomada de decisão:** escolha correta das respostas frente às situações-problema, ou seja, a decisão das ações a serem realizadas no momento do jogo/competição em função das demandas da situação.

Particularmente nos esportes de habilidades abertas, como os jogos esportivos coletivos (basquetebol, futebol, voleibol, entre outros) e individuais (badminton, esportes e combate, tênis, entre outros), um dos principais desafios a ser superado pelos treinadores no processo de avaliação se encontra atrelado ao distanciamento entre o que é avaliado e o contexto competitivo. Nesse agrupamento de modalidades, em que há uma forte inter-relação entre os aspectos tático-técnicos, avaliar de forma fragmentada pode ocasionar vieses, não refletindo o verdadeiro potencial de desempenho apresentado pelo atleta (KOLMAN et al., 2019).

Da mesma forma em que se busca aproximar ao máximo a estrutura da tarefa às demandas encontradas no contexto de competição, durante a fase de planejamento, no intuito de obter maior transferência para situações reais em competição e consistência no desempenho quando colocados sob pressão (KRAUSE et al., 2017), ao avaliar, os treinadores necessitam ampliar a representatividade da tarefa a ser desempenhada. Sem essa validade ecológica no processo, os resultados obtidos na avaliação não permitem ao mesmo determinar o quão preparado os atletas estarão para executar essas habilidades em condições reais de prática (BONNEY et al., 2019).

A principal dificuldade, para isso, se encontra no controle da oposição realizada pelo adversário, que pode influenciar no desempenho durante a realização da avaliação (BONNEY et al., 2019). Visando contribuir com esse processo, Bonney et al. (2019) apresentam um modelo em cinco níveis, que orienta os treinadores na busca por tarefas mais representativas, no entanto, sem perder o rigor necessário nesse processo.

FIGURA 12. 5 NÍVEIS DE AVALIAÇÃO PARA ESPORTES DE HABILIDADES ABERTAS.



FONTE: ADAPTADO DE BONNEY ET AL. (2019).

Para além de equipamentos sofisticados e de uso das tecnologias disponíveis, um processo efetivo de avaliação requer que os treinadores tenham claro as vantagens e desvantagens apresentadas pelos instrumentos e estratégias a serem aplicados, escolhendo a melhor alternativa para atender as necessidades do seu contexto. Nesse sentido, avaliações simples, quando aplicadas de forma criteriosa e contínua, podem munir os treinadores com informações importantes, que se bem aproveitadas, serão capazes de impactar os alunos/atletas efetivamente (NEVES et al., 2017).

Como afirma Coelho (2017), no processo de avaliação não se pode perder de vista a natureza da intervenção do treinador, que demanda, muitas vezes o uso de recursos simples e de fácil aplicabilidade. Caso contrário, ela poderá ser relegada a segundo plano.

Essa natureza também requer que os procedimentos de avaliação avancem em direção ao suporte integral do atleta, engajado na prática esportiva, não se limitando apenas às avaliações inerentes aos aspectos táticos-técnicos e biológicos, mas considerando também a inclusão de instrumentos e ferramentas presentes nas Ciências Humanas (ANTUNES et al., 2020).

AVALIAÇÃO DE TREINADORES

O processo avaliativo é essencial para o êxito da intervenção profissional do treinador, pois permite a reestruturação do planejamento e das sessões de treino subsequentes. De acordo com o Coelho (2016a), esse deverá ser realizado de forma contínua, tendo como critérios, para a avaliação, as informações contidas no plano de treino.

No entanto, quando se fala da competência de Avaliar Ações, não se pode restringir o olhar aos atletas. Por vezes, observa-se no meio esportivo que o sucesso de uma intervenção é avaliado apenas pelos resultados apresentados pelo atleta, o que não reflete, necessariamente, a qualidade do trabalho realizado. Conforme afirmam Antunes et al. (2020), existem fatores relacionados ao desempenho que independem da qualidade o trabalho realizado pelos treinadores, sob os quais eles não têm controle, como: o estágio de puberdade; comprometimento; propensão a lesões; entre outros.

Nesse sentido, uma análise holística do processo avaliativo deverá considerar a intervenção do treinador, ao longo de todo o Ciclo PCA. Dentre os pontos de atenção a serem considerados nessa avaliação, Coelho (2016a) destaca:

- O êxito no cumprimento dos objetivos propostos;
- A diferença entre os resultados previstos e os alcançados;
- A resposta dos praticantes às tarefas propostas (oportunidades e adequações dos meios de treino);
- Fatores intervenientes, origem e soluções efetivas empregas pelo treinador.

Os registros realizados ao final das sessões de treino, em que os treinadores pontuam/descrevem os pontos positivos e a melhorar no Ciclo PCA, apresentam-se como uma excelente ferramenta para iniciar os trabalhos de avaliação global do processo (COELHO, 2016b). Essa avaliação qualitativa, simples e contextual, auxilia os treinadores a reverem continuamente o seu trabalho, reduzindo os equívocos e favorecendo o processo de melhoria contínua.

Para os treinadores que almejam seguir se desenvolvendo e potencializar esse processo, o uso de filmagens para avaliação posterior também se apresenta como uma estratégia efetiva. Avaliar a posteriori e em uma “perspectiva externa”, permite aos treinadores se autoavaliarem sem a carga emocional presente no momento na ação in loco, além de possibilitar uma visão mais ampla do seu contexto de intervenção (COELHO, 2017).

O registro dessa autoavaliação pode ser realizado de diferentes formas. Abaixo apresenta-se um exemplo de cartão reflexivo destinado a esta tarefa. Trata-se de um instrumento composto por 11 itens, respondidos em uma escala tipo likert de 5 pontos, onde 1 representa de forma muito “insatisfatória” e 5 “muito satisfatória”. Nele existem ainda duas questões abertas, totalizando ao menos quatro pontos-chave de observação para cada competência do Ciclo PCA (CORTELA et al., 2020).

FIGURA 13. EXEMPLO DE CARTÃO REFLEXIVO PARA AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE TREINO.

CARTÃO REFLEXIVO DO TREINADOR

P
C
A

COMPETÊNCIAS DO TREINADOR	AVALIAÇÃO PESSOAL				
Planejei os objetivos de trabalho de acordo com o contexto de prática e necessidades dos alunos	1	2	3	4	5
Prepararei um ambiente adequado de treino	1	2	3	4	5
Criei atividades e exercícios desafiantes para cada aluno/atleta	1	2	3	4	5
Defini uma sequência pedagógica adequada das tarefas	1	2	3	4	5
Apresentei os objetivos do trabalho aos alunos/atletas no início da sessão	1	2	3	4	5
Realizei adaptações necessárias das tarefas durante a sessão	1	2	3	4	5
Estabeleci uma comunicação efetiva durante a sessão	1	2	3	4	5
Mantive os alunos/atletas motivados e conectados	1	2	3	4	5
Consegui estabelecer uma boa relação volume/intensidade (compromisso motor)	1	2	3	4	5
Encerrei a sessão fazendo a conexão entre os objetivos e tarefas realizadas	1	2	3	4	5
Consegui capturar informações dos alunos/atletas para auxiliar no planejamento das sessões seguintes	1	2	3	4	5

1. Descreva duas competências bem avaliadas e explique as razões de terem sido consideradas efetivas:

2. Descreva duas competências que poderiam ser melhoradas e defina estratégias a serem implementadas nas próximas aulas:

FONTE: OS AUTORES.

Para que esse tipo de avaliação tenha efetividade é preciso que os treinadores que se autoavaliam dominem minimamente os conceitos relativos ao Ciclo PCA. Do contrário, poderão permanecer presos aos mesmos equívocos, por não serem capazes de os identificarem como inadequados. Nesse sentido, poder contar com a colaboração de treinadores mais experientes para auxiliá-los nesse trabalho, pode potencializar a qualidade da avaliação e, conseqüentemente, propiciar os ajustes ao trabalho decorrentes dela (COELHO, 2017).

É preciso ter claro que a requisição de feedbacks e a construção de uma rede de suporte fazem parte do processo de melhoria contínua, que marcam a trajetória dos treinadores reconhecidos pela excelência (MULLEM; DAHLIN, 2017). Ao se colocarem em "xeque" constantemente, por meio de reflexões com base na avaliação de suas práticas, os treinadores ampliam as chances de serem efetivos, ao mesmo tempo em que se distanciam de práticas e comportamentos indesejáveis, conforme apresentado na Figura XX:

FIGURA 14. IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA SESSÃO DE TREINO.

A AVALIAÇÃO CONTÍNUA DO PROCESSO DE TREINO **EVITA** COM QUE OS TREINADORES:



FONTE: ADAPTADO DE COELHO (2017).

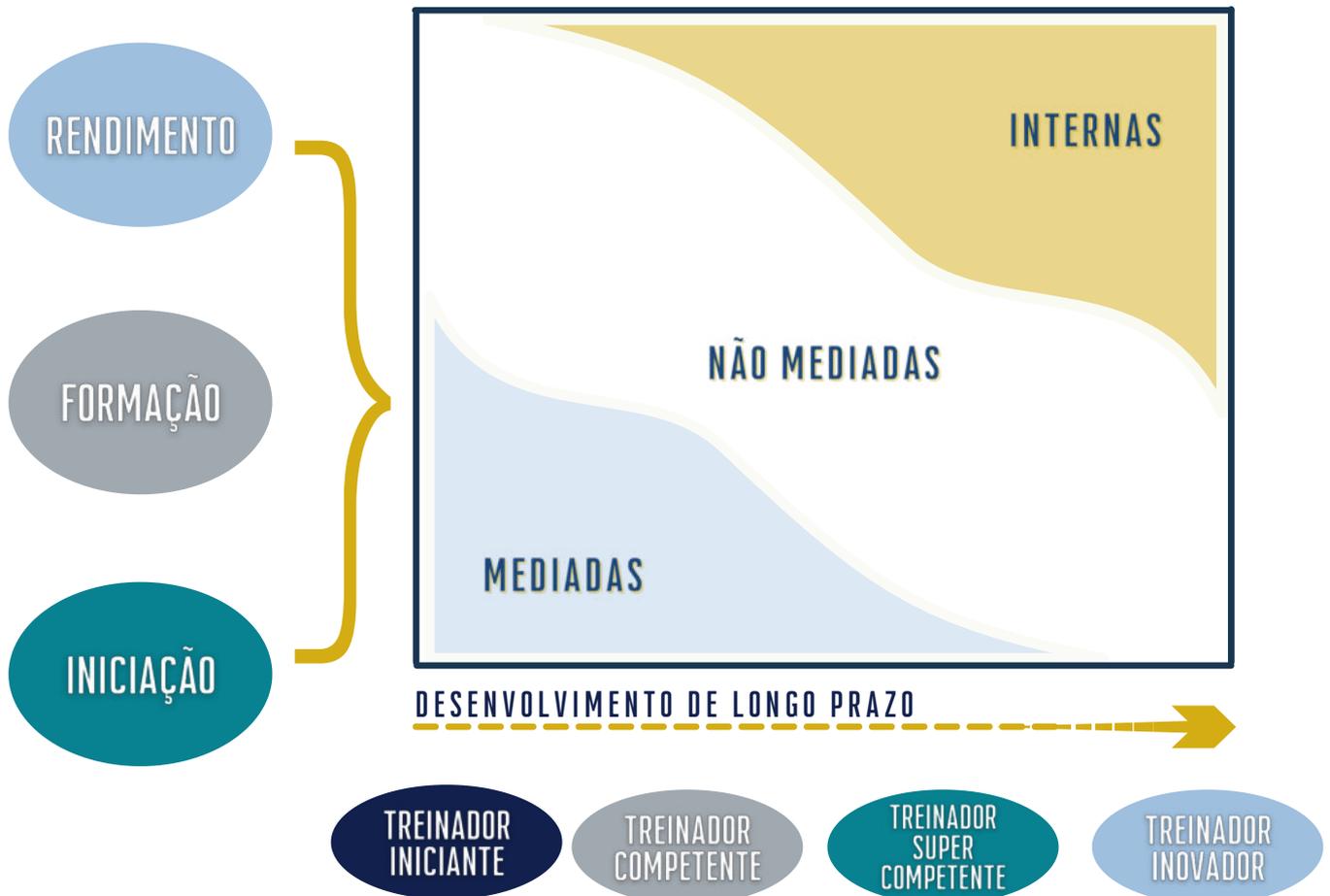


COMPETÊNCIA 6

APRENDER E REFLETIR

A evolução da identidade de treinadores (figura 15) ocorre ao longo de uma jornada em que os treinadores passam por diversas situações e contextos de aprendizagem, em determinados ambientes esportivos e respondem às demandas baseadas em suas experiências (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

FIGURA 15. EVOLUÇÃO DA IDENTIDADE DO TREINADOR ESPORTIVO.



FONTE: ADAPTADO DE TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE (2016).

As situações de aprendizagem mediadas são guiadas por professores, palestrantes, entre outras pessoas que definem o conteúdo a ser ensinado, como nos cursos e palestras em ambientes como a graduação em Educação Física e eventos de curta duração (workshops, webinars, congressos e assim por diante). As situações de aprendizagem não-mediadas partem dos próprios interesses dos treinadores em se desenvolverem e ocorrem em ações como na leitura de artigos científicos e livros, em conversas com mentores, profissionais de outras áreas (psicólogos, gestores, fisioterapeutas), por meio da observação de outros treinadores, atletas e equipes. As

situações de aprendizagem internas são definidas como o momento de reflexão dos treinadores com base nas suas biografias, reflexões no tempo presente e com a imaginação sobre ações futuras.

Os estágios de evolução da identidade de treinadores (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016) são descritos a seguir:

- **Treinadores Iniciais** – treinadores que iniciam a sua atuação sem possuir uma certificação formal de capacitação para a atuação no esporte e normalmente contam com as suas experiências como atletas, sendo dependentes das experiências passadas por seus treinadores;
- **Treinadores Competentes** – profissionais graduados em Educação Física ou via cursos federativos que apresentam uma capacitação formal e pouca ou nenhuma experiência como treinadores. Por apresentarem poucas experiências práticas, ainda são considerados dependentes de um maior suporte de outros profissionais e materiais (vídeos, livros, artigos) para estruturarem os treinamentos como exemplo;
- **Treinadores Super Competentes** – treinadores que acumularam maior experiência e consciência dos seus resultados alcançados. Assim assumem maior independência para refletir e construir a sua própria abordagem de coaching;
- **Treinadores Inovadores** – apesar de também apresentarem um grande acúmulo de experiências como muitos treinadores Super Competentes, compreendem que necessitam assumir riscos para criar e inovar constantemente suas práticas. Por esses motivos, buscam novos aprendizados e ser capazes de justificar suas escolhas para refletirem junto com outras pessoas do esporte e fora dele em ambientes de aprendizagem positivos.

Os autores ainda destacam que quando um treinador inovador muda de contexto, como na passagem do contexto de formação para o contexto de rendimento ou vice-versa, passa a estar novamente nos estágios iniciais de evolução da sua identidade devido a necessidade do treinador compreender em profundidade sobre as características do novo ambiente e das pessoas envolvidas para criar e inovar no processo de coaching.

APRENDIZAGEM POR MEIO DA REFLEXÃO

A reflexão é considerada essencial para a aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos treinadores. Embora a reflexão deliberada seja um ato individual, muitas vezes pode ser realizada ou estimulada em discussões com outras pessoas (TOZETTO; GALATTI; SCAGLIA; DUARTE et al., 2017; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). Como um exemplo no alto rendimento, os treinadores interagem com vários profissionais (preparadores físicos, nutricionistas, psicólogos, fisiologistas, médicos etc.) que apoiam a equipe (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). Cabe aos treinadores “filtrarem” as informações que considerem relevantes para os seus atletas e equipes, para a “tradução” dessas informações em conhecimentos positivos aplicáveis.

A reflexão é um processo complexo e que exige um grande esforço, dedicação e gestão de tempo por parte dos treinadores. Assim, para auxiliar nesse processo de autoavaliação e avaliação das práticas, são apresentados dois guias para uma reflexão mais detalhada, no sentido de qualificar o processo de coaching esportivo.

Inicialmente o ciclo de reflexão estruturado por GIBBS (1988), conforme apresentado na figura 16, oportuniza aos treinadores estratégias para refletirem sobre diferentes aspectos relacionados ao treino, sobre as relações com atletas e agentes esportivos, contextos de atuação, entre outros.

FIGURA 16. CICLO DE REFLEXÃO DE GIBBS.



FONTE: ADAPTADO DE GIBBS (1988).

Cada área do ciclo de reflexão (GIBBS, 1988) é explorada abaixo com um exemplo hipotético das reflexões de um treinador que trabalha em um esporte individual:

Descrição: Este elemento requer uma descrição da situação. Nesta fase, nenhuma interpretação ou conclusão é tirada, o foco está na informação por ser também relevante. Algumas perguntas rápidas são: O que aconteceu? Como isso aconteceu? Onde? Quando? Quem mais estava presente? Alguém reagiu? Como as pessoas reagiram? O que você fez? O que aconteceu no final? Isso cria o “pano de fundo” e ajuda na melhor compreensão da situação.

- [Data - horário - local]. O atleta treinou 1h de forma intensa. O fisiologista acompanhou a sessão de treino e demos os feedbacks para o atleta nos momentos de descanso. O atleta reagiu fisiologicamente bem a sessão. Foram realizados os seguintes exercícios [...]. No final conversamos sobre a programação da semana.

- **Sentimentos:** Aqui, qualquer emoção sentida durante a situação é interpretada e discutida. Algumas questões podem ser incluídas: O que você sentiu antes do treino? Durante o treino? Depois que tudo acabou? O que você acha que as outras pessoas sentiram? O que você sente sobre a competição agora? O que você acha que os atletas ou outras pessoas sentem sobre isso agora?

- Antes do treino estava apreensivo por ser um dos primeiros treinos intensos após o [nome do atleta] ter apresentado uma série de lesões alguns meses atrás. Durante o treino me senti mais confiante sobre a sua qualidade e com a aparente motivação do atleta por estar bem fisicamente. Após o treino ficamos muito satisfeitos, sem qualquer sinal de desconforto físico por parte do atleta e por atingirmos o objetivo da sessão sobre a parte física. Portanto, acredito que aumentamos nossa confiança para a próxima competição.

- **Avaliação:** Avalie objetivamente a situação. O que foi bem? O que não foi? Quais foram os pontos negativos e os positivos do treino? Quais os pontos fortes e a melhorar? Como você e os outros contribuíram para isso (positiva ou negativamente)? É importante ter o suporte científico à medida que se avalia e julga a situação.

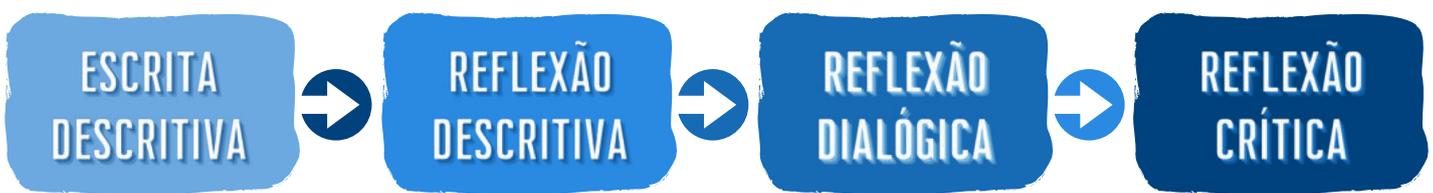
- O atleta aqueceu muito bem para estar preparado para a sessão e seus marcadores fisiológicos estavam excelentes. Apenas no segundo exercício percebemos uma certa falta de amplitude no movimento de [...]. O atleta está contribuindo seguindo bem a dieta e os períodos de descanso. Acredito que eu e o fisiologista estamos bem alinhados para construirmos um bom planejamento e garantirmos uma ótima execução.

- **Análise:** Pense no que pode ter dificultado ou ajudado a situação. Esta parte pode ser aprimorada com suporte científico ou a uma experiência anterior, se necessário. Busque ligar a teoria e a experiência.
 - *As lesões passadas do atleta exigiram mais estudos e colaboração por parte da equipe profissional para garantir o melhor processo de treinamento. As reuniões que realizamos no ambiente virtual ajudaram no alinhamento, onde cada profissional apresentou o seu trabalho para ajudar o atleta. Isso foi interessante para nos prepararmos melhor e prevenir lesões futuras com todos os atletas.*
- **Conclusão:** Considere o que você aprendeu da situação. O que mais você poderia ter feito no treino? Que habilidades o ajudarão a lidar melhor com isso da próxima vez? Quão diferente você reagiria se enfrentar novamente uma situação semelhante? Se os resultados fossem negativos, como você evitaria isso? Se os resultados fossem positivos, como você poderia aprimorá-los para você e todos os outros?
 - *Nesse processo, ao conversar com outros profissionais, compreendi melhor sobre a importância das diferentes áreas na preparação de atletas. Isso me ajudou a criar uma relação de maior confiança com ele. Acredito que poderia ter conversado mais sobre como foi o seu descanso, foquei muito sobre como estava a sua alimentação. Melhorar essa comunicação é o que mais preciso agora. Isso pode evitar futuras lesões, principalmente em um dia de trabalho intenso aumentando a qualidade do treino, inspirando o atleta, construindo as metas e objetivos em conjunto e para ele saber que eu realmente me preocupo com a sua saúde física e mental.*
- **Plano de ação:** Esta área lida com o plano de como lidar e melhorar efetivamente a situação na próxima vez. Algum treinamento, habilidade ou hábito que possa ajudá-lo a lidar melhor com a situação se ela ocorrer novamente? Há algo mais a ser aprendido para um melhor resultado? Elabore as áreas que precisam de trabalho e prospere para melhorar nelas.

- Após toda essa situação já estou pesquisando sobre cursos de liderança e inteligência emocional, para melhorar a minha relação com os demais profissionais e com meus atletas. Ao ver a importância de diferentes áreas e conteúdos para o desenvolvimento dos atletas, comecei a estudar conteúdos diversos, por meio de livros e artigos científicos. Além disso, conversei com um amigo meu que é treinador em outra modalidade no clube e ele me disse que trabalha por meio do ensino centrado no atleta. Foi um tema que me chamou a atenção e acredito que vai me ajudar a melhorar minhas práticas. Por isso, vamos criar um grupo para discutir esses temas quinzenalmente.

Além do ciclo de Gibbs, o processo de reflexão de HATTON e SMITH (1995) é interessante para uma reflexão crítica, detalhada e de qualidade. Os níveis de reflexão (HATTON; SMITH, 1995) são apresentados na figura 17.

FIGURA 17. ESTRUTURA DE REFLEXÃO DE HATTON E SMITH (1995).



FONTE: ADAPTADO DE HATTON E SMITH (1995).

Os quatro níveis de reflexão são detalhados (HATTON; SMITH, 1995), além de complementados com uma história hipotética de reflexão sobre um processo de treinamento em um esporte coletivo, conforme segue:

1. **Escrita Descritiva:** descrição das experiências de aprendizagem (o quê, quando, onde, com quem, com o quê...).
- [Data - horário]. O treino tático-técnico sobre organização ofensiva ocorreu no [local] com todos os atletas. Durou 1h30min em sua totalidade com "X" paradas breves para instruções/questionamentos e hidratação. Foram utilizados os seguintes espaços e materiais [...];

2. Reflexão Descritiva: começar a expressar sentimentos gerais, fornecendo razões com base no julgamento pessoal (interessantes, marcantes, instigadoras...).

- O treino foi positivo, com boas movimentações ofensivas dos atletas que evoluíram com trocas de passes mais rápidos. Senti que apenas dois atletas, [nomes], perderam o foco em alguns momentos nos exercícios;

3. Reflexão Dialógica: quando damos um passo atrás sobre os eventos ou tomamos a “posição de um helicóptero” para visualizar a experiência de “fora”. Há um discurso com o eu e uma exploração do nosso papel em eventos e ações. Há consideração das qualidades dos julgamentos e possíveis alternativas para explicar e criar hipóteses. Explora possíveis razões do que aconteceu nos treinamentos. Gravar a própria atuação e as falas pode ser uma forma de se autoavaliar.

- As boas movimentações ofensivas da maioria dos atletas provavelmente ocorreram com o bom entrosamento da equipe e com as análises dos vídeos dos nossos jogos, compartilhadas com os atletas. Ao escutar a minha própria explicação dos objetivos do treino e dos exercícios, acredito que ficou claro para uma melhor compreensão dos atletas, mas faria um ajuste na explicação do último exercício para ser mais objetivo e diminuir o tempo na explicação, o que pode ter dificultado a compreensão por parte dos dois atletas que perderam mais o foco nessa atividade;

4. Reflexão Crítica: existem outras perspectivas plausíveis. Estar no lugar de outra pessoa ou usar a perspectiva de outro treinador ou de outras pessoas (pesquisadores, gestores, atletas) ajudará a desafiar sua própria perspectiva ou a perspectiva apresentada. Envolve acontecimentos que tenham em conta os aspectos científicos, históricos, sociais, políticos, entre outros. É importante aqui, obter o feedback dos alunos/atletas, entre outras pessoas como a comissão técnica, pais, para compreender a percepção de outra pessoa.

- Ao conversar com os atletas antes dos treinos, eles relataram alguns desafios e pontos a melhorar na movimentação ofensiva. A partir dessas informações e da minha compreensão como treinador, realizei algumas modificações no plano de treino. Após destacar essa colaboração com os atletas no início do treino, eles pareceram gostar de serem ouvidos e mais motivados e focados para treinar. Ao final do treino na

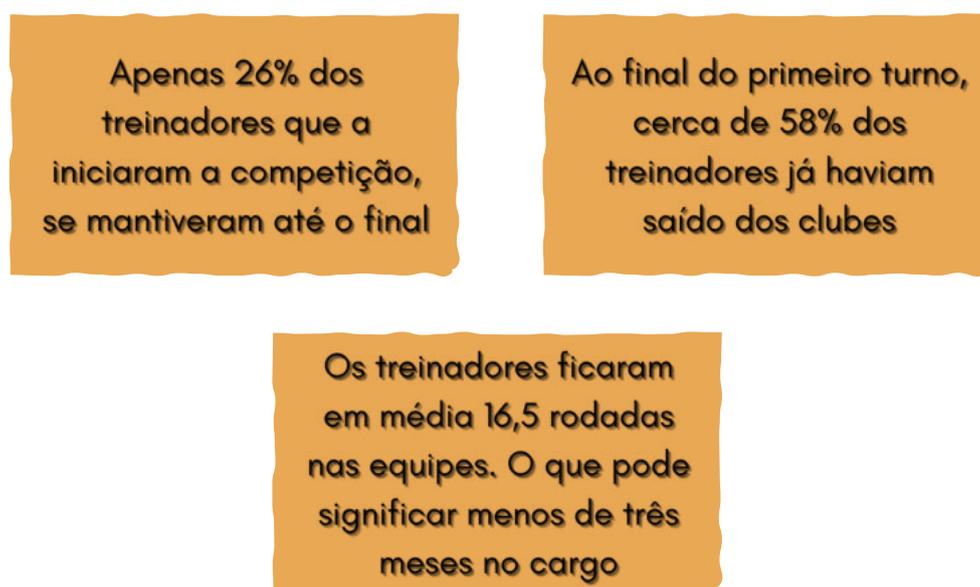
avaliação conjunta com os atletas, discutimos sobre as movimentações ofensivas e a evolução da equipe, onde os atletas demonstraram compreender profundamente o objetivo do treino. Em conversas individualizadas com os dois atletas que apresentaram dificuldades para manter o foco no treino, relataram que não estavam jogando na melhor posição e decidimos tentar fazer algumas mudanças para ver se conseguem se adaptar melhor.

A realização das reflexões pode ser ajustada assim como os treinamentos, o que depende do contexto de cada treinador. Aqui destacamos duas ferramentas para uma melhor reflexão, mas que podem ser adaptadas ou complementadas com outras ferramentas, questionários, materiais, conversas ou experiências práticas significativas para treinadores e atletas. A forma como as reflexões serão feitas, também pode variar, como nas anotações em fichas de avaliação e reflexões abertas escritas ou gravadas por voz, o que os treinadores considerem mais produtivo e significativo, sempre pensando na qualidade da reflexão.

CRIANDO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

No contexto de rendimento, a pressão para vencer é muito alta e se o sucesso demorar a aparecer, as organizações esportivas como os clubes rapidamente procuram corrigir esse problema. Uma das principais soluções é procurar outro treinador, às vezes de outro país, como se fosse resolver o problema imediatamente (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). No caso do futebol brasileiro, a rotatividade de treinadores é extremamente alta (TOZETTO; CARVALHO; ROSA; MENDES et al., 2019). A figura X apresenta essa rotatividade de treinadores de futebol no país.

FIGURA 18. ROTATIVIDADE DE TREINADORES NO CAMPEONATO BRASILEIRO DE FUTEBOL - SÉRIE A: 2012-2017.

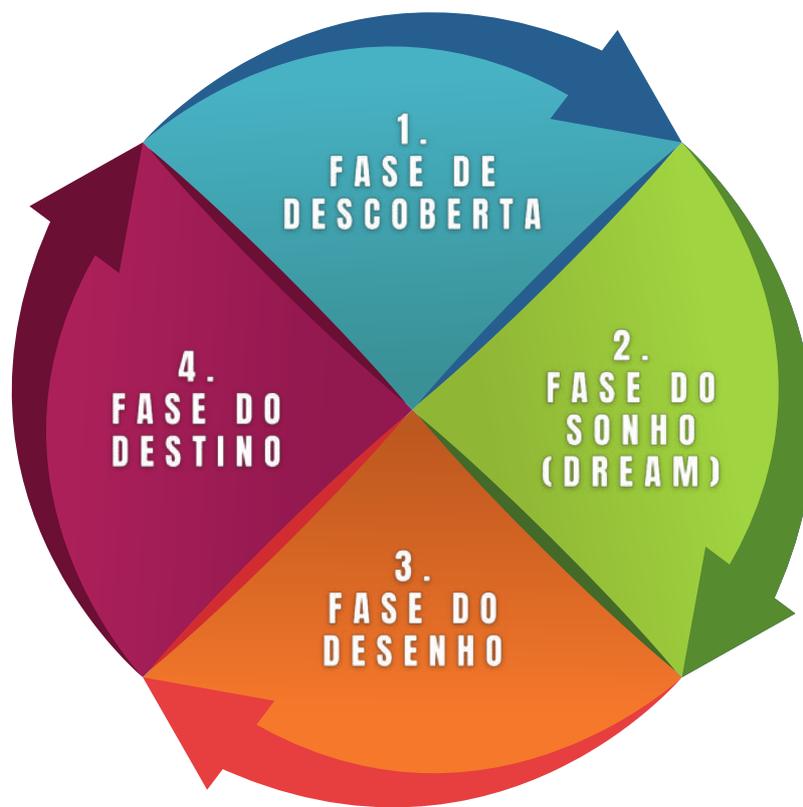


FONTE: TOZETTO ET AL. (2019).

Porém, os clubes com maior rotatividade de treinadores ao final das competições possuem a tendência de permanecer atrás das equipes que trocam menos ou que não trocam de treinadores (BALDUCK; BUELENS; PHILIPPAERTS, 2010; LAGO-PEÑAS, 2011; PAOLA; SCOPPA, 2012; VAN OURS; VAN TUIJL, 2016). Resultados negativos decorrentes da rotatividade de treinadores também foram encontrados em outras modalidades como na National Basketball Association - NBA (GIAMBATISTA, 2004) e na National Hockey League - NHL (ROWE; CANNELLA JR; RANKIN; GORMAN, 2005).

Como a rotatividade de treinadores na maioria dos casos não é a melhor opção, a “estratégia de melhores práticas”, onde a organização esportiva cria um modelo do treinador “ideal” de alto rendimento, combina características de vários treinadores que tiveram sucesso. Depois disso, é simplesmente uma questão de identificar as lacunas entre esse treinador ideal e seu atual treinador para corrigir as suas fraquezas (TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016). Para isso uma “investigação apreciativa” (figura 19) pode aproveitar os pontos fortes dos treinadores e traçar metas sobre os pontos a melhorar (MILISTETD; PENIZA; TRUDEL; PAQUETE, 2018; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016).

FIGURA 19. MODELO 4D DE INVESTIGAÇÃO APRECIATIVA.



FONTE: OS AUTORES.

Cada fase é detalhada abaixo (MILISTETD et al., 2018; TRUDEL; GILBERT; RODRIGUE, 2016):

1.Fase de Descoberta – levantar histórias sobre as potencialidades dos treinadores, seus valores, ideias, habilidades, competências e conhecimentos;

2.Fase do Sonho (Dream) – imaginar o melhor que o treinador poderia ser, com as melhores condições de trabalho;

3.Fase do Desenho – declarações de intenção com os treinadores para construção do futuro: Onde se quer chegar;

4.Fase do Destino - planejamento de ação para o desenvolvimento, o que pode envolver diversas estratégias, desde que sejam significativas para o treinador: conversas com mentores; engajar-se em um processo de desenvolvimento com um “personal learning coach” (facilitador de aprendizagem para treinadores) capacitado e com vasta experiência sobre esse trabalho; em conversas com especialistas de diferentes áreas (psicologia, nutrição, gestão, entre outros) para saber mais sobre o esporte e as pessoas; visitas técnicas ou intercâmbios com outros clubes e outros treinadores.

Aproveitar o local de trabalho como um espaço de aprendizagem é uma ação extremamente relevante para o desenvolvimento de treinadores (RYNNE; MALLETT; TINNING, 2010; TOZETTO; GALATTI; NASCIMENTO; MILISTETD, 2019). Para isso, é importante que os treinadores estejam alinhados com os objetivos do clube e ambos estejam abertos para o processo de aprendizagem (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018).

REFERÊNCIAS

ANNAN, K. United Nations Press Release SG/SM. 9579. **Universal language of sport brings people together, teaches teamwork, tolerance, secretary-general says at launch of international year.** 2004. Disponível em <http://www.un.org/sport2005/resources/statements/kofi_annan.pdf>. Acesso em: 24 de set. de 2009.

ANTUNES, H.; SOARES, J.; RODRIGUES, J.; VELOSA, S. Performance Appraisal Criteria of Coaches According to the Age Group of the Athletes and the Level of Sports Competition. **Advances in Physical Education**, 10, n. 4, p. 391-409, 2020.

BALDUCK, A.-L.; BUELENS, M.; PHILIPPAERTS, R. Short-term effects of midseason coach turnover on team performance in soccer. **Research quarterly for exercise and sport**, 81, n. 3, p. 379-383, 2010.

BONNEY, N.; BERRY, J.; BALL, K.; LARKIN, P. Australian football skill-based assessments: a proposed model for future research. **Frontiers in psychology**, 10, p. 429, 2019.

BRASIL. **Lei 9.615, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.** Brasília: DF, 1998.

CASSIDY, T. G.; JONES, R. L.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice.** New York: Routledge, 2009. 1134107498.

COELHO, O. Didática do desporto. In: RAPOSO, A. V. (Ed.). **Plano nacional de formação de treinadores: manuais de formação Grau I.** Lisboa: Instituto Português de Desporto e Juventude, 2016a. p. 1-27.

COELHO, O. Pedagogia do desporto. In: RAPOSO, A. V. (Ed.). **Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau II.** Lisboa: Instituto Português de Desporto e Juventude, 2016b. p. 1-88.

REFERÊNCIAS

- COELHO, O. Pedagogia do desporto. In: RAPOSO, A. V. (Ed.). **Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau III**. Lisboa: Instituto Português de Desporto e Juventude, 2017. p. 1-54.
- CORTELA, C.; KIST, C.; DAIBERT, H.; TOZETTO, A. et al. Workplace learning and development in tennis coaching. **ITF Coaching and Sport Science Review**, 81, n. 28, p. 3, 2020.
- CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. From play to practice. **Expert performance in sports: Advances in research on sport expertis. United State: Human Kinetics**, p. 89-113, 2003.
- CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. Practice and play in the development of sport expertise. **Handbook of sport psychology**, 3, p. 184-202, 2007.
- CÔTÉ, J.; FRASER-THOMAS, J. Youth involvement in sport. In: CROCKER, P. (Ed.). **Sport psychology: A Canadian perspective**. Toronto: Pearson, 2007. p. 270-298.
- CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching**, 4, n. 3, p. 307-323, 2009.
- CÔTÉ, J.; STRACHAN, L.; FRASER-THOMAS, J. Participation, personal development and performance through youth sport. **Positive youth development through sport**, p. 34-45, 2008.
- CRESPO, M.; MILEY, D. ITF manual para entrenadores avanzados. **International Tennis Federation (ITF) Ltd**. Canada, 1999.
- DAVIS, L.; JOWETT, S. Coach-athlete attachment and the quality of the coach-athlete relationship: implications for athlete's well-being. **Journal of sports sciences**, 32, n. 15, p. 1454-1464, 2014.

REFERÊNCIAS

GIAMBATISTA, R. C. Jumping through hoops: A longitudinal study of leader life cycles in the NBA. **The Leadership Quarterly**, 15, n. 5, p. 607-624, 2004.

GIBBS, G. Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. **Further Education Unit**, 1988.

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

GOULD, D.; NALEPA, J.; MIGNANO, M. Coaching Generation Z Athletes. **Journal of Applied Sport Psychology**, p. 1-17, 2019.

GRECO, L. Os atos de disposição processual-primeiras reflexões. **Revista Eletrônica de Direito Processual**, 1, n. 1, 2007.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. **Belo Horizonte: UFMG**, 1, p. 230, 1998.

HARDMAN, A.; JONES, C. Philosophy for coaches. In: JONES, R. L., Hughes, M. & Kingston, K. (Ed.). **An introduction to sports coaching, from science and theory to practice**. UK: Routledge, 2013.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and teacher education**, 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

ICCE. International Council for Coaching Excellence. **International Sports Coaching Framework Version 1.2**. Champaign: Human Kinetics 2013.

REFERÊNCIAS

JENNY, S. E.; HUSHMAN, G. F. A Case Study of a Successful Men's NCAA Division I Distance Running Coach: To what extent is Decision-making Humanistic? **Sport Journal**, 2014.

JONES, R. **The sports coach as educator**: Re-conceptualising sports coaching. London: Routledge. 2006.

KOLMAN, N. S.; KRAMER, T.; ELFERINK-GEMSER, M. T.; HUIJGEN, B. C. et al. Technical and tactical skills related to performance levels in tennis: A systematic review. **Journal of sports sciences**, 37, n. 1, p. 108-121, 2019.

KRAUSE, L.; FARROW, D.; REID, M.; BUSZARD, T. et al. Helping coaches apply the principles of representative learning design: validation of a tennis specific practice assessment tool. **Journal of sports sciences**, 36, n. 11, p. 1277-1286, 2018.

KRÖGER, C.; ROTH, K. Escola da bola. **São Paulo: Phorte**, 2002.

LAGO-PEÑAS, C. Coach mid-season replacement and team performance in professional soccer. **Journal of human kinetics**, 28, p. 115-122, 2011.

LANES, B. M.; RIBAS, J. F. M. As Interações Motrizes do Voleibol e o Método Situacional: reflexões para o processo de ensino-aprendizagem. **Pensar a Prática**, 21, n. 1, 2018.

LAWRASON, S.; TURNNIDGE, J.; MARTIN, L. J.; CÔTÉ, J. A Transformational Coaching Workshop for Changing Youth Sport Coaches' Behaviors: A Pilot Intervention Study. **The Sport Psychologist**, 1, n. aop, p. 1-9, 2019.

LIGHT, R. L.; HARVEY, S. Positive pedagogy for sport coaching. **Sport, Education and Society**, 22, n. 2, p. 271-287, 2017.

MARTENS, R. **Successful coaching**. Human Kinetics, 2012. 1492583154.

REFERÊNCIAS

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SALOVEY, P. e SLUYTER, D. (Ed.). **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators**. New York: Basic Books, 1997.

MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2006. p. 327- 344.

MESQUITA, I.; MARQUES, A.; MAIA, J. A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 1, n. 3, p. 33-39, 2001.

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

NEVES, A.; MESQUITA, I.; SAMPAIO, J. Análise da performance desportiva. In: RAPOSO, A. V. (Ed.). **Plano nacional de formação de treinadores: Manuais de formação Grau III**. Lisboa: Instituto Português de Desporto e Juventude, 2017. p. 1-71.

PAOLA, M. D.; SCOPPA, V. The effects of managerial turnover: evidence from coach dismissals in Italian soccer teams. **Journal of Sports Economics**, 13, n. 2, p. 152-168, 2012.

PARKER, K.; CZECH, D.; BURDETTE, T.; STEWART, J. et al. The preferred coaching styles of generation Z athletes: A qualitative study. **Journal of Coaching Education**, 5, n. 2, p. 5-23, 2012.

REFERÊNCIAS

POTRAC, P.; JONES, R. Power, Conflict, and Cooperation: Toward a Micropolitics of Coaching. **Quest**, 61, n. 2, p. 223-236, 2009/05/01 2009.

RESENDE, R.; SÁ, P.; BARBOSA, A.; GOMES, A. R. Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, 3, n. 1, p. 42-58, 2017.

RINK, J. E. Teaching physical education for learning.. St. Louis, MO: Mosby-Yearbook. **Inc. Relatorio de Estagio apresentado a**, 1993.

ROWE, W. G.; CANNELLA JR, A. A.; RANKIN, D.; GORMAN, D. Leader succession and organizational performance: Integrating the common-sense, ritual scapegoating, and vicious-circle succession theories. **The leadership quarterly**, 16, n. 2, p. 197-219, 2005.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J.; TINNING, R. Workplace learning of high performance sports coaches. **Sport, Education and Society**, 15, n. 3, p. 315-330, 2010.

SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; HUNT, E. A system for the behavioral assessment of athletic coaches. **Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation**, 48, n. 2, p. 401-407, 1977.

SMOLL, F. L.; CUMMING, S. P.; SMITH, R. E. Enhancing Coach-Parent Relationships in Youth Sports: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. **International Journal of Sports Science & Coaching**, 6, n. 1, p. 13-26, 2011.

TOZETTO, A.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A.; DUARTE, T. et al. Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz. Journal of Physical Education**, 23, n. 3, p. 1-9, 2017.

REFERÊNCIAS

TOZETTO, A. B.; CARVALHO, H. M.; ROSA, R. S.; MENDES, F. G. et al. Coach Turnover in Top Professional Brazilian Football Championship: A Multilevel Survival Analysis. **Frontiers in Psychology**, 10, n. 1246, p. 1-6, 2019-June-06 2019. Original Research.

TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; MILISTETD, M. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: Perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, 21, n. 1, p. 207-219, 2018.

TOZETTO, A. V. B.; GALATTI, L. R.; NASCIMENTO, J. V. d.; MILISTETD, M. Strategies for coaches' development in a football club: A learning organization. **Motriz: Revista de Educação Física**, 25, n. 2, p. 1-9, 2019.

TRUDEL, P.; GILBERT, W.; RODRIGUE, F. The journey from competent to innovator: Using appreciative inquiry to enhance high performance coaching. **International Journal of Appreciative Inquiry**, 18, n. 2, p. 40-46, 2016.

TURNNIDGE, J.; CÔTÉ, J. Transformational Coaching Workshop: Applying a Person-Centred Approach to Coach Development Programs. 4, n. 3, p. 314, 2017.

VALLÉE, C. N.; BLOOM, G. A. Four keys to building a championship culture. **International Sport Coaching Journal**, 3, n. 2, p. 170-177, 2016.

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

VAN OURS, J. C.; VAN TUIJL, M. A. In-Season Head-Coach Dismissals and the Performance of Professional Football Teams. **Economic Inquiry**, 54, n. 1, p. 591-604, 2016.