U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# Perceção de treinadores de natação sobre o desenvolvimento do atleta e do talento no escalão de infantis

Graziela Higino de Moura

Porto, 2021

# Perceção de treinadores de natação sobre o desenvolvimento do atleta e do talento no escalão de infantis

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo em Treino Desportivo, especialização em Treino de Jovens, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho
Co-orientadora: Professora Doutora Isabel Mesquita

Graziela Higino de Moura
Porto, 2021

**FICHA DE CATALOGAÇÃO**

Moura, G. H. de (2021). Perceção de treinadores de natação sobre o desenvolvimento do atleta e do talento no escalão de infantis. Porto: G. Moura. Dissertação de Mestrado em Treino Desportivo – Treino de Jovens, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**Palavras-chave:** DESENVOLVIMENTO DO ATLETA, TALENTO, FORMAÇÃO DE TREINADORES, NATAÇÃO.

## Dedicatória

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino.”*

(Paulo Freire)

Aos meus pais, por todo amor, dedicação e cuidado ao longo de minha vida.

Ao Bruno, por ser minha alegria e meu refúgio.

# AGRADECIMENTOS

A presente dissertação representa a realização de um sonho e uma experiência que transformou minha vida. Estudar na Universidade do Porto, com professores admiráveis e ter a oportunidade de morar em Portugal era algo que sempre desejei, no fundo do meu coração. Realizar este sonho provocou em mim uma (r)evolução profissional e um crescimento pessoal que mudou minha forma de ver o mundo. Deste modo, expresso aqui o meu profundo agradecimento a todos que me incentivaram, partilharam desta experiência comigo e contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Patrícia Coutinho, pelo cuidado, pela delicadeza, pela paciência e pela dedicação. Sua confiança em meu potencial ajudou-me a compreender que eu poderia ir além! Muito obrigada por tudo!

Ao Professor Doutor Ricardo Fernandes, pois foi através de sua excelente contribuição científica na área da natação, que eu conheci a FADEUP e sonhei, um dia, fazer parte de seu corpo discente. Obrigada pela atenção dispensada em todos os momentos em que precisei.

À Professora Doutora Isabel Mesquita, por apresentar, em suas aulas, de forma tão envolvente, a temática da Pedagogia do Desporto, nomeadamente a que se refere à formação de treinadores, e que posteriormente me conduziu à linha de pesquisa da presente dissertação.

A todos os funcionários da biblioteca da FADEUP, que sempre se apresentaram dispostos a ajudar-me, de forma presencial ou à distância, com simpatia e dedicação.

Aos meus amigos do Clube de Propaganda da Natação – CPN, em especial à André, Cajó, Isabel, Ricardo e Solange, pela amizade e companheirismo profissional, pelos conselhos e pelos momentos de descontração e risadas, tornando minha experiência em Portugal ainda mais valiosa.

A todos os treinadores que participaram deste estudo, pelo amor que possuem pela natação e pela disponibilidade que apresentaram em contribuir com o conhecimento científico.

Aos meus amigos Bartira Palma, Fabi Cieslak e Everton Cavalcanti, por terem me inspirado a realizar o mestrado, e por sempre me incentivarem a iniciar minha trajetória acadêmica. Obrigada pela amizade sincera e verdadeira que perdura por tantos anos, apesar da distância. Minha profunda admiração por vocês e meu muito obrigada!

Às minhas irmãs, Elisandra e Patrícia, minhas primeiras amigas, por todos os momentos que já compartilhamos, pelos conselhos e pela demonstração de alegria diante de minhas conquistas.

À minha avó Maria, por ser um dos meus maiores referenciais de força e resiliência. Meu orgulho por sua história e meu amor pela senhora são infinitos!

Ao Bruno, por ser meu melhor amigo, meu companheiro de vida, meu refúgio. Por sempre compartilhar cada momento, vibrando por minhas conquistas e pela minha felicidade, e também segurando minha mão quando preciso de apoio e carinho. Só nós dois sabemos o quanto foi desafiador esse período, e teria sido muito mais difícil sem você! Obrigada por tanto!

E aos meus pais, Celso e Elza, que, incansavelmente, dedicam-se para que eu possa realizar meus sonhos! Que aprenderam a lidar com o medo e a saudade desde o dia em que eu parti para estudar em um país tão distante. Por vocês, eu busco, a cada dia, ser uma pessoa melhor. Vocês são a expressão verdadeira do amor!

# ÍNDICE GERAL

**AGRADECIMENTOS** ..... **V**

**ÍNDICE GERAL** ..... **VII**

**ÍNDICE DE FIGURAS** ..... **X**

**ÍNDICE DE TABELA** ..... **XI**

**ÍNDICE DE ANEXO** ..... **XII**

**RESUMO** ..... **XIII**

**ABSTRACT** ..... **XV**

**LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS** ..... **XVII**

**CAPÍTULO 1** ..... **1**

1. INTRODUÇÃO GERAL ..... 3

1.1: Justificação e pertinência do estudo ..... 3

1.2: Estrutura da dissertação ..... 7

**CAPÍTULO 2** ..... **9**

2. REVISÃO DE LITERATURA ..... 10

**CAPÍTULO 3** ..... **56**

3. OBJETIVOS DO ESTUDO ..... 57

3.1 Objetivo geral ..... 57

3.2 Objetivo específico ..... 57

**CAPÍTULO 4** ..... **59**

4. METODOLOGIA ..... 60

4.1: Delineamento metodológico do estudo ..... 60

4.2: Caracterização da amostra ..... 61

4.3: Recolha de dados ..... 63

4.4: Análise dos dados ..... 64

**CAPÍTULO 5 ..... 67**
5. RESULTADOS ..... 68
5.1: Conhecimento do treinador ..... 69
5.2: Processo de desenvolvimento do jovem atleta ..... 83
5.3: Aspetos contextuais do treino ..... 92
**CAPÍTULO 6 ..... 115**
6. DISCUSSÃO ..... 116
6.1: Conhecimento do treinador ..... 116
6.2: Processo de desenvolvimento do jovem atleta ..... 128
6.3: Aspetos contextuais do treino ..... 133
**CAPÍTULO 7 ..... 147**
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 148
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 153**
**ANEXO ..... 165**
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ..... XVIII

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Características e situações de aprendizagem formal, informal e não-formal (adaptada de Tozetto et al, 2017; Nelson et al,2006)..... 13

Figura 2: Propriedades-chave para a qualidade da relação treinador – atleta (Adaptado de Jowett e Shanmugam, 2016)..... 25

Figura 3: Promoção e desenvolvimento do talento: relação entre os níveis de desempenho competitivo do indivíduo no início, na atualidade e no final (Hohmann, Wick & Carl, 2001 apud Kiss et al, 2004). ..... 40

Figura 4: Modelo teórico dos 9 pilares da estrutura desportiva nacional (De Bosscher et al, 2006 traduzido por Meira et al, 2012)..... 50

Figura 5: Organização temática dos resultados ..... 68

# ÍNDICE DE TABELA

Tabela 1: Organização das componentes para os cursos de formação de treinadores em Portugal ..... 17

Tabela 2: Caracterização das funções do treinador, de acordo com o grau de qualificação ..... 19

Tabela 3: Objetivos para performance em jovens atletas ..... 47

# ÍNDICE DE ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... XVIII

# RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender a perceção dos treinadores de natação pura, portugueses e brasileiros, que atuaram ou atuam com o escalão infantil, sobre o papel do treinador no processo de desenvolvimento desportivo a longo prazo do atleta e do talento. Participaram no presente estudo 10 treinadores de natação sendo 5 treinadores portugueses e 5 treinadores brasileiros. Recorreu-se a uma entrevista semiestruturada para obter informações acerca da percepção dos treinadores sobre, nomeadamente: 1) a construção do conhecimento; 2) o conceito do talento e o desenvolvimento do potencial talento no escalão infantil e, 3) os fatores contextuais do treino no que concerne o desenvolvimento do atleta do escalão infantil. Os resultados demonstraram que, no que concerne à temática da construção do conhecimento, todos os participantes buscam recorrer a diferentes contextos de aprendizagem. Todavia, alguns participantes consideram que os contextos de aprendizagem formal necessitam de urgente reformulação e atualização para que haja melhor transferência para a atuação prática do treinador. Relativamente à temática do talento e dos aspetos contextuais de treino, a grande maioria dos participantes acredita que o talento é composto de características e habilidades inatas, que será potencializado com o processo de treino adequado, que o planeamento pedagógico deve ser estruturado considerando a trajetória desportiva dos escalões anterior e subsequente ao escalão infantil, e que o treinador deve ser capaz de acessar diversos saberes a fim de adequar o planeamento às necessidades de cada atleta. Além disso, os participantes mencionaram a importância de se promover um ambiente seguro para que o jovem atleta possa desenvolver sua autonomia e protagonismo de sua trajetória desportiva. Estratégias como o incentivo ao desporto de participação nas idades iniciais, mudanças no processo de identificação de talentos e intercâmbios entre clubes de diferentes regiões foram algumas das oportunidades citadas e que poderiam contribuir com o desenvolvimento de jovens atletas no país.



PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO DO ATLETA, TALENTO, FORMAÇÃO DE TREINADORES, NATAÇÃO.

# ABSTRACT

The present study aimed to understand the perception of Portuguese and Brazilian swimming coaches who worked or work with youth athletes about the coach's role in the long-term athlete development process and expertise achievement. Ten swimming coaches participated in this study, 5 Portuguese coaches and 5 Brazilian coaches. A semi-structured interview was used to obtain information about the coaches' perception of: 1) the construction of knowledge; 2) the concept of talent and the development of potential talent in youth athlete and 3) the training contextual factors regarding the development of the youth athlete. Regarding the theme of knowledge construction, the results showed that all participants seek to resort to different learning contexts. However, some participants believe that formal learning contexts need urgent reformulation and updating in order to have a better transfer to the practical role of the coach. Regarding the theme of talent and contextual aspects of training, the vast majority of participants believe that talent is composed of innate characteristics and abilities, which will be enhanced with the proper training process, that the pedagogical planning must be structured considering the sport trajectory from the previous and subsequent levels to the youth athlete's level, and that the coach must be able to access different types of knowledge in order to adapt the planning to the needs of each athlete. In addition, participants mentioned the importance of promoting a safe environment so that young athletes can develop their autonomy and protagonism in their sporting trajectory. Strategies such as encouraging participation in sports at early ages, changes in the process of identifying talent and exchanges between clubs from different regions were some of the opportunities mentioned and could contribute to the development of young athletes in the country.



KEYWORDS: ATHLETE DEVELOPMENT, TALENT, COACH DEVELOPMENT, SWIMMING.

# LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CBDA: Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos

IPDJ: Instituto Português de Desporto e Juventude

MEC: Ministério da Educação

Sesu: Secretaria de Educação Superior

CONFEF: Conselho Federal de Educação Física

CREF: Conselho Regional de Educação Física

TPTD: Ttulo profissional de treinador(a) de desporto

SPLISS: *Sports Policies Leading to Sport Success*

# CAPÍTULO 1

# INTRODUÇÃO

# 1. INTRODUÇÃO GERAL

## 1.1: Justificação e pertinência do estudo

A literatura tem mostrado nos últimos anos a importância do papel do treinador para a eficácia do treino (Jowett, 2017; Tozetto et al, 2017; Jowett & Shanmugam, 2016; Mesquita et al, 2015; Gilbert & Côté, 2013; Vella et al, 2011; Côté & Gilbert, 2009; Fraser-Thomas & Côté, 2009). Os treinadores exercem uma grande influência, não apenas no desempenho e comportamento dos seus atletas, mas, também, no bem-estar psicológico e emocional (Horn, 2008), e, portanto, é fundamental que se possa distinguir e caracterizar os fatores que envolvem a atuação eficaz de um treinador e compreender de que maneira o processo de construção do conhecimento pode se tornar ainda mais pertinente à exigência do seu papel frente a uma equipa.

Contudo, como podemos, então, definir ou conceptualizar o que seria "um bom treinador"? Quais são os fatores que devem ser analisados para considerar a eficácia de sua atuação?

De maneira geral, a sociedade tende a considerar que um bom treinador é somente aquele que tem um aproveitamento significativo de vitórias, quando comparado ao número de derrotas. Além disso, os treinadores que recebem uma atenção grande por parte dos média também tendem a ser considerados bons quando comparados aos treinadores menos conhecidos (Becker, 2009).

Alguns autores (Côté & Gilbert, 2009; Horn, 2008; Jowett, 2005; Mageau & Vallerand, 2003; Côté et al, 1995) já apresentaram estudos que envolvem parâmetros para a definição do bom treinador, como, por exemplo, o nível de realização profissional dos atletas (representado pelo percentual de vitórias *vs*. derrotas, ou pelo sucesso individual de um atleta), a satisfação e prazer que eles demonstram sentir (alta autoestima, alta perceção de habilidades adquiridas e desenvolvidas, orientação motivacional intrínseca), os anos de experiência de um treinador ou a concretização de metas a nível nacional e internacional.

Tal diversidade de conceitos prejudica a possibilidade de compreensão e correlação entre os fatores que envolvem a eficácia da atuação do treinador, e,

consequentemente, a eficácia do processo de treino, uma vez que se tornam um acumulado de informações obtidas por meio de estudos, mas que não ilustram de facto aquilo que os treinadores fazem e porque o fazem (Côté et al, 1995). O'Sullivan e Douts (1994) afirmam que se não compreendermos profundamente a essência do processo de ensino, talvez não tenhamos um fenómeno legítimo para estudar. Da mesma maneira, é necessário compreender a essência do processo de ensino envolvido no treino desportivo, sendo o treinador o facilitador e intermediador desse processo.

Apesar das diferentes perspetivas conceptuais apresentadas anteriormente, há uma similaridade entre elas em três variáveis: o conhecimento do treinador, os resultados dos atletas e o contexto onde o treino é desenvolvido (Côté & Gilbert, 2009).

O conhecimento do treinador envolve aspetos determinantes para o sucesso de sua atuação, como, por exemplo, o comportamento do treinador, a disposição, a formação educacional e a experiência, as quais formam uma complexa estrutura que abrange, portanto, o conhecimento declarativo e o conhecimento processual (Anderson, 1982). Por sua vez, a variável "resultados dos atletas" envolve a relação entre a performance e as respostas psicológicas dos atletas que influenciam o processo de conquista de resultados e, consequentemente, nos seus níveis de autoestima e de satisfação com sua trajetória profissional. E, por fim, a terceira variável corresponde aos aspetos contextuais em que treinador e os atletas estão inseridos, abrangendo idade dos atletas, nível de desenvolvimento, necessidades e objetivos. Em suma, podemos dizer que a eficácia da atuação do treinador será determinada pela integração dessas três variáveis (Côté & Gilbert, 2009).

Considerando a complexidade envolvida no processo de desenvolvimento da performance de um atleta, é de extrema importância que o treinador busque aprender de forma continuada, sendo que seu conhecimento será construído a partir da assimilação e compreensão dos conhecimentos profissional (ciências do desporto), especializado (específicos da modalidade), interpessoal (da relação entre treinador, atletas e seus familiares, e entre treinador e outros treinadores e profissionais da equipa técnica) e intrapessoal (conhecimentos e

reflexões acerca de si mesmo), nos mais diversos contextos (Côté & Gilbert, 2009) ao longo de sua vida (Tozetto et al, 2017).

A realidade globalizada permite que esse conhecimento seja desenvolvido a partir do acesso a inúmeras informações diárias, provenientes de contextos de aprendizagem formais, informais e não-formais. No entanto, a ampla variedade de oportunidades não garante a qualidade desse processo, uma vez que muitos treinadores apenas reproduzem a prática de outros colegas de profissão, às vezes devido a uma ligação afetiva entre eles ou pelo senso comum (Tozetto et al, 2017), criando uma discrepância entre o que os estudos sugerem como modelos ideais de treino e de comportamento para o treinador, e o que de facto acontece nos treinos (Cushion et al, 2012).

Além do conhecimento e da *expertise* adquiridos ao longo da vida, o comportamento do treinador também é influenciado pela sua filosofia de treino que será construída ao longo da sua trajetória profissional. Entende-se que a filosofia do treinador é guiada pelos seus valores e crenças pessoais e auxilia o profissional a manter um comportamento coerente em relação ao seu discurso perante os atletas, tornando a relação entre eles mais positiva, contribuindo para a eficácia do treino (Resende, 2018) através da construção de uma relação interpessoal de mais confiança e, portanto, de mais solidez entre treinador e atleta.

Características contextuais como o tipo de modalidade e o nível competitivo dos atletas, bem como as características individuais como sexo, nível de desempenho e idade também irão influenciar o comportamento do treinador, quando consideramos o seu papel de liderança frente à equipa (Chelladurai, 1980). Portanto, é tão importante para esse profissional refletir sobre sua própria atuação continuadamente, adquirir conhecimento e compreender e reconhecer as características do grupo com o qual irá atuar e onde irá atuar (Côté & Gilbert, 2009).

Percebemos, portanto, a rede complexa de conhecimentos que deve ser construída pelo treinador para que os seus atletas possam alcançar a eficácia do treino. Quando consideramos jovens atletas, deve ainda ser assegurado pelo treinador que o processo de treino seja sistematizado e organizado para

contribuir não só para atingir a performance adequada para aquela idade/categoria, mas que também o prepare para uma trajetória desportiva a longo prazo (Böhme, 2007). A preparação desportiva a longo prazo é caracterizada pela progressão gradual das exigências de treino, baseada no entendimento de que a melhoria constante e gradual do rendimento promove a conquista da máxima eficiência numa determinada idade (Weineck, 1999), sendo que esse processo pode ter a duração de 8 a 12 anos, variando conforme a modalidade (Balyi & Hamilton, 2004).

A grande problemática que envolve o treino nos escalões de formação é que, em muitas situações, a prática não corresponde ao que a literatura apresenta como objetivos adequados para essa faixa etária (Cafruni et al, 2006). Alguns estudos apontam para a necessidade de se refletir a forma como se conceptualiza, identifica, seleciona e desenvolve o talento. Enquanto alguns pesquisadores defendem que um talento emerge de boas e adequadas experiências desportivas, é comum encontrarmos treinadores e clubes que insistem em dar oportunidade apenas àqueles que já demonstram bons níveis de performance (Martindale et al, 2007).

Neste sentido, não é raro encontrarmos estudos que relacionam o abandono da prática à dificuldade que o atleta encontra em conciliar a rotina de treinos e a rotina estudantil, à cobrança desmedida por resultados e à dificuldade do atleta em lidar com essa pressão (Barbosa et al, 2012; Gould, 2007). Há, também, o facto de o atleta considerar que não há mais melhoria na sua performance ou que não conquistou o sucesso esperado (Gould, 2007), situação que parece estar relacionada com uma marcante melhoria dos índices nos anos iniciais das categorias de formação, sendo seguida por um período de estagnação em relação a sua performance. E, então, esgotado física e mentalmente (Oliveira et al, 2007), o jovem atleta desiste de sua trajetória desportiva que estava apenas começando. Alguns estudos têm identificado que na faixa etária dos 14 aos 18 anos estão os maiores índices de abandono da prática da modalidade, tanto no Brasil, quanto em Portugal (Jorge et al, 2019; Monteiro et al, 2016).

A pertinência desse estudo se dá, portanto, pela necessidade em se avaliar o impacto da formação de treinadores de natação na sua aprendizagem,

e consequentemente, na sua prática profissional, entendendo a relação entre o conhecimento que ele adquire, as mudanças e reflexões provocadas através da aprendizagem, como o conteúdo é aplicado durante sua atuação profissional ao longo do tempo (Stodter & Cushion,2019), e, por fim, de que maneira tem influenciado e/ou determinado a direção da trajetória desportiva dos seus atletas. Apenas conhecendo como o processo de formação de treinadores acontece atualmente é que poderemos contribuir para a otimização do seu desenvolvimento profissional (Abraham et al, 2006) e, consequentemente, para a otimização e potenciamento dos seus atletas.

### 1.2: Estrutura da dissertação

A presente dissertação foi elaborada segundo as normas e orientações de redação e apresentação da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP, 2009). Deste modo, o presente estudo encontra-se organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a introdução geral, na qual se enquadra a justificação e pertinência do estudo, bem como a estrutura da dissertação. No segundo capítulo desenvolve-se a revisão da literatura, com o intuito de apresentar o estado da arte sobre a temática e apontar as lacunas existentes e as novas direções ao nível da investigação neste âmbito de estudo. No terceiro capítulo, são referidos os objetivos gerais e específicos do estudo. No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos para a recolha e análise da informação dos dados deste estudo e a caracterização dos participantes. No quinto capítulo, são apresentados os resultados obtidos, os quais são discutidos e enquadrados no capítulo seis (discussão dos resultados). Finalmente, no sétimo capítulo encontram-se as considerações finais, nas quais se procura efetuar uma sinopse dos principais resultados obtidos, bem como uma reflexão sobre as limitações do presente estudo, os potenciais caminhos a explorar em investigações futuras e, ainda, sugerir recomendações para o domínio da prática.

# CAPÍTULO 2

# REVISÃO DE LITERATURA

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

A literatura debruçou-se, nos últimos anos, a compreender o papel do treinador para a eficácia do treino (Jowett, 2017; Tozetto et al, 2017; Jowett & Shanmugam, 2016; Mesquita et al, 2015; Gilbert & Côté, 2013; Vella et al, 2011; Côté & Gilbert, 2009; Frasier-Thomas & Côté, 2009) e, na mesma medida, a estabelecer parâmetros que pudessem esboçar um modelo de quais seriam as características fundamentais para um treinador, para que ele pudesse, de fato, contribuir positivamente com o sucesso de seus atletas e que também conquistasse para si, uma trajetória esportiva de excelência no desporto (Côté & Gilbert, 2009; Horn, 2008, Jowett, 2005; Mageau & Vallerand, 2003; Côté et al, 1995).

Após a análise de alguns estudos referentes à essa temática, Côté e Gilbert (2009) identificaram similaridades em três variáveis: o conhecimento do treinador, os resultados dos atletas e o contexto onde o treino é desenvolvido.

A revisão de literatura a seguir apresenta cada uma das três variáveis do modelo de eficácia do treinador de Côté e Gilbert (2009) com seu respetivo estado da arte, bem como a relação deste modelo com a temática do estudo.

### O CONHECIMENTO DO TREINADOR

Compreender a natureza complexa dos aspectos que envolvem o “ser treinador” e, principalmente, como o seu conhecimento é construído ao longo de sua trajetória profissional, é o primeiro passo a ser dado em direção ao desenvolvimento de um programa eficaz de formação de treinadores (Nash & Collins, 2012; Cushion et al, 2003).

Segundo Rosado e Mesquita (2007), o treinador é o profissional que conduz um processo que tem, como finalidade específica, a aprendizagem e o desenvolvimento de saberes próprios que sustentarão o desempenho do atleta profissional em um determinado desporto. Ele deve mobilizar, organizar e integrar os diversos saberes que compõem o seu conhecimento, para, então, selecionar os meios adequados a cada situação de sua prática profissional, em

função da complexidade da ação. Ao entendermos de forma clara as funções do treinador, teremos, também, maior clareza na definição das competências necessárias para cumprir tais funções e como organizar da melhor maneira, o processo de formação desse profissional (*International Council for Coaching Excellence* [ICCE], 2013).

Um aspeto essencial para que o treinador seja capaz de realizar sua função com maestria é possuir um amplo conhecimento, desenvolvido a partir de diferentes áreas (Abraham et al, 2006).

Jarvis ( 2009, p.25) define a aprendizagem como um contexto combinado de processos da linha do tempo na vida de uma pessoa em que seu corpo (aspetos genéticos, físicos e biológicos) e sua mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) experimentam as situações sociais cujo conteúdo é então transformado cognitiva, emocional e atitudinalmente e integrado na biografia do indivíduo, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente).

Dessa maneira, o processo de aquisição de conhecimento por um treinador abrange todas as experiências vividas ao longo de sua vida, no âmbito formal, informal ou não-formal (Tozetto et al, 2017).

Compreende-se por educação formal a aprendizagem que é mediada por professores e especialistas e que acontece num ambiente organizado sob um sistema de acreditação, no qual os conteúdos são ministrados e desenvolvidos de forma sequencial, a partir de um plano de estudos. Além disso, possui algum sistema de avaliação e a motivação tende a ser extrínseca (ICCE, 2013; Eshach, 2007; Nelson et al, 2006). Considerando a formação de treinadores, consideramos aqui como exemplos de educação formal o ensino superior no âmbito da graduação e os cursos de pós-graduações *latu sensu* (também conhecida como especializações) e *strictu sensu* (mestrados e doutoramentos), como, também, cursos das federações e confederações com atribuição de grau.

A educação não-formal corresponde a atividades de formação sistemática e estruturada, durante um período determinado e inferior aos períodos da educação formal. Normalmente, não há um sistema de avaliação e a motivação tende a ser normalmente intrínseca. Na esfera dos treinadores desportivos,

o contexto poderá incluir congressos, clínicas, seminários, workshops, e ser conduzida por mentores e/ou professores (ICCE, 2013; Eschach, 2007; Nelson et al, 2006).

Por fim, a educação informal abrange a aprendizagem que acontece de forma espontânea e voluntária, sem a mediação de um mentor ou professor, ou seja, são conduzidos pelo próprio aprendiz. Tais momentos não apresentam a característica de continuidade, ou seja, são momentos pontuais e independentes como ler um livro, a prática de um desporto ou uma conversa com amigos nos seus momentos de lazer. A motivação é predominantemente intrínseca e não há um sistema de avaliação (Eschach, 2007; Nelson et al, 2006). Neste sentido, a aprendizagem informal de um treinador pode ocorrer com os seus pares, ao conversarem sobre suas experiências profissionais; ou quando refletem sobre suas experiências enquanto atleta e, a partir dessas reflexões se extraem informações que agregam valores pessoais e profissionais a si mesmo (Tozetto et al, 2017), a fim de estabelecer uma filosofia de treino. Jarvis (2009) considera que ao realizar uma prática reflexiva, ou seja, quando o indivíduo reflete sobre suas experiências, ele se torna capaz de avaliá-las e de aprender com elas, conquistando, por consequência, uma compreensão ainda mais profunda sobre sua vivência. A aprendizagem com seus pares, por exemplo, acontecerá através de uma reflexão racional e metódica, a fim de assimilar o que pode ser positivo e coerente em relação às experiências de seus colegas de profissão, com a filosofia de treino do próprio treinador (Scaglia, 2015).

A figura 1 apresenta, resumidamente, as características desses três tipos de aprendizagem, e exemplos de situações onde essas aprendizagens podem acontecer, considerando o contexto de treinadores esportivos:

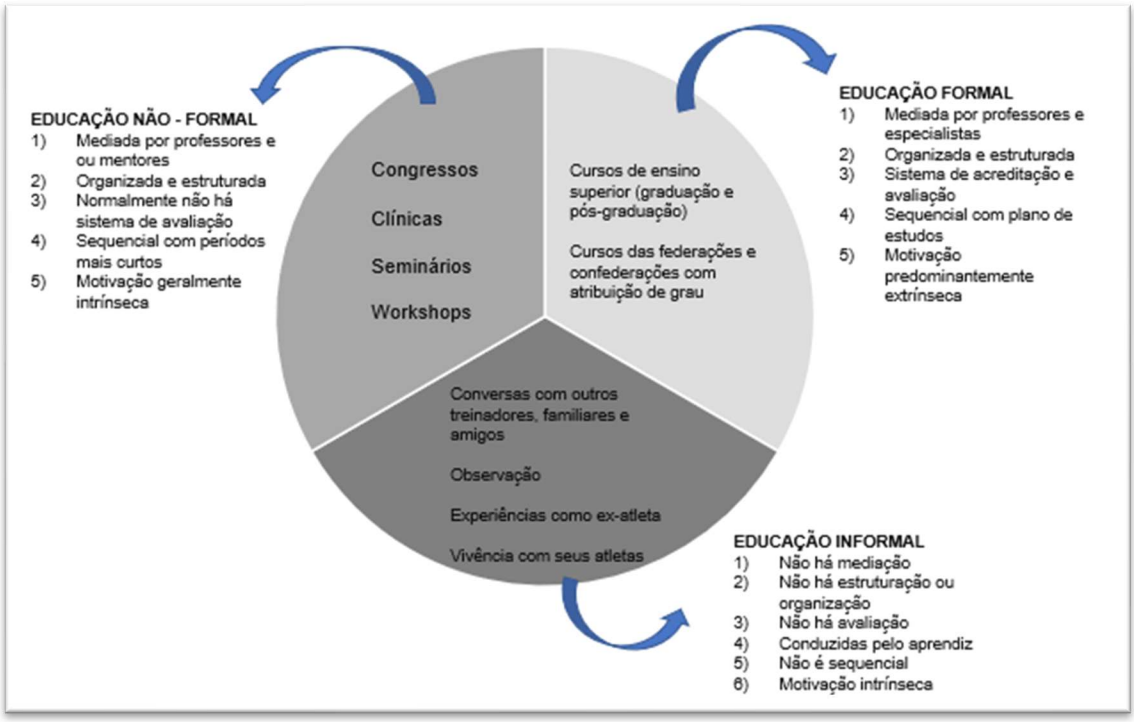


*Figura 1: Características e situações de aprendizagem formal, informal e não-formal (adaptada de Tozetto et al, 2017; Nelson et al,2006)*

Podemos perceber, portanto, que a construção do conhecimento do treinador pode ser fomentada de diversas maneiras e, ao refletir e valorizar todas as oportunidades de aprendizagem pelas quais já passou, tal situação possibilitará ao treinador reconhecer a sua trajetória profissional e estabelecer um comportamento coerente entre os valores que ele busca desenvolver junto da sua equipa e o seu comportamento de facto.

Além disso, um amplo conhecimento, aliado à experiência, são considerados como elementos fulcrais para que um treinador possa adquirir *expertise* (Schempp et al, 2006). A *expertise*, também chamada de conhecimento especializado, pode ser definida como o domínio de um conhecimento estruturado e organizado a partir de várias áreas que são essenciais para uma determinada atuação profissional (Côté & Gilbert, 2009). Anderson (1982) considera que o conhecimento do treinador envolve saberes relacionados ao seu comportamento, à disposição, à formação educacional e à experiência, formando uma complexa estrutura que abrange o conhecimento

declarativo e o conhecimento processual. O conhecimento declarativo refere-se à estrutura de conhecimento que pode ser interpretado e assimilado por meio de códigos e conceitos, e associados entre si, podendo ser referenciado ao “saber”. Dessa maneira, quanto maior é o conhecimento declarativo, maior é a probabilidade desse indivíduo associar os diferentes conceitos e saberes que possui, de acordo com a complexidade e a característica do contexto (Chi & Glaser, 1980). Já o conhecimento processual refere-se à aplicabilidade do conhecimento e a sua efetivação em ação, portanto, não é verbalizado, mas sim, concretizado através de uma ação motora (Sternberg, 2000; Chi & Glaser, 1980), podendo ser referenciado como o “saber fazer”. A combinação destes dois tipos de conhecimento envolve, portanto, o uso de processos cognitivos que promovem a seleção da melhor ação e a ação propriamente dita (Giacomini et al, 2011).

Côté e Gilbert (2009) apresentaram um estudo com diferentes autores e seus respectivos esquemas para a estruturação e organização do conhecimento do treinador. Apesar da maioria dos modelos citarem a importância do conhecimento relacionado à habilidade de ensinar uma modalidade esportiva específica, alguns autores também citaram a relevância da habilidade do treinador em criar e manter relações interpessoais saudáveis com seus atletas e fomentar, inclusive, relacionamentos saudáveis entre eles (Becker, 2009) e de ser capaz de refletir e aprender com suas próprias experiências (Gilbert & Trudel, 2001).

A partir da reflexão acerca desses estudos, os autores apresentaram que o conhecimento do treinador deve ser formado, de forma a ser fundamental para a eficácia de sua atuação, pela combinação do conhecimento profissional, conhecimento interpessoal e o conhecimento intrapessoal.

### *Conhecimento Profissional*

O conhecimento profissional do treinador pode ser organizado em três grandes domínios, nomeadamente: 1) as ciências do desporto no seu geral, 2) o conteúdo específico relacionado com a modalidade (aspectos técnicos, regras,

história) e 3) os conteúdos de ordem mais pedagógica (Abraham et al, 2006). Tais conteúdos se referem tanto ao conhecimento declarativo, quanto ao conhecimento processual, os quais juntos formarão o conhecimento profissional por completo.

O conhecimento profissional acumulado de forma isolada, sem sua devida adequação ao contexto de treino, é insuficiente para promover a eficácia dos treinadores (Côté & Gilbert, 2009). Desta forma, ao considerar o contexto de treino devemos ter em conta não só aspectos como a idade do atleta, o nível de desenvolvimento e os objetivos a serem alcançados, mas, também, situações adversas, como, por exemplo, o acontecimento de uma lesão próximo da data de competição ou a adequação dos treinos a temperaturas extremas de um determinado ambiente (Abraham et al, 2006).

Os cursos destinados à formação de treinadores são vistos como um espaço importante para oportunizar o acesso a inúmeras áreas de conhecimentos, a recursos e às possibilidades que impulsionam a aprendizagem destes profissionais (Jones et al, 2012).

Tanto no Brasil quanto em Portugal, existem instituições públicas que regulamentam a organização dos cursos de formação de treinadores, bem como a atuação desses profissionais.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (Sesu) tem por atribuição planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior. O título de graduação em Educação Física pode ser obtido através da obtenção do grau de licenciatura e/ou bacharelado. Porém, para a atuação na área de treinadores desportivos em algumas modalidades desportivas (incluindo a natação pura), o diploma de bacharel é exigido. A titulação em licenciatura se refere apenas à atuação dos professores de educação física no sistema regular de ensino, e, portanto, não é exigida para a atuação dos treinadores.

A partir da Lei nº 9.696/98, a formação universitária no Brasil foi reconhecida como uma das principais vias de preparação de treinadores. De acordo com os marcos regulatórios nacionais, os cursos de bacharelado em

Educação Física devem oferecer formação ampla com bases humanas, biológicas e sociais, além de desenvolver uma formação específica relacionada aos conhecimentos identificadores da área, que se relacionam às diferentes formas de exercício físico e desporto. Para tanto, os cursos devem utilizar variadas estratégias de ensino, como aulas teóricas e práticas, práticas pedagógicas curriculares, estágios curriculares, entre outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos futuros profissionais (Milistetd et al, 2014).

Para além disso, a fim de atuar frente à uma equipa, o treinador de natação pura também deve possuir a cédula de identificação profissional, emitida pelo Sistema CONFEF/CREF, formado respectivamente pelas instituições Conselho Federal de Educação Física e Conselho Regional de Educação Física (Confef, 2014), obtida através da comprovação de sua formação académica. Não há atribuição de grau para qualificar a atuação do treinador(a) (do modo como existe em Portugal) e a cédula profissional têm validade de 5 anos, sendo renovável mediante solicitação, não havendo nenhum outro tipo de exigência documental.

Em Portugal, a entidade responsável pela intervenção na definição, na execução e na avaliação da política pública do desporto é o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ). Tal instituição também realiza o apoio à prática desportiva regular e de alto rendimento, através da disponibilização de meios técnicos, humanos e financeiros. Dessa maneira, o regulamento “Organização de cursos de treinadores de desporto” emitido pelo IPDJ (2015, p.6) apresenta a definição das normas de acesso aos cursos, dos requisitos exigidos às entidades que pretendam ministrar os cursos, bem como das normas de funcionamento, organização, avaliação e certificação dos mesmos.

Segundo este documento, os cursos devem estar organizados a partir de 3 componentes, que estão representados na tabela 1:

Tabela 1: Organização das componentes para os cursos de formação de treinadores em Portugal

| COMPONENTE | OBJETIVO |
|---|---|
| **de Formação Geral** | Proporcionar o desenvolvimento de competências de carácter transdisciplinar e transversal, na área das ciências do desporto, sendo comum a todos os cursos de treinadores de desporto, com exceção da unidade de formação "Metodologia do Treino", que difere consoante se trate de um curso de treinadores de desporto de modalidade individual ou coletiva. |
| **de Formação Específica** (modalidade desportiva) | Dotar os formandos de competências específicas da modalidade, que lhes permitam o desenvolvimento de atividades práticas e da capacidade de resolução de problemas inerentes ao exercício da atividade de treinador dessa modalidade desportiva. |
| **de Formação Prática** (estágio) | Desenvolver, de forma supervisionada, em contexto real de treino, de práticas profissionais relevantes para o perfil de desempenho associado ao curso de treinadores de desporto frequentado, com o objetivo de consolidar as competências técnicas, relacionais e organizacionais adquiridas nas outras componentes de formação. |

A atuação profissional do treinador está condicionada à obtenção do título profissional de treinador(a) de desporto, documento oficial que habilita e regula o exercício dessa função. A emissão desse documento é de responsabilidade do Instituto Português de Desporto e Juventude (IPDJ) e pode ser obtido por 5 vias distintas:

- Via Cursos de treinadores no quadro do Programa Nacional de Formação de Treinadores: aprovação num curso de treinadores de desporto.

- Via Reconhecimento de Ciclos de Estudos do Ensino Superior: aprovação num ciclo de estudo, designadamente cursos técnicos superiores profissionais ou cursos superiores conferentes de grau académico (como licenciaturas e mestrados) na área da Educação Física ou Desporto, previamente reconhecidos pelo IPDJ para o efeito de acesso ao TPTD, num determinado grau e modalidade desportiva.

- Via Reconhecimento das Competências Profissionais e Académicas: qualificação na área do treino desportivo obtida por via do desenvolvimento de um processo de Reconhecimento de Competências Profissionais Académicas adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais (RVCC Pro): comprovação, pelo candidato, da posse das competências necessárias ao exercício da função de acordo com o perfil profissional e o quadro de competências definidos (em função do grau de qualificação). A análise dos processos incidirá sobre as competências adquiridas em contextos de formação não formal ou informal e na capacidade evidenciada pelo candidato no cumprimento da "tarefa" (saber fazer).

- Via qualificações obtidas no estrangeiro: o processo de reconhecimento de qualificações obtidas no estrangeiro.

A legislação que estabelece o regime de acesso e exercício da atividade de treinador de desporto, lei nº 40/2012 (Assembleia da República, 2012) determina a necessidade de, em cada modalidade, haver uma relação entre os graus do percurso de formação do treinador e as etapas de desenvolvimento dos seus praticantes. Devido a isso, foram estabelecidos uma hierarquia de 4 graus de qualificação de acordo com a caraterização e função do treinador, conforme indicado na tabela 2:

Tabela 2: Caracterização das funções do treinador, de acordo com o grau de qualificação

| **CARATERIZAÇÃO E FUNÇÕES DO(A) TREINADOR(A)** | |
|---|---|
| **Grau I** | Corresponde à base hierárquica de qualificação profissional, conferindo ao seu titular competências para a iniciação de uma modalidade desportiva.<br>Ao treinador de desporto grau I compete:<br>a) orientar praticantes nas etapas iniciais de desenvolvimento desportivo;<br>b) coadjuvar treinadores em níveis de prática associados ao grau II. |
| **Grau II** | Corresponde ao nível intermédio na hierarquia de qualificação profissional.<br>Ao treinador de desporto grau II compete:<br>a) orientar praticantes nas etapas iniciais e intermédias de desenvolvimento desportivo;<br>b) coordenar equipas técnicas de profissionais em níveis de prática associados aos graus I e II;<br>c) coadjuvar treinadores em níveis de prática associados ao grau III;<br>d) a coadjuvação de titulares de grau superior no planeamento, condução e avaliação do treino e participação competitiva. |
| **Grau III** | Corresponde ao nível elevado na hierarquia de qualificação profissional.<br>Ao treinador de desporto de grau III compete:<br>a) orientar praticantes nas etapas avançadas de desenvolvimento desportivo;<br>b) coordenar equipas técnicas de profissionais em níveis de prática associados aos graus I, II e III;<br>c) coadjuvar treinadores em níveis de prática associados ao grau IV. |
| **Grau IV** | Corresponde ao nível de topo na hierarquia de qualificação profissional.<br>Ao treinador de desporto de grau IV compete:<br>a) orientar praticantes nas etapas mais avançadas de desenvolvimento desportivo;<br>b) coordenar equipas técnicas de profissionais em níveis de prática associados aos graus I, II, III e IV;<br>c) coordemar equipas técnicas pluridisciplinares. |

Porém, a participação nestes cursos, seja no âmbito formal ou não formal, não constitui claramente uma garantia de que o treinador será capaz de aplicar o seu conhecimento e desempenhar, em pleno, os deveres definidos para a função. Talvez seja por isso que muitos treinadores desvalorizam a educação formal, quando relacionada com a importância que esse processo tem (ou deveria ter) na formação dos treinadores (Côté & Gilbert, 2009).

Os estudos que se debruçam sobre a área de formação de treinadores mostram que os processos de ensino ora têm se dedicado a transmitir conhecimento voltado quase que exclusivamente à prática, apresentando "receitas" sob uma abordagem tecnicista, ora têm se apresentado envolvendo saberes teóricos abstratos, onde não há a aplicação na prática, e, consequentemente, não há o desenvolvimento do "saber fazer". (Rosado & Mesquita, 2007). Assim, muitos treinadores acabam por não construir a sua trajetória profissional também embasada na filosofia pedagógica de ensino, afastando-se e, portanto, desconhecendo as dimensões pessoais e culturais que envolvem sua atuação e explicam seu comportamento (Mesquita et al, 2011).

Tal lacuna foi destacada por Mesquita et al (2011) em um estudo realizado com 207 treinadores de andebol com diferentes classificações de anos de experiências, que teve como objetivo compreender a perceção dos participantes acerca das competências necessárias para sua atuação profissional. Os resultados mostraram que três grandes competências foram destacadas: 1) a competência relacionada ao treino e à competição (planeamento, metodologia de treino, gestão da equipa no contexto de treino e competição); 2) relacionada à gestão de aspetos culturais e sociais (implementação de projetos de desenvolvimento do desporto juvenil, liderança de equipas e formação de treinadores) e 3) relacionada às habilidades cognitivas (competências metacognitivas). As competências metacognitivas referem-se ao planeamento, monitoramento e autorregulação do ato de aprender (Dembo, 2001). Porém, os autores destacaram que, apesar de terem sido citadas como importantes para a prática, as competências relacionadas à gestão de aspetos culturais e sociais não compunham, de forma explícita, o curriculum português de formação de treinadores, configurando uma lacuna na construção do conhecimento dos

estudantes à treinador e consequentemente, no desenvolvimento contínuo de sua formação e atuação.

As pesquisas na temática da Pedagogia do Desporto indicam que tal área é fundamental para explicar as pressuposições cognitivas, culturais e sociais que influenciam o comportamento e a atuação do treinador (Jones & Wallace, 2005) e imprescindíveis, portanto, quando consideramos a organização curricular dos cursos de formação desses profissionais. A ciência da Pedagogia do Desporto no âmbito da formação de treinadores orienta o profissional a tratar didaticamente o conteúdo dos desportos e as atividades que conduz, tornando-o melhor capacitado para adaptar a tarefa às necessidades do atleta, definir critérios de êxito adequados para cada atleta e para a equipa, criar variabilidade de respostas, etc. (Mesquita & Graça, 2009). Porém, ao contrário do que acontece na formação de professores de educação física, onde a formação pedagógica é obrigatória desde os estágios iniciais e torna-se contínua, na formação de treinadores desportivos este aspeto ainda precisa de ser desenvolvido (Mesquita, 2014; Rosado & Mesquita, 2007). Além disso, é fundamental considerar a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido.

Estudo similar ao anterior foi realizado por Mesquita et al (2014) com o objetivo de compreender as perceções de treinadores portugueses acerca das fontes de aprendizagem percebidas como importantes para o desenvolvimento a longo prazo de treinadores desportivos, bem como a perceção sobre a necessidade de implementação de tais aspetos no currículo de formação de treinadores portugueses. Por meio de entrevistas semiestruturadas, 6 treinadores desportivos considerados *expert*s e atuantes em diferentes modalidades (voleibol (n = 1), ginástica (n = 1), natação (n = 1), andebol (n = 1) e basquetebol (n = 2)) relataram insatisfação com o atual quadro educacional dominante em Portugal que, segundo os participantes, permanece excessivamente didático e orientado para a sala de aula. Para eles, o contexto teórico deve ser enquadrado em contextos práticos, para que os estudantes a treinador tenham a oportunidade de compartilhar e refletir sobre suas próprias experiências e sobre os relatos experienciais dos outros.

Tal perceção corrobora com os resultados encontrados por Jones et al (2011) que realizaram um estudo com oito estudantes de mestrado de Ciências do Treino Desportivo em uma universidade do Reino Unido. O objetivo era compreender a perceção que os participantes tiveram acerca da estrutura pedagógica de uma disciplina em específico do curso, que utilizou como estratégia as pesquisas-ação e as comunidades de prática para preencher a lacuna que comumente distancia a aplicação da teoria na prática. Os dados recolhidos por meio de observação e entrevistas em grupos focais revelam que os estudantes se sentiram capazes de desenvolver novas ideias acerca da prática profissional do treinador e, portanto, sentiram-se mais estimulados e mais engajados a participar das discussões ao longo dos encontros, reforçando assim, a riqueza de conhecimentos que podem ser transmitidos e adquiridos através do compartilhamento de experiências entres os pares.

Percebemos, portanto, que a discussão acerca da temática envolvendo a organização curricular dos cursos formais está intimamente atrelada à temática do desenvolvimento contínuo e a longo prazo de treinadores desportivos pois configura o alicerce da construção do conhecimento que embasará sua atuação. E não só a ausência de unidades curriculares que desenvolvam determinadas competências como também a grande variabilidade do conteúdo programático entre universidades pode configurar uma problemática quanto à formação desses profissionais.

Milistetd et al (2014) analisaram vinte programas brasileiros de graduação na área de educação física e concluíram que, em média, os programas estão alinhados às diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior nessa área. Porém, há uma grande variabilidade relativamente à carga horária de uma mesma unidade curricular. Assim, não é possível afirmar que os graduados de todos os cursos de graduação são capacitados a atuar em diferentes contextos de treino desportivo. Além disso, os estudantes tendem a se formar com uma característica mais generalista do que especialista pois, durante a graduação, são apresentados a disciplinas de saúde, lazer e desporto, sem um direcionamento da carga horária para a área onde futuramente aquele profissional pretende atuar.

Tendo em vista esse cenário, podemos compreender portanto que a grande problemática que envolve o modelo de formação atual dos treinadores é o fato de que, por vezes, o conhecimento parece estar sendo desenvolvido de forma superficial, ou então, com foco no desenvolvimento de competências de ordem técnica e metodológica, quase que exclusivamente relacionada ao conhecimento profissional, mas com uma lacuna em competências relacionadas à criatividade, à investigação, à comunicação e ao relacionamento interpessoal, e a uma postura reflexiva, sendo que esta denota a capacidade de refletir continuadamente sobre si enquanto pessoa e profissional (Côté & Gilbert, 2009; Mesquita e Rosado, 2007). Além disso, considerando que os treinadores não alcançam os seus resultados sozinhos, é fundamental que saibam se relacionar com os atletas e seus familiares, com os outros profissionais que compõem o corpo técnico da equipa, com os dirigentes do clube (Côté & Gilbert, 2009). Assim, buscaremos agora compreender a importância do conhecimento interpessoal e intrapessoal.

### *Conhecimento interpessoal*

O relacionamento interpessoal se refere ao relacionamento entre duas ou mais pessoas. Na temática desse estudo, o relacionamento interpessoal se refere ao relacionamento que o treinador irá construir com cada atleta e membro da equipa (Jowett & Shanmugam, 2016). O conhecimento interpessoal refere-se à aquisição de conhecimento para o desenvolvimento de competências que permitam que o treinador construa uma comunicação apropriada e eficaz com cada um dos atletas e com as pessoas que direta ou indiretamente, relacionem-se com o treinador naquele contexto de treino (Côté & Gilbert, 2009).

A relação treinador-atleta pode ser definida como “a situação em que os sentimentos, pensamentos e comportamentos dos treinadores e atletas são interligados mutuamente e propositalmente” (Jowett, 2007). A partir deste cenário, constrói-se uma relação de forte conexão entre eles, e assim, os atletas se tornam mais responsivos e mais receptivos às orientações do treinador (Jowett & Shanmugam, 2016).

Como mencionado anteriormente, os treinadores não alcançam resultados sozinhos e é imprescindível que eles desenvolvam competências que possibilitem a construção de relações interpessoais saudáveis. Diversos autores (Jowett & Shanmugam, 2016; Jowett, 2009; Philippe & Seiler, 2003) consideram que a relação treinador- atleta é a chave principal para o sucesso e a satisfação pessoal pois permite ao treinador atingir e estimular o atleta a buscar o seu melhor em relação ao desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e potencial. Esse relacionamento dual fornece os meios pelos quais os treinadores e seus atletas realizam as tarefas básicas relacionadas ao treino, e também suprem as necessidades emocionais, sociais e psicológicas próprias de cada indivíduo (Jowett, 2009).

Essa forte conexão é caracterizada pela maior confiança e receptividade que o atleta possui diante das decisões do seu treinador, além de compartilhar dos mesmos pensamentos e sentimentos. Desta forma, treinadores e atletas conseguem estabelecer uma relação genuína de trabalho e parceria quando têm, entre si, respeito, confiança, comprometimento e acreditam que ambos caminham em direção a um mesmo objetivo (Renshaw et al, 2012).

Por sua vez, quando estamos perante uma relação treinador-atleta em que há dificuldade de comunicação entre ambos, falta de confiança e/ou falta de respeito, o atleta pode ter receio em opinar, dar feedbacks e não encontrar abertura para participar na tomada de decisões como a escolha de objetivos para o planeamento, tornando sua prática baseada numa motivação predominantemente extrínseca, aumentando as chances do abandono desportivo (Renshaw et al, 2012). Neste sentido, para estabelecer uma comunicação eficaz com seus atletas, o treinador precisará adequar-se ao contexto, considerando as diferentes características dos grupos, como idade dos atletas e os diferentes níveis de performance (Jowett & Shanmugam, 2016; Côté & Gilbert, 2009).

No seguimento destas ideias, importa, portanto, compreender quais são os aspetos que o treinador deve desenvolver para estabelecer bons relacionamentos interpessoais com a sua equipa. Jowett e Shanmugam (2016) consideram quatro propriedades principais (chamados de 4 C's) que

caracterizam uma boa relação entre treinadores e atletas, as quais se baseiam na partilha de sentimentos, pensamentos e comportamentos, e que são apresentados na figura 2:

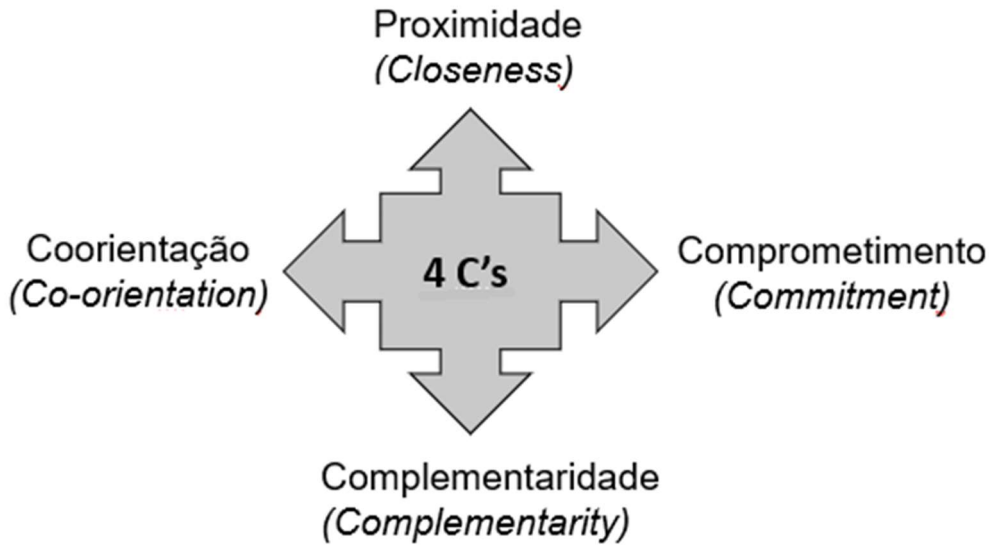


Figura 2: Propriedades-chave para a qualidade da relação treinador – atleta (Adaptado de Jowett e Shanmugam, 2016)

As propriedades são explicadas pelos autores considerando que:

- Proximidade *(Closeness)*: refere-se à mutualidade no respeito, na confiança, no cuidado, no apoio e na admiração. É o alicerce de uma parceria esportiva.
- Comprometimento *(Commitment)*: reflete a intenção de treinador e atletas em manterem uma conexão a longo prazo, fundamental para o desenvolvimento de habilidades e para o sucesso na conquista dos objetivos.
- Complementaridade *(Complementarity)*: reflete comportamentos cooperativos entre eles e que são esperados ao longo dos treinos e nas competições, considerando o papel de cada um na construção de uma trajetória esportiva de sucesso, fortalecendo o senso de equipa.
- Coorientação *(Coorientation)*: reflete as crenças, os valores, os sentimentos, pensamentos e comportamentos do treinador e do atleta e que são interdependentes entre si, caracterizando que ambos estão direcionados a um

mesmo objetivo. Tal propriedade é facilitada e alimentada através do diálogo, das negociações e tomada de decisões em conjunto.

Como conseguimos verificar na figura 2, a qualidade de uma relação interpessoal será definida pelo comportamento de todos os envolvidos

Desta forma, quanto melhor a relação treinador-atleta, melhor a relação das partes com o processo de treino e, consequentemente, maior o engajamento do atleta e do treinador com os objetivos traçados. Em desportos individuais, isso parece estar ainda mais evidente, justificado pela maior facilidade do atleta em estabelecer uma relação mais próxima e individualizada com o treinador (Rhind, Jowett & Yang, 2012).

Philippe e Seiler (2003) realizaram um estudo com cinco nadadores do sexo masculino que compunham a equipa nacional de natação da Suíça. Todos os participantes eram considerados atletas da elite desportiva e estavam, na ocasião, se preparando para os Jogos Olímpicos de 2004. Através de entrevistas semiestruturadas, os investigadores recolheram dados acerca da qualidade da relação treinador- atleta percebida pelos participantes, considerando as quatro propriedades do modelo de Jowett e Shanmugam (2016). Os resultados mostraram que, segundo os atletas, os aspetos relativamente a proximidade configuram a base essencial para a relação treinador-atleta, principalmente no contexto do desporto de competição, em que os atletas são submetidos a grandes cargas de treino e altos níveis de estresse. A coorientação foi considerada pelos participantes como fundamental para estabelecer o senso comum nas situações de tomada de decisão e que, quando o treinador possui habilidades da comunicação eficaz, se torna ainda mais fácil construir um relacionamento empático. A complementaridade foi destacada como um caminho para a compreensão e o respeito do papel de cada um para que as responsabilidades possam ser assumidas e as tarefas, desempenhadas. E por fim, os atletas destacaram que tais propriedades só puderam ser desenvolvidas devido ao fato de estarem, há muitos anos, sob o comando do mesmo treinador, sendo referenciado então à propriedade do comprometimento, porquanto tal relação duradoura faz com treinador e atleta se conheçam muito bem, reconhecendo a dedicação dispendida por ele e respeitando sua opinião.

A relação treinador-atleta também foi observada em um estudo desenvolvido por Fraser-Thomas e Côté (2009), no contexto do desporto juvenil. Os investigadores buscaram compreender as perceções de vinte e dois adolescentes nadadores, de diferentes níveis competitivos, acerca de suas experiências desportivas. Através de entrevistas, os participantes relataram experiências positivas e negativas, e dentre elas, foram citadas as experiências relativamente à relação construída com o treinador. As experiências positivas acerca dessa temática mencionam as habilidades de comunicação eficaz dos treinadores, caracterizados como democráticos e atenciosos, e o fato dos treinadores fornecerem feedbacks construtivos aos atletas, incentivando-os e auxiliando-os na definição de objetivo. A boa relação treinador-atleta fez com que os adolescentes considerassem que o comportamento do treinador era um modelo de como um adulto deveria lidar com um adolescente, contribuindo positivamente, inclusive, na construção de bons relacionamentos dos atletas com outros adultos fora do ambiente desportivo. Por sua vez, as experiências negativas também mencionavam aspetos relacionados à comunicação, porém, destacando que, nesse caso, os treinadores não sabiam se comunicar, caracterizando-os como autocráticos e grosseiros. Além disso, os participantes mencionam que os treinadores assumiam uma postura intimidadora frente à equipa, com comportamentos inapropriados e com pouca ética.

Portanto, o sucesso e a melhora da performance desportiva do atleta são positivamente influenciados por uma relação treinador-atleta estável e harmoniosa, e prejudicados diante de relações instáveis e discordantes (Jowett, 2003).

Contudo, importa indagar: qual é o papel do treinador na construção dessa relação? Para isso, revela-se importante analisar os aspetos presentes no seu desenvolvimento relativos ao conhecimento intrapessoal.

### *Conhecimento intrapessoal*

O relacionamento intrapessoal refere-se ao relacionamento construído por uma pessoa com ela mesma, no que tange às suas próprias emoções,

sentimentos, pensamentos e valores, através do desenvolvimento do conhecimento intrapessoal. Este, por sua vez, relaciona-se às habilidades de introspecção e reflexão (Côté & Gilbert, 2009).

A reflexão tem sido considerada como peça chave para melhorar a aprendizagem do treinador, através do aumento dos valores de suas experiências educacionais (Knowles et al, 2005). Isso porque uma aprendizagem, baseada na prática reflexiva e na solução de problemas, conduz o treinador a estabelecer formas crítica de pensamento que podem ser transferidas para situações práticas (Mesquita et al, 2014). Contudo, o processo reflexivo somente ocorre quando o indivíduo submete, intencionalmente, suas crenças, valores e perceções acerca do "ser treinador", à uma análise crítica, e assume as responsabilidades sobre as decisões tomadas e ações realizadas anteriormente (Mesquita et al, 2014).

Importante ressaltar que a prática reflexiva que contribui com a aprendizagem do treinador e consequentemente, na sua atuação, não se restringe à reflexão de conteúdos de natureza técnica, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, ampliando os benefícios da prática ao aprenderem a partilhar suas ideias e a respeitar as ideias dos outros, aceitar as diferenças, desenvolver valores morais. Além disso, ao desenvolver seu conhecimento intrapessoal, o treinador compreenderá ainda mais sua personalidade e potencialidades, dando um estilo pessoal à sua atuação (Rosado & Mesquita, 2007).

Por isso, refletir sobre sua filosofia de treino é o primeiro passo para traçar a direção de sua trajetória profissional, que deverá sempre ser revisitada ao longo do tempo e readequada de acordo com as suas experiências e aprendizagens, e de acordo ao contexto de treino em que estiver inserido. (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012).

Entende-se ser fundamental para um treinador construir a filosofia que norteará sua atuação, para que possa, assim, manter um comportamento coerente em relação ao seu discurso perante os atletas, tornando a relação com eles e entre eles mais positiva (Resende, 2018).

A filosofia pode ser definida como uma atitude ou comportamento que

reflete a sua própria filosofia de vida, pois, se tais valores não tiverem significado no âmbito pessoal para esse indivíduo, tornam-se apenas propósitos e intenções abstratas e vazias (Martens, 1990).

A filosofia do treinador consiste nos valores que guiam o treinador no desenvolvimento dos atletas (Resende, 2018). De acordo com Hardman e Jones (2013), uma filosofia do treinador deve ser edificada sobre quatro conceitos filosóficos que definem em: axiologia (o que o treinador valoriza), ética (o que o treinador ajuíza sobre o que é moral e imoral), ontologia (o sentido que atribui ao processo de treino) e, fenomenologia (reflexões sobre a experiência de ser treinador). Portanto, reflexões acerca de "Por que decidi ser treinador?"; "Quais meus objetivos enquanto treinador dessa equipa?"; "Quais valores orientam minha atuação e minha liderança frente à equipa?"; "Quais as características de minha liderança?"; "Quais experiências gostaria que meus atletas vivenciassem?" são oportunidades para que o treinador construa sua filosofia com clareza e assim possa, por exemplo, estabelecer o planeamento pedagógico da equipa ou liderar a equipa no dia a dia de forma coerente aos seus valores e objetivos (Resende, 2018).

É através da sua filosofia que o treinador irá influenciar, ensinar e modelar esses atletas (Resende, 2018), criando assim o seu perfil de liderança. Alguns estudos têm mostrado que o estilo de liderança do treinador (Kim & Cruz, 2016; Thon et al, 2012; Brandão & Charchan, 2010; Sonoo et al, 2008; Chelladurai & Saleh, 1980) influencia diretamente a performance do atleta. Há também a indicação de que há uma forte relação entre o estilo de liderança do treinador e o contexto do treino (Freire et al, 2020), além da relação com as características pessoais do treinador e sua filosofia (Resende, 2018).

Apesar da diversidade de estilos, existem alguns modelos de liderança que são apresentados na literatura como mais eficazes e que buscam nortear o comportamento do treinador nesse aspeto. O modelo que parece não contribuir positivamente com a eficácia do treino é aquele em que a postura do treinador tende a ser mais permissiva e menos presente (Bass e Riggio, 2006)

Dentre os modelos considerados mais eficazes, está o modelo Multidimensional, cuja ideia é a de que a liderança do treinador é "uma

construção multidimensional que compreende as dimensões do perfil democrático, do perfil autocrático, dos aspectos relacionados ao treino e a instrução, do apoio social e do *feedback* positivo (Chelladurai & Saleh, 1980). Estudos acerca desse modelo encontraram que níveis mais altos de instrução, de apoio social e de *feedback* positivo estão relacionados a uma maior coesão entre os integrantes da equipa e melhor relação treinador- atleta (González-García et al, 2019; Duarte et al, 2017; Thon et al, 2012; Sonoo et al, 2008)

Outro modelo é o de liderança transformacional, que propõe que o comportamento de liderança do treinador deve ter como objetivo desenvolver o atleta para uma postura com mais autonomia e empoderamento de seu processo de evolução. Para isso, o treinador deve buscar ter um comportamento de apoio individualizado ao atleta, envolvendo-os, por exemplo, na tomada de decisões acerca dos objetivos e/ou na escolha de provas em uma competição. Além disso, é fundamental que o treinador de fato, acredite no potencial dos atletas e tenha um comportamento coerente àquilo que discursa (Bass e Riggio, 2006). Isso parece ser ainda mais importante nos anos iniciais da formação desportiva. Coutinho et al (2021) realizaram um estudo com 30 atletas peritos e 30 atletas não peritos, todos da modalidade de voleibol, a fim de compreender a perceção dos atletas acerca da influência de pais, treinadores e colegas no desenvolvimento de sua trajetória desportiva a longo prazo e de sua performance. Sobre a influência do treinador, tanto os atletas peritos como os não peritos destacaram o quanto seus respectivos treinadores dos anos iniciais de prática desportiva, eram amigáveis, afetuosos, que acreditavam no potencial dos atletas e reconheciam seu valor ao longo do processo de desenvolvimento. Ressaltaram, ainda, que tais características foram fundamentais para motivá-los para a prática desportiva e se manterem engajados. Tais resultados corroboram os dados obtidos no estudo de Pelletier et al (2001), o qual buscou compreender a relação entre a permanência na prática esportiva competitiva e o comportamento dos treinadores Trezentos e sessenta e nove nadadores do nível competitivo participaram deste estudo em que responderam a um questionário sobre sua perceção acerca da relação treinador-atleta e a um questionário com a escala de motivação. Também foi analisado o tempo de permanência dos

atletas participantes do estudo na natação competitiva nas duas temporadas seguintes à da realização do estudo. Os resultados mostraram que os nadadores que se mantiveram na natação competitiva foram aqueles que reportaram maiores níveis motivacionais relacionados à autonomia, à competência percebida e sentimento de pertencimento ao grupo. Além disso, foram os participantes que relataram considerar o comportamento do seu treinador de apoio à autonomia dos atletas

Portanto, é possível identificar nos dois modelos de liderança e nos estudos mencionados acima, a importância do comportamento do treinador voltado ao incentivo de seus atletas e ao reconhecimento e valorização do seu comprometimento e do seu esforço, através do feedback. Além disso, ressalta-se o papel de uma liderança mais democrática, em que o treinador permite a participação do atleta na tomada de decisões e propicia um ambiente seguro para que ele possa se expressar e opinar, dando-lhes a oportunidade de um comportamento mais protagonista e autônomo na sua trajetória desportiva. Esse perfil de liderança é considerado, atualmente, um dos mais importantes para a eficácia do treino, uma vez que ao desenvolver a autonomia do atleta, desenvolve, também, a sua perceção em relação ao seu potencial e às suas habilidades, aumentando o seu engajamento com a prática desportiva (Barling, 2014; Price & Weiss, 2013; Bass & Riggio, 2006).

## PROCESSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO JOVEM ATLETA

A eficácia da atuação do treinador é definida como a aplicação, de forma integrada, dos seus conhecimentos, a fim de desenvolver o atleta no máximo das suas potencialidades, para que este possa alcançar os resultados desejados (Côté & Gilbert, 2009). Portanto, considerar e compreender os aspetos que são abrangidos quando falamos sobre os “resultados dos atletas” é fundamental para que o treinador possa direcionar corretamente o seu planeamento e o seu comportamento.

Horn (2008, p.240) compreende que os resultados dos atletas são definidos de acordo com “os resultados de desempenho bem-sucedidos (medidos seja em termos de porcentagens de ganhos e perdas, desenvolvimento individual do jogador ou sucesso a nível nacional ou internacional) e as respostas psicológicas positivas por parte dos atletas (por exemplo, alta competência percebida, alta autoestima, motivação intrínseca, ou alto nível de prazer e satisfação com o desporto”.

Tal definição abrange, portanto, a performance e as respostas psicológicas dos atletas (Côté & Gilbert, 2009).

No que tange às respostas psicológicas, a literatura tem destacado que atletas que possuem níveis mais altos de competência percebida, que se sentem mais seguros para compartilhar suas perceções e sentimentos com seus treinadores e também recebem apoio à autonomia por parte do treinador, tendem a apresentar maiores níveis de motivação intrínseca (Mageau & Vallerand, 2003). A motivação intrínseca está relacionada ao fato de os atletas sentirem que seu comportamento e suas ações são expressões verdadeiras daquilo que suas perceções e seus pensamentos representam, e, portanto, não representam um comportamento de quem se sente intimidado por uma pressão externa a realizar algo que não acredita ou que não quer (Conroy & Coatsworth, 2007).

Sabemos que o contexto do desporto de competição demanda um certo nível de controle do treinador para que o processo de treino ocorra de forma organizada e de acordo com o planeamento (Conroy & Coatsworth, 2007). Contudo, os treinadores podem criar oportunidades para que os atletas forneçam feedback, reconhecer os sentimentos e perceções dos atletas, apresentar justificativas para a estrutura das atividades ou utilizar outras estratégias a fim de propiciar um ambiente seguro em que o atleta possa se expressar, mas também fornecendo escolhas dentro de um limite aceitável para que o processo de treino ocorra de forma organizada e direcionada à melhora da performance (Mageau & Vallerand, 2003).

### *Competência percebida e o desenvolvimento do talento*

A literatura ligada à psicologia positiva apresenta uma análise estruturada sobre as respostas psicológicas dos atletas e a relação com os resultados. Ao conceptualizar os resultados dos atletas, são mencionados os 5'Cs: competência, confiança, conexão, caráter e cuidado/compaixão (Lerner et al, 2005). Côté et al (2010), após revisão de literatura, consideraram a estruturação com 4C´s, sendo estes: competência, confiança, conexão, caráter/cuidado. Segundo os autores, a competência se refere à melhoria das habilidades técnicas e táticas específicas da modalidade, à melhoria da saúde e da aptidão física. Desta forma, o atleta passa a perceber mais claramente o seu potencial, estando, portanto, também relacionada com a autoconfiança e a autossuficiência, aspectos presentes no desenvolvimento positivo do jovem. A confiança refere-se a um sentimento interno de segurança, de consciência de seu potencial. Já a conexão e o cuidado/ caráter (sendo que estas duas últimas se relacionam entre si ainda mais fortemente e são consideradas como um aspeto único) são aspetos presentes na relação do atleta com o outro (seja outro atleta da equipa, o próprio treinador ou outras pessoas que de alguma maneira, influenciam e interagem com o seu contexto de treino). A conexão refere-se ao desenvolvimento de relações sociais saudáveis e respeitosas com pessoas que estejam dentro do contexto de treino ou fora dele. E, por fim, o cuidado/ caráter se refere ao desenvolvimento de uma personalidade que seja construtiva para o convívio da equipa, estando intimamente relacionada com o cuidado que cada um dos integrantes terá com seus pares, o respeito ao desporto e aos outros, a responsabilidade e a empatia. Para isso, os treinadores devem buscar sempre lembrar os atletas de que não há separação entre o contexto do treino e a vida real (Bredemeier & Shields, 1996). O desporto deve ser o meio onde os atletas aprendem valores para a vida e isso deve ser ensinado pelos treinadores, para todos os atletas, independentemente da faixa etária ou nível competitivo (Côté & Gilbert, 2009).

A competência é o aspeto que se apresenta mais claramente quando estamos a falar e a refletir sobre os resultados dos atletas (Côté & Gilbert, 2009), uma vez que ela será maior quanto maior for o nível de resultados e conquistas,

caracterizando assim o que se chama de competência percebida (Harter, 1985). A competência percebida se refere, portanto, à uma autoavaliação que o atleta faz em relação à sua competência de aprender e melhorar suas habilidades técnicas, táticas e sua aptidão física (Valentini, 2002). Níveis positivos de competência percebida estão relacionados à maior motivação para a prática desportiva (Gallahue, 2001) e são influenciados não só pela autoavaliação que o próprio indivíduo faz como também pelos valores que lhe são atribuídos através da interação com os agentes socializadores daquele contexto como pais, amigos e treinadores (Harter, 1978).

Considerando que a trajetória desportiva de atletas infantis está apenas começando e, portanto, o número de resultados e conquistas tende a ser pequeno, a opinião do treinador se torna ainda mais importante para que a competência percebida do jovem atleta seja coerente e positiva, e que assim, ele sinta que é capaz de conquistar bons resultados e de acompanhar a evolução da equipa. Nesse contexto, a opinião do treinador se torna importante não só para tornar positiva uma competência percebida que tende a ser aquém daquela que de fato a criança possui, como também para regular perceções de competência que podem ser superestimadas (Gallahue, 2001; Harter, 1978).

Crianças que apresentam níveis superestimados de competência percebida tendem a achar todas as tarefas futuras mais fáceis e diante do fracasso inesperado, perdem a motivação e tendem a subestimar sua competência para evitar passar pela mesma sensação desconfortável novamente (Piek et al, 2006). Tal comportamento se repete em crianças que subestimam sua capacidade. Por possuírem uma perceção de competência inferior àquela que poderiam apresentar em determinada tarefa, as crianças passam a evitar participar deliberadamente de uma atividade (Harter, 1978), perdendo oportunidades vitais para desenvolver novas habilidades (Piek et al, 2006).

Um dos aspectos comumente presente nas discussões acerca do abandono desportivo por parte do atleta está no facto de o atleta atingir altos níveis de stress por não saber lidar com a pressão por resultados, ou por considerar que não há mais melhora em sua performance e que não conquistou

o sucesso que esperava (Gould, 2007), situação que parece estar relacionada com uma marcante melhora dos índices nos anos iniciais das categorias de formação, sendo seguida por um período de estagnação em relação a sua performance (Oliveira et al, 2007). As mesmas justificativas também estão relacionadas à especialização precoce, debate ainda muito presente na literatura (Staub et al, 2020). A pressão por desempenho e resultados pode fazer com que, esgotado física e mentalmente (Oliveira et al, 2007), o jovem atleta desista de sua trajetória esportiva que estava apenas começando. Têm-se identificado que, na faixa etária dos 14 aos 18 anos, estão os maiores índices de abandono da prática da modalidade, tanto no Brasil, quanto em Portugal (Jorge et al, 2019; Monteiro et al, 2016). Um estudo longitudinal realizado por Jorge et al (2019) com 4.756 nadadores brasileiros buscou compreender alguns aspetos da trajetória desportiva como início da experiência competitiva e abandono da carreira desportiva. Os dados coletados corresponderam ao período de 2002 a 2016 (15 anos). A grande maioria (75%) participou de sua primeira competição com menos de 14 anos, e relataram terem conquistado suas melhores marcas no escalão infantil ou juvenil. A média de tempo de permanência na prática da modalidade foi de apenas 2 anos. Considerando que a idade pico de desempenho parece estar próxima dos 18 anos (Dormehl et al, 2016), esses atletas abandonaram a prática da modalidade antes mesmo de talvez conquistarem suas melhores marcas. A problemática que se apresenta, portanto, é a de que se torna impossível a implementação de um programa de desenvolvimento de jovens atletas se a estrutura e as estratégias que são implementadas diariamente no treino são incoerentes a essa perspetiva (Martindale et al, 2007).

No contexto da prática da natação pura, como desporto de competição, a especialização precoce também está relacionada à escolha, por parte do treinador e/ou atleta, de apenas uma das técnicas de nado (mariposa, costas, bruços e crol) e também relacionado ao foco em determinadas provas, considerando as distâncias a serem nadadas (Fraser-Thomas et al, 2008). Tal pensamento é fomentado pelo fato de que, durante muitos anos, acreditou-se que o desempenho de um especialista seria fruto de uma intensa prática por no

mínimo 10 anos (Ericsson et al, 1993) ou pelo fato de que alguns países se destacaram por terem atletas que alcançaram recordes mundiais em inúmeros eventos ou foram campeões em edições de Jogos Olímpicos sendo resultados de programas de especialização precoce (Lidor et al, 2009).

Porém, ao contrário do que se pensava, inúmeros estudos atualmente demonstram que a prática diversificada na infância pode favorecer não somente o engajamento numa prática desportiva, como também no desempenho futuro numa modalidade esportiva específica (Oliveira et al, 2007).

Güllich e Emrich (2014) apresentam um estudo com atletas da seleção alemã (atletas de nível nacional e internacional) em todos os desportos olímpicos (n=1558) em que foram avaliados a idade de início da prática desportiva, o volume, a especificidade de domínio, variabilidade no treino e competição e o sucesso obtido em diferentes idades. Os resultados mostraram que os atletas de nível internacional tiveram sua experiência desportiva em treinos e competições iniciada posteriormente quando comparados aos atletas de nível nacional (14,4 *vs.* 12,1 anos). Além disso, envolveram-se em mais modalidades desportivas antes de se especializarem, situação esta que também ocorreu em uma idade posterior a dos atletas de nível nacional. Ainda é questionável se é aplicável a transferência de aprendizagem de “desportos terrestres” para habilidades aquáticas (Staub et al, 2020). No entanto, a diversificação de estímulos considerando o meio aquático é fortemente recomendada (Staub et al, 2019).

A diversidade das atividades desportivas durante a infância é a base para o desenvolvimento ideal em busca de bons desempenhos no desporto de alto rendimento. Desenvolver as experiências corporais de potenciais talentos por meio de diversas atividades esportivas, sem um foco intenso no desempenho em um desporto durante a infância pode ter consequências mais positivas e menos negativas para todas as crianças envolvidas no desporto, enquanto ainda facilita o desenvolvimento a longo prazo do desempenho de elite (Côté & Vierimaa, 2014).

Quando consideramos jovens atletas, portanto, deve ser assegurado pelo treinador que o processo de treino seja sistematizado e organizado para contribuir não só para o alcance da performance adequada para aquela

idade/categoria, mas que também o prepare para uma trajetória desportiva duradoura, pois tais aspetos contribuem para a construção de níveis positivos de competência percebida que por fim, tendem a conduzir o atleta a um processo de treino a longo prazo (Böhme, 2007). O treino com vista a uma preparação a longo prazo é caracterizado pela progressão gradual das exigências de treino, baseado no entendimento de que a melhoria constante e gradual do rendimento promove a conquista da máxima eficiência em uma determinada idade (Weineck, 1999), sendo que esse processo pode ter a duração de 8 a 12 anos, variando conforme a modalidade (Balyi & Hamilton, 2004).

Segundo a Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos (CBDA) e a Federação Portuguesa de Natação (FPN), a idade em que normalmente um atleta inicia sua trajetória competitiva está em torno dos 8/9 anos, sendo que a última categoria abrange atletas a partir dos 18/19 anos. Estima-se, portanto, que na natação, o processo de desenvolvimento do atleta tenha a duração de 10 anos até o alto rendimento. Ao longo dessa trajetória, cada etapa deve ser organizada de tal forma que a exigência de treino e o estabelecimento de metas seja compatível com a idade do atleta, e, portanto, o treinador deve possuir conhecimento técnico acerca dos aspectos pedagógicos que envolvem o processo de treino para jovens atletas, de forma que o planejamento seja coerente ao que se pode ser desenvolvido, em relação a performance, nessa idade.

Alguns autores (Gomes, 2009; Balyi & Hamilton, 2004) incluindo o Conselho em Medicina Desportiva e Saúde (*Council on Sports Medicine and Fitness* - CSMF, 2008) sugerem que as categorias iniciais, as quais abrangem as crianças desportistas, devem ser voltadas ao desenvolvimento geral, com estímulos variados e organizados, com o objetivo de proporcionar uma maior gama de experiências motoras. Dessa maneira, as metas estabelecidas para a participação em competições de natação devem abranger aspetos como a familiarização com a rotina de treinos com a equipe e a figura do treinador, ampliação das experiências motoras em relação aos 4 nados e vivência de momentos de competição sem a exigência de performance técnica ou resultados.

A fase em que se deve buscar a consolidação das habilidades específicas da modalidade, como também o desenvolvimento das capacidades físicas de endurance, força e flexibilidade, abrange indivíduos entre 12 a 16 anos (masculinos) e 11 a 15 anos, quando consideramos o sexo feminino (Balyi & Hamilton, 2004). Na natação, a categoria infantil abrange atletas masculinos e femininos com idade entre 13 e 14 anos no Brasil (CBDA, 2018), e a idade entre 12 e 13 anos para atletas femininas e 13 e 14 anos para atletas masculinos, em Portugal (FPN, 2016). Há nessa fase o início de uma experiência desportiva mais competitiva, mas que ainda não deve comportar a exigência de performance, volume de treino e resultados que é vista no alto rendimento. Portanto, torna-se oportuno o treinador mediar também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à inteligência emocional, uma vez que os jovens atletas entrarão em contato com situações em que será necessária a gestão das emoções relacionadas, por exemplo, ao momento antes da prova, à convocação para compor a equipa em uma competição ou à vitória e à derrota (Lima, 2008). Para Salovey e Mayer (1990, p.189), as habilidades relacionadas à inteligência emocional abrangem cinco domínios, nomeadamente: 1) conhecer as próprias emoções; 2) gerir as emoções; 3) motivar-se; 4) reconhecer as emoções dos outros; 5) gerir os relacionamentos interpessoais. Portanto, para além de prepará-los fisicamente, os treinadores devem preparar os atletas psicologicamente, uma vez que o conjunto de sensações e sentimentos diante das novas experiências no desporto pode potencializar o desempenho dos atletas ou então conduzi-los a um bloqueio e a incerteza de suas aspirações e qualificação para alcançá-las (Lima, 2008).

### *O talento no desporto juvenil*

Considerando a influência que o treinador tem na competência percebida de seus jovens atletas, é fundamental, portanto, que ele esteja atento a como irá quantificar e caracterizar as conquistas de cada atleta da equipa, a fim de contribuir para que eles se sintam motivados a conhecer e desenvolver seu potencial e alcançar o sucesso desportivo.

É comum que treinadores dos escalões iniciais estejam sempre buscando potenciais talentos, a fim de iniciá-los em uma trajetória esportiva de sucesso. A grande problemática que envolve o treino nos escalões de formação é que alguns estudos apontam para a necessidade de se refletir a forma como se conceptualiza, detecta, identifica, seleciona, desenvolve e promove um talento. Enquanto alguns pesquisadores defendem que um talento emerge de boas e adequadas experiências desportivas, é comum encontrarmos treinadores e clubes que insistem em dar oportunidade apenas àqueles que já demonstram bons níveis de performance (Martindale et al, 2007).

Segundo Kiss et al (2004), talento desportivo é a expressão utilizada "para designar pessoas que possuem aptidão (condição em determinado instante) especial, grande aptidão ou grande potencial, para o desempenho desportivo." A seleção de talentos se refere a descoberta de indivíduos que, apesar de ainda não estarem envolvidos em nenhum programa desportivo, podem vir a ser potenciais talentos (Williams & Reilly, 2000). A identificação de talentos pressupõe a identificação de jovens que já participam de programas desportivos, mas que demonstram estar prontos e dispostos a participar de um programa de formação desportiva para a competição (Williams & Reilly, 2000; Weineck, 1990). A seleção de talentos prevê o processo contínuo de potenciais talentos ao longo da formação desportiva, considerando os vários níveis e escalões (Williams & Reilly, 2000). A promoção e o desenvolvimento de talentos abrangem os processos presentes na preparação a longo prazo, sendo que este estará direcionado à conquista do desempenho desportivo ótimo (Kiss et al, 2004; Williams & Reilly, 2000).

Todas estas etapas dependem de diferentes aspetos, nomeadamente: a) aspectos relacionados com o contexto em que o jovem atleta em potencial está inserido, como a família, a escola, portanto, o meio socio-político-cultural onde o jovem vive, e o valor que a sociedade dá à modalidade desportiva em questão; são fatores fundamentais que devem ser considerados pelo treinador/selecionador de um potencial talento, uma vez que tais aspetos estão relacionados à facilitação e viabilização da prática; b) Condições materiais (local, instalações, material esportivo) e humanas, como profissional(ais) de desporto

devidamente preparados e capacitados para trabalharem com crianças e adolescentes são fundamentais para o desenvolvimento desportivo de um jovem talento em potencial; assim como c) as características comportamentais do próprio indivíduo, como a sua disponibilidade e disposição para participar num programa de formação desportiva, que também serão influenciadas pelo contexto da prática (Böhme, 2000).

Hohmann et al (2002, apud Kiss et al, 2004) apresentam um modelo (figura 3) em que são considerados os fatores influenciadores no processo de desenvolvimento do talento, em função de pressupostos pessoais e de condições contextuais de desempenho:

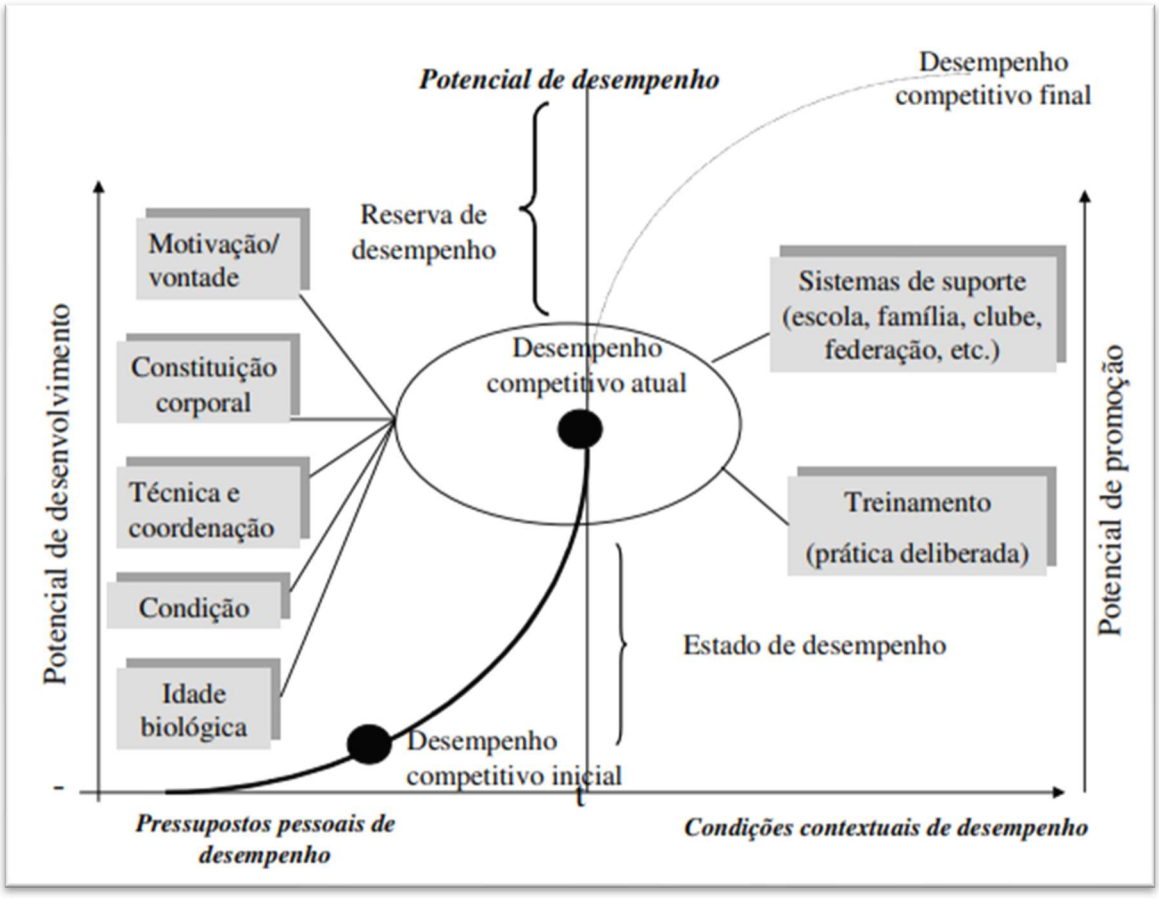


Figura 3: Promoção e desenvolvimento do talento: relação entre os níveis de desempenho competitivo do indivíduo no início, na atualidade e no final (Hohmann, Wick & Carl, 2001 apud Kiss et al, 2004).

Para os autores, o desenvolvimento do talento está relacionado com os pressupostos pessoais que irão influenciar o desempenho, sendo que alguns aspetos são características biológicas do indivíduo (idade biológica, constituição corporal), outros aspetos estão relacionados à experiência anterior que o indivíduo teve com a modalidade desportiva (técnica e habilidade), o nível de motivação para participar de um nível desportivo de competição (motivação e vontade) e as condições do contexto em que o jovem está inserido, relativamente às condições econômicas e as condições socio-político-culturais (condições). Já a promoção do talento está relacionada às condições contextuais de desempenho, e é nesse aspeto que consideramos a influência do treinador na trajetória desportiva do atleta, abrangendo a atuação do treinador.

Atualmente, a investigação científica em torno da temática do talento no desporto juvenil tem se debruçado mais em compreender os fatores de treino e as influências sociais que contribuem para a formação desportiva do jovem atleta *(nurture)* em detrimento de fatores que são relacionados à aspetos genéticos que caracterizam o talento *(nature*) (Folle et al, 2015). É importante lembrar que o debate *nurture vs. nature,* a partir de um ponto de vista dicotomizado, não tem relevância para a evolução da temática do talento pois já se concluiu que ambos contribuem para a formação da excelência desportiva do atleta (Yan et al, 2016). Porém, é no treino que o treinador pode atuar e interferir diretamente (Côté & Gilbert, 2009), então, portanto, ali estão os fatores controláveis e que necessitam estar alinhados ao planeamento pedagógico do treino.

Os contextos de desenvolvimento de talentos contêm, certamente, os fatores mais consistentes e mais controláveis para conduzir um jovem atleta ao desporto de elite e por isso, têm um papel central reconhecido (Martindale et al, 2007).

Muitos programas de identificação do talento desportivo utilizam dados coletados em estudos transversais, como características morfofuncionais, como parâmetro ou resultados conquistados nos escalões de formação, sem considerar que muitas dessas características podem mudar ou podem não ser mais importantes para se alcançar o alto rendimento na modalidade (Lidor et al, 2009), uma vez que, com o passar dos anos, o sistema que envolve o processo

de treino e desenvolvimento de um jovem atleta é aprimorado (Dormehl et al, 2016). Além disso, é fundamental considerar que a aquisição de habilidade não é linear, e os clubes e treinadores devem estar atentos ao fato de que a identificação e o desenvolvimento de um potencial talento emergem de uma dinâmica complexa (Phillips et al, 2010).

As consequências de um programa ineficaz de identificação de talentos é o desperdício de jovens com desenvolvimento tardio e potencial para serem bons atletas, levando-os ao abandono da prática antes mesmo de terem a oportunidade de se desenvolver nela (Burgess & Naughton, 2010). E aqueles que são selecionados para compor a equipa, tendem a buscar garantir o seu lugar priorizando a conquista de resultados expressivos nessa fase, levando-os a uma especialização precoce (Martindale et al, 2005). Dessa maneira, programas de identificação e seleção de talentos que visam principalmente a jovens nadadores com os melhores resultados de faixa etária parecem não contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma trajetória a longo prazo para a maioria dos atletas da modalidade.

Um estudo realizado por Staub et al (2019) analisou a trajetória esportiva de nadadores alemães (n= 1.888) que foram classificados entre os 100 melhores do ranking da Federação Alemã de Natação, entre os anos de 2004 a 2013. Foram considerados apenas nadadores que tinham 11 anos de idade em 2004. Os resultados encontraram que apenas um terço dos atletas que estavam presentes no ranking dos 100 melhores nadadores, em 2004, foram classificados novamente em 2013. E apenas 23% dos 100 melhores nadadores da amostra foram classificados por esse mesmo ranking durante todos os 8 anos observados. Outros estudos foram realizados com o intuito de compreender a relação entre desempenhos desportivos nos anos iniciais e a estabilidade de desempenho ao longo da trajetória desportiva. Costa et al (2011) analisou a trajetória desportiva de 242 nadadores portugueses, dos 12 anos aos 18 anos de idade. Foi verificado que houve baixa estabilidade considerando os anos iniciais dos resultados dos atletas, mas que a partir dos 16 anos parece haver maior possibilidade de prever o desempenho na idade adulta. Podemos

observar, portanto, que o bom desempenho em idades muito jovens não pareceu garantir a estabilidade dessa performance ao longo dos anos.

A evidência é clara de que para se alcançar níveis de alto rendimento no desporto é preciso que sejam adotados programas de treino intensivo e específico, a fim de tornar o atleta competitivo e bem-sucedido internacionalmente. Contudo, esses programas só devem ser implementados gradualmente em tempos apropriados para o desenvolvimento (Côté & Vierimaa, 2014).

Percebemos que é urgente repensar as diretrizes e a estrutura dos atuais processos de identificação, desenvolvimento e promoção de talentos. Os programas eficazes de desenvolvimento da excelência no desporto destacam a necessidade de se desenvolver habilidades fundamentais como equilíbrio e manipulação, assim como atitudes e habilidades psicológicas como comprometimento e persistência, contrapondo-se à perspetiva de que o ponto de partida para determinar potenciais talentos é a utilização de parâmetros que indicam o sucesso precoce (como resultados já conquistados) e testes preditivos que sinalizam potenciais talentos em idades iniciais (como testes baseados em parâmetros morfofuncionais) (Martindale et al, 2007; Gould et al, 2002).

No que concerne às habilidades psicológicas e ao comportamento, os treinadores devem estar atentos. Um estudo realizado por Gould et al (2002) com 32 campeões olímpicos norte-americanos teve como objetivo analisar as características psicológicas que esses atletas apresentavam, bem como a percepção que eles tinham acerca do processo e dos fatores influenciadores para o desenvolvimento dessas habilidades. Os resultados destacaram características como a capacidade de enfrentar e controlar a ansiedade; confiança; capacidade de adaptar-se a situações adversas e resistir à situações de pressão psicológica, competitividade, dentre outras. Além disso, os atletas mencionaram que o treinador e os pais representam os fatores influenciadores mais importantes nesse processo. Ao comparar com os resultados de estudos similares, os autores concluíram que tais características estão relacionadas ao sucesso desportivo. Em relação ao desenvolvimento das características psicológicas, os autores sugerem que envolve um sistema complexo, composto

de uma variedade de fatores de influência. Ademais, consideram que é um processo de longo prazo, que requer estímulo e mediação adequados para que o sucesso seja alcançado.

Portanto, refletir sobre a conceituação do talento e como o treinador pode contribuir para realizar o desenvolvimento de um jovem atleta em potencial é crucial para que o atleta possa adquirir uma perceção positiva e coerente em relação à sua competência e, com isso, engajar-se e motivar-se em um processo de treino a longo prazo.

## ASPETOS CONTEXTUAIS DO TREINO

A eficácia da atuação do treinador é definida como a aplicação, de forma integrada, dos seus conhecimentos, a fim de desenvolver e alcançar os resultados dos atletas, em contextos específicos. A especificidade dos contextos de treino engloba a idade dos atletas, o nível de desenvolvimento/habilidade da equipa, as necessidades e objetivos individuais e/ou da equipa. Quando combinadas, essas variáveis representam os elementos norteadores do planeamento pedagógico do treino e da atuação do treinador (Côté & Gilbert, 2009).

Trudel e Gilbert (2006) propuseram uma classificação relativamente aos possíveis contextos desportivos que são, nomeadamente: 1) desporto recreacional; 2) desporto de formação e 3) desporto de elite. Anterior a essa classificação, Lyle (2002) considerou também que, além da classificação acima, o contexto desportivo poderia ser classificado de acordo com o nível dos atletas, dividindo, portanto, em desporto de participação e desporto de performance.

O desporto de participação é caracterizado por não enfatizar a competição, ou seja, podem haver eventos competitivos, mas não há cobrança relativamente à performance e os participantes tendem a engajar-se na prática com menos intensidade quando comparados aos participantes do desporto de performance. Os objetivos são caracterizados por metas de curto prazo e os

parâmetros de resultados são voltados mais à melhoria da saúde e ao prazer na prática. O desporto de performance, por outro lado, envolve um comprometimento mais intenso por parte dos atletas, pois há um programa de preparação tendo em vista uma ou mais competições específicas e há o controle das variáveis de desempenho (Côté & Gilbert, 2009).

Neste sentido, torna-se fundamental que os treinadores possuam um vasto conhecimento sobre os aspetos pedagógicos em questão para serem capazes de planear e desenvolver, adequadamente, um treino com vista a um desenvolvimento desportivo a longo prazo. Para que tal aconteça, um dos primeiros aspetos que o treinador deve considerar relaciona-se, nomeadamente, com as características dos seus atletas. No universo de uma panóplia de características a considerar, é fundamental que o treinador compreenda as características do processo de maturação e sua relação com o desempenho esportivo do jovem atleta (Mesquita, 2002).

O escalão infantil abrange, no Brasil, atletas de 13 e 14 anos (infantil 1 e infantil 2, respectivamente) (segundo o site da CBDA). Em Portugal, segundo o site da FPN, há divisão por sexo, além da divisão por idade: para o sexo masculino, as idades consideradas para esse escalão são 13 e 14 anos (infantil B e infantil A, respectivamente) e para o sexo feminino, as idades abrangidas são 12 e 13 anos (infantil B e infantil A, respectivamente). Concluímos, portanto, que essa faixa etária compreende um período caracterizado pelo início dos processos maturacionais os quais provocam alterações na funcionalidade corporal, e consequentemente, na performance (Malina et al, 2015; Franz et al, 2017). Muitos estudos relacionam os estágios maturacionais com o desempenho desportivo, seja por alterações na competência motora ou por diminuição do engajamento na prática de exercícios físicos e desportos (Bacil et al, 2015).

Como o timing dos eventos maturacionais apresenta uma grande variação devido às características individuais (Malina e Katzmarzyk, 2006), pode-se ter uma equipa de indivíduos com a mesma idade cronológica, mas em estágios maturacionais distintos, exigindo, portanto, uma adequação e um olhar atento por parte do treinador, uma vez que pode haver diferença nos níveis de

desempenho, como, por exemplo, entre rapazes com maturação precoce e aqueles com maturação tardia (Drenowatz & Greier, 2019).

Essas alterações fisiológicas provocam mudanças corporais durante a adolescência, desencadeando, assim, uma série de outras alterações, como por exemplo, na autoimagem, na construção mental dos movimentos e, consequentemente, no desempenho relacionado à aptidão física (Franz et al, 2017). O processo de crescimento, maturação e desenvolvimento humano interfere diretamente no desempenho motor dos adolescentes e nessa fase ocorre uma grande expectativa se serão selecionados ou excluídos de uma equipa (Lovell et al, 2019; Malina et al, 2015) ou se seu desempenho irá corresponder à expectativa criada pelos pais, pelo treinador ou, até mesmo, pelos próprios atletas. Portanto, é fundamental que o treinador desenvolva um comportamento de suporte e apoio para cada atleta, relativamente à demanda emocional que o desporto e principalmente, à que a competição exigirá dos jovens (Martindale et al, 2007).

***O planeamento pedagógico no escalão infantil***

A atenção individualizada pode ser expressada através da admiração e reconhecimento pelo esforço deles, através do fornecimento de feedbacks positivos, através do compartilhamento de responsabilidades especiais com aqueles que se demonstrarem dispostos e capazes de realizar uma tarefa, através do aconselhamento e da demonstração de preocupação e cuidado com os atletas, oferecendo apoio quando necessário (Chelladurai, 1980), sem comprometer, obviamente, os objetivos e o planejamento determinados para a equipa (Mesquita, 2002).

Os fatores acima estão intimamente ligados ao conhecimento interpessoal que o treinador deve desenvolver. Porém, as habilidades de relacionamento interpessoal por si só, não garantem que essa comunicação será eficaz. Portanto, a necessidade de adequação dos objetivos determinados ao contexto desportivo se faz necessária.

Em um contexto desportivo como o de treinadores do escalão infantil, Côté e Gilbert (2009) sugerem que, ao realizar o planeamento pedagógico, o treinador busque contemplar o desenvolvimento dos seguintes objetivos, conforme apresenta a tabela 3:

TABELA 3: Objetivos para performance em jovens atletas

| |
|---|
| 1. Organizar a experiência desportiva para desenvolver gradativamente o foco em um desporto |
| 2. Ensinar as regras da competição |
| 3. Oferecer oportunidades para a diversão e promover gradativamente o aumento da demanda de prática deliberada |
| 4. Ensinar e avaliar as habilidades físicas, técnicas e psicológicas, promovendo um ambiente seguro |
| 5. Promover experiências para o desenvolvimento positivo por meio do desporto |

O foco numa modalidade desportiva deve ser desenvolvido gradativamente nessa fase, que é conhecida como a fase da especialização desportiva (Côté et al, 2007). O cuidado no desenvolvimento gradativo se deve ao fato de a especialização desportiva antes dos 16 anos não estar relacionada ao desempenho no desporto de elite (Staub et al, 2019; Côté & Vierimaa, 2014; Güllich & Emrich, 2014), mas estar relacionada ao aparecimento de lesões, aumento dos níveis de estresse e ao abandono desportivo (Côté & Vierimaa, 2014). Além disso, dá a oportunidade dos atletas se adequarem às regras do desporto quando em contextos de competição, tornando-se, portanto, a fase do jovem atleta aprender o que é, de fato, ser atleta.

O aumento da prática deliberada também deve ser implementado com atenção. A prática deliberada se caracteriza pelo acúmulo de horas direcionadas à prática de uma atividade, de maneira intencional e com objetivos delineados, como o de se alcançar altos níveis de rendimento, tornando-se um especialista (Milistetd et al., 2010). Chow et al (2013) sugerem que o jogo deliberado, durante a infância fornece condições ideais para a variabilidade de estímulos e

adaptabilidade na demanda de desempenho de habilidades motoras. Tal versatilidade é considerada a chave para o desempenho atlético de sucesso, além de promover maior motivação para a prática, uma vez que a componente de diversão e prazer está mais presente. Considerando que neste escalão os atletas estão aprendendo a comprometer-se e engajar-se com a demanda do desporto de competição, a utilização pontual de jogos deliberados e a implementação gradual da prática deliberada torna-se uma estratégia positiva para o envolvimento dos jovens atletas.

O processo de ensino e avaliação do desempenho do jovem atleta deve ser promovido em um ambiente seguro e adequado à idade e nível de habilidade dos atletas, e expressado através dos *feedbacks*. O *feedback* refere-se ao evento em que o treinador fornece informações acerca de um determinado comportamento ou situação que envolve o atleta no contexto desportivo, seja no treino ou na competição. As informações podem ser transmitidas através de gestos e/ou palavras, sendo que a comunicação pode ser por meio de palavras, associadas ou não à entonação e a gestos (Mesquita et al, 2015). Em relação ao conteúdo, as informações fornecidas podem buscar fazer um elogio, uma crítica ou uma instrução (Schmidt & Wrisber, 2010). O treinador pode ainda utilizar-se do humor para criar uma maior identificação com o grupo, minimizando o constrangimento diante de situações de erro na realização de alguma tarefa, aumentando a proximidade e a solidariedade entre ele e os atletas (Mesquita et al, 2015). Um estudo realizado por Ferreira et al (2012) buscou verificar, através de entrevistas, os fatores que compuseram a trajetória desportiva de 8 nadadores brasileiros da elite. A maioria dos atletas relatou que seu primeiro treinador tinha como característica o comportamento motivador, carismático e divertido. Tais achados corroboram o que foi encontrado previamente em um estudo conduzido por Martindale et al. (2007). Os investigadores buscaram compreender, também através de entrevistas, quais os fatores que 16 treinadores britânicos de várias modalidades desportivas consideravam serem fundamentais para o desenvolvimento de jovens atletas. Os resultados indicaram, entre outros aspetos, que os treinadores valorizavam estratégias de encorajamento, viabilizando momentos em que o atleta poderia estabelecer uma

comunicação honesta e aberta com seu treinador. Além disso, os atletas também eram encorajados a ter responsabilidade, comprometimento e autonomia em determinados pontos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Um dos aspetos que determina o comprometimento e dedicação do atleta para com a sua prática desportiva relaciona-se ao feedback positivo, que consiste em o treinador reconhecer o esforço, o comprometimento do atleta em obter o melhor desempenho possível, independentemente do resultado (Chelladurai, 1980). O feedback positivo deve ser coerente e condizente com o desempenho real do atleta, para que não aconteçam situações em que o elogio seja direcionado a algo irrelevante ou que sobrevalorize o desempenho de atletas que possuem níveis mais altos de habilidade, mas que em outros momentos, desconsiderou o esforço e a dedicação presentes em desempenhos que não alcançaram grandes resultados (Mesquita, 2002).

Dessa maneira, percebemos a importância de um planeamento pedagógico adequado às necessidades e aos objetivos dos atletas. E o feedback positivo pode contribuir também com esses aspectos, uma vez que estimula o engajamento e o comprometimento ao motivar os atletas a buscar o seu melhor desempenho.

Assim, o atleta passa a se sentir encorajado e seguro para questionar, problematizar, sugerir, participar da definição dos objetivos, estabelecendo uma liderança mais partilhada com seu treinador (Mesquita, 2002).

### *Cenário desportivo para o desenvolvimento do jovem atleta*

Atualmente, é comum encontrarmos estudos que buscam analisar as políticas públicas direcionadas ao desporto, visando a priorização e a criação de estruturas desportivas para identificação, desenvolvimento e de atletas de elite (Keng et al, 2011). Há uma crescente e unânime preocupação em otimizar o desenvolvimento do talento no percurso do desportista, de forma a desenvolver a eficácia da preparação desportiva dos melhores atletas. Contudo, apesar dos inúmeros estudos acerca dessa temática, o processo ideal para identificação e

desenvolvimento de potenciais atletas de elite não é de todo consensual (Costa et al, 2017).

De Bosscher et al (2006) apresentaram um modelo relacionando os pilares determinantes do sucesso desportivo internacional de um país, possibilitando uma comparação transcultural entre os países, ou seja: fatores que devem ser considerados, independentemente das diferenças econômicas, socioculturais e geográficas/ambientais de cada país. O modelo SPLISS *(Sports Policies Leading to Sport Success)* apresenta 9 pilares e está representado na figura 4 abaixo:

Figura 4: Modelo teórico dos 9 pilares da estrutura desportiva nacional (De Bosscher et al, 2006 traduzido por Meira et al, 2012)

O modelo SPLISS *(Sports Policies Leading to Sport Success)* apresenta 9 pilares. O suporte financeiro (pilar 1) é considerado como o ponto inicial do modelo que, associado à abordagem integrada das políticas de desenvolvimento (pilar 2), representam as condições necessárias para o desenvolvimento desportivo e da carreira do atleta (Bosscher et al, 2006). Dessa maneira, o

suporte financeiro representa os *inputs* da política desportiva*,* uma vez que os países que mais investem financeiramente no desporto de elite, possibilitam maiores e melhores circunstâncias para o treino ideal. Os outros sete pilares fazem parte do processo, e referem-se à eficácia das políticas desportivas, ou seja, quanto melhor for a gestão dos pilares relativos ao suporte financeiro e às políticas de desenvolvimento, melhor será o processo a fim de se produzir o resultado esperado (Bosscher et al, 2006). Relativamente ao pilar referente às instalações desportivas (pilar 6), ao desenvolvimento e suporte de treinadores (pilar 7) e às competições nacionais e internacionais, há um aspeto importante a ser destacado. Após revisão de literatura (Green & Houlihan, 2005), na qual foi analisado o surgimento e o desenvolvimento de políticas desportivas em países que investiam fortemente no desporto de elite, foi concluído que estes três pilares estavam relacionados desde o desenvolvimento do desporto de formação até o desporto de elite. Ou seja, instalações desportivas adequadas, qualificação dos treinadores dos clubes e estruturação e organização adequadas para que as competições nacionais permitam que jovens talentos evoluam e se qualifiquem em seu desporto, para que assim possam treinar e competir adequadamente ao seu nível, e para que desenvolvam suas habilidades no período anterior ou durante o tempo em que são identificados como talentosos (Bosscher et al, 2006). Como saída do Modelo, ou seja, os resultados esperados, é considerado o sucesso desportivo internacional, composto por resultados nas competições internacionais mais importantes nomeadamente os campeonatos mundiais, e os Jogos Olímpicos (de inverno e de verão, de acordo com a modalidade desportiva) (Meira et al, 2012).

O objetivo dos autores do Modelo *SPLISS* foi elaborar um referencial para a comparação dos níveis de desenvolvimento de cada pilar no contexto desportivo e assim, criar um "Índice de Desenvolvimento Desportivo" para aquele país. A intenção é que este modelo sirva como referência para outros países na área de formulação de políticas para o desporto de alto nível.

Podemos perceber, portanto, a relevância da temática acerca do apoio ao desenvolvimento de treinadores, aspeto que envolve a reflexão sobre a estrutura da formação acadêmica e sua pertinência em relação à aplicabilidade no contexto

prático e o pilar referente ao sistema para identificação e desenvolvimento de talentos. Podemos considerar a forte ligação entre estes dois pilares, uma vez que a capacitação desses profissionais irá enriquecer ainda mais o programa de desenvolvimento a longo prazo dos jovens atletas, por meio de planeamentos pedagógicos e metas adequados, evitando, assim, o abandono precoce da prática e aumentando os anos de engajamento na modalidade, até que ele de fato alcance as categorias de alto nível.

O desempenho da equipa brasileira de natação pura nos Jogos Olímpicos de Tóquio (2020-21) foi o melhor da história de uma equipa brasileira na modalidade, além de terem conquistado o recorde de participações em uma edição de Jogos Olímpicos fora do Brasil (CBDA). Podemos considerar, portanto, que houve uma evolução na qualidade competitiva a nível internacional. Porém, no Brasil, não parece estar claro se há uma política pública estruturada para o desenvolvimento de jovens atletas e do desporto. Um estudo realizado com 18 treinadores de alto rendimento, sendo 11 treinadores da natação e 7 treinadores do judô, identificou que, segundo a perceção da grande maioria dos participantes, não existe uma diretriz nacional para o desenvolvimento de talentos nas modalidades elencadas acima, ficando sob responsabilidade de cada entidade desportiva (clube e associações) o investimento e o desenvolvimento de seus atletas. Os treinadores também consideram que o jovem talento se destaca de forma natural, ou seja, os que são bons permanecem na prática e os que não se destacam passam a praticar a modalidade de maneira informal. Mas que não existe um programa organizado e sistematizado para o desenvolvimento dos jovens atletas (Silva Filho et al, 2016).

O cenário desportivo brasileiro tem sido objeto de estudo recentemente, e o que parece estar acontecendo nos últimos anos é a busca por um sucesso desportivo imediato (principalmente durante o período que antecedeu os Jogos Olímpicos 2016, no Rio de Janeiro) em detrimento do desenvolvimento desportivo a longo prazo do atleta (Bastos, 2016).

Segundo informações disponibilizadas no site da FPN, a atuação da delegação portuguesa de natação pura na edição dos Jogos Olímpicos de

Tóquio foi considerada aquém da atuação prevista no Plano de Alto Rendimento da Natação Pura (FPN, 2018, p.44), documento no qual foram elencados os objetivos para esta competição. O desempenho abaixo do esperado por parte da delegação portuguesa de natação pura talvez possa estar relacionado a dois fatores. O primeiro, relativamente ao desenvolvimento a longo prazo de jovens atletas: apesar da disseminação da importância de se sustentar um programa de desenvolvimento a longo prazo para jovens atletas, a realidade não reflete a regularidade esperada na aplicação desse programa, resumindo a situações pontuais que parecem emergir de um ou outro treinador (Costa et al, 2016). Associado a isso, o desenvolvimento do desporto de formação e do desporto de recreação é promovido pelas autoridades locais, mas geralmente de forma fraca, já que sua principal preocupação é gerar e explorar os benefícios decorrentes da hospedagem de eventos esportivos e competição de alto nível. De um modo geral, as federações desportivas e as instituições públicas carecem de um apoio crítico para produzir a qualidade e a quantidade de oportunidades para o desporto de formação que aproximem Portugal das médias estatísticas europeias de participação desportiva. Dessa maneira, as políticas públicas desportivas em Portugal necessitam ser embasadas sob uma nova visão ampla do desporto para garantir um crescimento sustentável. O estímulo ao investimento é agravado pelo fosso entre ricos e pobres que se alargou na última década, gerando um sistema desportivo português que vai apenas ao encontro das necessidades dos ricos e saudáveis. É impossível construir uma nação esportiva para apenas uma parte da população. (Fernandes et al, 2011).

A importância de compreender os fatores relacionados ao processo de desenvolvimento internacional do desporto é a de que, à medida que as nações se tornam estratégicas na forma como produzem atletas de elite, elas dependem menos de variáveis incontroláveis e mais das variáveis que são amplamente consideradas como componentes de um "sistema" de desenvolvimento de desportos de elite, corroborando a importância de se compreender de maneira ainda mais profunda, o papel do treinador no processo de treino e a sua influência no desenvolvimento desportivo a longo prazo do jovem atleta, que

poderá desaguar num percurso de elevado rendimento desportivo (De Bosscher et al, 2016).

# CAPÍTULO 3

# OBJETIVOS

# 3. OBJETIVOS DO ESTUDO

## 3.1 Objetivo geral

Compreender a perceção dos treinadores de natação pura, portugueses e brasileiros, que atuaram ou atuam com o escalão infantil, sobre o papel do treinador no processo de desenvolvimento desportivo a longo prazo do atleta e do talento.

## 3.2 Objetivo específico

Tendo em consideração o objetivo geral deste estudo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. compreender a perceção dos treinadores sobre a construção do conhecimento, no que concerne o conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal.
2. indagá-los sobre o conceito do talento e compreender quais fatores os treinadores relacionam à promoção e ao desenvolvimento do potencial talento no escalão infantil.
3. compreender a perceção dos treinadores acerca dos fatores contextuais do treino no que concerne ao desenvolvimento do atleta do escalão infantil, nomeadamente a estruturação do planeamento pedagógico, a determinação dos objetivos, a organização e aplicação do feedback.
4. Compreender as perspetivas dos treinadores acerca da influência do cenário desportivo de seu país relativamente à formação de novos treinadores e ao desenvolvimento do jovem atleta.

# CAPÍTULO 4

# METODOLOGIA

# 4. METODOLOGIA

## 4.1: Delineamento metodológico do estudo

Os diferentes paradigmas científicos representam as diferentes visões de mundo, representadas por crenças e valores em um determinado domínio, orientando e estabelecendo diretrizes para sermos capazes de resolver os problemas que fazem parte desse domínio, bem como orientando a maneira de como devemos estudar e compreender o mundo (Schwandt, 2001).

Para a escolha do delineamento metodológico mais adequado na investigação sobre o fenômeno desejado, é necessário que o investigador se posicione sobre a natureza da realidade e do conhecimento, através de um objeto de estudo bem delimitado e uma compreensão profunda da problemática a ser investigada.

Diante disto, esta pesquisa afluiu para o pressuposto filosófico-científico do paradigma interpretativo baseado no entendimento ontológico e epistemológico de que a realidade é construída a partir da interação entre os indivíduos e da subjetividade de suas conceções e perceções (Mertens & Ginsberg, 2009). Nesse sentido, buscamos compreender o fenômeno em situações contextuais e culturais a partir das perspetivas dos participantes (Lincoln & Guba, 2000).

A natureza interpretativa da abordagem permite ao investigador recolher e interpretar informações oriundas do processo reflexivo ao qual os participantes são convidados a se envolver constantemente durante o decorrer do estudo. Ao refletir acerca dos significados, perceções, crenças, valores, aprendizagens e experiências, é possível obter dados referentes ao comportamento humano (Merlucci, 2005), fazendo com que cada participante possa trazer à consciência os aspectos relacionados com o desenvolvimento de sua trajetória académica e profissional, e como sua perceção acerca do desenvolvimento do jovem atleta e do talento foi construída ao longo desses anos.

Para além do paradigma interpretativo, caracterizamos o presente estudo numa abordagem de investigação qualitativa, e caráter exploratório. Esta abordagem busca enfatizar a qualidade e o significado dos resultados, não

sendo, portanto, analisados de acordo com a quantidade ou a frequência com que eles aparecem, como ocorre na pesquisa quantitativa (Dezin e Lincoln, 1998). O caráter exploratório está relacionado a contextos e fenômenos que ainda não foram explorados e tem como objetivo auxiliar na compreensão de tais lacunas, apresentando à ciência informações sobre esse campo (Gil, 2017).

A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética da FADEUP, com o processo CEFADE 13/2021.

### 4.2: Caracterização da amostra

Participaram no presente estudo 10 treinadores de natação (8 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), sendo 5 treinadores portugueses e 5 treinadores brasileiros. A média de idade dos participantes é de 34,7± 5,7 anos. Os respetivos treinadores foram selecionados tendo em consideração o método de amostragem de conveniência (Patton, 2002). O método de amostragem por conveniência foi escolhido devido a disponibilidade dos participantes e a facilidade para a realização das entrevistas, sendo que os primeiros treinadores foram convidados e também indicaram outros treinadores para participarem do estudo. Buscando a relevância das características dos participantes para o estudo (Flick, 2009) foram admitidos os participantes que possuíssem os requisitos necessários para responder aos objetivos traçados. Além disso, buscou-se abranger uma grande variação em relação ao tempo de atuação dos participantes como treinadores no escalão infantil, para o entendimento de possíveis diferenças e semelhanças entre as percepções acerca da trajetória esportiva do jovem atleta quando relacionada aos anos de atuação profissional.

Os critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos treinadores considerados neste estudo foram: 1) ser treinador(a) há pelo menos uma época desportiva, em qualquer escalão, 2) ter experiência enquanto treinador no escalão infantil, podendo estar, ou não, atualmente, atuando nesse escalão, 3) estar vinculado atualmente a algum clube desportivo como treinador(a) de natação.

O escalão infantil abrange, no Brasil, atletas de 13 e 14 anos (infantil 1 e infantil 2, respectivamente) (CBDA). Em Portugal, segundo o site da FPN, há divisão por sexo, além da divisão por idade: para o sexo masculino, as idades consideradas para esse escalão são 13 e 14 anos (infantil B e infantil A, respectivamente) e para o sexo feminino, as idades abrangidas são 12 e 13 anos (infantil B e infantil A, respectivamente).

O limite amostral foi determinado por saturação teórica, considerando, portanto, a amostra com 10 participantes. Essa técnica tem como premissa o fato de que, mediante a repetição e redundância dos dados já coletados, não se torna relevante persistir na coleta de informações. Para isso, levou-se em consideração: 1) os limites empíricos dos dados, 2) a integração de tais dados com a teoria e 3) a sensibilidade teórica dos pesquisadores responsáveis pela análise dos dados (Glaser e Strauss, 1967). Os dados recolhidos foram transcritos e analisados, o mais prontamente possível, pelos investigadores responsáveis, viabilizando a identificação da saturação dos dados, permitindo o prosseguimento às fases seguintes da pesquisa (Bryman, 2008).

A tabela 1 apresenta abaixo, a caracterização dos treinadores e treinadoras participantes deste estudo, como sua formação académica, grau de treinador(a) (para os participantes portugueses), o tempo total de atuação como treinador(a) (considerando todos os escalões em que já atuou) e o tempo apenas como treinador(a) no escalão infantil:

Tabela 1: Caracterização dos treinadores e das treinadoras entrevistados(as)

| Pseudônimo | Nacionalidade | Formação acadêmica | Grau de treinador | Tempo como treinador (meses) | Tempo no escalão infantil (meses) |
|---|---|---|---|---|---|
| **SOFIA** | portuguesa | $L^1$+$M^2$ | III | 24 | 1 |
| **JOÃO** | portuguesa | $L^1$+$M^2$ | III | 228 | 168 |
| **CÉSAR** | portuguesa | $L^1$ | III | 168 | 144 |
| **TIAGO** | portuguesa | $L^1$ | III | 180 | 180 |
| **CELSO** | portuguesa | $L^1$+$M^2$ | III | 204 | 180 |
| **PAULO** | brasileira | $B^3$ | ---- | 84 | 24 |
| **TOMÁS** | brasileira | $B^3$+$P^4$ | ---- | 240 | 96 |
| **GILBERTO** | brasileira | $B^3$ | ---- | 144 | 36 |
| **MARCELO** | brasileira | $B^3$+$P^4$ | ---- | 204 | 108 |
| **ELZA** | brasileira | $B^3$+$M^2$ | ---- | 36 | 36 |

1: licenciatura; 2: mestrado; 3: bacharelado; 4: pós-graduação.

*Nota[1]: Todos os participantes estão representados por um pseudônimo, a fim de preservar o anonimato.*
*Nota[2]: Todos os participantes portugueses deste estudo possuem o grau III.*

### 4.3: Recolha de dados

As informações foram obtidas através de uma entrevista de natureza semiestruturada, realizada de forma online, agendadas de acordo com a disponibilidade do investigador-responsável e do entrevistado.

A recolha de dados através de uma entrevista possibilita aceder a informações privilegiadas, como os sistemas de valores, as perceções e interpretações sobre o universo que rodeia o entrevistado, para além de serem um dos meios mais eficazes para que o investigador se aproxime do universo estudado (Rada, 2005). O guião de perguntas foi elaborado com a intenção de propiciar um momento de reflexão acerca das experiências, convicções e conhecimentos (Patton, 2002) de cada participante, abrangendo 4 grandes temáticas: 1) construção do conhecimento e filosofia de treino; 2) conceito de talento para a categoria infantil; 3) planeamento pedagógico e 4) perspectivas do cenário desportivo nacional. O formato semiestruturado de uma entrevista é caracterizado por perguntas que possibilitem um diálogo entre o investigador e o participante. Deste modo, apesar de haver um roteiro previamente elaborado, o investigador tem a liberdade de fazer outras perguntas que não estejam no roteiro e o participante tem a oportunidade de responder da forma mais livre e extensiva que desejar. O roteiro é composto por perguntas não-estruturadas, semiestruturadas e mais raramente, mas também presente, perguntas estruturadas (Flick, 2013). Se as repostas não apresentarem as informações que o pesquisador busca, há a oportunidade de se explorar ainda mais, a fim de se alcançar a profundidade desejada (Cohen et al., 2011).

Foram realizadas duas entrevistas-piloto, sendo uma com uma treinadora brasileira e outra com um treinador português, ambos cumprindo os critérios de inclusão que seriam estabelecidos aos participantes. A entrevista-piloto é fundamental para familiarizar o investigador com as perguntas, para que, assim, ele possa decidir de forma mais assertiva, quando e como sondar extensivamente, ao longo da entrevista, as informações que devem ser recolhidas. Além disso, proporciona a oportunidade de revisão da estrutura das

perguntas já formuladas e a elaboração de perguntas alternativas, com o intuito de não haver a indução ou enviesamento no discurso do entrevistador, mas, também, por outro lado, conduzir o entrevistado a refletir e discursar sobre temas que não foram mencionados anteriormente (Flick, 2013).

As implicações éticas envolvidas nesse estudo foram apresentadas aos participantes, que, após conhecerem a natureza do estudo, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando com as condições de participação, com a gravação da entrevista e com a posterior utilização dos dados. Também foram informados de que poderiam optar por abandonar o estudo em qualquer momento, bem como recusar-se a responder alguma pergunta, sem haver qualquer prejuízo ou retaliação.

A garantia de confidencialidade e anonimato foram asseguradas aos participantes, bem como o direito a divulgação dos resultados do estudo, por meio da utilização de pseudónimos, de tal forma que não é possível identificar a identidade e nem a instituição desportiva para a qual ele(a) trabalha.

### 4.4: Análise dos dados

Todas as entrevistas foram gravadas com imagem e som, a fim de garantir a fiabilidade dos dados em posterior transcrição. Para esse processo, foi respeitada a gramaticalidade e o discurso oral de forma a preservar o conteúdo semântico das respostas. Para garantir a fiabilidade das informações contidas na transcrição, foi realizada a audição da entrevista para confirmação dos segmentos de texto (de palavras e pequenas frases) escolhidos para a análise de conteúdo (Tesch, 1990).

A validade dos dados foi assegurada por meio do envio das transcrições em sua versão final ao respectivo entrevistado, situação em que cada participante foi convidado a avaliar a sua própria transcrição, com a liberdade de corrigir, remover alguma informação que ele considere não transmitir o que de fato desejavam informar, ou adicionar alguma informação que considerar pertinente (Miles & Huberman. 1994). Além disso, a análise interpretativa dos

dados foi realizada através de uma abordagem colaborativa, na qual dois membros da equipa de investigação reuniram-se regularmente para discutir a categorização e a organização dos dados que emergiram ao longo do processo. Deste modo, estas duas etapas foram fundamentais para garantir a validade interpretativa dos dados e para minimizar o risco do seu enviesamento (Silverman, 2000).

Após a transcrição, os dados foram analisados por meio de análise temática com técnica indutiva, de modo a construir uma compreensão sobre os fenômenos investigados (Patton, 2002; Rubin & Rubin, 1995), a partir das perspectivas dos participantes sobre cada assunto (Flick, 2009). A primeira fase da análise consistiu na codificação da informação das entrevistas, na qual se agrupou unidades de informação com características e significados semelhantes em categorias, a partir de uma temática previamente definida (Flick, 2009). Deste modo, é possível identificar padrões nos dados obtidos, bem como compreender a frequência com que esses dados aparecem na entrevista de um mesmo participante, ou nas entrevistas de toda a amostra (Ayres, 2008). Seguidamente, procurou-se agrupar as respectivas unidades de informação em categorias mais específicas e inclusivas, o que permitiu a reorganização e interpretação das informações obtidas (Patton, 2002; Tesch, 1990) Os procedimentos descritos anteriormente anularam e removeram algumas inconsistências que pudessem existir no processo de categorização, facilitando, dessa forma, a interpretação dos dados.

Após esta etapa, os dados foram então confrontados e comparados à literatura (Ayres, 2008), comprovando e/ou acrescentando informações à temática referencial.

# CAPÍTULO 5

# RESULTADOS

## 5. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados utilizando-se como referência as categorias dos grandes temas e suas respectivas subcategorias, de acordo com os dados extraídos na análise de conteúdo. Os grandes temas foram estabelecidos baseados no modelo conceptual da eficácia do treinador, apresentado por Côté e Gilbert (2009), considerando tais pontos a partir da perspetiva do participante, sendo estabelecidos, portanto, como: 1) conhecimento profissional do treinador, 2) processo de desenvolvimento do jovem atleta e 3) contexto de treino.

A figura 5 apresenta os três grandes temas norteadores do estudo, bem como as subcategorias que auxiliaram na organização dos resultados:

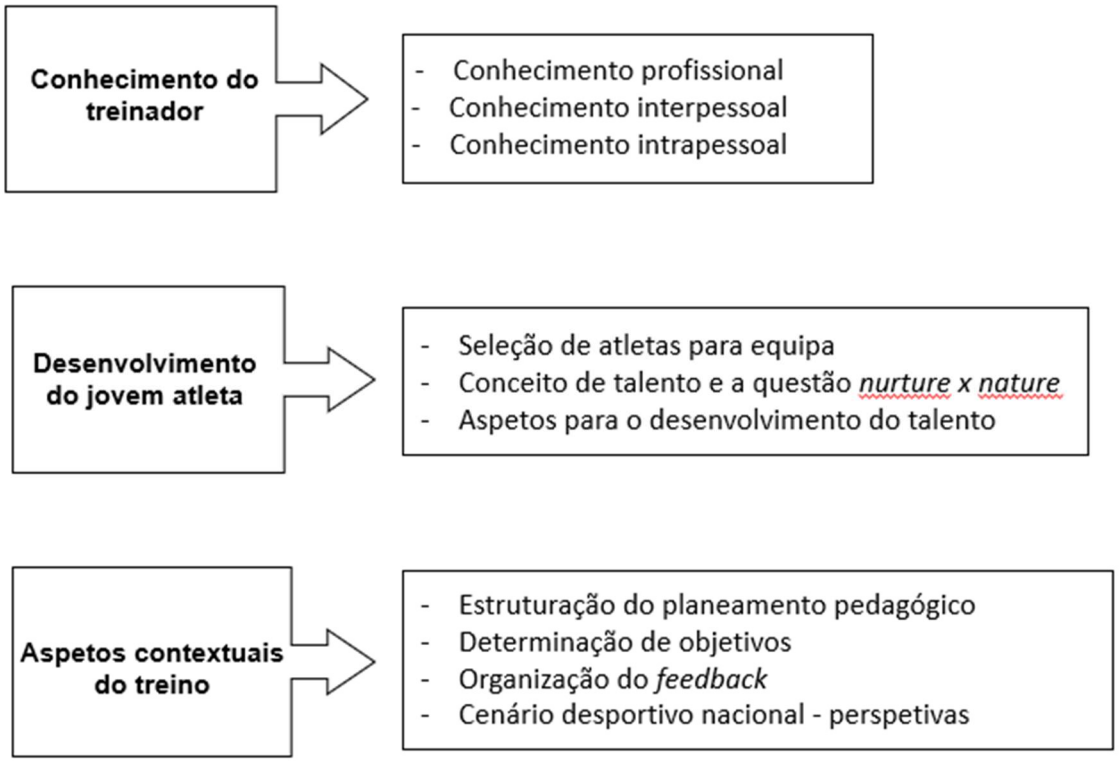


Figura 5: Organização temática dos resultados

Após a apresentação de cada grande tema, serão destacados os trechos das entrevistas que ilustram e exemplificam as subcategorias e que assim, construíram um panorama de percepções e conceitos.

## 5.1: Conhecimento do treinador

SOBRE O CONHECIMENTO PROFISSIONAL

*Experiência como atleta*

As experiências vividas como atleta são valorizadas por aqueles que a possuem, sendo consideradas como uma oportunidade de o treinador compartilhar e compreender de forma mais significativa as situações desafiadoras pelas quais os jovens nadadores passam, e, assim, criarem uma relação de empatia:

*"Eu tive a sorte de antes de ser treinador, ser atleta. E normalmente, eu os dizia: 'Por onde vocês estão a passar eu já passei. Eu já vivi o que vocês estão a viver nesse momento'." (João)*

*"Eu acho que o fato de eu ter sido atleta de natação contribuiu e muito para eu saber o que um atleta precisa, as dificuldades que ele tem não só na parte técnica, mas mais uma parte pessoal, (...) ajuda muito a entendê-los." (Elza)*

Os treinadores que tiveram experiência enquanto atletas destacaram, também, que esta vivência contribuiu para a construção de valores que posteriormente o treinador busca desenvolver nos seus atletas:

*"Eu fui nadador também então eu já trazia esses valores. (...) A minha experiência valorativa enquanto nadador claramente me ajudou na minha formação enquanto treinador." (César)*

Por outro lado, há também a percepção de que tal experiência, apesar de contribuir, não é um fator determinante para que se possa atuar como treinador.

Tal ideia foi apresentada por uma treinadora que afirmou não ter sido atleta e também por um treinador que, apesar de ter sido atleta, entende que a formação profissional pode (e deve) ser construída por meio de diferentes experiências:

*"Sempre optei pelas especialidades em treino desportivo que era aquilo que eu gostava, principalmente na área da natação. Não por ter tido uma carreira como nadadora porque não tive, mas porque sempre gostei muito e pensei 'Não preciso ter sido nadadora para ser treinadora', apesar de ser uma componente muito forte de muito treinadores, terem sido nadadores. Mas se focarmos naquilo que é necessário, nas competências necessárias para saber lidar com os nadadores, penso que conseguiremos com sucesso." (Sofia)*

*"Eu ter sido nadador, ajuda-me bastante porque eu tenho uma forma de estar que é: tudo que eu for colocar aos meus atletas, eu primeiro experimento. Eu quero saber qual é a sensação. Penso que por eu ter sido nadador talvez seja mais fácil pra mim do que pra um colega meu que não tenha sido. (...) Eu considero também que a vontade de querer saber mais, a dúvida na nossa cabeça de se estamos a fazer bem ou se estamos a fazer mal ou se podemos fazer melhor, se calhar estão mais importantes do que essa experiência. Porque é essa parte que na falta vai me custar algo ali na frente." (Celso)*

Os participantes brasileiros e portugueses apresentaram similaridades na sua percepção quando consideramos essa subcategoria.

*Sobre a formação académica*

Considerando, portanto, a diversidade de possibilidades para a construção do conhecimento profissional, buscou-se entender qual a importância atribuída ao conhecimento adquirido durante a graduação ou nos cursos de formação da federação, para sua atuação como treinador.

Apenas dois treinadores consideraram que a formação académica contribuiu para que eles pudessem atuar na natação pura desportiva:

*“A formação ajudou muito assim, graças a Deus. (...) Eu gosto muito do processo de formação porque lá (na minha faculdade) a gente tem um processo chamado Ciclo Básico, que eu acho que ajuda muito na nossa formação como pessoa e a ver o lado profissional de uma forma diferente.” (Elza)*

*“Eu nunca tinha tido nenhuma ligação com o treino e sem dúvida que a minha formação foi basilar, foi essencial para chegar ao cais da piscina e fazer o que tenho que fazer. Em todos os níveis: a nível de metodologia de treino; a nível do contato com os jovens e com os pais, foi crucial. É claro que a experiência dita muita coisa e nos faz ter sensibilidade ao que é o treino, mas sem ter a teoria, a formação antes... não é possível.” (Sofia)*

Houve, também, a opinião de alguns participantes portugueses que ressaltaram a contribuição dos cursos de formação da FPN, considerando a relevância da transferência para a prática daquilo que foi aprendido na teoria:
*“Nos cursos, apesar de haver sempre coisas boas e coisas menos boas ou que achamos menos corretas, é sempre importante e contribui sempre para nossa formação e para o que nós vamos utilizar no dia-a-dia.” (Tiago)*

*“Relativamente ao treino, principalmente o grau 2 e o grau 3, realmente já tem uma abordagem muito específica naquilo que é o treino.” (César)*

Alguns treinadores consideraram que o conhecimento adquirido durante a graduação foi insuficiente para que se sentissem seguros para trabalhar como treinadores e foram buscar outras fontes de informação:
*“Na faculdade eu achei que eu tivesse saído já muito preparado para assumir o que eu queria, que era ser treinador de natação. Entrei na pós-graduação e eu percebi que eu não estava preparado ainda. Nem um pouco preparado. E a pós-graduação me abriu muito a cabeça; informações que eu tive na pós-graduação foi o que o que me levou realmente a pegar mais firme como treinador.” (Tomás)*

*“Sendo bem sincero, nada, nada, nada. (...) Tudo o que eu estudei na faculdade, nada me serve até hoje, tudo eu tive que ir atrás depois, tudo eu tive que pesquisar, obvio, a faculdade me ensinou os caminhos, a buscar e tudo, mas dos ensinamentos nada infelizmente. A natação. matéria na faculdade, não me ajudou em muita coisa não, paguei bem caro e não foi tão útil assim.” (Gilberto)*

A grande maioria dos participantes portugueses consideraram que a formação académica contribuiu de alguma maneira para sua atuação como treinador. Já em relação aos participantes brasileiros, houve maior divergência quanto a essa subcategoria.

*Sobre a troca de informações entre os pares*

Foi possível perceber a importância que a grande maioria (tanto os participantes portugueses quanto os brasileiros) atribui para a riqueza de informações que pode ser absorvida na troca entre os pares e nas oportunidades de estágio:

*“Eu acho que foi muito mais aprendizagem na prática, com os treinadores do principal, como eu ajudei durante o estágio, (...) então tinha uma boa bagagem com o pessoal desse escalão. Eu acho que foi muito mais ali especificamente nos treinos de natação que foi onde eu aprendi mesmo.” (Paulo)*

*“Nos cursos da FPN, (...) tive a oportunidade de ter sempre bons formadores, tanto no grau 2 como no grau 3, de trocar grandes experiências e eu acho que a parte mais importante nos cursos é trocar experiências com nossos colegas, e não só com os formadores, para também ver como é que se trabalha nos outros clubes, como é que não se trabalha, e trocar experiências ao fim e ao cabo, é isso que é enriquecedor.” (Tiago)*

Também foi apresentada a importância de se construir o conhecimento por meio da formação contínua. E que esta pode ser ainda mais enriquecida quando a troca entre os pares é feita por professores dos mais variados níveis de ensino da natação, desde a iniciação até a elite:

*"Mas sem dúvida que a formação contínua e o contato com outros treinadores (...) que estão ligados mais à performance, mais à elite, é sempre um bom caminho para nossa aprendizagem e nosso crescimento. Não desfazendo, claramente, que é muito importante, mesmo a nível competitivo, o nosso contato com escolas de natação e com os professores de natação. Tem que haver uma simbiose entre aquilo que é o treino e aquilo que é a formação, as escolas de natação. Então, treinadores e professores têm que aqui, andar sempre, um bocadinho de mãos dadas pra perceber o que está a acontecer em ambas as partes porque só assim, e é nisso que eu acredito, que nós conseguimos evoluir, crescer e tirar bons resultados." (César)*

*Sobre a experiência prática enquanto treinador*

A importância da experiência prática foi destacada por participantes portugueses e brasileiros, ao considerarem a diversidade de contextos que um treinador pode encontrar:

*"Eu acho que eu saí da graduação sabendo muito bem o que eu fazia porque eu já fazia. Se eu não tivesse feito tudo, não tivesse pegado a equipa da faculdade para treinar, feito os estágios, eu sairia meio perdido." (Marcelo)*

*"A faculdade preparou, mas não preparou. Ou seja, eu considero que saí com capacitação para entrar no mercado de trabalho, mas também considero que aquilo que eu fui aprendendo com a experiência e com a prática, com os anos, foi muito mais importante do que aquilo que inicialmente aprendi em minha formação académica porque efetivamente nós temos a formação teórica, mas não nos prepara efetivamente para a realidade com a qual nós vamos trabalhar. E essa realidade é muito distinta não só das idades com que trabalhamos e as faixas etárias, mas também de local para local. (...). Eu tive que começar de uma forma bem diferente. Utilizando muito daquilo que eu tinha aprendido, mas adaptando a realidade que eu estava a viver e estava a experienciar." (João)*

SOBRE O CONHECIMENTO INTERPESSOAL

O conhecimento interpessoal refere-se ao desenvolvimento de competências que aperfeiçoem a relação entre duas ou mais pessoas. Em relação ao desenvolvimento do conhecimento interpessoal, os participantes relataram quais as características comportamentais que consideram fundamentais para um treinador do escalão infantil, para que ele possa estabelecer um ambiente de treino favorável para o desenvolvimento do jovem atleta, bem como favorável para estabelecer relacionamentos interpessoais entre os membros da equipa. Alguns participantes citaram que a característica que consideraram mais importante é a capacidade de liderança ou de saber ensinar, destacando que consideram estas características como algo inato:

*"Penso que o papel da liderança é inato. Não é qualquer pessoa que adquire a liderança. A liderança já vem com a pessoa e pode sim, ser melhor desenvolvida. Se a pessoa é líder e nunca desenvolve... o que não me parece porque a liderança é aquele sentido de proatividade, de estar à frente de forma autônoma, levar um grupo consigo. Acho que isso é inato, não se adquire." (Sofia)*

*"Tem gente que tem o dom né, tem o dom de ensinar, de começar com a base e ir crescendo e tem gente que é muito esforçado e estuda muito e às vezes na prática você vê que não é tão legal quando a gente acha. Eu vejo isso muito na borda de piscina. Às vezes tem um treinador muito estudioso que faz mestrado, que faz isso, faz aquilo, que estuda a fisiologia toda, mas que no dia a dia no treino ele não consegue passar o que alguns às vezes não tem tanto esse estudo, mas conseguem passar. Meio que é um dom mesmo, a pessoa nasce com isso." (Tomás)*

Outros treinadores acreditam, porém, que as competências podem ser desenvolvidas ao longo da trajetória profissional através da construção do conhecimento. Neste sentido, um treinador destacou a capacidade de compreender as individualidades e especificidades da faixa etária, uma vez que o processo de maturação envolve, na sua opinião, um certo grau de

complexidade. Ele ressaltou que tal competência pode ser desenvolvida através da formação contínua:

*"Para ser treinador dos escalões de jovens é preciso que se tenha muito bem o que é uma criança(...). É preciso perceber o crescimento de cada um. E depois também é preciso perceber que cada um é como é e que as individualidades são completamente diferentes e que é muito complicado." (Celso)*

Uma das competências mais citadas pelos treinadores em estudo foi a capacidade de aprender a se relacionar com os atletas. Porém, foram mencionadas diferentes formas para se conquistar a qualidade neste relacionamento. Houve divergência, também, em relação à origem dessa competência, nomeadamente se ela seria inata ou se o treinador seria capaz de desenvolvê-la através da capacitação profissional. Dois participantes citaram que essa qualidade do relacionamento se dá de forma inata, mas cada um deles considera que ela é manifestada de uma forma diferente. Para um deles, gostar de trabalhar com crianças é a forma de se criar uma relação saudável com as atletas em formação:

*"Tem que gostar de trabalhar com criança (...) e eu acho que (essa característica) é inata. Depois pode ser aprofundada com o conhecimento teórico que se adquire, mas quem não gostar de trabalhar com crianças não vale a pena estar a trabalhar com crianças, não é? Naturalmente, se não tiver essa aptidão, essa vontade e esse gosto, nem por muito conhecimento teórico que se tenha, nunca vai chegar ao coração das crianças, nunca vai chegar a perceber as crianças e nunca vai conseguir funcionar com elas. Logo, não terá os resultados pretendidos." (João)*

No entanto, para a outra participante, que também considera que a característica mais relevante é inata, a qualidade do relacionamento se dá pela humanização da atuação profissional:

*"O que falta assim é muito do lado humano, isso não tem como ensinar. (...) Então, é a questão de saber lidar com o próximo, não tem como...(...) isso é uma coisa que não se ensina é mais uma percepção pessoal mesmo. (...) É uma questão de personalidade." (Elza)*

Dois participantes concordam que é possível que o treinador desenvolva e aprenda formas eficazes para estabelecer um bom relacionamento com a equipa. Esses consideram que a comunicação é o diferencial para se estabelecer uma boa relação com os atletas e ela pode ser aperfeiçoada através da busca por conhecimento específico a essa temática:

*"Eu acho que, primeiro de tudo, você tem que realmente gostar de se comunicar com atletas dessa idade porque é muito diferente de trabalhar com petiz (...) ou com júniores e seniores. (...) Então, eu acho que é essa competência de realmente saber se comunicar com os atletas, não só no sentido da natação, mas entender a fase que estão passando como pessoas. Antes de tudo, eu acho que faz toda a diferença, acho até que seria o principal. E eu acho que é possível desenvolver (essa característica). Cada um tem uma propensão maior, um pouquinho maior, tem mais facilidade ou não, mas com certeza dá pra desenvolver." (Paulo)*

*"Para essa idade eu vejo muito o trato, o modo de falar, o modo de conversar com os atletas, a forma que, entre aspas, você vai vender todo aquele trabalho, todo o treino, e até o acolhimento eu vejo que é muito importante pra essas gerações. (...) Então eu vejo muito mais importante pra esse escalão, a relação treinador/atleta do que muitas vezes o que você vai passar no treino ali e tudo mais. E eu acho que dá para ser adquirida sim. (...) Você tem que buscar isso, então você tem que aprender a falar, você tem que buscar formas de falar, tem que estar sempre disposto e disponível pra aprender." (Gilberto)*

E, por fim, há a opinião de que uma relação interpessoal saudável entre treinador e atletas é fundamental para o desenvolvimento do atleta neste escalão de iniciação e que será construída por meio da simbiose entre competências inatas e aprendidas. A junção desses aspectos vai modificando o comportamento do treinador ao longo do tempo, tornando a rotina de treinos mais motivante e mais adequada às necessidades dos atletas, dando qualidade ao relacionamento entre eles:

*“As relações interpessoais são fundamentais e é preciso aí haver também o carisma do próprio treinador para que as relações pessoais se possam fomentar. Eu creio que nessas idades, as relações interpessoais ainda são muito valorizadas(...). Por isso, eu acho que existe aqui um papel fundamental dos treinadores: mostrarmos aquilo que é o treino, e termos a capacidade de (...) fazer os jovens a gostar do treino. Essas características (...) fazem mudar o treinador também, fazem com que o treinador aprenda coisas novas e que ele próprio mude. Mas também é claro que as características inatas do treinador são essenciais e por isso é que não resulta com todos da mesma forma e em todos os lugares.” (César)*

Destaca-se que neste subtema, houve uma grande variedade de respostas, não sendo possível estabelecer diferenciação entre as perceções de participantes portugueses e brasileiros.

SOBRE O CONHECIMENTO INTRAPESSOAL

O conhecimento intrapessoal refere-se ao conhecimento de si mesmo, a fim de conhecer e compreender os próprios sentimentos, sensações e aspirações. A partir da análise das características comportamentais de um treinador do escalão infantil, os participantes falaram sobre a construção de sua filosofia de treino e os valores norteadores da sua atuação profissional e sobre a realização de autoavaliações como prática reflexiva de seu comportamento frente à equipa.

Relativamente a filosofia de treinos e os valores que norteiam o seu desempenho profissional, buscar uma abordagem mais humana foi citado por três participantes:

*“São valores que eu aprendi durante a minha formação como um atleta também: a gente tem que trabalhar com o ser humano. (...) A gente tem esse objetivo de formar pessoas e formar cidadãos. Se saiu um atleta olímpico, ótimo, a gente fica muito feliz, mas formar todos eles como pessoas melhores.” (Elza)*

*“Um princípio básico que é: o nadador que tenho à frente, eu não sei se dali a 10 anos, dali a 15 anos, poderá ser o melhor nadador que passou pelas minhas mãos, (...) poderá ser um nadador inesquecível. Não porque teve grandes resultados, mas porque me deu muito enquanto formação de treinador, enquanto pessoa, enquanto indivíduo e me marcou.” (César)*

*“Para mim é criar cidadãos através do desporto. Eu acho que o desporto é muito mais do que o ganhar e perder. (...) Por mais que a gente queira que dure para sempre, acaba. A gente não vai ser atleta para sempre, não vai ser treinador para sempre, se a gente não cuidar do ser humano que tem em volta dessa criança, a gente está fazendo só uma parte do trabalho.” (Marcelo)*

O respeito pela trajetória do atleta foi citado por dois participantes que consideram o cuidado para não valorizar em demasia os resultados competitivos nesse escalão:

*“Respeitar o desenvolvimento, respeitar o timing desse mesmo desenvolvimento, ou seja, não apressar, não pressionar, não questionar ou não exigir, digamos assim, porque normalmente há uma tendência para querer exigir resultados ou procurar rapidamente resultado e isso é contra a natura, porque cada um tem o seu desenvolvimento, o seu ritmo, e se não for respeitado, mais tarde vai-se pagar a fatura. Por isso, respeitar o timing do desenvolvimento, quer seja física, quer seja emocional, quer seja cognitivo.” (João)*

*“Eu acho que primeiro de tudo é (...) você enxergar como uma pessoa antes de tudo, então ter sempre isso em mente. (...) Então, se eu fosse só valorizar o resultado da natação teria uma parte dos atletas que seria completamente esquecida.” (Paulo)*

O comprometimento foi citado como sendo o caminho para que eles compreendam a seriedade do compromisso assumido ao tornar-se atleta:

*“Perceberem realmente que eu estou ali com um intuito e não to ali só para passar o tempo. (...) Ao fim e ao cabo é o compromisso que estão ali a ter e que tem que levar avante, não estar ali só por estarem ou só por dizerem que “Eu estou a andar na natação” ou só por dizerem que “Eu ando na natação de competição”, não, se estão ali tem que ter um compromisso e tem que ter aquela disciplina para trabalharem para concretizar seus objetivos”. (Tiago)*

A grande maioria citou que o exemplo é o valor principal para que possam ser transmitidos outros valores também importantes:
*“Os princípios que tenho enquanto treinadora são um bocadinho os princípios que tenho enquanto pessoa. (...) Saber ser um exemplo e saber me comunicar com eles. O que nós exigimos para eles, também temos que exigir para nós. Eu acho que ser o exemplo, é a melhor palavra que define porque no exemplo já está incluído tudo. Já está incluído a conduta, a responsabilidade, o respeito.” (Sofia)*

Além disso, a maioria dos participantes consideram que o papel de líder é conquistado por meio do exemplo:
*“Eu conquisto muito o meu papel de líder pelo exemplo. Eu não peço nada que eu não seja capaz de fazer ou que eu não possa demonstrar. Eu não peço a um atleta que tenha um comportamento que não seja adequado ao meu. (...) Eu conquisto essa posição (de líder) muito porque eu demonstro a minha competência pra eles, dou-lhes a abertura para eles também se comunicarem comigo. (...) Se eu não lhes der a oportunidade de tomar decisões, eu acabo por ser um líder autoritário. (...) E eu não quero ser esse líder. Eu quero ser um líder de forma natural. E não tenho que impor. (...) Sou um líder porque eles assim me fazem.” (César)*

*“Eu só ouço conselhos ou eu só aceito orientações de quem fez alguma coisa realmente. (...) Alguém que já construiu alguma coisa, se ele é o cara que ajudou tal atleta a ser campeão brasileiro. (...) Acho que isso dá muita liberdade para*

*eles expressarem e receberem também essas orientações da forma que aí sim você vai ser ouvido e respeitado." (Gilberto)*

A liderança partilhada e o desenvolvimento da autonomia dos atletas também foram citados como valores norteadores para a gestão da equipa:
*"A liderança nos grupos em que eu trabalho, é sempre partilhada. Todo ano, eles fazem eleição do capitão. (...) Eles se respeitam para caramba quando alguém dá uma ordem. E quando eu saquei isso, eu comecei a escolher capitães. E todo ano tem um capitão. Então, dependendo do que é, eu puxo a responsabilidade para mim, dependendo do que é, eu jogo a responsabilidade no capitão. (...) Coisas simples, sabe... tipo um vem reclamar do outro. (...) Eles entendem que nem tudo vai depender de mim. (...) Eles estão em uma idade que eles conseguem resolver um monte de coisa e acho que nessa parte social, eles resolvem melhor do que eu." (Marcelo)*

*"Eles têm que ser mais autocríticos, porque é essa autocrítica que vai lhes passar mais autoconfiança necessária para mudarem todas as dificuldades que vem nesse trajeto. Temos que deixá-los resolver problemas. Por exemplo, acabou uma prova, e a primeira pergunta que eu lhes faço é "Como é que correu a prova? O que achas que fizeste bem e o que achas que fizeste mal? (...) Eu gosto muito que eles tenham uma perceção exata da prova que fizeram. Em todos os momentos da prova. E, portanto, pra mim, o principal é dar a eles as ferramentas, para que eles possam cada vez mais, terem o juízo de si próprio, de se avaliarem, e poderem quase treinar sozinhos." (Celso)*

Os participantes também falaram sobre a possibilidade de repensar e, se necessário, alterar aspectos relacionados aos valores de sua filosofia de treino, ao longo dos anos de atuação profissional. A maioria dos participantes citou que o contexto e a experiência profissional levam a uma reflexão constante dos seus valores:

*“Eu acho que nós só começamos a perceber o que é preciso, a postura que precisamos adotar quando estamos realmente em contato com eles, realmente em contato com a prática.” (Sofia)*

*“Eu penso que quando eu comecei, era uma coisa muito clara para mim que eu falava assim ‘ah, eu quero chegar numa Olimpíada’. Hoje em dia, para mim, é muito claro que eu não quero chegar numa Olimpíada. E não é porque eu vi o quanto é difícil. É porque eu vi o que é preciso para fazer e acho que um treinador dos escalões de formação, assim que realmente acha que através das crianças vai mudar não só o futuro das crianças, mas um pouco do desporto, ele não pode se prestar a fazer algumas coisas que o alto rendimento hoje em dia tem como praxe.” (Marcelo)*

*“Os valores tendem a ser os mesmos, a visão podia ser, inclusive, a mesma, mas a forma de atuar teve que ir se moldando porque também penso que quando nós entramos no mercado de trabalho, entramos um bocadinho verdes e é normal nós agirmos, e ao agirmos, termos alguma precipitação e cometermos alguns erros, devido a nossa precipitação e a nossa imaturidade para lidar com determinados tipos de situações que são novas também. E aos poucos e poucos, nós vamos ficando também mais maduros nessa avaliação das situações e nas repostas que damos à essas situações, e logo também encaramos as coisas por outra perspectiva, de outra forma e respondemos de outra forma. (...) Precisamos nos adaptar e responder de forma diferente às gerações que estão surgindo.” (João)*

*Prática da autoavaliação pelo treinador*

Sobre a realização de uma autoavaliação acerca do seu desempenho enquanto treinador, todos os participantes demonstraram considerar a importância de refletir e repensar seu comportamento, escolhas e falas. A grande

maioria afirmou não realizar anotações ou registos sobre esse momento, mas todos mencionaram a importância de se permitir reavaliar e replanear:

*“Acho que... oficialmente não, mas praticamente diariamente. Não tenho uma ferramenta, não tem nenhum período da temporada em que eu paro para reavaliar. É assim, terminou a temporada, eu sempre penso “O que eu posso fazer de novo? De diferente?” e tal, mas a vida do treinador é replanear as coisas. Se planea para uma coisa, aparece uma competição, mudou a data (...). Então, não tenho oficialmente, mas eu repenso bastante as coisas e com isso a gente acaba se reavaliando, não tem jeito.” (Marcelo)*

*“Não. Apontar ou escrever não. Mas eu faço autoavaliação todos os dias. Como foi o treino, como estive no treino, nesse aspecto sim. Mas fazer avaliações de tempos em tempos, não. É algo que eu faço de forma natural porque sinto que faz parte do processo, de avaliar-se, fazer introspecções das coisas, é algo que no meu dia a dia já está presente porque nós não estamos sempre certos das coisas. Nem sempre fazemos as coisas mais acertadas. Então é preciso constantemente pensar “Era mesmo preciso ter feito isso? Foi a melhor coisa a se fazer?" Então faz parte do meu dia a dia.” (Sofia)*

Alguns participantes consideraram que realizam a sua autoavaliação ao compartilharem sobre o assunto com os seus colegas de trabalho:

*“Assim, escrita acho que não, eu fico me autoavaliando no fim do dia assim quando eu volto pra casa. (...) Então, quando eu saio do clube, a treinadora do escalão de petiz vem comigo. (...) A gente vai conversando sobre como foi o nosso dia, então eu considero como uma autoavaliação isso, porque eu chego no carro e falo assim ‘Nossa, hoje no treino eu peguei pesado.”, ‘Não devia ter feito assim.’, ‘não sei se eu peço desculpa, porque de repente não foi legal.’, ‘Ah não, hoje precisei ser mais dura com fulano.’(...) a gente costuma fazer isso no carro voltando para casa.” (Elza)*

A autoavaliação como um processo de reflexão individualizada também foi mencionada:

*“A minha autoavaliação nunca ficou registrada. Eu só meditava. Eu por norma, me considero uma pessoa muito exigente, muito exigente. Porque eu não ponho*

*a culpa nos atletas. Eu ponho a culpa em mim. Então, nas noites de insónia eu fico a pensar onde eu falhei, onde eu vou mudar. E essa é a minha autoavaliação" (João)*

Apenas um participante afirmou realizar registos ou anotações desses momentos de reflexão:

*"Eu costumo fazer... vamos falar dos momentos competitivos. Ao final de um dia de competição, pego um papel e vou refletir o que se passou. Não sobre os atletas. Sobre minhas atitudes, o que eu decidi, o que eu pensei, como eu reagi. Vou escrevendo. Em um livro, como eu digo, "o livro das mágoas". São coisas escritas de forma aleatória, não é um texto. São reflexões que eu não partilho com ninguém, e só me diz respeito. É uma autocrítica, autoanálise, autoavaliação. E depois perceber também a reação dos atletas perante a minha atitude. Porque pode ser que eu tenha sido correto e a reação deles não foi a melhor. E se calhar, pode ser que a reação deles não foi correta porque minha atitude não foi correta... ou a forma, o meio utilizado, o momento não foi o indicado. Às vezes não é a informação ou a atitude, mas sim a forma ou o momento." (César)*

Os participantes brasileiros e portugueses apresentaram similaridades em sua percepção quando abordados em relação aos valores norteadores da atuação profissional e em relação à importância da autoavaliação.

### 5.2: Pprocesso de desenvolvimento do jovem atleta

Nesse grande tema, foram abordados aspectos relacionados à percepção dos treinadores quanto ao seu papel no início da trajetória de resultados e conquistas esportivas do jovem atleta e que, consequentemente, influenciam o nível de competência percebida por eles. Dessa maneira, foram discutidos os aspectos relacionados com a identificação, seleção e promoção do talento.

SOBRE OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS ATLETAS E FORMAÇÃO DA EQUIPA

Foram citadas quatro maneiras diferentes para que os atletas sejam admitidos na equipa. Em alguns clubes, há a utilização de mais do que uma estratégia.

*Admissão sem avaliação prévia*

A admissão sem uma avaliação prévia foi citada por um treinador, justificada pelo interesse do clube em possibilitar a prática ao maior número possível de interessados:

*"Nós normalmente aceitávamos atletas em qualquer faixa (etária), mas na faixa dos infantis nós fazíamos isso regularmente, que não sabia nadar, que queriam aprender a nadar, e nós incorporávamos na equipa de competição direto. E depois fazíamos o processo todo de ensino, adaptação e iniciação ao treino. (...) Nós não limitávamos... não tínhamos... apesar de eu saber que tinham características que deviam ser interessantes para um nadador e que poderiam determinar se ele era um talento ou não, digamos assim, nós nunca nos preocupávamos com isso. O nosso foco era ter atletas, primeiro ter atletas. Depois, formá-los. E depois, logo se via se ele tinha aptidão e se tinha vontade. Nunca fechávamos as portas a ninguém. Nosso objetivo era ter o maior número de atletas possível." (João)*

*Transferência automática do escalão anterior*

A transferência automática do escalão anterior para a infantil, considerando atletas que já integram o clube, foi a estratégia mais citada entre os participantes brasileiros e portugueses. No Brasil, o escalão anterior ao infantil é denominado petiz; já em Portugal, é denominado cadetes:

*"A primeira parte da seleção já vem dos atletas que vem do próprio petiz. Então, quando os atletas permanecem (no clube), há troca de escalão. Então, eles já estão lá." (Elza)*

*"É um processo ainda mais natural porque a nossa escola de natação é organizada por cores de toucas, ou seja, por níveis. (...) o convite é um bocadinho natural (para entrar na equipa). Nós dizemos para a criança 'Ok, completaste este nível, vais para o outro'." (César)*

Tal situação se repete em dois contextos diferentes: quando há uma grande oferta de atletas vinda do próprio clube ou quando o número de atletas que compõe a equipa é insuficiente, de acordo com a percepção do treinador: *"Nós, treinadores, não temos um papel muito preponderante na entrada de novos atletas porque o escalão de infantis é aquele escalão em que (...) os nossos nadadores já vêm do escalão de cadetes. Então, os treinadores não têm muito o papel de ir recrutar. Nem o clube porque, por norma, já tem muitos atletas." (Sofia)*

*"Eles vêm uma grande maioria do petiz porque a escolinha de natação é muito forte, é forte em números né... Não digo nem tanto em qualidade, em números." (Marcelo)*

*"Infelizmente ainda não tivemos atletas suficientes para selecionar os atletas que vão para os infantis, todos que chegam àquela idade vão para infantis. (...) Nosso princípio também é dar oportunidade a todos, depois mais tarde é que se começa a fazer a seleção mais analisada." (Tiago)*

O contexto de grande oferta de atletas vindos do próprio clube foi citado, em sua maioria, por participantes brasileiros. Já o contexto de quantidade insuficiente de atletas para a equipa foi citado, em sua maioria, por participantes portugueses.

*Admissão por meio de entrevista e/ou avaliação prévia*

Pese embora os resultados anteriores, salienta-se que realizar uma avaliação prévia ou entrevista com os atletas interessados também foi citado como uma forma de seleção para a equipa. O nível de exigência é similar e

alguns treinadores reforçam ser uma boa oportunidade para analisar o real interesse do atleta em competir pelo clube:

*"O nosso clube é um clube considerado pequeno perto dos outros, (...) e nem sempre a gente tem os atletas inscritos (na seletiva), então nosso nível de exigência (...) acaba sendo um pouco mais baixo. (...) Então, não precisa ser atleta antes, não precisa vir de outro clube, mas ele precisa saber nadar os 4 estilos, ele precisa saber, sabendo os 4 estilos e já ter pelo menos a vontade de querer estar numa equipa porque não vai ser fácil, (...) pelo menos a técnica precisa ser um pouco mais apurada, então a gente marca a seletiva, vê o atleta nadando, vê se ele sabe os 4 estilos e a gente coloca ele no treino do dia, aí a gente vê se ele se adapta a equipa, como é que ele se relaciona com a equipa." (Elza)*

*"Quando vem gente de fora, passa por uma entrevista, entrevista que é baseada muito mais no quanto o cara quer fazer parte do clube do que no resultado que ele tem, porque a gente conseguiu desenvolver um sistema muito legal. Quando ele entra, ele paga um pedágio: fica durante 6 meses pelo menos, competindo somente os campeonatos internos. Então, não é só baseado no resultado. O cara tem que querer estar aqui dentro. Eu acho que daí é muito legal, (...) quando ele aceita os termos, de pagar esse pedágio, a gente já pensa 'não, esse cara aí é um cara que tá a fim de ficar aqui dentro' porque ele aceita sem garantia nenhuma (de que vai participar de campeonatos da federação)." (Marcelo)*

*"Quando vem alguém novo perguntar se pode integrar o escalão, nós fazemos uma pré-avaliação ao nível técnico, não tanto ao nível condicional porque é uma idade em que ainda temos tempo de trabalhar as competências. (...) Não precisa ser assim algo muito exigente, mas que se saiba deslocar-se minimamente em todas as técnicas, (...) pra nós já é o fundamental para que possa integrar a equipa. (...) O nadador vem em um dia, faz ali um conjunto de metros, e nós já vemos logo se é capaz ou se não é capaz. Não precisamos de muito tempo." (Sofia)*

A grande oferta de atletas foi apresentada por três participantes, apenas brasileiros, como justificativa para uma admissão também baseada em resultados já conquistados, mesmo quando o atleta já compõe a equipa do clube: *“A partir do infantil 1 pro 2, a gente já tem alguns critérios e tem a atleta que acaba não entrando. (...) do infantil 1 pro infantil 2, o atleta tem que estar entre os 20 primeiros colocados em pelo menos uma prova do campeonato estadual. (...) É uma escolha nossa e (...) a gente explica que é pela questão da quantidade. E até antigamente, tinham critérios até do petiz pro infantil, mas bem antigamente... que a gente acabou tirando para dar esse ano a mais de oportunidade também.” (Paulo)*

*“Como a nossa equipa hoje ela é muito volumosa, a gente tem um índice interno e esse índice interno, (...) só o cara que tem esses índices tem condições de estar ali. (...) Às vezes não tem mas está próximo, a gente vê que o cara é bom, mas foi pouco trabalhado a gente coloca. (...) Se ele tá vindo de fora, (...) a gente olha um pouquinho do currículo, dos resultados dele como nadador e vê se encaixa na nossa equipa.”(Tomás)*

*“Todo final de ano, a gente abre um processo de seleção pro clube, (...) onde os atletas colocam as informações deles, os tempos das provas, e aí a gente consegue fazer um processo de seleção bem grande ali. (...) Ele, no mínimo, tem que ser finalista brasileiro, estar entre os oito do Brasil, independente se for para ser infantil 1 ou para ser infantil 2, a gente já tem essa exigência mínima. Mas o que a gente busca mesmo, são os medalhistas brasileiros, dentro desse processo de seleção. (...) Tem também atletas que a gente vai monitorando de outros clubes, ou de academias menores. (...) Se no processo de seleção não apareceu quem eu gostaria, aí eu vou atrás de atletas de outros clubes.” (Gilberto)*

A QUESTÃO *NURTURE vs. NATURE*

A partir das informações obtidas sobre os critérios de seleção e admissão de atletas para a equipa infantil, os participantes falaram sobre o conceito o talento para esse escalão, como sendo um aspecto inato (*nature*) ou algo que pode ser desenvolvido através do treino (*nurture*).

Apenas uma treinadora afirmou considerar que talento é inato, mas não definiu ao certo quais os aspectos que contribuem para que isso seja identificado no atleta:

*"Tem 2 tipos de talento, o primeiro é o cara que aprende muito rápido, ele se dá muito rápido com aquilo, você passa e ele aplica isso muito rápido e o desempenho dele acaba sendo muito bom, e as vezes esse cara ele não quer treinar muito mas se dá muito bem na competição (...) e você tem aquele atleta que você olha e fala assim "Não, esse cara vai dar certo" (...) tem uma coisa que não dá pra explicar, tem um cara que você explica e tem um cara que você não explica. (...). Mas assim, eu acho que tem um botãozinho lá dentro, o cara ele já nasce com isso." (Elza)*

A grande maioria dos participantes, independentemente da nacionalidade, acredita que o talento é composto de características e habilidades inatas, que que será potencializado com o processo de treino adequado. Alguns participantes reforçam a ideia de que as características inatas, se não forem bem desenvolvidas, não garantem o sucesso da carreira de um jovem nadador:
*"Se trabalhar, (alguns atletas) tem talento nato para chegar a ser um atleta internacional. Mas, mesmo assim, eu dizia (...) que esse trabalho era a longo prazo. Portanto, eu acho que identificar sim. Mas estar ali a dizer que já vão ser campões, e Michael Phelps, e querem logo o resultado, não." (Celso)*

*"Eu penso que algumas são inatas..., mas a maioria delas vem com a experiência e com a forma com que a criança foi crescendo. (...) Na equipa onde eu trabalhava, eu também costumava dizer: 'Ok, talento é importante, mas normalmente quem trabalha consegue superar quem tem talento'. Então, quem*

*acha que não tem talento vai trabalhar o dobro, o triplo e vai chegar no mesmo patamar daquele que tem talento. No fundo, trabalhando, nós conseguimos minimizar a capacidade que uns tinham de ser mais talentosos do que outros na realização dos exercícios." (João)*

*"Talento é treinável sempre, então você pode até ter talento, se você não tiver esforço não serve de nada." (Gilberto)*

Um participante mencionou a importância de se desenvolver o comprometimento à rotina de treinos, principalmente em crianças que apresentam facilidade na execução das tarefas e portanto, são consideradas talentosas:

*"Porque o que é muito fácil para ele naquele momento, se calhar, no futuro, quando ele tiver que trabalhar, porque vai ter que trabalhar, se calhar vai desistir porque vai dizer 'Não, isso cansa muito e eu não gosto disso'. E se calhar, a nível psicológico, quando perder a primeira vez, porque normalmente são crianças que facilmente ganham e tem bons resultados, se calhar vão desistir, vão ter problemas em lidar com a derrota, com a superação e com o próprio trabalho árduo." (César)*

Uma participante mencionou que, na sua opinião, o escalão infantil é a melhor fase para o desenvolvimento do talento, por ser o momento mais adequado para o desenvolvimento da qualidade técnica de nado. Indicou, também, que as crianças que possuem uma rica experiência motora na água, se treinadas adequadamente nessa fase, tendem a destacar-se como nadadores de competição:

*"Sim, pode ser desenvolvido e o escalão de infantis pode servir como ponto de partida para esse desenvolvimento. Porque é um escalão em que importa nadar bem e não muito. (...) Ou seja, o escalão de infantis pode ser um bom ponto de partida para um bom desenvolvimento do talento por ser tão focado no nadar bem. (...) E com esse bom desenvolvimento da técnica para eles nadarem bem,*

*para eles serem nadadores com uma boa técnica, possivelmente é uma boa possibilidade para eles virem a ser, virem a ter esse tato mais tarde." (Sofia)*

CONCEITO DE TALENTO

A partir das conceções apresentadas anteriormente, os participantes apresentaram as suas percepções acerca do conceito do talento. A complexidade do processo de identificação de um talento foi citada por um participante:

*"Não dá para olhar para ele em 50 metros e ver se é um talento ou não. Nem sei se uma época dá para ver isso. Talvez numa época porque já dá para ver muita coisa... como lidamos com eles todo os dias e mesmo com a família, já dá para perceber muita coisa, mas não é fácil." (Tiago)*

Apesar da complexidade citada, a sensibilidade à água foi um aspecto quase unânime entre todos os treinadores entrevistados. Os participantes apresentaram sua ideia sobre o que é ser um talento para a natação:

*"O talento nessa idade é perceptível pela sensibilidade à água. (...) Na água é preciso saber sentir, ter tato para a água, para as suas forças, para o escoamento, para conseguir vir a ser um bom nadador. Claro que os outros não estão excluídos de virem a ser bons nadadores, muito bons nadadores, ou seja, serem mesmo talentosos, mas aqueles que no infantil parecem ser mesmo talentosos são aqueles que já sentem a água de uma maneira diferente." (Sofia)*

*"A forma como ele lidava com o meio aquático, a forma como ele percecionava as correções e as indicações que eram dadas, a forma fácil, ou aparentemente fácil, como ele executava... eram formas de nós percecionarmos que ali havia um talento. Sem olharmos para as características fisiológicas e físicas (...). Mais pela sensibilidade que tinha no meio aquático e a capacidade rápida de, dadas*

*as correções e as indicações em termos técnicos, ele se adaptar àquilo que era solicitado." (João)*

Alguns participantes mencionaram mais de um aspecto que caracteriza um talento, reforçando a pluralidade desse conceito:
*"Tem as questões físicas então, observando ali qual estágio maturacional o atleta está, aquele atleta mais alto... com as medidas corporais ótimas para natação né... aqui também entra como algo próximo do talento embora o atleta não tenha muito poder sobre isso. (...) Um segundo ponto que eu tenho entendido como até mais importante do que o físico ou de questão técnica da modalidade é o talento emocional. Cada vez tem se falado mais e eu tenho cada vez mais acreditado nisso, o atleta que tem a capacidade de colocar para fora, no treino, aquilo que ele sabe né. E principalmente também em uma situação de pressão ou competitiva também ele conseguir desempenhar. Eu acho que isso é parte fundamental do talento, e acho que isso é talento também (...), o que difere dos outros é algum ponto assim na questão emocional, de conseguir desempenhar na 'hora h' e dos outros que são muito bons, mas não chegam talvez da prata para o ouro... do quase pódio olímpico para o pódio Olímpico são esses detalhes. E eu sei que foge um pouquinho até da realidade do infantil, mas acho que desde essa idade já começa a se perceber um pouco isso e é onde tem que trabalhar também." (Paulo)*

A importância de se desenvolver habilidades relacionadas à inteligência emocional já no escalão infantil também foi reforçada por outro participante:
*"E depois temos outras coisas, ver se ele é um competidor. É preciso (...) trabalhar a parte psicológica, já nesses escalões, deve haver um treino psicológico, um incentivo para trabalhar dinâmicas de grupo, concentração, foco atencional. Alguns pormenores da mente que são necessários." (Celso)*

O contexto em que o nadador inserido, bem como o apoio e incentivo que recebe de seus familiares foi citado como outro aspecto que pode influenciar a identificação e o desenvolvimento de um talento:

*"Há um conjunto de fatores que não envolve só propriamente o atleta. O meio onde ele vive também é importante perceber, e é importante que o nadador esteja bem enquadrado para que este talento depois venha cá para fora. Um nadador não tem que ser só uma boa condição física, não tem que ter só umas boas características físicas a nível de comprimento, de peso, de força, pois se não houver algo à volta... Quando estamos a selecionar um nadador para ir para a competição não vemos só se ele nada bem, (vemos também) quando tá na escola se é empenhado, (...) se a família está disposta a ajudá-lo" (Tiago)*

Os participantes brasileiros e portugueses apresentaram similaridades em sua percepção quando consideramos esse subtema.

### 5.3: Aspetos contextuais do treino

Após partilharem qual a sua conceção de talento, os participantes expuseram a sua percepção acerca dos aspectos relacionados ao desenvolvimento do jovem atleta considerando o planeamento pedagógico do processo de treino, a definição de objetivos, a organização dos momentos para feedback e a sua percepção acerca do contexto desportivo através de uma visão macro, considerando a formação de treinadores e o desenvolvimento do atleta no seu país.

ESTRUTURAÇÃO DO PLANEAMENTO PEDAGÓGICO

Houve um equilíbrio relativamente ao número de participantes que afirmaram idealizar e concretizar sozinhos o planeamento pedagógico da equipa infantil e em relação aqueles que afirmaram ter a contribuição de outros treinadores e/ou outros profissionais.

Alguns treinadores mencionaram que realizam o planeamento sozinhos e que têm autonomia para tal. Porém, destacam, também, que por vezes contam com outros colegas de trabalho para o alinhamento final das ideias:
*"O planeamento é exclusivamente feito pelos treinadores do escalão. (...) Nós, treinadores de cada escalão, temos autonomia para estabelecer objetivos, porque nós estamos em contato com eles diretamente e sabemos o que é preciso fazer com aquele grupo de nadadores que nós temos em mãos, portanto, os objetivos principais são dados pelo diretor técnico, os objetivos mais específicos somos nós que fazemos." (Sofia)*

*"Para os infantis, tanto dentro da água quanto fora da água, era eu que planejava. Tinha um colega com que falávamos no treino, eu gostava que ele soubesse o que íamos fazer nos treinos." (Celso)*

*"90% do planejamento é meu (o restante é complementado pelos treinadores do escalão acima e abaixo)." (Elza)*

Por outro lado, alguns participantes (brasileiros e portugueses) mencionaram que o planeamento é realizado através de um trabalho em equipa e, em algumas situações, até mesmo multidisciplinar:
*"Então, eu tenho uma comissão técnica minha, onde eu tenho meu preparador físico, eu tenho meu psicólogo, eu tenho um outro preparador que cuida da área de bioginástica, e nós sentamos e conversamos, (...) até para determinar o trabalho que eles têm que fazer. (...) E isso também com o meu coordenador, então em todo o trabalho de planeamento a gente tem algumas diretrizes que são dadas para nós, e passa pela parte fisiológica e de conteúdo de nado, então a gente tem algumas diretrizes do que até onde eu posso ir com cada valência, o que eu posso trabalhar, o que eu tenho que fazer." (Gilberto)*

*"É um corpo técnico né, formado pelo head coach.... Na verdade, nos dois últimos anos, as reuniões têm sido mais compartimentalizadas (de acordo com o escalão) então tem uma reunião do infantil com juvenil, mas também um*

*pouquinho do infantil com o petiz. No infantil, eu realmente atribuo muita coisa ao meu auxiliar técnico, então é um trabalho muito em conjunto mesmo, em que a gente está sempre conversando e avaliando o que vai ser feito né." (Paulo)*

DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS – QUEM PARTICIPA NA DEFINIÇÃO

Ainda sobre a idealização do planeamento pedagógico, os participantes mencionaram como é realizado o processo de determinação dos objetivos.

*Treinadores e atletas participam*

Todos os treinadores afirmaram permitir e incentivar que os atletas colaborem com a determinação dos objetivos a serem alcançados. Tal atitude é corroborada pelo interesse de desenvolver autonomia e responsabilidade nos atletas:

*"Desde os infantis que eu lhes ponho essa responsabilidade neles. O processo tem que ser incluído junto. Porque quando eles passam para o escalão infantil é praticamente o primeiro ano de treino propriamente dito, que é o chamado "treinar para treinar". E, portanto, eles têm que primeiro treinar. Eles têm que saber o que fazem mal, aprender a se corrigir nas provas. (...) Ter o objetivo de melhorar algo. E eles precisam saber qual é. (...) E assim estamos a criar a competência de correção, de autocrítica, de eles próprios se valorizarem porque eles sabem o que eles estão a fazer." (Celso)*

De acordo com a opinião dos treinadores analisados, essa autonomia e responsabilidade deve ser ensinada pelo treinador e desenvolvida, principalmente, ao longo do primeiro ano do escalão:

*"No primeiro ano dos infantis, eu não valorizo muito (a determinação de objetivos) porque eles ainda não têm muita noção dos tempos, mas no início da temporada, após a primeira prova, eu peço-lhes os objetivos por tempos. (...) No primeiro ano é trabalhar muito por aqui, pra eles terem noção de que... 'Tens noção de quanto é 1 segundo? Quanto é 1 centésimo?' (...) Terem noção de que*

*1 segundo é muito tempo. Então, isso é uma descoberta, é pra eles aprenderem a serem autocríticos. (...) Hoje em dia, os miúdos querem ser autônomos, cada vez mais querem ter decisões. O problema é que se ninguém os ensinar a tomar decisões e a serem autônomos... porque é fácil tu poderes escolher, mas tens que assumir o resultado de tua escolha. E isso precisa ser construído. (...) Os meus nadadores tem idade para decidir e tem que decidir. (...) Os atletas devem ter autonomia para tomar as suas decisões e fazer as suas escolhas." (César)*

No seguimento dos resultados supramencionados, parece não importar muito a estratégia a ser utilizada, mas sim, a oportunidade de fazê-los refletir sobre suas escolhas e a responsabilidade e o comprometimento que eles deverão ter para que elas se concretizem:

*"Sinceramente já fiz de várias formas, já tive várias estratégias e nesse momento não tenho estratégia nenhuma. Já fiz reuniões com eles, já dei uma ficha para eles preencherem com os objetivos, só que todos os infantis (...) não sabem o que são mínimos, não sabem o que é competição ainda. Então como que eu defino os objetivos? É conversando com eles ao longo da época e percebendo o que se pretende e como é que nós poderemos trabalhar para chegar e as vezes alguns e outros andam ali a nora, e então eu tenho que os ambientar. (...) Ou seja, nós temos que os orientar por isso é que tenho feito, esqueci um bocado essa questão de preencherem e me entregar ao final da primeira ou da segunda semana, mas falando com eles, eu determino os objetivos." (Tiago)*

## DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS AO LONGO DA TEMPORADA/ÉPOCA

A determinação dos objetivos foi apresentada pelos participantes em dois pontos temporais diferentes: objetivos definidos a curto/médio prazo e a longo prazo.

*Objetivos relacionados ao trabalho técnico*

No que se refere aos objetivos a curto e médio prazo, todos os participantes apresentaram a preocupação em melhorar aspectos técnicos:
*"Eu posso assegurar que hoje, 60% do aquecimento é trabalho técnico. Seja devagar. Seja rápido. Seja o que for." (Celso)*

*"Parte técnica é essencial porque se eles forem para os escalões a seguir com muitos erros vai ser muito difícil, quanto mais velhos eles forem, mais difícil é tirar os erros, portanto esse é o escalão ideal para fazer as correções técnicas todas, porque eles já começam a ter alguma maturidade na natação, ou seja, já começam a ter objetivos mais específicos para eles próprios (...) (e, portanto,) começam a ter alguma responsabilidade e seriedade com eles próprios no treino." (Sofia)*

*Objetivos relacionados às zonas de treino*

As zonas de treino, faixas relacionadas como elemento norteador para a determinação da intensidade de esforço a ser realizado em um determinado exercício ou série, foram mencionadas como uma estratégia para melhorar a condição física e o desempenho, preparando fisicamente o atleta para as exigências características dos escalões subsequentes:
*"Pô-los a nadar em distância, começar a dar-lhes a entender que eles precisam de uma boa base de muitos metros na água, (...) e então eles começam a nadar 800 metros, 1500 metros, aquecimentos longos, ou seja, um dos primeiros objetivos é esse, é eles começarem a nadar em distância sem paragens para depois começarmos a pegar noutras coisas." (Sofia)*

*Objetivos relacionados à autogestão do esforço*

Há, também, a preocupação de não só prepará-los técnica e fisicamente, mas ensinar-lhes a gerir o seu esforço e, assim, entender as respostas do seu corpo aos diferentes estímulos:

*"No último ano de infantil começava a colocar algum padrão em termos de homogeneidade na execução do tempo. Ou seja, aquela tendência que eles têm de começar muito rápido e depois quebrar muito na segunda parte da prova, era lhes solicitado que aprendessem e começassem a gerir fisicamente o esforço para depois terem uma segunda parte mais equilibrada em relação a primeira." (João)*

*Objetivos relacionados à autossuperação*

Relativamente aos objetivos a longo prazo, alguns participantes mencionaram a melhoria das marcas pessoais como um indicador de sucesso para esse escalão. Uma das justificações baseia-se no facto de que ao estimular a melhoria de sua própria marca, o atleta estaria buscando uma evolução constante e, assim, alimentando o perfil competidor, essencial para o desporto: *"Nós temos aqui um conceito no clube que é mentalidade vencedora. (...) Quando entramos para competir, entramos para vencer. Se nós não tivermos um bocadinho esse foco, então a competição perde-se. Se eu entrar naquelas 'ah, eu vou competir, mas é pra acabar a prova e não interessa o resto' ... Não. Temos que incentivar, temos que cultivar a veia competitiva. Até porque há crianças que não a tem. É claro que isso tem que ser construído no treino com a situação de que 'para sermos os melhores, temos que dar o melhor'. Nos treinos, eu lhes pergunto quem é o adversário. (...) 'O adversário para vocês só é um: o cronómetro. É o único que vocês têm que vencer. Se vocês ganharem do cronómetro, vocês podem vir a conquistar coisas.' A mentalidade vencedora é 'Eu entro pra lá e vou bater o meu recorde pessoal. Não interessa se o recorde foi ontem e hoje eu estou muito cansado. Mas eu vou pra lá e hoje vou fazer o meu melhor, hoje vou vencer'. O vencer é vencer a si próprio." (César)*

Além disso, os treinadores consideraram que ao utilizar a melhoria das marcas pessoais como indicador de sua evolução, o atleta tende a valorizar mais suas próprias conquistas, sem utilizar o adversário ou a colocação como único parâmetro de sucesso:

*“Eu acho que o principal, quando você está numa modalidade individual, é ter você mesmo como parâmetro de comparação. (...) Porque é muito comum um garoto bater o melhor tempo da vida no campeonato, aí fica em sexto e sai chutando lata... Ele não consegue ver que ele fez a melhor coisa que ele já tinha feito na vida dele naquela prova. Se o termo de comparação for sempre ele, aí é fácil de achar o sucesso.” (Marcelo)*

Porém, há também a ideia de que a melhoria constante não está atrelada à melhoria nos tempos de prova, mas sim ao gesto técnico com qualidade, e que esse ensinamento deve ser estimulado para que eles não se preocupem em demasia com o resultado:

*“O sucesso nesse escalão era a melhoria constante. Primeiro, é necessário melhora do adversário que seriam eles próprios. E nunca o colega do lado, da pista do lado, que competia ao lado, ou o tempo. O tempo era um indicador de sucesso, mas não era o sucesso. Porque eles tinham que ser melhores do que o dia anterior. E da prova anterior. Então, a melhoria poderia não passar pelo tempo. Poderia passar por uma execução correta das coisas, mesmo que o tempo fosse ligeiramente pior ou igual. (...). Porque o objetivo não era ser o melhor daquela faixa etária, mas sim ir melhorando diariamente naquela faixa etária. O sucesso para eles era melhorar. Não podia ser quantificado pelo tempo. (...) Se o tempo fosse melhor, o fazíamos ver que até o tempo foi melhor porque a eficácia da tua braçada foi melhor. Portanto, não dávamos importância ao lugar que ele ficava ou ao tempo que ele fazia. Poderia ser um indicador, mas não dávamos mais do que isso. Tentávamos que isso não fosse um sentido obrigatório para eles em que a preocupação fosse resultado e classificação numa prova.” (João)*

*<u>Adequação dos objetivos à fase do atleta</u>*

Há, também, a opinião de que a determinação de objetivos a longo prazo deve ser adequada à fase em que o atleta se encontra no escalão infantil,

partindo, primeiramente, de uma busca de qualidade técnica para a melhoria nos tempos apenas depois do aprimoramento dos gestos desportivos:

*"Na minha opinião, o sucesso é... bater o recorde dele próprio. Ou seja, melhorar ele próprio. (...). E, para mim, eles obtêm o sucesso a partir de que nadam bem, a partir do momento que atingem o objetivo de nadar com uma técnica excepcional. Eles nadarem mesmo bem, já não haver erros técnicos. (...) Acho que podemos pôr isso por fases, numa fase inicial o sucesso para eles é nadar melhor, em termos técnicos corrigir tudo, e depois podemos começar a pensar em termos quantitativos dos tempos e tudo mais." (Sofia)*

*Objetivos relacionados à obtenção de índices para competições*

Alguns participantes afirmaram que o objetivo a longo prazo também está atrelado à conquista de resultados em competições, seja através dos índices/ tempos mínimos exigidos para participar numa prova, ou seja através de uma boa colocação. Porém, ainda assim, busca-se conciliar esse objetivo com aqueles já citados anteriormente:

*"Estaria a mentir e a ser desonesto se não dissesse que, mesmo os treinadores, trabalhando tudo direitinho, a parte técnica como deve ser nesses escalões, não gostam também de ter atletas que chegam a um campeonato e estão a disputar os primeiros lugares. Mas eu vejo o sucesso desportivo nesses escalões (de formação) de outra forma. (...) um exemplo claro pra mim é pegar um nadador que nada dois estilos apenas, que tem muita competência técnica em dois estilos, e de repente, consegue nadar os quatro estilos de forma equilibrada e até, por acaso, num trabalho normal disso, consegue num campeonato nacional fazer uma prova dessas. Para mim isso é um sinal. (...) Ver como eles nadam e se melhoraram alguma coisa. Se melhoraram, já estamos a ter sucesso." (Celso)*

*"(...) é a gente conseguir com que eles nadem e tenham sucesso de índice, alcancem os índices nas provas, pelo menos um índice, para conseguir participar e ter a vivencia de competição. (...) A gente quer dar o maior número de estímulos possíveis, tanto no competitivo, porque eles gostam muito de competição, por mais que as vezes eles não saibam lidar muito bem, mas eles*

*gostam disso, então sucesso é assim, (...) o sucesso com eles é eles conseguirem alcançar esses índices, os índices de campeonato e de saber nadar todas as provas, e chegar no juvenil sabendo que eles já passaram por tudo e que o que vem é mais fácil." (Elza)*

Aprender a lidar com a carga emocional de uma competição também foi citado por alguns participantes, que afirmam ser um dos objetivos desse escalão, principalmente no segundo ano. Além de ensiná-los a treinar, deve ser uma preocupação do treinador ensiná-los a lidar com o adversário e com a derrota:
*"No segundo ano do infantil, aí começamos a trabalhar, que é importante também, que é prepará-lo psicologicamente para as pressões do adversário personificado, podendo ser o atleta do treino. No treino, nós já começamos a competir porque é só assim que nós vamos ao sucesso. 'Competir com o meu colega de equipa. Talvez, não lado a lado, mas ele atrás de mim. Se ele me tocar nos pés, é que está mais rápido do que eu'. Estratégias desse género. (...) Eles vão aprender a treinar e a esperar performance, mas não sempre, não constantemente, mas sim algumas vezes por ano. Trabalhamos a parte psicológica para que eles possam futuramente lidar com essa parte (não superarem seus recordes pessoais)." (César)*

Os participantes brasileiros e portugueses apresentaram similaridades em sua perceção quando consideramos esse subtema.

## ORGANIZAÇÃO DO FEEDBACK

### *Sobre o momento de aplicação do feedback*

Apesar de todos os treinadores terem citado formas diferentes no que se refere à organização dos momentos de feedback, alguns parecem não estabelecer uma organização estruturada para esse momento:
*"Eu acho que o feedback tem que ser... eu acho que eu faço isso um bocado inconsciente porque não avalio especificamente qual é o melhor 'time' para o*

*feedback. Simplesmente eu dou quando acho que tenho que dar, e quando acho que eles vão receber da melhor forma. Ou seja, eu nem sei se consigo pontuar, localizar os momentos em que dou feedback porque é consoante àquilo que eu acho que no momento faz sentido. Mas que tem que ser dado, sim, é obrigatório, eles têm que ser corrigidos, eles têm que saber. Eles próprios procuram o feedback." (Sofia)*

Os momentos de reunião pré-treino ou de início de temporada para alinhamento de objetivos foram citados como momentos de feedback, reforçando a ideia de que talvez não haja clareza no conceito de feedback para a maioria dos participantes, independentemente da nacionalidade:
*"Eu tenho bem claro que não vou conseguir dar um feedback muito individual para todos durante o ano inteiro. (...) A primeira coisa que eu uso muito são as conversas em grupo. É a parte fundamental pra mim. (...) As reuniões pré-treino (...) vão ter pelo menos 10 minutos. (...) A gente fala do dia anterior, fala o que a gente vai fazer no treino, tem vezes que eu explico a série, tem vezes que não, (...) com o cuidado também de não ser excessivo." (Paulo)*

Também foi citada a aplicação do feedback visual aumentado, através da utilização de filmagens realizadas durante o treino, para a correção técnica dos movimentos:
*"Ontem eu filmei alguns atletas nadando. Sentei depois para olhar algumas coisas que eu não estava gostando da técnica, chamei eles, sentei, mostrei... então algumas coisinhas assim, é um feedback meu que eu consigo passar." (Tomás)*

*Frequência de aplicação do feedback*

A frequência com que o feedback é fornecido foi, também, mencionada pelos treinadores, os quais não apresentam uma perspetiva uniforme relativamente a este assunto:
*"Meu feedback como treinadora para eles não acontece todos os dias, as vezes eles me perguntam e eu dou na hora, "Faz isso, faz aqui, vamos ajustar e tal".*

*(...) Tem hora que você vê assim "Meu o cara tá de boa e não dá pra dar o feedback", mas eu tenho conversas com eles, eu crio um vínculo atleta com eles de pelo menos uma vez na semana ou uma vez a cada 15 dias eu tiro no meu treino 5 minutos pra conversar com aquele atleta em especifico antes ou depois do treino." (Elza)*

*"Eu acho que tem vários modelos né... no meio do treino, sim, sempre né... se precisa ser um individual, eu paro alguém, falo; se precisar ser uma coisa mais geral, no intervalo, entre um tiro e o outro, eu falo." (Marcelo)*

A frequência com que o feedback era fornecido foi relacionado com o aumento da autonomia do atleta para se autoavaliar. A este respeito, os treinadores mencionaram uma menor frequência de aplicação de feedback pode ajudar no desenvolvimento da autonomia dos atletas e no seu processo de autorregulação:

*"E depois deixá-los um bocadinho andar, porque também acho que eles tinham que... porque não podia ser eles cometerem o erro e já ir corrigir. Tinha que deixá-los um pouquinho experienciar porque depois eu perguntava-lhes o que eles sentiam, o que eles achavam que estavam a fazer. Exatamente para eles terem uma percepção de que eles tinham que nadar, mas tinham que pensar também. (...) Obrigá-los a estarem ali concentrados na execução. Tal quando iam para uma prova e o que eu os perguntava era 'o que achastes? O que sentiste? e o que achas que podes melhorar em uma próxima?' Só depois é que entrava a minha intervenção, só depois de eles falarem." (João)*

*<u>Adequação do feedback de acordo com o nível de performance do atleta</u>*

Também foi mencionada a adequação do feedback de acordo com o nível de habilidade/performance do atleta. Os treinadores referiram que quanto mais experiente era o nadador, mais incisivo o feedback poderia ser sem prejuízo de alterar a performance em treino:

***"****No que toca a nadadores um bocadinho mais avançados e nadadores que estão a entrar agora, também difere. Porque nadadores que já tem algum ritmo*

*e nadam minimamente bem, já conseguem gerir melhor os feedbacks que eu dou. Melhor do que outros miúdos que estão a entrar agora. Ou seja, se calhar, a qualquer momento, eu posso dizer 'Olha, tens que corrigir isto!' e ele vai ter sempre isso em mente, sem por problemas em outra coisa qualquer e se calhar o outro, se eu disser num momento errado, que por acaso eu diga 'Olha, reparei agora que fizeste isso', pronto, o exercício vai estar completamente estragado porque só vai pensar naquilo e não vai dar certo." (Sofia)*

Os participantes brasileiros e portugueses apresentaram similaridades em sua perceção quando consideramos esse subtema.

## CENÁRIO DESPORTIVO NACIONAL – PERSPETIVAS

Os participantes apresentaram a sua perceção no que diz respeito ao cenário desportivo em Portugal e no Brasil, através de dois vieses: o futuro da formação de treinadores de natação e o futuro do desenvolvimento de jovens atletas. Cada participante apresentou sua perceção em relação ao seu respetivo país. Houve similaridade nas perspetivas apresentadas entre portugueses e brasileiros.

## PERSPETIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE TREINADORES

### *Cursos académicos ou federativos*

Treinadores portugueses e brasileiros referiram à necessidade de reformulação do conteúdo programático a nível académico quando direcionado para a formação de treinadores:

***"**Para você ser treinador, (a formação acadêmica) é muito falha. (...) Muitas coisas que você me perguntou aqui talvez deveriam ser trabalhadas né... liderança, autoavaliação... não tive nada disso, e se tive não foi dada a devida importância porque eu também não sei te dizer nada assim sobre esses pontos. (...) E de uma forma geral aí, no meio da natação, acho que na verdade a gente não tem nenhum processo de formação de treinador. A gente tem pessoas que*

*gostam, normalmente ex-atletas, e tem muitos excelentes técnicos que não foram atletas, às vezes não sabe nem nadar... Às vezes você começa, talvez, dando a aula e no meu caso eu já comecei no treino né, mas é a experiência de quando você era atleta no caso de quem foi... é o que você aprendeu ali no lugar onde você está... é isso, cada um meio que faz o que entende." (Paulo)*

Ainda versando sobre a formação académica, foi citada também a necessidade de uma ligação maior entre a teoria e a prática e a adequação e especificação do conteúdo que é ensinado com o contexto em que o treinador irá trabalhar:

*"A formação académica superior está muito bem direcionada para o conhecimento, para as competências do conhecimento, mas para a prática, está um pouquinho distante. Falta esse complemento. Na parte dos cursos da federação, na formação técnica, está muito ligada à parte prática. Falta-lhes a base teórica. E isso acontece porque os cursos técnicos servem tanto para professor de natação, como para treinadores de natação. E aqui está uma lacuna e um grave procedimento. (...) Os conteúdos programáticos tem que ser distintos. Um é formação, são conteúdos técnico-pedagógicos e didáticas voltados para a formação, para a aprendizagem. O outro está ligado à performance. (...) E depois temos a formação académica superior, que aí tem uma componente teórica muito bem fundamentada, sempre atualizada, mas falta-lhe ligação ao terreno. Os cursos tinham que ser reformulados." (César)*

Para além da falta de articulação entre teoria e prática, os treinadores também destacaram que os conteúdos abordados nos cursos de formação (quer federativa, quer académica) estão desatualizados e que é urgente uma atualização dos programas:

*"Não existe formação de treinador. Você quer ser treinador de natação? Ou você é ex-atleta, não me coloco nesse grupo de ex-atleta... ou você é muito interessado e vai atrás de outros treinadores para fazer isso. (...) Eu vejo os treinadores mexendo em muita coisa técnica e aí eu vejo a grade curricular dos*

*cursos de Treino Desportivo, ou até de natação, você olha e fala assim 'Isso aqui é de 20 anos atrás, isso não serve para mais nada'." (Gilberto)*

*Sobre a implementação e reformulação de atribuição para graus de treinador*

No Brasil não há a atribuição de graus para a atuação do treinador de acordo com o escalão de treino. Porém, isso foi sugerido pelos treinadores Brasileiros como uma forma de adequação da formação ao contexto em que o treinador está inserido:

*"A gente poderia ter igual os EUA, eles têm a ASCA, que tem os níveis da ASCA (...). Talvez teria que a Federação Estadual (...) ou a CBDA, ou alguma associação independente dos treinadores, ter essa questão de níveis... então curso nível 1, nível 2, nível 3 para você poder trabalhar com diferentes escalões. Acho que seria importante." (Paulo)*

*"Eu acho que deveria se ter uma classificação de treinador, eu acho que deveria ter cursos com muitas orientações do que se pode ser trabalhado no que não se pode ser trabalhado, de forma didática, a forma que você pode passar, (...) a forma que você trata o atleta. Eu acho que deveria ter níveis e aí você, sei lá, nível 1 você pode dar treino para tal escalão, nível 2 você pode dar treino para tal escalão." (Gilberto)*

Em Portugal, tal sistema já existe, mas foi sugerida uma reformulação por parte dos treinadores entrevistados no sistema de atribuição e/ou manutenção do grau de treinador adquirido:

*"Dentro do mesmo curso, tem que haver vários níveis. Isso tem que ser distinto, tem que haver vários graus. Mesmo dentro da formação, tem que haver vários graus, criar uma hierarquia de conhecimento... e não só isso, sobretudo de competências. E que se exija para cada nível, 'x' anos de experiência. (...) Isso daria muito mais valor à formação e mais valor àquele professor, e a escola iria começar a procurar um professor com mais formação porque aquilo iria garantir que ele tem muito mais experiência." (César)*

*“Nós temos muitos bons nadadores vendo pela seleção, nós temos muitos bons nadadores até juvenis, juniores, mas que quando passam a sénior, parece que ali... e eu já tinha percebido que isso é muito por não haver diferença de treino entre esses escalões. Se reparar, a maioria dos clubes tem apenas um treinador para juvenis, juniores e seniores. E quase sempre, esses três escalões têm o mesmo treino. Então, entre juvenis e séniores não há diferença? Só em idade, já há uma diferença absurda. Como que não há diferença na metodologia de treino? Como é que eles nadam 30km por semana tendo 14 anos ou tendo 20? Então, não sei... acho que isso pode ser muito pela formação que se têm, pelas diferentes formações que se têm, ou pelo fato de os clubes não exigirem que o treinador tenha constantemente o grau renovado, ou que tenha o grau II ou grau III para os escalões mais acima porque o grau I só se permite que se trabalhe com os mais pequenos, com os cadetes.” (Sofia)*

*Sobre a formação contínua*

Independentemente da estratégia escolhida pelo profissional para atualizar e aprofundar o seu conhecimento, alguns participantes mencionaram a importância da formação contínua criteriosa e qualificada:

*“Eu acho que têm muitos treinadores que se baseiam só na experiência porque ‘nos meus 40 anos sempre foi assim’. Mas os tempos mudam, não é?” (Sofia)*

*“Eu acho que a formação de treinadores no Brasil, ela acontece ao longo da vida dos treinadores. Você pensar que alguém sai da graduação, pronto para dar um treino, eu acho que é uma mentira hoje em dia. (...) Eu saí de lá totalmente despreparado para fazer o que eu fazia. Eu sabia fazer porque eu já estava trabalhando com aquilo. (...) Se a pessoa não correr atrás e não tiver uma boa noção do que ela tá construindo é difícil, porque simplesmente sair fazendo cursos, não vai resolver o problema. (...) Você tem que ter foco no que você quer e aprender ao longo do tempo. (...) Eu mudei muito o meu jeito de pensar o treino, do começo até agora. No começo, eu pensava muito como a lembrança que eu tinha de atleta né... e aos poucos, eu fui revendo um monte de coisa.” (Marcelo)*

*Sobre treinadores inexperientes nos escalões de formação*

Os treinadores demonstraram alguma preocupação no que se refere aos treinadores pouco experientes, ou mesmo acabados de se formar, assumirem escalões de formação iniciais e não terem, muitas vezes, o apoio necessário para realizarem um trabalho de qualidade com jovens nadadores:

*"Não me choca nada um treinador, que acabou de sair da Universidade, dar treinos, não a uma elite, mas a juniores... não me choca nada. Mas fico mais com um pé atrás de ele treinar sozinho cadetes e infantis porque penso que será prejudicial." (César)*

*"Acho que estamos muito mal e não é na formação que damos. É na aplicação dessa formação. Há muitos técnicos que acabam saindo da faculdade sem experiência nenhuma enquanto treinadores, sem experiência nenhuma, e lhes dão nas mãos grupos completamente heterogêneos, de infantis a juniores e seniores. E lhes é dado autonomia total. Quando assim é: (...) é muito difícil o treinador não correr o risco de querer ter sucesso imediato. (...) O que mais me chateia, não passarem pelo ensino, irem logo para o treino. É uma lacuna muito grande. (...) Esta relação das escolas e o treino, é fundamental para qualquer treinador. (...) Isso é o problema de muitos treinadores em Portugal. Tem o conhecimento lá (...) Muitas vezes não tem a capacidade de pôr em prática aquilo que praticaram. Nunca fizeram, nunca colocaram em prática isso. Foram logo para ali... e depois, o básico, a sensibilidade básica perde-se completamente, perde-se a razão, e ficam só atrás do resultado." (Celso)*

*Sobre o compartilhamento de informação entre os pares*

Os participantes deste estudo enalteceram as oportunidades de compartilhamento de informação entre os pares, tanto entre treinadores de diferentes níveis, como entre treinadores e investigadores:

*"O conhecimento dele (investigador) é fundamental, mas a minha experiência prática também deveria ser. E os dois juntos iriam formar treinadores com muito*

*mais capacidade e com muito mais qualidade. (...) Temos que andar de mãos dadas, a teoria e a prática, e não andar a separar as águas." (Filipe)*

*"Eu acho que tivemos uma altura em que os próprios treinadores tiveram muita dificuldade em partilhar informação, mas que com o passar do tempo está cada vez mais a ser usual. (...) Quer seja aqueles que saem, quer seja aqueles que já estão cá há algum tempo porque estão a compartilhar mais aquilo que já sabem com aqueles que estão a entrar. E acho que nos próximos anos, em termos de mercado de trabalho, os profissionais que estão no mercado de trabalho e os profissionais que estão a entrar no mercado de trabalho estarão muito mais preparados do que anteriormente." (João)*

De igual forma, os treinadores destacaram que mesmo em momentos informais realizam troca de experiencias e de conhecimento, reconhecendo e valorizando esses momentos para o seu desenvolvimento profissional:
*"Então, agora na pandemia, a gente fazia encontro online entre treinadores. (...) A gente se sentava e todo mundo discutia (...) e foi muito legal assim, todo mundo trocava muita informação. Isso foi uma coisa muito interessante que foi feita que era um jeito dos técnicos estarem sempre renovando." (Tomás)*

## PERSPETIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE JOVENS ATLETAS

O último tema abordado com os treinadores foi sobre as estratégias a implementar na formação e desenvolvimento de jovens atletas. Sobre esta temática verificou-se uma perspetiva similar entre todos os participantes, apesar dos cenários desportivos nacionais distintos.

### *Necessidade de não colocar como prioridade a busca por resultados*

Todos os treinadores salientaram fortemente a necessidade de um maior entendimento acerca do que deve ser prioridade alcançar nos escalões de

formação, e de, particularmente, não ser estimulado ou reforçado a busca por resultados nesta fase de desenvolvimento do atleta:

***"****Os treinadores têm muita ânsia, quando começam as carreiras, têm muita ânsia de mostrar resultados. E quando entram nos clubes, normalmente entram para infantis, para cadetes. Então, imediatamente, querem ganhar mais, querem que o atleta seja o primeiro, seja o melhor. (...) E cá em Portugal, ainda vivemos do que eu chamo de "campeonite", "medalhita". São dois vírus que nós temos cá. E que só podem ser combatidos com treinadores com mais formação, com mais experiência, com mais anos de terreno com as camadas jovens... e não o contrário. (...) Eu estou na parte de formação do treino, não estou efetivamente a treinar. Estou a abrir a porta para o mundo da natação pura. Portanto, não posso exigir e nem querer resultados já." (César)*

***"****Ter em mente que eles, (...) eles vão ter um percurso (...). O que eles vão fazer em juvenil, júnior e senior é consequência do que eles vão fazer no infantil. Ou seja, eu tenho que promover o melhor nesse escalão (...) para eles conseguirem se desenvolver e ter sucesso e ter futuro nos outros escalões." (Sofia)*

*"Eu vejo pessoas muito talentosas (...), mas eu tenho um pouquinho de medo dessa evolução tão rápida desses atletas. Eles são muito cobrados, muito cedo." (Tomás)*

*"Isso é o problema de muitos treinadores em Portugal. (...) Apesar de algumas vezes serem implementados projetos a fim de tentar mudar alguma coisa, e já mudaram alguma coisa, nos calendários de competição já conseguimos ver alguma diferença (...), mas, enquanto estivermos numa competição em que tudo depende do clique, do relógio, não sei se conseguirá ser mudado alguma coisa." (Celso)*

A busca pela compreensão de qual deve ser a prioridade deste escalão em específico (infantil) deve abranger todos os envolvidos na formação de jovens atletas, incluindo os dirigentes de clubes:

*“Pensem a longo prazo. Formar atletas tem que ser progressivo e a longo prazo. Se formos pensar, a formação dos atletas está no mesmo patamar da formação dos treinadores. Sem uma não há a outra. E quando eu digo formação dos treinadores, eu também incluo os dirigentes. Eles também têm que passar por formação. Se não há treinadores e dirigentes como devem ser, não haverá atletas.” (César)*

*Otimização do processo de identificação de jovens talentos e criação de parcerias multidisciplinares para o investimento no processo de desenvolvimento do jovem atleta*

No âmbito deste tema em específico, o segundo aspecto mais citado foi a necessidade de rever o processo de identificação e seleção de talentos. Há a perceção de que o processo que existe hoje é ineficaz e que em algumas situações se consegue selecionar alguns talentos devido à grande oferta de atletas, e não à qualidade dos critérios escolhidos para a seleção:

***“****Eu acho que essa história de que a gente descobre um talento é uma mentira no país. (...) Não existe um programa de ‘Vamos achar nadadores’. (...) Eu pelo menos, nunca vi um que realmente funcionasse. ‘Ah, a gente fez uma peneira e pegou todo mundo que tinha mais de não sei quantos de altura e não sei quanto de envergadura’. Eu não acho que isso é seleção de talentos. Acho que você está dando mais chance de escolher o cara certo, só isso. (...) A gente está conseguindo desenvolver talvez, aquele cara fora da curva. Talvez, hoje em dia, os treinadores tenham mais ferramentas, tenham melhores... treinadores melhores para pegar esse cara e: ‘Esse cara aqui, ele é habilidoso... vamos trabalhar e chegar no nível mais alto.’ Só que para o miolo, para a galera, talvez a gente ainda esteja trabalhando pior.” (Marcelo)*

Além disso, os treinadores consideraram que deve haver um maior entendimento das demandas multidisciplinares que estão envolvidas no processo de desenvolvimento de um talento:

***“****É preciso que o treinador saiba identificá-los e o que é preciso para os formar. (...) Tudo que determina o rendimento tem que estar controlado, tem que estar*

*ali. (...) Os treinadores precisam saber utilizar as metodologias de avaliação (...), tem que se trabalhar tudo que permita que ele seja um talento. (...) Portanto, é essencial que o treinador perceba que não importa só o trabalho dentro de água. Importa que os miúdos saibam gerir sua nutrição, que os pais sejam saudáveis para a prática do filho, que os miúdos tenham um acompanhamento ao nível da medicina desportiva. (...) Existir uma rede de especialistas que se foquem nos nadadores." (Sofia)*

*Conciliação das demandas educacionais e desportivas do jovem atleta*

Outro aspecto muito citado pelos treinadores em estudo foi a necessidade de readequação das demandas educacionais com a rotina de treino do jovem atleta:

***"**Para um nadador ser um talento, principalmente na idade infantil, a escola não pode ser um problema. (...) O nadador, é claro, não pode simplesmente deixar de estudar para poder nadar. (Mas) Para a detecção de talentos, para o desenvolvimento do talento, era crucial que o nadador conseguisse conciliar as duas coisas." (Sofia)*

Os treinadores indicaram que o horário expandido das escolas acaba por ser um entrave para a rotina de treinos, a qual inclui outras demandas que não só as horas na água:

*"Não existe essa parceria entre escola e a entidade que dá o treino e isso acaba complicando cada vez mais, porque as escolas vão expandindo os horários. Então eu tenho atleta hoje, que mesmo de forma online, ele entra às 7:30 da manhã e ele sai às 4 horas da tarde da escola. (...) Eu tenho muitos atletas que tem dificuldade de fazer todo o meu planejamento, inclusive na área de preparação física que é antes do meu treino. Muitos atletas não conseguem fazer por causa dos horários da escola. Isso é um grande problema que eu vejo na evolução ou no desenvolvimento de atletas porque não existe isso, a gente é visto, a área de treino, como um vilão pelas escolas. (...) Para a gente conseguir realmente ter escalões de formação fortes no Brasil e ter um escalão adulto forte, a gente precisa remodelar todas a formação, pensando na criança, no atleta*

*como um todo, então ele precisa estudar? Óbvio, é o mais importante, mas não o dia inteiro, tem que ser encaixado as outras coisas." (Gilberto)*

Os treinadores referiram que acham que o excesso dessa demanda escolar e a incompatibilidade com os horários de treino pode, até mesmo, levar o atleta a um maior risco de lesões:

***"**Os temas educativos poderiam estar muito mais enquadrados com o sistema desportivo. (...) Os alunos que iam treinar de manhã conseguiam entrar mais tarde, quem ia treinar a tarde conseguisse ir mais cedo, pronto, conseguirmos fazer um enquadramento para haver um encaixe entre o sistema educativo e o desportivo. (...) Não há necessidade de um atleta que já pratica desporto estar a fazer educação física na escola, quando a educação física na escola é com o intuito de promover a atividade física e o desporto nas crianças. (...) Às vezes só vem desestabilizar, (...) vem lá com graves lesões, (...) vem com entorses, (...) e os meninos é que saem prejudicados. (...) A nível de formação, deveria de haver um maior enquadramento entre o sistema escolar e o sistema desportivo, eu acho que as coisas trabalharem mais em conjunto." (Tiago)*

*<u>Aumento do número de oportunidades de acesso ao desporto</u>*

Um participante mencionou que o comportamento sedentário pode estar a dificultar o processo de deteção e desenvolvimento de talentos. Este treinador mencionou a necessidade de mudar esta tendência (sedentarismo) de modo a que as crianças possam ter vivências motoras e desportivas mais ricas e significativas:

***"**Nós temos jovens que cada vez mais, fruto das novas tecnologias, mexem-se menos. E isso faz com que um possível talento esteja muito, muito escondido porque não teve na fase inicial da sua infância, o estímulo suficiente ou mais adequado para por esse talento em evidência. Aquilo que nós vemos hoje nos jovens, são jovens com cada vez mais dificuldade em fazer coisas básicas. (...) Há uma maior dificuldade em determinadas faixas etárias como que em determinados objetivos porque eles não conseguem ter a motricidade suficiente para facilmente chegar a esse objetivo." (João)*

Ainda relacionado com a necessidade de os jovens serem estimulados para a prática esportiva, outro participante mencionou a necessidade de se promover oportunidades de intercâmbio entre atletas de diferentes regiões, particularmente com os locais onde o desporto já está mais desenvolvido:

*"Se você pegar atletas que estão evoluindo e fazer um trainning camp, juntar todo mundo ali em três dias e fazer alguma coisa nesse sentido eu acho que esse tipo de coisa seria realmente desenvolver os talentos. Você tem alguém da confederação que está sempre em contato com todos os clubes... porque mesmo no nosso caso, a gente tem atletas que são formados dentro do clube e conseguem progredir e chegar num escalão adulto, mas a gente tem uma quantidade enorme de atletas que vêm do interior ou de outros estados." (Paulo)*

A este respeito, o mesmo participante sugeriu a criação e promoção de programas desportivos que absorvam a grande quantidade de jovens que não conseguem ter uma oportunidade de prática num clube devido à grande oferta de atletas e ao número reduzido de vagas disponíveis:

*"A gente não consegue absorver todo mundo, e a prova disso é que a gente tem que ter um critério para manter o atleta na equipa, só que você vai ter um monte de gente aí esquecida, em um monte de lugar que talvez não tem uma boa estrutura e que também não tem esse olhar. (...) Ter algum sistema que olhasse esses centros menores e agrupasse de tempos em tempos. (...) Acho que isso seria realmente desenvolvimento de talentos." (Paulo)*

# CAPÍTULO 6

## DISCUSSÃO

# 6. DISCUSSÃO

O estudo em questão teve como objetivo compreender a perceção de treinadores brasileiros e portugueses acerca do desenvolvimento do jovem atleta de natação. Mais concretamente, procurou-se compreender a perceção dos treinadores acerca das temáticas que compõem a sua atuação, nomeadamente a construção do seu conhecimento e de sua filosofia de treino, o conceito do talento e as variáveis observadas na seleção de jovens atletas para a composição da equipa, a organização e estruturação do planeamento pedagógico e da determinação de objetivos, a aplicação de feedbacks e sua perspetiva no que tange à formação de treinadores e ao desenvolvimento de jovens atletas considerando o cenário desportivo do seu país.

## 6.1: Cconhecimento do treinador

SOBRE O CONHECIMENTO PROFISSIONAL

*Formação acadêmica*

Todos os participantes possuem a graduação na área do desporto, confirmando o que Jones et al (2012) afirmam sobre a opção de iniciar a construção do conhecimento pelos cursos destinados à formação de treinadores. Para os autores, estes espaços de aprendizagem formal são vistos como uma importante oportunidade de acesso a inúmeras áreas de conhecimentos, a recursos e a possibilidades que impulsionam a aprendizagem destes profissionais. Apesar disso, os resultados trouxeram diferentes perceções acerca da importância da contribuição desses cursos para a atuação profissional dos participantes.

Apenas dois participantes consideraram que a formação superior contribuiu diretamente para a sua atuação, destacando-se o fato de ter proporcionado uma visão diferente sobre a atuação profissional. Além disso, foi

destacada a oportunidade de aprender sobre a construção do relacionamento com os atletas e familiares.

Apenas em Portugal há a possibilidade de atuação como treinador a partir da formação oferecida pela federação, e foi ressaltado que a qualidade do curso se dá pela aplicabilidade do conteúdo ao contexto da prática. Segundo Mesquita e Rosado (2007), o treinador deve mobilizar, organizar e integrar os diversos saberes que compõem o seu conhecimento, assimilados a partir de diferentes áreas (Abraham et al, 2006), para, então, selecionar os meios adequados a cada situação de sua prática profissional, em função da complexidade da ação, a fim de garantir a eficácia do treino. De acordo com as diretrizes que regem os cursos de formação de treinadores no Brasil (Milistetd et al, 2015) e em Portugal (IPDJ, 2015, p.6), devem sempre ser oferecidas unidades curriculares que desenvolvam competências de caráter transdisciplinar e transversal, e que se utilizem de diversas estratégias de ensino, como aulas teóricas e práticas, práticas pedagógicas curriculares, estágios curriculares, entre outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos futuros profissionais, caracterizando assim uma estrutura que contemple desde a formação geral, até a formação específica e prática de acordo com a modalidade desportiva escolhida pelo treinador.

Todavia, alguns participantes brasileiros e portugueses consideram que a formação académica pouco contribuiu para que se sentissem seguros para atuar como treinadores, principalmente pela falta de relação entre o conteúdo teórico e o que é exigido a um treinador na rotina de treinos.

É possível perceber, portanto, a partir das perceções dos treinadores, que há diferentes opiniões acerca da qualidade dos cursos que são oferecidos, e consequentemente, divergência na opinião em relação à relevância dos cursos para a prática do treinador. Tal situação também foi encontrada no estudo realizado por Milistetd et al (2014), o qual apresentou que no Brasil, há uma grande variabilidade relativamente à carga horária de uma mesma unidade curricular, e dessa maneira, não é possível afirmar que os graduados de todos os cursos de graduação são capacitados a atuar em diferentes contextos de treino desportivo. Além disso, os estudantes tendem a se formar com uma

característica mais generalista do que especialista. Quanto ao contexto de Portugal, o estudo de Mesquita et al (2014) também apresentou a perspetiva crítica relativamente à díade teoria e prática, que segundo os resultados apresentados, o quadro educacional dos cursos de formação de treinadores a nível universitário permanece excessivamente didático e orientado à sala de aula.

A problemática mencionada por alguns participantes tem sido foco de estudos relacionados à Pedagogia do Desporto que, apesar de ser uma área fundamental para que os treinadores possam atuar também a partir de pressuposições cognitivas, culturais e sociais (Jones and Wallace, 2005), ainda precisa ser desenvolvida na formação de treinadores (Mesquita, 2014; Mesquita e Rosado, 2007). De maneira geral, o que tem sido apresentado é que os estudantes tendem a concluir o curso a partir de uma formação superficial, baseados em saberes teóricos abstratos (Mesquita e Rosado, 2007), sem embasamento em uma filosofia pedagógica de ensino (Mesquita et al, 2011). Talvez seja por isso que muitos treinadores desvalorizam a educação formal, quando relacionada com a importância que esse processo tem (ou deveria ter) na formação dos treinadores (Côté & Gilbert, 2009), uma vez que há uma discrepância entre o que os estudos sugerem como modelos ideais de treino e de comportamento para o treinador, e o que de facto acontece nos treinos (Cushion et al, 2012). A fim de preencher essa lacuna, um participante atribuiu grande importância para a pós-graduação, corroborando a ideia de que o processo de aquisição de conhecimento por um treinador abrange todas as experiências vividas ao longo de sua vida, no âmbito formal, informal ou não-formal (Tozetto et al, 2017).

*Experiência como atleta*

Os resultados do presente estudo trouxeram também a perceção dos participantes acerca da aprendizagem informal. Alguns participantes valorizam a experiência como ex-atleta e acreditam que ela se torna um diferencial na construção do conhecimento. Outros participantes afirmam que, apesar de sua importância, ela não configura uma condição fundamental para a atuação do

treinador, podendo tal lacuna ser preenchida com a aprendizagem adquirida em outras experiências. Tal ideia vai ao encontro da definição de Jarvis (2009, p.25) sobre a aprendizagem, na qual o autor afirma como um contexto combinado de processos da linha do tempo na vida de uma pessoa em que seu corpo (aspetos genéticos, físicos e biológicos) e sua mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sensações) experimentam as situações sociais cujo conteúdo é então transformado cognitiva, emocional e atitudinalmente e integrado na biografia do indivíduo, resultando em uma pessoa em constante mudança (ou mais experiente).

Os pontos de convergência expressados estão relacionados ao fato de que a experiência como atleta permite ao treinador compreender com maior facilidade a experiência pela qual o seu atleta está passando, compreender os desafios vividos na rotina de um desporto de competição, trazendo-lhes, portanto, uma maior empatia no relacionamento entre os atletas. Tal facto corrobora os resultados do estudo de Jowett et al (2012) com 178 atletas de diferentes modalidades e diferentes níveis competitivos, nomeadamente que o comportamento empático do treinador era interpretado pelos atletas como uma capacidade de compreender os seus sentimentos e pensamentos. Além disso, a aprendizagem através da reflexão sobre as experiências anteriores como atleta agrega não só valores profissionais, como também valores pessoais ao treinador (Tozetto et al, 2017).

Os participantes que não tiveram experiência como atleta apresentaram outra perspetiva pois acreditam que é possível substituir tal lacuna com a busca por conhecimento em outras fontes, corroborando com o que Tozetto et al (2017) afirmam sobre os diversos contextos em que pode acontecer a aprendizagem informal de um treinador, sendo, por exemplo, através de uma conversa entre os seus pares, ao conversarem sobre suas experiências profissionais; ou quando refletem sobre suas experiências enquanto atleta e, a partir dessas reflexões se extraem informações que agregam valores pessoais e profissionais a si mesmo.

*Sobre a troca de informações entre os pares*

Relativamente à aprendizagem entre os pares, a grande maioria atribui relevância, destacando a troca de informações entre treinadores de diferentes escalões, considerando desde os professores de natação que atuam nas escolinhas até mesmo os treinadores que atuam na elite desportiva. A este nível, os resultados deste estudo expressam que mais relevante do que a característica da experiência é o processo reflexivo que o treinador deve fazer acerca de sua atuação, e de que maneira, as informações que lhe são apresentadas podem ser confrontadas ou pareadas com seus valores e perceções.

A importância da aprendizagem informal, ilustrada aqui através da aprendizagem pela troca de informações e de experiência entre os pares, foi citada por um participante como um fator que enriquece a aprendizagem formal (obtida através de um curso da federação), uma vez que as conversas normalmente são relacionadas à aplicabilidade prática de um conhecimento teórico anteriormente assimilado. A relevância da combinação do conhecimento teórico com o prático foi citada por Schempp et al (2006), que afirmam que um amplo conhecimento, aliado à experiência, são considerados como elementos fulcrais para que um treinador possa adquirir *expertise,* também chamada de conhecimento especializado.

*Sobre a experiência prática enquanto treinador*

Ainda sobre a relevância do conhecimento aplicado à prática e sobre a aprendizagem informal, os participantes versaram sobre a contribuição de sua experiência como treinador ao longo de sua trajetória frente à equipa. É possível concluir que os participantes reconhecem a importância da aprendizagem em ambientes informais principalmente pela sua contextualização com o que de fato acontece no dia a dia, sendo para eles, tão importante quanto a aquisição de conhecimento teórico. Tal perspetiva também é apresentada na literatura, nomeadamente como conhecimento declarativo (conhecimento teórico) e o conhecimento processual (conhecimento prático), sendo também nomeados como o “saber” e o “saber fazer” (Sternberg, 2000; Anderson, 1982; Chi & Glaser,

1980). A combinação destes dois tipos de conhecimento envolve, portanto, o uso de processos cognitivos que promovem a seleção da melhor ação e a ação propriamente dita (Giacomini et al, 2011).

Portanto, ao dominarem o conhecimento adquirido a partir de diferentes áreas, e se tornarem capazes de realizar a sua estruturação e organização, os treinadores desenvolvem sua *expertise*, essencial para uma determinada atuação profissional (Côté & Gilbert, 2009).

## SOBRE O CONHECIMENTO INTERPESSOAL

### *Competências necessárias para a relação treinador - atleta*

Acerca do conhecimento interpessoal, os participantes refletiram sobre quais competências são importantes para que se possa estabelecer um relacionamento saudável com os atletas, e se consideram que é possível desenvolver tais competências ou se estas são características inatas do treinador.

Acerca da perceção de que as competências são inatas, uma participante mencionou a liderança. De fato, a liderança desportiva tem sido uma temática explorada há alguns anos e é consensual que o estilo de liderança influencia diretamente na performance do atleta (Kim & Cruz, 2016; Thon et al, 2012; Brandão & Charchan, 2010; Sonoo et al, 2008; Chelladurai & Saleh, 1980; Chelladurai, 1980). É através da liderança que o treinador se torna capaz de influenciar, ensinar e modelar esses atletas (Resende, 2018). Alguns autores (Gargary et al, 2014; Tolfo, 2004; Aubert, 1991) relatam que o paradigma relacionado aos aspetos genéticos da liderança surgiu em meados de 1920, com teorias que afirmavam que as pessoas nascem com as características necessárias para exercer um papel de líder e que, por isso, são condições intrínsecas. Porém, devido ao surgimento de outros paradigmas que relacionavam o estilo de liderança do líder com a característica do grupo liderado, a característica da tarefa a ser desenvolvida e outros fatores contextuais como aspetos ideológicos e socioculturais locais, a ideia de que a

liderança era formada por um comportamento desenvolvido e adaptado ao contexto se fortaleceu. Além disso, alguns estudos identificaram que as teorias dos aspetos genéticos da liderança estavam mais relacionadas a potenciais líderes do que para diferenciar líderes eficazes dos ineficazes (Robbins, 2002).

Outros dois participantes mencionaram que a característica mais importante para o estabelecimento de relações interpessoais qualificadas está relacionada com a competência de saber ensinar e de ser realmente capaz de adequar o planeamento do treino às necessidades do atleta da faixa etária do escalão infantil. Porém, houve divergência em relação à natureza dessa competência - se ela é inata ou pode ser desenvolvida.

Ainda sobre o processo de ensino, outro participante mencionou que, compreender as especificidades de cada faixa etária e a complexidade do processo maturacional que ocorre durante o período dos escalões de formação é fundamental para que o treinador seja capaz de fazer as devidas adequações no planeamento. De fato, a capacidade de “saber ensinar” mencionada pelo participante denota uma maior preocupação e cuidado, por parte do treinador, com a performance e o bem-estar de cada atleta. Diversos autores (Jowett & Shanmugam, 2016; Jowett, 2009; Philippe & Seiler, 2003) consideram que a relação treinador- atleta é a chave principal para o sucesso e a satisfação pessoal de ambos pois permite ao treinador atingir e estimular o atleta a buscar o seu melhor em relação ao desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e potencial. E para isso, é fundamental que o treinador considere as características individuais de cada atleta de sua equipa. Com isso, o atleta se sente mais confiante em relação ao processo de treino que está sendo construído pelo e com o seu treinador pois acredita que ambos caminham em direção a um mesmo objetivo (Renshaw et al, 2012).

Porém, a perspetiva de que o processo de ensino e as estratégias que envolvem a eficácia do fenômeno ensino-aprendizagem serem executadas por aqueles que possuem o dom de ensinar parece estar relacionada à mesma perspetiva de ineficácia dos cursos de formação de treinadores e a desvalorização da educação formal (Côté & Gilbert, 2009) citados previamente neste estudo. Tal pensamento corrobora as perspetivas apresentadas que

buscaram compreender a importância da aproximação do conteúdo teórico ensinado na sala de aula com a atividade prática do treinador (Jones et al, 2011), e a problemática envolvida quando o quadro educacional dos cursos de formação desses profissionais torna-se excessivamente didático e orientado para a sala de aula (Mesquita et al, 2014). Os aspetos relativamente ao processo de ensino são abrangidos pela ciência da Pedagogia do Desporto, que, no âmbito da formação de treinadores, orienta o profissional a tratar didaticamente o conteúdo dos desportos e as atividades que conduz, tornando-o melhor capacitado para adaptar a tarefa às necessidades do atleta, definir critérios de êxito adequados para cada atleta e para a equipa, criar variabilidade de respostas, entre outros aspetos. (Mesquita & Graça, 2009). Porém, ao contrário do que acontece na formação de professores de educação física, onde a formação pedagógica é obrigatória desde os estágios iniciais e torna-se contínua, na formação de treinadores desportivos este aspeto ainda precisa de ser desenvolvido (Mesquita, 2014; Mesquita & Rosado, 2007).

Podemos perceber, portanto, que o desenvolvimento de um bom relacionamento treinador-atleta, apesar de compor o conhecimento interpessoal do treinador, relacionam-se de forma indireta ao conhecimento profissional que deve ser desenvolvido de forma contínua.

Neste sentido, outros participantes mencionaram que as competências relacionadas ao conhecimento interpessoal podem ser desenvolvidas ao longo da construção do conhecimento do treinador.

A identificação com o treino de crianças e jovens em idades iniciais foi mencionada por outro participante que considerou que tal característica é, inicialmente inata, mas que pode ser aprofundada posteriormente por meio de cursos de formação. Podemos relacionar a fala deste participante com a ideia de que a atuação do treinador envolve valores pessoais e profissionais, que se entrelaçam para compor o seu comportamento, a qual vai ao encontro da perspetiva de que o treinador deve buscar compreender sua personalidade e potencialidades, para assim dar um estilo pessoal à sua atuação (Rosado & Mesquita, 2007. Isso faz com que os treinadores mantenham um comportamento

profissional coerente ao seu discurso perante os atletas, tornando a relação com eles e entre eles mais positiva (Resende, 2018).

Para outra participante, que considera que a característica mais relevante é inata, a qualidade do relacionamento se dá pela humanização da atuação profissional. A humanização explicada pela participante como a capacidade de "saber lidar com o próximo" está relacionada com a capacidade de o treinador compreender que, além de um atleta, aquele jovem possui demandas normais de um ser humano e portanto, têm sentimentos e pensamentos que regem o seu comportamento. Importante destacar que tal perspetiva é considerada como alicerce de uma parceria desportiva, e se refere à mutualidade no respeito, na confiança, no cuidado, no apoio e na admiração, nomeadamente apresentada como proximidade (*closeness*) na teoria das propriedades-chave para a qualidade da relação treinador – atleta de Jowett e Shanmugam (2016). Todavia, a perspetiva da participante de que tal competência é inata não compartilha da mesma perspetiva dos autores citados uma vez que estudos já mostraram que a eficácia da relação treinador-atleta está relacionada ao estilo e modelo de liderança do treinador (Kim & Cruz, 2016; Thon et al, 2012; Brandão & Charchan, 2010; Sonoo et al, 2008; Chelladurai & Saleh, 1980; Chelladurai, 1980), à utilização de estratégias para uma comunicação eficaz (Jowett & Shanmugam, 2016; Fraser-Thomas & Côté, 2009; Côté & Gilbert, 2009), e outros fatores que a literatura apresenta como passíveis de serem desenvolvidos a partir de uma formação direcionada e adequada. O que talvez podem ser consideradas inatas são as características da personalidade do treinador. Porém, alguns estudos mostraram que, quando treinador é capaz de executar a sua função com maestria, e, por meio de sua experiência profissional e qualificação positiva, conduzir os atletas um processo de treino eficaz, os atletas tendem a não se importar ou não se incomodar com sua personalidade (Jowett & Shanmugam, 2016).

Dois participantes mencionaram que a comunicação eficaz é a competência mais importante para estabelecer uma relação sólida. Ambos concordam que é possível que o treinador a desenvolva através da busca por conhecimento específico sobre essa temática. Para um dos participantes, é um

conhecimento que tende a ser mais importante até mesmo do que o próprio treino. E por fim, um participante também mencionou a relevância do relacionamento interpessoal para essa faixa etária e a contribuição deste aspeto no engajamento dos jovens atletas na prática, principalmente quando consideramos esportes individuais (Rhind, Jowett & Yang, 2012). Mais uma vez, portanto, são corroborados os achados de estudos prévios que relacionam a motivação do atleta para a prática e o seu engajamento para a construção de uma trajetória desportiva duradoura com a construção de um relacionamento interpessoal de qualidade com seu treinador (Fraser-Thomas & Côté, 2009; Philippe & Seiler, 2003).

Todos os participantes mencionaram que a construção do conhecimento interpessoal permite ao treinador estabelecer um relacionamento com maior confiança e empatia; com respeito às individualidades para a determinação de objetivos adequados à expectativa e ao potencial do atleta; com espaço para o diálogo, a fim de permitir que treinador e atleta conheçam os sentimentos, pensamentos, crenças e valores um do outro e estabeleçam uma relação pessoal e profissional duradoura entre si. Dessa maneira, os resultados apresentados relacionam-se com a teoria apresentada por Jowett & Shanmugam (2016) na qual afirmam que as propriedades-chave para o desenvolvimento qualificado da relação treinador- atleta consiste no desenvolvimento dos 4C's: 1) proximidade (c*loseness*), a qual refere-se à mutualidade no respeito, na confiança, no cuidado, no apoio e na admiração; 2) comprometimento (*commitment*), o qual reflete a intenção de treinador e atletas em manterem uma conexão a longo prazo, fundamental para o desenvolvimento de habilidades e para o sucesso na conquista dos objetivos; 3) complementaridade (*complementarity*), que reflete comportamentos cooperativos entre eles e que são esperados ao longo dos treinos e nas competições, considerando o papel de cada um na construção de uma trajetória esportiva de sucesso e a 4) coorientação (*coorientation*), a qual reflete as crenças, os valores, os sentimentos, pensamentos e comportamentos do treinador e do atleta e que são interdependentes entre si, caracterizando que ambos estão direcionados a um mesmo objetivo.

## SOBRE O CONHECIMENTO INTRAPESSOAL

*Sobre a filosofia de treino e seus valores*

A partir do desenvolvimento do conhecimento intrapessoal, o treinador se torna capaz de compreender-se mais profundamente e assim, construir uma trajetória profissional que esteja alinhada com suas crenças, valores, perceções e sentimentos. Para que possa estabelecer uma relação sólida com seus atletas, também é preciso que o treinador tenha consciência de sua filosofia de treino, a qual envolve aspetos pessoais e profissionais que serão construídos ao longo do tempo. Quanto mais seu comportamento for coerente com sua filosofia, mais concretas e factíveis serão suas intenções e seus propósitos no âmbito profissional (Resende, 2018; Martens, 1990).

Dessa maneira, os participantes foram convidados a refletir sobre qual(is) valor(es) norteia(m) sua atuação frente à equipa.

O valor relacionado à humanização da prática foi citado por três participantes. A importância de se humanizar a prática desportiva competitiva, mencionada anteriormente por uma participante como um aspeto chave para o relacionamento treinador-atleta, é destacado pela literatura como fundamental para promover maior engajamento e motivação para a prática e, quando consideramos os escalões iniciais, no qual os atletas estão sendo apresentados à rotina de treinos e às suas peculiaridades, isso parece ainda mais relevante (Coutinho et al, 2021).

A grande maioria citou que o exemplo é o valor principal para que possam ser transmitidos outros valores também importantes, como por exemplo, o papel de líder frente à equipa. Neste aspeto, o conhecimento intrapessoal torna-se fulcral pois, para que o treinador possa transmitir valores através do exemplo, é preciso que tais valores façam sentido internamente para o treinador; é preciso que o significado destes valores esteja internalizado e componham sua personalidade (Rosado & Mesquita, 2007), a fim de que sua postura não seja baseada em propósitos e intenções abstratas e vazias (Martens, 1990).

No que concerne à liderança, também foi mencionado o valor relativamente à liderança partilhada como forma de ensinar os jovens atletas a ter comprometimento e responsabilidade com suas escolhas, além de estimulá-

los a ter autonomia e protagonismo em sua trajetória desportiva. Essa perspetiva é corroborada pelo Modelo de Liderança Transformacional que propõe que o comportamento de liderança do treinador deve ter como objetivo desenvolver o atleta para uma postura com mais autonomia e empoderamento de seu processo de evolução (Bass e Riggio, 2006). Portanto, o treinador que abre espaço para o diálogo com seus atletas, que ensina e conduz o processo de construção da autonomia, que cria um ambiente para que os jovens exponham suas opiniões, é considerado, atualmente, como exemplo de um dos estilos de liderança mais importantes para a eficácia do treino, uma vez que ao desenvolver a autonomia do atleta, desenvolve também a sua perceção em relação ao seu potencial e às suas habilidades, aumentando seu engajamento com a prática esportiva (Barling, 2014; Price & Weiss, 2013; Bass e Riggio, 2006).

Os participantes também foram convidados a refletir se consideram necessário haver uma adequação da filosofia de treino considerando as mudanças de contextos inerentes à trajetória profissional do treinador. A maioria dos participantes citou que o contexto e a experiência profissional levam a uma reflexão constante dos seus valores e que o processo reflexivo possibilita a adequação da filosofia de treino ao longo do tempo. O processo reflexivo é considerado como peça chave para melhorar a aprendizagem do treinador, através do aumento dos valores de suas experiências educacionais (Knowles et al, 2005). E a perspetiva de revisitar e readequar a filosofia de treino ao longo do tempo e de acordo ao contexto em que o treinador estiver atuando é fundamental para o correto direcionamento do planeamento pedagógico e para a determinação adequada de objetivos. (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012).

*Prática da autoavaliação pelo treinador*

Sobre a realização de uma autoavaliação acerca do seu desempenho enquanto treinador, todos os participantes demonstraram considerar a importância de refletir e repensar seu comportamento, escolhas e falas. A grande maioria afirmou não realizar anotações ou registos sobre esse momento, mas todos mencionaram a importância de se permitir reavaliar e replanear. Uma aprendizagem baseada na prática reflexiva e na solução de problemas, conduz

o treinador a estabelecer formas crítica de pensamento que podem ser transferidas para situações práticas (Mesquita et al, 2014). Contudo, o processo reflexivo somente ocorre quando o indivíduo submete, intencionalmente, suas crenças, valores e perceções acerca do “ser treinador”, à uma análise crítica, e assume as responsabilidades sobre as decisões tomadas e ações realizadas anteriormente (Mesquita et al, 2014).

## 6.2: Pprocesso de desenvolvimento do jovem atleta

SOBRE OS CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DOS ATLETAS E FORMAÇÃO DA EQUIPA

*Admissão sem avaliação prévia e transferência automática do escalão anterior*

A admissão sem uma avaliação prévia foi citada por um treinador, justificada pelo interesse do clube em possibilitar a prática ao maior número possível de interessados. A transferência automática do escalão anterior para a infantil, considerando atletas que já integram o clube, foi a estratégia mais citada entre os participantes brasileiros e portugueses. Tal situação se repete em dois contextos diferentes: 1) quando há uma grande oferta de atletas vinda do próprio clube.

A admissão de atletas sem uma pré-avaliação ou seleção permite que, todos os atletas que tenham interesse em compor a equipa, tenham a oportunidade de integrá-la. Obviamente que os clubes que possuem um grande número de atletas e que, com isso, optam pela admissão automática, tendem a não demonstrar interesse em jovens que não possuem vivência anterior com a natação pura, ao contrário dos clubes que admitem jovens independentemente de sua experiência anterior. Porém, em ambos os casos, o fator principal considerado é o interesse dos jovens atletas em ingressar em uma rotina de treinos que exigirá maior comprometimento e responsabilidade. É comum que os treinadores dos escalões iniciais estejam sempre buscando potenciais talentos, a fim de iniciá-los em uma trajetória esportiva de sucesso. A grande problemática que envolve o treino nos escalões de formação é que alguns

estudos apontam para a necessidade de se refletir a forma como se conceptualiza, detecta, identifica, seleciona, desenvolve e promove um talento. Enquanto alguns pesquisadores defendem que um talento emerge de boas e adequadas experiências desportivas, é comum encontrarmos treinadores e clubes que insistem em dar oportunidade apenas àqueles que já demonstram bons níveis de performance (Martindale et al, 2007). Para as duas situações citadas acima, a literatura apresenta uma perspetiva: a detecção de talentos se refere a descoberta de indivíduos que, apesar de ainda não estarem envolvidos em nenhum programa desportivo, podem vir a ser potenciais talentos (Williams & Reilly, 2000). A identificação de talentos pressupõe a identificação de jovens que já participam de programas desportivos, mas que demonstram estar prontos e dispostos a participar de um programa de formação desportiva para a competição (Williams & Reilly, 2000; Weineck, 1990), e consistem nas duas primeiras etapas para a construção da trajetória de jovens atletas que desejam iniciar no desporto de competição.

*Admissão por meio de entrevista e/ou avaliação prévia*

Pese embora os resultados anteriores, salienta-se que realizar uma avaliação prévia ou entrevista com os atletas interessados também foi citado como uma forma de seleção para a equipa. O nível de exigência é similar e alguns treinadores reforçam ser uma boa oportunidade para analisar o real interesse do atleta em competir pelo clube.

A grande oferta de atletas foi apresentada por três participantes, apenas brasileiros, como justificativa para uma admissão também baseada em resultados já conquistados, mesmo quando o atleta já compõe a equipa do clube. Podemos perceber, portanto, que essa perspetiva vai ao encontro do que a literatura nomeia como seleção de talentos, a qual prevê o processo contínuo de potenciais talentos ao longo da formação desportiva, considerando os vários níveis e escalões (Williams & Reilly, 2000).

A problemática de selecionar atletas utilizando como parâmetro critérios como os resultados conquistados nos escalões de formação está no fato de que muitas dessas características podem mudar ou podem não ser mais importantes

para se alcançar o alto rendimento na modalidade (Lidor et al, 2009), uma vez que, com o passar dos anos, o sistema que envolve o processo de treino e desenvolvimento de um jovem atleta é aprimorado (Dormehl et al, 2016). Além disso, é fundamental considerar que a aquisição de habilidade não é linear, e os clubes e treinadores devem estar atentos ao fato de que a identificação, o desenvolvimento e a promoção de um potencial talento emergem de uma dinâmica complexa (Phillips et al, 2010). Alguns estudos já demonstraram baixa relação e estabilidade quando foram considerados os resultados conquistados nos escalões iniciais e as conquistas desportivas nas categorias de alto rendimento nos anos subsequentes (Staub et al, 2019; Costa et al, 2011).

As consequências de um programa ineficaz de identificação de talentos é o desperdício de jovens com desenvolvimento tardio e potencial para serem bons atletas, levando-os ao abandono da prática antes mesmo de terem a oportunidade de se desenvolver nela (Burgess & Naughton, 2010). E aqueles que são selecionados para compor a equipa, tendem a buscar garantir o seu lugar priorizando a conquista de resultados expressivos nessa fase, levando-os a uma especialização precoce (Martindale et al, 2005). Dessa maneira, programas de identificação e seleção de talentos que visam principalmente a jovens nadadores com os melhores resultados de faixa etária parecem não contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma trajetória a longo prazo para a maioria dos atletas da modalidade.

A evidência é clara de que para se alcançar níveis de alto rendimento no desporto, é preciso que sejam adotados programas de treino intensivo e específico, a fim de tornar o atleta competitivo e bem-sucedido internacionalmente. Contudo, esses programas só devem ser implementados gradualmente, em tempos apropriados e adequados ao desenvolvimento do indivíduo (Côté & Vierimaa, 2014).

## A QUESTÃO NURTURE *vs*. NATURE

Tornou-se urgente repensar as diretrizes e a estrutura dos atuais processos de identificação, seleção, desenvolvimento e promoção de talentos.

Os programas eficazes de desenvolvimento da excelência no desporto destacam a necessidade de se desenvolver habilidades fundamentais como equilíbrio e manipulação, assim como atitudes e habilidades psicológicas como comprometimento e persistência, contrapondo-se à perspetiva de que o ponto de partida para determinar potenciais talentos é a utilização de parâmetros que indicam o sucesso precoce (como resultados já conquistados) e testes preditivos que sinalizam potenciais talentos em idades iniciais (como testes baseados em parâmetros morfofuncionais) (Martindale et al, 2007; Gould et al, 2002).

A partir das informações obtidas sobre os critérios de seleção e admissão de atletas para a equipa infantil, os participantes falaram sobre o conceito o talento para esse escalão, como sendo um aspeto inato (*nature*) ou algo que pode ser desenvolvido através do treino (*nurture*).

Apenas uma treinadora afirmou considerar que talento é inato, mas não definiu ao certo quais os aspetos que contribuem para que isso seja identificado no atleta. A grande maioria dos participantes, independentemente da nacionalidade, acredita que o talento é composto de características inatas, que será potencializado com o processo de treino adequado. Alguns participantes reforçam a ideia de que as características inatas, se não forem bem desenvolvidas, não garantem o sucesso da carreira de um jovem nadador. Atualmente, a investigação científica em torno da temática do talento no desporto juvenil tem se debruçado mais em compreender os fatores de treino e as influências sociais que contribuem para a formação desportiva do jovem atleta *(nurture)* em detrimento de fatores que são relacionados à aspetos genéticos que caracterizam o talento *(nature*) (Folle et al, 2015).

Todas as etapas que compõem a promoção e desenvolvimento de um potencial talento dependem de diferentes aspetos, que abrangem desde aspetos relacionados com o contexto em que o jovem está inserido, condições materiais, a qualificação dos profissionais que irão acompanhar a trajetória desportiva das crianças e adolescentes, e as características comportamentais do próprio indivíduo, como a sua disponibilidade e disposição para participar num programa de formação desportiva, que também serão influenciadas pelo contexto da prática (Böhme, 2000). É importante lembrar também que relativamente ao

debate *nurture vs nature,* a partir de um ponto de vista dicotomizado, já se concluiu que ambos contribuem para a formação da excelência desportiva do atleta (Yan et al, 2016, pp. 15-28). Porém, é no treino que o treinador pode atuar e interferir diretamente (Côté & Gilbert, 2009) então, portanto, nos aspetos contextuais de treinos estão os fatores controláveis e que necessitam estar alinhados ao planeamento pedagógico do treino e, portanto, a partir da *expertise* do treinador.

## CONCEITO DE TALENTO

Apesar da complexidade envolvida na conceção e definição do que consiste um talento, a grande maioria dos participantes mencionou que a sensibilidade à água é um aspeto comumente observado nos jovens talentos em potencial. Alguns participantes mencionaram mais de um aspeto que caracteriza um talento, reforçando a pluralidade desse conceito. O comprometimento e o empenho em diversas tarefas que são da responsabilidade do atleta vão ao encontro do que a literatura considera fundamental: os treinadores devem buscar sempre lembrar os atletas de que não há separação entre o contexto do treino e a vida real (Bredemeier & Shields, 1996). O desporto deve ser o meio onde os atletas aprendem valores para a vida e isso deve ser ensinado pelos treinadores, para todos os atletas, independentemente da faixa etária ou nível competitivo (Côté & Gilbert, 2009).

Quanto aos aspetos comportamentais, um treinador mencionou a competência emocional como um outro fator que também compõe a expertise de um jovem talento, indo ao encontro dos achados do estudo de Gould et al (2002), no qual a perspetiva dos autores é desenhada em torno da premissa de que existem habilidades emocionais que são características dos atletas de elite. Importante destacar que a partir dos resultados deste estudo e do cruzamento de dados com outros estudos, os autores consideram que as habilidades relacionadas à inteligência emocional são desenvolvidas, porém, este processo envolve um sistema complexo, composto de uma variedade de fatores de

influência. Ademais, consideram que é um processo de longo prazo, que requer estímulo e mediação adequados para que o sucesso seja alcançado.

## 6.3: Aspetos contextuais do treino

QUEM IDEALIZA E CONCRETIZA O PLANEAMENTO PEDAGÓGICO

Houve um equilíbrio relativamente ao número de participantes que afirmaram idealizar e concretizar sozinhos o planeamento pedagógico da equipa infantil e em relação aqueles que afirmaram ter a contribuição de outros treinadores e/ou outros profissionais.

Alguns treinadores mencionaram que realizam o planeamento sozinhos e que têm autonomia para tal. Por outro lado, alguns participantes (brasileiros e portugueses) mencionaram que o planeamento é realizado através de um trabalho em equipa e, em algumas situações, até mesmo multidisciplinar. O planeamento pedagógico representa o direcionamento do processo de treino, a fim de alcançar os objetivos determinados, ou seja, a eficácia desse processo. Para isso, é necessário que o treinador aplique, de forma integrada, os conhecimentos adquiridos a partir de diferentes áreas, e que estes tenham sido organizados e estruturados de forma adequada ao contexto de treino. A especificidade dos contextos de treino engloba a idade dos atletas, o nível de desenvolvimento/habilidade da equipa, as necessidades e objetivos individuais e/ou da equipa (Côté & Gilbert, 2009). Importante destacar que, independentemente de o planeamento ser organizado apenas pelo treinador responsável pela equipa ou por um grupo de profissionais de diferentes áreas, a maioria dos participantes ressaltou a importância de realizar o planeamento considerando a trajetória desportiva dos escalões anterior e subsequente, acessar diversos saberes, e adequar o planeamento às necessidades de cada atleta. Neste sentido, torna-se fundamental que os treinadores possuam um vasto conhecimento sobre os aspetos pedagógicos em questão para serem

capazes de planear e desenvolver, adequadamente, um treino com vista a um desenvolvimento desportivo a longo prazo. Para que tal aconteça, um dos primeiros aspetos que o treinador deve considerar relaciona-se, nomeadamente, com as características dos seus atletas. No universo de uma panóplia de características a considerar, é fundamental que o treinador compreenda o processo de maturação e sua relação com o desempenho esportivo do jovem atleta (Mesquita, 2002).

## DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS – QUEM PARTICIPA NA DEFINIÇÃO

### *Treinadores e atletas participam*

Todos os treinadores afirmaram permitir e incentivar que os atletas colaborem com a determinação dos objetivos a serem alcançados. Tal atitude é corroborada pelo interesse de desenvolver autonomia e responsabilidade nos jovens. Este tipo de comportamento relaciona-se ao estilo de liderança mais democrática, em que o treinador permite a participação do atleta na tomada de decisões e propicia um ambiente seguro para que ele possa se expressar e opinar, dando-lhes a oportunidade de um comportamento mais protagonista e autônomo na sua trajetória desportiva. Como mencionado anteriormente, esse perfil de liderança é considerado, atualmente, um dos mais importantes para a eficácia do treino, pois através da autonomia, o atleta desenvolve também a sua competência percebida, aumentando seu engajamento com a prática esportiva (Barling, 2014; Price & Weiss, 2013; Bass e Riggio, 2006). O treinador é, portanto, o facilitador desse processo, ensinando os jovens atletas a assumirem responsabilidades inerentes de um comportamento mais autônomo.

## DETERMINAÇÃO DOS OBJETIVOS AO LONGO DA TEMPORADA/ÉPOCA

A determinação dos objetivos foi apresentada pelos participantes em dois pontos temporais diferentes: objetivos definidos a curto/médio prazo e a longo prazo.

No que se refere aos objetivos a curto e médio prazo, todos os participantes apresentaram a preocupação em melhorar aspetos técnicos. Os treinadores mencionaram também outros objetivos que devem ser associados ao trabalho técnico e que também se tornam fundamentais. Alguns participantes destacaram a utilização das zonas de treino e a díade volume *vs.* intensidade como elementos norteadores na determinação dos objetivos. Alguns autores (Gomes, 2009; Balyi & Hamilton, 2004) incluindo o Conselho em Medicina Esportiva e Saúde (*Council on Sports Medicine and Fitness* - CSMF, 2008) sugerem que as categorias iniciais, as quais abrangem as crianças desportistas, devem ser voltadas ao desenvolvimento geral, com estímulos variados e organizados, com o objetivo de proporcionar uma maior gama de experiências motoras. Quando consideramos os atletas do escalão infantil, o planeamento já deve buscar a consolidação das habilidades específicas da modalidade, como também o desenvolvimento das capacidades físicas de endurance, força e flexibilidade, abrange indivíduos entre 12 a 16 anos (masculinos) e 11 a 15 anos, quando consideramos o sexo feminino (Balyi & Hamilton, 2004). Portanto, a utilização adequada das zonas de treinos no planeamento prepara os jovens atletas para a demanda de desempenho dos escalões subsequentes.

De forma a conduzir o processo de desenvolvimento da autonomia dos jovens atletas, alguns participantes destacaram que é importante constar claramente nos objetivos, aspetos relacionados à autogestão do esforço, associando-se novamente a um estilo de liderança mais democrático, já destacado no presente estudo, uma vez que o atleta passa a responsabilizar-se, em alguns aspetos, pelo seu treino, e assim, conquistar empoderamento de seu processo de evolução.

Relativamente aos objetivos a longo prazo, alguns participantes mencionaram a melhoria das marcas pessoais como um indicador de sucesso para esse escalão. Uma das justificações baseia-se no facto de que ao estimular

a melhoria de sua própria marca ou a melhoria do gesto técnico, o atleta estaria buscando uma evolução constante e, assim, alimentando o perfil competidor, essencial para o desporto. Nesta perspetiva engloba-se a relevância do desenvolvimento da competência percebida e a adequação a níveis coerentes ao desempenho real do atleta. A competência percebida se refere à autoavaliação que o atleta faz em relação à sua competência de aprender e melhorar suas habilidades técnicas, táticas e sua aptidão física (Valentini, 2002). Níveis positivos de competência percebida estão relacionados à maior motivação para a prática desportiva (Gallahue, 2001). Claramente que, dada a diversidade de integrantes de uma equipa, será fulcral a opinião do treinador para conduzir esse processo de construção da autoavaliação do jovem atleta, não só para tornar positiva uma competência percebida que tende a ser aquém daquela que de fato a criança possui, como também para regular perceções de competência que podem ser superestimadas (Gallahue, 2001; Harter, 1978).

No que concerne os objetivos a longo prazo, os participantes destacaram a importância da adequação dos objetivos à fase do atleta, o que claramente está relacionado à adequação do planeamento pedagógico e que foi supracitado neste capítulo.

Alguns participantes afirmaram que o objetivo a longo prazo também está atrelado à conquista de resultados em competições, seja através dos índices/ tempos mínimos exigidos para participar numa prova, ou seja através de uma boa colocação. Porém, ainda assim, busca-se conciliar esse objetivo com aqueles já citados anteriormente.

Ainda no que concerne a experiência de competição, um participante mencionou a importância de ensinar os jovens atletas a gerir suas emoções diante de situações de vitória e derrota. A competição é inerente ao desporto e aprender a competir é fundamental para os atletas do escalão infantil. Em um contexto desportivo como o de treinadores do escalão infantil, Côté e Gilbert (2009) sugerem que, ao realizar o planeamento pedagógico, o treinador busque contemplar o desenvolvimento de alguns objetivos, dentre eles, ensinar as regras da competição e ensinar e avaliar as habilidades físicas, técnicas e psicológicas, promovendo um ambiente seguro. Há nessa fase, portanto, o início

de uma experiência desportiva mais competitiva, mas que ainda não deveria comportar a exigência deperformance, volume de treino e resultados que é vista no alto rendimento.

## ORGANIZAÇÃO DO FEEDBACK

Apesar de todos os treinadores terem citado formas diferentes no que se refere à organização dos momentos de feedback, alguns parecem não estabelecer uma organização estruturada para esse momento. O *feedback* refere-se ao evento em que o treinador fornece informações acerca de um determinado comportamento ou situação que envolve o atleta no contexto desportivo, seja no treino ou na competição. As informações podem ser transmitidas através de gestos e/ou palavras, sendo que a comunicação pode ser por meio de palavras, associadas ou não à entonação e a gestos (Mesquita et al, 2015) com o objetivo de fazer um elogio (*feedback* positivo), uma crítica ou fornecer uma instrução (Schmidt & Wrisber, 2010). É, portanto, fundamental que o treinador estabeleça o fornecimento das informações do *feedback* através de uma comunicação eficaz, utilizando-se de estratégias que propiciem um ambiente seguro, aumentando a proximidade entre comunicador e ouvinte (Mesquita et al, 2015). O momento do *feedback* é uma das oportunidades que o treinador tem para estabelecer uma relação interpessoal de confiança e proximidade com o atleta, auxiliando-o na regulação da competência percebida. Estudos acerca desse modelo encontraram que níveis mais altos de instrução, de apoio social e de *feedback* positivo estão relacionados a uma maior coesão entre os integrantes da equipa e melhor relação treinador- atleta (González-García et al, 2019; Duarte et al, 2017; Thon et al, 2012; Sonoo et al, 2008).

A frequência com que o *feedback* é fornecido foi, também, mencionada pelos treinadores, os quais não apresentam uma perspetiva uniforme relativamente a este assunto. A frequência com que o feedback é fornecido foi relacionado com o aumento da autonomia do atleta e desenvolvimento do seu processo de autorregulação. A relevância do desenvolvimento da autonomia já foi citada no presente estudo e a gestão da aplicação do *feedback* pode ser uma das estratégias utilizadas pelo treinador para mediar esse processo. Sabemos

que o contexto do esporte de competição demanda um certo nível de controle do treinador para que o processo de treino ocorra de forma organizada e de acordo com o planeamento (Conroy & Coatsworth, 2007). Contudo, os treinadores podem criar oportunidades para que os atletas exerçam sua autonomia, dentro de um limite aceitável para que o processo de treino ocorra de forma organizada e direcionada à melhoria da performance (Mageau & Vallerand, 2003).

Também foi mencionada a adequação do feedback de acordo com o nível de habilidade/performance do atleta. Os treinadores referiram que quanto mais experiente era o nadador, mais incisivo o feedback poderia ser sem prejuízo de alterar a performance em treino. Tal perspetiva vai ao encontro da importância da adequação do planeamento pedagógico já citada neste estudo e engloba, portanto, todos os aspetos contidos no processo de treino, como a determinação dos objetivos e o feedback. A adequação e atenção individualizada pode ser expressada através da admiração e reconhecimento pelo esforço deles, através do fornecimento de feedbacks positivos, através do compartilhamento de responsabilidades especiais com aqueles que se demonstrarem dispostos e capazes de realizar uma tarefa, através do aconselhamento e da demonstração de preocupação e cuidado com os atletas, oferecendo apoio quando necessário (Chelladurai, 1980), sem comprometer, obviamente, os objetivos e o planeamento determinados para a equipa (Mesquita, 2002).

## CENÁRIO DESPORTIVO NACIONAL – PERSPETIVAS

Os participantes apresentaram a sua perceção no que diz respeito ao cenário desportivo em Portugal e no Brasil, através de dois vieses: o futuro da formação de treinadores de natação e o futuro do desenvolvimento de jovens atletas. Cada participante apresentou sua perceção em relação ao seu respetivo país. Houve similaridade nas perspetivas apresentadas entre portugueses e brasileiros.

No que concerne à visão dos treinadores sobre os cursos federativos ou académicos, treinadores portugueses e brasileiros referiram a necessidade de reformulação do conteúdo programático a nível académico quando direcionado para a formação de treinadores. Esta perspetiva corrobora os achados de estudos anteriores acerca da lacuna encontrada nos cursos de formação, no que concerne o desenvolvimento de uma filosofia pedagógica de ensino e as dimensões pessoais e culturais que envolvem sua atuação e explicam seu comportamento (Mesquita et al, 2011).

Para além da falta de articulação entre teoria e prática também citada pelos participantes deste estudo, também foi destacado que os conteúdos abordados nos cursos de formação (quer federativa, quer académica) estão desatualizados e que é urgente uma atualização dos programas. Se o processo de desenvolvimento de um atleta não é linear, e os clubes e treinadores devem estar atentos ao fato de que a identificação e o desenvolvimento de um potencial talento emergem de uma dinâmica complexa (Phillips et al, 2010), é fundamental que os cursos de formação acompanhem a evolução do processo de treino, pois torna-se incoerente compreender que o desenvolvimento do atleta emerge de uma combinação multifatorial mas manter estagnada a formação dos profissionais que conduzem e mediam o processo.

Relativamente à implementação e reformulação de atribuição para graus de treinador, apesar de não haver, no Brasil, a atribuição de graus para a atuação do treinador de acordo com o escalão de treino, foi destacado por dois participantes brasileiros a utilização desta dinâmica como uma forma de adequação da formação ao contexto em que o treinador está inserido. Por outro lado, para um dos treinadores portugueses, há a necessidade de readequação do processo. A utilização de graus atrelada à formação contínua e à uma classificação quanto aos anos de experiência profissional do treinador relacionam-se à perspetiva apresentada na literatura que destaca que ambos os aspetos contribuem com a *expertise* do treinador (Côté & Gilbert, 2009; Schempp et al, 2006) e portanto, podem de fato contribuir positivamente para a qualificação do profissional.

A formação contínua também foi destacada por outro participante, mas ressaltando que as escolhas dos cursos de formação devem ser feitas de forma criteriosa e qualificada, uma vez que o conhecimento profissional acumulado de forma isolada, sem sua devida adequação ao contexto de treino, é insuficiente para promover a eficácia dos treinadores (Côté & Gilbert, 2009).

Tendo em vista a perspetiva de que a formação académica tem se demonstrado insuficiente no que concerne a contextualização do conteúdo teórico na prática profissional, e que os anos de experiência contribuem na formação da *expertise* profissional, os participantes demonstraram alguma preocupação no que se refere aos treinadores pouco experientes, ou mesmo acabados de se formar, assumirem escalões de formação iniciais e não terem, muitas vezes, o apoio necessário para realizarem um trabalho de qualidade com jovens nadadores. A problemática em relação à atuação de um profissional recém-formado frente à um escalão de formação, sem apoio ou supervisão de um outro profissional mais qualificado foi relacionado ao foco na conquista de resultados. Para Milistetd et al (2014), diante de uma formação ineficaz, com lacunas no desenvolvimento de algumas unidades curriculares, não é possível afirmar que os graduados de todos os cursos são capacitados a atuar em diferentes contextos de treino desportivo. Além disso, os estudantes tendem a se formar com uma característica mais generalista do que especialista pois, durante a graduação, são apresentados a disciplinas de saúde, lazer e desporto, sem um direcionamento da carga horária para a área onde futuramente aquele profissional pretende atuar.

A atuação de um profissional menos experiente, supervisionada por um profissional mais qualificado relaciona-se à contribuição que a aprendizagem entre os pares proporciona na construção do conhecimento do treinador. Um participante ressaltou a importância da associação do conhecimento adquirido no contexto da investigação científica e no contexto prático, destacando, mais uma vez, a importância da contextualização prática do conteúdo teórico. O desenvolvimento de uma formação profissional superficial, com foco no desenvolvimento de competências de ordem técnica e metodológica, quase que exclusivamente relacionada ao conhecimento profissional, traz consigo uma

lacuna em competências relacionadas à criatividade, à investigação, à comunicação e ao relacionamento interpessoal, e a uma postura reflexiva, sendo que esta denota a capacidade de refletir continuadamente sobre si enquanto pessoa e profissional (Côté & Gilbert, 2009; Mesquita e Rosado, 2007).

O modelo SPLISS *(SportsPolicies Leading to Sport Success)* apresentado por Bosscher et al (2006), relaciona os pilares determinantes do sucesso desportivo internacional de um país. Relativamente ao pilar referente às instalações desportivas (pilar 6), ao desenvolvimento e suporte de treinadores (pilar 7) e às competições nacionais e internacionais, há um aspeto importante a ser destacado. Após revisão de literatura (Green & Houlihan, 2005), na qual foi analisado o surgimento e o desenvolvimento de políticas desportivas em países que investiam fortemente no desporto de elite, foi concluído que estes três pilares estavam relacionados desde o desenvolvimento do desporto de formação até o desporto de elite. Ou seja, instalações desportivas adequadas, qualificação dos treinadores dos clubes e estruturação e organização adequadas para que as competições nacionais permitam que jovens talentos evoluam e se qualifiquem em seu desporto, para que assim possam treinar e competir adequadamente ao seu nível, e para que desenvolvam suas habilidades no período anterior ou durante o tempo em que são identificados como talentosos (Bosscher et al, 2006). Como saída do Modelo, ou seja, os resultados esperados, é considerado o sucesso desportivo internacional, composto por resultados nas competições internacionais mais importantes nomeadamente os campeonatos mundiais, e os Jogos Olímpicos (de inverno e de verão, de acordo com a modalidade desportiva) (Meira et al, 2012).

Vemos, portanto, que é crucial que seja fomentada uma formação profissional qualificada para os estudantes a treinador, a fim de que o processo de desenvolvimento de jovens atletas tenha continuidade de forma sólida e duradoura.

## PERSPETIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE JOVENS ATLETAS

O último tema abordado com os treinadores foi sobre as estratégias a implementar na formação e desenvolvimento de jovens atletas. Sobre esta temática verificou-se uma perspetiva similar entre todos os participantes, apesar dos cenários desportivos nacionais distintos.

Apesar de algumas divergências quanto à conceção do talento, identificação e seleção de talentos no escalão infantil, todos os treinadores salientaram fortemente a necessidade de um maior entendimento acerca do que deve ser prioridade alcançar nos escalões de formação, e de, particularmente, não ser estimulado ou reforçado a busca por resultados nesta fase de desenvolvimento do atleta.

Para um dos participantes, a problemática do foco na conquista de resultados nos escalões de formação é alimentada pela forma com que as competições são organizadas. De fato, não parece coerente promover a reflexão sobre o planeamento pedagógico e sobre a necessidade de adequação dos objetivos determinados para os escalões de formação se a medida estabelecida para o sucesso nas competições de crianças e adolescentes se mantém. Nessa perspetiva, Bosscher et al (2006) afirmam que o pilar sobre as competições nacionais e internacionais do Modelo *SPLISS* versa sobre a estruturação e organização adequadas para que as competições nacionais permitam que jovens talentos evoluam e se qualifiquem em seu desporto, para que assim possam treinar e competir adequadamente ao seu nível, e para que desenvolvam suas habilidades no período anterior ou durante o tempo em que são identificados como talentosos.

Para isso, a reflexão tão fomentada no papel do treinador deveria ser estendida a outros profissionais que participam e influenciam, indiretamente, a trajetória desportiva do atleta, como por exemplo, os dirigentes de clubes.

No âmbito da temática do desenvolvimento do jovem atleta, o segundo aspeto mais citado foi a necessidade de rever o processo de identificação e seleção de talentos. Há a perceção de que o processo que existe hoje é ineficaz e que em algumas situações se consegue selecionar alguns talentos devido à

grande oferta de atletas, e não à qualidade dos critérios escolhidos para a seleção.

Considerando o Modelo *SPLISS* (Bosscher et al, 2006), a identificação de talentos e o sistema de desenvolvimento dos jovens talentos é mencionado como o pilar que compõe o processo para a construção do sucesso desportivo internacional de um país. Dessa maneira, de acordo com o modelo, investir em potenciais talentos é fundamental para se atingir o desporto de elite. Contudo, apesar dos inúmeros estudos acerca dessa temática, o processo ideal para identificação e desenvolvimento de potenciais atletas de elite não é de todo consensual (Costa et al, 2017). Dessa maneira, estabelecer critérios que reduzem as oportunidades de desenvolvimento de jovens atletas no que concerne à contribuição dos aspetos contextuais, priorizando os fatores genéticos na identificação e seleção de jovens talentos, não parece, de fato, a melhor estratégia para fomentar esse processo.

Para isso, os participantes consideraram que deve haver um maior entendimento das demandas multidisciplinares que estão envolvidas no processo de desenvolvimento de um talento. Considerando o Modelo *SPLISS* (Bosscher et al, 2006), temos a importância do pilar referente ao desporto de participação e ao desporto dos escalões de formação (escalões de base). Os autores destacam, portanto, que o investimento deve também ser iniciado nos contextos onde acontecem as primeiras experiências relacionadas à prática desportiva.

Outro aspeto muito citado pelos participantes em estudo foi a necessidade de readequação das demandas educacionais com a rotina de treino do jovem atleta. Os treinadores indicaram que o horário expandido das escolas acaba por ser um entrave para a rotina de treinos, a qual inclui outras demandas que não só as horas na água. De fato, o sistema de ensino e o sistema de organização desportiva precisam considerar que o atleta e o estudante são a mesma pessoa, e por isso, devem caminhar no sentido da adequação e reorganização da demanda escolar e da demanda desportiva do jovem atleta. Têm-se identificado que,na faixa etária dos 14 aos 18 anos, estão os maiores índices de abandono da prática da modalidade, tanto no Brasil, quanto em Portugal (Jorge et al, 2019;

Monteiro et al, 2016), fase em que a demanda escolar torna-se maior devido às expectativas relacionadas à formação superior e a definição das escolhas profissionais. No que concerne o papel do treinador, é necessário que ele considere tais aspetos no planeamento pedagógico da equipa. Quando consideramos jovens atletas, portanto, deve ser assegurado pelo treinador que o processo de treino seja sistematizado e organizado para contribuir não só para o alcance da performance adequada para aquela idade/categoria, mas que também o prepare para uma trajetória desportiva duradoura, pois tais aspetos contribuem para a construção de níveis positivos de competência percebida que por fim, tendem a conduzir o atleta a um processo de treino a longo prazo (Böhme, 2007). O treino com vista a uma preparação a longo prazo é caracterizado pela progressão gradual das exigências de treino, baseado no entendimento de que a melhoria constante e gradual do rendimento promove a conquista da máxima eficiência em uma determinada idade (Weineck, 1999).

Um participante mencionou que o comportamento sedentário pode estar a dificultar o processo de deteção e desenvolvimento de talentos. Este treinador mencionou a necessidade de mudar esta tendência (sedentarismo) de modo a que as crianças possam ter vivências motoras e desportivas mais ricas e significativas. Como citado anteriormente, o modelo *SPLISS* (Bosscher et al, 2006) considera que o desenvolvimento desportivo em busca do desporto de elite deve contemplar o fomento ao desporto de participação. O desporto de participação é caracterizado por não enfatizar a competição, ou seja, podem haver eventos competitivos, mas não há cobrança relativamente à performance e os participantes tendem a engajar-se na prática com menos intensidade quando comparados aos participantes do desporto de performance. Os objetivos são caracterizados por metas de curto prazo e os parâmetros de resultados são voltados mais à melhoria da saúde e ao prazer na prática (Côté & Gilbert, 2009). Dessa maneira, o desporto de participação proporciona às crianças e aos adolescentes, o contato inicial à prática de um desporto, e contribuem seja para o fomento de uma cultura desportiva e de um estilo de vida mais ativo, ou para o início de uma trajetória que pode passar pela transição ao desporto de competição.

Ainda relacionado à necessidade de os jovens serem estimulados para a prática desportiva, outro participante mencionou a necessidade de se promover oportunidades de intercâmbio entre atletas de diferentes regiões, particularmente com os locais onde o desporto já está mais desenvolvido. A este respeito, o mesmo participante sugeriu a criação e promoção de programas desportivos que absorvam a grande quantidade de jovens que não conseguem ter uma oportunidade de prática num clube devido à grande oferta de atletas e ao número reduzido de vagas disponíveis.

Assim como mencionado anteriormente relativamente à importância da aprendizagem entre os pares para a formação profissional dos treinadores, a aprendizagem entre os pares quando consideramos os jovens atletas também pode ser fomentada. Além disso, para Hohmann et al (2002, apud Kiss et al, 2004), bem como no Modelo *SPLISS* (Bosscher et al, 2006), as condições contextuais de desempenho, no que concerne a estrutura do clube e suas instalações, contribuem para o desenvolvimento do desporto e do jovem atleta. Dessa maneira, proporcionar que, jovens que não usufruem de aspetos contextuais favoráveis possam adquirir experiência com outros jovens e assim, complementar seu processo de evolução no desporto é uma estratégia de otimizar a formação de atletas e ampliar as oportunidades e possibilidades de promoção de talentos.

# CAPÍTULO 7

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A redação da presente dissertação decorreu do interesse em compreender a forma como os treinadores percecionam o processo de desenvolvimento do jovem atleta e do talento, nomeadamente os fatores que contribuem para promover um processo eficaz de identificação, seleção e promoção do talento na natação pura desportiva. Neste sentido, os objetivos deste estudo buscaram compreender os aspetos que envolvem a formação e a atuação de um treinador, desde a construção do seu conhecimento e da filosofia de treino, até a maneira como decorre o processo de seleção de atletas para sua equipa e as etapas determinadas para o desenvolvimento ótimo do jovem talento.

A pertinência deste estudo justificou-se pela lacuna de conhecimento cientifico atual que nos forneça uma compreensão aprofundada acerca da perceção dos treinadores de natação do escalão infantil no que concerne ao processo de desenvolvimento desportivo a longo prazo do jovem atleta desta modalidade no Brasil e em Portugal. Pese embora a existência de estudos empíricos nesta área de investigação e no âmbito de diversas modalidades desportivas, dentre elas, a natação pura, a verdade é que os respetivos foram realizados com treinadores do desporto de elite, considerando, portanto, trajetórias desportivas de atletas que já possuem uma carreira consolidada. Deste modo, sabemos o que foi concretizado no passado, mas desconhecemos o que está a ser efetuado no presente. Este foi o grande motivo impulsionador deste estudo: perceber como os treinadores do escalão infantil constroem sua trajetória profissional frente a um escalão de formação, e, assim, termos dados que possam ser considerados com aquilo que era considerado como um processo eficaz de desenvolvimento a longo prazo de jovens atletas no passado. Por outro lado, no que concerne particularmente à natação pura, a ausência de programas devidamente estruturados e cientificamente fundamentados conduz-nos para a necessidade de compreender a construção e o desenvolvimento dos

planeamentos pedagógicos, motivo que sustenta, ainda mais, a justificação e pertinência deste estudo.

De uma forma resumida e global, os resultados do presente estudo indicaram que, no geral, os treinadores constroem o seu conhecimento a partir de diversos contextos, buscando abranger aprendizagens formais, não-formais e informais. Os treinadores destacam a urgência da adequação e da atualização, principalmente dos cursos formais, relativamente à aplicabilidade do conteúdo teórico com a demanda daquilo se encontra na prática profissional do treinador, a fim de que os estudantes a treinadores possam iniciar sua trajetória frente a uma equipa desenvolvendo um processo de treino que seja, de fato, eficaz, contribuindo para o desenvolvimento do jovem atleta. Os treinadores também acreditam que a construção do seu conhecimento deve abarcar diversos saberes, para que a sua atuação profissional seja possível de ser adequada à diversidade e à complexidade dos contextos de treino e, consequentemente, satisfaça as reais necessidades de seus atletas, tanto individual quanto coletivamente. Para isso, os treinadores também buscam desenvolver o seu conhecimento interpessoal e intrapessoal, a fim de estabelecer relações sólidas com os atletas e outros membros da equipa, bem como uma relação positiva e coerente entre seu comportamento e suas próprias emoções, pensamentos e conceções.

No seguimento dos dados obtidos neste estudo, também foi possível compreender que os treinadores acreditam que o jovem talento é composto por características inatas, as quais devem ser potencializadas com um processo de treino adequado e direcionado para o desenvolvimento a longo prazo. Os treinadores também destacam a importância de serem desenvolvidas habilidades relativamente à inteligência emocional, uma vez que, os atletas do escalão infantil, estão a iniciar a sua experiência desportiva no âmbito da competição, e que a aprendizagem da gestão das emoções deve ser mediada pelo treinador. Além disso, consideram que tais habilidades representam o diferencial no que concerne ao engajamento do jovem atleta na prática e o comprometimento com o desenvolvimento de sua performance até alcançar o alto rendimento.

E, por fim, no âmbito dos aspetos contextuais de treino, os resultados mostraram que todos os treinadores acreditam ser benéfico para a construção da autonomia e do protagonismo do atleta, relativamente à sua trajetória desportiva, a determinação em conjunto dos objetivos a serem desenvolvidos ao longo da época de treino. No que tange à responsabilidade do treinador, os objetivos devem ser direcionados ao desenvolvimento do gesto técnico do atleta, do condicionamento físico e do desempenho relativamente às zonas de treino, com o olhar cuidadoso para que o atleta seja gradualmente preparado para a exigência dos escalões subsequentes, mas que não seja exigida uma performance além do que é recomendado quando consideramos a característica deste escalão e o desenvolvimento a longo prazo. Os treinadores também apresentaram a sua perspetiva relativamente ao cenário desportivo de seu país, no que concerne ao desenvolvimento do jovem atleta e à formação de novos treinadores. Para eles, as duas temáticas estão entrelaçadas, uma vez que não há desenvolvimento adequado de jovens atletas se não houver capacitação adequada dos treinadores. No que concerne à formação profissional, os treinadores destacaram mais uma vez a necessidade de se estabelecer uma ligação maior entre a teoria e a prática e o estímulo à formação contínua. Eles também sugerem a utilização (no caso do contexto brasileiro) ou a readequação (no caso do contexto português) da atribuição de graus de qualificação para atuação do treinador. E no que concerne ao desenvolvimento dos jovens atletas, entre outros aspetos, os treinadores sugerem que haja maior incentivo à prática do desporto de participação, a fim de estimular um estilo de vida mais ativo nas crianças; o estabelecimento de estratégias que contribuam para que atletas que treinam em contextos menos favoráveis tenham a oportunidade de vivenciar uma rotina de treinos em clubes de grandes centros e entrar em contato com treinadores e atletas de seu escalão que vivenciem uma realidade de treino melhor estruturada, uma vez que o contexto contribui fortemente para o desenvolvimento de um jovem talento.

Importa igualmente sublinhar as limitações inerentes ao estudo desta temática, bem como apresentar possíveis caminhos que poderão ser explorados em futuros estudos. Os estudos relacionados à formação de

treinadores, à eficácia do treino e ao desenvolvimento do jovem atleta e do talento no desporto têm sido explorados e esmiuçados há muitos anos, e, portanto, podemos afirmar que se trata de uma área do conhecimento cada vez mais sólida e com informação empírica robusta e sustentada. Porém, no âmbito dos escalões de formação e, em particular, no contexto da natação pura desportiva, existem, ainda, muitos entraves no desenvolvimento de novos estudos que limitam um esclarecimento rigoroso sobre os processos conducentes à concretização de desempenhos superiores. A este nível, destaca-se a discrepância entre aquilo que se conceptualiza como um jovem talento na natação, e a estruturação de processos para seleção dos jovens a fim de compor uma equipa do escalão infantil, dificultando a compreensão deste fenómeno. Adicionalmente, a ausência de estudos qualitativos que busquem compreender, de maneira aprofundada, a perceção dos treinadores, particularmente dos escalões de formação, acerca da simbiose entre conhecimento declarativo e processual, também constitui uma lacuna que impossibilita a compreensão do que de fato acontece no processo de desenvolvimento a longo prazo do jovem atleta. Neste sentido, o desenvolvimento de estudos longitudinais, nos quais se possa acompanhar in loco o processo do desenvolvimento do atleta parece ser uma solução viável para o estudo desta temática, uma vez que irá permitir a aplicação de observações sistemáticas do processo de treino, estratégia sugerida na literatura da especialidade como caminho a se explorar no futuro (Ford, Yates, & Williams, 2010; Low, Williams, McRobert, & Ford, 2013; Partington & Cushion, 2013). A isso se acrescenta que, para além das metodologias de cariz quantitativo, a utilização de metodologias qualitativas poderá ser uma opção válida, uma vez que irá permitir um estudo mais exaustivo das análises efetuadas até então, identificando e compreendendo os processos presentes no desenvolvimento da excelência no desporto, tanto no que concerne à formação de treinadores quanto ao desenvolvimento do jovem atleta e do talento. Deste modo, o recurso a uma metodologia de caráter misto, ou seja, a combinação de informação de natureza quantitativa e qualitativa, poderá ser uma estratégia profícua para complementar e pormenorizar o conhecimento até

então existente sobre o processo de desenvolvimento desportivo a longo prazo do jovem talento na natação pura desportiva.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abraham, A.; Collins, D. & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: validation through expert coach consensus, *Journal of Sports Sciences,* 24(6), 549-564

Anderson, J. R. (1982). Acquisition of a cognitive skill, *Psychological Review*, 89(4), 369-406

Assembleia da República (2012). Lei nº 40/2012 de 28 de Agosto, *Diário da República*, 1.ª série, n.º 166, 4753-4758

Ayres, L. (2008). Thematic coding and analysis. In L.M. Given, The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods, (867-868), Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Balyi, I.; Hamilton, A. (2004). Long-term athlete development: trainability in childhood and adolescence. United States Olympic Committee. Disponível em: https://longtermathletedevelopment.com/

Barbosa, T.M.; Costa, M.J.; Mejias, E.; Marinho, D.A.; Louro, H. & Silva, A.J. (2012). Pico da carreira desportiva em nadadores de nível mundial: análise das idades dos participantes nos Jogos Olímpicos de Pequim 2008, *Motricidade*, 8(4), 52-61

Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Londres: Psychology press.

Bastos, F. da C. (2016). O sistema e o desenvolvimento do esporte de alto rendimento olímpico no Brasil. *Revista USP*, 110, 72-78

Becker, A.J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4 (1), 93-119

Böhme, M. T. S. (2000). O treinamento a longo prazo e o processo de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 21(2/3), 4-10

Böhme, M. T. S. (2007). O tema talento esportivo na ciência do esporte. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 15(1), 119-126

Bosscher, V. de; Knop, P. de; Bottenburg, M. V.; Shibli, S. (2006). A conceptual framework for analysing sports policy factors leading to international sporting success. *European Sport Management Quarterly*, 6:2, 185-215

Brandão, M.R.F. & Carchan, D. (2010). Comportamento preferido de liderança e sua influência no desempenho dos atletas. *Motricidade*, 6(1), 53-69

Brasil (1998). Lei 9696 de 1º de setembro, *Diário Oficial da União,* seção 1, 1

Bredemeier, B.J.L. & Shields, D.L.L. (1996). Moral Development and Children's Sport. In: F.L. Smoll & R.E. Smith (Eds.), *Children and Youth Sport: A Biopsychosocial Perspective*, (381-404), Chicago: Brown and Benchmark Publishers

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*: Oxford University Press.

Burgess, D.J.; Naughton, G.A. (2010). Talent development in adolescent team sports: a review. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 5, 103–116

Cafruni, C.; Marques, A.; Gaya, A. (2006). Análise da carreira desportiva de atletas das regiões sul e sudeste do Brasil: estudo dos resultados desportivos nas etapas de formação, *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(1), 55–64

Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17

Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos. (2018). Disponível em: https://novo.cbda.org.br/.

Chelladurai, P.; Saleh, S.D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45

Chi, M. T., & Glaser, R. (1980). The measurement of expertise: Analysis of the development of knowledge and skill as a basis for assessing achievement. *Educational Testing And Evaluation*, (37-47)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7ª ed.). London: Routledge.

Conroy, D.E. & Coatsworth, J.D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise,* 8, 671–684

Conselho Federal de Educação Física (2014). Resolução nº269/2014 de 07 de abril, *Diário Oficial da União*, nº. 72, seção 1, 148-149

Costa, A.M.; Grazina, C.; Miragaia, D.; Crisóstomo, L. & Carvalho, P. G. de. (2017). Contexto de desenvolvimento desportivo em clubes de natação: um estudo preliminar sobre as perceções dos nadadores portugueses. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*, 12 (2), 231-236

Costa, M.J.; Marinho, D.A.; Barbosa, T.M. (2016) Preparação desportiva a longo prazo: um modelo operativo para a natação em Portugal. In: D.A. Marinho; J. Machado; A.J. Silva (Eds). *Política Desportiva FPN: plano estratégico 2014-2024*, (30-42), Lisboa: Federação Portuguesa de Natação

Costa, M.J.; Marinho, D.A.; Bragada, J.A.; Silva, A.J. & Barbosa, T.M. (2011) Stability of elite freestyle performance from childhood to adulthood. *Journal of Sports Sciences*, 29(11), 1183-1189

Côté, J.; Bruner, M.; Erickson, K.; Strachan, L. & Fraser-Thomas, J. (2010). Athlete development and coaching. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sport Coaching: Professionalization and Practice* (pp. 63-83). Oxford, UK: Elsevier.

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307–323.

Côté, J.; Salmela, J.; Trudel, P.; Baria, A. & Russell, S. (1995) The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17

Côté, J. & Vierimaa, M. (2014). The developmental model of sport participation: 15 years after its first conceptualization, *Science & Sports*, 29 (Supplement), S63-S69

Council on Sports Medicine and Fitness (2008). Strength Training by Children and Adolescents. *Pediatrics*, 121(4), 835-840

Coutinho, P.; Ribeiro, J.; Silva, S. M. da; Fonseca, A. M. & Mesquita, I. (2021). The influence of parents, coaches, and peers in the long-term development of highly skilled and less skilled volleyball players. *Frontiers Psychology*, 12, 1-10

Cushion, C.J., Armour, K.M. & Jones, R.L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 46, 153-163.

Cushion, C.; Ford, P.R. & Williams, A.M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: implications for talent development, *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631-1641

Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998) *The landscap of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks: Sage

Dormehl, S.J.; Robertson, S.J. & Williams, C.A. (2016). Modelling the progression of male swimmers' performances through adolescence. *Sports*, 4(2), 1-9

Duarte, D.; Teques, P. & Silva, C. (2017). Liderança e satisfação no futebol: testagem da congruência com recurso a análise de equações estruturais. *Revista Iberoamericana De Psicología Del Ejercicio Y El Deporte*, 12(1), 71-82

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190

Federação Portuguesa de Natação (2016). Disponível em: https://fpnatacao.pt/.

Federação Portuguesa de Natação (2018). Plano de alto rendimento da natação pura 2017 – 2020. Disponível em: https://fpnatacao.pt/uploads/NP_-_PAR_2020.pdf

Fernandes, A.J.S.; Tenreiro, F.J. dos S.; Quaresma, L. F. e S. & Maçãs, V.M. de O. (2011) Sport policy in Portugal. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 3(1), 133-141

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa, (3ª ed.), Porto Alegre: Artmed

Flick, U. (2013). Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso

Folle, A.; Nascimento, J.V.do & Graça, A.B. dos S. (2015). Processo de formação esportiva: da identificação ao desenvolvimento de talentos esportivos. *Revista de Educação Física/UEM*, 26(2), 317-329

Fraser-Thomas, J.; Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23

Fraser-Thomas, J.; Côté, J. & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise,* 9, 645–662

Freire, G.L.M.; Hora, K.L.da; Oliveira, D.V.de; Nascimento Junior, J.R.A. do. (2012). Percepção e preferência de atletas de artes marciais e modalidades coletivas sobre o estilo de liderança de treinadores. *Revista Inspirar Movimento & Saúde*, 20(3), 1-18

Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*, (3ªed), São Paulo: Phorte, 327-344

Giacomini, D. S., Soares, V. D. O., Santos, H. F., Matias, C. J., & Greco, P. J. (2011). O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões. *Motricidade*, *7*(1), 43-53

Gil, C.A. (2017). Como elaborar projetos de pesquisa, (6ª ed.), São Paulo: Atlas.

Gilbert, W. & Côté, J. (2013). Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In P. Potrac, W. Gilbert, J. Denison, *Routledge Handbook of Sports Coaching*, Routledge.

Gilbert, W.D. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. London: Aldine Transaction.

Gomes, A. C. (2009). *Treinamento desportivo: estruturação e periodização*, (2ªed), Porto Alegre: Artmed

González-García, H.; Martinent, G. & Trinidad Morales, A. (2019). Perceived coach leadership profiles and relationship with burnout, coping, and emotions. *Frontiers Psychology*, 10, 1-8

Gould, D. (2007). Understanding attrition in children's sport. In D. Smith, & M. Bar-Eli (Eds.), *Essential Reading in Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics

Green, M., & Houlihan, B. (2005). *Elite sport development. Policy learning and political priorities*. London e New York: Routledge

Güllich, A., & Emrich, E. (2014). Considering long-term sustainability in the development of world class success*. European Journal of Sport Science*, 14(S1), 383–397

Hardman, A., & Jones, C. (2013). Philosophy for coaches. In R. L. Jones & K. Kingston (Eds.), *An introduction to sports coaching: Connecting theory to practice* 2 ed., (99-111). New York: Routledge.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64

Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Colorado: University of Denver

Horn, T.S. (2008). Coaching effectiveness in sport domain. In T.S. Horn (ed), *Advances in Sport Psychology*, Routledge.

Instituto Português do Desporto e Juventude (2015). *Organização de cursos de treinadores de desporto*, Instituto Português do Desporto e Juventude

International Council for Coaching Excellence (2013). *Quadro de Referência Internacional para a Formação de Treinadores – versão 1.2*, Champaign, Illinois: Human Kinetics

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society*. London: Routledge

Jones, R.; Morgan, K. & Harris, K. (2011). Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society, (1-17)*

Jones R. & Wallace, M. Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport Education and Society*, 10(1):119-134

Jorge, G. M.; Werneck, F.Z.; Soares, E.R.; Dinis, M. de S.; Oliveira, G. T. de; Lisboa, A.L.R.; Ferreira, R.M. (2019). Carreira esportiva de nadadores: o que, onde e por quanto tempo nadar? *Caderno de Educação Física e Esporte*, 17(2), 1-9

Jowett, S. (2003). When the “honeymoon” is over: a case study of a coach-athlete dyad in crisis. *The Sport Psychologist*, 17, 444-460

Jowett, S. (2005). On enhancing and repairing the coach-athlete relationship. In S. Jowett & C. Harwood, *The Psychology of Coaching*, British Psychological Association

Jowett, S. (2009). Validating coach-athlete relationship measures with the nomological network, *Measurement in Physical Education and Exercise Science,* 13(1), 34-51

Jowett, S. (2017) Coaching effectiveness: the coach–athlete relationship at its heart, *Current Opinion in Psychology*, 16,154–158

Jowett, S. & Shanmugam, V. (2016). Relational coaching in sport: Its psychological underpinnings and practical effectiveness. In R. Schinke, K. R. McGannon, B. Smith, *Routledge International Handbook of Sport Psychology*, Routledge

Keng, S. L.; Smoski, M. J. & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041-1056

Kim, H. & Cruz, A.B. (2016). The influence of coaches' leadership styles on athletes' satisfaction and team cohesion: a meta-analytic approach. I*nternational Journal of Sports Science & Coaching*, 11(6), 900–909

Kiss, M.A.P.D.; Böhme, M.T.S.; Mansoldo, A.C.; Degaki, E. & Regazzini, M. (2004). Desempenho e Talento Esportivos. Revista Paulista de Educação Física, 18, 89-100

Knowles, Z.; Borriez, A. & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, Vol. 48 (11 – 14), 1711 – 1720

Lang, M.; Light, R. Interpreting and implementing the long term athlete development model: english swimming coaches' views on the (swimming) LTAD in practice. International Journal of Sports Science & Coaching, London, 5 (3), 389-402, 2010.

Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Almerigi, J. B.; Theokas, C.; Phelps, E.; Gestsdottir, S.; Naudeau, S.; Jelicic, H.; Alberts, A. Ma, L.; Smith, L. M.; Bobek, D. L.; Richman-Raphael, D.; Simpson, I.; Christiansen, E. D. & von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17–71

Lidor, R., Côté, J. & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: to test or not to test? The use of physical skill tests in talent detection and in early phases of sport development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 131-146.

Lima, P. (2008). *As competências psicológicas no desporto: estudo com atletas de natação*. Porto: P. Lima. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto

Lyle, J. (2002). *Sports Coaching Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour*, London: Routledge

Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational model, *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904

Martens, R. (1990). *Successful coaching* (2 ed.). Illinois: United, States Tennis Association, Leisure Press

Martindale, R. J. J.; Collins, D. & Abraham, A. (2007). Effective talent development: the elite coach perspective in UK sport, *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 187 — 206

Meira, T.de B.; Bastos, F. da C. & Böhme, M.T.S. (2012). Análise da estrutura organizacional do esporte de rendimento no Brasil: um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 251-62

Melucci, A. (2005). *Por uma Sociologia Reflexiva*. Pesquisa qualitativa e Cultura. Petrópolis: Vozes.

Mertens, D. M., & Ginsberg, P. E. (2009). *The handbook of social research ethics*. Sage.

Mesquita, I. (2002). *O papel do elogio no processo de ensino-aprendizagem*. In Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, Seminário Internacional Do Treino De Jovens "Ensinar Bem Para Treinar Melhor"

Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: o valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *(Re)construção da Identidade Profissional em Educação Física*, (333-359), Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto

Mesquita, I.; Borges, M.; Rosado, A. & de Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine,* 10, 193-202

Mesquita, I.; Coutinho, P.; Martin-Silva, L. de; Parente, B.; Faria, M.; Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching trategies in enhancing student-coaches' learning engagement. *Journal of Sports Science and Medicine,* 14(3), 657–668

Mesquita, I.; Ribeiro, J.; Santos, S. & Morgan, K. (2014). Coach learning and coach education: portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, 28, 124-136

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.

Milistetd, M.; Trudel, P.; Mesquita, I. & Nascimento, J.V.do. (2014). Coaching and coach education in Brazil, *International Sport Coaching Journal*, 1, (165-172)

Monteiro, D.; Moutão, J.; Marinho, D. & Cid, L. (2016). Abandono na natação caracterização, motivos e orientações para a prevenção. *Federação Portuguesa de Natação*. Disponível em: *https://fpnatacao.pt* › uploads › livro-fim-site

Nash, C & Collins, D. (2006). Tacit knowledge in expert coaching: science or art?, *Quest*, 58(4), 465-477

Nelson, L.J.; Cushion, C.J. & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 247-259

Oliveira, G. S.; Araújo Junior, I. P.; Andries Junior, O.; Bartholomeu Neto, J. & Cielo, F. L. (2007). A relação entre especialização precoce e o abandono prematuro da natação. *Movimento & Percepção*, 8(11), 307-22

O'Sullivan, M. & Doutis, P. (1994). Research on expertise: guideposts for expertise and teacher education in physical education, *Quest*, 46(2), 176-185

Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*, (3ª ed.), CA: Thousand Oaks.

Pelletier, L.G.; Fortier, M.S.; Vallerand, R.J. & Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306

Philippe, R.A. & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach–athlete relationships: what male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159–171

Phillips, E.; Davids, K.; Renshaw, I. & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Medicine,* 40, 271–283

Piek, J.; Baynam, G. & Barret, N. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, 25, 65-75

Price, M.S. & Weiss, M.R. (2013). Relationships among Coach Leadership, Peer Leadership, and Adolescent Athletes' Psychosocial and Team Outcomes: A Test of Transformational Leadership Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(2), 265-279

Rada, V. (2005). *Cuadernos Metodológicos: manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: CIS.

Renshaw, I.; Oldham, A.R. & Bawden, M. (2012). Nonlinear pedagogy underpins intrinsic motivation in sports coaching. *The Open Sports Sciences Journal*, 5, (Suppl 1-M10), 88-99

Resende, R. (2018). Filosofia do treinador e sua implementação com eficácia. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 51-59

Rhind, D. J. A., Jowett, S., & Yang, S.X. (2012). A comparison of athletes' perceptions of the coach-athlete relationship in team and individual sports. *Journal of Sport Behavior, 35*(4), 433–452

Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.). (2007). *A formação para ser treinador*. 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Actas do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos, Secção conferências [CDROM]. Porto

Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. London: Sage.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211

Santos, S.R. (1999). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica*. Jornal de Pediatria, 75(6)

Scaglia, A.J. A pedagogia do esporte em José Mourinho. *Revista Educação e Linguagens*, 4(7), 16-37

Schempp, P.G.; McCullick, B. & Mason, I.S. (2006). The development of expert coaching. In R.L. Jones (Ed.), *The Sports Coach As Educator: Re-conceptualising Sports Coaching*, (145-161), Routledge

Silva Filho, F. J.; Meira, T.B.; Mazzei, L.C.; Bastos, F. da C. & Böhme, M. T. S. (2016). Talentos esportivos no judô e na natação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(3), 627-36

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousands Oaks, California:SAGE publications.

Sonoo, C.N.; Hoshino, E.F.; Vieira, L.F. (2008). Liderança esportiva: estudo da percepção de atletas e técnicos no contexto competitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 68-82

Staub, I.; Zinner, C.; Bieder, A. & Vogt, T. (2020). Within-sport specialisation and entry age as predictors of success among age group swimmers. European Journal of Sport Science, 20(9), 1160-1167

Staub, I.; Zinner, C.; ·Stallman, R.K. & Vogt, T. (2019). The consistency of performance among age group swimmers over 8 consecutive years. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 123–129

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). Practical intelligence and its development. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook Of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, And In The Workplace,* (215–243), Jossey-Bass

Stodter, A. & Cushion, C.J. (2019). Evidencing the impact of coaches´ learning: changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of Sports Sciences*, 37(18), 2086-2093

Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage publications

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis, types and sofware tools*. London: Routledge

Thomas, J.R.; Nelson, J.K. & Silverman, S.J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed.

Thon, R.A.; Passos, P.C.B.; Costa, L.C.A. da; Prates, M.E.F.; Nascimento Junior, J.R.A. do & Vieira, L.F. (2012). Estilo de liderança no contexto de treinadores de natação do Paraná. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 14(5), 527-534

Tozetto, A.V.B.; Galatti, L.R.; Duarte, T.; Milistetd, M. (2017). Football coaches' development in Brazil: a focus on the content of learning. *Motriz*, 23(3), 1-9

Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coaching education. In D. Kirk; D. Macdonald & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education*, (516-539), Lodon: Sage Publications

Valentini, N.C. (2002). A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, 16, 61-75

Vella, S.; Lindsay, O.; Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23 (1), 33 -48

Weineck, J. (1999). *Treinamento Ideal*, 9ª ed., São Paulo: Manole

Werthner, P.; Trudel, P. (2006). A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. The Sport Psychologist, v20, 198-212

Williams, A.M.; Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of Sports Sciences*, 18(9), 657–667

Yan, X.; Papadimitriou, I.; Lidor, R. & Eynon, N. (2016). Nature versus nurture in determining athletic ability. *Medicine Sport Science*, 61,15-28

# ANEXO

U.PORTO
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

O presente termo pretende informar sobre a participação no estudo intitulado: **Perceção de treinadores de natação sobre o desenvolvimento do atleta e do talento no escalão de infantis,** desenvolvida por Graziela Higino de Moura, discente de Mestrado em Treino Desportivo da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Coutinho.

O convite justifica-se pelo fato de ser um treinador que já atuou ou atualmente trabalha com uma equipa do escalão de infantis em um clube de natação.

O objetivo do estudo, a metodologia utilizada, bem como qualquer informação adicional em relação ao trabalho foram devidamente informados e esclarecidos verbalmente pela equipa de investigação previamente à assinatura deste termo.

As informações recolhidas (através de uma entrevista) serão utilizadas somente para os fins do respetivo estudo, pelo que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Quaisquer dados que possam identificá-lo, bem como quaisquer dados que possam permitir a identificação da instituição para a qual você trabalha, serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa. As entrevistas serão realizadas via on-line e têm duração prevista entre 1 hora a 1 hora e 30 minutos.

A sua participação é voluntária e tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. Pode, também, decidir abandonar sua participação a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa atribuída.

A assinatura deste termo implica que o treinador tem interesse em participar no estudo e que autoriza a realização da entrevista para os efeitos de recolha de dados. Importa salientar que este termo será enviado via digital (por e-mail) por ambas as partes, pelo que todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

**Em caso de dúvida, pode contatar a pesquisadora responsável pelo telefone:**
Pesquisadora: Graziela Higino de Moura
Telefone: (+351) 912835128 ou (13) 991344283

**Dados do entrevistado:**

**Nome:**_____

**E-mail:**_____**Tel.:**_____

---------- ----------

Entrevistado(a) Pesquisadora