

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LETICIA FERREIRA CONTI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES/TREINADORES DE ATLETISMO DOS JOGOS ESCOLARES
DE MATO GROSSO**

CÁCERES-MT

2022

LETICIA FERREIRA CONTI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES/TREINADORES DE ATLETISMO DOS JOGOS ESCOLARES
DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador Prof. Dr. Riller Silva Reverdito

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

C762a CONTI, Leticia Ferreira.
A Prática Pedagógica e a Aprendizagem
Profissional: Percepção de Professores/Treinadores de Atletismo
dos Jogos Escolares de Mato Grosso / Leticia Ferreira
Conti - Cáceres, 2022.
97 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Riller Silva Reverdito

1. Prática Pedagógica. 2. Aprendizagem Profissional. 3.
Professores. 4. Atletismo. 5. Pedagogia do Esporte. I. Leticia
Ferreira Conti. II. A Prática Pedagógica e a Aprendizagem
Profissional:: Percepção de Professores/Treinadores de Atletismo
dos Jogos Escolares de Mato Grosso.

CDU 796(817.2)

LETICIA FERREIRA CONTI

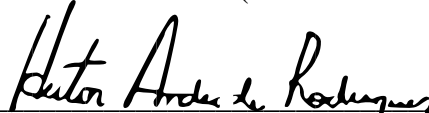
**A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERCEPÇÃO
DE PROFESSORES/TREINADORES DE ATLETISMO DOS JOGOS ESCOLARES
DE MATO GROSSO**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA



Dr. RILLER SILVA REVERDITO (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)



Dr. HEITOR DE ANDRADE RODRIGUES (Membro Externo – PPGEF/UFG)

Documento assinado digitalmente



Loriege Pessoa Bitencourt

Data: 16/04/2022 12:24:26-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr.(a). LORIÉGE PESSOA BITENCOURT (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/04/2022.

Dedico esse trabalho a minha filha, Stephanie Beatriz, pessoa pela qual todos os dias desperto com anseio de ser alguém melhor para o mundo. Obrigada filha por existir e ser essa “pessoa” prestativa, alegre e querida. Te amo “pretinha”.

AGRADECIMENTOS

Construir um texto de agradecimento é mais difícil do que parece, pois sempre bate aquele friozinho na barriga que nos faz sentir medo de estar esquecendo alguém. Mas, vamos lá!

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me possibilitado estar saudável durante todo o processo e por ter permitido que pessoas incríveis estivessem no meu caminho, participando direta ou indiretamente, na minha construção como pesquisadora e futura mestra em educação, todas as contribuições foram fundamentais de alguma forma.

Agradeço a minha amiga Regiane Zarelli Leitzke pelo belo dia em que nos sentamos para conversar e decidimos fazer o mestrado. Juntas traçamos metas e objetivos que pudessem ser alcançadas dentro desse processo e, durante uma grande virada de chave em sua vida, também se desencadeou uma série de acontecimentos em minha vida. Regi, você foi a pessoa que, no início dessa loucura toda, me ajudou a manter a calma e os pés no chão. Minha coach de loucuras (rsrsrs). Se não fosse você ter me instigado, jamais teria realizado a inscrição no processo seletivo do mestrado. Então, VALEU REEGI!

Agradeço também a todos da JMD Empreendimentos, Carpe Diem e Mondrian, que me apoiaram e incentivaram em todas as etapas da minha trajetória acadêmica e, como atleta, sempre de braços abertos, possibilitaram o meu desenvolvimento profissional no município de Sinop-MT.

Agradeço ao meu querido parceiro e companheiro João Alves de Moraes Filho, por não ter deixado a peteca cair, sempre me ouvindo durante as crises de loucura e apoiando nas ideias malucas. Peço desculpas pelas ausências, agradeço a paciência e a falta dela também.

Agradeço ao Prof. Dr. Riller Silva Reverdito, por toda a paciência do mundo no processo de me ensinar a caminhar pelo universo da pesquisa. Agradeço também por ter buscado criar e fomentar bolsas de incentivo ao esporte na universidade, sem elas dificilmente eu teria conseguido me manter no programa. Por todos os auxílios e dores de cabeça adotadas para que minhas participações em todos os eventos esportivos estaduais e nacionais fossem possíveis.

Agradeço ao meu querido amigo Fernando Taques que sempre esteve disposto a me orientar durante as ATP's (ataques de pelanca, como no filme as branqueiras), e a todos do CIPEEF- Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico, que fizeram o laboratório se tornar minha casa. Aos colegas/amigos mais próximos que fizeram com que tudo

isso deixasse de ser belas ideias e se tornasse real. Obrigada Jaqueline (Jakinha), Luciano, Mayara, Karina Aires e Stefany, e Leilane, minha amiguinha, que foi mais que essencial em todas as etapas desse processo, me ouvindo, instruindo e me acalmando em inúmeros momentos. Mais uma vez, obrigada!

Apoio/Agência de Fomento:

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT. 0590374/2016).

“A simplicidade é o último grau da sofisticação”
(Leonardo da Vinci)

RESUMO

A atuação profissional dos professores de Educação Física/Treinadores tem recebido atenção em inúmeras investigações em âmbito nacional e internacional, com foco na construção da sua prática pedagógica e/ou sobre como aprenderam a desenvolver as habilidades consideradas necessárias para o exercício da profissão. As investigações realizadas até o momento nos sinalizam que as aprendizagens ocorrem em diferentes contextos, ambientes e situações. A interação entre esses fatores pode influenciar no desenvolvimento e construção da prática pedagógica, tornando-a uma algo socialmente construído. Assim, essa pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre a prática pedagógica e a percepção do processo de aprendizagem dos professores/treinadores que atuam com a modalidade de atletismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Participam da pesquisa 12 treinadores de atletismo do estado de Mato Grosso na primeira etapa de coleta, dos quais 09 participaram das demais etapas. O instrumento utilizado para a primeira etapa da coleta de dados foi um formulário on-line, com objetivo de coletar informações pessoais e acadêmicas. Para a segunda etapa utilizou-se questionário semiestruturado desenvolvido para essa pesquisa e aplicado em forma de entrevista. A dissertação está estruturada em três seções, sendo: I- A introdução, que oferece elementos que nos possibilitam compreender os encaminhamentos da pesquisa; II- Abordagem da prática pedagógica, que nos possibilita dialogar sobre a intencionalidade docente e a aprendizagem profissional, com a finalidade de explicar como o professor aprende a ministrar aula/treino; III – Resultados e discussão das entrevistas com os professores/treinadores. Foi possível verificar que os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano/motor e aspectos gerais de treinamento são os mais valorizados entre esses profissionais. Os professores/treinadores relacionaram suas experiências como ex-atletas da modalidade, bem como diálogos com outros treinadores, como principais vias de aquisição dos conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da profissão. Os professores/treinadores demonstraram intencionalidade pedagógica ao relatarem como constroem o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos/atletas. No entanto, a forma com que aplicam e desenvolvem essas práticas está diretamente relacionada às suas trajetórias como atletas, e em alguns poucos casos relaciona-se ao diálogo com outros professores/treinadores. Como implicação prática, é importante que os professores/treinadores busquem referenciais atuais e consistentes para sustentar sua prática pedagógica.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica, Aprendizagem profissional, Professores, Atletismo, Esporte escolar, Pedagogia do Esporte.

ABSTRACT

The professional performance of Physical Education teachers/Coaches has received attention in numerous national and international investigations, focusing on the construction of their pedagogical practice and/or on how they learned to develop the skills considered necessary for the exercise of the profession. The investigations carried out so far indicate that learning takes place in different contexts, environments, and situations. The interaction between these factors can influence the development and construction of pedagogical practice, making it a socially constructed practice. Thus, this research aimed to understand the relationship between pedagogical practice and the perception of the learning process of teachers/coaches who work with the athletics modality. This is exploratory qualitative research. Twelve athletics coaches from the state of Mato Grosso participated in the first stage of collection, of which 09 participated in the other stages. The instrument used for the first stage of data collection was an online form, with the objective of collecting personal and academic information; For the second stage, a semi-structured questionnaire developed for this research was used and applied in the form of an interview. The dissertation is structured in three chapters, as follows: I- The introduction, which offers elements that allow us to understand the directions of the research; II- We approach the pedagogical practice, which allow us to dialogue about the teaching intention and professional learning, in order to explain how the teacher learns to teach; III – Results, analysis and discussion of interviews with teachers/coaches. It was possible to verify that knowledge related to human/motor development and general aspects of training are the most valued among these professionals. The teachers/coaches related their experiences as ex-athletes of the modality and dialogues with other coaches as the main ways of acquiring fundamental knowledge and skills for the exercise of the profession. The teachers/coaches demonstrated pedagogical intentionality when reporting how they build the teaching-learning process of their students/athletes. However, the way they apply and develop these practices is directly related to their trajectories as athletes, and in a few cases, it is related to the dialogue with other teachers/coaches. As practical implications, it is important that teachers/coaches seek current and consistent references to support their pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical Practice, Learning Process, Teachers, Athletics, Sport Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CBAT- Confederação Brasileira de Atletismo

CIPEEF - Centro Interdisciplinar de Pesquisas em Esporte e Exercício Físico

CREF - Conselho Regional de Educação Física

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Síntese dos elementos didáticos capazes de sinalizar a intencionalidade da prática pedagógica -----	22
Quadro 02 - Definições de prática pedagógica -----	29
Quadro 03 - Descritivo dos treinadores de atletismo participantes nos jogos escolares de Mato Grosso 2019 -----	43
Quadro 04 - Questões de pesquisa no processo de pesquisa (sintetizado) -----	45
Quadro 05 - Questões norteadoras para compreender a prática pedagógica e o percurso profissional de treinadores -----	46
Quadro 06 - Conhecimentos necessários a prática do treinador -----	50
Quadro 07 - Contextos, Situações e Fonte de conhecimento dos treinadores de atletismo - -----	56
Quadro 08 - Percepção dos professores/treinadores quanto aos procedimentos avaliativos que desenvolvem -----	69

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS DO PROFESSOR/ TREINADOR DE ATLETISMO	19
2.1 Prática Pedagógica: a intencionalidade do professor/treinador na aula/treino ----	19
2.2 Aprendizagem ao longo da vida: desenvolvimento profissional do Professor/Treinador	31
2.3 A prática pedagógica e aprendizagem ao longo da vida: conseguimos explicar como se aprende a ministrar aulas/treinos?	36
3. PERCURSO METODOLÓGICO	40
3.1 Dos procedimentos e critérios para a seleção dos professores/treinadores	42
3.2 Instrumento e entrevista	44
3.3 Dos procedimentos de coleta e análise dos dados	45
4. RESULTADO E DISCUSSÃO	49
4.1 Conhecimentos percebidos pelos professores/treinadores para o ensino do atletismo	47
4.2 Como os professores aprenderam a ser professores/treinadores	54
4.3 Prática Pedagógica	64
4.4 Planejamento e organização da aula/treino	64
4.5 Procedimentos avaliativos	69
4.6 Da aprendizagem a Prática Pedagógica	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO ON LINE	91
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADO	92

1. INTRODUÇÃO

O professor exerce função única e intransferível no ambiente da escola. É por meio do trabalho docente que podemos criar ligações entre o contexto formal (em ambientes institucionalizados), contexto informal (comunidade externa), com a sociedade, os conhecimentos mutáveis e o aluno como ser aprendiz (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; WALKER; THOMAS; DRISKA, 2018). No entanto, Cunha (1996) destaca que o papel do professor não se encontra nitidamente definido e nem valorizado. Além disso, estudo de Jones (2006) nos mostra que o professor assume diversas funções e subfunções dentro de sua profissão, sendo muitas vezes psicólogo, fisioterapeuta, enfermeiro, entre outras diversas funções e tarefas que não se limitam ao ambiente escolar. Com isso, requisitam-se inúmeras competências e conhecimentos para sua intervenção (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013; ICCE, 2013), transcendendo o “simples” papel de definir conceitos, objetivos de desenvolvimento e verificar níveis de aprendizagem de cada aluno e/ou turma.

Para que o docente seja capaz de definir um plano de trabalho claro, coerente com a sua realidade e que atenda aos objetivos que visem o desenvolvimento integral do aluno, pressupõe-se que existam conhecimentos mínimos básicos. E faz-se necessário que esses conhecimentos estejam explícitos em sua prática pedagógica, que é marcada pela intencionalidade docente durante o processo de definir objetivos, planejar, selecionar materiais e métodos e também avaliar (ZABALA, 1998).

Inúmeros estudos buscam compreender o percurso profissional do treinador, analisando esse processo no contexto macro, inter-relacionando as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida do mesmo (CÔTÉ *et al.*, 1995; SALMELA; MORAES, 2003; MORAES; ARAÚJO, 2004; GOMES; CRUZ, 2006; WERTHNER; TRUDEL, 2009, JIMÉNEZ; LORENZO; GÓMEZ, 2009). Tais pesquisas buscam elucidar, principalmente, as fontes de conhecimento que são utilizadas para orientar suas práticas profissionais, ou seja, como o professor/treinador aprende a ser professor/treinador. Ressaltamos que a literatura nos apresenta que o bom desempenho das suas funções depende, em parte, de como se deu seu desenvolvimento profissional (ZABALA, 1998).

Podemos dizer então que a prática pedagógica de cada profissional está relacionada ao seu percurso profissional e aos contextos e ambientes de aprendizagem que foram oportunizados, caracterizando-se por uma aprendizagem longitudinal. Além disso, estudos

como os de Darido (1996), Ramos *et al.* (2011), Lima (2011), Cavazani (2012), Ramos, Brasil e Goda (2012) e Milisted *et al.* (2014), têm evidenciado que nem sempre os conhecimentos adquiridos na graduação são utilizados e/ou valorizados para a atuação profissional dos professores/treinadores.

A teoria da aprendizagem desenvolvida por Jarvis (1987) com foco na formação de profissionais em diferentes campos de atuação vem sendo estudada em inúmeros países. Por meio de fundamentos construtivistas, o autor destaca que o percurso da aprendizagem profissional ocorre através do acúmulo de aprendizagens geradas a partir de experiências episódicas durante o processo. Esse processo compreende o ser humano a partir da união de corpo e mente, que estão inseridos em um determinado contexto e são influenciados por diversas situações sociais, podendo ter relações diretas ou indiretas com o ambiente, sendo transformado num processo interno que será integrado à sua biografia (JARVIS, 2009).

A teoria da aprendizagem ao longo da vida [*lifelong learning theory*] (JARVIS, 2008; 2007; 2006), quando refletida para o contexto dos professores/treinadores esportivos, busca observar mudanças biográficas a partir das situações e experiências às quais esses profissionais foram expostos. Quando incluímos nesse rol os profissionais de Educação Física, essa teoria compreende que todos e quaisquer momentos são considerados oportunidades de aprendizagens, buscando olhar para quem é o professor/treinador, o qual tem a responsabilidade de apoiar os alunos/atletas na construção de um percurso facilitador para uma infinidade de novas experiências. Trilhando, assim, o percurso ao longo da vida.

Partindo dos conceitos de Callary (2012) sobre as experiências episódicas significativas, na interação com outros treinadores e profissionais da área, com atletas e com a família, articulam-se as experiências que influenciam nas decisões e escolhas desses protagonistas do ensino e aprendizagem em seus diversos níveis. Inúmeros pesquisadores brasileiros desenvolveram pesquisas buscando compreender o percurso profissional de treinadores, dentre os quais podemos destacar o surf (BRASIL, 2015), basquete (RODRIGUES, 2014; 2017), ginástica (SCHIAVON *et al.*, 2014), futebol (TOZETTO *et al.*, 2017) e o handebol (CUNHA; ESTRIGA; BATISTA, 2014).

Já estudos que buscam compreender o professor/treinador de atletismo e sua prática pedagógica e/ou seu percurso profissional ainda são escassos em todo o mundo. O professor/treinador de atletismo é tema de investigação pela primeira vez em uma dissertação de mestrado (FONTÃO, 2019), com foco nas condições de trabalho dos treinadores de atletismo.

O atletismo é considerado um conteúdo clássico da Educação Física Escolar e reconhecido como base para inúmeras modalidades esportivas. Devido a sua vasta possibilidade de desenvolver habilidades físicas e motoras (CASTELLANI FILHO, 2009), integra o enredo dos esportes de marca. No entanto, Matthiesen (2005, 2014), Oliveira (2006) e Sedorko e Distefano (2012), denunciam que o atletismo como conteúdo é frequentemente negligenciado nas aulas de Educação Física escolar.

De acordo com Matthiesen (2005), a falta de espaços físicos e materiais adequados, a formação profissional deficiente e o desinteresse de alunos e de professores pela modalidade, figuram como as principais justificativas para o não desenvolvimento dessa modalidade nas aulas. Betti (1999) relata que, apesar do esporte ser o meio mais utilizado na difusão do movimento corporal nas escolas, somente algumas modalidades esportivas são ensinadas, normalmente as coletivas (futebol, voleibol, basquetebol e, poucas vezes, o handebol). Já as modalidades individuais como o atletismo, raramente são apresentadas aos alunos. Ainda assim, no Estado de Mato Grosso, o contexto escolar é o principal espaço para a prática do atletismo.

Em geral, existem poucas referências bibliográficas disponíveis que contemplem o atletismo na escola. Atualmente, é possível destacar as produções de Bragada (2000), Lencina (2001), Marques e Iora (2009), Matthiesen, Calvo e Silva (2005), Matthiesen (2014), Ginciene e Matthiesen (2017). Em consequência, é comum localizarmos no âmbito escolar sérias dificuldades por parte dos professores e professoras para trabalhar com essa modalidade. Porém, no estado de Mato Grosso, a partir dos Jogos escolares da Juventude de 2019, percebemos um expressivo envolvimento das escolas, sendo a modalidade individual a que conta com o maior número de participantes, apesar das dificuldades encontradas e desafios da prática pedagógica para o ensino, vivência e aprendizagem do atletismo na escola.

A prática pedagógica é um processo com inúmeros elementos que a constituem como bagagem cultural (FARIAS, 2000), diretamente relacionada com o ensino-aprendizagem, pois estrutura-se por meio de vários aspectos que interferem nos conteúdos, conhecimentos e habilidades fundamentais. Os estudos de Huberman (1995) e Nascimento e Graça (1998) possibilitam uma maior compreensão do percurso profissional de professores/treinadores, em que os aspectos pessoais, profissionais e culturais dos docentes são perceptíveis em suas práticas pedagógicas. Buscar compreender as influências que o percurso profissional enseja na prática pedagógica, nos possibilita visualizar como os professores de atletismo construíram suas

identidades profissionais ao longo de suas trajetórias, participando de diversos espaços, como cidadão, aluno, filho, atleta, telespectador, entre outras possibilidades.

Frente às questões que orientam essa pesquisa, esperamos ressaltar o valor do percurso de aprendizagem profissional dos professores/treinadores que ensinam o atletismo em escolas no Estado de Mato Grosso. É importante reconhecer que este percurso não é um caminho linear (ZABALA,1998), mas segue trajetórias próprias. Segundo Huberman (1995, p. 38) “[...] há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, que nos possibilitaram encontrar diferentes possibilidades para o desenvolvimento de professores/treinadores e reconhecer fatores que influenciam/interferem na prática pedagógica.

Nesse estudo buscaremos compreender a relação entre a prática pedagógica e a percepção do processo de aprendizagem dos professores/treinadores que atuam na modalidade de atletismo no estado de Mato Grosso. Nossa questão norteadora será: Como a percepção do processo de aprendizagem influencia a prática pedagógica dos professores/treinadores que atuam na modalidade de atletismo?

Frente ao exposto, esta dissertação está estruturada em quatro seções, sendo esta a primeira, que introduz ao conteúdo que será tratado. A segunda, intitulada como *Prática Pedagógica e Aprendizagens dos Professores/Treinadores de Atletismo* é a seção teórica, na qual são apresentados os principais autores que tratam do tema e a teoria base deste estudo. Por ser a única seção teórica, está estruturada em três tópicos, sendo o primeiro direcionado às abordagens teóricas que contemplam o fazer intencional do professor/treinador durante o processo de estruturação da aula/treino e os elementos didáticos que constituem a prática pedagógica; no segundo tópico buscamos apresentar os elementos teóricos capazes de relacionar os diferentes contextos e situações de aprendizagens de professores/treinadores, apresentando autores que descrevem a aprendizagem destes profissionais como processo multifatorial e complexo que ocorre durante toda a vida. Já no terceiro tópico buscamos aproximações entre a prática pedagógica e a aprendizagem ao longo da vida, destacando aspectos relevantes no processo de aprendizagem e suas implicações práticas no cotidiano profissional.

Na terceira seção apresentamos o percurso metodológico trilhado para coleta, análise e interpretação dos dados. Os resultados alcançados e discussão teórica são apresentados na quarta seção, onde pudemos compreender como os professores/treinadores percebem terem aprendido a estruturar suas aulas/treinos, bem como a estrutura didático-metodológica utilizada por estes profissionais para planejar e avaliar seus alunos/atletas.

Finalmente, na quinta seção, apresentamos as considerações desde estudo, com a certeza de que a temática estudada não se esgota. Pelo contrário, surgem novas possibilidades, caminhos e direcionamentos, o que se caracteriza por um *continuum* de conhecimento, aprendizagem, principalmente no que tange a prática pedagógica e aprendizagem de professores e treinadores.

2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E APRENDIZAGENS DO PROFESSOR/TREINADOR DE ATLETISMO

Para qualquer tentativa de avançar em direção a conceituação/definição de prática pedagógica, deve-se assumir que não é algo simples, uma vez que alcança diferentes concepções e pressupostos teóricos-filosóficos. Nesta seção abordaremos a prática pedagógica, com o objetivo de refletir sobre sua conceituação e as fronteiras definidoras colocadas a partir de diferentes abordagens em Educação e Educação Física. Ainda, numa perspectiva reflexiva, em busca de compreender a complexidade da prática pedagógica e suas possibilidades de desenvolvimento, remeteu-nos a necessidade de abordarmos a formação profissional do professor/treinador, seus contextos e situações de aprendizagem.

2.1 Prática Pedagógica: a intencionalidade do professor/treinador na aula/treino

A prática pedagógica é elemento estruturante da educação em seus diversos níveis, que objetiva o ensino e a aprendizagem. Constitui-se de diversas ações planejadas e executadas pelo professor/treinador para permitir que o processo de formação integral do aluno/atleta seja possível, propondo-se a executar ações a fim de ensinar, que envolve comunicar, socializar experiências, refletir a partir do cotidiano, avaliar processos cognitivos e interagir com a comunidade educacional. No entanto, apesar da prática pedagógica ser reconhecida em diversas ações do professor/treinador, por vezes, ao nível da consciência, a ação passa despercebida, e acabamos não conseguindo explicar os processos que permeiam e produzem a prática pedagógica.

No processo de ensino-aprendizagem ter consciência do que se propõe como docente, clareza de como esse processo acontece, são tarefas complexas e que exigem constantes reflexões para que aconteça de forma consciente. Zabala (1998, p. 14) sinalizou que “alguns teóricos da educação, a partir da constatação da complexidade das variáveis que intervêm no processo educativo, [...] afirmam a dificuldade de controlar essa prática de uma forma consciente”.

Quando refletimos em busca da tomada de consciência durante o processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que essa seja encadeada a partir da intencionalidade pedagógica. O planejamento e a avaliação, como aponta Zabala (1998), são elementos constituintes de um processo pedagógico e são inseparáveis. Mas o autor questiona se nós,

professores, dispomos dos conhecimentos necessários para realizar as práticas reflexivas necessárias para que a percepção didático-metodológica aconteça. “Nós, professores, dispomos desse conhecimento? [...] temos referenciais teóricos validados na prática, que podem não apenas descrevê-la, como também explicá-la, e que nos ajudem a compreender os processos que produzem nela?” (ZABALA, 1998, p.14).

A prática pedagógica como ato intencional caracteriza-se por embasamento teórico consolidado, a fim de auxiliar o professor/treinador na construção e desenvolvimento de cada etapa do processo. Para Libâneo (2011) todo ensino pressupõe uma pedagogização (pesquisa objetiva), visto que implica em uma direção pedagógica intencional, organizada, sistematizada, racional, livrando-se das práticas deliberadas.

Zabala (1998) nos mostra que a dificuldade que permeia a construção da prática educativa pode estar além da falta de referenciais teóricos, podendo alcançar os modelos que racionalizam o processo pedagógico. Nesse sentido, Darido e Souza Junior (2013), ao sugerirem uma sistematização de conteúdos no âmbito escolar, sinalizaram para uma prática pedagógica balizada por evidências, vivências, pesquisas, discussões, “tarefas para casa”, partindo de diferentes temáticas.

Segundo Franco (2020) é comum encontrarmos algumas literaturas que tratam prática educativa e prática pedagógica como sinônimos. Porém, segundo o autor, estamos apresentando dois caminhos teóricos. As práticas educativas assumidas por Zabala (1998) direcionam-se às práticas necessárias para a efetivação dos processos educacionais. Ao assumir o termo práticas pedagógicas, nos reportamos às práticas sociais que ocorrem com o intuito de concretizar os processos pedagógicos. São conceitos próximos que geram infindáveis articulações, porém com especificidades que geram diferentes direcionamentos.

Para Veiga (1992, p.16) a prática pedagógica apresenta-se como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Caracterizando-a, assim, como uma dimensão da prática social. Franco (2016, p. 542), nesse sentido, compreende que a “prática pedagógica é capaz de dirigir sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”. Partindo de uma perspectiva ontológica, as práticas sociais apresentam a capacidade de influenciar na vida e na ação dos sujeitos de modo amplo, difuso e imprevisível “oferecendo uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade” (FRANCO, 2020 p. 534). Portanto, a prática social aqui apresentada é passível de propor e indicar direção de razão.

A prática pedagógica, sendo uma ação propositiva do professor, objetiva nos diversos momentos envolver situações em que os alunos possam interagir uns com os outros, participando e desenvolvendo relações sociais, ampliando o modo de compreender, valorizar e respeitar a si e os outros (BRASIL, 2017). No entanto, nem tudo pode ser considerado prática pedagógica, uma vez que os professores devem ser competentes em argumentar sobre, apresentar o sentido, coerência com os objetivos definidos e justificar suas decisões pedagógicas. Portanto, implica em afirmar que este deva ser planejado, organizado e sistematizado (ZABALA, 1998).

Para Zabala (1998), após sugerir que compreender o processo de ensino e aprendizagem talvez seja uma das partes mais complexas dentre as profissões, evidencia a necessidade de dispormo-nos de referenciais que nos auxiliem no interpretar o que acontece em aula. E define a prática pedagógica por três pilares específicos, independente de qual seja o nível em que o professor atua, sendo: o planejamento, a metodologia e a avaliação do processo de aprendizagem (ZABALA, 1998). Contudo, é possível afirmar que a efetividade da prática pedagógica é pautada na relação entre o pedagógico e o didático. E é a partir da relação existente entre a teoria e a prática que resulta na compreensão do professor sobre os objetivos e necessidades dos alunos no contexto em que estão inseridos. Na Educação Física Betti (2005) destaca a importância em debruçar sobre a prática pedagógica, para que a compreensão do professor esteja alinhada com os conteúdos teóricos e práticos.

Para Betti (2005, p. 188) o “saber conceitual com o saber prático, exige que nos debruçemos sobre a prática pedagógica como objeto ou como campo de pesquisa”, buscando incansavelmente não descaracterizá-la como instrumento social de ação prática, e que nos possibilita contemplar a Educação Física como área de conhecimento científico e pedagógico. Ainda, o autor conclui dizendo que “os conhecimentos das disciplinas científicas continuarão a alimentar a reflexão e práticas pedagógicas” (p. 188). O autor apresenta, portanto, que os debates científicos que permeiam a prática pedagógica, compreendendo a pedagogia como uma área da ciência que pode trazer respostas construídas no campo pedagógico da Educação Física, possam alcançar também outros espaços sociais, para além dos muros da escola.

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal do movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal do movimento (BETTI, 2005, p. 188).

A intencionalidade do processo pedagógico pode ser sinalizada e reconhecida partindo de quatro elementos da didática, e estar diretamente presente na prática pedagógica do professor, sendo: (a) Por que ensinar, (b) Para quem ensinar, (c) O que ensinar (d) Como ensinar, e racionalizada a partir de por que e como avaliar (RANGEL *et al.*, 2010). Em síntese, no quadro 01, apresentamos os elementos didáticos indicados como necessários à intencionalidade docente, direcionando-se a procedimentos conceituais e atitudinais pertinentes à prática pedagógica.

Quadro 01. Síntese dos elementos didáticos capazes de sinalizar a intencionalidade da prática pedagógica.

POR QUE ENSINAR	Define-se por ser os objetivos da aula. Ao ensinar o/a professor/a tem o compromisso social com a formação/desenvolvimento integral do aluno. Portanto, os objetivos devem ser claros e voltados para este, possibilitando ao aluno o contato com a cultura corporal do movimento, compreendendo o significado de saúde integral, qualidade de vida e lazer, diversidade, cooperação e competição, ampliando a visão do aluno sobre o significado de cidadania, coeducação e direitos humanos desenvolvendo autonomia cidadã, sobre seu próprio conhecimento quanto atividade física;
PARA QUEM ENSINAR	Destina-se a seleção e adequação dos conteúdos a serem tratados, os métodos, e o objetivo devem estar de acordo com as necessidades educativas do público-alvo. Portanto, é relevante que o/a professor/a conheça seus alunos, o contexto em que inserem-se, bem como, suas necessidades educativas e limitações para que consigam adequar os demais elementos, de acordo com tais características.
O QUE ENSINAR	Darido (2005) apresenta que, refere-se aos conteúdos de ensino selecionados, e organizados sistematicamente pelo/a professor/a, visando o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, com isso englobamos três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental, podendo abranger ainda: “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, [...] hábitos de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (apud Rangel et al., 2010 p.35);
COMO ENSINAR	Relaciona-se à seleção, adequação e aplicação dos métodos de ensino, anteriormente selecionados, direcionando as atividades a partir de uma abordagem clara a fim de atingir os objetivos definidos a partir dos orientativos nacionais, estaduais e Municipais.
PORQUE E COMO AVALIAR	Como os autores citam, por muito tempo a avaliação foi vista como “Bicho-de-sete-cabeças”. No entanto, na proposta abordada, que versa-se sobre a avaliação reflexiva, é possível avaliar, alunos e professores através da autoavaliação. Busca-se então com isso analisar o desenvolvimento de forma global, observando se os objetivos estão sendo compreendidos e assimilados pelos alunos, com base nas três dimensões do conteúdo citadas acima. A avaliação fundamenta-se a partir de planejamento prévio, reflexivo, e, sistematizado, pensando em perguntas como o que eu quero que meu aluno saiba ao final desta aula/ciclo? Quais conceitos/habilidades/princípios ele deverá conhecer e reconhecer? Para isso é necessário que o professor se cerque de elementos capazes de fundamentar sua prática pedagógica por meio destes.

Fonte: adaptado de Rangel *et al.* (2010).

Os elementos didáticos apresentados no quadro 01, estão intimamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem. O professor/treinador que reconhece o sentido de sua

aula/treino para a formação do aluno/atleta, demonstrando consciência do sentido de sua ação teórico-prática, tem uma atuação prática e pedagógica bem estruturada, uma vez que “dialoga com a necessidade do aluno, insiste na aprendizagem do aluno, acompanha o interesse do aluno, faz questão de produzir aquele aprendizado, acredita que esse aprendizado será importante para o aluno” (FRANCO, 2020, p. 537).

Para Rosseto Junior, Costa e D’angelo (2008) o planejamento além de sistemático, deverá ser uma ação reflexiva e contínua. Planejar é uma atividade reflexiva acerca dos métodos e ações possíveis de serem utilizados para o desenvolvimento da aula/disciplina, sendo necessário para delinear o possível desenvolvimento da(s) aula(s) no curto, médio e longo prazo. Sendo assim, fundamental para a consolidação da prática pedagógica, segundo Libâneo (1994, p. 221), o planejamento escolar:

É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão docente [...].

O planejamento das aulas de Educação Física assume a função de assegurar a coerência, organização e coordenação do trabalho docente, evitando a improvisação e oportunizando aos educandos o ensino sistematizado, pautado nas necessidades educativas de cada grupo. Através do planejamento o professor é capaz de disponibilizar a articulação entre tarefas da escola e as exigências do contexto social, facilitando o processo de participação democrática.

Ostetto (2000, p. 177) afirma que “o planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista de o que se pretende durante o desenvolvimento da aula”, mas compreendido e assumido no cotidiano como um processo de reflexão - antes, durante e após a aula. Ainda de acordo com Ostetto (2000, p. 177), “mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”.

Compreende-se o planejar como uma atitude que visa traçar de forma objetiva, projetar, programar e elaborar um roteiro para empreender a busca pelo conhecimento, que pretenda oportunizar aos alunos a troca de experiências com seus pares, vivenciando múltiplos significados para as atividades propostas. O planejamento parte do fazer pedagógico, e, ao professor, oportuniza a crítica sobre o trabalho docente. Possibilita ao professor pensar, repensar e revisar novos significados para a sua prática pedagógica. “O planejamento marca a

intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção” (OSTETTO, 2000, p. 177).

A partir do planejamento poderemos assegurar a coerência da prática no trabalho docente, inter-relacionando: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (para quem), contexto e suas especificidades (o que ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e, posterior a esses, a avaliação. Segundo Libâneo (1994 p.233) “o planejamento é um guia de orientação, pois nele se estabelecem as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente”. Assim, além de fazer parte da sistematização da prática pedagógica docente, o planejamento pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

No processo de ensino o planejamento tem características que lhes são próprias, uma vez que lida com os sujeitos em fase de aprendizagem e de aprimoramento, ou seja, em processo de formação humana e social. O planejar a longo prazo está comumente presente na ação do professor reflexivo. Como cita Leal (2005, p. 4), “no planejamento, ao elaborar o projeto de ensino, o professor antevê quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com seu aluno em sala de aula na perspectiva de promover a aprendizagem”. Nessa perspectiva, é juntamente com os alunos que o docente irá avaliar quais são os métodos e ferramentas mais adequados aos diferentes conhecimentos, o que caracteriza o perfil do grupo. Nesse processo participativo é possível que o professor esclareça suas possibilidades didáticas e o que ele espera do aluno como sujeito, bem como suas possibilidades, capacidade para aprender e sua individualidade.

Sendo o planejamento uma prática reflexiva, constitui-se a partir de atividades organizadas de forma consciente. Por meio do planejamento o professor poderá ter uma visão ampliada de suas propostas. Libâneo (1990) sugere que se o professor não pensar de forma reflexiva no direcionamento que ele dará ao seu trabalho, este trabalho estará sujeito a um fazer deliberado “entregue a outros” (p. 221).

Partindo do conceito de planejamento como elemento constituinte da prática pedagógica, precisa estar em constante reflexão, pois quaisquer acontecimentos poderão mudar os rumos pré-estabelecidos. A atitude reflexiva facilita a compreensão de outrem quanto às temáticas apresentadas, e é por meio da auto reflexão crítica que será possível explicar a prática pedagógica. Conforme defende Freire (1996, p. 43), “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o saber”. A prática reflexiva crítica possui como finalidade o saber fazer, ou seja, o professor capaz de articular os conhecimentos de forma consciente e eficaz sobre o que sabe/deseja fazer, em busca de um objetivo.

Percebemos com isso que o saber do professor pode ser definido por meio do que ele é capaz de explicar. A racionalidade argumentativa é fundamento estruturante de uma prática reflexiva crítica do professor, e este é capaz de apresentar sentido para esclarecer seu discurso e suas ações. Assim, não se trata de uma exigência normativa, mas de ressaltar a racionalidade, intencionalidade e a compreensão de saber dos próprios professores (TARDIF, 2002).

Em estudo realizado por Dezotti (2020), que buscou elucidar se os professores de educação física das escolas da rede pública municipal de um município do interior de São Paulo planejavam suas aulas e como isso acontecia, concluiu-se que “os professores têm conhecimento acerca do planejamento pedagógico e sua elaboração, embora não trabalhem nele de modo frequente e nem utilizem quaisquer documentos para fundamentá-lo” (DEZOTTI, 2020, p.77). Nesse sentido, surge um alerta acerca do fazer deliberado, onde estariam as bases teóricas utilizadas por esses docentes para compreender a sua prática pedagógica? Luguetti *et al.* (2015) aponta situação crítica nas unidades de ensino do município de Santos-SP, evidenciando que metade dos professores/treinadores de escolas privadas e estaduais não seguem fundamentação teórica alguma.

O planejamento do processo de ensino/da aula é um dos elementos nos quais é possível identificar a intencionalidade pedagógica docente. O professor/treinador passa a ser socialmente responsável por um planejamento coerente, capaz de atribuir significados reais, que viabilize a escolha dos melhores caminhos para a boa aprendizagem dos alunos. No entanto, para que os elementos estruturantes da prática pedagógica sejam percebidos como intencionais, o docente deve estar em constante atualização (CHAKUR, 2000; MOLINA NETO, 2001; TRUDEL; GILBERT, 2006; TOKUYOCHI *et al.*, 2008; MARCON *et al.*, 2010; BAHIA *et al.*, 2018).

A constituição da prática pedagógica necessita fundamentalmente que a intencionalidade pedagógica seja explícita, e o planejamento é um dos elementos capazes de exercitar esse fundamento. Busca-se com isso que professores/treinadores possam desenvolver postura crítica, reflexiva e autônoma, possibilitando a reflexão da/na ação docente, bem como do papel da instituição educativa no processo (ROSSETO JÚNIOR *et al.*, 2008). Em síntese, o princípio básico para o delineamento de um planejamento é ter clareza com relação aos objetivos do trabalho pedagógico que se pretende desenvolver (ROSSETO JUNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008).

Já a metodologia de ensino diz respeito às técnicas, aos recursos e procedimentos utilizados pelo professor de forma inteligente e racional, para facilitar a aprendizagem dos

alunos, ou seja, promover a mudança de comportamentos desejáveis e duradouros. Conforme Darido e Rangel (2005, p. 74), a “metodologia não é apenas um conjunto de meios utilizados pelo professor para alcançar determinado objetivo, mas também o estudo do próprio meio em que o ensino estará imerso”. Ao definir a metodologia a ser utilizada, o professor estará munido de informações que irão auxiliar no processo de aplicação desse método, como o contexto social, os aspectos culturais e necessidades educativas do público-alvo.

Ao abordar a temática metodologia, nos referimos ao ato ou estilo de desenvolver suas aulas/treinos dispostos pelo professor/treinador, a fim de transmitir, orientar ou promover novos conhecimentos. Veiga (2006) pensa a metodologia como algo a ser definido pela prática pedagógica, pois essa vincula-se aos componentes operacionais que apontam para o ideário pedagógico. Conclui apontando que a metodologia tem caráter instrumental, e cabe ao professor apropriar-se desta para intermediar as relações estabelecidas entre professor x aluno x aluno, sendo essa um meio para possibilitar as interações, e não o fim.

De acordo com Rodrigues (2014), estudando professores de basquete, foi possível perceber que a metodologia como elemento constituinte da prática pedagógica, concretiza-se por meio dos saberes docentes construídos a partir do acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Percebe-se em seu estudo que inúmeros fatores são capazes de influenciar na metodologia de ensino do esporte, sendo alguns deles: graduação, formação continuada, contato com outros treinadores, contato inicial com a modalidade.

Vale, ainda, reafirmar aqui que os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados, relacionais e interativos. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de saberes adquiridos ao longo do tempo, ao longo de uma história de vida pessoal e profissional, os quais são obtidos por meio de diversas fontes, tais como a família, a escola, a universidade e o contexto de trabalho; trata-se de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, os quais não obedecem a critérios de coerência teórica, e sim de coerência pragmática; trata-se de saberes que carregam as marcas da pessoa do professor e das características de seu trabalho, são saberes subjetivamente incorporados e estão a serviço do trabalho; por fim, trata-se de saberes relacionais e interativos, pois também carregam as marcas do objeto de trabalho dos professores, são saberes produzidos, mobilizados e transformados pelos dilemas e tensões vivenciados na relação com os alunos em sala de aula. (RODRIGUES, 2014, p. 88).

A metodologia de ensino é elemento moldável, pois adequa-se a diferentes contextos, públicos, momentos e necessidades educativas. É a partir da metodologia que conseguimos direcionar os conhecimentos técnicos, táticos, motrizes, teóricos etc. Com isso, a prática pedagógica do professor/treinador pode ser diferente, considerando os contextos e momentos. Lembrando que cada contexto (clube/escola, aula de educação física ou esporte no contraturno,

iniciação, participação, e/ou alto rendimento) tem suas particularidades e necessidades, logo, a prática pedagógica moldar-se-á metodologicamente a este.

No caso dos professores de Educação Física escolar, o desafio é promover a prática pedagógica direcionada ao conhecimento da modalidade, oferecendo aos alunos oportunidades de vivência e de apropriação de conceitos e atitudes, no intuito de favorecer a inserção social do indivíduo, na medida em que conhecer o esporte significa poder vivenciar mais plenamente a vida social, por meio da adoção de um estilo ativo, da prática esportiva no tempo disponível de lazer, da apreciação e crítica ao espetáculo esportivo, entre outras possibilidades de usufruir o esporte. No caso dos treinadores, os objetivos da prática pedagógica estão direcionados, predominantemente, para a melhoria da *performance*, para a formação de atletas competentes, capazes de representar equipes em competições esportivas. (RODRIGUES, 2014, p. 89).

As adequações podem ser facilitadas quando o professor/treinador opta por atitudes reflexivas no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Supõe que possa aproximar de maneira mais efetiva as reais necessidades educativas dos alunos. Para Rangel *et al.* (2005) a adoção da prática reflexiva como postura profissional e metodológica sugere constantes reflexões sobre a ação, contexto e participantes, permeado pela responsabilidade social na qual a profissão está imersa. Nesse caso, a metodologia selecionada por meio da prática reflexiva pode ser elemento de relevância singular no direcionamento positivo das ações pedagógicas.

A partir do diálogo com autores da Educação e Educação Física, a prática pedagógica é:

toda ação consciente, intencional, [...] pensada, planejada e organizada previamente pelo professor, para otimizar o processo de ensino-vivência e aprendizagem da prática esportiva e que, concomitantemente, tenha como objetivo à melhoria do ambiente esportivo para propósitos educacionais/formativos (FERREIRA, 2009 p. 74)

De forma geral, compreendemos a prática pedagógica como ação pensada de forma crítica e reflexiva que se delimita por meio da intencionalidade docente, visando uma prática que objetiva potencializar as possibilidades educacionais (ZABALA, 1998; FERNANDES, 1999; FRANCO, 2016). Partindo da concepção de prática pedagógica apresentada nesse estudo, e sinalizando para a prática reflexiva como fundamental para a sistematização, conscientização e racionalização dessa prática, a avaliação constituir-se-á com vista a avaliar, não somente o aluno, mas também o professor, a fim de verificar se a seleção e adequação dos métodos foi eficiente aos objetivos pensados ao planejar.

Em estudo realizado por Silva (2009) com 14 (quatorze) professores que atendiam o ensino fundamental na rede pública municipal do município de Campinas-SP, buscou-se saber

como os professores compreendiam a avaliação nas aulas de Educação Física. Mesmo afirmando que dispunham de conhecimentos sobre métodos e procedimentos avaliativos, todos tiveram dificuldades em definir a avaliação. Quando responderam, esses discorreram sobre qual tipo de avaliação utilizavam (“avaliação contínua”, “mensuração”, “avaliação diagnóstica”, “avaliação informal”, “autoavaliação”, “avaliação somativa”), sem conseguir responder à pergunta principal.

Conhecer e reconhecer os métodos avaliativos propostos durante as aulas é fator determinante na definição de uma prática pedagógica coesa com o desenvolvimento do aluno. Nas aulas de educação física a avaliação poderá constituir-se por meio de ações continuadas, que visem priorizar o processo de aquisição de conhecimentos e desenvolver habilidades. O processo avaliativo e suas etapas deverá ser claro para o aluno e professor. Para Dias (2004, p.7), “o ato de avaliar não significa definir uma nota ou conceito aos alunos, reprovar ou aprovar, classificar como apto ou não apto”, mas antes de tudo implica em um processo de acompanhamento contínuo que irá ocorrer durante todo o processo de aprendizagem.

A avaliação deve ser assumida como elemento constituinte do PPP da escola (do projeto de ensino a ser realizado), cabendo ao professor analisar todos os fatores envolvidos no processo de aprendizagem individual e coletivo. A avaliação se estrutura a partir de um conjunto de dados e ações que visam possibilitar a identificação de mudanças (avanços, retrocessos, estagnação), bem como novas formas de compreender e agir (problematizar) no processo de ensino (DARIDO, 2012; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Hoffmann (2012, p. 13) aponta que a avaliação pode ser compreendida e estruturada a partir de “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo período, podendo acontecer em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. Além de servir como instrumento para os alunos, a avaliação traz aos docentes significativo direcionamento para as reflexões sobre a prática docente, que propicia ao professor uma via de mão dupla, onde professor e aluno podem ser contemplados na tomada de consciência e possibilitar a identificação de prioridades educativas, a fim de promover mudanças na aprendizagem dos estudantes bem como do contexto institucional (DARIDO, 2012; DARIDO; SOUZA JÚNIOR, 2013).

Compreendemos que a prática pedagógica, além de ser uma ação propositiva, é constituída pelo entrelaçamento de práticas sociais e didático-metodológicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e essas são prospectadas a fim de atender determinado grupo, escola e/ou comunidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas,

bem como sua representatividade, provêm de pactos sociais, adesão, negociação ou por imposição. Desse modo, Franco (2016, p.541) ainda afirma que “as práticas pedagógicas se constituem por um conjunto complexo e multifatorial”, pois além das práticas docentes, envolve todo o contexto em que se insere.

De forma geral, compreendemos a prática pedagógica (Quadro 02) como ação pensada de forma crítica e reflexiva, que se delimita por meio da intencionalidade docente, visando na prática potencializar as possibilidades educacionais (BRACHT, 1999; FERNANDES, 1999; FRANCO, 2016).

Quadro 02. Definições de prática pedagógica

AUTORES ANO	OBRA	O QUE É A PRÁTICA PEDAGÓGICA?
ILMA PASSOS A. VEIGA (1989)	A prática pedagógica do professor de didática	- Prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e inserida no contexto da prática social. - É uma dimensão da prática social. - Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (p.16)
MAURO BETTI (1996)	Por uma teoria da prática	É uma prática social de Intervenção (p.73-127)
ANTONI ZABALA (1998)	A prática educativa: como ensinar	Pode ser entendida a partir da análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. (p.17)
VALTER BRACHT (1999)	Educação física e ciência cenas de um casamento (in)feliz	A intenção pedagógica com que trata o conteúdo
GIMENO SACRISTÁN (1999)	Poderes instáveis em educação	Ação do professor no espaço da sala de aula. (p.76) - Apresenta como Prática Educativa -
CLEONI FERNANDES (1999)	A procura da senha da vida de senha a aula dialógica	Prática Intencional de ensino e aprendizagem não reduzida a didáticas ou as metodologias. (p.159)
MAURO BETTI (2005)	Educação Física como prática científica e prática pedagógica: Reflexões à luz da filosofia e da ciência	- Possibilidade de mediação entre ‘matriz científica’ e ‘matriz pedagógica’, que se apresentam no debate sobre a identidade epistemológica da educação física entre ‘teoria’ e ‘prática’ entre o ‘fazer corporal’ e o saber ‘o que se faz’. (p.183) -“Dinâmica comunicativa repleta de intencionalidades e valores”. (p.188)

HENRIQUE B. FERREIRA (2009)	Pedagogia do Esporte: Identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da Modalidade de basquetebol	“toda ação consciente, intencional, [...] pensada, planejada e organizada previamente pelo professor, para otimizar o processo de ensino-vivência e aprendizagem [...]” (p. 74)
M^a AMÁLIA FRANCO (2016)	Prática Pedagógica e Docência, um olhar a partir da epistemologia do conceito	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, organização e dinâmica nos processos de aprendizagem; - Ação Docente intencional; - Ação consciente e participativa; - Aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais; - São práticas carregadas de intencionalidades; estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige sentido a ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.
LEILA PIO MORORÓ (2017)	A influência da formação continuada na prática docente	A prática pedagógica é atividade mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas da formação do indivíduo), a consciência e a autonomia (a prática pedagógica, na condição de atividade mediadora, precisa ser intencional e ativa), o significado e o sentido (a ação pedagógica precisa ser dirigida por suas finalidades conscientes). (p. 38)

Fonte: Autora (2022)

Portanto, a prática pedagógica é o fazer intencional que se organiza em busca de suprir determinadas expectativas ou carências educacionais requisitadas por determinado grupo ou sociedade. Por conseguinte, ao considerar sua essencialidade dialética proveniente da natureza social, percebemos que a dinâmica da prática pedagógica é mutável e não linear, assim como a aprendizagem e o processo educativo. Buscar compreender a prática pedagógica, transcende a rasa compreensão dos fazeres didáticos, uma vez que está vincula-se “as circunstâncias da formação; os espaços-tempos escolares; as opções de organização do trabalho docente; as parcerias e expectativas docente” (FRANCO, 2020, p. 537).

Logo, a prática pedagógica está diretamente relacionada à ciência, e, de acordo com Tardif (2002), os saberes pedagógicos podem ser entendidos como a “epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). A “[...] prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais, [...] ligada às subjetividades e a construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (FRANCO, 2016, p.540).

A prática pedagógica é diretamente associada à prática docente intencional (BETTI, 1996, 2005; BRACHT, 1999; FERNANDES, 1999; FERREIRA, 2009; FRANCO, 2016; MORORÓ, 2017; SACRISTÁN, 1999; VEIGA, 1989; ZABALA, 1998), sistematizada por meio de um referencial teórico balizado por objetivos claros, a fim de promover o desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos (sociais, culturais, psicomotor e plural). As práticas pedagógicas são então produto individual, que objetiva em suas múltiplas faces o bem coletivo, e é nessa perspectiva que as práticas pedagógicas devem ser percebidas, analisadas e compreendidas em sua totalidade.

No entanto, sendo algo singular e individual (FRANCO, 2016), cada prática pedagógica pode ser analisada individualmente, pois os caminhos traçados para a formação profissional docente são individuais e não lineares. A prática pedagógica do professor para Zabala (1998) está relacionada aos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida por este profissional. Logo, estando ligada a diferentes contextos, momentos e situações de aprendizagem.

2.2 Aprendizagem ao longo da vida: desenvolvimento profissional do Professor/ treinador

As experiências sociais, afetivas e esportivas, nesse caso do profissional de Educação Física, construída durante sua trajetória acadêmica, em contextos formais e informais de aprendizagem (TRUDEL *et al.*, 2013), influenciam de forma direta o perfil deste profissional, definindo sua percepção, ações e compreensão da prática pedagógica (CHARLOT, 2000, 2001; DUBET, 1996; FRANCO, 2001, 2016; ILLERIS, 2013; MICHELOTTI; SOUZA, 2008; PIMENTA, 2001; TARDIF, 1991, 2000, 2002). De forma tão significativa, que irão influenciar introspectivamente no currículo acadêmico sobre o que convém em relação aos conhecimentos didáticos, metodológicos e pedagógicos para aquele momento, prospectando sua visão para o futuro profissional que objetiva ser.

As experiências sociais e os múltiplos aspectos que refletem no desenvolvimento profissional docente, conforme Tardif (1991, 2002), podem ser direcionadas às experiências vivenciadas antes da formação inicial docente. Ocorrendo também durante o período em que realizam o curso de Educação Física, compreendendo o que têm e o que foi desenvolvido em cada fase da construção do seu fazer pedagógico. Portanto, capazes de sobrepor aos saberes curriculares e disciplinares. Conforme estudos de Pimenta (2001) e Tardif (2002), muitos alunos passam pela Educação Superior sem mudar suas concepções anteriores ao ingresso no

curso, valorizando mais as experiências adquiridas em certa fase de seu desenvolvimento social, afetivo e esportivo. Por conseguinte, sendo determinante para o desenvolvimento profissional docente e na sua prática pedagógica, logo, influenciará diretamente em como esse profissional percebe sua prática.

O processo educativo e de aprendizagem se entrelaçam. Portanto, compreender a aprendizagem implica em buscar compreender o processo educativo. Para ambos, Ciampolini *et al.* (2020, p. 4) afirma que “aprender implica fundamentalmente na compreensão de que o desenvolvimento humano nunca é um produto acabado [Learning fundamentally implies an understanding that human development is never a finished product]”, ou seja, o processo de aprendizagem é inerente ao desenvolvimento humano - uma constante construção.

Para Libâneo (2011) não é possível escaparmos da educação ou deixar de aprender, pois esta ocorre em casa, na igreja, na escola, nas relações interpessoais, clubes, campanhas, revistas, quadrinhos, programas televisivos, ou seja, está imbricado nas relações humanas. Nessa perspectiva, Zabala (1998) propõe compreendermos o indivíduo como um todo (experiências sociais, familiares e afetivas), dotado de biografia particular.

A aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira -corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experiência as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada) (JARVIS, 2013, p.35-36).

A construção biográfica como elemento pertencente à aprendizagem é definida por Alheit (2013) como “costura” entre diferentes vias e formas de aprendizagens, onde a aprendizagem não ocorre sistematicamente em momentos definidos durante a vida, mas ocorre sinergicamente por meio do entrelaçamento de diferentes formas de aprendizagem em todo “âmbito da vida”. Portanto, a análise desse processo ocorre por meio dos ambientes e situações de aprendizagens possibilitados em cada contexto. O acúmulo de conhecimentos e experiências ao longo da vida, Alheit (2013, p. 141) tem como base a “teoria do capital humano”. A teoria constrói sua base sobre o tempo despendido para a construção de seu capital (conhecimento), e pressupõe que este vincula-se ao tempo de escolarização plena, porém não se limita a este. Propõe, então, a “mudança de paradigma” (ALHEIT, 2013, p.142) na organização da aprendizagem, e volta a orientação para as estratégias didáticas que compõem a aprendizagem no currículo formal, não formal e informal.

Na literatura internacional encontramos inúmeros estudos que buscam compreender o processo de aprendizagem ao longo da vida em diversos âmbitos da atuação humana (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; JIMÉNEZ; LORENZO; GÓMEZ, 2009; JONES, 2006; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007). No Brasil, alguns estudos têm servido como base para produção de pesquisas (GALATTI *et al.*, 2018; MILISTETD, 2015; RODRIGUES, 2014; RODRIGUES; PAES, 2016; ROSADO; MESQUITA, 2007; NICOLAU, 2019; SOBRINHO, 2018; TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018) em Educação Física e/ou esporte. Os autores corroboram com o argumento que os professores/treinadores aprendem a profissão por meio do acúmulo de conhecimentos proveniente de várias fontes de aprendizagem, seja em contextos definidos como formal, não formal ou informal. A prática pedagógica do profissional de Educação Física, por exemplo, tem uma forte relação com as suas experiências sociais, culturais, esportivas e afetivas. Como apresenta Franco (2016, p.536), “é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados”. Por este, em algumas situações, a percepção da prática pedagógica pode divergir, seja de acordo com o sentido que o profissional atribui a essa prática ou de acordo com os sujeitos que participaram deste processo.

Precisamos compreender como esse professor aprendeu a ser professor, ou seja, é necessário que consigamos compreender os processos fundamentais da aprendizagem. Para dialogarmos sobre a aprendizagem de professores, nos apoiaremos nas definições de aprendizagem ao longo da vida apresentadas por Jarvis (2006, 2013), e dos processos básicos e dimensões da aprendizagem humana (ILLERIS, 2013). A formação do professor é elemento determinante na definição da sua prática pedagógica. Deve-se considerar que esse processo não segue caminhos lineares para a sua construção, e dependem da interação do indivíduo com as suas experiências adquiridas ao longo da vida.

Jarvis (2013) aponta que a aprendizagem humana acontece ao longo da vida, cujos conhecimentos são percebidos, transformados e integrados à biografia individual. A compreensão da aprendizagem ao longo da vida nos permite ampliar as experiências determinantes para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois as relações estabelecidas e seus significados serão incorporadas e materializadas ao longo do desenvolvimento profissional.

Os processos e dimensões da aprendizagem foram desenhados por Illeris (2013), buscando uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. O autor aponta a necessidade de compreender que toda a aprendizagem é definida por dois processos, sendo eles:

“processo externo de interação entre indivíduos e seu ambiente social, [...] e o processo psicológico interno de elaboração e aquisição” (ILLERIS, 2013, p.17). Os dois processos são apresentados como complexos e diferentes, podendo ser estudados isoladamente. No entanto, conclui dizendo que para que haja qualquer forma de aprendizagem, os dois processos devem estar em sincronia.

Forma-se então uma tríade, envolvendo as dimensões da aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências: (a) dimensão do conteúdo, que se relaciona aos conhecimentos e habilidades adquiridos, permeados de significados, que oportunizam o desenvolvimento da capacidade para a formação do cidadão que versará em sociedade, lidando com diversos desafios da vida prática; (b) dimensão do incentivo, que “compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação e volição. Sua função [...] “é garantir o equilíbrio mental contínuo do indivíduo” (ILLERIS, 2013, p.18). Essa dimensão busca primordialmente oportunizar simultaneamente o desenvolvimento da sensibilidade pessoal; (c) dimensão da interação, serve para direcionar as interações construídas em sociedades de aprendizagens, ou seja, ações, comunicações, cooperação com os pares. Segundo Illeris (2013, p.19) “ela serve como integração pessoal em comunidades e na sociedade e, assim, também constrói a sociabilidade do indivíduo”. Propõe-se, então, que a interação faça parte de ações cotidianas que envolvem o difusor do conhecimento (nesse caso o professor/treinador) e o aprendiz (aluno em seus diferentes níveis), podendo abordar um dos elementos constituintes da prática pedagógica.

A dimensão da interação consegue abranger áreas que desempenham a comunicação entre os participantes do processo. A comunicação interpessoal e a constante autorreflexão sobre peculiaridades, tendem a facilitar a construção da prática pedagógica no processo de aprendizagem. Essa tríade nos mostra que a aprendizagem compreendida num processo de assimilação de aprendizagens, alarga-se para o desenvolvimento de funcionalidades, que também poderão ser compreendidas como competências. As competências serão necessárias para moldar o exercício da prática docente, pressupondo o desenvolvimento pessoal e profissional como uma ação coletiva construída por inúmeros atores.

Rufino (2017) sinaliza que devemos superar a ideia de que aprendizagem se dá exclusivamente nas universidades e/ou instituições formais. Para o mesmo autor a aprendizagem é vivenciada e desenvolvida em todas as fases do desenvolvimento humano, construindo suas concepções a partir das aproximações criadas durante o processo, moldando sua percepção profissional para desenvolver sua prática pedagógica. Jarvis (2013) afirma que a

aprendizagem é existencial e experiencial, e essa acontece desde o útero materno até o último segundo de vida. A forma com que o indivíduo interage e participa do processo de aprendizagem, e como este se comporta durante o mesmo, desempenha papel significativo, uma vez que a personalidade está diretamente ligada a forma como respondemos cognitivamente e comportamentalmente (JARVIS, 2006, 2009).

Os contextos e situações de aprendizagem as quais professores participaram foi investigado por Trudel, Culver e Werthner (2013). Os autores classificam as aprendizagens em 3 instâncias, sendo elas: (a) situação mediada: onde existe um ator detentor do conhecimento e este responsabilizar-se-á pela transferência desses, e por toda a organização didático-metodológica que cerca esse processo (ex. cursos formais com certificação); (b) situação não mediada, ou seja, aquela ‘aprendizagem não estruturada, que pode ocorrer de forma inconsciente, por meio da experiência adquirida ou pela socialização com outros atores, no próprio ambiente’ (MILISTETD *et al.*, 2015); e (c) situação interna, liga-nos à prática reflexiva sistematizada e à autocrítica, não desenvolvendo a aquisição de novos conhecimentos, entretanto é capaz de promover a reorganização interna das informações adquiridas ao longo da vida (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013).

Trudel *et al.* (2013) define os contextos de aprendizagem em 3 (três) possibilidades, sendo: (1) contexto formal de aprendizagem – onde o ambiente é estruturado ao objetivo de desenvolver o processo de aprendizagem, sendo organizado e propício para essa finalidade, geralmente instituições de ensino, como: escolas, universidades, centros de aperfeiçoamento, etc.; (2) contexto não-formal de aprendizagem – definido por desenvolver-se em ambientes diversos no qual o processo de aprendizagem é pré-determinado e se desenvolve de forma mediada (cursos de curta duração, oficinas, seminários); (3) contexto informal de aprendizagem – o ambiente também apresenta-se como variado no qual o processo de aprendizagem não é organizado, e não existe a presença do mediador, sendo não mediado, e não objetiva a aprendizagem como finalidade (experiências anteriores, interações sociais, observação da ação, etc.). Em síntese, Milistetd *et al.* (2015, p.41) pontua que o “contexto refere-se ao cenário onde ocorre o processo de aprendizagem, a situação é a percepção do indivíduo sobre a própria aprendizagem neste cenário”.

Ser capaz de reconhecer e descrever episódios da vida e da própria identidade profissional pode proporcionar reflexões importantes para a delimitação da prática pedagógica, desde o processo de aprender, ao processo de ensinar até tornar-se professor (CALLARY; WERTHNER; TRUDEL, 2012), influenciado diretamente na percepção desta prática. A

proposta das metáforas de aprendizagem apresentadas por Sfard (1998), nos mostra que os professores aprendem a ensinar por meio de dois possíveis processos - aquisição e/ou participação.

A aprendizagem na aquisição caracteriza-se através das situações de transferência direta, ou seja, entre o detentor do conhecimento (professor) para o aprendiz (aluno), com conteúdos que abordem o que os indivíduos “devem saber” e “devem fazer”. Já a aprendizagem na participação é proveniente da soma de situações em que há socialização entre os pares que compartilham seus próprios interesses (professor x professor), caracterizando a aprendizagem como uma atividade de proporções sociais (SFARD, 1998; TRUDEL; GILBERT, 2006). O conceito de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvido e sintetizado por Jarvis (2006, 2008), apresenta o desenvolvimento profissional como um processo no qual o indivíduo, por meio de suas experiências, torna-se um indivíduo social, inserindo-se em sociedade e convivendo com uma diversidade plural de indivíduos. Jarvis (2013) buscou ampliar a forma de analisar e compreender as aprendizagens, criando uma teoria mais abrangente e multidisciplinar.

Milistetd (2015) destaca a relevância de conhecer e compreender a forma com que os treinadores aprendem a exercer a profissão. Para isso, é necessário conhecer as diferentes situações, contextos e cenários de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento das capacidades dos professores de Educação Física para oportunizar a prática do atletismo no contexto escolar. Especialmente, se considerar os poucos estudos que se debruçam sobre o tema desenvolvimento profissional dos professores de educação física (FOLLE *et al.*, 2009; FOLLE; NASCIMENTO, 2010; KRUG, 2010), e os que investigam a relação entre aprendizagem profissional e prática pedagógica (FARIAS, 2000).

2.3 A prática pedagógica e aprendizagem ao longo da vida: conseguimos explicar como se aprende a ministrar aulas/treinos?

Quando a prática pedagógica é realizada de forma sistematizada e reflexiva, aproxima-se das necessidades sociais e tem como marco a realização de intencionalidades. O próprio sentido configurar-se-á por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, ofertando sentido a ação, solicitando uma intervenção planejada sobre o objeto, prospectando a transformação da realidade social (FRANCO, 2016). Os diferentes episódios e cenários de aprendizagem são fundamentais no que tange a efetividade da prática pedagógica de professores de Educação Física, pois possibilita que estes profissionais ampliem suas capacidades

interventivas por meio da participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento (MILISTETD *et al.*, 2015).

Rodrigues (2014) nos lembra que um aspecto relevante na semelhança entre professores e treinadores relaciona-se à função desenvolvida por esses em seus respectivos âmbitos de atuação profissional. E ressalta que em seu entendimento “o trabalho de ambos está pautado nos dilemas do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, suas preocupações estão estreitamente relacionadas ao papel de ensinar algo a alguém” (RODRIGUES, 2014, p. 89). Nessa perspectiva, ambos os papéis profissionais se incumbem do desafio de tornar o conteúdo a ser ensinado possível, facilitado e compreensível aos alunos. Rodrigues (2014) sinaliza que durante o ato de ensinar professores/treinadores se utilizam dos conhecimentos e experiências acumuladas e construídas ao longo da vida, constituintes de sua biografia pessoal e profissional.

Em contrapartida, no que se refere às especificidades, os objetivos de atuação de professores e treinadores estão, em certa medida, direcionados para a obtenção de resultados distintos. No caso dos professores de Educação Física escolar, o desafio é promover a prática pedagógica direcionada ao conhecimento da modalidade, oferecendo aos alunos oportunidades de vivência e de apropriação de conceitos e atitudes, no intuito de favorecer a inserção social do indivíduo, na medida em que conhecer o esporte significa poder vivenciar mais plenamente a vida social, por meio da adoção de um estilo ativo, da prática esportiva no tempo disponível de lazer, da apreciação e crítica ao espetáculo esportivo, entre outras possibilidades de usufruir o esporte. No caso dos treinadores, os objetivos da prática pedagógica estão direcionados, predominantemente, para a melhoria da performance, para a formação de atletas competentes, capazes de representar equipes em competições esportivas. (RODRIGUES, 2014 p.89)

A atitude reflexiva que vem sendo citada em diversos momentos neste estudo, designa-se como situações de aprendizagem interna. O professor (nesse caso o ator e aprendiz) busca compreender em suas ações, motivos para determinadas escolhas, reestrutura as informações internas, bem como busca identificar novas possibilidades, objetivando a melhoria na prática (WERHNER; TRUDEL, 2006). Ao refletirmos sobre os episódios/cenários/contexto de aprendizagem, ou seja, como esses professores aprenderam a ser professores, são levantadas diferentes possibilidades de interpretação para os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento da prática pedagógica.

Para Jarvis (2006) o que é aprendido em um episódio de aprendizagem (formalizado ou não formalizado) pode vir a se sobrepor aos conhecimentos e propostas abarcadas em outros episódios (geralmente informal). No entanto, não é possível criar fielmente uma linha de desenvolvimento profissional, uma vez que a prática pedagógica docente é um processo complexo e amplo, e sua totalidade dirige-se a diferentes possibilidades de ensino-

aprendizagem-vivências ao longo da vida, como a participação em diferentes grupos sociais, conhecimento de novas culturas, processos de desenvolvimento pessoal, até mesmo com que as interações sociais foram possibilitadas. Em complementação, Milistetd *et al.* (2015) apresenta que os diferentes episódios e cenários de aprendizagem são importantes no sentido de possibilitar aos professores/treinadores transcender e capacitar-se como sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento na tentativa de ampliar a capacidade de intervenção.

A prática pedagógica nos possibilita compreender o desenvolvimento dos fundamentos necessários para o exercício da prática profissional docente. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) enfatizam aspectos que podem influenciar diretamente na prática pedagógica docente: “suas experiências, corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”. A construção da prática pedagógica se faz através da compreensão do desenvolvimento profissional docente, em diálogo com diversos fatores. Nessa lógica, compreendendo que a prática pedagógica é mutável, Franco (2016) conclui dizendo que o desenvolvimento docente para se transformar em prática pedagógica requer reflexão crítica de sua prática e consciência da sua intencionalidade pedagógica.

Sendo o processo de desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional processos indissociáveis, Milan e Farias (2021, p. 07), em um ensaio teórico desenvolvido com professores universitários do curso de Educação Física, ressaltam a importância em “perceber ainda que o professor aprende em diversos momentos de sua vida e que este aprender caracteriza também o seu desenvolvimento profissional”. Este processo complexo, mútuo e com inúmeras variáveis é o que irá permear a construção e aquisição de novas aprendizagens que serão promovidas a partir das interações do professor com o meio ao qual está inserido.

Franco (2016), ao sinalizar que na prática pedagógica as situações/momentos de reflexão e ação são fundamentais, instaura no professor a concepção de indivíduo comprometido com seu papel social, e alerta: “A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas” (FRANCO, 2016, p. 544).

Behrens (1999) e Libâneo (2011) apontam que através do acúmulo de conhecimentos e experiências, práticas teóricas e sociais, os professores ‘moldam’ sua ação pedagógica, concebendo na prática o que fora conceituado e aceito internamente como ‘bom’ a ser desenvolvido em sala (ou fora dela), objetivando não se tornarem meros reprodutores de definições burocráticas. Bandura (2008) colabora com a literatura partindo da teoria social, na

qual sugere que os comportamentos e técnicas dominados por alguém são resultados decorrentes da observação de pessoas prestigiadas por este indivíduo, referenciadas assim como um modelo positivo.

A 'reflexão' como elemento constituinte do processo de aprendizagem pode ser percebida no último nível de aprendizagem em classificação definida por Jarvis (2006). A aprendizagem ocorre em três diferentes níveis, sendo eles: não aprendizagem - informações ou experiências as quais os indivíduos simplesmente não consideram relevantes, reduzindo ou supondo que a experiência seja óbvia e não aprendem; aprendizagem não reflexiva - aquela que ocorre superficialmente, pré-consciente, em que os sujeitos absorvem algumas informações na prática, de forma introspectiva, desenvolvendo em alguns momentos habilidades básicas sem refletir e pela memorização; aprendizagem reflexiva - é considerada aquela que alcança o nível mais profundo de aprendizagem, por contemplação, em que o indivíduo passa por certa situação, reflete sobre ela, com base em conhecimentos previamente desenvolvidos e aceita ou modifica sua experiência (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018).

A prática reflexiva implica numa tomada de decisão imediata quando somos impostos a certas situações, em simultaneidade com ela ou moldando-se em relação a ela. Posteriormente, encontraremos a aprendizagem experiencial, onde os indivíduos passam por determinada situação e pensam sobre o episódio, para concordar ou discordar do que experienciaram (JARVIS, 2006). Em suma, a 'ação' de aprender é uma necessidade humana, pessoal e também social; para que seja capaz de incluir-se como membro da sociedade. Participante ativo desta sociedade, o sujeito não somente vive nela, mas participa e contribui para o crescimento e o desenvolvimento de outras pessoas, o que ocorre nas ações vividas diariamente (JARVIS, 2006; 2008; 2009).

As práticas reflexivas são fortes aliadas no processo de autoavaliação. Rodrigues *et al.* (2012) apresentam proposta orientativa ao desenvolvimento das atitudes reflexivas por meio da criação de ambientes positivos. Com base nos elementos do processo reflexivo, apresentados por Gilbert e Trudel (2001), dispõe da organização de diferentes fases para o desenvolvimento da reflexão, propondo atitudes responsáveis de forma organizada, sendo estruturadas por meio da identificação de dilemas de aula, compreensão do papel dos profissionais ao contexto, definição de problemas a serem trabalhados, geração de estratégias, experimentação dessas estratégias e avaliação das ações tomadas (RODRIGUES *et al.*, 2012). Assim, através da reflexão crítica podemos atribuir significados às novas experiências e promover situações que nos viabilizem inovar e qualificar a prática. Ao compreendermos os episódios de aprendizagem

(JARVIS, 2006), sinaliza-se a relevância de considerá-los como um processo social, pois o que se aprende está relacionado à sociedade, à cultura, experiências, influências, entre outras, em que cada pessoa tem a sua biografia (JARVIS, 2013).

Compreender que os contextos assumem diferentes configurações e nele participam diferentes personagens, faz ampliar a compreensão de que a aprendizagem não se reduz as estruturas de ensino formalizado, mas ocorre devido aos esforços contínuos por meio de interesses particulares e coletivos, possibilitando as vivências ao longo da vida, o que nos leva a refletir criticamente sobre as experiências diárias (JARVIS, 2006; 2009; IBÁÑEZ *et al.*, 2013; FENOGLIO; TAYLOR, 2014).

A compreensão do processo macro que cerca o desenvolvimento profissional contínuo de professores/treinadores, pode ser apresentado como a capacitação das habilidades profissionais, por meio das inúmeras situações pelas quais professores/treinadores passam, a fim de adquirirem novas experiências por meio da reconstrução de suas concepções (MALLETT *et al.*, 2009). A partir da estrutura teórica exposta, a proposta deste trabalho é apresentar a relação entre prática pedagógica e a percepção do processo de aprendizagem dos professores/treinadores que atuam na modalidade de atletismo no estado de Mato Grosso em nível escolar.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Buscando conhecer o processo de aprendizagem profissional dos professores/treinadores de atletismo no estado de Mato Grosso atuando em nível escolar, bem como verificar a relação entre a prática pedagógica e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, essa pesquisa parte dos conceitos apresentados na teoria de aprendizagem ao longo da vida (JARVIS, 2006; 2007; 2008; 2009; 2013). Assume que o desenvolvimento profissional não se limita aos conteúdos teóricos/práticos, mas está diretamente relacionado ao acúmulo de conhecimentos e saberes dispostos por diversos contextos e situações de aprendizagem que ocorrem por toda a vida (CUSHION; ARMOUR; JONES, 2003; JIMÉNEZ; LORENZO; GÓMEZ, 2009; JONES, 2006; NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; WRIGHT; TRUDEL; CULVER, 2007).

Tratar-se-á de estudo de cunho qualitativo do tipo exploratória e explicativa. De acordo com Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa se constitui por meio de cinco elementos: poder realizar-se em ambiente natural; os dados são descritivos; preocupação com o processo; preocupação com o significado; processo de análise indutivo. Por meio deste tipo de investigação, busca-se transcrever, gerir dados e dialogar com o arcabouço teórico selecionado. Exploração, explanação e compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos investigados sobre a temática pesquisada, podendo criar eixos de conhecimento e reflexões profundas acerca dos relatos apresentados. Nesse formato de pesquisa os dados coletados são predominantemente descritivos e todos os dados expostos da realidade são importantes.

Optou-se por estudar a percepção de professores/treinadores de atletismo no estado de Mato Grosso, pois o estado é responsável por despontar talentos regionais, nacionais e mundiais nas categorias de base. A modalidade de atletismo no ano de 2019 reuniu mais de 450 atletas para disputar a fase estadual dos jogos escolares da juventude em Cuiabá-MT, sendo a modalidade individual responsável pelo maior número de inscritos no evento conforme boletim disponível em: (<http://www.esportes.mt.gov.br/documents/4775156/0/Relat%C3%B3rio+Fina+Jogos+Escolares+-+V%C3%A1rzea+Grande/5f1baba2-b2e2-8677-af960084f0110f09>).

No contexto escolar, o atletismo pode ser contemplado em duas formas - objeto de conhecimento da Educação Física escolar ou em programa/projeto extracurricular. Na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018), como unidade temática esportiva, o atletismo compõe o objeto de conhecimento esportes de marca, uma vez que sua lógica envolve a comparação de resultados em segundos, metros ou quilos. Os esportes de marca estão previstos já no primeiro e segundo ano dos anos iniciais, e, posteriormente, no sexto e sétimo ano dos

anos finais do ensino fundamental. Como projeto/programa extracurricular, seu desenvolvimento depende da mobilização da própria instituição escolar. Logo, a escola é o principal contexto de acesso ao atletismo.

3.1 DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE PROFESSORES/TREINADORES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o delineamento do universo e a amostra deste estudo, utilizamos como caminho inicial os Jogos Escolares da Juventude do Estado de Mato Grosso, especificamente a modalidade de atletismo, que integra o grupo de modalidades individuais, realizado em Cuiabá-MT no ano de 2019. Foram identificados os professores/treinadores (n=24) participantes do evento. Aceitaram participar da pesquisa 12 professores/treinadores de diferentes regiões esportivas do Estado, preenchendo formulário digital (Google Forms) elaborado especificamente para este estudo, onde os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questões sociodemográficas. Os dados foram tratados por meio do software Excel, pertencente ao pacote office Microsoft e apresentados no quadro 03.

O contato telefônico desses treinadores foi obtido junto às entidades responsáveis pelo evento. Com essas informações, foi possível estabelecer contato telefônico com esses professores, os quais foram esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos e suas etapas. O agendamento ocorreu por meio de aplicativo (Whatsapp), não havendo horários e nem limites de encontros pré-definidos. Os participantes foram esclarecidos sobre os riscos e o direito de desistir a qualquer momento durante o desenvolvimento desta pesquisa.

A aprovação dos métodos e procedimentos a serem utilizados, bem como seus propósitos, foi obtido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Estado de Mato Grosso (UNEMAT) (CAAE – nº 36140920.0.0000.5166). Em conformidade com a resolução nº 466/2012 e 510/2016, foi evitada toda e qualquer atitude que viesse gerar constrangimento ao voluntário da pesquisa, bem como o zelo pela confidencialidade de seus dados, inclusive imagem e voz.

Por fim, dos 12 professores/treinadores que participaram da primeira etapa do estudo respondendo ao questionário (S01-S12), 09 aceitaram participar da segunda etapa, que consistiu em uma entrevista (S01-S09). No quadro 03 apresentamos um descritivo dos professores/treinadores que de atletismo no estado de Mato Grosso participantes no estudo

(Quadro 03). Para manter a identidade dos entrevistados em sigilo, optamos pela utilização de criptônimos, os quais referenciam-se a atletas que marcaram a história do atletismo brasileiro. Por meio do formulário eletrônico elaborado para este estudo, conseguimos alcançar informações, como: grau acadêmico, ano em que concluiu a graduação, tempo de atuação como professor de educação física, tempo como treinador de atletismo e renda.

Quadro 03. Descritivo dos treinadores de atletismo participantes nos jogos escolares de Mato Grosso 2019

CRIPTÔNIMOS	GRAU ACADÊMICO	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	TEMPO COMO PROF. DE ED. FÍSICA	TEMPO COMO TREINADOR DE ATLETISMO	POSSUI OUTRA FONTE DE RENDA
S01- RONALDO DA COSTA	Licenciatura Especialista	2015	5 anos	5 anos	Sim
S02- DARLAN ROMANI	Lic. Plena Especialista	2001	24 anos	10 anos	Não
S03- SILVANA PEREIRA	Licenciatura Especialista	2017	4 anos	4 anos	Sim
S04- JESSÉ FARIAS DE LIMA	Lic. Plena Especialista	1984	34 anos	9 anos	Sim
S05- JADEL GREGÓRIO	Licenciatura Bacharelado	2012 2016	13 anos	16 anos	Sim
S06 - ORLANE LIMA	Lic. Plena	1998	23 anos	13 anos	Não
S07- DOUGLAS DE SOUZA	Lic. Plena	1997	14 anos	15 anos	Sim
S08 - ROBSON CAETANO DA SILVA	Licenciatura Bacharelado	2011 2018	8 anos	6 anos	Sim
S09- CLAUDINEI QUIRINO DA SILVA	Não possui	-	-	8 anos	Sim
CARLOS EDUARDO CHININ	Licenciatura	2019	2 anos	10 anos	Sim
VANESSA CHEFER SPINOLA	Licenciatura Bacharelado	2011 2019	10 anos	10 anos	Não

CAIO OLIVEIRA BONFIM	Bacharelado	2019	1 ano	26 anos	Não
-------------------------	-------------	------	-------	---------	-----

Fonte: Autora

Por meio do quadro 03, é possível perceber que 11 (onze) dos professores/treinadores são graduados em Educação Física, podendo configurar-se em três diferentes formas de graduação: licenciatura plena, licenciatura ou bacharelado em Educação Física. Para participar dos Jogos Escolares da Juventude de Mato Grosso na função de treinador, é necessário ter o ensino superior completo em Educação Física, independente da forma de entrada. No entanto, de acordo com o art.62 da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (Lei 9.394/96), para exercer a profissão na educação básica é exigido que o professor tenha concluído o curso de licenciatura com graduação plena. Já para atuar como treinador de atletismo, atualmente necessita-se do diploma de graduação em educação física, e ter concluído com êxito o curso de formação de treinadores oferecido pela CBAT em parceria com a WORLD ATHLETICS e federações estaduais. Contudo, o reconhecimento como treinador esportivo, não é requisito para a participação nos Jogos Escolares Mato Grossenses, podendo ser em inúmeros casos o professor de educação física vinculado à escola.

Considerando as fases de desenvolvimento profissional apresentadas por Nascimento e Graça (1998), que consiste em entrada (0-3 anos), consolidação (04-06 anos), diversificação (07-19 anos) e estabilização (20-35 anos), em relação ao tempo de graduação em Educação Física, os treinadores participantes neste estudo estão entre as etapas de diversificação (n=4) e estabilização (n=3). Quando consideramos a atuação como treinador de atletismo, as etapas que predominam são da diversificação (n=6) e consolidação (n=3).

3.2 Instrumento e entrevista

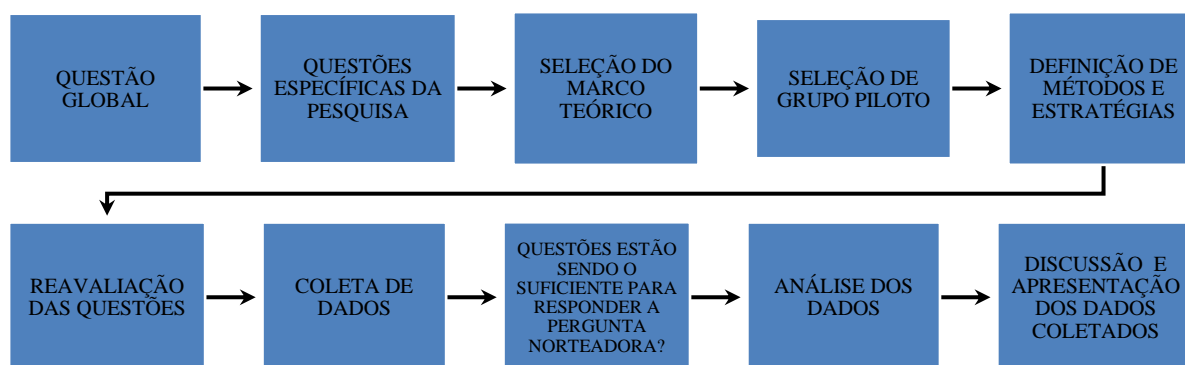
Para que seja possível compreender a percepção dos professores/treinadores acerca da prática pedagógica que desenvolvem e a compreensão dos elementos estruturantes dessa prática, assim como sua relação com a aprendizagem profissional docente, utilizamos como técnica a entrevista semiestruturada, que segundo Lakatos e Marconi (2010), caracteriza-se pelo encontro entre duas pessoas, com a finalidade de uma delas obter respostas de forma profissional sobre determinado assunto. Nesse tipo de entrevista o entrevistador tem autonomia para discorrer acerca de cada situação na direção que considerar adequada, apresentando-se

como uma forma de conhecer amplamente alguma questão. Gil (2011) ressalta que a aplicação de entrevistas, quando comparada com questionário, apresenta certas vantagens, como: obtenção de respostas mais amplas e contextualizadas, mais próximas da realidade social a ser externada; oferece maior flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer a compreensão das perguntas e adaptar-se mais facilmente aos entrevistados e às circunstâncias em que a pesquisa será desenvolvida; possibilitando perceber as emoções do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas, trazendo maior clareza para entrevistador e entrevistado.

A construção das questões norteadoras para a entrevista seguiu o percurso metodológico apresentado por Flick (2009). O autor nos conduz mostrando que geralmente a questão norteadora surge por alguma inquietação pessoal de interesse prático do pesquisador, tanto em contextos práticos quanto específicos. Nesse caso, a questão principal é: os professores/treinadores de atletismo são capazes de explicar a sua prática pedagógica? Logo, buscar compreender o que circunda a prática pedagógica dos profissionais de educação física que atuam no Mato Grosso, se tornou um "pontapé" para a delimitação inicial deste estudo.

Já os “conceitos analíticos estabilizantes” (FLICK, 2009 p.104) deste estudo são direcionados a como esse docente aprendeu a estruturar e desenvolver sua prática pedagógica. E, para isso, nos apoiaremos no conceito de aprendizagem ao longo da vida descrito por Jarvis (2006, 2007, 2008). Para isso usaremos a proposta de conceitos-chaves e triangulação de perspectivas (FLICK, 2009), o que permitiu abordar questões que envolvem um leque maior de possibilidades.

Quadro 04. Questões de pesquisa no processo de pesquisa (sintetizado)



Fonte: Adaptado de Flick (2009)

Foram definidos então três grandes grupos de questões, selecionadas a fim de elucidar os objetivos gerais e específicos deste estudo. O primeiro grande grupo de questões visou compreender o contexto em que o atletismo é desenvolvido e como ele acontece nos ambientes em que estão inseridos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). No grupo de questões que envolveram o desenvolvimento profissional, buscou-se conhecer a percepção dos treinadores de atletismo sobre como aprenderam a desenvolver/aplicar seus treinos, dialogando sobre fatos que percebiam como pertinentes, bem como as fontes de conhecimentos que estes valorizam. Compreender a interação entre esses temas é fundamental para que consigamos criar um reflexo de como o atletismo tem sido desenvolvido no estado de Mato Grosso em nível escolar.

Por fim, buscamos compreender se esses profissionais seriam capazes de explicar a sua prática pedagógica no ensino e desenvolvimento da modalidade, questionando-os sobre planejamento, seleção de métodos e avaliação, buscando relacionar, ao que fez os professores optarem por essas afirmativas.

Essa estrutura nos possibilitou desenvolver um piloto, com três professores que atuam na rede pública e privada de ensino em Mato Grosso, a fim de testar a efetividade e clareza das questões. Por meio do piloto foi possível desenvolver uma estrutura de questionário capaz de compreender diversos fatores que circundam a prática pedagógica dos professores.

As questões foram pertinentes para compreender o contexto macro desta pesquisa, abordando questões sobre o espaço de atuação, participação dos jovens na modalidade, recursos materiais disponíveis para o desenvolvimento da aula/treino, percepção da aprendizagem profissional relacionada ao desenvolvimento profissional e como são aplicados e desenvolvidos os conhecimentos adquiridos ao dia a dia de aula/treino.

Quadro 05. Questões norteadoras para compreender a prática pedagógica e o percurso profissional dos treinadores.

<p>ATLETISMO NA ESCOLA, CONTEXTO, PARTICIPAÇÃO, RECURSOS MATERIAIS</p>	<p>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Como surgiu o projeto de atletismo que atua/desenvolve? - Poderia falar do projeto? - O Atletismo faz parte de um projeto vinculado à escola? - Como isso acontece? - Onde ele acontece? - Como professor/treinador, atende alunos de outras escolas? - Como os alunos participantes conheceram ou foram convidados para participar do projeto? - Onde atua com o atletismo, que recursos (materiais, humanos, financeiros) são oferecidos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como adquiriu os conhecimentos profissionais que acredita serem necessários para ser um(a) treinador(a) do esporte escolar? - Troca informações com outros(as) treinadores(as) sobre os treinos, busca informações sobre treinamento na internet, livros, artigos? Quais/quem? - Quais fatos foram marcantes na sua vida, para que se tornasse treinador? - Conseguiríamos organizar isso em uma linha temporal? - Outros treinadores participaram, ou foram importantes para o seu desenvolvimento profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> - Poderia falar do espaço de treino? Como é organizado? - Como acontece o planejamento das aulas/ treinos? - Os treinos são sistematizados? Como isso acontece? - Promove a construção de um planejamento de treino no início do ano e você desenvolve ao decorrer do ano? - Existe periodização no treinamento? Como isso acontece? - Quais autores da área (Educação Física, Esporte...) você utiliza para auxiliar na construção desse planejamento? - Do ponto de vista metodológico, poderia descrever como você ensina? - O que fez com que optasse por esse método de trabalho? - Como os atletas são avaliados? - Avalia as decisões que toma durante as atividades? - Consegue identificar o que precisa ser melhorado ou deve ser inserido nos próximos treinos para sanar as dificuldades encontradas pelos atletas?
--	---	---

Fonte: Autora

3.3 DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram levantados a partir de uma entrevista semiestruturada, que ocorreu por meio de plataforma virtual a escolha do entrevistado (onde grande parcela preferiu utilizar o Google Meeting). Optou-se por essa plataforma como instrumento de pesquisa, considerando a atual situação sanitária a nível mundial (pandemia Covid-19), que exigiu distanciamento social, além de maior comodidade para os entrevistados, assim como a possibilidade de atender um número maior de sujeitos. As entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo de vídeo chamada As entrevistas foram transcritas para o formato de texto usando o editor Microsoft-Word (DOC), para serem tratados a partir da análise de conteúdo.

No início do século XX a análise de conteúdo ganhou grande significado, e foi impulsionada a partir da década de 1940 e 1950 (CAREGNATO; MUTTI, 2006), com a finalidade de analisar e interpretar os discursos políticos da época. Godoy (1995, p. 23) apontam que “qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Embora em sua origem privilegie a comunicação oral e sua transcrição, de acordo com Flick (2009, p.294) esse método se ajusta a pesquisa, pois “a abordagem ajusta-se por não limitar-se a determinado contexto teórico, sendo utilizado, principalmente, para análise dos pontos de vista subjetivos”. Ainda, afirma que a análise de conteúdo, apresenta maior clareza do que outros métodos de análise pois apresenta ausência de ambiguidade, ajustando-se assim a uma análise redutiva de grandes volumes de texto e completa “facilitando a comparação dos diferentes casos através dos quais ele se aplica” (FLICK, 2009, p. 294).

A análise de conteúdo é eficiente tanto para pesquisas quantitativas quanto qualitativas (MONTAGNER, 1999; CAREGNATO; MUTTI, 2006; FLICK, 2009; BARDIN, 2011), observando as seguintes etapas (a) Pré-análise – fase de organização; (b) Exploração do material- codificação dos dados a partir de unidades de registro; e (c) Tratamento dos resultados – categorização que consiste na classificação dos elementos (BARDIN, 2011). Mayring (2000) ainda apresenta mais duas etapas a esse processo (1) Definição da direção da análise – O que de fato se quer interpretar a partir dos textos; (2) Questão da pesquisa baseada em teorias- questão principal da pesquisa teorizada e, geralmente, diferenciada em subquestões.

O processo de codificação, tratamento e análise dos dados foi realizado no programa “MAXQDA - 2022”. A análise de conteúdo foi desenvolvida conforme proposto por Bardin (2010, p. 121), sendo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Na pré-análise, as entrevistas foram organizadas por questões e respostas, bem como categorizadas em suas possíveis unidades de significado. As unidades foram definidas a partir da leitura exaustiva das transcrições. Na etapa que compreende a exploração do material coletado, sendo a codificação das transcrições brutas em categorias e subcategorias de análise de conteúdo, e a verificação de que as unidades e categorias significativas encontradas na primeira etapa estariam suprindo as necessidades deste estudo. Na fase de tratamento dos dados foram selecionados os trechos e segmentos, e, conseqüentemente, a organização dos resultados observando a resposta à pergunta principal do estudo.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

As respostas dos professores/treinadores entrevistados foram transcritas, separadas por grupos e analisadas buscando aproximações entre como o professor aprendeu a ser treinador e a prática pedagógica desenvolvida. Para melhor apresentar os dados, esta seção está dividida em tópicos. O primeiro tópico trata sobre a aprendizagem e a percepção que os professores/treinadores têm sobre como aprenderam. No segundo tópico, buscou-se verificar a intencionalidade para caracterizar a prática pedagógica. E, por fim, o terceiro tópico busca refletir sobre a relação entre a aprendizagem e a prática pedagógica dos professores/treinadores de atletismo.

4.1 Conhecimentos percebidos pelos professores/treinadores para o ensino do atletismo

De acordo com Jarvis (2006), as aprendizagens provêm de uma série de episódios que possibilitam ao indivíduo aprender, classificando-as então como um processo de construção profissional, pessoal e social contínuo por meio da vivência de experiências. Cada experiência vivenciada possibilita ao sujeito participar de diferentes episódios de aprendizagem, e, por meio dessas experiências, agregar conhecimentos e habilidades à biografia do indivíduo. Assim, a aprendizagem compreendida como um processo que ocorre ao longo da vida, por meio da atribuição de significados às diferentes experiências vivenciadas pelo indivíduo, leva à construção e reconstrução contínua da biografia identitária do indivíduo (JARVIS, 2008; 2013).

A fim de compreender como os professores/treinadores de atletismo aprenderam a ministrar suas aulas/treinos, perguntamos se percebem algum conhecimento específico necessário para ensinar o atletismo [Na sua opinião existe algum conhecimento necessário para se ensinar o atletismo?]. Do total, 7 (sete) dos entrevistados (S1, S2, S4, S5, S07, S8, S9) responderam afirmando existir conhecimentos que são fundamentais para ensinar o atletismo. No entanto, dois dos entrevistados (S3, S6) afirmaram não ser necessário conhecimentos específicos para trabalhar com o atletismo. Contudo, mesmo dizendo que não, esses profissionais conseguem reconhecer algumas necessidades formativas para o desenvolvimento do atletismo.

Modolo *et al.* (2021) relatam que os professores/treinadores sentem dificuldades de falar sobre suas práticas, o que nos possibilita compreender que por vezes esses

professores/treinadores não são estimulados a pensar sobre suas práticas, o que dificulta reconhecer as necessidades da profissão.

Ao serem questionados sobre os conhecimentos que consideram necessários, foi possível perceber a frequência de conhecimentos que cercam as fases do desenvolvimento humano e motor, periodização e treinamento esportivo. E, ainda, os conhecimentos gerais da prática, como os conhecimentos sobre metodologia e didática, que aparecem com menor frequência (Quadro 06).

Quadro 06. Conhecimentos necessários à prática do treinador de atletismo.

NA SUA OPINIÃO, EXISTE ALGUM CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA ENSINAR O ATLETISMO?		QUAIS CONHECIMENTOS VOCÊ ACREDITA SER NECESSÁRIO PARA ENSINAR O ATLETISMO?
TREINADORES	RESPOSTA REDUZIDA	CONSTÂNCIA DE RESPOSTA
S01- Ronaldo da Costa S02- Darlan Romani S04- Jessé Farias de Lima S05- Jadel Gregório S07- Douglas de Souza S08- Robson C. da Silva S09- Claudinei Q. da Silva	Sim	- Desenvolvimento Humano/motor; - Métodos de treinamento; - Treinamento esportivo; - Periodização; - Metodologias e métodos de ensino; - Didática.
S06- Orlane Lima	Específico do atletismo não, mas...	- Metodologias que explorem a ludicidade.
S03- Silvana Pereira	Específico do atletismo não, mas...	- Conhecimentos básicos da graduação
S04- Jessé Farias de Lima S05- Jadel Gregório S09- Claudinei Q. da Silva	Não, mas reconhecem conhecimentos específicos.	- Conteúdos específicos da modalidade.

Fonte: Autora

Os conhecimentos que compreendem a anatomia humana e fases do desenvolvimento motor mostram-se relevantes a maior parcela dos professores/treinadores, o que dialoga com Tani, Basso e Corrêa (2012, p. 340), os quais destacam que “o processo de desenvolvimento motor humano constitui elemento fundamental quando a matéria de ensino é o esporte”. Esse resultado sugere uma predominância dos conteúdos físico-motores e técnicos. A partir dos referenciais da Pedagogia do Esporte (PAES, 1996; 2001; PAES; BALBINO, 2009; MACHADO *et al.*, 2011; MACHADO, 2012), é relevante destacar a importância também em

se abordar além dos conteúdos técnico-táticos, destacando-se os referenciais socioeducativos e histórico-cultural.

Os conhecimentos que compreendem a didática e metodologia, apresentam-se como possíveis contributos para melhoria no rendimento e desempenho das atividades esportivas (GEMENTE; MATTHIESEN, 2017), podendo aprofundar a compreensão da modalidade e de seus movimentos básicos. Os professores/treinadores de atletismo ressaltaram a necessidade de conhecer diferentes métodos e possibilidades de intervenção, buscando atender as especificidades de cada grupo, sejam elas motrizes, maturacionais ou de desenvolvimento global.

Conhecer os trabalhos que funcionam para cada faixa etária, diferentes métodos. [...] até mesmo porque no projeto atendemos crianças autistas, Síndrome de Down, com TDHa¹ hiperatividade, então assim, como lidar com essas condições? Precisamos saber como trabalhar com cada caso, e não generalizar. Conhecer as habilidades motoras, como desenvolver leitura visual, conseguir reconhecer os diferentes níveis de maturação pra não generalizar, porque às vezes eles têm a mesma idade mas estão em níveis de maturação diferentes. (S01- Ronaldo da Costa)

Precisamos conhecer as fases de maturação pra poder respeitar cada fase, cada faixa etária. (S08- Robson Caetano da Silva)

Podemos trabalhar com o salto em distância com uma turma de oitavo ano, e também com uma turma do terceiro ano do ensino médio. No entanto, a adequação metodológica é elemento indispensável para que a prática se torne agradável e interessante aos participantes. O trato pedagógico do professor/treinador poderá marcar o futuro profissional que essa criança objetiva ser, como sinaliza Rodrigues² (2014), no que tange a relação dos treinadores com seus primeiros professores. “A postura dos professores no processo de iniciação esportiva, bem como sobre as características das aulas nesse período” (RODRIGUES, 2014, p, 116), poderá influenciar as escolhas metodológicas do futuro professor/treinador.

O professor/treinador S02-Darlan Romani destaca que as crianças não podem ser consideradas mini-adultos, e alerta que para haver a adequação dos métodos é necessário haver conhecimento teórico-científico para embasar a prática. Direcionamos, portanto, os conhecimentos teóricos-científicos aqueles adquiridos durante a experiência acadêmica nas universidades. Segundo Milistetd *et al.* (2017) a graduação em Educação Física é reconhecida

¹ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: Transtorno que afeta áreas como comportamento, onde quadros de agressão, excitabilidade, hiperatividade, impulsividade, inquietação, irritabilidade ou falta de moderação são comuns. Na cognição: dificuldade de concentração, esquecimento ou falta de atenção, e alterações no humor, gerando ansiedade, excitação ou raiva. Também é comum: depressão ou dificuldade de aprendizagem.

² Heitor de Andrade Rodrigues em sua tese doutoral estudou a formação e desenvolvimento profissional do treinador, buscando conhecer e compreender as identidades e saberes de treinadores de basquete.

como etapa fundamental para a formação do professor/treinador, pois esta orienta ao exercício e qualificação do futuro profissional, buscando desenvolver habilidades e competências necessárias ao mercado profissional, valorizando, portanto, o papel das universidades na formação do professor/treinador.

Pra trabalhar com uma criança você tem que saber toda a estrutura anatômica da criança, tem que ter um estudo preparado pra saber fazer uma carga de treino, pra passar um treinamento você tem que tá embasado em dados, você não pode simplesmente pegar um treinamento de um adulto, e passar pra uma criança de treze, doze anos. E conhecimento acadêmico. (S02- Darlan Romani)

Já o professor/treinador S07- Douglas de Souza, afirmou que para trabalhar com o atletismo, basicamente o professor/treinador deve conhecer sobre treinamento. Concordamos ao afirmar que saber sobre treinamento é fundamental, mas não pode se limitar a este. O que nos remete ao que Betti e Zuliani (2002, p.75) alerta: “Para isso, não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem esta necessária, mas não suficiente”, precisamos além de “treinar” nossos alunos/atletas, ensiná-los a refletir sobre as inúmeras possibilidades que o esporte nos proporciona, onde ser atleta, é somente uma dessas variáveis (FREIRE, 2001; BETTI; ZULIANI, 2002; BENTO, 2006; DARIDO; RANGEL; SOUZA JUNIOR, 2007; FERREIRA, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Os professores/treinadores (S03, S04, S05, S09) sugerem que antes de ser professor/treinador, é interessante que seja “amante” do atletismo, e busque participar de competições (mesmo sem atletas) para começar a entender a dinâmica interna e peculiaridades da modalidade, para que possa conhecer as especificidades técnicas de cada prova. A partir disso, observar criticamente a técnica despendida por cada aluno/atleta, buscando analisar os gestos que se aproximam do correto e os que podem ser melhorados. Segundo Rodrigues (2014), relatos nesse sentido apontam a necessidade de apropriação de competências específicas, que estão para além dos conhecimentos teóricos e técnicos. Proporcionando, portanto, que o professor/treinador seja alguém capaz de pesquisar e investigar sobre a modalidade, capaz de selecionar e acessar variadas fontes de informações, nacionais e internacionais, além de outras competências necessárias à atualização dos conhecimentos específicos da modalidade.

Pra começar você tem que querer aprender sobre o atletismo, você vai ter que estudar, vai ter que ir pra camping, você vai ter que viajar. [...] se eu gosto de salto em altura, mesmo não tendo atleta é importante ir lá na competição, e você vai vendo quais são os erros possíveis de visualizar, aí você começa a se tornar técnico. Agora, se tornar técnico de alto rendimento aí é complicado, aí precisa ter no notebook

muitos artigos e você tem que ler, artigos russos, artigo em inglês, enfim. E para trabalha com o alto rendimento você só vai conseguir isso quando passar a ter um domínio das valências do atletismo. Então tem que estudar muito tem que se dedicar, tem que abraçar aquilo que faz. (S04- Jessé Farias de Lima)

Você tem que conhecer o atletismo na prática, se você não tiver um conhecimento específico, se você não tiver um estudo, se você não buscar fazer cursos, consequentemente você não vai conseguir fazer um trabalho adequado. Saber indicar um educativo de forma correta, saber entender que a técnica do altura não é a mesma do distância, entender que a corrida do distância não é a mesma do triplo, entender que a saída do 200 metros não é a mesma do 100 metros, saber trabalhar finalização de treinamento, iniciação de base, conhecer os períodos específicos, período competitivo. (S05- Jadel Gregório)

Além dos conhecimentos práticos (S09), lembra a necessidade de conhecer e saber trabalhar com os conhecimentos culturais, metodológicos e valores sociais.

Se não houver o conhecimento não tem como trabalhar, mas o conhecimento não é só aquele da prática, tem que ter conhecimento cultural, intelectual, e principalmente saber falar com as crianças, saber dizer sim, saber dizer não. (S09- Claudinei Quirino da Silva)

Os conhecimentos relatados por S09- Claudinei Quirino da Silva, alcançam a área da didática do ensino e do desenvolvimento integral, visando a formação cidadã, o que encontra consonância nos referenciais da Pedagogia do Esporte. A Pedagogia do Esporte é uma disciplina das Ciências do Esporte, a qual tem apontado a importância do conhecimento pedagógico no ensino-vivência-aprendizagem dos esportes (LEONARDI; GALATTI; PAES, 2009).

As professoras/treinadoras (S03 e S06) destacam a vontade de buscar, conhecer e pesquisar sobre a modalidade, como necessários para ensinar o atletismo. Apontam a necessidade de conhecimentos básicos da modalidade (a fim de ser capaz de diferenciar as provas e suas características) e metodologias que privilegiam atividades lúdicas, como requisitos no processo de aprendizagem, cuja finalidade é mobilizar a criatividade, autoconhecimento e oportunidade de interação com os pares. Ambas apresentam em suas falas aspectos que visam a adequação das atividades as faixas etárias, que propõe a organização dos métodos de ensino e conteúdos: “antes disso o atleta é criança, e com criança é mais trabalhar o lúdico” e “quando chega ao alto rendimento aí precisa”, conforme destaca S06- Orlane Lima. Ou seja, os conhecimentos considerados necessários são diferentes de acordo com a idade biológica/cronológica do atleta.

Para atletas em fase de escolares de 13 a 17 anos não, não precisa de conhecimento. Porque antes disso o atleta é criança, e com a criança é mais trabalhar o lúdico e em qualquer escola, qualquer professor pode fazer isso, só depende do interesse dele, conhecer a prática é importante. E com relação a conhecimentos de biomecânica,

essas coisas mais fisiológicas, até acho que precisa, mas em fase de escolares, de criança ainda não! Dá pra trabalhar sem ter esses recursos, aí quando chega no alto rendimento precisa. (S06- Orlane Lima)

Já na fala de S03- Silvana Pereira, foi possível compreender que a professora/treinadora percebe que os conhecimentos básicos da graduação já são suficientes, devendo buscar suporte em livros, pesquisa e participar em congressos. Com isso, cabe ao professor/treinador sentir a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a modalidade. O fundamental não é saber fazer ou saber sobre o esporte, e sim saber ensinar o esporte (RODRIGUES, 2014), o que apoia a fala de S03 - Silvana Pereira:

Conhecimento específico sobre o atletismo não. É interessante que tenha um conhecimento básico sobre a modalidade, saiba brincar e desenvolver atividades lúdicas. Mas o principal é ter vontade de conhecer, né! Pegar um livro, pesquisar, tá na prática, ver vídeos ou participar de congressos ou até cursos para isso, porque o atletismo na escola como é em uma fase de início, de base, não é que você não tem que ter “o conhecimento”. Até mesmo porque se na parte teórica já se tem uma leitura, você já tem um conhecimento básico, e já ajuda. (S03- Silvana Pereira)

Nas falas dos professores S03, S04, S05 e S06 foi possível notar que alguns temas se repetem (“o professor ter que ter vontade”, “ele tem que querer conhecer”, “qualquer professor pode fazer isso, só depende do interesse dele”, “o professor tem que buscar conhecer”). Estas circunscrevem valores atitudinais, os quais compreendem um processo interno de articulação entre emoções, fatores externos (como o meio onde se insere e as pessoas com as quais convive), anseios profissionais e econômicos. Fica demonstrado que em relação à aprendizagem, concordam que uma disposição ativa - “ter vontade”, é primordial para o professor/treinador de atletismo. Concordando com Zabala (1998, p. 13), quando apresenta que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em “ser cada vez mais competente em seu ofício”.

4.2 Como os professores aprenderam a ser treinadores

Partindo do conceito de aprendizagem ao longo da vida, reconhecemos esse processo como multifatorial e multifacetado. Portanto, identificar as vias de acesso ao conhecimento percebidas pelos professores/treinadores de atletismo pode ser fundamental para compreender a prática pedagógica desempenhada por esses profissionais para ensinar o atletismo. No quadro 07 apresentamos as fontes de conhecimentos reconhecidas pelos professores/treinadores de atletismo. A experiência como atleta e a conversa com outros treinadores se destacaram na

percepção de aprendizagens desses profissionais.

Outras vias de aprendizagem, como conversas com o ex-treinador ou treinador principal, buscas na internet e cursos específicos para a formação de treinadores oferecidos pela CBAT³ e WORLD ATHLETICS⁴, e a experiência como professores/treinadores, também se mostraram relevantes para o processo de aprendizagem. No entanto, fontes como universidades e artigos científicos foram pouco citadas por esses profissionais. Este resultado nos aproxima de Werthner e Trudel (2006) que, estudando um treinador com participação em Jogos Olímpicos como atleta e como treinador, encontraram situações de aprendizagem semelhantes às encontradas neste trabalho.

³ CBAT- Confederação Brasileira de Atletismo, é o órgão responsável por gerir o atletismo em âmbito nacional.

⁴ WORLD ATHLETICS- A World Athletics, antiga IAAF (Associação Internacional de Federações de Atletismo) é o órgão que gere o atletismo a nível mundial.

Quadro 07. Contextos, Situações e Fontes De Conhecimento dos professores/treinadores de Atletismo.

CONTEXTOS	SITUAÇÕES	FONTES DE CONHECIMENTO	TREINADORES	FALA DOS TREINADORES ENTREVISTADOS	
Não Formal	Não mediada	Experiência como atleta	S01- Ronaldo da Costa S02- Darlan Romani S03- Silvana Pereira S05- Jadel Gregório S06- Orlane Lima S07- Douglas de Souza S08- Robson C. da Silva S09- Claudinei Q. da Silva	“Eu aprendi com a prática que eu tive, né! Eu vivenciei tudo isso, né! Desde dezesseis anos que eu comecei a treinar. É, o ponto que comecei levar a sério o atletismo, eu aprendi muita coisa de lá pra cá e tudo que eu aprendi que deu certo, eu levo, eu trago pra eles”. (S07- Douglas de Souza)	
			Internet	S02- Darlan Romani S04- Jessé Farias de Lima S06- Orlane Lima	“a princípio usamos a internet, buscamos vídeos de alguns atletas a nível mundial pra fazer análise e ver o que que os treinadores desses atletas a nível internacional o que eles comentam sobre certas situações, e aí a gente transforma isso pra nossa realidade”. (S04- Jessé Farias de Lima)
			Artigos	S04- Jessé Farias de Lima	“Agora, se tomar técnico de alto rendimento aí é complicado, eu tive que ter comigo no notebook ter aí cento e cinquenta, cento e oitenta artigos, você tem que ler, artigos russos, artigo em inglês. E a nossa cultura é boa, mas são poucas produções, né! Nessa questão é o que tu precisa estudar muito”.
			Conversa com outros treinadores	S02- Darlan Romani S04- Jessé Farias de Lima S05- Jadel Gregório S06- Orlane Lima S09- Claudinei Q. da Silva	“Sim, trocamos informações através de grupos de WhatsApp, grupos de redes sociais, e sempre a gente tá participando de cursos junto com os outros professores aqui do nosso estado”. (S02- Darlan Romani)
			Conversa como ex-treinador ou treinador principal	S01- Ronaldo da Costa S03- Silvana Pereira S08- Robson C. da Silva	“Bom, eu falo que noventa e nove por cento, noventa e nove vírgula nove por cento, foi com o treinador principal, porque assim, ele foi meu professor e tem um diferencial muito grande porque ele tenta passar isso pra gente”. (S03- Silvana Pereira) “o professor que tá aqui também foi o meu professor. Então se eu fui aluno dele, e hoje eu trabalho com ele, ele tem bem mais experiência do que eu. Então eu aprendi com ele, ele tem o conhecimento dele e a experiência certo!”. (S08- Robson C. da Silva)
Não Formal	Mediada	Cursos de treinador (IAAF e CBAT)	S04- Jessé Farias de Lima S05- Jadel Gregório S07- Douglas de Souza	“Através de cursos, muito cursos. Inclusive meu primeiro curso de técnico nível um da IAAF foi em 2008, daí comecei a aprender sobre ser técnico no NI. E, quando eu me vi fazendo esse curso eu entendi que eu não sabia nada de atletismo”. (S05- Jadel Gregório)	
Informal	Não Mediada	Experiência como Treinador	S02- Darlan Romani S07- Douglas de Souza S06- Orlane Lima	“não é porque eu sou treinadora, que eu não vou aprender com minhas atletas, eu aprendo muito com ela, aprendo dando treino”. (S06- Orlane Lima)	
		Experiência como Palestrante	S05- Jadel Gregório	“Aprendi muito quando dei curso de atletismo também lá pro pessoal da região. Então através de conhecimentos, de busca, de cursos”. (S05- Jadel Gregório)	
Fomal	Mediada	Graduação Pós-Graduação	S02- Darlan Romani	“Olha, cinquenta por cento teoria, cinquenta por cento prática. Eu tive bons professores na graduação e pós-graduação” (S02- Darlan Romani)	

Fonte: Autora

Ao analisarmos as fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores é possível visualizar que existe grande valorização dos conhecimentos práticos adquiridos como atletas, sendo destacado por 08 (oito) dos entrevistados. Ao afirmar que foram ex-atletas (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8 e S9), destacam que o contato com a modalidade serviu como base para adquirir os conhecimentos necessários para o exercício da profissão de treinador/a.

Milisted (2014) conceitua que a experiência prévia com determinado assunto ou modalidade esportiva pode servir como contributo para aproximar o acadêmico das práticas de

uma futura profissão. O que dialoga com Jarvis (2009) no que diz respeito aos processos internos de aprendizagem, que se relacionam ao contexto em que o indivíduo se insere, integrados aos conhecimentos ali dispostos, a sua biografia. Em nosso estudo isso apresentou-se como possível contributo para a definição da profissão de professor/treinador.

Eu por muito tempo fui atleta e pratiquei né! Eu não fui um grande atleta, mas pratiquei né, e tenho esse conhecimento da prática que tive e da teoria. (S02- Darlan Romani)

Então isso eu aprendi com o tempo foram vinte e sete anos como atleta no atletismo. Então a gente vai aprendendo. (S09- Claudinei Quirino da Silva)

A valorização dos conhecimentos práticos é destacada por Rodrigues (2014), estudando treinadores de basquetebol. O autor destaca que, considerando a importância desses conhecimentos para os professores/treinadores, não podem ser desconsiderados.

Temos constatado que os conhecimentos práticos obtidos nas experiências com a modalidade – seja observando, jogando ou trabalhando – exercem função primordial na constituição da base de saberes e das identidades dos treinadores, criando o núcleo gerador de sentido à atuação desses profissionais e, portanto, não devem ser negligenciados e desqualificados. (RODRIGUES, 2014 p.21)

Rynne, Mallett e Rabjonhs (2017) apresentam que o tempo vivenciado como aluno/atleta, os futuros professores/treinadores utilizaram-se de aprendizagem por observação, no qual o aluno/atleta é observador e receptor da prática do treinamento esportivo, familiarizando-se com inúmeros aspectos técnicos do treinamento, bem como a atividade profissional do professor/treinador. Essa assimilação das informações adquiridas como atletas, tanto pode ser positiva, ao facilitar a transição para a carreira de professor/treinador, por conhecer e vivenciar na prática a modalidade atuando em diferentes funções, como negativa ao criar bloqueios à inovação, criatividade e autonomia profissional, limitando o professor/treinador a oferecer aulas/treinos que talvez não acompanhem o desenvolvimento humano e social dos alunos/atletas que atende.

Nesse estudo, portanto, a vivência como atleta mostrou abranger grande parcela das fontes de conhecimentos utilizadas para desempenhar a função de treinador de atletismo. Conforme Souza Sobrinho (2018) e Santos (2021), a experiência como atletas de determinada modalidade serviu como contributo para a delimitação da área profissional, bem como frequentemente apresenta-se como uma das fontes de conhecimento mais valorizada entre os treinadores.

A literatura nacional e internacional ainda não dispõe de pesquisas que esclareçam sobre a efetividade destas transferências de experiências para o cenário atual (SOUZA SOBRINHO, 2018; LÓPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; CORTELA *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020). Concordam que o conhecimento teórico-prático prévio sobre a modalidade pode contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica, possibilitando diferentes vias de reflexão. Entretanto, alertamos para a utilização de abordagens e métodos de ensino tradicionalistas não condizentes com as reais necessidades do aluno/atleta.

Quando observamos os contextos sociais de aprendizagem, no que se refere às fontes de aprendizagem, conseguimos observar que a segunda fonte mais valorizada pelos professores de atletismo é o diálogo com outros treinadores. No entanto, pensamos ser coerente dividir essa análise entre aqueles que buscam um grupo maior de indivíduos para corroborar com o seu trabalho e aqueles que se limitam a um ou outro treinador em específico. As situações não-mediadas de aprendizagem, dentre elas o diálogo com outros professores/treinadores, são apresentadas como oportunidades de aprendizagem selecionáveis, ou seja, o indivíduo é capaz de definir onde, quando e com quem buscará informações (TRUDEL *et al.*, 2013) ou “trocará ideias”.

Apresenta-se como aprendizagem não estruturada aquela que ocorre de forma inconsciente, a partir das experiências adquiridas com a vivência teórico e/ou prática ou pela troca de informações com outros professores/treinadores do próprio ambiente esportivo. A aprendizagem de cunho social também acontece quando o professor/treinador percebe a necessidade de adquirir algum conhecimento específico para auxiliar no desenvolvimento da sua prática profissional, buscando de forma autônoma por estratégias, ferramentas e métodos que possam solucionar alguma situação. A observação de colegas, a conversa com os pares, entre outros recursos.

Eu troco muitas informações com os treinadores da prova que me especializei. É eles também me perguntam muitas coisas. Quando eu vou falar com alguém, eu falo com quem sabe da prova que eu quero, não faz sentido eu falar com quem faz o martelo se eu quero saber do altura. E com os treinadores aqui do estado a gente troca muita ideia. tanto sobre treinamento, sobre logística, sobre a parte humana, o “pequeno” tem uma habilidade que eu não tenho ainda, que é cuidar dessas crianças. (S04- Jessé Farias de Lima)

Com certeza. Eu tenho um grupo de amigos cubanos e eu gosto muito da metodologia de treinamento dos profissionais de Cuba. Então a gente troca bastante informações. (S09- Claudinei Quirino da Silva)

e a gente conversa muito sobre treinamento até mesmo por telefone, por mensagem e a troca de conhecimento nossas são assim. Posso dizer que noventa por cento dos técnicos hoje eles tem essa ligação e essa troca de conhecimento e por isso que o Estado hoje tá no patamar que está hoje no atletismo. (S05- Jadel Gregório)

Então, assim eu converso com treinadores de todo o Brasil, eu não tenho vergonha, se eu não sei pergunto pra outro, a gente tá nesse mundo pra aprender, né! (S06-Orlane Lima)

Em se tratando de uma busca que envolve a realidade de cada treinador ou que surgem por meio das necessidades percebidas, as situações sociais apresentam-se como uma das mais significativas para os professores/treinadores e são reconhecidas como suas principais fontes de aquisição de conhecimentos (RODRIGUES, 2014; RODRIGUES *et al.*, 2017; MODOLO *et al.*, 2017). Com isso percebemos que professores/treinadores frequentemente atribuem elevada importância às situações sociais não mediadas de aprendizagem. Estudo de Werthner e Trudel (2009) com profissionais de diferentes modalidades, demonstra que as aprendizagens em contexto informal, social e não mediadas são as fontes preferidas, com destaque às interações com outros treinadores, o que corrobora com o nosso estudo.

A particularidade da aprendizagem dos professores/treinadores reforça o caráter eminentemente social do processo de aprendizagem para esse grupo profissional (TOZETTO; GALATTI; MILISTETD, 2018). Alguns professores/treinadores destacaram que a socialização de informação, ocorre exclusivamente com o professor/treinador principal, que nesses casos também foi o professor/treinador quando desempenhavam suas funções de atletas.

Em alguns momentos não temos entendimento do que está acontecendo, e aí a gente vai pro carro chefe, que é o Treinador principal, ele sana algumas dúvidas. As questões de fisiologia também nos trazem muitas dúvidas, e pra isso temos aí o professor principal que ajuda e entender tudo isso, por que ele foi meu professor né, então tudo que eu sei aprendi com ele, e quanto tem dúvidas, chamamos ele. Quando ele não resolve, procuramos médicos, cardiologistas, fisioterapeutas. (S01- Ronaldo da Costa)

Todas as falas proferidas demonstram grande confiança na figura do professor/treinador principal (S3, S1, S8 - quadro 07), o que nos mostra ainda a liberdade de diálogo entre estes. Estudos de Gilbert e Trudel (2001) e Cushion, Armour e Jones (2003) nos sugerem que ao observar o professor/treinador principal ou mais experiente, o professor/treinador mais jovem é influenciado, aprendendo novos métodos e ferramentas de intervenção, podendo caracterizar-se por aprendizagem voluntária ou involuntária.

Em determinado trecho da entrevista com o professor/treinador S8- Robson Caetano da Silva, foi possível compreender que a confiança no trabalho despendido por ele junto ao professor/treinador principal é tão significativo, que buscar informações com outros treinadores foi definido como “audácia”:

E geralmente a troca é entre nós professores aqui da equipe, e eu não tive essa audácia ainda de ter conversas em relação a aprendizagem e treinamento com outros treinadores. Mas a gente conversa entre nós três aqui do projeto sim, e a gente vê que a gente tá no caminho certo né e tocamos. (S8- Robson Caetano da Silva)

O que deixa subentender a privação de informações para pessoas que não fazem parte desse círculo social. E algo semelhante se repete com S03 - Silvana Pereira e S01-Ronaldo da Costa, com falas que externam confiança ou dependência:

O treinador principal foi meu técnico e ele sempre nos orientou da melhor forma, então eu sempre tento buscar com ele, ou na nossa equipe mesmo entre os outros professores da nossa equipe a gente pergunta. Então, na nossa equipe mesmo a gente já consegue tirar essas dúvidas. (S03- Silvana Pereira)

Então a gente tem todo um grupo de apoio que são bem abertos pra gente perguntar que são os médicos, cardiologistas e fisio. Surgiu dúvida? Junto com o treinador principal a gente recorre a esses outros, então tem essa troca de informações que tem ajudado muito. (S01- Ronaldo da Costa)

Estudos desenvolvidos com professores/treinadores de modalidades coletivas de diferentes países mostram que existe interação entre as experiências prévias e a formação acadêmica com a prática profissional de professores/treinadores (NELSON; CUSHION; POTRAC, 2006; ROSADO; MESQUITA, 2007; JONES *et al.*, 2014; RODRIGUES, 2014; SANTOS, 2021). As experiências adquiridas em diversos momentos da trajetória de vida podem refletir de forma direta na atuação profissional, ou seja, na prática pedagógica, sendo fios condutores destes professores/treinadores no processo de planejar, selecionar, executar e avaliar. Assim como, pode relacionar-se condutas profissionais, éticas, atitudes e valores que possibilitam suas interações com outros profissionais.

Outra fonte a ser considerada é a experiência prática, ou seja, o professor/treinador aprende a ser professor/treinador quando é possibilitado dar treinos, logo, sua vivência de experiências práticas passa a fazer sentido, corroborando com as tomadas de decisões construtivas de novos produtos da aprendizagem multifatorial.

Eu aprendi pois tive uma vivência de perto, como competidor e como técnico dando treino. E aí a gente junta a teoria e a prática. (S02- Darlan Romani)

O que também é caracterizada como aprendizagem informal e não mediada. Aprender a ensinar seja qual for o conteúdo, somente ocorrerá de forma efetiva e eficaz quando o professor/treinador for posto frente a frente com o cotidiano da prática no contexto escolar/esportivo e na troca de conhecimentos com professores mais experientes. Para Tardif (2002, p. 20) "[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente".

Quando o professor/treinador vai a campo, ocorre, portanto, a aproximação entre conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da vida com a prática pedagógica, mas sem deixar de lado o processo interno de assimilação e valorização das informações. Assim, corroborando com Tardif (2002, p.14), “o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Portanto, o ambiente de treinamento - o fato de dar treino, representa oportunidade expressiva para aprender a profissão professor/treinador (KRUG, 2010; RODRIGUES, 2014; MILISTETD, 2015; SOUZA SOBRINHO, 2018; CORTELA *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020), onde efetivamente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor/treinador. Por meio da inserção do professor/treinador no ambiente de trabalho, ele terá que lidar com diversas situações. Deixar de ser aluno/atleta e tornar-se professor/treinador envolve uma dinâmica que por vezes se apresenta diferente do que as teorias nos ensinam. A aproximação com a prática torna-se relevante como fonte de conhecimento para os professores/treinadores de atletismo.

Outra fonte de conhecimento percebida pelos treinadores de atletismo foi a internet, citada por três treinadores (S02, S04 e S06). Em algumas falas foi possível perceber que a utilização da internet como fonte de conhecimento, passou a ser utilizada recentemente pelos professores/treinadores de atletismo de Mato Grosso, visto a situação sanitária do país⁵.

Bom, agora nesse ano e no ano passado por causa da pandemia a gente tá recorrendo muito a internet. (S02- Darlan Romani)

Na parte de velocidade eu uso muito a internet, e assisto vídeos no youtube. ! (S06- Orlane Lima)

De acordo com Tozetto (2016), a internet é considerada a principal ferramenta de troca de informações em massa na atualidade, e o fenômeno esportivo faz parte desse contexto. Em pesquisas realizadas com professores/treinadores das modalidades coletivas, percebeu-se que a internet é mencionada como um dos meios para o desenvolvimento profissional, e contemplada como uma das principais fontes de aprendizagem informal valorizada por esses profissionais (RAMOS, 2008; RAMOS *et al.*, 2011; 2017; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2021). Em pesquisas no cenário internacional, as mídias digitais se mostram relevantes para os professores/treinadores entrevistados, pois possibilita o acesso e atualização de informações relativas a diversos assuntos - de qualquer lugar do mundo a qualquer momento (TRUDEL,

⁵ No ano de 2020 o mundo passou a viver uma pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19) que é uma doença respiratória infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2 e variantes.

CULVER; WERTHNER, 2013; HE; TRUDEL; CULVER, 2018; LOPEZ MUÑIZ *et al.*, 2019; GREENBERG; CULVER, 2020).

Apesar da internet ser amplamente utilizada como fonte de conhecimento, para esse grupo de professores/treinadores de atletismo mostrou-se pouco utilizada. A fala do professor/treinador S2 representa essa situação. A internet passou a ser mais utilizada por consequência do atual cenário da pandemia. Já S6 destacou a limitação em buscar conteúdos diversificados, mostrando exclusividade em suas buscas “na parte de velocidade eu uso a internet”, o que caracteriza a busca por conhecimentos momentâneos ou “solução” para determinada situação.

Segundo Milistetd (2015), por se tratar de uma fonte de informações, as buscas na internet ou ambientes virtuais são mediadas pelas necessidades percebidas por cada professor/treinador. Portanto, a aprendizagem adquirida por este meio costuma ser mais valorizada e significativa para professores/treinadores, e utilizada para auxiliar nos desafios da prática profissional, possibilitando aos treinadores a construção de novas intervenções no desenvolvimento da prática esportiva (SOUZA NETO, 2004; DIEFFENBACH *et al.*, 2011; GILBERT; COTÉ, 2013; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013). Nesse aspecto, nossos resultados foram diferentes, sendo a internet pouco mencionada pelos participantes.

Mesmo a internet estando cada vez mais presente no dia-a-dia, sendo considerada uma forte aliada na busca e acesso a informações/conhecimentos pertinentes à prática profissional e aprendizagem do professor/treinador, é necessário que haja ações objetivas para que estes profissionais consigam utilizá-la, a fim de adquirir efetivamente conhecimento (MESQUITA *et al.*, 2010; TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; MILISTETD, 2015). Nesse caso, as instituições formadoras poderão ampliar a oferta de cursos e conteúdos online, como organizar bibliotecas especializadas com material em diferentes formatos (texto, áudio e imagem) e fóruns de discussão (palestras, seminários etc). No atletismo podemos contar com cursos⁶ para a formação de professores/treinadores oferecidos pelas entidades que regem a modalidade - CBAT e WORLD ATHLETICS, as quais buscam credenciar os professores/treinadores para atuarem no atletismo em diversos níveis. O professor/treinador para participar de qualquer evento federado, deverá ter concluído o curso básico e estar registrado no Conselho de Educação Física (CREF) de seu Estado e vinculado a uma federação estadual. Todos os

⁶ Atualmente a Confederação Brasileira de Atletismo (CBAT) dispõe de cursos para formação de treinadores em plataforma virtual e presencialmente.

professores/treinadores entrevistados já haviam concluído o curso básico para formação de treinadores NI de atletismo. No entanto, somente 3 professores/treinadores (S4, S5 e S7) indicaram os cursos oferecidos pela CBAT como relevantes no processo de aprendizagem. Moon (2001) sugere que os conteúdos dos cursos de formação estejam alinhados às necessidades de aprendizagens (pessoal, acadêmico e/ou profissional) para que o aprendiz encontre real sentido e significado nas informações propostas, caso contrário a aprendizagem será superficial e por vezes irrelevante, pois não ocorrerá a assimilação das informações pelo sistema cognitivo, limitando as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

Apesar de todos os entrevistados terem participado do curso básico de formação de treinadores, o curso como fonte de aprendizagem não foi destacado. Isso sugere que durante o processo tenha havido superficialidade nas aprendizagens propostas (MILISTETD, 2015), o que se assemelha a resultados de estudos realizados no cenário internacional (CHESTERFIELD *et al.*, 2010; ERICKSON *et al.*, 2008; NASH; SPROULE, 2012). Milistetd (2014) esclarece que se por um lado a diversidade de provas e abrangência de conteúdos pode proporcionar a aprendizagem de variados conteúdos técnico metodológicos, por outro lado, para aqueles que possuem experiência prévia da/na modalidade pode não fornecer informações relevantes, ou estimular novos conhecimentos e aprendizagens. O rigor técnico-científico do curso, portanto, pode ser algo que dificulta aos treinadores manter o nível de interesse adequado aos conteúdos ministrados.

Conforme apresentado no quadro 03, 8 (oito) dos professores/treinadores entrevistados concluíram a graduação em Educação Física, e quatro são pós-graduados a nível de especialização (S1, S2, S3 e S4). No entanto, somente um professor/treinador relatou que a universidade serviu como fonte de conhecimento para a prática profissional. Isso nos faz pensar o papel da universidade e se as grades curriculares, bem como os estágios, se estão realmente aproximando os futuros profissionais às práticas condizentes com o exercício da profissão.

Milistetd (2014) aponta que durante a formação acadêmica, os futuros profissionais tendem a valorizar conteúdos que os aproximem de experiências anteriormente vivenciadas. Contudo, não reconhecem na educação formal a relevância dos conteúdos para o desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais. Portanto, é papel das entidades formativas (universidades, confederações e federações) viabilizar cursos que utilizam formas de ensino flexíveis, possibilitando a aprendizagem profunda, que se adapte às necessidades formativas desses profissionais. Além de aulas teóricas expositivas, utilize também práticas diversificadas com objetivos pedagógicos claros, breves períodos de estágios

e experiências que ofereçam aproximações entre campo teórico e prático, onde a aprendizagem tenha sentido para aqueles que buscam aprender determinada profissão (SOUZA NETO, 2004; BRASIL, 2009; TRUDEL *et al.*, 2013).

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intencionalidade nas ações e atitudes são alguns dos elementos a serem considerados nessa análise, para que então consigamos caracterizar o cotidiano da prática pedagógica dos professores de educação física que trabalham com o atletismo. As ações e atitudes intencionais manifestadas pelos profissionais no que concerne a prática pedagógica abordadas foram: planejamento da aula/treino; desenvolvimento da aula/treino; procedimentos avaliativos.

4.4 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA AULA/TREINO

Nessa etapa nos preocupamos em reconhecer na fala dos profissionais entrevistados a frequência dos planejamentos. Além disso, compreender como esse processo está alinhado ao seu cotidiano profissional. Sete (07) dos entrevistados afirmaram que o planejamento está presente em seu cotidiano profissional (S1, S2, S3, S5, S6, S8, S9). No entanto, a frequência com que os planejamentos ocorrem, a interação com os pares durante o processo e a organização descrita, foi distinta em cada resposta.

O planejamento é mensal, né! Geralmente a gente faz uma planilha mensal com quatro semanas. S2- Darlan Romani

A cada duas semanas, no sábado de manhã, os professores se reúnem e a gente monta o treino das próximas duas semanas. Entre isso a gente debate pra saber se X atleta está correspondendo bem, se fulano está se comportando bem, essa reunião não é só pra parte técnica, é uma parte administrativa também. S9- Claudinei Quirino da Silva

Então, a gente faz isso geralmente aos finais de semana, para desenvolver a cada quinze dias, ou três semanas a gente conversa para ver se atingimos, ou não atingimos os objetivos, a gente sente, e cria situações, sentamos juntos para buscar coisas para saber como trabalhar as habilidades, então a gente planeja falar sobre esses tipos de exercícios, esses tipos de recreação quais são as dificuldades dos atletas e quais são as habilidades, o que é que é necessário. S1- Ronaldo da Costa

O ato de planejar é de extrema relevância, pois compreende a “organização grupal, seleção de determinados conteúdos de aprendizagem, certos conteúdos didáticos, distribuição do tempo e do espaço, critérios avaliativos; tudo isso em torno de determinada intenção educativa”, segundo Zabala (1998, p. 17). Por ser um processo pedagógico que envolve a mobilização de recursos internos e externos, faz com que cada professor/treinador tenha sua

maneira de organizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos/atletas, sendo demonstrado em nossa pesquisa.

Em nossas buscas não encontramos referencial teórico que sustentasse determinada frequência na realização e organização do planejamento. Sendo um processo que recebe influências de fatores internos e externos, este necessita de constantes mudanças em sua organização, e, por vezes, precisa ser reorganizado para atender determinado objetivo. A reorganização do planejamento é apresentada por Darido e Rufino (2012) como proposta para atentar-se às práticas e métodos abordados, possibilitando novas formas de intervenção e variabilidade das atividades propostas. Scaglia *et al.* (2013) sugere o planejamento como um espiral ascendente, onde elementos serão adicionados, retirados ou redimensionados, pensando no constructo final - o aluno autônomo e capaz de desenvolver-se socialmente, o que justifica diferentes vias de planejamento.

Diversos fatores podem influenciar para que esse processo siga diferentes caminhos, o que o torna cada vez mais particular. Esses fatores podem vincular-se ao contexto da prática, a mobilização de recursos internos despendido por cada professor (motivação, objetivos, crenças, valores), condições físicas/estruturais, bem como as trocas de informações possibilitadas em situações de partilha de experiências e como esse professor aprendeu a estruturar esse processo de planejamento, refletindo sobre seus objetivos a curto, médio e longo prazo (ZABALA, 1998). Ao optar por determinada forma de agir, conforme Darido (2012, p. 34), o professor/treinador “mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói”.

O planejamento da aula/treino está impregnado de significados e objetivos, pois parte do que o professor/treinador acredita ou sente ser necessário para determinado aluno/atleta em determinado período/ciclo. Ainda, Rodrigues (2014) nos alerta que o planejamento pode ser influenciado por diversos fatores, como: calendário competitivo/escolar, imprevisibilidades climáticas e imprevisibilidades da aula/treino, complementamos com possíveis contributos tais quais, níveis de maturação, facilidade em aprender determinados conteúdos e habilidades, etc.

A interferência de fatores externos é relatada como forte empecilho para desenvolver o trabalho docente, como observado na fala de um dos entrevistados.

De janeiro a julho entra o período de competição e logo já acabou com tudo, agora vivemos uma pandemia nós não sabemos fazer uma periodização, não conseguimos planejar, não é que nós não sabemos, nós não conseguimos fazer. Pois toda hora o calendário muda, fazemos mudança de cargas, de acordo com a resposta do atleta pra

saber se assim você vai saltar, daí fazemos uma semana ali de técnica, e uma semana para regular a carga, e trabalhamos assim de forma contínua. **S4-** Jessé Farias de Lima

Os treinadores utilizam-se do calendário competitivo para construir seus planos e treinos, objetivando a participação em determinados eventos. E é por meio do calendário competitivo que os professores/treinadores assumem conseguir avançar ou retroceder no planejamento de suas aulas/treinos.

A gente faz um planejamento através do calendário que é criado da federação ou da confederação brasileira a gente cria critérios de competição. Fazemos primeiro o trabalho de base e aí a gente entra num período específico. Consequentemente a gente prioriza alguma competição, ou não, e trabalham sempre dentro dessas margens, ou seja, a gente cria-se um macrociclo de treinamento. Dois planejamentos anualmente, a gente sempre trabalha de dezembro até julho, junho. **S5-** Jadel Gregório

No início da temporada, os atletas mais velhos, a gente costuma fazer um treinamento que é mais longo pensando nas competições, o treinamento que antigamente chamávamos de base, pré-base, específico, competitivo. **S6-** Orlane Lima

Sim e vamos pegar um exemplo: tem os meninos maiores que eles não tem competição agora, essa semana, mas tem semana que vem, então a gente planeja um trabalho com baixa intensidade. Se for nessa semana a gente tira intensidade total, joga mais treinos de rodar, de tiro mais curto e menos volume. Quando é duas semanas antes da prova, a gente tenta colocar um volume maior, porque quando chegar na semana que antecede a competição a gente já reduz pra dar um descanso. E se a gente já começar a reduzir duas semanas antes, o atleta não vai correr nada quando chegar na competição porque aí, vai chegar aí começa a comer demais. Semana de prova é semana de descanso. Então a gente sempre tenta especificar com base na competição e quando não tem competição, ou demora muito a gente começa um trabalho pra quando estiver faltando um mês mais ou menos a gente já entra no específico de cada uma das suas provas. **S3-** Silvana Pereira

Compreendemos que a periodização (SCAGLIA *et al.*, 2013) cria uma divisão organizada do treinamento anual ou semestral dos alunos/atletas em busca de desenvolvê-los, por meio de matrizes manipuláveis de conteúdo. Até que estejam aptos para alcançar certos objetivos previamente estabelecidos, onde o resultado competitivo em determinado momento poderá influenciar nos ajustes da aula/treino, prospectando níveis cada vez maiores. No entanto, ao considerar apenas as etapas competitivas para organização do planejamento, pode significar a ausência de um planejamento no longo prazo, considerando os diferentes ciclos do percurso de desenvolvimento do jovem na prática esportiva.

Durante a entrevista, alguns professores/treinadores relataram que a aula/treino das crianças que integram as turmas de base não incide na organização e/ou sistematização dos conteúdos e habilidades, o que demonstra a necessidade de uma abordagem mais ampla em relação ao planejamento. A orientação pedagógica desses professores/treinadores demonstra a

ausência de método de ensino sistematizado para as crianças abaixo de 14 anos (aqueles que ainda não tem um calendário competitivo estruturado).

Já as crianças a gente não trabalha isso de planejar, até mesmo porque a gente tem que pensar mais na questão de habilidades motoras, passar por todas as provas de modo geral, pra gente conseguir desenvolver o máximo deles, pra quando formos especializar em tal prova ele já tenha passado por todas outras e a gente consegue identificar. S1- Ronaldo da Costa

Com as criança não planejamos, eles vão ali justamente porque querem uma atividade física, querem fazer uma brincadeira lúdica, então a gente muda as brincadeira, muda o tipo de exercício que eles vão fazer. S6- Orlane Lima

Na verdade como mais é iniciação né! Não tem um planejamento do início até o final da temporada. Até porque os pequenos eles não vão tanto pra competição. S8- Robson C. da Silva

Planejamento pra iniciação a gente sempre trabalha de forma recreativa. S5- Jadel Gregório

Tão somente disponibilizar atividades “lúdicas” pode não ser o suficiente para o processo de ensino e aprendizagem do esporte. Independentemente do nível, a atividade tem que ter sentido e estar direcionada por um objetivo. Percebemos na fala de S1- Ronaldo da Costa, que mesmo dizendo não haver o planejamento, existe o direcionamento a um objetivo, fazer com que as crianças vivenciam o máximo possível de experiências motoras antes de entrarem no período de especificidade do treinamento, possibilitando que a criança enriqueça seu repertório motor. No entanto, a coerência entre objetivos e atividades/exercícios propostos, deverão estar claros no plano de aula ou no plano de ensino.

As falas de S6, S8 e S5 alertam para um ensino assistemático dos conteúdos do atletismo, expondo a possível ausência de planejamento para as categorias de base, ou ainda para a segregação entre atletas mais e menos habilidosos, aqueles que competem e aqueles que não competem. Estudos desenvolvidos com base na Pedagogia do esporte, voltados para as modalidades coletivas, sugerem que as modalidades tenham um currículo para auxiliar o direcionamento de suas propostas de ensino de acordo com cada fase (OLIVEIRA *et al.*, 2017; SCAGLIA, 2014). Estudos no Brasil que buscam compreender como os treinadores de atletismo planejam/estruturam suas aulas/treinos para as categorias de base devem ser considerados, uma vez que é uma etapa muito específica da participação no esporte (MATTHIESEN, 2005; KUNZ; SOUSA, 2006).

Ao professor/treinador cabe a missão de buscar conhecer os caminhos e meios que

possibilitem o processo de ensino e aprendizagem. Pressupõe-se que para atingir objetivos inicialmente definidos, seja necessário planejar. Para Furbino *et al.* (2010):

Na escola, o professor ao ensinar o atletismo, deve proporcionar aos alunos o conhecimento dos movimentos próprios das diferentes provas do atletismo; como também a capacidade de entender e analisar de forma crítica as diferentes reproduções deste esporte. (FURBINO *et al.*, 2010, p.2).

Dos nove entrevistados, quando questionados sobre o planejamento da aula/treino, somente S8 afirmou não planejar.

Geralmente, eu uso um treinamento escrito já, pronto que eu tenho, tá! literalmente escrito pra todas as provas, eu uso aquilo que mais deu certo. Uso como base pra treinamento do ano inteiro. Claro que logicamente, cada um nas suas especificações, na base, pré-base, específico, competitivo, eu não formulo, eu tenho treinamento já pronto pra isso. Não é uma coisa aleatória, hoje eu vou dar isso, amanhã eu vou dar aquilo. Não, já tenho uma programação para aquilo, pra fazer. Qual for a idade que seja que ele tenha, entendeu? Atleta do sub dezesseis, atleta adulto, atleta de sub vinte, cada um tem uma programação. S7- Douglas de Souza

Percebemos que a experiência como atleta tem grande influência para o professor/treinador, e o contato com outros treinadores influencia diretamente em sua tomada de decisão.

Então, nas provas, especificamente que eu trabalho pra alto rendimento, eu nunca cheguei a perguntar nada pra ninguém, não, tá! Eu acho que eu treinei com os melhores que tinham no país, né! Assisti muita coisa aí pelo mundo. S7- Douglas de Souza.

Face às inúmeras discussões, existe a necessidade de avançarmos na compreensão dos objetivos e desafios. Corroboramos com Bento (2006, p. 43) que, dentre as diversas tarefas da Pedagogia do Esporte, destaca que é “[...] (re) construir as virtualidades de formação e emancipação imanentes ao fenômeno cultural desporto, procurando convertê-las em ofertas com vincada intencionalidade educativa”. Esse papel da Pedagogia do Esporte é também acompanhado por Paes e Balbino (2005) e Paes (2006). Desse modo, o professor/treinador, pautado em princípios e procedimentos pedagógicos, podem ampliar os valores educacionais e formativos, quando sustentados em uma ação consciente de sua função e responsabilidade pedagógica.

4.5 PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

A avaliação é parte fundamental no processo de definição dos percursos metodológicos que serão adotados para a concretização da intencionalidade pedagógica, assim é inseparável

do processo de ensino-aprendizagem - inerente à prática pedagógica. Trataremos, portanto, da avaliação na perspectiva da prática pedagógica e pela articulação de ações prática e estratégicas. As ações práticas relacionam-se à forma com que o professor/treinador organiza a sua aula/treino, os registros provenientes de sua prática, avaliação e seleção dos métodos. Já as ações estratégicas visam articular com coerência o pensamento e a ação docente, expressando a intencionalidade no processo de ensino, conseguindo definir objetivos, selecionar métodos e avaliar determinada atividade (Quadro 8). Todos os entrevistados afirmaram desenvolver algum tipo de avaliação com seus alunos/atletas, podendo ser avaliações de desempenho, observações e avaliações atitudinais.

Quadro 08. Percepção dos professores/treinadores quanto aos procedimentos avaliativos que desenvolvem.

ENTREVISTADOS	QUANDO/COMO AVALIA
S1- RONALDO DA COSTA	- Então, tem todo um processo avaliativo, que quando não tem competição a gente faz. Seria como se fosse um treino teste. Convidamos os alunos para o treino, e colocamos eles para correr forte uma distância aproximada ao que seria a prova dele. - E por exemplo a gente muda o trabalho a cada três semanas ou um mês, essa mudança acontece em testes que a gente faz. -E tem também o feedback do atleta, que é muito importante e sempre é cobrado.
S2- DARLAN ROMANI	- Olha geralmente a gente avalia através das competições né!
S3- SILVANA PEREIRA	- A gente avalia no dia a dia criando situações que faça o aluno correr, saltar, e com isso a gente vê se aquele ali é rápido, aquele outro é resistente.
S4- JESSÉ FARIAS DE LIMA	- Não consigo avaliar. Eu anoto e trago e faço uma análise melhor quando coloco no computador direitinho pra fazer uma análise melhor. Lá no momento eu, consigo ver ó seu treino foi muito bom, seu treino deixou a desejar, ficou aqui mais ou menos. Durante o treino eu consigo identificar erros, depois eu levo pra casa e analiso.
S5- JADEL GREGÓRIO	- Minha maior avaliação deles é na competição, porque a gente cria um trabalho um treinamento, cria uma sequência que eles têm que render na competição
S6- ORLANE LIMA	- Eu avalio de acordo com as competições, porque treino é treino, competição e competição.
S7- DOUGLAS DE SOUZA	- Sim a gente, a gente faz avaliações com eles, praticamente, diariamente e vai vendo o que precisa ajustar, geralmente carga. - Já na época da base, de três em três semanas ou uma vez por mês, a gente faz testes com eles, aí você vai vendo o rendimento deles, se tá melhorando ou não, se tá piorando ou não.
S8- ROBSON C. DA SILVA	- Sim e geralmente aqui entre nós treinadores mesmo a gente faz um uma avaliação e essa avaliação a gente faz no início do ano, ou no final do ano, as avaliações durante o ano a gente faz mais visualmente, e vai observando como é que tá o rendimento, mas geralmente início do ano, final do ano a gente faz teste de salto vertical, salto horizontal, teste de força pra gente poder observar e ter um parâmetro, de como é que tá o desenvolvimento desse aluno.

S9- CLAUDINEI Q. DA SILVA - A primeira avaliação vem na questão da educação; depois eu avalio o comprometimento do atleta; e claro avaliação de resultado, que é a que eu menos cobro, mas sempre ela tem que ser avaliada.

Fonte: Autora

Pelo fato de a avaliação variar de acordo com os objetivos e métodos propostos pelo professor/treinador, conforme observamos no quadro 08, existem diferentes instrumentos e percursos avaliativos. A literatura nos apresenta que existem diferentes instrumentos avaliativos. Darido e Rangel (2005) apontam para observações sistemáticas, perguntas formuladas durante a aula/treino, pesquisas, relatórios da aula/treino, entre outras inúmeras possibilidades de verificar se as finalidades foram alcançadas. Machado (2012) sugere que o professor/treinador realize avaliações constantemente, a fim de verificar se está no caminho certo ou precisa mudar.

Nas falas de S1, S3 e S7 (quadro 08) encontramos que a avaliação é compreendida como processo, e acontece quase que diariamente, em alguns momentos sem que os alunos estejam percebendo. Em outros momentos, fora de período competitivo, fazem o que nomeiam de “treino teste”, a fim de verificar como o rendimento do atleta/aluno se comporta durante todo o período.

Nas respostas apresentadas por S2, S5 e S6, foi possível compreender que uma das ferramentas utilizadas por esses professores/treinadores é a competição, onde seus alunos/atletas são expostos a situações de disputa e verificação de seus resultados, podendo comparar suas marcas com resultados obtidos em eventos anteriores. Com isso, afirmam ser possível verificar se o treino está “dando certo” ou não.

O ato de avaliar durante as competições relaciona-se diretamente sobre como este professor/treinador aprendeu e compreende o processo avaliativo. Rodrigues (2014 p.130) classifica essa via de aprendizagem como “pedagogia do bom senso: o que dá certo permanece e o que dá errado é abandonado”, ou seja, as avaliações que acontecem somente durante as competições vinculam-se diretamente ao sucesso ou insucesso da metodologia selecionada para o ensino da modalidade. O autor classifica como equívoco, pois “reconhecemos que diversos elementos convergem para o sucesso nas competições e, no caso das categorias de formação, há um número considerável de variáveis” (RODRIGUES, 2014, p. 130). Por isso ressaltamos a importância de utilizar diferentes ferramentas avaliativas, para que o professor/treinador possa ter uma compreensão mais ampla dos diversos fatores que podem influenciar na aula/treino, bem como o sucesso nos objetivos traçados.

Como o professor/treinador irá avaliar e a frequência dessa avaliação pode sugerir traços da valorização da aprendizagem deste treinador. Ou seja, como avalia e os objetivos dessa avaliação. O professor/treinador S8 esclarece que a avaliação de seus alunos/atletas é realizada durante o ano por meio de observações diárias, a fim de verificar o rendimento. No entanto, não foi relatado se em algum momento é tomada nota dessas observações ou se essas observações são consideradas para as próximas aulas/treinos. As avaliações realizadas por S8-Robson, realizadas anualmente, abordam somente o desenvolvimento de capacidades e habilidades físico-motoras (salto vertical, salto horizontal, teste de velocidade e agilidade, testes de força), como parâmetro para verificar os níveis de desenvolvimento dos alunos/atletas. Segundo Darido (2012) isso nos mostra traços de como eram as avaliações na perspectiva tradicional.

Na perspectiva tradicional ou esportivista, aquela que era muito presente no país, a partir da década de 1970, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas. Na escola, o aluno era avaliado por testes físicos ou pelo seu desempenho nos esportes. p.128

Nessa perspectiva, os objetivos eram restritos ao condicionamento físico/motor, buscando medir ou quantificar os resultados atléticos dos alunos, com os testes/avaliações sendo aplicados em prazos determinados ou ao término de determinado ciclo no qual o desempenho físico seria mais significativo do que ensinar ou aprender. Nesse sentido, Paes (2001) afirma que precisamos pensar o esporte em busca de compreender suas múltiplas possibilidades, atendendo a diferentes personagens, construindo um processo formativo que possibilite ao cidadão uma prática esportiva consciente, reflexiva e crítica.

Necessitamos que o ensino do esporte seja apresentado ao aluno em um processo de aprendizagem que supere a preocupação apenas com aspectos físico-motor. Preocupação presentes na fala de S9-Claudinei, quando afirma (quadro 08) que avalia seus alunos/atletas em três aspectos diferentes (1) Educação, direcionada a relação atleta/atleta e atleta/professor, onde compreende que as relações de respeito devem estar presentes em todos momentos, (2) Comprometimento com a prática da modalidade esportiva, referindo-se ao horário de entrada, saída, frequência nas aulas/treinos e disposição para a prática, por fim, (3) os resultados competitivos, que segundo o professor/treinador é o menos cobrado, entendendo que não pode ser deixado de lado.

Já a prática reflexiva esteve presente como ferramenta avaliativa na fala de S4-Jessé, ao

expor que as avaliações não são realizadas durante o treino. O professor/treinador realiza suas anotações em pranchetas durante as aulas/treinos e as leva para casa, onde transcreve para arquivos digitais e analisa uma a uma. O treinador ainda relatou que filma seus alunos/atletas para que ele possa “jogar” essas filmagens em programas específicos que o auxiliam a analisar os erros de seus alunos/atletas. No entanto, Rodrigues (2014, p.129) alerta que “a prática reflexiva, na medida em que não há uma sistematização da reflexão e as referências para a avaliação do resultado residem apenas no produto da intervenção”.

Por fim, foi possível compreender que os professores/treinadores se utilizam de diferentes vias para avaliar suas aulas/treinos e consideram as ferramentas avaliativas coerentes com os objetivos propostos. Em relação a prática pedagógica desses professores/treinadores, observamos que os procedimentos avaliativos estão relacionados com a forma que aprenderam a estruturar o processo de ensino-aprendizagem, valorizando as aprendizagens adquiridas no processo de acúmulo de conhecimentos multifatoriais.

4.6 DA APRENDIZAGEM À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreender a prática pedagógica, segundo Franco (2016), é buscar desvendar um processo complexo, multifatorial e multifacetado, e neste reconhecemos que o processo de aprendizagem profissional do professor/treinador caminha na mesma direção, pois as oportunidades de aprendizagem acontecem em diferentes momentos, dimensões (ILLERIS, 2013) e contextos, podendo ser mediado e não mediado (TRUDEL *et al.*, 2013; MILISTETD, 2015). Identificar a percepção dos professores/treinadores quanto às vias de aprendizagem que valorizam é fundamental para que possamos compreender as influências que o processo de aprendizagem do professor/treinador exerce na prática pedagógica desenvolvida por esses profissionais (ZABALA, 1998).

A estruturação da prática pedagógica relaciona-se a intencionalidade pedagógica com a qual o professor/treinador trata o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos/atletas (VEIGA, 1989; BETTI, 1996, 2005; ZABALA, 1998; BRACHT, 1999; FERNANDES, 1999; SACRISTÁN, 1999; OSTETTO, 2000; FERREIRA, 2009; FRANCO, 2016; MORORÓ, 2017). Conceber a prática pedagógica e a aprendizagem profissional como processo influenciável por múltiplos fatores, implica em afirmar que estas também se moldam as pluralidades contextuais, sendo consideradas pertinentes ou pouco pertinentes para a estruturação de suas aulas/treinos no seu cotidiano profissional.

Os professores/treinadores ao serem perguntados sobre como aprenderam a ser treinadores, disseram:

E assim trocando ideias com outros treinadores, aí você cresce, aí se torna um grande técnico. **S04-** Jessé Farias de Lima

A repetição leva a perfeição, eu acho que e quando você repete uma coisa com prazer, com amor você acaba aprendendo mais do que por obrigação, quando você repete o que faz, e gosta daquilo você vai aprendendo; Aprendi a ser treinador com meus ex-técnicos, as coisas boas que eu falei, como as coisas ruins eu transformei em opção pra não usar, né! E eu sou muito curioso, né! e eu fico de longe vendo outros trabalhando então com essas observações feitas por toda a minha vida, eu acabo aprendendo e transferindo para o meu trabalho; Eu já tive vários e várias opções de treinadores que de alguns eu captava o que tinha de bom e copiava o que tinha de bom, e o outro captava o que tinha de ruim pra eu não ser igual a eles. **S09-** Claudinei Q. da Silva.

Eu acho que com o tempo que eu treinei e competi, me deu condições pra ser treinadora e isso me dá esse retorno, e fica mais fácil. **S06-** Orlane Lima

Treinei acho que com dois, três treinadores, cada um tinha uma metodologia diferente de treinamento. Eu juntei, peguei o melhor de cada um, juntei e é o que eu passo pra eles, tá! **S07-** Douglas de Souza

Fui atleta do treinador principal, tudo que eu sei aprendi com ele, e ele tem um diferencial muito grande porque ele tenta passar isso pra gente. Brigando! Sempre brigando mas da melhor forma, nunca é conversando, sempre é: - Isso é assim, assim, anda não te ensinei desse jeito, isso tem que acontecer assim. Mas só que eu falo que essa fórmula dele explicar foi o que ajudou a gente a mudar nossa forma de trabalhar. Então, assim, são coisas que a gente vai aprendendo. **S03-** Silvana Pereira

O reconhecimento das experiências práticas como ex-atletas da modalidade, já se mostrou a via de aprendizagem mais valorizada pelos professores/treinadores (quadro 06), e novamente, a observação e conversa com outros treinadores, se mostrou pertinente na estruturação da prática pedagógica desses profissionais. Portanto, buscar restringir a aprendizagem profissional e a prática pedagógica a momentos ou situações delimitados é um equívoco. Ambos se apresentam como processos contínuos, constituindo-se por momentos de equilíbrios e desequilíbrios profissionais e pessoais, onde os diferentes contextos e situações serão possíveis contributos positivos ou negativos para a estruturação deste processo, acontecendo em diferentes fases da vida, consolidando-se como atemporal.

Corroborando com os estudos de Milistetd (2014), Rodrigues (2014), Modolo *et al.*, (2017) e Santos (2021), que buscaram investigar a formação e aprendizagem profissional de treinadores, as fontes de aprendizagens mais utilizadas por estes profissionais são aquelas provenientes do contexto informal, pautando-se em uma influência direta do conhecimento adquirido como atleta. Conversa com outros treinadores foram as fontes predominantes para

esse grupo, mostrando que a experiência prévia como atleta da modalidade ofertada influencia diretamente a prática pedagógica.

Os professores/treinadores em diferentes etapas da vida apresentam características particulares em termos de atitudes, rotinas, desempenho ou modo de perceber sua atividade. É esse processo de aprendizagem que molda a identidade profissional e a prática pedagógica do professor/treinador ao longo de sua trajetória. Ser professor/treinador é produto de um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades ao longo da vida. Este processo tem início anterior a seleção profissional, processo este que agrega as aprendizagens teóricas e práticas, onde as experiências como atletas e diálogos com os pares são consideradas um dos meios mais eficazes para aprender a ser professor/treinador de atletismo.

Ser professor/treinador esportivo requer desenvolver uma gama de habilidades e conhecimentos capazes de ensinar a criança e ao aluno/atleta questões relacionadas ao comportamento humano e social, ética, incorporação de valores (HIRAMA, 2008; PAES; BALBINO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; CASTRO; SOUZA, 2011). Ainda, a necessidade de conhecer e ser capaz de ensinar os fundamentos, técnicas, táticas do esporte (BAYER, 1994; DE ROSE JUNIOR, 2006; GRECO; BENDA, 2007; DE ROSE JUNIOR *et al.*, 2009), ou seja, treinar com competência para além do singular ensino do esporte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes e contextos de aprendizagens de professores/treinadores têm sido amplamente pesquisadas na literatura internacional. Na última década, pesquisas no âmbito nacional têm mobilizado esforços na busca de compreender os conhecimentos valorizados pelos professores/treinadores para a atuação profissional. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi verificar a ação educativa intencional no ensino do atletismo em Mato Grosso e compreender como os professores/treinadores aprenderam a estruturar suas aulas/treinos. E teve como objetivos específicos: (a) refletir sobre a prática pedagógica relatada pelos professores/treinadores no desenvolvimento de suas aulas/treinos; (b) Descrever as fontes de conhecimento percebidas e valorizadas por estes profissionais; e (c) Verificar a relação entre aprendizagem e prática pedagógica. Compreendemos que a experiência como atleta exerce expressiva influência sobre as decisões pedagógicas dos professores/treinadores.

A intencionalidade pedagógica no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem é definida como prática pedagógica. Portanto, acreditamos que deve haver a intencionalidade docente ao planejar, selecionar e adequar os métodos de ensino, bem como avaliar. Observamos que o planejamento está centrado naquelas crianças que já integram os calendários competitivos, sugerindo um processo de ensino assistemático para as categorias de base. A seleção do método e organização da aula/treino descrita pelos treinadores demonstra que a percepção da organização de aula/treino e as escolhas metodológicas estão atreladas às experiências prévias adquiridas em suas vivências como atletas. Já a intencionalidade docente no processo avaliativo esteve alinhado com o planejamento para aqueles que já “competem”. Portanto, a prática pedagógica percebida e descrita pelos professores/treinadores mostrou seguir diferentes percursos, caracterizando-as como práticas individuais.

Os professores/treinadores reconhecem que para trabalhar com o atletismo é imprescindível conhecer sobre desenvolvimento humano e motor para compreender as habilidades necessárias a serem desenvolvidas em diferentes níveis maturacionais. Conhecer diferentes metodologias do treinamento apresentou-se como relevante para adequar as propostas de trabalho ao público que se almeja atender. Já os princípios do treinamento esportivo apresentaram-se como relevantes na estruturação de programas de treino, buscando aprimorar habilidades motoras e técnicas dos alunos/atletas nas diferentes provas do atletismo. No entanto, os profissionais associaram esses conhecimentos a aprendizagens adquiridas em situações não formais e/ou informais, desvinculando-os em sua maioria de instituições de

ensino formativas.

Este estudo evidencia a necessidade de construir um currículo formativo para o atletismo, a fim de suprir carências organizacionais das categorias de base até as categorias específicas competitivas. Verificou-se que as categorias de base não são contempladas com o planejamento da aula/treino para atender as demandas de longo prazo. Já sob as categorias competitivas, observamos um distanciamento entre o processo organizacional descrito pelos professores/treinadores e o discutido acerca do processo de especialização e formação de jovens atletas. Sugerimos ainda que universidades, prefeituras, governos, federações e/ou confederações, ofereçam cursos de formação e atualização pedagógica, a fim apoiar e ampliar as oportunidades de aprendizagens para os professores/treinadores.

Aos professores/treinadores que desempenham ou visam desempenhar a função, além dos conhecimentos específicos da modalidade, bases teóricas-metodológicas, crescimento e desenvolvimento humano e motor, é fundamental o conhecimento pedagógico. Os conhecimentos teórico-práticos deverão dialogar com a prática pedagógica que estará, sobretudo, comprometida com o sujeito que se disponibiliza a aprender esporte. O professor/treinador passa a contribuir com seu compromisso social de ensinar, com vistas à transformação e autonomia do sujeito, fundamentada sobre princípios e procedimentos pedagógicos intencionais.

Concluimos, portanto, apontando para a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica no ensino, vivência e aprendizagem do atletismo. Especificamente, que a reflexão permita aos professores/treinadores perceberem a relação entre suas aprendizagens profissionais e as experiências prévias adquiridas como atletas, contextos e situações informais de aprendizagem. Então, como consequência, que a relação entre a prática pedagógica e aprendizagem profissional sejam a ponte facilitadora para uma rica experiência esportiva no atletismo.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. Aprendizagem Biográfica: Dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida. In: ILLERIS, Knud (Org). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre, Ed. Penso, 2013, p. 138-151.
- BAHIA, C. S. Formação continuada em exercício: uma proposta para professores de educação física escolar. In: BAHIA, C. S.; AMORIM, A. M.; CARDOSO, B. L. C. **Formação profissional na educação física e esporte**. Goiânia: Kelps, 2018, v. 5, p. 17 – 35.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. E POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Artmed. 2008. p. 15-41.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BENTO, J.O.: Da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R.D.de S.: **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006, p. 26-40
- BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. S. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2019.
- BETTI, M.; Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Ano 1, n.1, p 73-81, 2002.
- BETTI, M. Esporte, televisão e espetáculo: o caso da TV a cabo. **Conexões**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 74–91, 2016. DOI: 10.20396/conex.v1i3.8647500. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647500>.
- BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Rio de Janeiro: Motus Corporis, 1996.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 2003.

BRACHT, V. A. Constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes: Corpo e Educação**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto.1999.

BRAGADA, J. O Atletismo na Escola: proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. **Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto**, Lisboa, v. 17, n. 99, p.1-12, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 7 de abril de 2009. Diário Oficial Da União, 2004.

BRASIL, V. Z. **O conhecimento profissional do treinador de surf**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado Educação Física) Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportes, Florianópolis, 2015.

CALLARY, B. **Exploring the process of Lifelong Learning: The biographies of five Canadian women coaches**. 2012. 376 f. Tese (Doutorado em Filosofia de Ciências Humanas) - Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade de Ottawa, Ottawa, 2012.

CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 679-689, 2006.

CASTRO, S. B. E.; SOUZA, D. L. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 154-163, 2011.

CAVAZANI, R. A. **Iniciação Competitiva Precoce e a Formação do Técnico Desportivo de Judô**: um estudo de caso dos resultados dos campeonatos paulistas de 1999 até 2011. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

CHAKUR, C. R. S. L. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000, p. 71-89.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHESTERFIELD, G.; POTRAC, P.; JONES, R. ‘Studentship’ and ‘impression management’ in an advanced soccer coach education award. **Sport, Education and Society**, v. 15, n. 3, p. 299-314, 2010.

CIAMPOLINI, V. *et al.*; Percepções sobre um projeto esportivo organizado para o desenvolvimento de habilidades para a vida. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte**, v. 10, n. 1, 2020.

CORTELA, C. C. *et al.* Perfil e desenvolvimento profissional de treinadores de tênis. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v.17, n.1, p.167-178, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20631>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CÔTÉ, J.; GILBERT, W. An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise, **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 4 n. 3, p. 307-323, 2009.

CÔTÉ, J. *et al.* The coaching model: A grounded assessment of expertise gymnastic coaches knowledge. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 17, p. 1-17, 1995.

CUNHA, A. F. V. P.; ESTRIGA, M. L. D.; BATISTA, P. M. F. Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores de handebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 917-940, 2014.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. **Quest**, v. 55, n. 3, p. 215-230, 2003.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2013.

DARIDO, S. C. Princípios de Ensino para a Educação Física na Escola. In: DARIDO, S.C. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 90-103.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 127-140.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica**. 1996. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, 1996.

DE ROSE JUNIOR, D. Modalidades esportivas coletivas: o basquetebol. In: DE ROSE, D. **Modalidades Esportivas Coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 113 – 127.

DE ROSE JUNIOR, D. *et al.* **Esporte e atividade física na infância e adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DE SOUZA SOBRINHO A. E. P. *et al.* Desenvolvimento profissional de treinadores brasileiros medalhistas olímpicos. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 27, n.3 , p. 170-185, 2019.

DEZOTTI, T. C. D. **Planejamento em Educação Física Escolar**: perspectivas x realidade. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2020.

DIAS, A. A. **Avaliação em Educação Física Escolar**. São Paulo, Editora Realize, 2004.

DIEFFENBACH, K.; MURRAY, M.; ZAKRAJSEK, R. The Coach Education Internship Experience: An Exploratory Study. **International Journal of Coaching Science**, v. 5, n. 1, p. 3-25, 2011.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ERICKSON, K. *et al.* Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v.3, p.527-538, 2008.

FARIAS, G. O. **O percurso profissional dos professores de Educação Física**: rumo à prática pedagógica. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. 2000.

FENOGLIO, R.; TAYLOR, W. From winning-at-all-costs to Give Us Back Our Game: perspective transformation in youth sport coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 191-204, 2014.

FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 145-165.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FLICK. U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLE, A. *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, 2009.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em Educação Física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, 2010.

FONTÃO, J. P. **A profissão de treinador de desporto em Portugal: O caso do treinador de atletismo**. 2019. 79 f. Dissertação (Mestrado em gestão do desporto) Instituto Universitário da Maia. Maia, 2019.

FRANCO, M. A. S. Por uma metodologia formativo-emancipatória: articulando teoria e práxis. Reflexões que transformam e inspiram. **LACONEX@O | UFPB**, Mamanguape, n. 4. 2020. Disponível em: <<http://plone.ufpb.br/laconexao/contents/documentos/experiencias-e-reflexoes-pedagogicas/reflexao09-praticas-educativas-e-praticas-pedagogicas-questoes-epistemologicas.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

FRANCO, M. A. R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática**. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física escolar**. São Paulo: Scipione, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, editora: paz e terra, 1996.

FURBINO, A. P. A. *et al.* **A importância do atletismo como conteúdo da educação física escolar**. IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte e I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4concoce/4concoce/paper/view/2537>. Acesso em 02 de jan. 2022.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do esporte: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, L. R. *et al.* Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 3, p. 115-27, 2018.

GEMENTE, F. R. F.; MATTHIESEN, S. Q. Formação continuada de professores: construindo possibilidades para o ensino do atletismo na Educação Física escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 183-200, 2017.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 16-34, 2001.

GILBERT, W.; CÔTÉ, J. Defining coaching effectiveness: A focus on coaches' knowledge. In: POTRAC, P.; GILBERT, W.; DENNISON, J. (Eds). **Routledge Handbook of Sports Coaching**. London: Routledge, 2013, p. 147-159.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 729-742, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. Relação treinador-atleta e exercício da liderança no desporto: a percepção de treinadores de alta competição. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 11, n. 1, p. 5-15, 2006.

GREENBERG, E.; CULVER, D. M. How parkour coaches learn to coach: coaches' sources of learning in an unregulated sport, **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, v. 20, n. 1, p. 15-29, 2020.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal 1**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007.

HIRAMA, L. **Algo para além de tirar as crianças da rua**: a Pedagogia do Esporte em projetos socioeducativos. 2008. 359f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HE, C.; TRUDEL, P.; CULVER, D. M. Actual and ideal sources of coaching knowledge of elite chinese coaches. **International Journal of sports Science & coaching**, v.13, n.4, p 496-507, 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F.; LUCIO, B. **Metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

HERTTING, K. "More practics-based courses and not just a load of papers to read". Youth soccer coaches reflections on coach education programs in Sweden. **Physical Culture and Sport. Studies and Research**, v.83, n.1, p. 39-49, 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt. acesso em 13/12/2020.

IBÁÑEZ, S. J. *et al.* Avances y desafíos en la formación de los entrenadores de deportes colectivos. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013, p. 319-343.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 31-45.

ICCE - INTERNATIONAL COUNCIL FOR COACHING EXCELLENCE. **International Sport Coaching Framework Version 1.2**. Champaign: Human Kinetics, 2013.

JARVIS, P. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013, p. 15-30.

JARVIS, P. **Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age**. Abingdon: Routledge, 2008.

JARVIS, P. **Globalization, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives, lifelong learning and the learning society**. Abingdon: Routledge, 2007.

JARVIS, P. **Learning to be a person in society**. New York: Routledge, 2009.

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

JARVIS P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, Spring, 1987.

JIMÉNEZ, S.; LORENZO, A.; GÓMEZ, M. Á. Medios de formación de los entrenadores expertos en baloncesto. **Cultura Ciencia Deporte**, Murcia, v. 4, n. 11, p. 119-126, 2009.

JONES, R. L. How can educational concepts inform sports coaching? In: JONES; ROBYN. **The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching**. London: Routledge, 2006, p. 3-13.

KOH, K. T. *et al.* A Guided Reflection Intervention for High Performance Basketball Coaches. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 3, p. 273–284, 2015.

KRUG, H. N. O percurso da vida escolar básica e a relação com a escolha profissional dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 14, n. 141, p. 1-8, 2010.

KUKLICK, C. R.; GEARITY, B. T.; THOMPSON, M. Reflective Practice in a University Based Coach Education Program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 3, 248–260, 2015.

KUNZ, E.; SOUSA, M. Atletismo. In: KUNZ, E.(Org.). **Didática da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 55-60.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Rio Grande do Norte, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/20705>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2021>.

LENCINA, L. A.; ROCHA JR., I. C. Diagnóstico do atletismo escolar em Santa Maria. **Kinesis**, Santa Maria, n. 25, 2001.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.: **Pedagogia do esporte**: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos e sua relação com a formação integral do indivíduo. In: II Congresso Internacional de Deportes de Equipo, 2009, A Coruña. II Congresso Deportes de Equipo, 2009.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 236-246, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/2285>>. Acesso em: 20 jan.2022.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. B. N. **Formação do treinador de tênis de alto rendimento no Brasil**. 2011. 242f Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

LUGUETTI, C. N. *et al.* O planejamento das práticas esportivas escolares no ensino fundamental na cidade de Santos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 37, n. 4, p. 314-322, 2015.

MALLET, C. *et al.* Formal vs. Informal Coach Education. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 325-64, 2009.

MARCON D, G. A. B. S.; do NASCIMENTO J.V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3 p. 776-787, 2010.

MARQUES, C. L. S.; IORA, J. A. Atletismo escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 103-118, 2009.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo: se aprende na escola**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2005.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na Adolescência: Construindo o Conhecimento na Escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

MAYRING, P. **Qualitative content analysis**. **Forum: Qualitative Social Research**, v.1, n.2, p.1-10, Berlin–Alemanha, 2000. Disponível em <<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385>>. Acesso em: 06 nov 2020.

MESQUITA, I.; ISIDORO, S.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 9, p. 480-489, 2010.

MILAN, F. J.; FARIAS, G. O. Aprendizagem profissional de professores universitários em educação física: um olhar no desenvolvimento profissional ao longo da vida. **Journal of Physical Education**, v. 32, e3206, 2021.

MILISTETD, M. *et al.* Aprendizagem Profissional de Treinadores Esportivos: Desafios da Formação Inicial Universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, p. 982- 994, 2015.

MILISTETD, M. *et al.* Coaching and coach education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MODOLO, F. *et al.* Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1203-1216, 2017.

MOLINA N. V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001.

MORAES, L. C.; ARAÚJO, C. D. As diferentes influências da tríade pais-atletas-treinadores na trajetória de desenvolvimento de judocas brasileiros de nível internacional. In: SILAMI-GARCIA, E.; LEMOS, K. L. M. **Temas Atuais IX: Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte-MG: Editora Silveira, 2004, p. 111-132.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza- Ceará, v. 2, n. 1, p. 36-51, 2017.

MONTAGNER, P. C. **A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva**. 1999. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MOON, J. A. **Short courses & workshops: Improving the impact of learning, training & professional development**. London: Kogan Page, 2001.

MUÑIZ, G. L. *et al.* Formación permanente y necesidades de formación de los entrenadores de rugby en Andalucía, **Retos**, v. 36, n. 36, p. 115-120, 2019.

NASH, C.; SPROULE, J. Coaches perceptions of their coach education experiences. **International Journal of Sport Psychology**, v. 43, n. 1, p. 33-42, 2012.

NICOLAU, P. S. **Treinadores e treinadoras esportivos de jovens em contextos de projetos sociais: reflexões acerca de seus conhecimentos e desenvolvimento profissional**. 2019. 98 f. Dissertação (mestrado em educação física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2019.

NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, non formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 1, p. 247-259, 2006.

OLIVEIRA, E. A. *et al.* Currículo de formação no futebol: interface da teoria bioecológica e a pedagogia do esporte. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 97-108, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5280>.

OLIVEIRA, M. C. M. **Atletismo Escolar: uma proposta de ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas/SP: Papirus, 2000, p. 175-200.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D.; NICOLAI RÉ, A. H. **Esporte na Infância e adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-83.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do Esporte: Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: ULBRA, 2001.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 198f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; GODA, C. A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 431-442, 2012.

RAMOS, V. **O treino do basquetebol na formação jovens desportivas**: estudo do conhecimento pedagógico de treinadores. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Ciência do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008.

RAMOS, V. *et al.* aprendizagem profissional – as representações de treinadores desportivos: quatro estudos de caso. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 2, p. 280-291, 2011.

RANGEL, I. C. A. *et al.* O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. (Org.). **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 103-121.

RANGEL, I. C. A. *et al.* A formação para ser treinador. 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. In: **Actas do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos**, Porto, Secção conferências, 2007.

SOUZA, C. P. *et al.* Cultura Corporal de Movimento: ensino na infância. Em: RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2010. p. 16-78.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

RODRIGUES, H. A. **Formação e desenvolvimento profissional do treinador**: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

RODRIGUES, H. A.; PAES, R. R.; SOUZA NETO, S. A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 509-521, 2016.

RODRIGUES, H. A. *et al.* As fontes de conhecimento dos treinadores de jovens atletas de basquetebol. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 100-118, 2017.

ROSSETTO JUNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2008.

RUFINO, L. G. B. O trabalho docente na perspectiva de professores de educação física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1257-1270, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/66771>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RYNNE, S. B.; MALLETT, C. J.; RABJOHNS, M. W. O. High performance coaching: demands and development. In: THELWELL, R. (Eds.), **The Psychology of Sports Coaching: Research and Practice**. Abingdon, Oxon, United Kingdom: Routledge, 2017, p. 114-127.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SALMELA, J. H.; MORAES, L. C. Coaching expertise, families and cultural contexts. In: STARKES, K.; ERICSSON, A. M. (Orgs.), **Expert performance in sport: Advances in research on sport expertise**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

SANTOS, W. R. **Análise das situações de aprendizagem de treinadores de handebol de equipes de formação no Estado de São Paulo**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em atividade Física e Esporte) Escola de Educação Física e esportes da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do futebol: construindo um currículo de formação para iniciação ao futebol em escolinhas. In NISTA-PICCOLO, V; TOLEDO, E. **Abordagens Pedagógicas do Esporte: modalidades convencionais e não convencionais**, Campinas: Papyrus. 2014, p. 16-67.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.

SCHIAVON, L. M. *et al.* Análise da formação e atualização dos técnicos de ginástica artística do Estado de São Paulo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 618-635, 2014.

SEDORKO, C. M.; DISTEFANO, F. O atletismo no contexto escolar: possibilidades didáticas no 2º ciclo do ensino fundamental. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 16, n. 165, 2012. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd165/o-atletismo-no-contexto-escolar-possibilidadesdidaticas.htm#:~:text=A%20pr%C3%A1tica%20desportiva%20no%20ambiente,esses%20objetivos%20possam%20ser%20alcan%C3%A7ados>>. Acesso em 22/08/2021

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SILVA, J. F. **Métodos de Avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental**. 2009. 245f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA NETO, S. de. *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004.

TANI, G.; BASSO, L.; CORRÊA, U. C. O ensino do esporte para crianças e jovens: considerações sobre uma fase do processo de desenvolvimento motor esquecida. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 2, p. 339-350, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, n. 5, p. 5-25, 2000.

TOKUYOCHI, H. *et al.* Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n.4, p. 418-428, out./dez, 2008.

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**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 207-219, jan./mar, 2018.

TOZETTO, A. V. B. **Desenvolvimento profissional de treinadores de futebol: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TOZETTO, A. V. B. *et al.* Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 23, n. 3, p. 1-9, 2017.

TRUDEL, P.; CULVER, D.; WERTHNER, P. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC P, GILBERT, W.; DENISON J. **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge; 2013. p. 375-87.

TRUDEL, P.; GILBERT W. Coaching and coach education. In: KIRK, D. **The handbook of physical education**. Sage Publications; London: Sage, 2006. p. 531-54.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus Editora, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

WALKER, L.; THOMAS, R.; DRISKA, A. Informal and nonformal learning for sport coaches: a systematic review. **International Journal of Sports Science and Coaching**, v. 13, n. 5, p. 694-707, 2018.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. **The Sport Psychologist**, v. 20, 2006. p. 198-212.

WERTHNER, P.; TRUDEL, P. Investigating the Idiosyncratic Learning Paths of Elite Canadian Coaches. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 4, n. 3, p. 433–449. 2009.

WRIGHT, T.; TRUDEL, P.; CULVER, D. Learning How to Coach: The Different Learning Situations Reported by Youth Ice Hockey Coaches. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 12, n. 2, p. 127-144, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO ON-LINE

1-INFORMAÇÕES SÓCIO-BIOGRÁFICAS

Nome do (a) treinador (a):

Data de Nascimento:

Gênero:

Município onde atua:

Escola/Instituição onde atua:

Tipo de Vínculo:

Carga horária semanal:

Outra ocupação profissional:

2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Formação em Educação Física:

() Licenciado

() Bacharel

() Licenciatura Plena

Em qual instituição:

Cidade:

Ano de conclusão:

Possui Pós-graduação?

() Especialização. Área:

() Mestrado. Área:

() Doutorado. Área:

Tempo atuando como Professor/a de Educação Física?

Quantos anos de experiência como treinador/a no atletismo?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ATLETISMO NA ESCOLA, CONTEXTO, PARTICIPAÇÃO, RECURSOS

MATERIAIS

- Como surgiu o projeto de atletismo que atua/desenvolve? Poderia falar do projeto?
- O Atletismo faz parte de um projeto vinculado à escola? Como isso acontece?
- Como professor/treinador, atende alunos de outras escolas?
- Como os alunos participantes conheceram ou foram convidados para participar do projeto?
- Onde atua com o atletismo, que recursos (materiais, humanos, financeiros) são oferecidos?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Como adquiriu os conhecimentos profissionais que acredita serem necessários para ser um(a) treinador (a) do esporte escolar?
- Troca informações com outros(as) treinadores(as) sobre os treinos, busca informações sobre treinamento na internet, livros, artigos? Quais/quem?
- Quais fatos foram marcantes na sua vida, para que se tornasse treinador? Conseguiríamos organizar isso em uma linha temporal?
- Outros treinadores participaram ou foram importantes para o seu desenvolvimento profissional?

CONHECIMENTO PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

- Poderia falar do espaço de treino? Como é organizado?
- Como acontece o planejamento das aulas/treinos? Os treinos são sistematizados? Como isso acontece?
- Promove a construção de um planejamento de treino no início do ano e você desenvolve ao decorrer do ano? Existe periodização no treinamento? Como isso acontece?
- Quais autores da área (Educação Física, Esporte...) você utiliza para auxiliar na construção desse planejamento?
- Do ponto de vista metodológico, poderia descrever como você ensina?
- O que fez com que optasse por esse método de trabalho?
- Como os atletas são avaliados?
- Avalia as decisões que toma durante as atividades?

- Consegue identificar o que precisa ser melhorado ou deve ser inserido nos próximos treinos para sanar as dificuldades encontradas pelos atletas.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Mda. LETICIA FERREIRA CONTI

CAAE: 36140920.0.0000.5166

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: O atletismo no contexto escolar: estudo do processo de iniciação à prática pedagógica do/a professor/a.

Responsável pela pesquisa: Mda. Leticia Ferreira Conti

Endereço e telefone para contato: Cidade Universitária, avenida Santos Dumont S/N

Bairro: Santos Dumont

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4544687671395054>

E-mail: leticia.96snp@hotmail.com

Equipe de pesquisa : João Carlos Martins Bressan, Karyna Aires da Silva, Maria de Fátima Rocha Almeida e, Riller Silva Reverdito.

Justificativa e objetivos:

O projeto justifica-se pela necessidade de investigar a prática do atletismo nas escolas mato-grossenses além de compreender e descrever seu desenvolvimento no contexto escolar, para mobilizar esforços com a finalidade de ampliar o acesso à modalidade . A partir desse projeto será possível descrever os municípios, escolas e professores que desenvolvem o atletismo no estado de Mato Grosso bem como compreender prática pedagógica no ensino e vivência do atletismo escolar a partir da aprendizagem do professor.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado (a) a responder uma entrevista com perguntas abertas, com questões sobre a sua atuação profissional, formação inicial e continuada no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino do atletismo ,relação interpessoal e intrapessoal com os alunos que atende e sobre o projeto político pedagógico da escola e sua relação com o atletismo. A entrevista será realizada via vídeo chamada. Os dados obtidos serão transcritos para o formato texto utilizando a ferramenta Microsoft-Word para serem tratados a partir da análise de conteúdo . Não haverá limites de encontros até que a pesquisa se encerre, ou seja, o pesquisador e os entrevistados poderão se encontrar mais que uma vez para as entrevistas, tendo essas, não tendo duração de tempo pré determinada para cada reunião. Contudo, se respeitará a disponibilidade do pesquisado. Cabe ressaltar que o entrevistado poderá pedir para interromper e/ou não responder a algum dos questionamentos sem prejuízos. Você poderá, a qualquer momento, decidir não responder alguma questão ou desistir de participar da entrevista.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se achar que não foi devidamente esclarecido quanto aos objetivos e da forma em que irá participar. Todas as situações de desconfortos e riscos foram analisadas, e não foi encontrado nada que possa comprometer a sua participação. O desconforto (ansiedade, timidez, vergonha) gerado no decorrer da entrevista será minimizado, pois será realizado em ambiente virtual de escolha do entrevistado e a pesquisadora responsável irá comprometer-se em manter todos os dados pessoais, bem como imagens, vídeos e áudios sob rigoroso sigilo. As imagens e áudios registrados durante a entrevista, serão armazenadas rigorosamente aos cuidados da pesquisadora responsável, e não serão divulgados em nenhuma hipótese, em quaisquer mídias ou eventos. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

Benefícios:

O estudo não traz benefícios (vantagens) diretos para você, nem qualquer forma de compensação financeira pela sua participação. Você e todos os demais participantes terão acesso aos resultados e ao conhecimento gerado a partir do estudo, divulgado na forma de artigos científicos, livros e palestras, amplamente divulgados. Também, poderão entrar em

contato direto com o pesquisador responsável a partir do contato disponível nesse documento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade, imagem e áudio será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Local e data: _____

Nome do Sujeito _____

Endereço: _____

RG/ouCPF _____

Assinatura do sujeito participante: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Responsável pela Pesquisa: _____