

### **Referência completa deste trabalho:**

Resende, R. (2011). Conhecimentos e competências de formação do treinador de crianças e jovens. [Knowledge and skills to coach children and young people]. In A. A. Machado & A. R. Gomes (Eds.), *Psicologia do Esporte - da escola à competição* (pp. 181-209). S. Paulo: Editora Foutoura.

Disponível em <http://www.editorafontoura.com.br/editora/produtos/psicologia-do-esporte-da-escola-a-competicao.htm>

# **Conhecimentos e competências de formação do treinador desportivo de crianças e jovens**

## **Introdução**

Milhões de jovens participam desportivamente sob formas organizadas durante um período das suas vidas que é crítico para o seu desenvolvimento pelo que o papel do desporto deve ser considerado muito importante pela sociedade (Gilbert, Gilbert, & Trudel, 2001b). O desporto juvenil tem a possibilidade de favorecer três objectivos fundamentais para o desenvolvimento das crianças e jovens (Côté, 2009a): i) oportunidade para serem fisicamente activos, ii) possibilidade de desenvolvimento psicossocial através da cooperação, disciplina, liderança e autocontrolo e iii) papel determinante na aprendizagem das habilidades e competências motoras. Além disso, uma experiência desportiva precoce pode determinar a futura participação desportiva (Gilbert, Gilbert, & Trudel, 2001a) e hábitos de actividade física relacionados com a saúde ao longo da vida.

A especificidade da formação desportiva de crianças e jovens deve ser encarada de acordo com as suas multifacetadas aplicações, pois os contextos de prática podem ser profundamente diversificados. Com efeito, o ingresso no processo desportivo pode ser encarado pelos jovens como uma forma de lazer; manutenção da saúde e incremento da forma física, pela influência de um ídolo, pela influência parental, entre outros.

Neste contexto, os conhecimentos exigidos ao treinador desportivo assim como as suas competências devem ser diferenciadas e adequadas ao

praticante tendo em conta os seus anseios e expectativas. Contudo, para exercer com proficuidade determinadas competências, estas têm que, naturalmente, assentar em conhecimentos gerais e específicos que possibilitem as primeiras emanar de forma consciente e concretizar-se de acordo com o domínio mal definido e pouco teorizado (Jones, 2006), como é o treino, onde se desenrolam. Coloca-se, desta forma, com pertinência a questão de que tipos de conhecimentos necessitam os treinadores e de que forma estes se podem transformar em competências a ser aplicadas aos contextos diversificados de prática, tendo como meta a preocupação de ser um treinador holístico. Este entendimento resulta da presunção de que somente através do exercício efectivo, em contextos reais, os conhecimentos adquiridos se podem transformar em competências concretas, aceitando o princípio de que a reflexão é o processo que medeia a experiência e o conhecimento e que proporciona, a médio e a longo prazo, a autonomia profissional. A identificação da “expertise” (ou excelência) no treino possibilita lançar pistas fundamentadas na assunção da melhoria da formação dos treinadores, pelo que o seu estudo é pertinente.

Outra preocupação consiste em como podemos melhorar a aprendizagem dos jovens atletas? O objectivo deve ser centrado em treinar os jovens, desenvolvendo-os desportivamente de acordo com os valores inerentes ao desporto, proporcionando-lhes autonomia e tendo como meta a construção de uma carreira atlética a longo prazo com ênfase na manutenção de uma vida saudável. Neste contexto, a prática deliberada pode constituir a essência do treino desportivo dos jovens atletas.

## **Conhecimentos dos treinadores de jovens**

Tentar elencar o perfil completo de conhecimentos que os treinadores devem possuir é uma tarefa árdua, pois o treino é um domínio mal definido, (Côté, Salmela, Trudel, Baria, & Russel, 1995) e, apesar do incremento da investigação empírica sobre o treinador desportivo, o treino, enquanto processo, tem tido menor atenção que o estudo do rendimento desportivo propriamente dito (Cushion & Jones, 2001). Ainda recentemente se considerava que o mais importante para um treinador era possuir e dominar os conhecimentos técnicos da modalidade em que exercia a sua actividade (Guillén & Miralles, 1994) o que é manifestamente insuficiente, pois a gama de problemas e solicitações a que o treinador está sujeito não se compadece com o domínio exclusivo dos conhecimentos específicos. Para Gilbert e Trudel (2001), o conhecimento do treinador engloba diferentes domínios: i) o conhecimento científico proveniente da sua formação académica, acções de formação, e auto-investigação; ii) o conhecimento prático, ou seja, conhecimento tácito que é originado pela sua prática de treino acumulada; e ainda, iii) o conhecimento resultante da prática desportiva como ex-atleta em situações de treino e competição. Côté (2009b) numa análise mais aprofundada regista que o conhecimento do treinador se inscreve sob três domínios: i) o conhecimento profissional, que engloba os temas da actividade específica, a formação curricular e o conhecimento pedagógico; ii) o conhecimento inter-pessoal compostos pelas relações que estabelece com os atletas e; iii) o conhecimento intra-pessoal que assenta na esfera pessoal do

treinador, que é composto pela auto reflexão assente numa ética deontológica e também pela sua disposição perante a vida.

É neste contexto que se constata que a questão do conhecimento necessário para exercer cabalmente a profissão de treinador é muito mais complexa do que a simples referência ao conhecimento acerca do treino, acerca dos atletas ou acerca dos contextos do treino. Desta forma, ter uma base de conhecimento para o desempenho profissional da actividade de treinador significa ter não só conhecimento, mas também uma compreensão crítica de como este conhecimento deve ser adequadamente relacionado com a prática, o qual assume um carácter tácito, não codificado por não obedecer aos cânones disciplinares de controlo de procedimentos e produção de prova (Graça, 1999). A investigação sobre o conhecimento dos professores, nomeadamente dos professores de Educação Física, tem permitido traçar algum paralelismo com o treino, apesar de reconhecidamente constituírem acções diferenciadas. Nesta linha de raciocínio, Ennis (1994) indica que os construtivistas argumentam que professores “experts” estabelecem encadeamentos explícitos para os estudantes entre a informação ensinada nas aulas e as experiências passadas e futuras dos estudantes. Refere ainda que os aprendizes activos armazenam e recuperam informação na base de conexões significativas entre factos e conceitos. Esta transferência e integração entre os factos e conceitos exige aos indivíduos (treinadores) a utilização do conhecimento em novas situações. Com efeito, é este o contexto com que se depara permanentemente o treinador no decurso do processo de treino e durante as competições. Desta forma, a cognição torna-se um processo de permanente construção do conhecimento.

Partindo das definições e estruturas de conhecimento para o ensino e treino de vários autores, Macedo, Mesquita e Graça (2003) perfilam os conhecimentos do âmbito pedagógico necessários para exercer a função de treinador: i) o conhecimento da matéria relacionada com o conhecimento necessário para um treinador ensinar e treinar; ii) o conhecimento pedagógico geral que incide sobre as concepções e princípios gerais de gestão e de organização do processo de ensino aprendizagem; iii) o conhecimento pedagógico de conteúdo que se sustenta sobre os tópicos mais regularmente ensinados e treinados numa determinada modalidade; iv) o conhecimento da compreensão do que facilita ou dificulta a apreensão de um determinado conteúdo para o atleta; v) o conhecimento do conteúdo/propósitos que reflecte os conhecimentos acerca dos propósitos e objectivos estabelecidos; vi) o conhecimento do conteúdo curricular onde estipulam a selecção da extensão e da profundidade a conferir às diferentes matérias de treino; vii) o conhecimento das estratégias de instrução e as formas de representação adequadas ao treino; viii) o conhecimento do contexto que determina os factores particulares onde ocorre cada situação de treino e competição; e ix) as fontes do conhecimento que inclui as fontes relativas à proveniência do conhecimento especializado para o ensino e treino.

Nash e Collins (2006) sugerem na Figura 1 o núcleo de interacções entre os diferentes tipos de conhecimentos do treinador. Apesar de se apresentar numa estrutura hierárquica, afirmam que os treinadores devem possuir um sólido saber nas áreas do conhecimento específico do Desporto em que estão envolvidos, na forma como apresentam o ensino da matéria e tendo como base os conhecimentos provenientes das Ciências do Desporto

(Fisiologia, Psicologia, Sociologia, Biomecânica entre outras). O conhecimento tácito é, para estes autores, ganho prioritariamente pela experiência obtida na resolução de problemas diários.

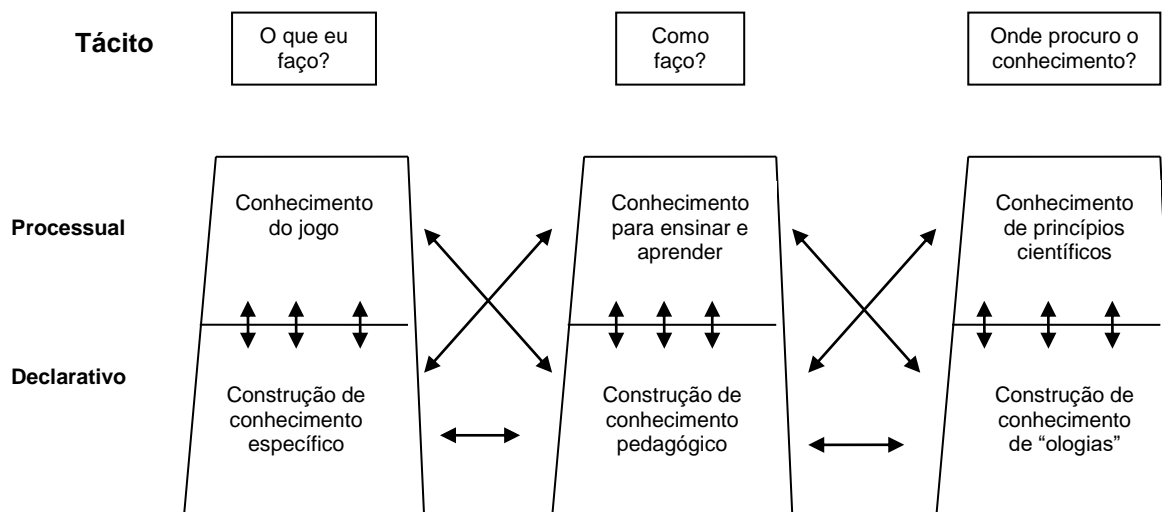


Figura 1 – Modelo de interação dos diferentes conhecimentos do treinador

Fonte: Nash e Collins (2006)

O conhecimento declarativo do treino (aquele que o treinador pode expressar verbalmente) identifica-se pelo conhecimento da técnica, tática e outras especificidades da modalidade, enquanto que o conhecimento processual é a forma como é aplicado no sentido da qualificação do processo de treino. Este último tipo de conhecimento é caracterizado pelo conhecimento que passou através do estágio de compilação de conhecimento e se tornou mais apurado (Abraham & Collins, 1998).

Abraham, Collins e Martindale (2006) estabeleceram um esquema (ver Figura 2), transferível através de múltiplas situações e contextos de treino, integrando conhecimentos de âmbito declarativo, processual e condicional

(aquele que o treinador detém no que diz respeito a quando e porquê tomar decisões de forma a que se ajustem a momentos particulares ou contextos). Este esquema ganha uma maior expressão pela circunstância de ter sido “validado” através de uma investigação com dezasseis treinadores “experts” recorrendo a entrevistas semi-estruturadas. As setas a traço grosso exibem como é que as maiores contribuições se relacionam através do círculo e as setas a traço fino indicam como é que cada área pode proporcionar a sua contribuição para o processo de pensamento e tomada de decisão noutra área. Estes autores afirmam que um esquema deste género pode ajudar conceptual e metodologicamente o treinador na sua prática de uma forma mais eficaz, pois reflecte todo o processo de treino.

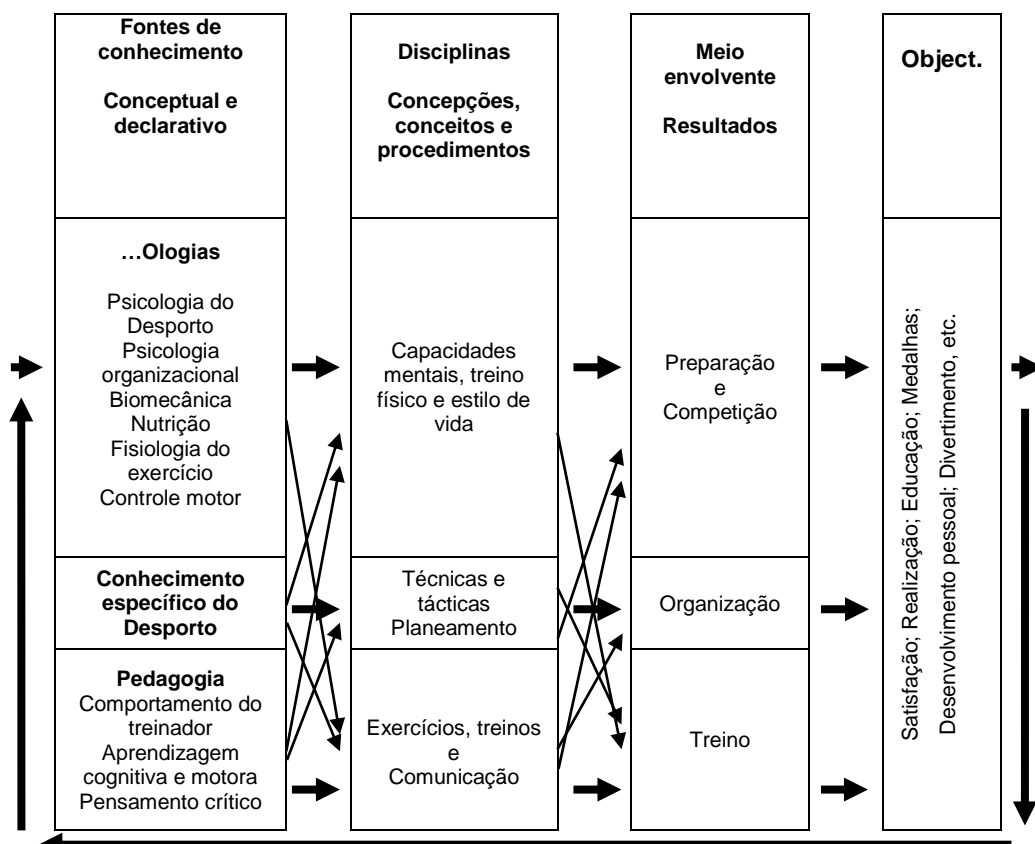


Figura 2 – Esquema de treino, ilustrando, a um nível conceptual, o processo de treino

Fonte: Abraham *et al.* (2006)



Concretizando os pressupostos anteriores a AEHESIS (*Aligning a European higher education structure in Sport Science*) (2006), organismo Europeu criado no âmbito da construção da comunidade Europeia, com o sentido de harmonizar a formação de treinadores em todos os países que fazem parte desta comunidade, providenciou orientações no sentido da formação de treinadores ser mais adequada e profissional. Neste sentido, enumera um conjunto de conhecimentos que devem constituir a base teórica para a aprendizagem de competências relacionadas com a sua actividade: i) aspectos técnicos, táticos, físicos e mentais do Desporto; ii) medicina, primeiros socorros, nutrição e prevenção de lesões; iii) metodologia e Didáctica; iv) biomecânica; v) periodização e planeamento; vi) teoria do treino; vii) estilos de vida; viii) modelo específico do desporto e desenvolvimento do atleta. Neste sentido, são enunciados os pressupostos pelos quais os diversos países se devem orientar para que a formação de treinadores seja, por um lado, similar em todos os países possibilitando o reconhecimento das formações e desta forma a mobilidade dos treinadores e, por outro lado, aumenta as exigências deste processo.

Assim sendo, um treinador deve ser assumir uma abordagem holística na sua intervenção (Cassidy, Jones, & Potrac, 2004) na medida em que tem a habilidade para integrar vários tipos de conhecimentos, incluindo aqueles que se referem aos aspectos pessoais, emocionais, culturais e de identidade social dos atletas. O treinador trata assim o conhecimento do treino de uma forma assimilada, de uma forma integral, sabendo que é consideravelmente mais do que a soma todas as partes que o constituem.

## **Competências dos treinadores de crianças e jovens**

Ao abordar as competências do treinador situamo-nos na capacidade que tem que possuir para com eficácia exercer a sua função. A este propósito, Meinberg (2002) refere que o treinador necessita de *saber fazer* muitas coisas, nomeadamente: i) planejar o treino e levá-lo a cabo, ii) preparar as competições e analisá-las posteriormente, iii) analisar o processo de treino, iv) cuidar dos seus atletas, v) falar com os pais dos atletas jovens, vi) procurar formação adicional, executar o trabalho de relações públicas (jornalistas), e vii) dominar conhecimentos nas áreas da psicologia e da pedagogia para assim lidar com os atletas. Para além disto, podemos acrescentar que os treinadores devem ser capazes de estabelecer boas relações com os dirigentes e, em diversas ocasiões, revelar competências de gestão na medida em que são chamados a administrar e aplicar orçamentos exíguos. Esta variedade de tarefas exige competências abrangentes e evidencia as muitas especializações existentes na profissão de treinador. A definição de competência toma diversos sentidos de acordo com a perspectiva de quem a utiliza. No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, *competência* é uma aptidão legalmente reconhecida de uma autoridade pública para realizar um dado acto, a capacidade para apreciar ou resolver um dado assunto, o conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, os requisitos que preenche e que são necessários para um dado fim ou aptidão para resolver algo. Acrescenta ainda que uma pessoa com competência é detentora de uma grande autoridade em determinado assunto, constituindo-se, por isso, como uma pessoa qualificada. Para Kirschner,

Vilsteren, Hummel e Wigman (1997), a competência é todo o conhecimento e habilidade que um indivíduo tem à sua disposição e que consegue mobilizar de forma eficaz num contexto específico (Westera, 2001). Kirschner *et al.* (1997) acrescentam ainda, que a capacidade de aceder ao conhecimento de forma eficiente é um indicador preditivo de um indivíduo competente. Regista-se, desta forma, que a mobilização de competências é tanto maior quanto tiver por base um leque abrangente de conhecimentos. Destas definições, ressalta que o conceito de competência deve ser alargado, procurando afastar-se da enumeração de um conjunto de tarefas a serem cumpridas. Hager e Gonczi (1996) reforçam esta ideia considerando a competência como o conjunto de valores integrados de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes. Spencer e Spencer (1993) fazem uma analogia do conceito de competência, utilizando a figura de um iceberg, pois alguns pontos são visíveis e outros estão submersos. Especificamente para as competências, existem as que podem ser trabalhadas e desenvolvidas, portanto as visíveis, e também as submersas que estão no campo pessoal, ou seja referem-se às competências vinculadas às características individuais. Seguindo uma linha idêntica de raciocínio, Parry (1996) divide as competências em duas categorias. A primeira, denominada por competência “*hard*”, define-se como sendo as competências profissionais, ou seja, aquelas que podemos incluir num processo de formação e desenvolver. A segunda é chamada pelo autor como competência “*soft*”, sendo identificada na personalidade dos indivíduos, sendo considerada inexpressiva a sua inclusão em processos de formação. Este autor evidencia desta forma como fundamental as características relacionadas com a personalidade e o carácter na atribuição das qualidades relacionadas com a competência.

Rosado (1999) entende por competência do treinador, o conjunto estruturado de conhecimentos, aptidões e atitudes necessários ao exercício das funções profissionais. Para este autor, ser competente profissionalmente significa saber quando, como e porquê aplicar as suas competências e justifica uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade de análise e de tomada de decisão. Estas capacidades, por seu turno, permitem transferências de competência de contexto e de situação para situação.

De forma mais simples e tendo em consideração as tarefas que o treinador tem que desempenhar, Lyle (2002), define competência pela capacidade que o treinador tem em transformar o conhecimento num comportamento efectivo de liderança do processo de treino.

Com o propósito de levar a efeito um processo de formação de treinadores mais eficaz assentes em competências a *Coaching Association of Canada*, que reúne os programas de formação de treinadores em mais de 60 desportos, criou o NCCP (2004) (*National Coaching Certification Program*). Este programa foi delineado com o propósito de enfrentar as necessidades dos treinadores desde aqueles que iniciam os jovens no desporto até aos que trabalham com o alto rendimento. A primeira premissa deste programa é que “cada atleta merece um treinador certificado”, de forma a assegurar uma boa experiência desportiva a todos que o experimentem. Desde logo, está assente a importância conferida ao desporto e da relevância que o treinador tem na formação dos atletas. Esta organização iniciou então uma alteração programática dos cursos de formação baseados essencialmente na transmissão de conhecimentos para um programa baseado na aquisição de competências (*competency-based program*). O programa foca a sua acção

sobre o treinador, salientando que o que interessa é o que o treinador pode fazer com o que sabe. Isto é, passar da ideia do que pensamos que devemos fazer para o que podemos fazer com o que sabemos. Neste sentido, o NCCP estabeleceu quatro alterações chave na sua estrutura de funcionamento: i) encarar diferentes tipos de treinadores de acordo com os ambientes específicos da sua actuação; ii) identificar o que o treinador deve saber; iii) usar uma metodologia de aprendizagem baseada na resolução de problemas específicos e iv) uma avaliação baseada nas competências do treinador. O NCCP define a competência do treinador como a capacidade deste avaliar as necessidades dum contexto específico e intervir efectivamente dentro de uma estrutura ética. As competências vistas conjuntamente são as componentes chave do processo de treino e tentam unificar duas noções distintas, mesmo que complementares, com vista a um treino eficaz – a “arte” e a “ciência”. Também reflectem a crença de que os treinadores de sucesso são capazes de lidar com uma variedade de situações, desafios e problemas de acordo com uma estrutura ética bem definida (Bagnell, 1998; Savard, 2001). A complexidade de treinar é atribuída ao facto de, segundo Bagnell (1998) e de acordo com a teoria da prática reflexiva proposta por Schön (1983, 1987), protagonizar interacções contínuas com outras pessoas, necessitar de processar muitas variáveis simultaneamente num momento determinado no tempo e numa situação específica, adaptar-se constantemente a situações que se alteraram permanentemente e intervir aderindo aos valores do desporto em causa. Neste ponto, e de acordo Gilbert *et al.* (2001a), a reflexão pode diferenciar os treinadores que desenvolvem reportórios de estratégias efectivas dos treinadores que simplesmente acumulam experiência. No entanto, para

que a reflexão aconteça é necessário proporcionar ao treinador de jovens em vez de um conjunto de respostas previamente definidos, pressupostos teóricos de forma a estes poderem pensar a sua prática e respectivas consequências (Jones, 2006).

Em conformidade com esta doutrina, a NCCP propõe sete competências a ser integradas na formação de treinadores: i) a competência de análise, onde os treinadores estão aptos a observar, inferir (deduzir, demonstrar), relacionar e integrar elementos e relações com explicações significativas; ii) a competência de gerar soluções apropriadas para situações de contexto específico ou desafios que está a enfrentar; iii) a competência de decisão com base em valores, consistente com a noção de uma prática responsável caracterizada pelo respeito pelos atletas, pelo desporto, integridade e imparcialidade; iv) a competência da comunicação onde o treinador se compromete num processo de troca de informação de uma forma clara e eficiente, com um nível de linguagem apropriada para a audiência e onde se incluem todas as formas de comunicação verbais e não verbais; v) a competência de interacção social, onde o treinador edifica relações interpessoais com outros através de uma acção de influência mútua e recíproca, de uma forma que denote o grau de empatia e segurança que o contexto requer; vi) a competência de implementação que traduz decisões e acções consistentes com os princípios gerais de conhecimento e acção, fundamentados em comportamentos éticos; vii) a competência para reflectir de forma crítica acerca da estrutura, processo, conteúdo, procedimentos, decisões e acções, respeitantes à sua pessoa e aos outros.

No que diz respeito às competências do treinador, a AEHESIS (2006) indica especificamente que os cursos de treinadores devem capacitar os treinadores para desempenharem com competência o seu trabalho. Assim sendo, os treinadores devem saber demonstrar as habilidades técnicas necessárias para o progresso dos atletas, ter formas de conduta adequadas às situações específicas de acordo com os valores éticos da profissão, possuir habilidades de planeamento, de organização e liderança, assim como, a capacidade de avaliar o trabalho desenvolvido e, através da pesquisa e auto reflexão melhorar os seus procedimentos futuros.

Regista-se, assim, que as competências são valores elevados de qualificação que consubstanciam uma utilização efectiva de conhecimentos e habilidades específicas, sendo estas utilizações contextuais e complexas. Num jeito de síntese dos autores referenciados e das respectivas tendências, evidencia-se que o conhecimento profissional do treinador desportivo é resultante de diferentes tipos de conhecimento que providenciam as bases em que assentam as competências com que desenvolvem a sua actividade.

### **Características dos treinadores de sucesso**

Num contexto mais específico, Woodman (1993) considera que a arte do treinador ou a conjugação dos saberes e conhecimentos do treinador, assenta fortemente no conhecimento, experiência, intuição e na sua filosofia pessoal, bem como no conhecimento das ciências aplicadas ao Desporto. O julgamento pessoal do treinador, a opinião, a antecipação, a autoridade e o entusiasmo fazem parte da arte do treino (Woodman, 1993) que, por sua vez, assenta

fortemente no conhecimento, intuição e filosofia pessoal dos treinadores (Crisfield, Cabral, & Carpenter, 1996). Os conhecimentos requeridos aos treinadores, tal como já sustentado anteriormente, são inúmeros e de várias índoles. Reconhece-se com evidência que o treinador precisa de dominar a matéria ou, no caso de ser treinador de um desporto colectivo, conhecer o jogo, as técnicas e tácticas que lhe estão adstritas e saber adequadamente colocá-las em prática. Do ponto de vista pedagógico, tal como ao professor, requer-se ao treinador a “capacidade de tornar a matéria de ensino apresentável e susceptível de proporcionar experiências de aprendizagem seguras, válidas e significativas aos alunos (leia-se atletas), de modo a que possam compreender melhor o jogo e desenvolver a sua capacidade de nele participar” (Graça, 1994, p. 29). A pedagogia e a didáctica têm como objecto de estudo os conhecimentos que o treinador deve possuir para, a seguir, dominar o conteúdo da matéria (o jogo) e ser capaz, através da instrução, impor uma aprendizagem segura ao atleta.

Crisfield *et al.* (1996), ao referirem-se aos conhecimentos que os treinadores necessitam, indicam que os treinadores eficientes e de sucesso têm uma mente aberta e inquiridora acerca do desporto que treinam. As suas qualidades de reflexão, combinadas com a vontade de desafiar as vias tradicionais, são importantes. No entanto, afirmam que para o exercício cabal da sua actividade não há substituto para ter um conhecimento firme nas especificidades do desporto em causa, nas necessidades específicas dos atletas, nos factores que influenciam a performance e a efectividade do treino. Isto mesmo parece ser confirmado num estudo realizado com treinadores de elite portugueses, onde se verificou uma unanimidade quanto à importância



dos seguintes factores: i) existência de competências sólidas do ponto de vista conceptual e pessoal; ii) princípios claros de acção que são aceites pelos atletas; iii) conjuntura organizacional e condições de trabalho que favorecem a acção dos treinadores; e iv) capacidade dos treinadores para recrutarem atletas com capacidade de se assumirem atletas de elite e que partilhem as ideias e filosofia dos respectivos técnicos (Gomes & Cruz, 2006).

Estes estudos permitem assim lançar pistas sobre a identificação da “expertise” no treino, ajudando na formação e dos treinadores pois exemplos de sucesso podem permitir identificar características e traços comuns a uma boa prestação enquanto profissional nesta função. No entanto, devido à própria definição de “expertise”, definir os critérios de treinador “expert” não é simples. De acordo com Erickson e Smith (1991), um “expert” é alguém que atinge uma performance altamente excepcional num domínio particular. Os anos de experiência conjuntamente com uma prática intensa proporcionam ao “expert” perspicácia e conhecimento relevantes para desempenhos excelentes (Aguado *et al.*, 2004). Todavia ressalva-se que a investigação tem tomado consciência que a “expertise” representa mais do que a colecção de atributos individuais que são desenvolvidos no ambiente de treino (Ollis & Sproule, 2007). Para Abraham e Collins (1998) o treinador “expert” é alguém que possui conhecimento significativo em, pelo menos, dois domínios: i) conhecimento específico para treinar, traduzido pelo conhecimento requerido para estabelecer condições “ambientais” óptimas para os atletas. Este conhecimento deve ter um transfer entre os desportos pois, neste caso, o domínio é sempre o mesmo; ii) conhecimento específico para um determinado desporto que será o

conhecimento sobre a técnica, tática, habilidades mentais, atributos físicos necessários para esse desporto.

Comentando as características de professores “experts”, Dodds (1994) afirma que os “experts” extraem mais informação do meio ambiente e usam-na de uma forma mais apropriada e substantiva. Acrescenta ainda que o seu conhecimento é mais coerente, detalhado e organizado.

Concretizando a “expertise” no treino, Salmela, Draper e Laplante (1993), numa investigação através de entrevistas semi-estruturadas e análise de conteúdo e com o intuito de examinar o desenvolvimento do conhecimento procedimental de treinadores “experts” em jogos desportivos colectivos, registou oito determinantes concorrentes da “expertise”: i) envolvimento “precoce” em desporto; ii) aprendizagem com mentores; iii) carreira “precoce” e desenvolvimento de carreira amadurecida; iv) outras fontes de conhecimento; v) construção de equipa; vi) capacidade no envolvimento do treino; vii) operacionalização da informação extraída em competição no processo de treino; e viii) futuros mentores de treinadores. Ainda neste contexto, os autores comentam que pessoas ligadas ao meio académico com formas de conhecimento e de comunicação parcelares e muitas vezes demasiado específicos, não conseguem competir com os conceitos integrados, obtidos através da experiência como expressaram os treinadores “experts”.

Igualmente num estudo em que utilizaram como metodologia as entrevistas semi-estruturadas em dez treinadores experientes de diferentes modalidades desportivas e com o objectivo de identificar os elementos que levam à aquisição e ao desenvolvimento da “expertise” no contexto cultural francês Fleurence e Cotteaux (1999), registaram sete aspectos principais: i) o

papel da formação inicial, considerada de importância variável, dependendo do nível e duração pelo qual passaram os treinadores; ii) o passado desportivo, considerado benéfico essencialmente no início da carreira; iii) a experiência profissional onde as múltiplas vivências tiveram um impacto positivo na função de treinar; iv) a presença de mentores, considerada essencial na construção e desenvolvimento da “expertise”; v) as interações com atletas de alto nível, fundamentais para a progressão como treinadores; vi) a permanente formação contínua de forma pessoal e autodidacta; e vii) o investimento pessoal no processo de treino. Com procedimentos idênticos também Bloom, Bush, Schinke e Salmela (1998), num estudo com vinte e um treinadores de diversas modalidades colectivas, verificaram que os treinadores “experts” são mentorados durante a evolução da sua carreira, tanto como atletas como treinadores. Referiram que os seus mentores, não só lhes ensinaram os aspectos técnicos, táticos e físicos como também partilharam filosofias crenças e valores acerca do processo de treino, assim como a forma de lidar com pessoas no contexto desportivo. Como treinadores, enunciaram que foram influenciados por estas figuras, particularmente no início e até ao meio da sua carreira. Paralelamente, consideraram que esta experiência lhes proporcionou vivenciar experiências práticas autênticas que não podem ser adquiridas pelos livros ou pelos cursos de formação de treinadores. Quando estes treinadores atingiram um determinado estatuto e nível de “expertise”, passaram a ser mentores de treinadores em desenvolvimento.

De acordo com Jones e Wallace (2005), os trabalhos empíricos sobre a prática de treinadores “expert” indicam a utilização de estratégias de planeamento flexíveis com um conjunto de rotinas detalhadas que permitem

improvisar uma adaptação à situação envolvente que se tem entre mãos. As suas acções envolvem uma extensiva administração do 'incerto e contradições' que são gradualmente aprendidas, através da experiência e reflexão. Nesta linha de raciocínio Eraut (1995) regista que o conhecimento constrói-se pela experiência, mas que depende dos modos de aquisição, selecção e interpretação dessa mesma experiência.

De Marco e McCullick (1997) consideram, apoiados em investigações prévias sobre eficácia do treino, "expertise" no treino e na performance, a emergência de um perfil de "expertise" do treinador desportivo. Constatam, assim, que as características de um treinador "expert" passam por: i) um conhecimento especializado e extensivo; ii) uma organização do conhecimento de forma hierárquica; iii) possuir uma elevada percepção das situações e habilidades superiores na resolução de problemas; iv) ser detentor de automatismos flexíveis e adaptativos durante a análise e instrução decorrentes da experiência e; v) desenvolver habilidades de auto avaliação.

Pelas referências apontadas é evidente que as competências do treinador devem assentar, tal como referido por Bloom (1996), numa forte ética de trabalho e num estilo operacional único com a culminação do processo de maturação em direcção à "expertise", a atingir-se, quando se é considerado como um "expert" pelos pares. Como característica comum, o "expert" apresenta uma grande paixão pela sua actividade e um desejo permanente de melhorar os seus conhecimentos e competências de realização (Bloom & Salmela, 2000; Moraes, 1996).

A este propósito, Rocha e Graça (2007) realizaram um estudo com quatro treinadores "experts" de Basquetebol com o objectivo de conhecer as

suas fontes de conhecimento e concepções de treino. Concluíram que os “experts” assumem como fundamental a experiência como atletas, a participação com regularidade em *clinics* e acções de formação. Destacam também a necessidade de uma procura contínua de conhecimentos e apoios em outros especialistas do desporto e referem que qualidades como a honestidade, o discernimento, a dedicação, o trabalho e o sacrifício são fundamentais para conquistar a confiança dos jogadores e atingir o sucesso.

Consubstanciando os raciocínios anteriores, Penney (2006) comenta que a auto-reflexão, a avaliação e o refinamento dos planos pedagógicos e as respectivas práticas são características inerentes de treinadores de qualidade ou “experts”.

Parece, desta forma, que existe um fio condutor na ascensão à “expertise” no treino, que esta não se limita a um conhecimento específico aprofundado relevado por exemplo pelo ex-atleta ou por um conhecimento académico alargado. Parece sim, que um treinador “expert” é alguém extremamente dedicado que constrói a sua competência em saberes fazer continuamente reavaliados assentes em auto-reflexões permanentes e na comparação de processos com os seus pares.

A este propósito, e de acordo com Cassidy *et al.* (2004), a reflexão por parte do treinador pode situar-se a um nível técnico, prático e crítico. A nível técnico as questões a colocar podem ser: como me posso assegurar que todos os atletas me ouvem? Que recursos materiais posso utilizar para melhorar o ensino desta tarefa? Atingi os objectivos para esta sessão de treino? Como posso solucionar este problema? Que parte do treino eu posso alterar para que o treino termine à hora marcada? O que está errado com os atletas? Porque é

que não querem fazer este exercício? Como posso estruturar melhor este exercício? Será este exercício adequado aos objectivos da sessão de treino?

A um nível prático, onde o treinador analisa os atletas como pessoas, pode-se e questionar sobre: o que se passou na forma como estruturei a sessão de treino que parece não ter agradado aos atletas? De que outras formas eu posso passar a minha mensagem? Que outras mensagens são transmitidas pela minha postura e pelo que trago vestido? Como é que as minhas experiências de ter sido treinado influenciam o que eu faço e as expectativas que possuo? O que é que o meu comportamento faz para reforçar estereótipos? Quem, dos meus atletas, é que tem “feedbacks” sobre a performance e quem tem “feedbacks” comportamentais? Que efeito tem cada tipo de “feedback” no que os atletas aprendem? O que eu faço como treinador para incluir todos os meios de aprendizagem (media)?

A nível crítico, o treinador reflecte sobre o significado político, moral e ético do conhecimento e da prevalência de diferentes formas de autoridade. Surge quando o treinador questiona o valor do conhecimento, trabalha para a justiça e igualdade e problematiza o contexto no qual a actividade ocorre. As questões que o treinador pode colocar a este nível são: que conhecimento e de que ponto de vista é representado no conhecimento a ser reproduzido na sessão de treino? O que faço se um dos atletas está a 80% mas é o melhor da equipa? O que faço quando as práticas instituídas pela tradição da equipa ou do clube não são equitativas ou até são injustas? Porque é que há uma diferença no tipo de “feedback” que forneço ao atleta mais talentoso e ao menos talentoso da equipa?

Regressando às características da “expertise”, nomeadamente à importância que os pares têm no reforço e estabelecimentos de competências adquiridas, regista-se que as propostas modernas de formação contínua apontam para o estabelecimento de comunidades de prática. Estas comunidades que envolvem treinadores que enfrentam realidades idênticas e se juntam para, sobre a supervisão de um formador credenciado, discutirem temas comuns, demonstram ser potenciadoras de melhores resultados que as formações tradicionais de carácter mais expositivo e, por isso, pouco participadas. A este propósito, Cushion (2005) aponta para que as formações de treinadores devam ser activas e que o ambiente de aprendizagem deve reproduzir aspectos chave da prática. Desta forma o processo reflexivo dos treinadores pode ser estimulado melhorando assim a consciencialização das práticas utilizadas.

### **Perspectivas sobre a formação dos atletas jovens**

De acordo com Gilbert e Trudel (2004), o papel de um treinador de jovens é complexo variando de acordo com uma quantidade indeterminada de factores contextuais e características pessoais dos atletas. Contrariamente a outros profissionais, os treinadores de jovens não têm, na maior parte das vezes, treino formal extensivo ou ambientes de trabalho bem estruturados que providenciem exemplos claros de como estabelecer a sua actividade. Esta situação leva a que construam a sua própria abordagem ao treino. Por exemplo, alguns treinadores podem colocar um maior valor em ganhar ou desenvolver a parte técnica, enquanto outros podem estar mais preocupados

com o divertimento e desenvolvimento social. Os treinadores de jovens devem alargar os horizontes das suas funções, no sentido de incluir consequências cognitivas e afectivas, preocupações éticas, e constituir como objectivo o desenvolvimento de uma aprendizagem autónoma. Neste sentido, de forma a otimizar o seu programa de treino, um treinador deve, segundo Graça (2005), não centrar exclusivamente em si a responsabilidade do mesmo, antes, estimular os atletas no sentido da co-responsabilização, proporcionar actividades de exploração e a procurar soluções produtivas criando um clima de trabalho no treino responsabilizador em que os atletas assumam os objectivos e as tarefas do treino. Com este propósito Cordovil (2005) considera que o treinador de jovens deve estabelecer um bom relacionamento com os jovens devendo ser simultaneamente firmes e justos, emitindo mais “feedbacks” positivos do que negativos, possuir sentido de humor, conhecer cada uma das crianças individualmente, estabelecer objectivos ambiciosos mas acessíveis focalizando a sua acção «na melhoria constante» e não no ganhar. Desta forma, o treinador de jovens é sempre um educador que deve garantir que a participação desportiva das crianças e jovens se deve regular por objectivos de ordem educativa. Esta transmissão deve assegurar que o desenvolvimento físico e motor segue a par do devido enquadramento social, sem esquecer a importância a conferir aos valores humanistas, onde se integram a auto-disciplina, o auto controlo, a perseverança, assim como o civismo, o companheirismo, o respeito mútuo e a lealdade.

Tendo em conta as considerações anteriores, o treinador de jovens deve colocar o ênfase da sua acção mais na facilitação de processos do que no seu controlo, procurando partilhar as responsabilidades da aprendizagem



encorajando os atletas a tornarem-se conscientes e auto suficientes (Penney, 2006).

É desta forma que autores como Potrac e Cassidy (2006) advogam o uso de estratégias de instrução como sejam as demonstrações próprias ou por outros indivíduos mais habilitados, fazendo recurso do vídeo, colocando questões direccionadas mas de forma aberta. Criticam, também, o espectro prescritivo largamente adoptado pela maioria dos treinadores e destacam como consequência o possível sentimento de desvalorização, de aborrecimento implicando uma postura robótica no que diz respeito ao seu rendimento desportivo. É desejável que os treinadores providenciem aos atletas conteúdo pedagógico específico e baseado na performance imediata tendo consciência que para ser efectivo, o feedback necessita de ser adequado no tempo e desafiante, e saber como o fazer depende da relação educativa entre o treinador e o atleta (Wikeley & Bullock, 2006).

Torna-se por isso fundamental que se o desejo é desenvolver atletas do ponto de vista cognitivo, então o treinador tem um papel determinante, proporcionando assistência a não só explorar como e porquê resolver os problemas desportivos que encaram, mas também ajudá-los a desconstruir o seu conhecimento em relação aos vários aspectos da sua performance desportiva. Como estratégia, o questionamento constitui uma ferramenta instrucional eficaz, sendo crucial que o treinador seja capaz de ouvir de perto as respostas, interpretar o seu significado e reagir de forma apropriada.

Consideramos pois, que o princípio pedagógico fundamental é o de que o treino de jovens deve ter como objectivo central o próprio jovem acentuando a tónica na sua própria motivação para a aprendizagem. Neste sentido, os

treinadores de jovens devem consciencializar-se da importância determinante que é o domínio pedagógico da sua intervenção e que, obviamente, este recai sobre um conhecimento exaustivo das técnicas e táticas específicas da sua modalidade desportiva.

Uma cultura positiva de equipa pode ser atingida se os atletas estão num ambiente onde se sentem física e emocionalmente seguros, se têm algum controle sobre a sua aprendizagem, se consideram que as tarefas que são chamados a desempenhar são significativas, se entendem o que estão a fazer, e se podem colocar questões ao treinador e aos atletas mais experientes (Potrac & Cassidy, 2006).

O processo de treino de jovens deve ser encarado numa perspectiva de formação a longo prazo em que, genericamente, se consideram as etapas da aprendizagem, da formação, do treino e finalmente duma manutenção da actividade física/desportiva ao longo da vida com o ênfase, neste caso, a recair nas diversas componentes que envolvem a saúde.

De acordo com Balyi (2005), trata-se de um processo envolvendo treino, competição e recuperação, tendo em vista o desenvolvimento biológico e a maturação dos praticantes. Este projecto deve ser construído de modo a dar oportunidades iguais tanto àqueles que se encontrem numa lógica de recreação como aos que pretendem seguir o caminho da competição. Desta forma o autor citado advoga e baliza etapas concretas de formação desportiva:

- i) início activo (0-6 anos), onde predomina a utilização e aquisição dos movimentos fundamentais da ginástica, da corrida e da natação, a que se junta o andar de bicicleta;
- ii) a etapa dos fundamentos (rapazes dos 6-9 anos e raparigas dos 6-8 anos), onde a importância decisiva é atribuída à diversão e à

alegria proporcionadas pela prática. Nela se encontra o desenvolvimento da capacidade de movimento geral, recorrendo aos elementos motores básicos; iii) etapa do aprender a treinar (rapazes dos 9-12 anos e raparigas dos 8-11 anos), em que se dá início à utilização dos elementos técnicos básicos das modalidades surgindo o conceito da literacia física; iv) etapa do treinar para formar (rapazes 12-15 anos e raparigas 11-15 anos), constituindo os grandes propósitos desta etapa a construção da estrutura corporal e condição física além da aquisição plena das capacidades técnicas das modalidades desportivas escolhidas; v) etapa do treinar para competir (rapazes 16-23 e raparigas 16-21); vi) etapa do treinar para ganhar (rapazes a partir dos 19 anos e raparigas a partir dos 18 anos) onde o objectivo passa por maximizar as competências dos praticantes; e finalmente vii) a etapa da vida activa (todas as idades) em que se procura a participação de todos em actividades físicas e desportivas, com benefícios reais na saúde dos intervenientes, desejando-se que essa ligação a tais actividades possa perdurar para toda a vida.

Tendo em mente o abandono precoce da actividade física e desportiva, aponta-se para que os programas de desporto juvenil se devam centrar no divertimento, na aquisição de bons fundamentos motores e que permitam uma óptima participação, de forma a encorajar todos os intervenientes a manterem a sua ligação ao desporto, permitindo ainda que todos sintam que estão a ter sucesso nessa sua prática, em todas as etapas da sua formação e em todos os níveis de prática desportiva em que vierem a estar envolvidos. Neste sentido, os treinadores têm que estar conscientes para a forma como as necessidades dos atletas variam ao longo do percurso vivido na sua formação, desde a infância até à idade adulta (Côté, 2009b). Devem, por isso, ser conhecedores

dos processos de maturação caracterizadores das diversas idades dos jovens, não só do ponto de vista fisiológico mas também do ponto de vista psicológico, onde a estruturação da personalidade ganha forte importância, não esquecendo que uma experiência desportiva precoce pode determinar a futura participação desportiva e relacionar-se positivamente com hábitos de actividade física relacionados com a saúde ao longo da vida. Os treinadores de jovens precisam, por isso, de se consciencializar que desempenham um papel fundamental como agentes socializadores dos jovens e nos quais os valores pessoais e percepções ainda estão em formação.

No início da carreira de um atleta, o treinador surge como fundamental pelo aporte de conhecimentos que lhe proporciona fazendo-o para que o atleta o consiga adquirir. Posteriormente este conhecimento necessita de ser integrado na consciência do atleta, na sua prática e tornar-se parte da sua identidade. Esta transição previne um atleta de se tornar passivo substituindo-se a relação com o treinador de uma relação de dependência para uma de independência. Wikeley e Bullock (2006) reforçam que a criação de um atleta interdependente não implica que este se mova para fora da esfera de influência do treinador, antes que diferentes estratégias, recursos e necessidades entrem em acção. O ênfase do treino deve ser, assim, colocado mais em facilitação do que controle (Penney, 2006), fomentando um partilhar comum de responsabilidades na aprendizagem, encorajando os atletas a tornarem-se conscientes e conseqüentemente auto suficientes.

Fundamental no trabalho com atletas jovens, é o envolvimento familiar pelo que de acordo com Gilbert *et al.* (2001b) a família deve ser vista como

parceira nas experiências desportivas juvenis e os treinadores devem desenhar estratégias que encorajem os pais a envolverem-se e a colaborar.

### **Prática deliberada**

O conceito de prática deliberada desenvolvido por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), assenta na melhoria dos desempenhos e na especialização desportiva logo a partir da infância, e destacou-se em paralelo com estudos sobre “experts” em música e xadrez, onde o esforço pessoal pela performance constitui o elemento diferenciador dos desempenhos. Este modelo, aplicado ao desporto, segundo Côté (2009b), sugere que será praticamente impossível a um indivíduo que se inicia tardiamente numa dada actividade poder ultrapassar a desvantagem com que parte, face àqueles que iniciam essa prática deliberada em idades mais jovens e que mantêm essa actividade durante vários anos. No entanto, este autor critica o modelo de prática deliberada pelo facto de menosprezar os custos psicossociais e físicos associados a este tipo de prática, principalmente nos anos iniciais da sua participação no desporto. A este nível, Bruin, Rikers e Schmidt (2007) sugerem que a motivação para se iniciar processos de prática deliberada, implicam não só o desejo de melhorar a performance mas também a vontade de obter elevados níveis de performance. Neste caso, a prática deliberada é definida com uma actividade concreta que é dirigida à melhoria da performance e, por isso, requer um nível de dificuldade adequado. Além disso, as actividades de prática deliberada envolvem “feedbacks” informativos e incluem amplas oportunidades para reflexão e correcção de erros. Neste sentido, práticas que

são executadas meramente pelo seu inerente divertimento não são consideradas deliberadas e, por isso, não alimentam o progresso na direcção da excelência. Uma das pré-condições para a prática deliberada considerada crucial em todos os domínios é a de uma forte motivação para melhorar a performance.

A prática deliberada constitui a base do aperfeiçoamento do sistema de processamento de informação e da tomada de decisão, pela construção de uma variabilidade de alternativas de resposta (Mesquita, 2005). A efectivação de uma prática deliberada no treino depende, em grande medida, das condições de prática proporcionadas pelo treinador. Treinar deliberadamente implica que a exploração da tarefa, por parte do praticante, seja o ponto de partida para a intervenção do treinador.

No treino deliberado o praticante actua por vontade própria, o que lhe proporciona satisfação pessoal, e esta, por sua vez, promove o sucesso sustentável. Os treinadores devem, conseqüentemente, quando estão a dirigir as sessões de treino formular as seguintes questões (Lyle, 2009): i) a actividade é relevante (será que integra algum esquema de aquisição de habilidades, está relacionada com a competição, vai ajudar a desenvolver alguma capacidade física)? ii) a actividade é atractiva (divertida e ao mesmo tempo coloca desafios a todos os atletas envolvidos)? iii) tem significado (está adequada aos jovens que treinam e serve o objectivo perseguido)? iv) a actividade solicita uma participação activa do jovem (tomada de decisão, intervenção pedagógica apropriada)? v) a actividade é progressiva (numa sequência óbvia de evolução, encaixada num plano de maior dimensão)? vi)

existe feedback suficiente para os jovens atletas, para que eles próprios possam avaliar o seu próprio progresso?

O treinador através da manipulação do grau de dificuldade das tarefas pode torná-las mais desafiantes sem comprometer a ocorrência do sucesso.

Em síntese a prática deliberada deve ser estimulada mas não confundida com os fenómenos decorrentes da especialização precoce e nas grandes quantidades de treino na infância. A prática deliberada deve ser uma actividade onde os jovens se exercitam autonomamente com ou sem a presença de um treinador sendo que a diferença se consubstancia na atitude perante a actividade e pela informação decorrente dessa prática.

### Referências

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and Extending Research in Coach Development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sport Sciences*, 24(6), 549-564.
- AEHESIS. (2006). *Final report of the coaching group: Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science* Cologne: Institute of Sport Development & Leisures Studies, Germain Sport University Cologne.
- Aguado, R., Cabrera, M., García, E., Gismero, L., Rodríguez, J., Romero, J., Castejón, J. (2004). La toma de decisión estratégica en entrenadores, diferencias entre expertos y novatos. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 17(3), 15-27.

- Bagnell, K. (1998). Competency Based Education and Training: Implications for Course Conductors. *Dynamic Teaching*, 9(1).
- Balyi, I. (2005). Desenvolvimento do praticante a longo prazo: Treinabilidade na infância e na adolescência *Seminário Internacional de jovens* (IDP ed., pp. 69-96). Lisboa.
- Bloom, G. (1996). Life at the top: Philosophies of success In J. Salmela (Ed.), *Great job Coach: Getting the edge from proven winners* (pp. 37-65). Ottawa, Ontario: Potentium.
- Bloom, G., Bush, N., Schinke, R., & Salmela, J. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29(3), 267-289.
- Bloom, G., & Salmela, J. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 56-76.
- Bruin, A., Rikers, R., & Schmidt, H. (2007). The Influence of Achievement Motivation and Chess-Specific Motivation on Deliberate Practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 561-583.
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2004). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- Cordovil, J. (2005). O treinador de jovens *Seminário Internacional de jovens* (IDP ed., pp. 107-121). Lisboa.
- Côté, J. (2009a). *Especialização precoce ou selecção precoce*. Paper presented at the 10<sup>o</sup> Seminário Internacional 2009; Treino de Jovens, Lisboa.



- Côté, J. (2009b). *Para uma teoria sobre a qualidade do treino*. Paper presented at the 10º Seminário Internacional 2009; Treino de Jovens, Lisboa.
- Côté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russel, S. (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches Knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Crisfield, P., Cabral, P., & Carpenter, F. (1996). *The Successful Coach: Guidelines for Coaching Practice*. Leeds: The National Coaching Foundation.
- Cushion, C. (2005). Learning to Coach: Linking theory and practice, novice and expert. . *School of Sport and Education, Brunel University, UK*, 5.
- Cushion, C., & Jones, R. (2001). A Systematic Observation of Professional Top-level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24(4), 354-376.
- De Marco, G., & McCullick, B. (1997). Developing expertise in coaching: Learning from the legends. *Joperd*, 68(3).
- Dodds, P. (1994). Cognitive and Behavioral Components of Expertise in Teaching Physical Education. *Quest*, 46, 153-163.
- Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46, 164-175.
- Eraut, M. (1995). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- Erickson, K., & Smith, J. (1991). Empirical study of expertise: Prospects and limits. In K. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise* (pp. 1-38). New York: Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Fleurence, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut niveau français. *Avante*, 5, 54-68.
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001a). Coaching Strategies for Youth Sports. Part 2: Personal Characteristics, Parental Influence, and Team Organization. *Joperd*, 72(5).
- Gilbert, W., Gilbert, J., & Trudel, P. (2001b). Coaching Strategies for Youth Sports. Parte 1: Athlete Behaviour and Athlete Performance. *Joperd*, 72(4), 29-33.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). The role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18(1), 21-43.
- Gomes, A.R., & Cruz, J.F. (2006). Relação treinador-atleta e exercício da liderança no desporto: A percepção de treinadores de alta competição. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 5-15. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6348>.
- Graça, A. (1994). Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos* (pp. 27-34). Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Graça, A. (1999). O Conhecimento do Professor de Educação Física *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas* (pp. 167-263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2005). Melhorar a capacidade instrucional do treinador de jovens *Seminário Internacional de jovens* (IDP ed., pp. 39-54). Lisboa.
- Guillén, F., & Miralles, J. A. (1994). Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 8(4), 9-12.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-19.
- Jones, R. (2006). How can educational concepts inform sports coaching? In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 3-13). Oxon: Routledge.
- Jones, R., & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10(1), 119-134.
- Kirschner, P., Vilsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The Design of a Study Environment for Acquiring Academic and Professional Competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151-171.
- Lyle, J. (2002). *Sports Coaching Concepts: A framework for Coaches' Behaviour*. London: Taylor & Francis Group.
- Lyle, J. (2009). *Treinar na perspectiva do desenvolvimento*. Paper presented at the 10º Seminário Internacional 2009; Treino de Jovens, Lisboa.
- Macedo, J., Mesquita, I., & Graça, A. (2003). Concepções e metodologias de ensino e treino do Voleibol na formação: Estudo aplicado em treinadores

- do escalão de juvenis femininos. In I. Mesquita, C. Moutinho & R. Faria (Eds.), *Investigação em Voleibol: Estudos Ibéricos*. Porto: FCDEF-UP.
- Meinberg, E. (2002). Alguns princípios éticos fundamentais da acção do treinador. In F. Silva (Ed.), *Treinamento desportivo: Aplicações e implicações*. João Pessoa: Ed. Universitária João Pessoa.
- Mesquita, I. (2005). *Ensinar a aprender: tarefa prioritária do treinador de jovens*. Paper presented at the Seminário Internacional Treino de Jovens. Num desporto com valores, preparar o futuro, Instituto do Desporto de Portugal. Lisboa.
- Moraes, L. (1996). Looking back & Thinking ahead: Reflections and Recommendations. In J. Salmela (Ed.), *Great Job Coach! Getting the edge from proven winners* (pp. 207-229). Ottawa, Ontario: Ed. Potentium.
- Nash, C., & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: Science or art? *Quest*, 58, 465-477.
- NCCP. (2004). Canada's Coach Education System: The transition of the NCCP to a Competency-based system. Coaching Association of Canada.
- Ollis, S., & Sproule, J. (2007). Constructivist Coaching and Expertise: Development as Action Research *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 1-14.
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 48-56.
- Penney, D. (2006). Coaching as teaching: new acknowledgements in practice. In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 25-36). Oxon: Routledge.

- Potrac, P., & Cassidy, T. (2006). The coach as a 'more capable other'. In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 39-50). Oxon: Routledge.
- Rocha, J., & Graça, A. (2007). *Fontes de conhecimento e concepções de treino dos Treinadores expert em basquetebol. Estudo de caso de Quatro treinadores portugueses*. Paper presented at the I Congresso Internacional dos Jogos Desportivos: Olhares e Contextos da Performance da Iniciação ao Rendimento Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.
- Rosado, A. (1999). Um perfil de competências do treinador desportivo *Formação de Treinadores Desportivos* (pp. 21-48). Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior.
- Salmela, J., Draper, S., & Laplante, D. (1993). *Development of expert coaches of team sports*. Paper presented at the VIII World Congress of Sport Psychology, Lisbon.
- Savard, C. (2001). La reforme do programme Canadien de certification des entraîneurs *Former des entraîneurs demain* (pp. 137-153). Paris: Institut National du Sport et de L'Education Physique.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spencer, L., & Spencer, M. (1993). *Competence at Work: Models for superior performance*: United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.

Wikeley, F., & Bullock, K. (2006). Coaching as an educational relationship. In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 14-24). Oxon: Routledge.

Woodman, L. (1993). A Science, An Art, An Emerging Profession. *Sport Science Review*, 2(2), 1-13.

**O artigo está de acordo com as regras ortográficas vigentes em Portugal,  
no ano de 2010**

**Coordenação científica e técnica dos capítulos portugueses:**

Doutor Rui Gomes  
Universidade do Minho  
Escola de Psicologia  
Campus de Gualtar  
4710-057-Braga  
Portugal  
e-mail: [rgomes@psi.uminho.pt](mailto:rgomes@psi.uminho.pt)  
Telf. +253.604.232  
Fax: +253.604.224  
<http://www.psi.uminho.pt/>