



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

O conhecimento de base do profissional de Educação Física do Brasil

Kuhn, Filipy; Vieira do Nascimento, Juarez
O conhecimento de base do profissional de Educação Física do Brasil
Educación Física y Ciencia, vol. 22, núm. 3, 2020
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439964841008>
DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e140>



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento Pela Mesma Licença.

O conhecimento de base do profissional de Educação Física do Brasil

The background knowledge of the Physical Education professional in Brazil

Filipy Kuhn

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

filipykuhn@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e140>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439964841008>

Juarez Vieira do Nascimento

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

juarez.nascimento@ufsc.br

Recepção: 02 Junho 2019

Aprovação: 28 Maio 2020

RESUMO:

O objetivo do estudo foi destacar o conhecimento de base para os profissionais de Educação Física (professores) que atuam nas escolas, bem como para os profissionais que exercem a função de treinadores. Para tanto, foi realizado um ensaio teórico enfatizando os conceitos a respeito da temática que envolve o conhecimento de base para o ensino. Verificou-se que as experiências de prática docente, os *feedback* (troca de informações) e as observações (colegas, professores e ou treinadores), foram apontados, tanto para professores como para treinadores, como as experiências que auxiliam na construção do conhecimento de base para o ensino. Destaca-se também que existe um corpo de literatura que sugere categorias, características e modelos que sustentam a base de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Conhecimento de base, Conhecimento profissional.

ABSTRACT:

The aim of this study was to highlight the background knowledge of Physical Education professionals (teachers) who work in schools, as well as of professionals who exercise the role of coaches. To this end, a theoretical essay was carried out emphasizing the concepts regarding the theme that involves the knowledge of basic teaching. It was verified that the experiences of teaching practice, feedback (exchange of information) and observations (from colleagues, teachers and/or coaches) were pointed out, both for teachers and coaches, as the experiences that help in the construction of basic knowledge for teaching. It is also noteworthy that there is a body of literature that suggests categories, characteristics and models that sustain this knowledge.

KEYWORDS: Physical Education, Background Knowledge, Professional Knowledge.

INTRODUÇÃO

A regulamentação do profissional de Educação Física no Brasil ocorreu a partir da promulgação da Lei n° 9.696/98, no ano de 1998. Anos antes, em 1996, o congresso nacional havia determinado as diretrizes e bases da educação nacional, com a promulgação da Lei n° 9.394/96 (LDB). Com a difusão da Resolução CNE/CP n° 2/2002, que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, determinou-se que os cursos de formação de professores deveriam ter uma articulação entre teoria e prática, mediante experiências de: prática como componente curricular; estágio curricular supervisionado; conteúdos de natureza científico/cultural; atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Com o intuito de atender as demandas sociais do mundo do trabalho moderno, surgiu um novo perfil de profissional, desvinculado da Educação Física escolar, que atende a um mercado de trabalho promissor, podendo atuar em academias, clubes, empresas, condomínios, sistemas de saúde, exercendo diversificadas funções (NUNES, VOTRE, & dos SANTOS, 2012). Esse profissional está vinculado ao curso de bacharelado em Educação Física, respeitando as diretrizes estabelecidas pela resolução CNE/CES n° 7/2004, bem como o disposto na resolução CNE/CES n° 4/2009. Tendo em vista as possibilidades de

inserção no mercado de trabalho, o profissional de Educação Física está habilitado para exercer a função em um vasto campo.

A partir da década de 1980, impulsionado por reformas educacionais, teve início debates sobre o que era necessário para ser um bom professor e quais conhecimentos os profissionais deveriam dominar a fim de exercer com eficácia sua função (SHULMAN, 1986). Outras características como aparência, capacidades de cooperação, liderança, exemplo social, empatia entre outros fatores relacionados ao perfil psicológico definiam um bom professor (PAJARES, 1992). Na área de Educação Física no Brasil, a temática da base de conhecimentos para ensinar teve como impulso para realização de pesquisas as reformas curriculares nos curso de graduação (RAMOS, GRAÇA & NASCIMENTO, 2008), o que gerou a necessidade de definir um modelo de base de conhecimento sobre práticas pedagógicas para auxiliar os profissionais da área de Educação Física (RAMOS, GRAÇA, NASCIMENTO, & SILVA, 2011).

A respeito do conhecimento dos profissionais que atuam como treinadores, estudos têm procurado por características sobre o conhecimento profissional, no que corresponde à estruturação de modelos de atuação, bem como os processos de treinamento esportivo, que definam o conhecimento necessário para um treinador realizar um treino de qualidade (ABRAHAM, COLLINS & MARTINDALE, 2006; BRASIL, RAMOS & NASCIMENTO, 2015).

Nas últimas décadas a problemática sobre os conhecimentos que um professor deve dominar, tem impulsionado investigações no âmbito de formação de professores (RAMOS, GRAÇA, & NASCIMENTO, 2008; MARCON, GRAÇA, & NASCIMENTO, 2010, 2012). A partir da publicação do artigo intitulado *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, realizado pelo autor Lee S. Shulman e publicado na revista *Harvard Education Review* em 1987, a visão de ensino e formação de professores mudou. Com a necessidade de uma profissionalização do ensino, Shulman (1987) propôs, que existe uma base de conhecimento para o ensino, que difere o professor de outros profissionais. Nesse entendimento o professor é um sujeito que domina um conjunto de técnicas de ensino eficaz e, de comportamentos que funcionam de maneira ecológica, mediante a utilização de procedimentos de instrução do conteúdo, organização da classe e relacionamento social (ONOFRE, 2000).

No Brasil há evidências que apontam que os profissionais da área de Educação Física, enquanto universitários, desenvolvem suas crenças para ensinar através de experiências significativas durante os cursos de graduação (RAMOS et al., 2018). Essas experiências ocorrem através das situações de ensino simulado em disciplinas práticas durante o curso de formação de bacharel em Educação Física (RAMOS et al., 2014), mas também ao longo das práticas pedagógicas ocorridas durante os estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de licenciatura (RAMOS et al., 2017).

Contudo, a base de conhecimento dos futuros treinadores, isto é, dos universitários de curso de bacharelado em Educação Física, geralmente tem como fundamento principal as experiências obtidas ainda no período anterior a entrada no curso de graduação (SOUZA et al., 2017). Essas experiências ocorrem ainda durante a infância e adolescência por meio da prática desportiva em diferentes modalidades, sendo estas experiências valorizadas, permanecendo estáveis mesmo após completar o curso de bacharelado em Educação Física (RAMOS et al., 2018).

De maneira semelhante, os universitários de curso de graduação em licenciatura em Educação Física apontam que as experiências prévias, anteriores ao curso de graduação, proporcionam o conhecimento necessário para iniciar a docência, principalmente quando os universitários possuem pouca ou nenhuma experiência de ensino exercendo a função de professor (KUHN et al., 2020).

É preciso ponderar que a base de conhecimento dos profissionais da área de Educação Física é bem ampla, podendo variar muito em função das experiências e oportunidades anteriores que cada sujeito possui. Assim, tentaremos abordar a temática das crenças e a relação com a base de conhecimentos para ensinar os esportes, no caso de treinadores e, para o ensino da Educação Física escolar para os professores. Em relação aos professores, apresentaremos estudos que fazem alusão as crenças globais para ensinar, ou seja, destacaremos

as experiências e situações que proporcionam a confiança necessária para realizar o ensino, sem especificar a modalidade de ensino, tendo em vista que no Brasil os professores de Educação Física podem atuar em vários ciclos: educação infantil, séries iniciais, ensino fundamental 1 e 2, ensino médio, educação para jovens e adultos e, educação adaptada.

Considerando que existe um conhecimento que define e diferencia um professor/treinador de um profissional de outra área, conforme os dados apresentados nos estudos citados anteriormente, este ensaio teórico tem por objetivo destacar o conhecimento de base que o profissional de Educação Física possui. Para tanto, será destacado o conhecimento de base para os profissionais que atuam nas escolas, bem como para os profissionais que exercem a função de treinadores.

O CONHECIMENTO DE BASE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, serão elencados os estudos sobre a base de conhecimento dos professores de Educação Física escolar no Brasil. Devido ao caráter generalista dos cursos de formação inicial em licenciatura, abordaremos a base de conhecimento de maneira ampla, isto é, apontaremos as crenças e os conhecimentos de base que os professores iniciantes necessitam ter para desenvolver suas habilidades e competências pedagógicas com êxito, sem enfatizar o ciclo de ensino que o profissional atuará.

Em um estudo teórico a respeito dos elementos que auxiliam na estruturação da base conhecimentos de futuros professores de Educação Física, Marcon, Graça e Nascimento (2010) destacam as experiências acumuladas de vida, as características do contexto de formação, nomeadamente o corpo docente da universidade, os processo de ensino e aprendizagem, as diferentes estratégias formativas, as experiências de docência e, os pares, a partir da interação de todos esses elementos dão origem e subsidio para construir a estrutura responsável que suporta os conhecimentos necessários que os professores necessitam para ensinar (MARCON et al., 2010).

A partir das reformas educacionais que ocorreram nos Estados Unidos da América, na década de 1980, o “status” de professor começou a ser mais valorizado e respeitado (CARLSEN, 1999). Devido à profissionalização do ensino, a categoria de professor começou a debater a importância de estabelecer uma base de conhecimento que poderia ser classificada (SHULMAN, 1987).

A definição de conhecimento de base ou conhecimento profissional, diz respeito à capacidade que um professor possui para prever e resolver determinada tarefa de ensino (NASCIMENTO, 2002; RAMOS et al., 2008). Nesse sentido, o conhecimento de base pode ser definido também como a capacidade de distinguir e utilizar o conhecimento a fim de resolver algum problema (TOM & VALLI, 1990).

Segundo Shulman (1987) existem 7 (sete) categorias de conhecimento de base para o ensino, a saber: (1) conhecimento do conteúdo; (2) conhecimento pedagógico geral; (3) conhecimento curricular; (4) conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); (5) conhecimento dos alunos; (6) conhecimento dos contextos educacionais; e (7) conhecimento dos fins educacionais. Com relação as 7 categorias do conhecimento de base, citados anteriormente, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), pode ser definido como aquele que faz a combinação entre o conteúdo e a pedagogia, é o conhecimento típico do professor, que o difere de outros profissionais (RAMOS et al., 2008; MARCON et al., 2010). Nesse entendimento, o professor possui um conhecimento peculiar que permite transformar o conteúdo compreensível aos alunos. Ou ainda, pode ser definido, o conhecimento pedagógico do conteúdo, a partir dos objetivos que o professor define, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem (MARCON et al., 2012).

Alguns estudos defendem que a formação inicial em Educação Física deveria promover experiências de práticas devidamente supervisionadas e diferenciadas, a fim de proporcionar oportunidades que facilitem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (MIZUKAMI, 2002; ROVEGNO, 1998). Oportunidades de observar os pares e de refletir sobre as ações; de experiências autênticas acompanhadas de

feedback; podem ser alcançados quando os universitários praticam aquilo que ensinam (COCHRAN, KING, & DERUITER, 1991).

Em um ensaio teórico realizado por Marcon, Graça e Nascimento (2012), sobre o papel desempenhado pelas práticas pedagógicas e, pelos professores formadores de disciplinas curriculares de um curso de licenciatura em Educação Física, na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, os autores concluíram que é fundamental que os universitários pratiquem a docência e que reflitam e recebam *feedback* após ensinarem. Os autores ainda destacam que os universitários necessitam experimentar diferentes práticas pedagógicas, ao longo das disciplinas curriculares. De maneira semelhante, em estudo realizado com 11 universitários, em fase de conclusão de um curso de graduação em licenciatura em Educação Física, Kuhn et al (2020) verificaram que os universitários desenvolveram crenças pedagógicas para o ensinar por meio de diversas fontes de aprendizagem ao longo do curso de graduação. Estas experiências ocorreram principalmente mediante as práticas de ensino nos estágio supervisionados, mas também através da observação de pares ensinando nos estágios e nas disciplinas. Do mesmo modo, destacaram que receber orientações dos professores formadores após uma experiência de ensino proporcionava um aumento na percepção de autoeficácia pedagógica, principalmente quando o universitários possuía pouca experiência.

Em estudo realizado por Kuhn et al (2019) com 274 universitários de dois cursos de licenciatura em Educação Física no sul do Brasil, foram utilizados modelos de regressão multinível para verificar a contribuição das fontes de autoeficácia docente na percepção de universitários. Os resultados mostraram que os universitários com maior percepção de autoeficácia pedagógica foram aqueles que desenvolveram suas competências pedagógicas através das experiências vicárias de observar os pares e, os professores formadores ao longo do curso de formação inicial em licenciatura. Além disso, os autores concluíram que as demais fontes de aprendizagem, a saber: as práticas pedagógicas nos estágios supervisionados e os *feedback* recebidos dos professores formadores, foram importantes fontes de aprendizagem docente e que auxiliaram na construção da base de conhecimentos dos universitários.

Nesse sentido é possível deduzir que a base de conhecimento para o ensino de professores pode ser influenciada pelas crenças que os professores possuem. Assim, as crenças de professores podem ser definidas como o julgamento em relação às capacidades para ensinar e engajar os alunos, mesmo aqueles considerados difíceis ou desmotivados (BANDURA, 1997). Tal definição pode ser denominada ainda crenças de autoeficácia docente. No entendimento de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy e Hoy (1998), as crenças de autoeficácia docente possibilitam ao professor organizar cursos de ação para realizar com sucesso uma tarefa de ensino em particular. As crenças de autoeficácia docente são formadas através da interpretação que os indivíduos fazem de quatro fontes principais de informação, a saber: experiência de domínio ou direta; experiência vicária ou de observação; persuasão social; estados fisiológicos e afetivos ou estados somáticos (PAJARES & OLAZ, 2008).

As crenças de autoeficácia docente atuam como reguladoras do comportamento de ensino dos professores, influenciando na escolha de estratégias de ensino e, proporcionando resultados desejados de engajamento e aprendizagem nos alunos (GUERREIRO-CASANOVA & AZZI, 2015). Professores com autoeficácia docente elevada tendem a apresentar um sentimento de confiança nos conhecimentos que possuem, potencializando suas próprias capacidades para planejar, atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e mediar as relações sociais.

Nesse entendimento, as experiências em situações de ensino podem permitir a reflexão a partir das próprias ações (SCHÖN, 1995) e, consequentemente, tendem a facilitar o desenvolvimento da estrutura de base para o conhecimento pedagógico dos universitários, mediante experiências de ensino aos pares e, principalmente situações de ensino real (MARCON et al., 2012).

Acredita-se que por meio das práticas pedagógica em diferentes modalidades esportivas, os universitários possam construir seu conhecimento pedagógico do conteúdo nas situações de ensino e aprendizagem, enquanto atuam como alunos e professor (FORMOSINHO, 2001). Assim, o contato com situações de

ensino pode permitir aos universitários, o entendimento da realidade de ser professor, bem como a construção de competências pedagógicas (CARREIRO DA COSTA, 1996). Contudo, as experiências ao longo da formação inicial devem estar interligadas, a fim de evitar experiências demasiadas e sem qualquer relação, com o intuito de promover um conhecimento sólido aos universitários (GRAÇA, 2001). Segundo Marcon, Graça e Nascimento (2012) os principais elementos que sustentam o conhecimento pedagógico do conteúdo dos universitários (futuros professores de Educação Física escolar) são, a saber: a) centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo no desenvolvimento do saber docente; b) importância das experiências de prática docente; c) reflexão sobre as ações de ensino; d) *feedback* dos professores formadores; e) e experiências em diversificadas modalidades esportivas.

Na tentativa de esclarecer a estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo, estudos apresentaram modelos de conhecimento do professor, com base na integração ou síntese dos componentes do conhecimento, especificamente: da matéria, pedagógico e do contexto (GESS-NEWSOME, 1999). Da mesma maneira, estudos destacam a existência da inter-relação dos componentes do conhecimento: dos propósitos, curricular do conteúdo, das estratégias e dos alunos (GROSSMAN, 1990).

Para Ennis (1994) o conhecimento é estruturado na memória dos indivíduos e por este motivo, pode ser apresentado no discurso de três maneiras: através do conhecimento declarativo, do conhecimento processual, e do conhecimento condicional. Segundo Paris, Lipson e Wixson (1983) os conhecimentos metacognitivos podem ser definidos como declarativo, que corresponde ao conhecimento sobre um tema (saber que estratégias existem); o conhecimento processual, diz respeito ao saber como utilizar as estratégias; e o conhecimento condicional, que se refere ao saber quando e por que utilizar determinadas estratégias.

O CONHECIMENTO DE BASE DE TREINADORES ESPORTIVOS

No Brasil a terminologia treinadores engloba um vasto campo de profissionais que atuam nas áreas dos esportes, sejam eles coletivos e/ou individuais. Neste capítulo, apresentaremos a base de conhecimento dos treinadores que trabalham no Brasil com esportes de interação, como no caso dos estudos com treinadores de basquetebol, mas também dos esportes sem interação, como no caso dos esportes técnicos combinatórios, a respeito das fontes de conhecimento de treinadores de ginástica. Devido a este contexto específico, onde cada modalidade esportiva possui características que as define e as distingue, será apresentado um panorama geral dos estudos sobre os treinadores.

Para Cushion, Armour e Jones (2006), existem dois modelos que auxiliam na compreensão do conhecimento de base para treinadores, nomeadamente, os modelos para o treinador (Models for Coaching) e os chamados modelos do treinador (Models of Coaching). O modelo para o treinador (Models for Coaching) descreve um conjunto de ações e condutas de comportamentos adequados que o treinador deve utilizar, a fim de alcançar resultados desejáveis de desempenho, ao longo das seções de treinamento realizado. Ou seja, esse modelo sugere um conjunto de habilidades, capacidades e conhecimentos a respeito das competições, preparação e modalidades que o treinador deve dominar (LYLE, 1996;1999).

O modelo do treinador (Models of Coaching) representa um entendimento sobre a forma de pensar e agir dos treinadores de sucesso, com a influência da ótica da psicologia cognitivista, destacando as representações mentais dos treinadores através de três propostas distintas (CUSHION, ARMOUR, & JONES, 2006): o modelo de performance de McClean e Chelladurai (1995), modelo da prática do treinador, proposto por Côté, Saimela, Trudel e Baria, (1995) e o modelo de interação treinador/atleta de D'Arrippe-Longueville, Fournier e Dubois (1998).

Os estudos sobre as crenças e conhecimentos, destacam que o caráter subjetivo que definem as crenças (atitudes, percepções, perspectivas, teorias pessoais), não permite aos pesquisadores mensurarem diretamente ou observarem os fatos (PAJARES, 1992; ASHTON, 2015). Ainda os especialistas sugerem a utilização de

pesquisa qualitativa, mediante a utilização de procedimentos de estimulação de memória, filmagem, diários de campos e mapas conceituais (ASHTON, 2015).

Por isso, os estudos sobre a base de conhecimento para o ensino de treinadores enfatizam a importância da utilização de “modelo mental” e “mapa conceitual”, a fim de verificar de que forma ocorre a estruturação do pensamento e conhecimento dos treinadores (GRECA & MOREIRA, 2002). Programas de formação profissional de treinadores deveriam promover experiências com o intuito de facilitar e exercitar a ativação dos conhecimentos que os treinadores possuem (BRASIL, RAMOS, & NASCIMENTO, 2015).

Relativo aos modelos do conhecimento do treinador a literatura aponta três tipos, a saber: “Coaching Model”; “Coaching Schematic”; “Adventure Sports Coach”. O primeiro “Coaching Model” corresponde a uma estrutura de elementos que apontam os conhecimentos e a forma como ocorre a estruturação mental utilizados no processo de treino (CÔTÉ et al., 1995). Este modelo recomenda algumas ações que os treinadores deveriam ter, seja no treino ou durante as competições. Enfatiza ainda que os treinadores devem ter conhecimento para desenvolver as habilidades e competências, através da seleção e ensino dos conteúdos nas seções de treino. Por fim, apresenta que as características pessoais do treinador, dos atletas e de fatores contextuais, influem diretamente no processo de aprendizagem (BRASIL et al., 2015).

O segundo modelo “Coaching Schematic” pode ser definido como um modelo conceitual que serve como base para a intervenção do treinador esportivo. Este modelo pode ser definido ainda como um esquema composto por conceitos gerais e específicos, constituído a partir dos conteúdos e decisões realizadas pelos treinadores (ABRAHAM et al., 2006). Este modelo preconiza os conhecimentos necessários que auxiliam na tomada de decisão dos treinadores, nomeadamente, o conhecimento específico do esporte (técnico, tático, físico, antropométrico), de pedagogia (aprendizagem, comportamentos) e das disciplinas das ciências do esporte (Psicologia do Esporte, Psicologia Geral, Sociologia, Biomecânica, Nutrição; Fisiologia do Exercício e Controle Motor), do mesmo modo, destacam os propósitos da atividade de ser treinador, bem como enfatiza os conhecimentos sobre conteúdos, alunos e as tarefas (BRASIL et al., 2015).

O terceiro modelo “Adventure Sports Coach” define o entendimento/conceito de treinador de esporte de aventura (COLLINS & COLLINS, 2012). Essa proposta de modelo propõe que os professores, treinadores e/ou guias de esporte de aventura tenham capacidades, conhecimentos e habilidades do ambiente de prática (saber intervir/orientar), da mesma maneira, destacam que os profissionais deveriam possuir as habilidades necessárias para promover o bem-estar e segurança e, assim, minimizar os riscos (BRASIL et al., 2015).

Estudos que abordam a questão do conhecimento dos treinadores indicam que as experiências vivenciadas ao longo da carreira (CUSHION & NELSON, 2013), mediante situações práticas, ou ainda, observando treinadores e colegas experientes (MESQUITA, RIBEIRO, SANTOS, & MORGAN, 2014), da mesma forma que, ao compartilhar informações com colegas (CULVER & TRUDEL, 2006, 2008), constroem a base de conhecimento para o ensino de treinadores.

Sobre o contexto e situações de aprendizagem de treinadores, estudos têm destacado três classificações, a saber, contextos Informal, Não Formal e Formal. Para Nelson, Cushion e Potrac (2006) o contexto Formal de aprendizagem pode ser entendido como um sistema de certificação, de médio a longo prazo, oferecido por entidades governamentais, federações esportivas, entre outras (cursos de graduação e pós-graduação). O contexto Não Formal pode ser caracterizado como um conhecimento organizado e transmitido fora da estrutura do sistema Formal, aplicado geralmente a grupos específicos, em curtos períodos de tempo (cursos, conferências, seminários, workshops e clínicas). O contexto Informal são as experiências individuais de construção do conhecimento, marcado pelo engajamento e pelo interesse pessoal do indivíduo na busca, seleção e obtenção dos conhecimentos.

Em estudo com treinadores de ginástica, de Barros et al. (2017) ao utilizarem procedimentos de pesquisa qualitativa, verificaram que os oito treinadores consideraram as experiências obtidas no contexto Informal, como a principal fonte de conhecimento de base. As situações ocorreram principalmente através das experiências como atleta, do compartilhamento das informações, da observação de colegas, das consultas a

internet e através da observação de vídeos. De maneira semelhante, no estudo de Ramos, Brasil e Goda (2012), com oito treinadores brasileiros de surfe, os autores verificaram que as experiências enquanto surfista forneceu a base de conhecimentos e habilidades necessárias para o ensino das habilidades necessárias para surfar.

É preciso ponderar que os conhecimentos e experiências advindos da prática enquanto professor, podem não garantir uma formação de excelência de treinadores, contudo, tende a promover a construção de conhecimentos, com base na reflexão na ação, necessários para a resolução de problemas (SCHÖN, 2000).

A respeito das experiências de observar outros treinadores ou colegas, estudos com treinadores de basquetebol (RAMOS et al., 2011) e de surfe (RAMOS et al., 2012), salientam que este tipo de situação tende a adequar-se como um modelo a quem observa, amparando como referencia a ser seguida, proporcionando um aprendizado sem o risco de errar.

Estudos têm destacado também que os conhecimentos dos treinadores (CÔTÉ & GILBERT, 2009) podem ser fundamentados em três categorias: conhecimento profissional, podendo ser definido como o conhecimento específico do treinador a respeito da modalidade, esporte e também de todo conhecimento advindo das ciências do esporte; o conhecimento interpessoal, ou seja, as relações que o treinador estabelece com seus aprendizes, pais, dirigentes, comunidade e mídia; e o conhecimento intrapessoal, isto é, caracterizado pela capacidade do treinador refletir sobre suas ações e de obter uma compreensão de si próprio.

As categorias citadas anteriormente são fundamentadas pelo framework do International Council Coaching Excellence (ICCE), que propõe a realização de programas para formação de treinadores em diversos países (Canadá, África do Sul e Nova Zelândia). O framework proposto pelo ICCE destaca com base nas categorias de conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal, determinadas competências necessárias que os treinadores deveriam ter, a fim de realizar com sucesso suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente ensaio teórico foi destacar o conhecimento de base para os profissionais de Educação Física (professores) que atuam nas escolas, bem como para os profissionais que exercem a função de treinadores. É possível constatar que a formação inicial em Educação Física, tem como um todo, valorizado a articulação de experiências teóricas e práticas ao longo do percurso. Ressalta-se que as investigações salientam o papel fundamental da debater a base de conhecimento de professores e treinadores esportivos.

É preciso destacar o papel fundamental das experiências na construção do conhecimento profissional. As situações de ensino, bem como o *feedback* dos professores formadores, da mesma maneira que, as observações de professores em situação de ensino, são apontadas como experiências essenciais para o fortalecimento e construção da base de conhecimento de professores.

Cabe aos cursos de graduação em licenciatura em Educação Física do Brasil proporcionarem experiências significativas aos universitários, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de testar todo o conhecimento teórico adquirido em situações de prática simulada nas disciplinas curriculares, mas também em situações de ensino real nos estágios supervisionados obrigatórios. Em todo caso, a base de conhecimento dos professores dependerá do histórico que cada sujeito teve. Por este motivo, durante a formação de professores, deve-se propor diversificados tipos de experiências pedagógicas aos universitários, sejam elas através da observação de pares e professores, mediante a orientação e supervisão pedagógica e, principalmente, através de momentos em que os estudantes tenham a oportunidade de exercer a função de professor.

De forma semelhante para os treinadores, as experiências de prática de ensino, as trocas de informação com outros treinadores/colegas e, as observações de treinadores/colegas, são apontadas como as principais experiências que promovem a base de conhecimento para o ensino.

No caso dos treinadores é possível constatar que, atualmente na literatura, existem vários modelos que auxiliam na tentativa de compreender a estrutura de base de conhecimento. Contudo, há um consenso de que os treinadores devem ter conhecimento sobre a modalidade a qual ensinam, a respeito das competições e do

processo de treinamento. Ademais, estudos apontam que os treinadores devem conhecer sobre seus alunos/pais e, devem ter a capacidade de refletir sobre suas ações.

Estudos sobre os treinadores destacam também a importância de investigar o modo de pensar, a maneira como realizam a estruturação mental, a forma de seleção dos conteúdos (das estratégias e dos propósitos) que envolvem o treinamento esportivo. Esses estudos indicam que mediante procedimentos de pesquisa qualitativa, através da utilização de mapas conceituais, diário de campo e/ou observações sistemáticas, seja viável constatar a forma de pensar dos treinadores.

Algumas características, apontadas nos estudos, como por exemplo, o contexto de atuação, características pessoais do treinador/aluno, parece influir sobre a construção da base de conhecimento. Além disso, o treinador deve saber o que selecionar; como selecionar; e para quem ensinar.

Sobre os treinadores, os contextos de aprendizagem informal e não formal são verificados na literatura como, os principais locais de aprendizagem. Todavia, no que se refere aos professores, o contexto formal de ensino é apontado como sendo o principal contexto de aprendizagem.

Assim, podemos concluir que a base de conhecimento de professores e treinadores é estabelecida através de diversificadas experiências. Além disso, que existe uma literatura que defende categorias e modelos que compõe as estruturas de base do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Ashton, P. T. (2005). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp.55-88). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Barros, T. E. Da Silva, De., Ramos, V., Brasil, V. Z., Souza, J. R. De., Kuhn, F., & Costa, A. R. (2017). As fontes de conhecimento de treinadores de ginástica artística. *Pensar a Prática*, 20(3), 446-460.
- Brasil. (1998). Lei 9.696 de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm. Acesso em: 31 out. 2018.
- Brasil. (1996). Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996^a Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 31 out. 2018.
- Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>. Acesso em: 31 out. 2018.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 31 out. 2018.
- Brasil, V. Z., Ramos, V., & Nascimento, J. V. (2015). Propostas conceituais a respeito do conhecimento profissional do treinador esportivo. *Rev. Educ. Fis/UEM*, 26(3), 483-493.

- Carreiro Da Costa, F. (1996). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. In: Carreiro Da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., & Pestana, C. (Eds.). *Formação de professores em Educação Física: Concepções, investigação, prática* (pp. 9-36). Lisboa: Edições FMH.
- Carlsen, W.S. (1999). Domains of teacher knowledge. In: Gess-Newsome, J. (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* (pp.133-144). Hingham: Kluwe Academica.
- Cochran, K. F., King, R. A., & Deruiter, J. A. (1991). Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Collins, L., & Collins, D. (2012). Conceptualizing the adventure-sports coach. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12(1), 81-93.
- Côté, J., Saimela, J., Trudel, P., & Baria, A. (1995). The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coach's knowledge. *Journal of sport and exercise psychology*, 17(1), 1-17.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(3), 307-323.
- Cushio, C. J., Armour, K., & Jones, R. (2006). Locating the coaching process in practice: models "for" and "of" coaching. *Phys Educ Sport Pedagog*, 11(1), 83-99.
- Cushion, C., & Nelson, L. (2013). Coach education and learning: developing the field. In: Po-Trac, P., Gilbert, W., & Denison, J. (Eds.). *Routledge handbook of sports coaching* (pp. 359-374). London: Routledge.
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 1-10.
- Darriple-Longueville, F., Fournier, J. F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *The Sport Psychologist*, 12(1), 317-332.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46(2), 164-75.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1(1), 37-54.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: Gess-Newsome, J. (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* (pp.3-23). Hingham: Kluwe Academica.
- Graça, A. (2001). O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. In: Gomes, P. B., & Graça, A. (Org.). *Educação Física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções* (pp.107-120). Porto: FCDEF-UP.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2002). Além da detecção de modelos mentais: uma proposta representacional integradora. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(1), 31-53.
- Guerreiro-Casanova, D. G., & Azzi, R. G. (2015). Personal and Collective Efficacy Beliefs Scales to Educators: Evidences of Validity. *Psico-USF*, 20(3), 399-409.
- Grossman, P.L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Kuhn, F., Ramos, V., Brasil, V. Z., Backes, A. F., Souza, J. R., Silva, D. C. da., Carvalho, H. J. G. M. De., Figueredo, G. R. (2019). The relation of the sources of experience and the perception of teaching self-efficacy of university students of the licenciatura course in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 30(1), 2-11.
- Kuhn, F., Andrade, A., Duek, V. P., Backes, A. F., Costa, M. Da L., Ramos, V. (2020). Contribution of a physical education undergraduate program in the teaching self-efficacy beliefs. *Journal of Physical Education*, 31(1), 31-47.
- Lyle, J. (1996). A conceptual appreciation of the coaching process. *Scottish Centre Research Papers in Sport, Leisure and Society*, 1(1), 15-37.
- Lyle, J. (1999). The coaching process: an overview. In: Cross, N., & Lyle, J. (Eds.). *The coaching process: principles and practice for sport*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2010). Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. *Motriz*, 16(3), 776-787.

- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2012). Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. *Rev. Educ. Fis/UEM*, 23(2), 295-306.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, 28(1), p. 124-136.
- Mcclean, J. C., & CHELLADURAI, P. (1995). Dimensions of coaching performance: development of a scale. *Journal of Sport Management*, 9(1), p. 194-207.
- Mizukami, M. G. (Org.). (2002). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp. 101-126). São Carlos: Ed UFSCar.
- Nascimento, J.V. (2002). *Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Unimontes.
- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2006). Formal, no formal and informal coach learning: a holistic conceptualization. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 247-259.
- Nunes, M. P., Votre, S. J., & Santos, W. Dos. (2012). O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. *Motriz: rev. educ. fis.* 18(2), 280-290.
- Onofre, M. T. A. S. (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Education Psychology*, 8(1), 293-316.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. (Orgs.). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos* (pp.97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, V., Graça, A. B. S., & Nascimento, J.V. (2008). O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. *Rev Bras Educ Fis Esporte*, 22(2), 161-71.
- Ramos, V., Graça, A. B. S., Nascimento, J.V., & Silva, R. (2011). A aprendizagem profissional: as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. *Revista Motriz*, 17(2), 280-291.
- Ramos, V., Brasil, V. Z., & Goda, C. (2012). A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas. *Revista de Educação Física/UEM*, 23(3), 431-442.
- Ramos, V., Souza, J. R., Brasil, V. Z., Barros, T. E. S., & Nascimento, J. V. (2014). As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. *Journal of Physical Education* 25(2), 231-244.
- Ramos, V., Kuhn, F., Brasil, V. Z., Souza, J. R., Barros, T. E. S., Soares, G. F., Goda, C. (2017). Fontes de autoeficácia docente de universitários de Educação Física. *Journal of Physical Education*, 28(1), 1-12.
- Ramos, V., Souza, J. R., Brasil, V. Z., Backes, A. F., Costa, M. L., Kuhn, F. (2018). As crenças de universitários egressos de educação física sobre o ensino dos esportes. *Motrivivência*, 30(1), 210-224.
- Rovegno, I. (1998). The development of in service teachers' knowledge of a constructivist approach to physical education:teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(2), 147-62.
- Souza, J. R., Brasil, V. Z., Kuhn, F., Barros, T. E. S., Ramos, V. (2017). As crenças de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. *Movimento*, 23(1), 133-146.
- Rodrigues, J., Ramos, V., Brasil, V. Z., Kuhn, F., Backes, A. F., Goda, C., Ristow, L. y Conti, B. C. (2018). Initial physical education students' beliefs about sport teaching. *Educación Física y Ciencia*, 20(3), e052.
- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understands knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tom, A., & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In: Houston, W.R., Haberman, M., & Sikula, J. (Eds.). *Handbook of research on teacher education* (pp.373-392). New York: McMillan.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68(2), 202-248.