U.PORTO

FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

# Perceções dos Treinadores de Futsal Brasileiros de Elite Sobre a Construção da Competência, o Papel do Treinador e as Suas Trajetórias de Formação e Desenvolvimento Profissional

Eduardo Krolow Carniel

Porto, 2021

# Perceções dos Treinadores de Futsal Brasileiros de Elite Sobre a Construção da Competência, o Papel do Treinador e as Suas Trajetórias de Formação e Desenvolvimento Profissional

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo em Treino Desportivo, especialização em Treino de Alto Rendimento, 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.

**Orientador:** Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Eduardo Krolow Carniel

Porto, setembro de 2021.

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Carniel, E. K. (2021). *Perceções dos Treinadores de Futsal Brasileiros de Elite Sobre a Construção da Competência, o Papel do Treinador e as Suas Trajetórias de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: E. K. Carniel. Dissertação de mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Treino de Alto Rendimento, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** DESENVOLVIMENTO DE ATLETAS; FORMAÇÃO ACADÉMICA; QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE TREINADORES; SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS; SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA.

# AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a minha família pelo apoio durante esse período em Portugal para a conclusão de mais uma etapa de formação acadêmica. Também gostaria de deixar registado que nesses dois últimos anos a pandemia do coronavírus colocou a prova toda a nossa resiliência como seres humanos e não foi fácil concluir o mestrado durante esse período, mesmo sabendo do privilégio e conforto que tive em relação à muitas pessoas.

Aos meus colegas, e depois desse período amigos, que fiz em Portugal. Pessoas as quais tive o privilégio de cruzar o caminho nesse mundo. As lembranças que colecionamos durante esse tempo valem mais que qualquer título académico ou profissional. Muito obrigado pelos momentos que passamos.

Não poderia deixar de saudar os treinadores que participaram deste estudo. Obrigado por disponibilizarem o valioso tempo de vocês para que este trabalho pudesse ser realizado. Sem vocês nada disso seria possível.

Queria agradecer ao professor Cláudio Farias pelo suporte nas questões deste trabalho, visto que poucas foram às vezes que tivemos algum contacto presencial e durante o trabalho somente de forma virtual. Obrigado pela paciência e pelo tratamento durante todo esse período.

Por fim, agradecer a Carmem e a Andressa, pessoas as quais tive o convívio durante esse período aqui em Portugal. Vocês foram fundamentais em todos os momentos para que eu seguisse fortalecido nesse caminho que se encerra. Muito obrigado por tudo!

## ÍNDICE

CAPÍTULO I ..... 1
1. INTRODUÇÃO ..... 1
1.1. Justificação e pertinência do estudo ..... 1
1.2. Objetivos ..... 11
1.2.1. Objetivo geral ..... 11
1.2.2. Objetivos específicos ..... 11
1.3. Estrutura do trabalho ..... 12
CAPÍTULO II ..... 15
2. REVISÃO DE LITERATURA ..... 15
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE COACHING NOS DESPORTOS ..... 15
2.1.1. Natureza pedagógica do coaching nos desportos ..... 16
2.1.2. Natureza sociológica do coaching nos desportos ..... 18
2.1.3. Aspetos centrais do coaching nos desportos ..... 19
2.2. COMPETÊNCIAS DOS TREINADORES ..... 21
2.2.1. Competências gerais dos treinadores ..... 21
2.2.2. A competência como uma capacidade de aplicar os saberes em ação ..... 24
2.2.3. Competências dos treinadores no contexto do alto rendimento ..... 27
2.2.4. Papel e enfoque do treinador no desenvolvimento dos atletas ..... 30
2.2.5. Ferramentas e estratégias utilizadas e aplicadas pelos treinadores ..... 33
2.3. CONSTRUÇÃO DA INTENÇÃO DE SER TREINADOR ..... 36
2.3.1. Socialização antecipatória ..... 36
2.3.2. Situações e contextos de aprendizagem do treinador ..... 39
2.4. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS TREINADORES ..... 45
2.4.1. Panorama geral da formação de treinadores ..... 45
2.4.2. Cenário da formação de treinadores no Brasil ..... 49
2.4.3. Programa de formação específica no futsal ..... 51
2.4.4. Processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do treinador ao longo da vida ..... 53

2.4.5. Aspetos determinantes na qualificação profissional dos treinadores .. 56
2.5. MENTORIA NO DESPORTO ..... 58
2.5.1. Panorama geral do processo de mentoria na formação e desenvolvimento profissional do treinador ..... 58
2.5.2. Tipos de mentoria na formação e desenvolvimento profissional do treinador ..... 60
CAPÍTULO III ..... 65
3. METODOLOGIA ..... 65
3.1. Desenho do estudo ..... 65
3.2. Participantes ..... 66
3.3. Recolha de dados ..... 67
3.4. Análise de dados ..... 69
3.5. Confiabilidade da análise de dados ..... 72
4. RESULTADOS ..... 75
4.1. Perfil dos treinadores ..... 75
4.2. Análise temática-categorial ..... 79
5. DISCUSSÃO ..... 113
5.1. Discussão geral ..... 113
5.2. Reflexão Integrada ..... 134
Capítulo IV ..... 136
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 137
6.1. Limitações do estudo ..... 142
6.2. Futuras investigações ..... 142
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 145
8. ANEXOS ..... 175

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Perfil dos treinadores de futsal brasileiros de elite ..... 77

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Representação esquemática das perceções treinadores de futsal brasileiros de elite. ..... 80

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Guião da entrevista ..... 175

Anexo 2- Termo de Consentimento ..... 178

Anexo 3- Número de unidades de registo ..... 179

## RESUMO

O presente estudo buscou compreender as perceções dos treinadores de futsal brasileiros de elite sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. Participaram no estudo 10 treinadores de futsal de elite, selecionados através de critérios pré-determinados. A recolha de dados foi feita através de entrevista semiestruturada de modo telemático. No tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo e a técnica de análise categorial para a organização dos dados. A análise dos dados foi realizada de modo semi indutivo com as categorias definidas a priori, com base na teoria, e a posteriori, elaboradas a partir de informações dos dados recolhidos. Os treinadores sugerem ser necessários aplicar conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais, além de conhecimentos sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas. A preocupação geral com os atletas foi associado pelos treinadores ao desempenho competente da função. Na construção da intenção em ser treinador destacaram-se o gosto e contacto inicial com o futsal através da escola e clubes, influência familiar, experiência como atleta de formação e sénior e treinador de escalões de formação, além de situações e fontes não mediadas e internas de aprendizagem. As metodologias de trabalho adotadas pelos treinadores foram influenciadas pelas experiências vividas enquanto atletas e modeladas em referência a outros, sobretudo pela observação da prática de outros treinadores. As mudanças nas formas de treino e a evolução da parte física, também influenciaram nas metodologias de trabalho, principalmente na duração e intensidade das sessões de treino. Apesar de o conhecimento residual dos treinadores sobre os requisitos da formação específica no futsal, diversas situações foram apontadas como relevantes para uma formação ideal conducente ao desempenho da função de treinador: formação profissional contínua e programas específicos de formação no futsal. Os treinadores mostraram expetativas altas para treinarem à escala mundial e concordaram com a obrigatoriedade da formação académica por via universitária (graduação), salientando a importância dos conhecimentos estruturantes (positivo) e o baixo conhecimento específico sobre a modalidade (negativo). Qualificações formais e informais foram apontadas como as mais utilizadas e diversas aprendizagens, experiências pessoais e profissionais foram apontadas como essenciais para se chegar ao alto rendimento, destacando a ideia da importância da aprendizagem ao longo da vida. A relação com o mentor foi considerada importante e a mentoria informal foi apontada como a mais comumente experienciada pelos treinadores, defendendo a adoção de programas de mentoria formalizados na formação de treinadores.



**PALAVRAS-CHAVE:** DESENVOLVIMENTO DE ATLETAS; FORMAÇÃO ACADÉMICA; QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE TREINADORES; SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS; SOCIALIZAÇÃO ANTECIPATÓRIA.

## ABSTRACT

The aim of this study was to comprehend the perceptions of elite Brazilian futsal coaches on the construction of competence, the coach's role, and their training and professional development trajectories. The participants of this study were ten elite futsal coaches who were selected through predetermined criteria. Data collection was done through semi-structured interviews in a telematic way. Content analysis and the categorical analysis technique were used in the data treatment. Data analysis was performed semi-inductively with previously defined categories, based on theory, as well as categories defined post data collection. The coaches suggested to be necessary to apply professional, interpersonal and intrapersonal knowledge, as well as knowledge about the aspects to be developed in athletes. The coaches associated their general concerns about the athletes with competent performance of their role. In the construction of the intention to be a coach, the liking and initial contact with futsal through school and clubs, family influence, experience as a training and senior athlete, and also as a coach for young athletes were highlighted, besides situations and sources of learning of unmediated and internal character. The work methodologies adopted by the coaches were influenced by the experiences lived as athletes and modeled in reference to others, especially by observing the other coaches' practice. Changes in training strategies and the evolution of the physical aspects also influenced the coaches' work methodologies, especially regarding the duration and intensity of training sessions. Despite the residual knowledge of coaches about the requirements of specific qualification in futsal, several situations were identified as relevant for an ideal qualification for performing the role of a coaching: continuous professional training and specific training programs in futsal. The coaches reported high expectations for training on a global scale and agreed with the requirement of university academic training (undergraduate), stressing the importance of structuring knowledge (positive) and the low specific knowledge about the modality (negative). Formal and informal qualifications were identified as the most frequent. Various learning situations, in addition to personal and professional experiences were mentioned as essential to reach high performance, highlighting the importance of lifelong learning. The mentor-athlete relationship was considered important and informal mentoring was reported to be the most commonly experienced by coaches, advocating the adoption of formalized mentoring programs for coaches' qualification.



**KEYWORDS:** ACADEMIC EDUCATION; LEARNING SITUATIONS; PROFESSIONAL QUALIFICATION OF COACHES; ANTICIPATORY SOCIALIZATION; ATHLETE DEVELOPMENT.

# CAPÍTULO I

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Justificação e pertinência do estudo

O futsal é um jogo de oposição, imprevisível, no qual os aspetos técnico-táticos detêm grande relevância. Assim como os demais jogos desportivos coletivos que se assemelham devido a tradição cultural, histórica e funcional do desporto, a lógica interna do futsal é composta por ataque, defesa, transição ofensiva e transição defensiva (Santana, 2008). No Brasil, e na comunidade desportiva no mundo em geral, a modalidade tem sido amplamente praticada. De acordo com a FIFA (2015), são estimados mais de 30 milhões de praticantes da modalidade em todo o mundo. Conforme evidenciado pelo Ministério da Cidadania (2016), no cenário brasileiro, o futsal é um dos desportos mais praticados e populares, onde se estima cerca de 12 milhões de praticantes. Pelo seu elevado impacto social e cultural, torna-se, assim, absolutamente determinante aprofundar a compreensão acerca dos factores que contribuem para a qualificação do desempenho da função de treinador. Esta demanda é ainda mais importante pela contribuição do treinador para o desenvolvimento do desporto, e por conseguinte, para a formação global dos praticantes não somente enquanto desportistas mas também enquanto seres humanos (Rosado & Mesquita, 2011).

Dada a sua relevância no contexto desportivo, o treinador acaba por ser impelido a assumir uma miríade de responsabilidades (e. g., liderar o processo de treino, tomar decisões e enfrentar os julgamentos destas), sendo estas situações intrínsecas a função (Resende, 2018). Soma-se a isso a capacidade de corresponder às exigências de todas as atividades, tanto a nível desportivo, quanto as vertentes éticas e do âmbito da deontologia profissional. Desse modo, as funções do treinador podem ser definidas com base num conjunto de competências de diversos saberes, podendo ser científicos, pedagógicos, organizacionais, técnico-práticos, organizados conforme a complexidade da ação a ser desenvolvida em cada contexto (Rosado & Mesquita, 2007). Os

mesmos autores apontam que tem-se vindo paulatinamente a exigir aos treinadores o reconhecimento do carácter integrado, complexo e diferenciado dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de atletas. Nesta ideia do papel do treinador, compete aos agentes desportivos promovê-los e assegurá-los, em diferentes vertentes do desenvolvimento, a nível de clube, comunidade desportiva e sociedade (Rosado & Mesquita, 2007).

Segundo Voser (2003), a necessidade da compreensão de diferentes aspetos para que consiga exercer seu trabalho pode ser percebida quando o treinador exerce influência no comportamento dos atletas: por vezes é treinador, educador,conselheiro, estrategista e líder. Ao encontro deste pensamento, Furtado et al. (2019) referem que a função de treinador se refere a alguém com profundo conhecimento a nível do jogo, questões metodológicas e de gestão, tendo relevância em diferentes funções tais como treinador, gestor, líder e educador. Como consequência das múltiplas faces do treinador, pode-se dizer que é uma função de grande complexidade e que requer diferentes atribuições e competências.

Para que os treinadores possam buscar um desenvolvimento ao longo das suas carreiras, é importante considerar alguns processos fundamentais na formação dos treinadores, mormente, para os treinadores que desejam alcançar a *expertise* e desempenho de funções no alto rendimento desportivo. Nesse sentido Mallett et al. (2009) afirmam que o processo para a *expertise* se dá devido a uma série de experiências como: experiência como atleta, participação em diferentes tipos de cursos de formação profissional, experiências familiares, reflexão sobre suas experiências enquanto treinador, interação com outros treinadores mais experientes, através da participação em comunidades de prática, interações de mentoria e o envolvimento ativo no contexto real da prática do treino (Brasil et al., 2015; Callary & Werthner, 2011; Callary et al., 2012; Mesquita et al., 2015). Outros autores destacam aspetos como o período de 10 anos ou mais de experiência como uma referência para o desempenho profissional de *expertise* em diferentes áreas (Abraham et al., 2006; Ericsson, 2006). O conhecimento pedagógico do conteúdo[1] também é considerado uma

[1] PCK é um ponto focal, definido como um evento do contexto, onde os professores tomam decisões em termos de conteúdo com base em sua compreensão de uma série de conhecimentos (e.g., pedagogia, aprendizagem, desenvolvimento motor , alunos, contextos e currículo) (ward et al., 2015).

característica primária daqueles que se tornam treinadores especialistas (Schempp et al., 2006).

Neste cenário, uma das áreas que tem vindo a ser investigada de forma substancial é o coaching nos desportos. O coaching nos desportos relaciona-se com toda a atividade desenvolvida pelo treinador no exercício da sua prática profissional (Mesquita et al., 2012a). O coaching nos desportos envolve o princípio central de melhorar o desempenho da equipa ou do atleta, que requer uma atividade cognitiva para tomar decisões sobre factores situacionais dinâmicos. Além disso, tem a ver com aspetos sociais, saber o quanto pode exigir-se dos jogadores, o seu reconhecimento como pessoas e não exclusivamente como atletas (Jones et al., 2003). Conforme relatam Cushion et al. (2003), deve-se entender o coaching nos desportos como um empreendimento complexo e fluído.

Como é prova disso mesmo, o coaching nos desportos surge também, frequentemente, como uma área que implica a construção e gestão de relações de poder no contexto desportivo (Cushion & Jones, 2006a). Estas relações acabam por envolver a gestão de conflitos desenvolvidos entre os treinadores e outros colaboradores como, atletas, outros treinadores, diretores, presidentes, sendo esta regulação o seu principal papel (Potrac & Cassidy, 2006). Outras questões como o desempenho do papel social (Callero, 1994), discurso e poder (Foucault, 1983) e micropolíticas (Ball, 1987) são igualmente premissas fortemente vinculadas ao coaching nos desportos.

Com o contínuo desenvolvimento do desporto e dada as exigências acima referidas associadas ao exercício da função de treinador, o exercício dessa função exige a mestria de um conjunto de competências diversificadas (Egerland et al., 2009; Milistetd et al., 2017; Rosado & Mesquita 2007). Atualmente os treinadores têm de desempenhar um conjunto alargado de papéis, obrigando-os a serem conhecedores, competentes e habilitados de modo a satisfazerem totalmente as necessidades dos atletas (ICCE, 2012). Mormemente no referente aos treinadores de modalidades coletivas, estes necessitam dominar competências nos campos concetual, comunicativo, técnico, dos relacionamentos pessoais e da moral-ética (Balbino, 2005). Além disso, Rosado (2000) relata que dominar as competências profissionais significa saber quando, como e porque aplicá-las. Reconhece-se a preocupação com o desenvolvimento

pelo treinador da capacidade de tomada de decisão. Uma competência que capacita, por exemplo, a transferência de competências entre contextos e situações e uma resposta mais adequada aos problemas imediatos da prática.

No âmbito do alto rendimento[2], alguns estudos buscaram verificar quais as competências relevantes que o treinador deve possuir, seja a nível geral de trabalho (Silva et al., 2018) ou sobre os factores que auxiliam na promoção do desenvolvimento dos atletas (Trninić et al., 2009). Perante essas atribuições e responsabilidades dos treinadores, estes exercem uma maior influência nas experiências desportivas dos atletas, seja ao nível do impacto que exerce no modo como vivenciam a sua atividade, seja ao nível dos resultados que obtêm (Horn, 2008). Para Côté e Gilbert (2009), o treinador é determinante por organizar e avaliar o processo de treino e necessita ter em consideração diversos parâmetros do seu desporto relacionados com rendimento dos atletas. Neste sentido, Côté et al. (2010) destacam o desenvolvimento da competência (habilidades técnicas e táticas específicas do desporto), confiança (sentido interno de auto-estima), conexão (relações sociais com pessoas dentro e fora do desporto) e caráter (respeito pelo desporto) dos atletas.

No entendimento acerca das qualificações para auxiliar os treinadores no desenvolvimento dos atletas, Balbino (2005) diz que é necessário dominar um conjunto de competências para resolver desafios que têm vários significados no processo de treino, as quais possam atender as demandas físicas, mentais, sociais, emocionais dos atletas. Essas competências compreendem os domínios corporal sinestésico, verbal linguístico, espacial, lógico, interpessoal e intrapessoal. Para que esse conjunto de competências dos treinadores possa ser reconhecido, tanto a nível global do trabalho, quanto específico relativo aos atletas, é necessário que os treinadores tenham conhecimentos sobre as diversas áreas que estão relacionadas a sua prática e o que as envolve, acrescido das experiências que eles carregam. Neste sentido, Santos e Mesquita (2010) referem que o estudo das concepções dos treinadores ganha pertinência, através da informação oriunda dos programas de formação acerca de maior conhecimento sobre o processo de treino, somando-se ao que o treinador traz consigo, como as suas formações e experiências profissionais.

[2] Alto rendimento é um dos contextos de atuação profissional em que os treinadores exercem a sua função (Trudel & Gilbert, 2006).

Outros aspetos relevantes de se compreender e identificar quando se estuda os treinadores são as situações e fontes de aprendizagem que estes vivenciam e utilizam para desenvolver a sua função. Esta ideia assenta na premissa que as aprendizagens que os treinadores trazem consigo (e.g., desenvolvidas durante processos de socialização no desporto, por exemplo, enquanto atletas) podem influenciar na condução da sua prática enquanto treinadores. A literatura evidencia que o processo de aprendizagem dos treinadores acontece durante toda a sua trajetória, não só em ambientes formais (Nelson et al., 2006; Tozetto et al., 2018).

Nesse sentido, Nelson et al. (2006) apresentam a aprendizagem dos treinadores em três contextos centrais, o formal, o não formal e o informal. Noemeadamente: o contexto formal envolve situações de aprendizagem em ambientes institucionalizados, estruturados, de longa duração, como cursos de graduação e pós-graduação; o contexto não formal, como cursos de formações para uma área específica, tem uma natureza de curto-prazo sem utilização de pré-requisitos (minicursos, workshops, seminários); o contexto informal, em que as situações de aprendizagem não tem um ambiente de aprendizagem definido e são iniciadas pelo indivíduo através de orientações informais, experiências dentro e fora do desporto e interações com outros.

Nos últimos anos a investigação na formação e desenvolvimento profissional dos treinadores tem mostrado que os conhecimentos desenvolvidos em contextos não formais e informais são os considerados mais relevantes pelos treinadores de alto rendimento, seja no futebol (Tozetto et al., 2017), no basquetebol (Jiménez Sáiz  et al., 2009a) ou no surfe (Ramos et al., 2012). De acordo com Cushion et al. (2010), apesar de os treinadores reconhecerem a importância da aprendizagem em contextos formais e não formais, a validade de programas e cursos de formação na aquisição de conhecimentos tem sido questionada, sendo que alguns treinadores consideram as situações de aprendizagem em contextos informais como as mais impactantes no seu desenvolvimento profissional. O crescente reconhecimento da relevância social e cultural do desempenho da função de treinador trouxe um aumento acentuado do aporte financeiro e investimento acentuado em programas de formação de treinadores, com o objetivo de melhorar a preparação desses profissionais, nos contextos formais e não formais (Galatti et al., 2019). O grande objetivo é que

esse quadro de formação potencie uma renovação da perspetiva dos treinadores acerca da qualificação dos programas de formação disponíveis.

Em muitos países, é comum as Federações e Confederações Desportivas serem as responsáveis pela preparação dos treinadores (ICCE 2013). Devido à existência de críticas acerca dos conteúdos abordados nos programas de formação, mormemente em alguns programas de formações de treinadores ofertados por entidades internacionais, já se observa a procura de oferecer currículos centrados no desenvolvimento das competências gerais e específicas do treinador (Ciampolini et al., 2019a). No Canadá, por exemplo, a *Coaching Association of Canada* (CAC) iniciou, em 2005, um processo de adequação curricular a esta nova perspetiva no principal programa do país (Deek et al., 2013).

No cenário brasileiro, a formação e aprendizagem formal dos treinadores tende a ser realizada pela sua participação em cursos de graduação em Educação Física. As diretrizes curriculares para a formação inicial dos profissionais envolvidos no desporto, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, indicam os cursos de bacharelato como meios centrais de suporte à construção de conhecimento e da intervenção no treino dos treinadores (Hunger et al., 2006). Apesar de existir uma diversidade de conhecimentos envolvidos na formação académica, Milistetd et al. (2014) referem que o corpo de conhecimento especializado nesta área não parece garantir o nível de preparação para o exercício da função ambicionada pelos treinadores.

Para Sobrinho et al. (2019) não há uma conexão entre o Brasil e outros países, principalmente no modo de como ocorrem as qualificações profissionais. Ao passo que no Brasil a lógica de formação está focalizada em cursos de certificação[3], noutros países a tendência está centrada numa perspetiva de desenvolvimento profissional contínuo, com há exigência de qualificações periódicas por parte dos órgãos responsáveis. Algumas críticas são feitas em relação aos programas de formação de treinadores decorrentes dos programas de formação de treinadores mais tradicionais. Estes são, não raramente,

[3] No contexto brasileiro, os cursos de formação são conferidores de grau, ou seja, sem uma continuidade exigida estabelecida (Sobrinho et al., 2019).

constituídos por abordagens aspetos racionalistas e tecnocráticos[4], voltados quase integralmente para a transmissão de conteúdos, sem considerar o contexto prático envolvido (Mesquita, 2017). Esses aspetos podem trazer por consequência uma dificuldade dos treinadores em serem críticos e reflexivos, características consideradas fundamentais para se chegar à excelência (Gilbert & Trudel, 2013).

Verificaram-se, no contexto brasileiro, algumas tentativas de implementar programas de formação de treinadores específicos à modalidade do futsal, porém não tiveram uma continuidade. No presente momento, existem dois cursos operacionais, para obtenção das licenças de nível B e C, da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) (CBF *Academy*, s. d.), porém, não existe ainda a exigência legal dessa licença para a disputa de competições, sendo normalmente exigido dos treinadores a cédula do Conselho Federal ou Regional de Educação Física. Para além disso, é necessária uma distância temporal para que se possa ter uma visão clara sobre o impacto desta formação nos treinadores. Com a avaliação dos treinadores, poderão os órgãos responsáveis ter melhor compreensão sobre quais ajustes serão necessários a se realizar para se ter uma formação condizente com as suas necessidades contextuais.

Um programa de formação de treinadores que se encontra consolidado no Brasil, e que pode servir de referência para outros cursos de formação dentro do país, é o programa de formação de treinadores de futebol. Este curso é promovido pela CBF desde 2005, dividido em quatro níveis (Licença C, B, A e Pró), do nível iniciante (Escolas de Futebol) até equipas profissionais, com carga horária de 720 horas. O programa visa promover formação continuada de profissionais para atuarem nas diversas áreas do futebol. A metodologia foi criada a partir da análise de modelos de formação de treinadores especializados de referência mundial, além de ouvir profissionais de áreas correlatas ao desporto (e.g., gestores desportivos, profissionais do *marketing*, intermediários) para criar um formato que se assemelhasse aos modelos internacionais, mas que respeitasse também a cultura brasileira (CBF *Academy*, s. d. ).

[4] - Abordagem reprodutora com fundamento na teoria comportamentalista da aprendizagem; enraizamento do ativismo prático; menosprezo pelo desenvolvimento de competências metacognitivas; negligência dos conteúdos alocados à aprendizagem para ser treinador (Mesquita, 2017).

Na busca por uma melhoria constante dos seus conhecimentos e um desenvolvimento profissional sustentável, a formação contínua de treinadores já no ativo, torna-se fundamental. É importante que a formação esteja alinhada com as demandas cada vez mais complexas da função de treinador, para à busca de uma melhor qualificação, atualização e aplicação prática do treinador. Para Molina et al. (2012) o formador necessita de uma formação inicial e contínua que garanta conhecimentos adequados para o desempenho das suas funções. Nesse mesmo sentido, Côté (2006) aponta que um aspeto comum em treinadores eficazes é que eles são aprendentes ao longo de suas vidas, comprometidos com seu crescimento pessoal e que seu desenvolvimento vai além de um programa de treino formal. Alguns países considerados referência na formação de treinadores têm adotado uma organização alternativa com o intuito de promover uma formação contínua do treinador e oportunizá-lo a escolha do contexto de atuação de acordo com suas competências e vocações (Callary et al., 2014).

Em alguns contextos onde os treinadores se inserem ao longo da sua formação, é natural conviverem com outros profissionais de maior experiência e prática dentro do desporto. Esses podem auxiliá-los no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, no qual pode-se denominar de mentoria. A mentoria é reconhecida como uma relação dinâmica e recíproca dentro de um contexto de trabalho, geralmente envolvendo um indivíduo mais experiente em um campo específico (o mentor) e um indivíduo menos experiente, iniciante nesse campo (Weaver & Chelladurai, 1999).

A mentoria no coaching nos desportos tem sido fornecida tanto informalmente quanto por meio de programas estruturados. O *Mentoring* é evidenciado informalmente por meio de interações, como observações e conversas no contexto prático (Jones et al., 2009). No caso da aprendizagem do treinador, esse processo pode ocorrer intencionalmente a partir de uma estrutura formal estabelecida, ou de modo informal, de acordo com disponibilidade e as relações dos envolvidos (Brasil et al., 2015). A mentoria, juntamente com outras práticas, têm sido reportada através de programas de formação como uma das principais atividades para o desenvolvimento do treinador (Duffy, 2008). Apesar desse reconhecimento, é difícil avaliar a eficácia com que contribuem para a aprendizagem de longo prazo (Nash & McQuade, 2014). Na realidade brasileira,

ainda há carência de programas formalizados de mentoria no contexto desportivo de modo que se possa identificar quais os benefícios que este tipo de prática pode agregar aos treinadores desportivos.

A investigação relacionada com a modalidade futsal parecem estar sendo concentradas principalmente em temáticas associadas ao treino, sejam de elementos voltados a parte física, técnica ou tática do jogo, na perspetiva do desempenho dos atletas, questões de desenvolvimento da modalidade, entre outros aspetos. Os estudos que abordam especificamente a figura do treinador, parecem ser pouco explorados. O estudo de revisão de Moore et al. (2014) baseou-se em assuntos como treino, elementos fisiológicos, psicológicos, técnicos e táticos do desporto, além de temas relacionados ao desenvolvimento do futsal.

No estudo de Martins et al. (2008) foi realizada uma pesquisa bibliográfica de publicações produzidas em português, envolvendo o contexto do futsal no período de 1990-2007. Foram analisadas 131 publicações de quatro fontes de pesquisa. O rendimento foi o contexto mais retratado nas publicações no período e o treino desportivo foi a área especifica com o maior número de publicações. Os temas mais abordados foram as variáveis de tática, formação de atletas, treino e gestão. O estudo de Caregnato et al. (2015) buscou investigar diferentes aspetos de dissertações e teses no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a temática futsal. Foram selecionados 53 estudos, sendo que a maioria dos estudos trataram de aspetos fisiológicos e táticos no desporto.

No estudo de Mendoça e Azevedo (2017) foram analisados publicações com a temática futsal em 21 revistas da área de Educação Física no período de 2012-2016. Foram analisados 4602 artigos, sendo que 140 correspondiam ao tema futsal. As principais abordagens foram aspetos fisiológicos e técnico-táticos; relações sociais e psicológicas; escolas, ensino e iniciação desportiva; gênero feminino; políticas públicas e iniciativa privada bem como sua pedagogia e a produção científica como campo de debate da produção académica no futsal.

De acordo com o estudo de Galatti et al. (2016), houve um aumento significativo em investigações relacionadas ao coaching nos desportos, principalmente pelos Jogos Olímpicos ocorridos no Brasil em 2016. Neste estudo, o futsal apareceu como a sexta modalidade com mais estudos

publicados em periódicos nacionais entre 2009 e 2015, mesmo não sendo atualmente uma modalidade olímpica. O estudo de Morbi et al. (2020) buscou analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de um ex-atleta e ex-treinador da seleção brasileira e campeão da Liga Nacional de Futsal. Este caso, porém, se trata de um estudo de caso único, dificultando uma visão mais ampla sobre como ocorre este processo nos treinadores de futsal.

Apesar do aumento que se observou durante este período no Brasil, o estudo de Marques Filho et al. (2021) concluiu que o estado da arte sobre o treinador de futsal no Brasil possui um caráter recente, com número reduzido de estudos, principalmente com treinadores de alto rendimento, no qual não havia estudos relacionados ao desenvolvimento da carreira dos treinadores. Diante deste contexto, dado a importância que a modalidade tem dentro do Brasil, demonstrada pelo número de pessoas envolvidas com a prática, torna-se necessário buscar compreender com maior profundidade aspetos acerca do treinador.

Na realidade brasileira em que só recentemente ofertou-se uma formação específica para o futsal, sem estar consolidada e sem atingir um número grande de treinadores, torna-se fundamental perceber como se formaram e de que maneira percorreram seus caminhos até alcançarem equipas de alto rendimento. Diante destes questionamentos, emerge este estudo que busca compreender ass perceções dos treinadores de futsal brasileiros de elite sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. Este trabalho busca preencher uma lacuna da literatura sobre como ocorre o processo de formação e desenvolvimento profissional dos treinadores brasileiros de futsal de elite. Para além disso, indicar orientações que possam contribuir com futuros treinadores que almejam chegar ao alto rendimento através do relato de profissionais de referência.

## 1.2. Objetivos

### 1.2.1. Objetivo geral

As investigações acerca da modalidade de futsal têm-se centrado, quase exclusivamente, para a análise do desenvolvimento do jogo e dos atletas, com pouca ênfase no desempenho da função de treinador. De igual modo, temáticas como as competências necessárias para exercer a prática desta função e a perceção dos treinadores no modo como têm ocorrido sua formação e desenvolvimento profissional continuam a ser negligenciadas. Outro ponto crítico na investigação da formação de treinadores é o diminuto apronfundamento das perspetivas e do entendimento dos treinadores acerca de questões cotidianas do contexto profissional, de modo a perceber o papel que o treinador tem perante aos atletas e ao ambiente em que está inserido.

Neste sentido, pouco se explora a compreensão e reflexão dos treinadores sobre suas aprendizagens, vivências e experiências neste processo, principalmente no contexto do alto rendimento da modalidade. Portanto, é fundamental a realização de estudos com um viés qualitativo, que oiçam as opiniões, visões e perceções dos treinadores através dos seus relatos, relativas as realidades do campo prático do futsal, para que se contribua com questões que auxiliem em programas de formação e desenvolvimento profissional de novos treinadores.

De acordo com a importância da modalidade no contexto brasileiro e da lacuna da literatura científica sobre o processo de formação e desenvolvimento dos treinadores de futsal, este estudo tem por objetivo compreender as perceções dos treinadores de futsal brasileiros de elite sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional.

### 1.2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

a. Identificar as perceções dos treinadores de alto rendimento em relação ao seu papel profissional e as competências profissionais mais valorizadas pelos treinadores;
b. Compreender como os treinadores percecionam o processo de se tornarem treinadores e os respetivos meios de formação e de desenvolvimento profissional mais utilizados e valorizados pelos treinadores;
c. Explorar o entendimento dos treinadores acerca do papel da mentoria no desenvolvimento profissional dos treinadores ao longo da sua carreira.

### 1.3. Estrutura do trabalho

O presente estudo cumpre com todas as estruturas de acordo com as normas das dissertações de mestrado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo está descrito a introdução do trabalho, que engloba a pertinência e justificação, além dos objetivos e a estruturação do estudo. No segundo capítulo está contemplado a revisão de literatura, sendo o aporte teórico da pesquisa. Os temas desenvolvidos nesta revisão são o coaching desportivo, as competências dos treinadores, a construção da intenção em ser treinador, a formação e desenvolvimento profissional dos treinadores e por fim o papel da mentoria no desporto.

Esta estrutura das temáticas foi construída no sentido de perceber como acontece a relação do treinador com os agentes envolvidos e o seu contexto prático, buscando apontar também que competências são necessárias para o exercício da função. Além disso, quais socializações os treinadores vivenciam, além dos processos e fontes de aprendizagem que utilizam durante suas trajetórias, as formações e qualificações que buscam durante esse processo e quais influências e os tipos de relações que são fundamentais nesse percurso pessoal e profissional. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, abarcando o desenho do estudo, os participantes, a recolha, análise e confiabilidade dos dados, além da apresentação e discussão e reflexão dos

resultados. O quarto capítulo contém as considerações finais, as limitações do estudo e também as referências bibliográficas utilizadas.

# CAPÍTULO II

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE COACHING NOS DESPORTOS

A investigação sobre o coaching nos desportos têm crescido ao longo dos anos à medida que a figura do treinador ganha notoriedade no contexto social, cultural e desportivo das sociedades. Apesar do incremento considerável de investigação no coaching nos desportos, este é ainda considerado um campo de investigação relativamente recente (Mesquita, 1998). O coaching nos desportos pode ser caracterizado como o modo através do qual o treinador desenvolve a sua atividade profissional, que advêm de uma de natureza pedagógica e social (Mesquita 2012 et al.; Mesquita, 2013), numa perspetiva que considera em grande medida a natureza idiossincrática dos contextos de prática (Jones et al., 2003).

No sentido de compreender a natureza do trabalho do treinador desportivo, Milistetd et al. (2021) referem ser possível identificar alguns elementos inerentes à complexidade da função. Treinar envolve o domínio de diversas variáveis, tais como, o processo didático do treino (planeamento, condução, avaliação), a gestão dos ambientes da prática desportiva, as relações sociais com atletas e outros agentes no cenário desportivo (pais, árbitros, assistentes, diretores desportivos), na procura de criar sinergias que potencializem o desenvolvimento dos atletas.

Perante uma perspetiva de elevada complexidade do desempenho da função de treinador, diversas são as situações em que este se depara com circunstâncias inconvenientes e que dificultam suas escolhas. A natureza da prática desportiva apresenta problemas que não podem ser resolvidos de maneira simplificada e eminentemente linear, o que gera ambiguidade nos treinadores quanto às decisões acerca do caminho a seguir (Jones & Wallace, 2006). Neste sentido, situações imponderáveis e negociações sucessivas acabam por modificar de maneira constante a organização e o planeamento dos treinadores, e, ainda assim, os treinadores necessitam agir perante essas

situações inesperadas. Portanto, em essência, ser treinador requer a capacidade de fazer adaptações, gerir, correr riscos e inovar, visto que a função exige, principalmente, competências pedagógicas e sociais (Santos et al., 2010).

### 2.1.1. Natureza pedagógica do coaching nos desportos

A vertente pedagógica do coaching nos desportos foi uma temática predominante durante o início da investigação na área, com relevo para o estudo da eficácia pedagógica (Graça & Mesquita, 2002). A investigação do coaching nos desportos pretendia identificar como os bons treinadores propiciavam aprendizagens e desenvolviam performance nos seus atletas (Mesquita et al., 2009), assumindo assim um carácter racionalista e positivista, buscando como objetivo estabelecer padrões precisos para caracterizar um treinador de sucesso (Abraham et al., 2006).

A partir do início deste século, houve uma mudança na visão sobre como a investigação deveria ser realizada, o que teve por consequência uma mudança para uma perspetiva mais interpretativa, devido à natureza ambígua, dinâmica e complexa do coaching (Abraham et al., 2006). Essa mudança teve reflexo também na investigação acerca da formação dos treinadores, transformando o entendimento do modo como os treinadores aprendem (ou devem aprender) a ser treinadores. Nomeadamente, num entendimento de aprendizagem e desenvolvimento profissional erigido nos princípios construtivistas. Por outras palavras, a mera transmissão de conteúdos foi tida como incapaz de preparar os treinadores para a complexidade da sua atividade (Morgan, 2007). Assentes numa abordagem construtivista ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, nos últimos anos, os estudos têm constatado a existência, e examinado o funcionamento, da aplicação de programas de formação alternativos, baseados na aprendizagem situada e experiencial, que têm dado espaço para autoconstrução do conhecimento (Gomes, 2015).

Como casos concretos, o estudo de De Martin-Silva et al. (2015) explorou como o desenvolvimento intelectual dos estudantes a treinadores foi afetado pelo ambiente que vivenciaram na sua licenciatura. Um total de 27 estudantes de duas universidades participaram de entrevistas de grupos focais, realizaram

diários de vídeo e reflexões escritas ao longo da sua formação. Os resultados mostraram que os estudantes progrediram de uma visão dualista (treinar como um processo assente em receitas pré-determinadas e linearistas) para uma visão mais relativista do coaching (a necessidade impreterível de compreender o contexto e as diferentes subjetividades presentes do cenário de prática em que se exerce a função). Inicialmente, suas perceções eram de recetores de informação, onde os professores universitários se constituíam como a principal fonte de conhecimento, tendo assim algumas certezas sobre a profissão e consequentemente uma segurança momentânea. Posteriormente, de forma gradual, passou-se para uma perspetiva mais relativista, através do confronto de ideias com outros professores. Estas situações promoveram o desenvolvimento intelectual dos estudantes a treinadores, através do seu envolvimento mais ativo na construção de conhecimento. Ao longo do curso, a estrutura deste foi promovendo maiores interações e por consequência permitiu as estudantes se depararem com inúmeros pontos de vista, com um envolvimento mais ativo, tendo uma base de conhecimento prévio, através de reflexão e consciencialização estabelecida, podendo assim justificar seus pontos de vista. A influência dos pares foi fundamental para essa mudança de perspetiva, demonstrando uma maior aceitação sobre o coaching, como relativo e pessoalmente construído.

O estudo de Mesquita et al. (2015) teve como objetivo analisar estratégias de ensino indiretas aplicas por um professor no contexto da formação de treinadores no sistema académico. Para isso, sete estudantes da licenciatura participaram do estudo. A recolha dos dados incluiu observação participante, registo em vídeo das aulas e entrevistas de grupos focais. Os resultados demonstraram que as estratégias de ensino indiretas baseadas no questionamento foram fundamentais para a promoção de apoio e de desafio para os estudantes. Colocar os estudantes em conflito e auxiliá-los a ler os problemas da prática foram estratégias usadas pelo professor para manter as interações. Com isso, os estudantes aumentaram sua participação nas aulas. Além disso, as práticas foram cruciais para o desenvolvimento dos conceitos teóricos. O professor também utilizou estratégias afetivas para criar um clima de aprendizagem favorável, como expressões faciais, contacto físico, humor, etc.

Os estudantes demonstraram maior confiança para vencer as dificuldades, sem medo de expor suas fragilidades.

Torna-se importante salientar que estes tipos de estratégias normalmente são estudadas com treinadores em ambientes formais, essencialmente em programas de formação de treinadores e no contexto académico, tendo uma lacuna e dificuldade em ser explorada no contexto prático do treinamento, principalmente no alto rendimento.

### 2.1.2. Natureza sociológica do coaching nos desportos

A investigação na vertente sociológica tem procurado compreender o coaching numa perspetiva microssocial, ou seja, almejando a compreensão das interações entre os demais agentes desportivos, contextos práticos, etc. Estas situações estão relacionadas ao facto de que, para o treinador alcançar o sucesso, isso depende, para além dos resultados, do reconhecimento e envolvimento dos agentes presentes no contexto (Jones et al., 2004). Essa visão trouxe a necessidade de se investigar e buscar compreender as ações dos treinadores e os processos de negociação com os atletas e outros intervenientes inseridos no contexto (Gomes & Mesquita, 2016). Isso permitiu uma melhor compreensão do que se denominava de ações intuitivas e que eram vistas somente como da experiência dos treinadores (Jones et al., 2004), isto é, a face oculta do coaching (Mesquita, 2013).

Nesta evolução, vários temas têm surgido nas investigações, tais como: o modo que os treinadores utilizam o seu papel e procuram evitar a perda de respeito por parte dos atletas (Jones et al., 2004), a forma como a cultura do coaching influencia a ação dos treinadores e atletas em temas como o discurso e o poder (Denison, 2007; Denison & Scott-Thomas, 2011) e o modo de como os treinadores utilizam estratégias para melhorar a sua situação caótica diante do contexto que estão inseridos (Thompson et al., 2015).

Dentro dos contextos de coaching, algumas estratégias podem ser utilizadas pelo treinador para que possa se inserir no ambiente do clube de maneira a influenciar os outros agentes e com isso conseguir implantar às suas ideias (Gomes & Mesquita, 2016). Esse processo de interação que ocorre entre os envolvidos em uma organização é chamado de micropolítica (Ball, 1987). O

estudo de Potrac e Jones (2009) explorou as estratégias de micropolíticas realizadas por um treinador recém chegado a um clube, onde visava persuadir os atletas, treinador adjunto e presidente a apoiarem suas ideias. O treinador criou situações para que os jogadores duvidassem dos conhecimentos do treinador adjunto, pois este era uma ameaça ao treinador principal, visto que ele havia sido contratado pelo presidente. Além disso, utilizou essas estratégias também com um jogador que lhe causava problemas disciplinares, para que este solicitasse transferência do clube e o treinador pudesse contratar jogadores de sua confiança e assim fazer com que se sentisse mais seguro perante o grupo de trabalho.

Noutro estudo, Thompson et al. (2015) examinaram também as estratégias de micropolíticas de um treinador novato adjunto de modo a ter aceitação dos colegas mais experientes da comissão técnica. Inicialmente, adotou uma postura não adequada e agressiva, em que teve o efeito contrário do desejado, criando atritos com membros da equipa técnica. Para mudar essa situação, utilizou outras estratégias acerca das micropolíticas, como a participação nos jogos pós-treino entre os membros do clube ou em "brincadeiras" que eram comuns na cultura do clube. Essas implicações reforçam que o coaching é um meio complexo e ambíguo que requer ajustamentos dos constrangimentos situacionais que o caracterizam (Cassidy, 2010).

### 2.1.3. Aspetos centrais do coaching nos desportos

Mesmo perante a evolução ao longo dos anos que a investigação da área do coaching tem vindo a demonstrar, alguns aspetos parecem ser centrais e continuam presentes durante este período.

Partindo desta perspetiva, Cushion et al. (2006b) referem que é possível desenvolver uma conceitualização do processo de coaching tendo as seguintes características:

a) O processo de coaching não é necessariamente cíclico, mas é contínuo e interdependente;
b) O processo e a prática que ele envolve é continuamente restringido por uma gama de objetivos que derivam do clube, do treinador e dos atletas envolvidos e demais membros que rodeiam o contexto;

c) O processo é um conjunto de relacionamento interpessoal, intrapessoal e intergrupo que ocorre de modo dinâmico, com a ligação entre agentes (treinador e jogador) e estruturas (clube e a sua cultura);
d) O processo de coaching está inserido não só com questões internas, mas também em restrições externas, apenas algumas das quais são controláveis;
e) A dimensão cultural interfere o processo de coaching por meio das interações entre os envolvidos.

A partir destas características e diante das situações contextuais únicas, aliados a factores que por vezes não são controláveis, torna-se fundamental ter uma análise global do cenário em que está inserido para que o treinador possa tomar decisões a partir dessas variáveis. A tomada de decisão está presente na prática de um treinador de elite porque o ônus de tomar às decisões sobre a forma de estruturar a prática e fornecer uma instrução eficaz recai sobre os treinadores (Williams, 2006). Em seu estudo com treinadores de elite de diferentes desportos, Nash et al. (2011) puderam constatar que construir um ambiente de coaching favorável é um aspeto essencial da prática do treinador, e para ser capaz disso, é necessário uma base de conhecimento bem desenvolvida e uma compreensão de como gerenciar, envolver e motivar atletas. Os mesmos autores ainda referem que a capacidade de contextualizar os treinos é considerada uma habilidade chave dos treinadores especialistas.

O coaching demonstra ser um processo complexo, visto que está envolvido não somente com questões relacionadas aos atletas, mas tudo que está em torno do contexto de treino. Sendo assim, pode-se inferir que cada ambiente de clube desportivo irá ter a sua idiossincrasia, tendo que o treinador adaptar as suas ideias e o modo com que ele se confronta com aquela realidade, colocando em prática a sua filosofia. A filosofia pode ser definida como uma teoria ou atitude realizada por uma pessoa ou organização que consiste nos princípios de desenvolvimento dos atletas e das equipas. Portanto, constitui a forma como o treinador 'vê' o treino desportivo, permitindo sustentar um estilo de liderança, as preferências por uma determinada forma de ensinar, a maneira como organiza e faz a gestão do ambiente de treino (Resende, 2018).

Para Cassidy et al. (2009, p.57), a filosofia pode ser vista como um olhar, criado por opiniões, experiências e valores, através de uma perceção particular

da realidade. Sendo assim, interferem na maneira como os treinadores entendem o desporto, os contextos que atuam, os atletas com quem trabalham e a forma que determinam o olhar de sua intervenção prática. Essa filosofia normalmente se desenvolve a partir da experiência e de um processo de reflexão sobre as experiências (Camiré et al., 2014), sendo que essas características têm sido reportadas em estudos como aspetos importantes para se tornar um treinador de elite (Abraham et al., 2006; Irwin et al., 2004).

Complementarmente a esses aspetos, Hardman e Jones (2013) destacam algumas dimensões para que a filosofia do treinador possa ser edificada, representada através de quatro conceitos filosóficos que se definem em: axiologia (aspetos que o que o treinador valoriza); ética (as situações que o treinador julga como o que é moral e imoral); ontologia (o sentido que atribui ao processo de treino como um todo) e, fenomenologia (reflexões sobre a experiência do que é ser treinador).

## 2.2. COMPETÊNCIAS DOS TREINADORES

### 2.2.1. Competências gerais dos treinadores

Dentro do campo do desporto, há uma busca constante dos treinadores em desempenhar a sua função com vista à obtenção de resultados desportivos. Porém, alcançar esse objetivo está relacionado com uma série de factores que podem ser controlados pelo treinador ou não. Na busca por uma melhor compreensão sobre sua prática e diante da diversidade e complexidade das atribuições do treinador, torna-se indispensável identificar competências determinantes para exercício eficiente dessa função. O significado de competência enfatiza as ideias de realização e de aptidão, tendo em vista que a pessoa competente possui determinados atributos que permitem resolver com êxito uma determinada tarefa (Batista et al., 2007).

De acordo com o Conselho Internacional de Excelência em Coaching (ICCE), espera-se que os treinadores apresentem uma base de conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais, além de habilidades para

desempenhar com sucesso sua função (ICCE, 2013). Para Côté e Gilbert (2009) entende-se como conhecimento profissional os campos técnico-científicos que constituem a base do desempenho de treinadores desportivos. O conhecimento interpessoal refere-se a aspetos da interação entre o treinador e seus atletas, e sua capacidade de se comunicar e relacionar-se efetivamente nesse ambiente. O conhecimento intrapessoal diz respeito à capacidade de auto entendimento de visões éticas e reflexões feitas pelo treinador. Complementarmente, o ICCE (2013) elenca algumas competências funcionais para a atuação profissional do treinador desportivo, tais como: definição de visão e estratégia; organizando o meio ambiente; construindo relacionamentos; práticas de condução; lendo e respondendo ao "campo" de atuação; aprendizagem e reflexão.

A literatura refere um alargado leque de competências estruturantes, reportada aos contextos do treino, da competição e da organização. Programas de formação de treinadores como do projeto europeu e programa canadiano, respetivamente, AEHESIS e BIS, indicam que o treinador deverá ser capaz de realizar tarefas como organizar, implementar, avaliar e ajustar um planeamento e orientar os atletas durante o treino e a competição (Demers et al., 2006; Duffy, 2006). Dentro da perspetiva de que os treinadores devem abarcar um conjunto de competências em vários domínios, alguns aspetos relacionados e que se tornam elementares serem compreendidos são os contextos que estão inseridos e de que modo essas competências devem ser utilizadas nestes contextos. Para Santos (2014) uma das características que distingue o profissional é o conhecimento científico e a utilização de competências e habilidades especializadas em função das exigências contextuais.

De acordo com este pensamento, Trudel e Gilbert (2006) propuseram uma classificação de três contextos de treino: (a) desporto recreativo, (b) desporto de desenvolvimento e (c) desporto de alto rendimento. Lyle (2002) reconheceu esses três contextos de treino, porém sugeriu duas formas de treino com base no nível competitivo dos atletas: coaching de participação e coaching de desempenho. O coaching de participação não enfatiza o desempenho e os participantes são menos envolvidos com o desporto. Os objetivos são de curto prazo, satisfação e resultados relacionados à saúde. Já o coaching de desempenho tem um programa de preparação para a competição e desempenho especifico aos seus atletas. Na legislação brasileira (Lei 9.615/1998 e Decreto

7.894/2013) são reconhecidos quatro contextos de atuação de treinadores: Desporto Educacional; Desporto de Formação; Desporto de Rendimento; Desporto de Participação (Brasil, 1998b).

Buscando uma melhor compreensão acerca das competências dos treinadores, Egerland et al. (2009) realizaram um estudo em que o objetivo foi constatar o nível de importância atribuída às competências profissionais de treinadores desportivos catarinenses. A amostra foram 213 treinadores que atuavam em modalidades coletivas e individuais nas diferentes Fundações Municipais de Desportos. As evidências encontradas confirmaram a valorização dos conhecimentos de biodinâmica, psico-sócio-culturais, gestão e legislação e teoria e metodologia do desporto, bem como das habilidades de planeamento e gestão desportiva, avaliação, comunicação e integração, autorreflexão e atualização profissional para a intervenção de treinadores desportivos.

No seu estudo, Santos e Mesquita (2010) tiveram como objetivo a análise da valorização percebida de competências profissionais em função da experiência profissional e da formação académica de 343 treinadores portugueses de diferentes modalidades. Destacou-se dos resultados cinco factores: planeamento; liderança e formação de treinadores; planeamento e orientação das competições; aspetos pessoais e orientação do treino. As competências relacionadas com o contexto da competição destacaram-se como as mais valorizadas. A experiência profissional e a formação académica apresentaram-se como factores diferenciadores da valorização atribuída às competências. Os treinadores com maior experiência concederam mais importância às competências relacionadas com o planeamento, à orientação do treino, à liderança e à formação de treinadores em relação aos treinadores pouco experientes. Os treinadores com formação superior valorizaram mais às competências de planeamento, liderança e formação de treinadores, orientação do treino e competências pessoais.

O estudo de Mesquita et al. (2011) teve como objetivo analisar o valor atribuído por 207 treinadores de andebol relativo às competências profissionais, conforme a experiência e o nível de certificação. Os resultados destacaram três grandes domínios de competências: competências relacionadas ao treino e a competição; competências de gestão, sociais e culturais (liderança) e às competências metacognitivas, responsáveis estas pelo autoconhecimento, que

influencia a capacidade de reflexão e a tomada de decisão. Os treinadores mais experientes e qualificados valorizaram mais às questões sociais, culturais e de gestão, quando comparados aos outros treinadores.

O objetivo do estudo de da Silva et al. (2019) foi analisar os conhecimentos de quatro treinadores de Bocha Paralímpica de Santa Catarina para sua intervenção profissional. Os resultados evidenciaram que os treinadores valorizaram um conjunto de conhecimentos para sua intervenção, destacando os conhecimentos profissionais, além dos conhecimentos interpessoais para estabelecer relações com *staffs*, auxiliares, pais dos atletas e demais atores do contexto desportivo. Os conhecimentos intrapessoais para assumir os papéis de amigos, psicólogo e familiar dos atletas, foram também indicados como conhecimentos importantes para a sua intervenção profissional.

### 2.2.2. A competência como uma capacidade de aplicar os saberes em ação

Dentro do contexto desportivo, existe uma série de competências que são necessárias para se exercer a função de treinador. Neste sentido, é relevante contextualizar a importância de determinados saberes para que o treinador consiga realizar sua prática profissional com competência. Um dos conceitos importantes para a prática de ensino é o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). PCK é a forma de conhecimento do conteúdo (CK) em que o professor transforma o conteúdo de maneira que ajudam os alunos aprender e compreender o conteúdo (Shulman, 1986).

A relação entre CK e PCK pode ser explicada pela distinção feita por Ball et al. (2008), no qual classificaram o CK em dois grandes domínios: (a) Conhecimento de conteúdo comum (CCK), que se refere ao conhecimento e habilidades que se precisa para realizar uma tarefa e (b) Conhecimento de conteúdo especializado (SCK), que se refere aos conhecimentos e habilidades que representam como ensinar uma tarefa. Em suma, SCK é a forma de CK que representa a compreensão de um professor das tarefas que podem ser usadas para ensinar CCK (Ward, 2009).

Essa temática ganhou expressão no contexto da Educação Física, em que a aplicabilidade do conhecimento têm gerado discussões acerca de como o

professor necessita transferir esse conhecimento para a sua prática profissional. Para Ward (2014), os professores precisam ser tomadores de decisão entendendo que necessitam saber profundamente não apenas o que ensinam, mas as razões e escolhas que têm ao organizar e apresentar o conteúdo. Diante desta perspetiva, Ennis (1998) diz que o processo de ensino eficaz que leva diretamente à aprendizagem de conteúdo do aluno baseado em padrões é tênue e facilmente interrompido por questões contextuais e comportamentais.

Para adquirir ou ter a manutenção desses conhecimentos, é necessário que programas de formação de treinadores auxiliem nesse processo. Estudos de currículos de formação de professores mostraram que em diversos programas em todo o mundo, o CK ocupa em média 10% do total de horas de crédito em um currículo (Kim et al., 2015; Ward et al.,2013). Apesar desse baixo número de horas proporcionados aos treinadores, quando CCK e SCK são ensinados a professores, a seleção e representação de tarefas instrucionais foi melhorada e o desempenho do aluno impactado de forma positiva (Sinelnikov et al., 2016; Ward et al., 2015).

No contexto dos treinadores, a ideia da aplicabilidade dos conhecimentos também é fundamental. Para que estes possam ser considerados competentes dentro da sua função, os conhecimentos adquiridos nas diversas situações de aprendizagem são de facto válidos quando conseguem ser transferidos para a sua prática profissional. Para elucidar esses aspetos, é relevante ressaltar três conceitos que são o conhecimento declarativo, conhecimento processual e o conhecimento condicional.

Para Metzler (2011), o conhecimento declarativo é aquele que um treinador pode expressar verbalmente ou de maneira escrita; o conhecimento procedimental é aquele que um treinador pode aplicar antes, durante e após a sessão de coaching e o conhecimento condicional é aquele que informa um treinador sobre quando e por que tomar decisões para que se encaixem em um determinado momento ou contexto. O mesmo autor diz ainda que existe uma forte relação entre os três tipos de conhecimento, com o conhecimento declarativo sendo um "pré-requisito" para o conhecimento procedimental e condicional, ou seja, o treinador deve ter um conhecimento prévio básico do desporto ou atividade antes realizar a atividade.

No processo de formação dos treinadores interessa que estes desenvolvam e dominem os conhecimentos que são capazes de aplicar, pois é essa aplicação que possibilita a consolidação das aprendizagens a longo prazo (Rosado & Mesquita, 2007). Portanto, é o conhecimento condicional, adquirido pela aprendizagem experiencial prática, que confere apropriação ao conhecimento declarativo e processual. Contudo, aprender com a experiência não pode significar ausência de referenciais pedagógicos e metodológicos das estratégias de formação aplicadas. A aprendizagem experiencial deverá ser aproveitada como meio prioritário de aprendizagem, baseando-se na avaliação das tomadas de decisões e nos erros cometidos (Rosado & Mesquita, 2007).

Mais do que os treinadores necessitarem desse conhecimento para ser competentes em determinados aspetos do processo de treino, eles precisam também saber o momento, em que contexto e situação a aplicação desses conhecimentos é mais relevante. No mesmo sentido, Jones et al. (2003) clarificam que os conhecimentos teóricos adquiridos só se tornam úteis e significativos quando mostram ser eficazes em contextos dinâmicos e a circunstâncias únicas, na prerrogativa do treino e da competição. Para Côté e Gilbert (2009) o sucesso em determinado contexto está associado a um conhecimento específico para um contexto particular.

Nesta perspetiva, Santos e Mesquita (2010) relatam que é comum os conceitos de conhecimento e competência serem utilizados como sinônimos, sendo estudados de forma não sistemática e diferenciada. Diante dessas prerrogativas de que os treinadores necessitam do conhecimento para aplicar de modo preciso ao seu contexto, Côté e Gilbert (2009) propõem uma definição integrativa de eficácia do treino no qual: a aplicação consistente de conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal integrado para melhorar a competência, confiança, conexão e caráter dos atletas em contextos de treino específicos.

O objetivo do estudo de Martins e Rosado (2017) com seis treinadores de lutas experts foi analisar a representação relativo às fontes de conhecimento e aos conteúdos de formação a adotar no processo de formação de treinadores de jovens lutadores. Identificou-se que às fontes de conhecimento profissional são diversificadas, incluindo formação académica e experiência profissional como as fontes principais de acesso ao conhecimento profissional. Os treinadores

revelaram ainda que as suas primeiras fontes de conhecimento são suas experiências enquanto atletas de competição. Conclui-se que os treinadores experts devem possuir um profundo conhecimento do ambiente de competição, procurando otimizar às suas influências sobre os atletas e promovê-lás ao nível da prática do jovem enquanto atleta e pessoa.

O estudo de Cortela et al. (2019) teve como objetivo associar a formação continuada dos treinadores com a autoperceção de competência e a importância atribuída ao constructo - competência profissional. A amostra foi composta por treinadores de tênis, participantes de ações de capacitação da Federação Paranaense de Tênis. Os resultados indicaram que a participação em atividades/cursos não demonstrou associação significativa com a autoperceção de competência dos treinadores para os conhecimentos profissionais. Para a dimensão habilidades profissionais, o envolvimento nessas ações relacionou-se significativamente com a autoperceção de domínio, com destaque para as habilidades relacionadas ao planeamento e gestão desportiva, e avaliação desportiva.

### 2.2.3. Competências dos treinadores no contexto do alto rendimento

Na compreensão de que os treinadores devem possuir e aplicar uma diversidade de conhecimentos em um contexto determinado e conforme os atletas à disposição, a busca pela excelência se torna um caminho a ser trilhado pelos treinadores no contexto de alto rendimento. Corroborando com este pensamento, Jiménez Sáiz et al. (2009b) referem que a busca pela melhoria progressiva do desempenho e da aprendizagem contínua ao longo da vida, são requisitos imprescindíveis para o desenvolvimento da excelência. Para Raposo (2017), ser treinador no âmbito do treino de alto rendimento exige competências que rompem o ato de treinar e orientar equipas na competição. Além disso, exige-se comunicar-se publicamente, relacionar-se com a comunidade, além de coordenar uma equipa técnica que dê suporte ao programa de treinos no desenvolvimento dos atletas, utilizando apoio científico atualizado.

Para se tornar um treinador de excelência, é necessário que este passe por estágios ao longo da sua trajetória de carreira. A experiência torna-se um

fator importante nesse processo. O trabalho de Schempp et al. (2006), definem esse processo dos treinadores em quatro estágios:

a) Iniciante;
b) Competente;
c) Proficiente;
d) Especialista.

Os iniciantes são aqueles com menos de três anos de experiência profissional e estão com maior preocupação com o comportamento do atleta do que com a transmissão de conhecimento. Os treinadores competentes são aqueles que usam a sua experiência para resolver novas situações. Após adquirir uma quantidade considerável de conhecimento e experiência, o treinador proficiente se torna capaz de ter o discernimento das questões importantes e das sem importância, agindo e utilizando do instinto e intuição. Na última etapa, o principal diferencial do treinador expert é sua automaticidade na tomada de decisões. Neste sentido, alguns estudos relatam situações e características comuns aos treinadores que se destacam dos demais. No entendimento de Jiménez Sáiz et al. (2009b), os treinadores de excelência apresentam um conjunto não linear e alargado caraterísticas, contudo, destacam-se pela comunicação e adaptação, conhecimento e paixão.

Para Abraham et al. (2006) destacam duas funções principais que os treinadores experts devem ter:

a) Ajudar os atletas a atingirem seu potencial;
b) Desenvolver a liderança em uma equipa de trabalho e um grupo de atletas.

Seguindo nesta direção, Schempp et al. (2006) afirmam que treinadores especialistas são capazes de treinar um númerio maior de atletas para níveis mais elevados de sucesso em uma maior variedade de ambientes em um período de tempo mais curto. No estudo de Silva et al. (2018) buscou-se investigar as competências necessárias para a função de treinador de futebol através das perceções de 16 atletas de futebol federados. Foi identificado que não existe um perfil único de treinador ideal e os resultados assimilaram ligeira sobreposição das competências interpessoais, realçando a importância do gerir pessoas e relações, sem caracterizar um desequilíbrio em relação às competências profissionais e intrapessoais. Dentre às competências mais

enfatizadas, estão a excelência na comunicação ao liderar e instruir, a empatia e identificação com os atletas, à gestão de problemas e administração de egos, a psicologia e capacidade em manter alto os níveis de motivação do atleta. Todas essas competências são categorizadas como interpessoais.

O objetivo do estudo de Brasil et al. (2017) foi verificar à perceção de formadores de treinadores de surf a respeito dos conhecimentos de base para a intervenção pedagógica nesta modalidade. Os participantes do estudo foram cinco formadores de elite com experiência como treinador e formador de treinadores. Os resultados indicaram os conhecimentos específicos sobre esta modalidade, sobre às ciências do desporto, sobre os aprendizes, dos objetivos e papéis do treinador, e também o conhecimento para estabelecer relações interpessoais. O estudo de Mallett e Lara-Bercial (2016) com treinadores de elite de diferentes países e de diversos desportos, identificou uma série de habilidades essenciais necessárias para ter sucesso como uma comunicação efetiva, habilidades de ensino, planeamento, gestão, tomada de decisão e bom relacionamento.

No estudo de Rocha et al. (2019) procurou-se conhecer às áreas de saber e os elementos específicos que treinadores experts (TEs) utilizam no processo de alto rendimento, assim como estas os orientam. Os resultados confirmaram a diversidade de áreas de conhecimento que os TEs dominam no alto rendimento, fruto de uma larga experiência e reflexão que os permitem identificar, aplicar e otimizar os saberes necessários para obter o sucesso desportivo. Neste sentido, realçam a Metodologia do Treino, Psicologia, Sociologia e Filosofia do desporto.

É possível perceber que os estudos relativos às competências dos treinadores de alto rendimento ressaltam uma diversidade competências que são fundamentais neste contexto, seja no contexto prático, como também em aspetos adjacentes. Apesar dessas constatações, parece que às investigações têm se concentrado em somente identificar essas características, não se atendo a buscar de que forma elas podem ser desenvolvidas e qual o concreto papel do treinador nesse contexto, havendo assim uma lacuna neste sentido.

### 2.2.4. Papel e enfoque do treinador no desenvolvimento dos atletas

Dentre as várias atribuições que envolvem a função do treinador desportivo, a capacidade de contribuir com a evolução e o desenvolvimento dos seus atletas é de grande relevância. Os treinadores interagem continuamente com os atletas, tendo assim o potencial de impactar significativamente no seu desenvolvimento (Conroy & Coatsworth, 2004). De acordo com este pensamento, Hansen et al. (2003) referem que uma das funções principais dos treinadores é ajudar os atletas a elevarem seu potencial. Para Mooney et al. (2016), a preparação dos atletas para o desempenho de elite é um aspeto vital da função do treinador na prática do dia a dia. Portanto, torna-se necessário elucidar aspetos que os treinadores podem desenvolver nos seus atletas conforme o contexto que estejam inseridos.

Para que que esse desenvolvimento seja feito de maneira eficiente, Gomes e Paiva (2010) referem que o treinador deve atender as situações do contexto se está a treinar equipas de recreação ou de alta competição. Os mesmos autores apontam no sentido de se avaliar os desejos, expetativas e características dos atletas e quais são os seus objetivos pessoais como treinador e sua maneira de ser. Esses aspetos vão influenciar os comportamentos dos treinadores na gestão das equipas. Na prática, o treinador deve atender às necessidades dos atletas e do contexto de ação, ampliando a possibilidade de sucesso e promover experiências positivas aos atletas (Gomes & Cruz, 2006). Portanto, o papel do treinador implica na melhora dos diversos atributos como os físicos, técnicos, psicológicos e motores dos atletas, seja na transmissão de princípios e valores do desporto ou pela forma como os auxiliam a lidar com as exigências da competição (Gomes & Cruz, 2006).

Neste cenário, o treino deve ser um ambiente que forneça meios para que os atletas se tornem competentes tecnicamente e, ao mesmo tempo, tomadores de decisão eficazes durante o jogo (De Souza & Oslin, 2008). Para Hodges e Franks (2002), a sessão de treinos pode ser considerada um elemento chave no desenvolvimento de atletas qualificados. Uma série de programações bem estruturadas, específicas e periodizadas, pode contribuir com o desenvolvimento ao longo da carreira de um atleta. Um aspeto que pode ser relevante para que esse desenvolvimento seja construído é delinear exercícios que sejam

competitivos, fazendo com que o atleta se corresponsabilize e potencialize sua performance. Os atletas são competidores na sua essência, em que tarefas desafiadoras fazem emergir um treino com qualidade (Resende, 2018). Portanto, a inclusão de elementos competitivos nos treinos é uma dimensão vital no treino de atletas de elite (Nash et al., 2011).

Para Côté et al. (2010), treinadores devem ter experiência no desenvolvimento da competência, confiança, conexão e carácter dos atletas. Esses quatro Cs são suficientes para fornecer uma compreensão abrangente dos resultados dos atletas no desporto. Neste sentido, Côté e Gilbert (2009) descrevem esses quatro Cs como:

a) Competência: Habilidades técnicas e táticas específicas do desporto, habilidades de desempenho, saúde e condicionamento físico aprimorados e hábitos de treino saudáveis;
b) Confiança: Sentido interno de auto-estima global positiva;
c) Conexão: Laços positivos e relações sociais com pessoas dentro e fora do desporto;
d) Carácter: Respeito pelo desporto e outros (moral), integridade, empatia e responsabilidade.

Para que o trabalho com os atletas seja bem desenvolvido e de forma eficaz, Côté e Gilbert (2009) destacam quatro pontos em relação aos treinadores:

a) Integram os conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais;
b) Desenvolvem em qualquer contexto as capacidades dos atletas nas áreas de competência, confiança, conexão e carácter adaptados às necessidades específicas dos atletas;
c) A composição de treinadores eficazes varia em pelo menos 4 contextos diferentes de treino como: participação para crianças, participação para adolescentes e adultos, performance para jovens adolescentes, desempenho para adolescentes e adultos mais velhos;
d) Os treinadores experientes são capazes de demonstrar a eficácia do treino de maneira constante.

Côté e Gilbert (2009) referem ainda que o contexto exigirá um alto nível de conhecimento profissional, interpessoal e intrapessoal, além do conhecimento necessário para desenvolver a competência, confiança, conexão e carácter dos atletas.

Portanto, para os treinadores de alto rendimento de adolescentes e adultos, cinco pontos devem ser destacados:

a) Estabelecer regime de treino baseado na prática deliberada;
b) Permitir que os atletas descansem mental e fisicamente;
c) Preparar os atletas para desempenhar em alto rendimento de forma consistente;
d) Ensinar e avaliar habilidades físicas, técnicas, perceptivas e mentais em um ambiente controlado;
e) Oferecer oportunidades para os atletas se prepararem para o pós carreira.

Para que o desenvolvimento dos atletas seja efetivo e tenha o resultado esperado, além de fazer na prática o que é solicitado pelo treinador, outro aspeto primordial é uma boa relação treinador-atleta. No que se refere à comunicação e relação pessoal estabelecida com os atletas, Gomes e Cruz (2006) sugerem uma valorização das interações positivas com os membros da equipa, principalmente nas competições. De acordo com este pensamento, Potrac et al. (2007) reforçam a opinião de que o recurso de interações positivas ao invés de negativas é fundamental para que os treinadores consigam criar um ambiente positivo para seus atletas.

O estudo de Annerstedt e Lindgren (2014) teve como objetivo descrever e analisar às experiências e estratégias de um treinador de sucesso em desporto de alto rendimento. Por meio de estudo de caso, estudou-se Bengt Johansson, um dos treinadores de maior sucesso na Suécia de todos os tempos. Do ponto de vista da sustentabilidade social, o cuidado parece ter constituído uma base importante para treinar a seleção sueca de andebol durante os anos como treinador principal. Cuidar neste sentido significou respeitar os jogadores, valorizá-los, envolvê-los, ouvi-los e apoiá-los como seres humanos. Além disso, demonstrou como competitividade, dedicação e trabalho árduo podem coexistir com compaixão, empatia, participação e cuidado.

Diversos são os aspetos que cercam o ambiente de um atleta de alto rendimento. Nessa perspetiva, outros profissionais acabam por se tornar importantes para que esse processo se desenvolva de modo a atender a todas as necessidades dos atletas. Para Talamoni et al. (2013), o treinador acaba por ter uma maior preocupação em relação aos componentes técnico-táticos, o preparador com a parte física dos atletas, o nutricionista é o responsável pela

alimentação e o psicólogo pela motivação e resiliência dos atletas. Para Balbino (2005), a inserção de equipa técnica multidisciplinar é considerada essencial para proporcionar o desenvolvimento integral do atleta e facilitar seu desempenho rumo à excelência. Portanto, é relevante levar esses aspetos em consideração quando se está trabalhando com atletas que necessitam desempenhar sua máxima capacidade.

Relativamente ao desenvolvimento dos atletas, é fundamental o treinador compreender o contexto de atuação que estes se encontram, pois é notória a contribuição que o treinador pode exercer nesse processo de desenvolvimento. Ademais, pouco se aborda nas investigações os conhecimentos aplicáveis pelo treinador no campo prático que são necessários de ser explorados, para que possa realizar um trabalho condizente com às necessidades dos atletas. Na realidade do futsal, é difícil ter uma equipa multidisciplinar à disposição para suprir todas as demandas. Apesar dessa relevância do treinador no contexto de alto rendimento, é importante destacar que no cenário ideal, outros agentes tornam-se essenciais, visto a gama de aspetos que necessitam ser estimulados nos atletas que atuam nesse contexto.

### 2.2.5. Ferramentas e estratégias utilizadas e aplicadas pelos treinadores

Para que os treinadores consigam desenvolver os atributos dos seus atletas e que estes possam atingir níveis elevados de performance, algumas ferramentas e estratégias podem ser utilizadas e aplicadas para auxiliá-los nesse processo. Com o avanço tecnológico e da exigência de entendimento sobre o uso de instrumentos que contribuam a uma melhor prática profissional, torna-se imprescindível para os treinadores a busca pela melhor aplicabilidade destas ferramentas. Na tentativa de captar todas as instâncias do comportamento observado, algumas tecnologias podem ser empregadas, como é o caso da utilização de vídeo para observação, registo e para dar feedback aos atletas (Elias et al., 2018).

Nesta perspetiva, a utilização do vídeo é considerada como o elemento mais importante na prática pelos treinadores de diferentes desportos (Kraak et al., 2018; Martin et al., 2018). O estudo de Wright et al. (2012) com 46 treinadores

de diferentes desportos, teve por objetivo compreender o uso de ferramentas de análise de desempenho por treinadores desportivos de alto rendimento. Os autores identificaram que 68% dos treinadores tinham acesso ao vídeo após cada jogo, enquanto 39% recebiam relatórios por escrito. No geral, os resultados forneceram uma visão de como e quando os treinadores fornecem feedback por meio da análise de desempenho, ao mesmo tempo que demonstram o impacto sobre sua prática semanal. Manter o desempenho "fresco na mente" permite que o atleta visualize mais facilmente seu desempenho por meio imagens.

No estudo de Garcia-Gonzalez et al. (2013) foi fornecido um programa de treino tático-cognitivo baseado em vídeo-feedback e questionamento, a fim de melhorar o conhecimento tático em tenistas e verificar seu efeito quando transferido para a tomada de decisão. Participaram do estudo 11 tenistas intermediários distribuídos em dois grupos. Os resultados confirmam a eficácia de uma combinação de vídeo-feedback e questionamento sobre a *expertise* cognitiva, desenvolvendo adaptações na memória de longo prazo que produzem uma melhora na qualidade do conhecimento tático e que é transferido para a capacidade de tomada de decisão dos atletas, levando a uma maior porcentagem de decisões bem-sucedidas realizadas no jogo.

O estudo de Benitez-Santiago et al. (2016) usou feedback de vídeo para melhorar o desempenho na capoeira. A intervenção consistia em feedback em vídeo, no qual os participantes eram filmados tentando um movimento e imediatamente assistiam ao vídeo em seguida, enquanto recebiam feedback positivo e corretivo do instrutor. Os resultados mostraram que as condições de feedback do vídeo aumentaram o desempenho em relação à linha de base na maioria dos casos.

O estudo de Santos et al. (2017) teve como objetivo investigar como o desempenho de jovens velejadores emergia na largada em regatas à vela de acordo com diferentes tipos de intervenção: a instrução verbal do experimentador e o visionamento de vídeo com os aspetos fundamentais da largada. A amostra contemplou velejadores com três a cinco anos de experiência, integrados no ranking regional e nacional. Os participantes foram distribuídos por três grupos: Grupo I (Vídeo); Grupo II (Intervenção Verbal) e Grupo III (Controlo). O grupo I mostrou uma tendência de melhor desempenho nas seis largadas. Relativamente à autoperceção dos velejadores, o grupo I foi

o que obteve a melhor perceção. Concluiu-se que o tipo de instrução fornecida aos velejadores antes da realização da largada pode ter influenciado o seu desempenho, principalmente quando o pesquisador recorreu à intervenção de vídeo.

Para que os treinadores possam transmitir os conteúdos que desejam para os seus atletas, é necessário que estes utilizem estratégias que levem os atletas a compreenderem, e conseguirem realizar, o que lhes é solicitado pelo treinador. A literatura salienta a importância da transmissão de conhecimentos aos atletas, surgindo a instrução como uma das principais estratégias associadas à eficácia na condução do processo de treino (Mesquita et al., 2008).

O estudo de Mesquita et al. (2009) teve como objetivo analisar a intervenção pedagógica sobre o conteúdo de 12 treinadores de futebol de jovens, em função da formação académica em Educação Física e Desporto. Os treinadores foram filmados durante sessões de treino. Na comparação entre grupos, verificou-se que os treinadores com formação académica emitiram mais instrução específica e recorreram mais ao questionamento, tanto geral como especifico, do que os treinadores não licenciados.

O estudo de Santos et al. (2013) teve por objetivo estudar as expetativas, autoperceção/perceção dos treinadores relativamente ao comportamento de instrução e comportamento dos atletas e treinador em competição. Os resultados demonstraram que a instrução emitida foi preferencialmente prescritiva e de carácter positivo, direcionada ao atleta, sob a forma auditiva e com conteúdo predominantemente tático. Em relação ao comportamento dos atletas em competição os resultados demonstram que os atletas estão atentos e modificam o comportamento positivamente.

O estudo de Pereira et al. (2016) conduziu uma análise comparativa do desenvolvimento do conhecimento dos alunos sobre o atletismo na educação desportiva em uma unidade de instrução direta, levando em consideração o sexo e o nível de habilidade inicial. Os participantes foram um professor de educação física e 47 alunos de duas turmas. Houve melhorias significativas no conhecimento em ambas as abordagens instrucionais. Na instrução direta, o tipo de organização da tarefa, as altas taxas de repetição dos padrões de movimento e o feedback do professor foram benéficos para o aprendizado do aluno. Na educação desportiva, a autonomia concedida aos alunos no controle do ritmo de

transição das tarefas por meio de julgamentos contínuos sobre o cumprimento dos critérios de desempenho, implicou os alunos afetiva e cognitivamente no conteúdo de aprendizagem.

Diante da complexidade do processo de treino e desenvolvimento de atletas no contexto de alto rendimento, parece ser relevante o uso de maneira efetiva de ferramentas e estratégias que auxiliem os treinadores no seu trabalho diário. Neste sentido, o uso da tecnologia parece ser fundamental neste processo. Apesar dessa significância, é importante entender de que modo os treinadores são estimulados, capacitados e como podem ser desenvolvidas competências para utilizar esse tipo de recurso, tema aparentemente pouco explorado em investigações da área. Em relação as estratégias, o uso do questionamento e do feedback de modo instrutivo aparentam ser utilizadas de maneira relativamente frequente em diferentes contextos práticos. Esse uso porém, parece ser menos investigado em estudos no ambiente de alto rendimento, talvez pelo facto de ser pouco acessível. Portanto, é importante que essa “barreira” seja ultrapassada e que estudos busquem perceber de que maneira as estratégias são utilizadas nesse contexto para que novos treinadores possam ser estimulados e preparados para quando se depararem com esta realidade.

## 2.3. CONSTRUÇÃO DA INTENÇÃO DE SER TREINADOR

### 2.3.1. Socialização antecipatória

A escolha da profissão consiste em uma atitude que reflete determinadas marcas da trajetória de vida, especialmente aquelas deixadas pelas experiências vivenciadas e pelos vínculos existentes com os outros. Neste sentido, o indivíduo apresenta diferentes motivos para escolher a profissão, podendo ser pessoal, profissional, familiar, político, econômico ou educacional (Milistetd et al., 2013). Para Dubar (2005) o fenômeno identitário é o produto de constantes socializações por meio da interação e comunicação entre os indivíduos. Portanto, é um processo que ultrapassa o período da infância e da escolarização

básica, entrando nas diversas esferas que cada indivíduo se depara durante a vida, como o campo do trabalho e formação.

No desenvolvimento da atividade de ser treinador, é importante compreender que aspetos vivenciados no passado, podem influenciar na prática presente do treinador. Diversas são as etapas que um futuro treinador passa ao longo da sua vida. Conforme Moletta et al. (2019) as aprendizagens dos treinadores advém de dois processos chamados de socialização primária e secundária. A primeira corresponde ao envolvimento junto a família, a escola, ao clube que treina, ou seja, até a entrada na profissão. Enquanto a segunda, ocorre após a formação inicial, quando inicia sua atuação laboral (Dubar, 2005). Sendo assim, o reconhecimento dos episódios da vida e identidade desses indivíduos pode acarretar reflexões importantes para formação profissional, sobretudo no que diz respeito ao processo de aprender a ensinar e de tornar-se treinador (Callary et al., 2012).

Considerando o tornar-se treinador um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, deve-se ter em conta que este carrega conhecimentos obtidos a partir das suas experiências, como a socialização em família, escola, trabalho, bem como suas concepções e perspetivas pessoais para seguir neste processo (Brasil et al., 2015). No caso de treinadores desportivos, por vezes, esse processo inicia na sua vivência como atleta e continua na carreira como treinador, desenvolvendo habilidades, conhecimentos e valores que são adquiridos por processos informais, resultantes da interação com o ambiente desportivo (Trudel & Gilbert, 2006). Sendo assim, a trajetória profissional, em qualquer área, é marcada por diversos acontecimentos, vitoriosos ou não, que vão moldando a identidade do indivíduo ao longo da sua carreira (Folle et al., 2009).

Em seu estudo, Callary et al. (2011) exploraram como às escolhas de carreira e as subsequentes abordagens de coaching de cinco treinadoras canadenses foram influenciadas por sua socialização primária e secundária. Os resultados indicam que as situações de aprendizagem em sua socialização primária e secundária influenciaram as escolhas de carreira dos treinadores e suas abordagens de coaching subsequentes. O estudo de Carbinatto et al. (2016) indicam que a experiência anterior no desporto e as oportunidades de trabalho relacionadas foram cruciais para o ingresso na profissão de treinador.

O estudo de Gomes et al. (2014) visou conhecer às razões que levaram à escolha de um curso de formação para a docência em Educação Física e identificar os agentes de socialização para esta profissão. Na componente extensiva foi aplicado um questionário a todos os estudantes e na intensiva uma entrevista semiestruturada a 10 estudantes. Nas razões invocadas para a escolha da profissão prevaleceram às intrínsecas, seguidas das extrínsecas e, por último, às altruístas. A família emergiu como o principal agente de socialização para a prática desportiva e o professor de Educação Física para a docência.

O objetivo do estudo de Ramos et al. (2014) foi descrever situações da trajetória de vida de treinadores de surfe, identificando os significados que atribuem à prática pessoal e profissional neste desporto. Realizou-se uma pesquisa com 11 profissionais de reconhecida competência. Os resultados mostram que as situações de lazer em família foram importantes para o ingresso no contexto do surfe. As experiências de prática pessoal e os amigos foram importantes para se tornarem treinadores. Concluiu-se que alguns significados pessoais de prática destes sujeitos permaneceram estáveis ao longo da vida influenciando a escolha e permanência na carreira de treinador.

O estudo de Celestino et al. (2019) procurou identificar os factores determinantes na aquisição, desenvolvimento e manutenção da excelência na orientação. Os participantes foram 10 treinadores ibéricos e 14 atletas de alto rendimento de seleções nacionais de diversos países. Os resultados identificam que os factores secundários associados aos aspetos sócio contextuais como a família, os amigos/pares e o treinador, e os aspetos socioculturais foram determinantes. Por outro lado, reconhecem que entre os factores primários, os factores psicológicos e da preparação desportiva se configuram como às principais variáveis de influência direta na performance de excelência. Salientam também a necessidade da interação entre os diversos factores para a aquisição, desenvolvimento e manutenção da excelência na orientação. Concluiu-se que a excelência na orientação apresenta uma matriz multidimensional e a sua efetiva concretização é determinada pela interação bem-sucedida entre as dimensões do desempenho e as dimensões socio-contextuais e culturais da modalidade.

Em referente a construção de se tornar treinador, a socialização antecipatória a escolha da profissão parece ser um aspeto fundamental. Além

das próprias perspetivas, é evidente a contribuição dos factores ambientais e de comunicação entre os indivíduos neste processo reflete na escolha da formação e atividade profissional. Neste sentido, os estudos têm-se quase exclusivamente preocupado com a identificação de como essas socializações influenciam na escolha da profissão, de modo que parece ser pouco analisado a maneira como essas socializações podem ser utilizadas por programas de formação para que possam criar uma melhor relação dos conhecimentos teóricos com as vivências e experiências dos treinadores e assim potencializar a influência desses conteúdos no campo prático.

### 2.3.2. Situações e contextos de aprendizagem do treinador

Dentro do processo de aprendizagens e conhecimentos dos treinadores ao longo das suas trajetórias, pode-se identificar determinadas formas e situações em que estes podem adquirir modos de aprender. Neste sentido, Sfard (1998) distinguiu duas metáforas principais de como aprendemos: a da aquisição e a de participação. A metáfora de aquisição conceitua a aprendizagem como um processo de conhecimento adquirido individualmente, no qual a aprendizagem ocorre através da transferência de informações, por exemplo, de um especialista transmitindo informações aos alunos com a intenção de que adquiram conhecimentos e os apliquem. Já a metáfora da participação enfatiza o papel das comunidades e interações sociais, onde a aprendizagem é vista como um processo de participação em práticas e atividades compartilhadas de aprendizagem.

Quando se trata em compreender de que maneira podem ser adquiridos os conhecimentos, é significativo entender em que tipos de situações de aprendizagens os treinadores irão se deparar ao longo da sua vida. Dentro desta perspetiva, Werthner e Trudel (2006) sugerem três situações gerais de aprendizagem que os treinadores vivenciam: as situações mediadas, situações não mediadas (Diretas) e situações internas, as quais se referem a situações distintas de aprendizagem, a partir da perspetiva do próprio treinador.

As situações mediadas são aquelas que o treinador não controla o ambiente de aprendizagem, em que a informação é transmitida por alguém com

maior conhecimento em determinado assunto e que se responsabiliza por definir os conhecimentos e competências a serem ensinados. Os programas de formação de treinadores e workshops são exemplos. Nas situações não mediadas os treinadores escolhem as informações, o momento e a forma que essa aprendizagem ocorrerá. As conversas com outros treinadores, observação de treinos, a busca por materiais nos diversos meios como internet, revistas e livros são exemplos. As situações internas não estão associadas ao recebimento de novas informações, mas é fruto do pensamento cognitivo do treinador, através de reflexões deliberadas (Trudel et al., 2013).

O objetivo do estudo de Sobrinho et al. (2019) foi revisar sistematicamente a literatura sobre as fontes de aprendizagem dos treinadores brasileiros a partir da categorização em situações mediadas, não mediadas e internas. Diversas bases de dados foram acessadas e 11 estudos foram incluídos para análise. Verificou-se que em relação às situações mediadas, os treinadores brasileiros recorrem aos cursos de formação académica e aos cursos de curta duração. A experiência tanto quanto atleta como treinador foram as mais recorrentes como situações não mediadas. Enquanto situação de aprendizagem interna, a reflexão apareceu de forma robusta em apenas alguns estudos.

Para que essas situações e contextos de aprendizagens possam ser utilizadas de uma maneira efetiva, é importante que o treinador tenha habilidades anteriormente desenvolvidas. Neste sentido, de acordo com ICCE (2012), a capacidade de trabalhar de forma eficaz em um ambiente dinâmico e complexo, requer uma base de conhecimento sólida em nível profissional, intrapessoal e interpessoal, que suporta várias habilidades, como visão, organização, liderança, comunicação, relacionamento pessoal, avaliação e reflexão, além de uma série de valores norteadores da prática profissional.

É possível observar que durante suas trajetórias profissionais, os treinadores buscam conhecimentos das mais variadas formas (Barros et al., 2013; Jiménez Sáiz et al., 2009a). No ambiente do alto rendimento desportivo, torna-se importante entender de que maneira são construídas e desenvolvidas às aprendizagens e os conhecimentos dos treinadores. Diversos têm sido os estudos que têm demonstrado nas mais variadas modalidades desportivas, que as situações informais e não formais são as que mais têm agregado aos

treinadores de alto rendimento, como por exemplo, o basquetebol (Ramos et al., 2011), surfe (Ramos et al., 2012) e futsal (Brasil et al., 2013).

Buscando compreender melhor os conhecimentos dos treinadores, Jiménez Sáiz et al. (2007) em estudo com oito treinadores *experts* de basquete, procuraram analisar as características e os factores que influenciaram o desenvolvimento de sua experiência. Os autores concluíram que o aprendizado adquirido para se tornar um treinador de alto rendimento é um processo complexo desenvolvido sem padrão específico, porém apresentam características pessoais comuns, como a vontade de treinar, o comprometimento com a profissão, o desejo de melhorar e a capacidade de liderar grupos, bem como alguns factores contextuais comuns que favorecem seu envolvimento.

Em outro estudo, Mesquita et al. (2010) tiveram como objetivo analisar às perceções e preferências dos treinadores portugueses sobre às fontes de conhecimento relacionadas com a formação, como o nível de educação académica, nível de educação de treinador e experiência de coaching. Participaram do estudo 336 treinadores portugueses de 22 modalidades. Os resultados destacaram que o conhecimento do coaching é construído a partir de várias fontes, desde o coaching pessoal e experiências de jogo até situações de aprendizagem formais, informais e não formais. Os treinadores atribuíram mais importância às fontes experienciais, como trabalhar com especialistas, aprender fazendo, interagir com os pares e participar de seminários e clínicas informais, do que às situações de aprendizagem formal dos programas nacionais de certificação.

Em estudo com 333 treinadores de andebol, Molina et al. (2012) verificaram que a origem do conhecimento utilizado pelos treinadores em suas atividades eram oriundos de três fontes de conhecimentos: os conhecimentos académicos, experiência como jogadores e autotreinamento, sendo o conhecimento académico o mais utilizado pelos treinadores. Outros resultados encontrados foram que os treinadores com mais experiência usaram menos as suas vivências e conhecimentos adquiridos como jogadores e os conhecimentos adquiridos pelos treinadores na vida profissional foram os mais aproveitados.

O objetivo de Abd Karim e Nadzalan (2017) foi fornecer uma compreensão das maneiras pelas quais os treinadores de futebol da Malásia constroem seus conhecimentos profissionais. Para isso, 12 treinadores de futebol licenciados na

Malásia foram entrevistados para explorar como acumulam seus conhecimentos. Os resultados mostraram sete subcategorias: cursos de coaching e cursos de educação formal;  experiência estrangeira e internacional; observação de vídeo e jogos; aprendizagem com mentores e outros; tentativa e erro/sessões de seleção; experiência anterior de jogo e networking de treinadores.

O estudo de Mendes et al. (2020) buscou identificar às fontes de conhecimentos mais valorizadas pelos treinadores e treinadores adjuntos das seleções de andebol masculino do Brasil nos escalões juvenil (U19), júnior (U21) e sénior. Os resultados indicaram que tanto os treinadores como os treinadores adjuntos atribuíam maior valorização da experiência profissional e da formação académica. Além disso, identificou-se que às fontes de conhecimento procedentes da experiência profissional foram mais valorizadas pelas equipas técnicas das seleções U19 e sénior, enquanto a equipa técnica U21 valorizou mais as fontes de conhecimento procedentes da formação académica.

Dentro das fontes de conhecimento e das situações e contextos de aprendizagens dos treinadores, Brasil et al. (2015) destacam algumas práticas que podem ser utilizadas no cotidiano dos treinadores. Essas práticas podem potencializar aspetos que ampliem a discussão e levantem questionamentos sobre suas práticas. Estas situações são provenientes da própria experiência como treinador (reflexão) e o compartilhamento de informações com os pares. Neste tipo de aprendizagem é o treinador quem busca às informações que se encaixam as suas necessidades, de modo consciente (Cunha et al., 2014).

O conceito de reflexão, é abordado por Schön (2000) a respeito do que denominou de “epistemologia da prática” e “profissional reflexivo”. Na “epistemologia da prática” o profissional é um elemento ativo, de modo que suas ações são fundamentais na elaboração do seu conhecimento profissional. O “profissional reflexivo” indica que o conhecimento é obtido a partir de um processo contínuo e sistemático de reflexão, derivado da resolução de situações reais, traduzindo a aprendizagem em um processo contínuo de reconstrução das suas experiências.

Para Brasil et al. (2015) na intervenção do treinador, é possível aprender através de três formas reflexivas: reflexão-na-ação, que ocorre durante a ação do treinador, no qual pode interferir na situação quando ele ainda está agindo, alterando e recriando formas de fazer até resolver o problema; reflexão-sobre-a-

ação, acontece no momento, mas não em meio à intervenção do treinador e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, realizada fora do presente da ação, bastante utilizada por meio da análise de vídeos, diários de campo e anotações para que o treinador possa avaliar, ajustar e planear metas, objetivos do trabalho e intervenções futuras. Para Potrac et al. (2000) o sentido da mudança não implica tanto a necessidade de refletir para adquirir conhecimento declarativo, mas, a capacidade de refletir a prática e de contextualizar o conhecimento declarativo e processual, de forma a melhorar o conhecimento condicional.

Embora a reflexão seja um ato individual, muitas vezes pode ser realizada ou estimulada em discussões com outras pessoas (Tozetto et al., 2017). No contexto de alto rendimento, os treinadores interagem com vários profissionais (preparadores físicos, nutricionistas, psicólogos, fisiologistas, médicos, etc.) que apoiam a equipa (Trudel et al., 2016). No estudo de Tozetto et al. (2017) com jovens treinadores de futebol, a reflexão esteve presente em diversas situações como reavaliações de metas, objetivos e atividades, no processo de autoavaliação, na relação treinador-atleta e na reflexão sobre a ação. Também se encontrou situações de reflexão no estudo de Brasil et al. (2013) com treinadores de futsal, em situações de insucesso, sobretudo em competições.

Outra estratégia que tem sido utilizada por treinadores para questionar e discutir os problemas da sua atividade são as comunidades de prática. Conforme Wenger (1998), as comunidades de prática correspondem a grupos de pessoas como o treinador, que juntamente com outros profissionais, ligados de modo formal ou informal, compartilham interesses e interagem para aprender sobre um tema comum. Os membros da comunidade partilham experiências e conhecimento, incentivando novas abordagens para solucionar os problemas da prática. O mesmo autor diz que a comunidade prática se estabelece a partir de quatro componentes: do significado, que traduz a necessidade que cada indivíduo tem de encontrar um sentido para o mundo; da prática social, a experiência compartilhada de recursos e perspetivas que os mantêm envolvidos; da comunidade, que compreende à um sentido de “pertença”; e identidade, que resulta da construção da história e das aprendizagens que obtém dentro da própria comunidade.

As interações dentro de uma comunidade de prática são facilitadas por um “elemento mais capaz”. Este elemento tem o papel de trazer aqueles que

não demonstram tanto envolvimento, para uma posição mais central, além de estimular a discussão de novas perspetivas das experiências práticas (Mesquita et al., 2014). A participação numa comunidade de prática tem sido sugerida como um meio de ampliar a aprendizagem experiencial (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012). Em estudo realizado com estudantes que participaram de comunidades de prática durante o mestrado em coaching, Jones et al. (2012) verificaram um aumento na sua capacidade de problematizar desconstruir e consciencializar práticas de rotina. Além disso, ocorreram debates sobre filosofias pessoais, fundadas em experiências anteriores.

O estudo de Culver et al. (2009) procurou promover o desenvolvimento da cooperação através de uma comunidade de prática entre treinadores de uma liga de beisebol juvenil. O intuito era criar estratégias e regras que ajudassem a potenciar o desenvolvimento de jovens jogadores. Num primeiro momento, os autores procuraram compreender a forma como havia se criado hábitos e estratégias de colaboração entre os treinadores, no intuito de desenvolver os atletas. Os autores compreenderam que os hábitos dos pais, treinadores e árbitros tinham sido alterados para se criar um ambiente mais cooperativo. Contudo, aos poucos essa cooperação havia desaparecido. Após essa fase, foi organizada uma comunidade de prática permitindo aos treinadores interagirem e criarem estratégias visando o desenvolvimento dos atletas.

O estudo de Gomes et al. (2015) examinou como a aprendizagem numa comunidade de prática permitiu aos treinadores estagiários desenvolverem seu conhecimento profissional, buscando compreender a evolução das abordagens de treino, no processo de ensino aprendizagem e didático do conteúdo na relação treinador-atleta. Os resultados mostraram que num primeiro momento, os treinadores adotaram uma abordagem de comando no treino, centrada no treinador. Após as interações, participações e reflexões na comunidade de prática, reconheceram vantagens de utilizar estratégias de treino mais implícitas como o questionamento, além de criarem contextos específicos para o desenvolvimento da tomada de decisão dos atletas.

O estudo de Carbinatto et al. (2016) examinou os motivos, a fonte de conhecimento inicial e os desafios enfrentados por treinadoras de ginástica artística de alto desempenho no Brasil. Um dos resultados encontrados foi que embora as treinadoras possuíssem formação em Educação Física e Desporto,

foi a comunidade de prática e os cursos específicos de desporto que mais contribuíram para o seu desenvolvimento. No estudo de Dohlsten et al. (2021), os autores investigaram como treinadores de alto rendimento de atletismo suecos refletiam sobre sua prática e interagiam, como parte de suas atividades informais de desenvolvimento profissional. Foram observadas 14 reuniões de treinadores, ao longo de um período de dois anos, onde se reuniam para compartilhar suas experiências e discutir caminhos para o desenvolvimento profissional contínuo. A pesquisa revelou como conversas levaram à conscientização, que se tornaram pontos de inflexão para novas práticas. Os treinadores se consciencializaram da importância de pertencer a uma comunidade, sua falta de conhecimento e compreensão da desigualdade e a complexidade do coaching.

Em referente as situações e contextos de aprendizagem do treinador, é possível notar que diferentes situações de aprendizagem são importantes para que os treinadores possam adquirir conhecimentos de diferentes fontes, e assim, ampliar suas experiências. Parece que os estudos têm se voltado a identificar às diferentes fontes e situações de aprendizagens que os treinadores se deparam ao longo das suas trajetórias. Portanto, poucos são os espaços, e por consequência os estudos, que tratam abertamente como essas vivências e fontes podem contribuir para os treinadores, principalmente no alto rendimento, devido ao caráter competitivo que há entre os treinadores.

## 2.4. FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS TREINADORES

### 2.4.1. Panorama geral da formação de treinadores

A função do treinador desportivo tem ganhado uma notoriedade cada vez maior dentro do desporto. Um aspeto a se observar quando se aborda a temática sobre treinadores são as suas formações. A investigação na área do coaching nos desportos tem buscado desafiar a visão tradicional, racionalista e tecnocrática da formação de treinadores, sem levar em consideração o contexto que estão inseridos (Mesquita, 2017). Durante os cursos, a cooperação e a

interação são frequentemente negligenciadas e espera-se que os treinadores realizem um número preciso de créditos ou horas, no contexto de sala de aula ou treinando isoladamente em um campo de prática (Culver & Trudel, 2006).

Corroborando com o pensamento de que os programas de formação de treinadores deveriam ser mais contextualizados, Ciampolini et al. (2017) relatam a necessidade que as formações ofertadas coloquem o treinador como agente corresponsável pela aprendizagem. Nesse sentido, utilizar estratégias de ensino que busquem a resolução de problemas e de avaliações que tornem consciente os aprendizados anteriores, deveriam ser estimuladas através de práticas reflexivas, ampliando a autonomia dos treinadores e proporcionando maior significado à aprendizagem.

Com um olhar crítico, Mesquita et al. (2014) sintetizou quatro aspetos que tem limitado o paradigma da formação dos treinadores:

a) ativismo prático, onde o saber fazer é estimulado ao invés do saber pensar, desvalorizando a reflexão e as competências que promovem autonomia;
b) um abstracionismo, em que não ocorre a ligação entre os conteúdos e os problemas da prática;
c) uma estruturação tecnocrática, situadas em componentes realizadas na sala de aula, através de componentes técnicas, táticas e bio-científicas;
d) uma aprendizagem baseada apenas na transmissão de conteúdo advinda do formador e com distância da prática.

Com o reconhecimento do coaching sendo uma atividade de pedagógica e social, têm se buscado compreender de maneira mais detalhada as nuances do coaching, além da relação das necessidades da formação de treinadores com às exigências da prática profissional. Em relação às questões pedagógicas, têm surgido abordagens que colocam os treinadores em formação no centro do processo, oportunizando uma aprendizagem mais autônoma e criativa (Gomes & Mesquita, 2016), que proporcione treinadores com mente de qualidade (Mesquita et al., 2015). Porém, estas pedagogias críticas demandam que os formadores desenvolvam nos treinadores competências para favorecer as aprendizagens, estimulando o pensamento crítico e autônomo, além da interação e ligação entre teoria e prática (Jones et al., 2012; Nelson et al., 2013).

À busca de modelos que proporcionem uma melhor formação para os treinadores é objeto de estudo de inúmeros pesquisadores. Diante desta perspetiva, Cushion et al. (2006) destacam que há duas formas ou modelos para se compreender esse processo, nomeadamente, Modelos para o treinador (*Models for Coaching*) e Modelos do Treinador (*Models of Coaching*). O primeiro modelo baseia-se em propostas idealísticas concebidas por especialistas sobre quais conhecimentos são mais importantes para serem ensinados a um treinador. O segundo modelo é definido pelo conjunto de investigações guiadas pelo paradigma do pensamento do professor com treinadores de sucesso ou experts.

A procura por um modelo ideal de formação de treinador é discutida em vários países. O que se observa é que essa formação tem sido modificada ao longo dos anos, justamente pelas críticas aos programas formais de treinadores. Diversos programas são baseados num currículo padrão, como uma forma que deve ser adotada e imitada pelos treinadores (Cushion et al., 2010). Diante deste pensamento, a natureza e variabilidade do conteúdo do programa significa que a formação não pode corresponder a todas as demandas. Isso resulta em falta de ajuste entre a formação de treinadores e as necessidades práticas, enfraquecendo o impacto da formação (Saury & Durand, 1998).

Seguindo nessa mesma direção, é possível visualizar que as evidências sugerem que o processo de se tornar um treinador especialista é mais influenciado por experiências situacionais interativas, observações de colegas e compartilhamento de conhecimento com outros treinadores, do que programas de preparação profissional (Lemyre & Trudel 2004). Jones e Turner (2006) identificaram que poucos treinadores adquiriram sua especialização por meio de programas de treino de treinadores. Neste mesmo pensamento, Armour (2004) diz que muitos treinadores de alto rendimento relatam que as qualificações formais oferecem pouco valor no desenvolvimento de seus conhecimentos.

Essa desvalorização traz por consequência um desinteresse por parte dos treinadores em buscar o conhecimento de maneira formal, fazendo com que procurem de modo mais frequente o conhecimento informal. Esta procura por situações do cotidiano da prática do treinador está diretamente relacionada com a prática do coaching como uma atividade pedagógica e social, que vão além

dos conteúdos da modalidade, envolvendo também relação com a equipa técnica, atletas, etc. (Gomes, 2015; Mesquita, 2013).

Apesar das críticas que ocorrem sobre a formação de treinadores, há também os benefícios dos conhecimentos teóricos transmitidos nos espaços formais e académicos. Para Demers et. al (2006) o suporte que ocorre em questões pedagógicas e didáticas nos cursos de Educação Física demonstra que a formação académica tem sido qualificadora da intervenção profissional. Para o ICCE (2013) a formação em nível superior traz benefícios para a qualificação dos treinadores e maior reconhecimento social para a profissão de treinador. Complementarmente, Rosado e Mesquita (2007) referem que o reconhecimento da importância da formação de treinadores traz por consequência um aumento da sua complexidade, dado as exigências crescentes do exercício das práticas profissionais.

Nos programas de formação de treinadores (PFT), uma alternativa aplicada nos últimos anos centra-se na organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências. Nessa perspetiva, busca-se desenvolver competências gerais nos estágios iniciais da formação e competências mais complexas ao longo do processo formativo (ICCE, 2013; Milistetd et al., 2017). Em alguns países, como Canadá, essas alterações nos programas de formação tem apresentado resultados satisfatórios em relação à aplicabilidade das temáticas abordadas (Stirling et al., 2012) e o aperfeiçoamento de competências como reflexão e comunicação (Deek et al., 2013). É neste sentido que as sugestões atuais sobre o desenvolvimento de treinadores definem a combinação de processos de aprendizagem e experiências de aprendizagem em diferentes contextos, como em universidades, workshops e locais de trabalho (ICCE, 2013).

O estudo de Ciampolini et al. (2019b) por meio da análise de artigos publicados entre 2009 e 2015, buscou identificar estratégias de ensino adotadas em programas de formação de treinadores de pequena, larga escala e universitários. Os resultados indicaram que a maior parte dos estudos concentra-se nos programas universitários. Em relação às estratégias de ensino utilizadas, percebeu-se, de maneira geral, as que priorizam o envolvimento dos treinadores desportivos em atividades que envolvem discussões em grupo e reflexão, além de uma tendência de abordagens centradas no aprendiz (treinadores), indo ao

encontro das orientações internacionais para o aperfeiçoamento e a efetividade destas iniciativas.

Referente a formação de treinadores no âmbito mundial, parece que devido as críticas realizadas em paradigmas de pensamento anteriores, está a ocorrer uma mudança no modo com têm sido ofertados os programas, em que se têm buscado colocar o treinador no centro do processo de aprendizagem. Ademais, têm se procurado um currículo baseado em competências, estimulando o pensamento crítico, reflexivo e autônomo dos treinadores. Apesar desse processo de "transição", parece que falta ampliação desse pensamento para locais menos desenvolvidos, e consequente avaliação através de estudos, para se ter uma visão mais clara sobre qual o impacto que essa mudança pode gerar na formação dos novos treinadores.

### 2.4.2. Cenário da formação de treinadores no Brasil

No contexto brasileiro, a graduação em faculdades e universidades tem um papel primordial no processo de formação de treinadores para diversas modalidades desportivas. A partir da Lei nº 9.696/98 e de acordo com os regulamentos nacionais, os cursos de bacharelato em Educação Física devem ofertar formação ampla com bases humanas, biológicas e sociais, além de desenvolver uma formação específica relacionada aos conhecimentos da área (Milistetd et al., 2015b).

Essa particularidade brasileira faz com que a formação inicial, do ponto de vista legal, ocorra unicamente pela via universitária. Duas situações são exceções e são amparadas pela legislação: os treinadores "Provisionados", ou seja, que já atuavam anteriormente à Lei N.° 9.696/1998 e que comprovem experiência na modalidade e participação em um programa de instrução oferecido pelos Conselhos Federal e/ou Regional de Educação Física. O segundo caso diz respeito aos treinadores de futebol, aos quais a Lei N°. 8.650/1993 assegura o direto de exercer o treino, desde que comprovem experiência de trabalho na área (Milistetd et al., 2015a).

Tendo em vista esse cenário, Milistetd et al. (2014) investigaram 20 programas de Educação Física de universidades públicas em todas as partes do

Brasil. Os autores destacaram a generalidade adotada pelos programas de Educação Física, bem como a predominância de estratégias de ensino prescritivas. Entre as 3.200 horas que os programas tinham para oferecer, menos de um quinto deste tempo foi focado no conhecimento da atividade do treinador desportivo. Apesar do coaching ser reconhecido como uma profissão no país, o estudo revelou inconsistências sobre o sistema de formação de treinadores no Brasil: (a) currículo bastante geral; (b) poucas oportunidades de aprendizagem experiencial; (c) preparação focada principalmente no contexto do treino desportivo participativo.

O objetivo de Milistetd et al. (2016) foi analisar a estrutura organizacional dos programas oferecidos pelas Federações Desportivas e pela Academia Brasileira de Treinadores (ABT) com o objetivo de preparar treinadores para atuar no contexto do desporto de rendimento. Enquanto algumas Federações estruturam seus programas em níveis progressivos relacionados a diferentes contextos de atuação, outras priorizam, por meio dos níveis, a profundidade do conhecimento relacionadas ao coaching, independentemente do contexto de desempenho profissional do treinador. Os programas da ABT estão focados no desenvolvimento de atletas e equipas em um contexto de desenvolvimento desportivo de longo prazo.

O estudo de Milistetd et al. (2017) propôs orientações pedagógicas para os cursos de bacharelato em Educação Física. Os autores referem que se deve considerar o campo complexo de atuação profissional, que exige conhecimentos e competências diversas para atender às demandas práticas e que a valorização das práticas pedagógicas na formação inicial é fundamental. Torna-se necessário que o estudante aprenda a aprender e a refletir, compreender que seu desenvolvimento profissional será ao longo da vida, além de reconhecer os diferentes contextos de atuação e a centralidade do atleta/praticante, estabelecendo visão e estratégia. A partir dessas premissas e bases para a consolidação de uma filosofia de treinador, os semestres intermediários avançam para a organização de ambientes de atuação, condução e aplicação de práticas dos procedimentos pedagógicos no treino e em competição. Nos últimos semestres, a avaliação do processo, ampliando a construção de soluções, sendo possível ler e responder ao campo de ação, ainda com o respaldo docente e colaboração com os colegas.

Um exemplo de programa de formação de treinadores baseado em competências é o do Rugby, abordado por Ciampolini et al. (2019a), no qual buscou descrever o desenvolvimento histórico do programa da Confederação Brasileira de Rugby e identificar os factores que o influenciaram a proposta atual. Os resultados apontaram a criação do programa a partir de um contexto amador, em que se destacou o suporte da *World Rugby* no oferecimento de um modelo inicial para implementação. Além disso, identificou-se a importância do participante na busca pelo constante aprimoramento do programa, assim como nas adaptações para atender as necessidades dos treinadores da modalidade. A pesquisa de Furtado et al. (2019) teve como objetivo analisar os processos de formação de treinadores de futebol no Brasil tomando como base os programas de qualificação profissional oferecidos pela CBF. Os resultados apontaram que o Brasil tem seguido uma tendência mundial no que concerne a criação de escolas nacionais de treinadores, porém ainda alguns pontos necessitam ser mais bem discutidos.

No cenário brasileiro, a formação académica têm papel fundamental para a formação de treinadores. Neste sentido, este tipo de formação deveria suprir as necessidades da prática profissional, porém esta não é a realidade do currículo ofertado aos treinadores, principalmente quando se trata do contexto de alto rendimento. Assim como têm ocorrido em âmbito mundial, no Brasil também está a ocorrer uma mudança nos programas de formação. Porém, parece que falta uma melhor formatação de currículo para que se possa atender as demandas práticas daqueles profissionais que buscam seguir no caminho do desporto, visto que o curso de bacharelato em Educação Física forma profissionais para atuação em outros espaços além do ambiente escolar. Para isso, seria de suma importância investigações que buscassem ouvir estudantes e treinadores envolvidos nos diferentes desportos para que se pudesse formatar um currículo que atendesse melhor as demandas dos futuros treinadores.

### 2.4.3. Programa de formação específica no futsal

No contexto do futsal, a formação específica na modalidade ainda carece de um programa consolidado. Algumas tentativas ocorreram como a criação da

Escola Nacional de Treinadores de Futsal (ENTF), que tinha por objetivo de estimular e profissionalizar a categoria em território nacional e internacional. A escola era dividida por quatro níveis ( um, dois, três e Pró), em que cada nível correspondia a determinadas faixas etárias e teria a obrigatoriedade a partir do ano de 2018 para os treinadores que atuam em competições estaduais e nacionais (CBFS, s. d.). Essa obrigatoriedade acabou por não acontecer na prática, devido as diversas mudanças e questões políticas envolvidas com a entidade, a qual se encontra desativada no presente momento.

Atualmente há uma nova tentativa de um programa de formação de treinadores no futsal com a CBF *Academy.* A entidade tem por objetivo qualificar o profissional que atua ou deseja atuar no futsal na condição de treinador, para uma prática profissional competente, atualizada e alicerçada em bases de natureza ética e científica, assim como já ocorre em diferentes instituições no mundo todo encarregadas de propiciar aos treinadores qualificação profissional. A licença neste momento tem dois níveis (B e C), sendo o nível C relacionado as escolas de iniciação para crianças e adolescentes, e o nível B especialmente para categorias de base. Além disso, pode ocorrer um nivelamento em relação à ENTF, sendo feito também em dois níveis. O nível C serve para atualizar os conhecimentos do profissional possuidor do diploma Nível um da ENTF, e o nível B para atualizar os profissionais de Nível dois da ENTF, ambos para pleito da homologação da licença de futsal junto a CBF (CBF Academy, s. d.).

Ainda não há a exigência das licenças da CBF *Academy* para atuação em nenhuma competição a nível federativo. É possível que no futuro, essa exigência ocorra, assim como acontece hoje no futebol para determinadas competições. Outro ponto relevante neste sentido, é que também não há atualmente a possibilidade de utilização destas licenças para propiciar aos treinadores brasileiros mercado de trabalho em outros continentes. Além das licenças, a CBF *Academy* tem ofertado, assim como no Futebol, outros cursos de áreas complementares para a qualificação dos profissionais.

Em referência ao programa específico no futsal, têm se buscado uma nova formação específica, visto que já foram realizadas tentativas anteriores para este tipo de formação. Com a CBF sendo o órgão responsável pelo futsal neste momento, mudanças podem ocorrer no futuro em relação a necessidade de licenças para a atuação profissional. Essas licenças têm buscado ampliar a

qualificação profissional específica dos treinadores, porém devido ao curto período de realização destas licenças, sem ainda atingir um número expressivo de participantes, carecem estudos que possam avaliar o ponto de vista dos treinadores em relação ao impacto destas formações.

### 2.4.4. Processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do treinador ao longo da vida

O processo de aprendizagem, seja a nível pessoal ou profissional, pode ocorrer nas mais diversas situações da vida. A aprendizagem é o produto de determinada cultura, a qual tem significados e símbolos que compõem a sua organização. A cultura colabora para o que se aprende em determinado contexto e a partir dele (Jarvis, 2008). Na sua teoria de aprendizagem ao longo da vida, Jarvis (2006) relata que o ser humano aprende e se transforma desde o início até o fim da vida. Assim, a interação do indivíduo com ele próprio, com outros e com o ambiente em diferentes contextos gera episódios de aprendizagem, na qual o conteúdo dessas experiências é o motivo da sua aprendizagem e mudança. Tozetto et al. (2018) referem que no decorrer da vida, passamos por episódios e experiências em que incorporamos conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros elementos. Assim, podemos atribuir significados às novas experiências e, em um nível de reflexão crítica, inovar e qualificar a prática.

A nível profissional, Craft (1996) definem o desenvolvimento profissional contínuo (CPD) no desporto como todos os tipos de aprendizado profissional realizado pelos treinadores além da certificação inicial. Nessa perspetiva, o desenvolvimento profissional dos treinadores trata-se de um processo contínuo que se estende ao longo da carreira, pela capacidade de adaptar-se às necessidades impostas por um ambiente dinâmico e complexo (Trudel & Gilbert, 2013). Assim, o desenvolvimento contínuo de treinadores desportivos é fundamental para sustentar e melhorar a qualidade do treino e da profissionalização (Mallett et al. 2009).

O entendimento desse processo de desenvolvimento contínuo de treinadores pode ser apresentado como capacitação por meio dos vários processos pelos quais os profissionais passam por novas experiências e

reconstroem suas concepções acerca do treino (Peel et al., 2013). Aos se pensar nesses processos de aprendizagem no contexto desportivo, é possível agregar aos treinadores um repertório de conhecimentos de acordo com o contexto em que estão inseridos e sustentar a aprendizagem dos seus atletas (Mallett et al., 2009).

Nesse sentido, um dos aspetos importantes para o desenvolvimento de carreira de um treinador é justamente a busca por formação contínua. Diferentemente de outras profissões como por exemplo medicina e direito, a "especialização" de um treinador ocorre fora dos programas de educação de ensino superior (Mallett et al., 2016). Mais do que se especializar fora do ambiente formal de ensino, é importante compreender de que modo essa busca por melhora do conhecimento e da sua prática acontece. Portanto, a jornada de desenvolvimento profissional não envolve apenas a quantidade de tempo investido, mas a qualidade desse tempo (Ericsson, 2008).

Diante do pensamento de que a formação continuada é fundamental para os treinadores, Milistetd et al. (2015b) afirmam que às estratégias de formação inicial em Educação Física contribuem para a formação de treinadores desportivos, porém ressalta que são necessárias alterações de como associar estas estratégias à formação continuada. Para Milistetd et al. (2017), a formação inicial é uma etapa que não encerra em si, na verdade é o começo para uma carreira profissional, a qual deve ocorrer de maneira contínua, sustentada pelo processo de aprendizagem constante. Para Cushion et al. (2003) a aprendizagem dos treinadores é desenvolvida por interações contínuas com indivíduos específicos em contextos de treino prático.

O estudo de Cortela et al. (2013) objetivou conhecer os treinadores paranaenses de tênis, buscando perceber como trilharam o seu caminho até iniciarem a carreira e de que modo se formaram como profissionais. Participaram da amostra 58 treinadores. A maior parte relatou estar a cursar ou ser formado em Educação Física ou Desporto, demonstrando interesse na formação continuada, traduzido pela presença massiva nos cursos de capacitação oferecidos pela Confederação Brasileira de Tênis e no desejo de participarem de um curso pós-graduação na modalidade.

O objetivo de Tozetto (2016) foi analisar o desenvolvimento profissional ao longo da vida de oito treinadores de jovens que atuam em um clube de futebol

de alto rendimento. Os resultados demonstram sete situações de aprendizagem: aprendendo nas experiências com os familiares; nas experiências enquanto atletas; no período de certificação/formação e atualização profissional; nos episódios de acompanhamento com outros profissionais/escolas do futebol; nas experiências como treinadores; aprendendo pela prática reflexiva; aprendendo com a organização e como se tornar um treinador do clube. A maior parte das experiências está atrelada as situações informais de aprendizagem.

O estudo de Sampaio (2017) teve por objetivo analisar o processo formativo de treinadores de ginástica rítmica, considerando às aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Participaram do estudo cinco treinadoras experts com mais de 10 anos de atuação no Brasil. Os resultados indicaram que a influência da família foi significativa para a aquisição de valores, além da inserção e manutenção no desporto. A socialização secundária apresentou destaque no ambiente escolar, desportivo e profissional como contextos informais para a escolha profissional, além da formação universitária para o fortalecimento da situação formal.

Na atuação profissional, às aprendizagens como treinadoras adjuntas foram relevantes para a aquisição de experiências. Como treinadoras, os contextos informais, na interação com pares e no contexto não formal com estágios e cursos de arbitragem, além do contexto formal com a academia, foram apontados como substanciais para a formação da *expertise*. O auxílio de registos diários e vídeos serviu de suporte para o processo inicial de reflexão. A mentoria destacou-se na vida de duas treinadoras para a tomada de decisões e aquisição de conhecimentos técnicos. Conclui-se que diferentes contextos e situações de aprendizagem tornam-se ricas oportunidades na carreira das treinadoras.

O estudo de Muñiz et al. (2019) analisou às fontes de formação permanente utilizadas e a necessidade de conhecimento dos treinadores de rugby da comunidade da Andaluzia. Os participantes foram 256 treinadores de diferentes equipas. Os resultados indicaram que os treinadores analisados utilizavam métodos de aquisição de conhecimento não formais mais do que os formais. O estudo de Garcia (2018) com 13 treinadores de alto rendimento de diferentes desportos olímpicos apontou que a formação do treinador deve ser continuada devido a evolução da modalidade, a busca por novos conhecimentos e também para a reciclagem de conhecimentos já obtidos. Além disso, a

formação continuada foi realizada através de cursos específicos, análise de outros treinadores, experiências internacionais como estágios e intercâmbios e também através de troca de experiências com outros treinadores.

Parece ser notório que os treinadores que almejam alcançar o contexto de alto rendimento necessitam de uma perspetiva contínua de aprendizagem e formação. De acordo com este pensamento, parece ser fundamental que os órgãos responsáveis pelas formações de treinadores busquem compreender de que modo podem ofertar qualificações que despertem interesse destes treinadores para que possam continuar nesta busca de conhecimento. Além dessa iniciativa, é relevante que a comunidade científica procure investigar de que modo os treinadores acreditam que essas qualificações poderiam ser proporcionadas para atender às necessidades dos seus respetivos contextos profissionais.

### 2.4.5. Aspetos determinantes na qualificação profissional dos treinadores

Quando se busca compreender como ocorre a qualificação profissional dos treinadores, torna-se importante identificar quais são os aspetos que influenciam nesta procura. Esses aspetos são fundamentais pois interferem no modo de quem trabalha com o desporto e nas diferentes esferas desportivas responsáveis por estas qualificações. Os avanços das tecnologias, somado ao surgindo e a expansão da internet, rompeu as barreiras geográfico-temporais de acesso à educação profissional formal e não-formal e possibilitou uma nova forma de aprendizagem (Moore & Kearsley, 2007).

Com as mudanças tecnológicas que o mundo acaba por enfrentar, e o desporto está inserido também neste processo, as opções de qualificação são diversas. Esse processo traz como consequência mudanças e inúmeras adaptações para atender às demandas dos treinadores. Para Laguardia et al. (2010) as novas tecnologias de informação e comunicação tendem a suplementar, em lugar de substituir, as práticas e formas de organização existentes e o impacto dessas tecnologias depende do contexto em que estão inseridas.

A relação da educação continuada com as tecnologias e a flexibilidade da educação à distância resultaram na inserção do local de trabalho como um espaço importante para a aprendizagem. A abordagem pedagógica advinda dos espaços convencionais de ensino superior e da educação on-line, além das barreiras associadas às condições de trabalho, demandam a busca das melhores estratégias para a aprendizagem nas organizações (Osborne & Oberski, 2004). Diante desta perspetiva, diversas podem ser as alternativas proporcionadas e as barreiras enfrentadas que os treinadores se deparam para continuar a busca por qualificação profissional e que são relevantes de serem compreendidas. Portanto, esse entendimento pode auxiliar os órgãos responsáveis como federações, confederações e programas de formação para que possam se adequar e proporcionar qualificações condizentes com a realidade dos treinadores.

No estudo de McQuade et al. (2015) uma das propostas para um programa de mentoria seria a promoção do e-mentoring (mentoria online) como uma ferramenta de desenvolvimento de coach, que poderia permitir que muitas organizações menores acessem mais coaches, recrute mentores mais dispersos geograficamente e forneça um serviço valioso com custos reduzidos. Em seu estudo, Kubayi et al. (2016) verificaram as preferências dos treinadores em uma formação contínua. A amostra consistia em 122 treinadores do sexo masculino e 102 do sexo feminino da África do Sul. Entre os resultados encontrados, foi possível identificar que os treinadores teriam maior probabilidade de aderir a formação contínua se eles desejassem treinar no alto rendimento, se os tópicos fossem relevantes e se os cursos estivessem alinhados com os requisitos da liga, bem como disponíveis online.

No estudo de Garcia (2018) com treinadores de alto rendimento, uma das dificuldades mais apontadas para as suas formações foi a falta de apoio financeiro. O objetivo do trabalho de Moletta et al. (2019) foi identificar o desenvolvimento da aprendizagem formal, não-formal e informal de 19 treinadores e 14 treinadoras de basquetebol do estado de Santa Catarina no Brasil. Como aprendizagem de modo não-formal, uma das formas que os treinadores indicaram de manter uma formação continuada foi realizar cursos de capacitações de maneira online.

## 2.5. MENTORIA NO DESPORTO

### 2.5.1. Panorama geral do processo de mentoria na formação e desenvolvimento profissional do treinador

Um dos modelos de desenvolvimento pessoal e profissional que é executado em outras áreas e que também tem sido utilizado no contexto desportivo é o de mentoria. De maneira geral, a mentoria é uma estratégia de desenvolvimento profissional em que duas pessoas, com diferentes experiências e conhecimentos, que constroem uma relação de troca de informações, tendo como objetivo o desenvolvimento tanto pessoal como profissional (Jones et al. 2009; Nash & McQuade, 2014). Sugere-se que os alunos que são orientados por um indivíduo mais experiente se tornem abertos a uma série de benefícios psicossociais e de desenvolvimento de carreira, incluindo maior autoconfiança, maior competência profissional e progressão acelerada na carreira (Newby & Heide, 2013).

Gilbert e Trudel (2006) descrevem o papel do mentor como uma pessoa para buscar opinião, além de que mentores eficazes necessitam ser capazes de extrair e sintetizar informações da relação de mentoria. Eles também precisam ser incisivos nos questionamentos e utilizar de um modelo de escuta ativa para estimular a reflexão crítica e a tomada de decisão. Ademais, a mentoria tem sido defendida como um método que utiliza o poder influente da experiência por meio de orientação, observação e prática reflexiva, permitindo que os treinadores se tornem mais preparados para lidar com a natureza incerta do coaching (Cushion, 2015). Para McQuade et. al (2015), muitas organizações, profissionais e educadores dentro da área se valem do aprendizado fornecido por outros domínios que precedem a profissão de coaching na prática de mentoria, como a educação e enfermagem.

Embora a mentoria seja frequentemente conceituada como uma "situação de aprendizagem" formal ou informal para os coaches, as nuances mais amplas da mentoria como os comportamentos do mentor e desenvolvimento de relacionamento, dentro do processo de aprendizagem do coach, são frequentemente esquecidas (Leeder & Sawiuk, 2020). Além disso, a prática de

mentoring dentro do coaching desportivo é moldada por estruturas sociais, tendências e relações de poder (Cushion, 2015). Em sua revisão de literatura conduzida em negócios, educação e saúde, Jones et al. (2009) sugeriram que a confiança deve ser desenvolvida para permitir que os envolvidos compartilhem sucessos e insucessos e aprendam criticamente com a experiência associada a ambos. Para Johnson-Bailey e Cervero (2004) talvez o ponto mais crítico para um relacionamento de mentoria de sucesso seja a confiança.

O estudo de Koh et al. (2017) teve como objetivo perceber às experiências de desenvolvimento de treinadores mentores envolvidos em um programa de mentoria estruturado de treinadores de basquete de nível um. Participaram do estudo quatro treinadores mentores. Os resultados mostraram que os treinadores anteriores influenciaram muito o desenvolvimento do conhecimento de mentor dos treinadores mentores, especialmente no estágio inicial de sua carreira. A exposição a diferentes níveis de mentoria parece ser útil para prepará-los para eventuais funções de mentor, e a aprendizagem autodirigida ajudou os treinadores mentores a aprimorar seus conhecimentos de mentoria.

O estudo de Fairhurst et al. (2017), teve como objetivo explorar às perceções dos treinadores paralímpicos sobre suas experiências de aprendizagem e educação, incluindo oportunidades de mentoria formal e informal. Para isso, seis treinadores paralímpicos de sucesso foram entrevistados, no qual os resultados demonstraram que os treinadores enfrentaram vários desafios para adquirir conhecimentos e habilidades de coaching específicos para deficiência. Esses desafios levaram os participantes a utilizar uma variedade de situações de aprendizagem informal, como buscar relacionamentos de mentoria quando eles trabalharam pela primeira vez. Depois de se tornarem treinadores especializados, retribuíram, tornando oportunidades de mentoria disponíveis para aspirantes a treinador.

O objetivo do estudo de Grant et al. (2020) foi examinar as perceções de 12 mentores e 12 mentorados sobre a viabilidade de um programa piloto de e-mentoring para treinadores de lacrosse dos EUA. Para isso, mentores e mentorados formaram duplas e continuaram seu relacionamento por seis meses por intermédio de uma plataforma online. Os resultados mostraram que ambos experimentaram muitos dos benefícios, barreiras e vantagens encontrados em relacionamentos tradicionais de mentoria e e-mentoria. Três descobertas

principais foram apontadas, nas quais a confiança e o respeito eram rapidamente vivenciados pelos participantes, a equidade no relacionamento criava colegialidade e as barreiras tecnológicas limitavam os métodos de ensino eficazes.

### 2.5.2. Tipos de mentoria na formação e desenvolvimento profissional do treinador

Dentro do contexto desportivo, é possível apontar alguns tipos e modelos de mentoria utilizados por órgãos desportivos ou ainda na relação direta entre profissionais. Conforme relata Marshall (2001), existem três tipos de mentoria: supervisionada, informal e facilitada. A supervisionada geralmente ocorre em um ambiente de trabalho e é considerada uma das funções de um supervisor. Embora este seja um bom modelo em teoria, ele nem sempre funciona na prática. A informal é a ligação não oficial e natural de dois indivíduos baseada em confiança mútua. O mentorado normalmente procura um mentor de confiança que pode ajudá-lo em aspetos pessoais e profissionais. A facilitada exige um projeto de programa de mentoria planejado; correspondência facilitada de mentores e mentorados; treino de desenvolvimento para mentores e mentorados; uma cláusula de rescisão; um plano formalizado de desenvolvimento de carreira; um coordenador, cuja função principal é implementar o programa, combinar os pares, e depois monitorar o progresso, aconselhar e avaliar.

Para Leeder e Sawiuk (2020) a mentoria de treinadores desportivos pode ser conceituada como de natureza formal ou informal. De acordo com Cushion (2015), a mentoria informal é frequente e contínua, referindo-se a observações e interações com outros praticantes de coaching, sem supervisão de uma organização. A mentoria formal ocorre através de programas controlados por órgãos diretivos, onde os mentores são monitorados por meio da obtenção de objetivos (Sawiuk et al., 2018). Complementarmente, Chao et al. (2006) referem que os relacionamentos informais são os mais prevalentes no universo do coaching desportivo. É importante focar na relação de mentoria, independentemente de ter sido construída formal ou informalmente, que os mentores desempenham um papel fundamental, apoiando e orientando o aluno

a identificar, analisar e refletir sobre um contexto ou problema e identificar soluções relevantes (Gilbert & Trudel, 2006).

O trabalho de revisão de Jones et al. (2009) buscou reunir pontos para o sucesso de um programa de mentoria:

a) Formalizar o relacionamento de mentoria, embora haja perigos da formalização excessiva;
b) Existência de um acordo entre o mentor e o mentorado em relação às regras básicas e expetativas;
c) Identificar às necessidades do mentorado, isso envolve o estabelecimento de metas e verificar se os objetivos estão sendo alcançados;
d) Prover um desafio ao mentor e ao treinador, para que ambas as partes se beneficiem;
e) Flexibilizar a formalidade para evitar a mecanização do processo;
f) Prover treino para os mentores;
g) Suporte para o mentor, tanto profissional quanto financeiramente;
h) Oportunizar a partilha de suas experiências e ter espaço e tempo para fazer seu trabalho adequadamente;
i) Ter consciência que a mentoria é um processo fluido e dinâmico, que exige paciência para evoluir através de etapas;
j) Cuidar da atribuição ou auto seleção de mentores;
k) Confiança mútua entre mentor e mentorado; o processo de mentoria deve ser facilitador, não permitindo que os mentores produzam cópias de si mesmos.

O objetivo de Sawiuk et al. (2017) com 15 mentores de treinadores de alto rendimento de diferentes desportos, foi explorar um sistema de mentores múltiplos em uma tentativa de avançar a compreensão teórica e empírica da mentoria de treinadores desportivos. Os resultados sugeriram que os mentorados contratassem diferentes mentores para aquisição de conhecimentos, habilidades e atributos específicos. Por exemplo, dentro de uma abordagem de múltiplos mentores, os mentores recomendavam que os mentorados usassem uma variedade de mentores, incluindo mentores cross-sports e não-desportivos.

O trabalho de Sawiuk et al. (2018) com 15 mentores de treinadores de alto rendimento do Reino Unido de variados desportos, teve como objetivo explorar

algumas das realidades dos programas formalizados de mentoria. Os resultados revelaram a importância de compreender as complexidades dos ambientes de treino de desporto de alto rendimento, que o desenvolvimento de treinadores de desportos de alto rendimento é altamente específico e que não deve ser formalizado demais. Além disso, agendas institucionais e individuais conflitantes podem limitar o número de mentores que estão dispostos a participar desses programas.

O estudo de Bailey et al. (2019) objetivou apresentar um programa de mentoria formalizado vivenciado pelos mentores e contribuir para uma conceitualização crítica da mentoria no coaching desportivo. Participaram do estudo oito mentores de um programa de mentoria formalizado. Os resultados enfatizaram a necessidade de uma conceituação mais clara da mentoria para operacionalizar a prática com sucesso. Embora o aspeto relacional da função fosse considerado crucial, foi difícil alcançar esse objetivo, pois não se teve o entendimento compartilhado ou crítico do papel entre os participantes.

Diferentemente de outros países, no cenário brasileiro não é comum um programa formalizado para treinadores ofertado por órgãos como federações e confederações. Além disso, mesmo de maneira individual, essa estratégia parece que tem sido pouco reportada na literatura. Um dos poucos estudos encontrados é o de Rodrigues et al. (2020), que teve por objetivo analisar a estratégia de mentoring desenvolvida com um treinador de basquetebol de alta performance. O propósito foi desenvolver a prática reflexiva de um treinador. O treinador era graduado em Educação Física, tinha 25 anos de experiência como atleta, passagens por clubes nacionais e seleção brasileira, além de três anos de prática profissional. Como resultados destacou-se maior autoconhecimento da sua filosofia, competências e capacidades profissionais, gerando autoconfiança e autoeficácia. Além disso, a obtenção de conhecimentos e habilidades vinculadas à comunicação, o que lhe proporcionou maior segurança para inovar nas estratégias de jogo.

Relativamente ao papel e aos tipos da mentoria no desenvolvimento profissional dos treinadores, parece que essa relação é fundamental no contexto desportivo, independente do modelo utilizado. À escala mundial, a literatura sugere que os locais referência em formação de treinadores tendem a propiciarem uma relação mais formalizada, enquanto em outros locais figuram

as relações informais, como no contexto brasileiro. Ademais, torna-se importante salientar que as investigações alertam sobre os cuidados necessários para não se ter formalização excessiva dentro desta relação devido as especificidades dos contextos. Portanto, parece que os estudos, principalmente em locais menos desenvolvidos na formação de treinadores, necessitam buscar ouvir os treinadores para entender os benefícios e as lacunas sobre as relações informais de mentoria, para que a partir deste ponto, possam se estruturar programas formalizados que auxiliem de modo mais organizado o desenvolvimento dos treinadores.

## CAPÍTULO III

# 3. METODOLOGIA

## 3.1. Desenho do estudo

O presente estudo pode ser caracterizado como uma investigação qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo (Gil, 2008). Os dados qualitativos são descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos, experiências das pessoas, documentos, registos, gravações ou transcrições de entrevistas e discursos, dados com riqueza de detalhes e profundidade, entre indivíduos, grupos ou organizações (Patton, 1990). Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade que coloca o observador no mundo e recorre a um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Trata-se de uma abordagem naturalista e interpretativa, em que estuda os fenômenos em seus cenários naturais e busca interpretar os significados que as pessoas a eles conferem.

Ao contrário do paradigma positivista, que só reconhece a realidade passível de ser mensurada e compreendida de forma objetiva e única, o paradigma interpretativo, considera que não existe uma realidade única e concreta à espera de ser “desvendada” pelo investigador, ou seja, entende que essa realidade é construída pelo indíviduo. Assim, as pessoas vivenciam e entendem as situações e experiências de formas distintas pelo que o processo de investigação deve procurar aceder ao significado que os indivíduos atribuem aos factos ou experiências em que participam (Tinning & Fitzpatrick, 2012).

As investigações exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e aceder a conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para investigações posteriores. Além disso, buscam proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado facto, sendo a entrevista uma das alternativas a ser utilizadas (Gil, 2008). Algumas investigações com metodologias semelhantes servem de exemplos como da Silva et al. (2019), Mesquita et al. (2014) e Silva et al. (2018), que auxiliaram no sentido de buscar compreender como pode ser gerado novos

conhecimentos e que serviram de referência para a realização do presente estudo.

Neste sentido, parece ser relevante que se dê voz aos agentes envolvidos, neste caso, os treinadores. Embora tenham um papel fundamental nas questões que envolvem o futsal, pouco ainda se sabe sobre suas perceções e realidades, diferentemente de outros desportos em que estas visões estão mais esclarecidas. Diante desta perspetiva, é necessário explorar e compreender o prisma destes treinadores, sobre qual é o papel da função perante a modalidade e quais aspetos precisam ser mais aprofundados para uma melhor formação e desenvolvimento profissional no contexto do futsal brasileiro. Portanto, a ideia é de que o presente estudo seja um começo para que se gere novos questionamentos, para que futuras investigações busquem compreender como a realidade vivenciada hoje pode contribuir para uma melhor formação de treinadores de futsal.

### 3.2. Participantes

Fizeram parte desta pesquisa 10 treinadores de futsal brasileiros de elite selecionados por conveniência, pois como a pesquisa qualitativa se concentra na profundidade em vez da amplitude, o tamanho dos participantes é mais flexível. Esta é uma técnica de amostragem comum e consiste em extrair da população uma amostra que esteja acessível, ou seja, demonstraram disponibilidade para partilhar suas experiências. A principal vantagem da amostragem por conveniência é o facto de ser rápida, simples e econômica, sendo naturalmente menos representativa, o que dificulta a generalização dos dados para a população geral (Patton, 1990). Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (Gil, 2008).

Os critérios utilizados foram baseados em estudos com treinadores de elite: atualmente estar a trabalhar com atletas de elite ou de desenvolvimento (ou seja, aqueles que têm aspirações de se tornarem de elite e estão inseridos em equipas que os atletas são profissionais), ter reconhecimento no mundo do futsal profissional, neste caso, estar a treinar as equipas que estão a disputar as

maiores competições nacionais demonstra esse reconhecimento (Abraham et. al., 2006); ter treinado times e jogadores de categoria internacional (Salmela, 1995). Outros critérios foram somados e adotados como: estar no contexto de treino profissional por pelo menos cinco anos ou ter sido indicado pela entidade organizadora ao prêmio de melhor treinador da competição do seu país; estar habilitado por órgão competente; ter participado na equipa técnica em pelo menos duas vezes na principal competição do seu país.

### 3.3. Recolha de dados

Em alinhamento com a especificidade dos objetivos e desenho deste estudo, a recolha de dados foi realizada através de uma entrevista individual, semiestruturada. Este tipo de entrevista é constituída de perguntas abertas feitas oralmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem a possibilidade de acrescentar questões de esclarecimento (Laville & Dionne, 1999). A entrevista pode representar um “encontro” entre agentes sociais, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma “conversação” que visa a obtenção de informações por parte do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema (Andrade, 2009). Neste sentido, entrevistas individuais em profundidade são fundamentais para que possa detetar informações relevantes e específicas do contexto.

Este procedimento é utilizado na investigação social, para a recolha de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Uma das vantagens dá entrevista é ter maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, entre outros aspetos. Outro benefício é a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam significativos. Um dos cuidados a se tomar é minimizar uma eventual incompreensão das questões por parte do entrevistado. Outro cuidado é a diminuição da possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou não, pelo questionador (Andrade, 2009).

Relativamente as entrevistas individuais, o objetivo consiste em obter informações detalhadas sobre a cultura dos participantes, visão de mundo e crenças sobre o tópico de pesquisa. Portanto, é essencial desenvolver questões

que forneçam aos participantes uma estrutura na qual possam explicar e elaborar seus entendimentos sobre os tópicos (Ennis & Chen, 2012). Perante aos objetivos do estudo e das questões acerca da elaboração das perguntas, se fez a escolha pelas entrevistas individuais.

O guião da entrevista (Anexo 1) foi elaborado buscando uma relação e compreensão na totalidade dos aspetos que fosse pertinentes e que pudessem estar envolvidos com os objetivos do estudo. Antes do início das perguntas, foram repassados os objetivos do estudo aos participantes, além de reforçar sobre o sigilo das informações. No primeiro momento foram realizadas perguntas com intuito de recolher informações pessoais, como nome, idade, formação académica, ano de formação. Além disso, dados profissionais como tempo de profissão, experiência como treinador de formação e sénior, número de campeonatos nacionais disputados como treinador e em outra função, se já obteve algum título da competição nacional e quanto tempo estava na equipa atual.

Posteriormente, foram realizadas questões que buscavam esclarecer os aspetos que deram origem as temáticas de interesse da pesquisa. Sendo assim, questões acerca de como começou a relação com a modalidade, as pessoas que influenciaram para sua prática como treinador, quais competências que consideram importantes para a função, como trabalha o desenvolvimento dos atletas e a relação com estes, as situações e fontes de conhecimento e aprendizagem, como construiu a sua metodologia de trabalho, a relação com os pares, as suas visões sobre as formação académica e não académica e como seria uma formação ideal, as experiências fundamentais para se vivenciar, como se dá a busca de qualificação profissional, quais áreas e qual a sua periodicidade, as dificuldades enfrentadas para esta qualificação, quais as características das pessoas que influenciaram para exercer a função, quais as experiências com relação a mentoria e aos tipos de mentoria foram realizadas.

Procurou-se tomar os cuidados necessários para não elaborar questões que pudessem induzir ou influenciar quaisquer tipo de respostas dos participantes. Além das questões previstas no guião, perguntas adicionais e que estivessem relacionadas as temáticas pesquisadas foram realizadas, para que se pudesse esclarecer algum aspeto que não havia ficado claro ou que

possibilitasse a extração de mais elementos e profundidade das respostas dos treinadores (Patton, 1990).

Após a elaboração das questões foram contactados dois treinadores com perfis próximos aos treinadores da pesquisa para realização de um projeto piloto, a fim de verificar os procedimentos da entrevista e identificar possíveis falhas na elaboração do guião. Depois do aceite da participação por parte dos treinadores, foi realizado o projeto piloto, através de entrevista individual com cada um dos treinadores. Foi solicitado o feedback dos entrevistados relativos as perguntas e do modo como foi conduzida a entrevista pelo entrevistador. Após o término do projeto piloto, foram efetuados juntamente com o orientador os procedimentos de análise dos dados. Terminada esta etapa, foram realizados os ajustes necessários no guião de perguntas para a estrutura final realizada nas entrevistas.

Seguidamente a definição do guião, foi efetuado o contacto com os treinadores através de suas redes sociais explicando os objetivos da pesquisa. A confirmação foi efetivada através do preenchimento de um termo de consentimento, por meio de formulário Google (Anexo 2) e de acordo com o código de ética da Universidade do Porto com referência CEFADE 04 2021. Todas as entrevistas foram gravadas com imagem e som e realizadas de modo telemático, através do programa Zoom de conferência remota. A entrevista foi realizada em um ambiente onde os treinadores estavam sozinhos e confortáveis para expor suas opiniões. Foi garantido o anonimato dos treinadores e que as informações recolhidas seriam utilizadas e analisadas somente para fins de pesquisa. Foram utilizados nomes fictícios para identificar os treinadores. Todas as entrevistas foram realizadas pelo pesquisador principal.

### 3.4. Análise de dados

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas para o programa Microsoft Word. A parte da transcrição é importante pois é uma maneira de começar a se familializar com os dados. Para Bird (2005) essa fase deve ser vista como uma chave da análise de dados dentro da metodologia qualitativa interpretativa. Posteriormente os dados brutos das entrevistas foram reenviados

para os treinadores para que se tivesse a confirmação das suas respostas e somente um treinador enviou ajustes. Unidades de registo foram retiradas das entrevistas e que serviram de base para os resultados (Anexo 3).

Para o tratamento dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo, definida por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. A análise de conteúdo qualitativa é mais frequentemente aplicada a dados verbais, como transcrições de entrevistas (Schreier, 2012) e, portanto, revelou-se adequada ao presente estudo. Para Bardin (2011) a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é uma fase de organizar e sistematizar as ideias em relação ao material recolhido e a elaboração de indicadores para a interpretação final. Esta fase pode ser dividida em quatro etapas: leitura flutuante, na qual deve haver um contacto exaustivo com o material de análise; constituição do corpus, que envolve a organização do material de forma a responder a critérios de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação), representatividade (amostra deve representar o universo), homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema e serem obtidos por técnicas iguais) e pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo previstos); formulação de pressupostos iniciais flexíveis que permitam a emergência de hipóteses a partir de procedimentos exploratórios; referenciação e elaboração dos indicadores a serem adotados na análise, e preparação do material ou edição.

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante de todas as entrevistas de modo individual, com a intenção de se obter uma visão geral dos dados. Após essa identificação, as entrevistas foram novamente lidas e deu-se início a organização das ideias de modo a torná-las mais claras. A exploração do material é a fase em que os dados brutos são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas (Bardin, 2011). Nesta fase foram identificados códigos

(unidades de registo) que correspondem ao segmento de conteúdo a considerar como unidade, visando a categorização e a frequência. Portanto, usa-se uma palavra, tema, objeto ou outros elementos para identificação. Posteriormente, utilizou-se a unidade de contexto, que serve de compreensão para a unidade de registo, através de uma frase para um desses elementos, por exemplo. Todos os procedimentos foram realizados de maneira manual.

Após essa etapa, ocorre a categorização, no qual os elementos são diferenciados e depois são organizados e agrupadas as unidades de registo conforme a relação de ideias ou características comuns. Apesar de começar a categorizar o texto, as ideias que foram deixadas separadas não foram descartadas, pois poderiam servir em um momento posterior. A técnica utilizada foi por meio da análise categorial ou temática que consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente (Minayo, 2000). O critério de categorização foi semântico, ou seja, são criadas categorias temáticas em que os temas são agrupados sob um título conceptual. (Bardin, 2011). Nesta fase, foram realizadas uma primeira ideia de categorização, que contemplavam um número maior de categorias e subcategorias. Após um aprofundamento nos dados, essas categorias foram se relacionando até que se chegasse na estrutura apresentada no estudo.

Na fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados, no qual o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com os objetivos propostos (Bardin, 2011). As inferências levam às interpretações e são no sentido de buscar o que se “esconde” do material utilizado. A aproximação das respostas com as categorias ou temas foi feita de maneira semi indutiva, ou seja, primeiro contemplou-se algumas temáticas previamente exploradas na revisão de literatura e posteriormente criaram-se novas categorias e subcategorias de acordo com a informação que surgiu dos dados e revelavam-se pertinentes para investigação (Bardin, 1977). Destas relações entre a literatura e os dados organizou-se as quatro temáticas e suas respetivas categorias e subcategorias. Embora o guião de entrevista tenha identificado os principais temas abordados, quaisquer novos tópicos que surgiram das respostas dos entrevistados e considerados relevantes para este estudo foram explorados (Côté & Sedgwick, 2003).

Neste sentido, quatro temáticas já haviam sido pré-definidas, não emergindo mais nenhuma temática em relação aos dados coletados. Relativamente as categorias, quatro delas já tinham relação com temas abordados na revisão de literatura (socialização antecipatória primária, socialização antecipatória secundária, processos e fontes privilegiadas pelos treinadores e tipos de mentoria). Por fim, com relação as subcategorias, nove também tinham relação com a literatura, sendo três na temática das competências (conhecimento profissional, conhecimento interpessoal e conhecimento intrapessoal), duas na temática da construção da intenção em ser treinador (situações não mediadas e situações internas), uma na temática formação e desenvolvimento profissional dos treinadores (tipos de qualificações) e três na temática papel da mentoria (relação formal, relação informal e programa formalizado). O restante das categorias e subcategorias surgiram a partir dos dados.

### 3.5. Confiabilidade da análise de dados

Para propiciar confiabilidade aos dados, a pesquisa qualitativa deve incluir descrições das maneiras pelas quais o pesquisador verificou e verificou novamente os dados ao longo do estudo (Hastie & Hay, 2012). Para uma análise adequada, os pesquisadores debateram diversas vezes através de encontros sobre os resultados obtidos. O conteúdo que constituíam as temáticas, categorias e subcategorias foram avaliados, comparados e reajustados. Portanto, depois de previamente codificadas, foram discutidas de que forma poderiam haver interpretações diferenciadas e ajustou-se até que fosse atingido a organização final que está apresentada no trabalho. Esse tipo de análise baseada na análise por dois ou mais investigadores é indicado na literatura como um das possibilidades de proporcionar confiabilidade aos dados (Elo et al., 2014).

Outro procedimento utilizado para propiciar confiabilidade dos dados, foi verificação de membros, método que envolve os partipantes que avaliam o estudo em termos de validação da credibilidade de dados e resultados qualitativos. Essa validação é feita retornando os dados, neste caso as

transcrições das entrevistas, aos participantes pedindo-lhes para confirmar se os dados refletem com exitidão suas experiências. Essas verificações são um modo de controlar o viés do pesquisador (Lincoln & Guba, 1985). Somente um dos treinadores especificou algumas situações em que não havia transmitido com clareza a ideia central que havia sido relatada. Este tipo de procedimento tem algumas limitações, porém devido a dificuldade de tempo dos participantes para realização da entrevista, foi o método utilizado.

## 4. RESULTADOS

As entrevistas tiveram o total de 90 horas de transcrição. Um total de 215 unidades de registo foram destacadas das entrevistas e utilizadas para categorização dos dados. O tempo total das entrevistas foi de aproximadamente 15 horas de duração, com média de 1 hora e 30 minutos, sendo que a entrevista mais curta teve 1 hora e 4 minutos e a mais longa teve duração de 2 horas e 22 minutos.

### 4.1. Perfil dos treinadores

Os resultados de seguida apresentados tentam mostrar um perfil dos treinadores, relativamente aos dados pessoais e profissionais. Em relação à idade dos participantes, a média encontrada foi de 44 anos e oito meses, sendo 28 anos o treinador com idade mais jovem e 61 anos o de maior idade. Relativamente as suas formações, oito dos 10 treinadores apresentam algum tipo de formação na área. Os dois treinadores que não são graduados com a formação académica, possuem a permissão de atuar perante a legislação.

Dos oito treinadores que obtêm formação, seis deles possuem a Licenciatura, três deles o Bacharelato e Licenciatura e dois deles somente o grau de Bacharelato em Educação Física. Além disso, três treinadores apresentam pós-graduação nas seguintes áreas (futebol e futsal; futsal; treino físico e desportivo), além de três treinadores, no momento da recolha de dados, estarem cursando pós-graduação (dois deles em futsal e um em gestão de pessoas). Para além desses, um dos treinadores possui também formação em empreendedorismo e uma formação em coach.

Em termos de tempo de profissão, a média encontrada foi de 11 anos e dois meses de experiência, sendo o menos experiente com três anos e seis meses de profissão e o mais experiente com 26 anos de prática. Essa experiência ainda pode ser observada de duas formas: como membro de equipa técnica de escalões de formação (treinador principal ou adjunto) ou de equipa técnica sénior (treinador principal ou adjunto). O treinador com experiência inferior a cinco anos em contexto profissional foi incluído porque nas duas últimas

épocas competitivas anteriores a recolha dos dados, foi indicado a melhor treinador da competição.

Relativamente a formação, oito dos 10 treinadores tiveram experiência com escalões de formação, tendo como média quatro anos e nove meses de prática, sendo que o menos experiente teve 1 ano de prática e o mais experiente teve 13 anos. Já nos séniores, a média constatada foi de nove anos e nove meses de prática, tendo o menos experiente três anos e seis meses de prática e o mais experiente 22 anos e seis meses. Na experiência como treinadores na disputa do Campeonato Nacional, a média foi de 5 participações como treinador principal na competição, sendo que o que menos disputou teve uma participação e o que mais participou teve 17 participações. Além disso, um dos treinadores participou de algumas partidas em uma outra participação, pois assumiu o comando da equipa em meio a competição.

Para além da função de treinador, cinco dos 10 treinadores relataram ter vivenciado a função de adjunto, com média de quatro participações entre os treinadores, sendo que o menos experiente nessa função teve uma participação e o que mais participou teve oito campeonatos disputados. Somente três treinadores foram campeões nacionais, cada um deles uma vez, sendo que todos eles na função de adjuntos. Em média, os treinadores estão compondo a comissão técnica de suas equipas a quatro anos e dois meses, sendo que o treinador que está a menos tempo dentro do clube está na primeira temporada e o treinador que está a mais tempo no seu clube está a 11 anos. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil dos treinadores de futsal brasileiros de elite.

| Treinador | Idade | Formação | Tempo de Profissão (anos) | Equipa Técnica Sénior (anos) | Treinador de formação (anos) | Campeonato Nacional (treinador) | Campeonato Nacional (outra função) | Equipa atual (anos) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T1 | 34 | Lic. e Bach em EF; Pós Graduando em Futebol e Futsal | 11 | 6 | 9 | 1 | 5 | 11 |
| T2 | 48 | Lic. em EF; Pós Graduado em Futebol e Futsal | 26 | 13 | 13 | 4 | 8 | 5 |
| T3 | 50 | Provisionado | 10 | 10 | 5 | 6 | 0 | 3 anos e 6 meses |
| T4 | 47 | Lic. e Bach. em EF; Pós Graduado em Futsal | 10 anos e 6 meses | 10 anos e 6 meses | 0 | 3 | 4 | 4 |
| T5 | 38 | Bach. em EF; Empreendedorismo e Coach | 8 | 8 | 1 | 4 | 0 | 2 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| T6 | 39 | Lic. em EF; Pós Graduando em Futsal | 3 anos e 6 meses | 3 anos e 6 meses | 0 | 3 anos e 5 meses | 0 | 3 anos e 6 meses |
| T7 | 61 | Lic. em EF; Pós Graduado em Treinamento Físico e Desportivo | 25 | 22 anos e 6 meses | 2 anos e 6 meses | 17 | 0 | 2 |
| T8 | 42 | Lic. e Bach. em EF; Pós Graduando em Gestão de Pessoas | 7 | 6 | 5 | 2 | 0 | 3 |
| T9 | 60 | Provisionado | 13 | 11 | 3 | 6 | 1 | 1 |
| T10 | 28 | Bach. em EF | 8 | 8 | 3 | 4 | 4 | 7 |

Bach= Bacharelato; EF= Educação Física; Lic= Licenciado

### 4.2. Análise temática-categorial

Para a construção lógica das temáticas foram considerados os objetivos do estudo para elucidar as perceções dos treinadores sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. A partir do guião de perguntas, as respostas mais habituais, além daquelas que fossem singulares ao contexto dos treinadores e que tivessem relação com os objetivos, foram destacadas, diferenciadas e posteriormente agrupadas, conforme a relação que tinham de proximidade, dando origem as categorias e subcategorias. Uma visão geral sobre as perceções dos treinadores podem ser visualizadas na Figura 1.

Diante desta perspetiva, buscou-se compreender na primeira temática como os treinadores constroem suas competências. Para que essa competência seja efetiva, é indispensável para o treinador desenvolver uma gama de conhecimentos que sejam adquiridos e que saibam aplicá-los no seu contexto prático. Assim, identificou-se a primeira categoria: *Conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de treinador* e suas subcategorias *conhecimento profissional, conhecimento interpessoal* e *conhecimento intrapessoal.* Além desta prerrogativa, outra função atribuída ao papel do treinador, é ter a capacidade de trabalhar no desenvolvimento dos atletas, sendo assim relevante perceber os conhecimentos e aspetos que precisam serem desenvolvidos. Deste modo, surge a segunda categoria: *Conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas* e as subcategorias: *aspetos técnicos*, *aspetos técnicos, aspetos táticos, aspetos cognitivos, aspetos psicológico* e *aspetos extra quadra.*

Para entender como ocorre a *construção da intenção em ser treinador*, segunda temática reconhecida, é fundamental conhecer os principais factos e influências ao longo da sua vida que fizeram com que essa carreira de facto se concretizasse. Neste sentido, buscou-se elucidar de que forma os treinadores tiveram aproximação com a modalidade e como este contacto se desenvolveu em diferentes momentos ao longo das suas trajetórias.

Figura 1 - Representação esquemática das perceções treinadores de futsal brasileiros de elite.




**Fonte:** Autor

Deste pensamento, surgiram a primeira categoria: *Socialização antecipatória primária* e as subcategorias: *elementos de aproximação com o futsal*; *primeiro contacto e vivência como atleta de formação no futsal* e também a segunda categoria: *Socialização antecipatória secundária* e as subcategorias: *experiência como atleta profissional; possíveis razões de se tornar treinador; primeira experiência profissional e com escalões de formação.* Além disso, procurou-se identificar quais situações e fontes que lhes trouxeram maiores aprendizagens e de que forma construíram o seu modo de trabalho. Desta forma, originou-se as categorias: *Processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores* e as subcategorias*: situações não mediadas* e *situações internas,* e a categoria: *Construção da metodologia de treino* e suas respetivas subcategorias: *influências na construção da metodologia de trabalho; mudanças nas formas de treino e evolução da parte física.*

Outro aspeto primordial para se compreender a figura do treinador é perceber como ocorre a sua *Formação e desenvolvimento profissional*, sendo essa a terceira temática identificada. Para isso, aspetos como qual seria o cenário para uma formação ideal foi apontado. Assim sendo, reconheceu-se a primeira categoria: *Formação ideal* e as subcategorias: *situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores; programa específico de formação no futsal.* A formação académica é facto diferenciado na realidade brasileira e, portanto, fundamental de se compreender. Neste sentido, a *visão sobre a formação académica* foi a segunda categoria identificada, além das respetivas subcategorias: *principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica; importância e influência dos conhecimentos académicos; áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores.*

Outros factores relevantes quando se busca elucidar a formação dos treinadores é perceber como ocorre, quais os tipos, as lacunas e a regularidade destas formações. Assim, criou-se a categoria terceira categoria nomeada *Formação adicional à formação inicial*. As subcategorias reconhecidas foram: *principais aspetos da formação adicional à formação inicial; tipos de qualificações profissionais*; *áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores*; *periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores.* Para entender que tipos de situações são fundamentais para o treinador vivenciar para atingir o contexto de alto

rendimento, reconheceu-se a quarta categoria: A*prendizagens e experiências importantes para se alcançar o alto rendimento de competência como treinador*. As subcategorias identificadas: *aprendizagens pessoais e profissionais; progressão profissional.*

A mentoria tem sido reportada na literatura como sendo uma das práticas que auxiliam no processo de desenvolvimento pessoal e profissional em diferentes áreas, inclusive no contexto desportivo. Buscou-se analisar se este tipo de prática esteve presente na trajetória dos treinadores e qual o impacto na realidade brasileira. A partir deste pensamento, criou-se a quarta temática identificada: *Papel da mentoria*. Para compreender melhor esse papel, é relevante identificar quais pessoas foram importantes durante suas trajetórias. Desse modo, surge a primeira categoria: *Influências para os treinadores* e as subcategorias: *colegas profissionais; treinadores quando eram atletas*.

Outro factor necessário para a compreensão deste papel, é identificar que características mais admiravam e tentavam absorver dos seus mentores. Assim, criou a segunda categoria da temática: Características *dos mentores*. Para elucidar de que modo os mentores contribuíram com os treinadores, compreender essa relação torna-se fundamental. Portanto, criou-se a terceira categoria nomeada: *Relação com o mentor*. Por fim, tornou-se necessário também reconhecer quais os tipos de mentorias os treinadores puderam vivenciar, dando origem a categoria: *Tipos de mentorias*. As subcategorias reconhecidas: *relação formal/supervisionada; relação informal; experiências com outros profissionais; programa formalizado de mentoria*.

### 4.3. Temática: Competências dos treinadores

Nesta primeira temática foram identificadas duas categorias: a) *Conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de treinador* e b) *Conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas*.

A categoria *conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de treinador* está sub-categorizada em: (i) *Conhecimento profissional,* (ii) *Conhecimento interpessoal* e (iii) *Conhecimento intrapessoal*.

A categoria *conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas* está dividida em: (i) *Aspetos técnicos*, (ii) *Aspetos táticos,* (ii) *Aspetos cognitivos,* (iv) *Aspetos psicológicos* e (v) *Aspetos extra quadra*.

### 4.3.1*. Conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de treinador*

Nesta categoria buscou-se compreender os tipos de conhecimento considerados necessários ao exercício da função de treinador. Os treinadores consideraram que para além de deterem esses conhecimentos, estes necessitam de ser aplicados, de maneira assertiva e contextualizada. Foram identificadas três subcategorias de conhecimento: (i) *Conhecimento profissional*, (ii) *Conhecimento interpessoal* e (iii) *Conhecimento intrapessoal.*

#### 4.3.1.1. *Conhecimento profissional*

No referente ao *conhecimento profissional*, buscou-se identificar aspetos relativos a situações importantes envolvidas no contexto de treino e jogo dos treinadores. Foram destacados diversos aspetos: o conhecimento do conteúdo, tomada de decisão, leitura de jogo, as ferramentas de análise de desempenho utilizadas e que necessitam ser aplicadas de maneira assertiva. Dentre elas a análise de vídeo para correções dos atletas, os números do jogo/scout para detetar possíveis dificuldades da equipa, além da entrevista realizadas pelos treinadores como forma de conhecer melhor seus atletas e auxiliar o treinador no modo de como desenvolver o trabalho. Por fim as estratégias utilizadas, como a orientação/feedback para auxiliar nos ajustes e para incentivar os atletas, discussão/conversa de modo a avaliar o desempenho e o uso do questionamento como compreensão sobre o conhecimento de jogo e de busca de resolução dos problemas dos atletas.

Os treinadores ressaltaram o conhecimento do conteúdo como sendo um atributo estruturante no desempenho da sua função: “O conteúdo, isso é o básico, é a premissa básica para um bom treinador” (T1); “nessa transição do atleta pro técnico, é muito cobrada a questão do conteúdo” (T4). A tomada de

decisão foi valorizada como aspeto relevante do, sendo que ela necessita ser assertiva e rápida dentro das situações do contexto de treino e jogo: “Você tomar as decisões certas, isso é muito importante”(T4); “são situações que você chega no jogo, chega no treino e você vai ter que, não é improvisar, mas né, tem que tomar decisões ali... rápidas”(T5); “A gente tem que tomar decisões e as vezes é muito.... o jogo ali é muito vivo” (T2). A leitura de jogo foi outro aspeto que foi salientado pelos treinadores, principalmente na maneira correta como essa leitura deve ocorrer na preparação da equipa: “Quando tu tem um tempo de preparar a equipe pra um jogo, eu acho que é nesse sentido, é primordial tu ter uma leitura” (T3); “A maneira como ele faz a leitura do jogo” (T7).

Em relação às ferramentas de análise de desempenho utilizadas, foram apontados a análise de vídeo como modo de corrigir erros dos atletas, os números do jogo/scout como maneira de identificar possíveis dificuldades que a equipa apresenta ao longo dos jogos: “Sistema de análise de jogo, pra mostrar pro atleta também o porquê que ele tá em quadra e porquê que ele não tá” (T3); “Após as partidas, faço uma avaliação do... do scout, onde que a gente.... ah, o meu time não... não defendeu né, então temos que trabalhar mais defesa” (T9).

A entrevista também foi destacada por dois treinadores como uma das ferramentas utilizadas como forma de compreender os tipos de experiências e conhecimento de jogo dos atletas, de modo a auxiliar o desenvolvimento do trabalho dos treinadores: “Formulei em 2016-2017, uma série de perguntas assim, uma entrevista com eles né, qual foi o teu melhor treino? Qual foi o teu melhor treinador e porque né? O que tu entende como um redondo? (Padrão tático)” (T4). “Faço uma entrevista com todos os atletas antes, perguntar o mínimo necessário. “Aonde você jogou? Que tipo de experiência você teve?” (T7).

Acerca das estratégias utilizadas, os treinadores aplicam de modo mais comum com seus atletas a orientação/feedback, a discussão/conversa e o uso do questionamento. Dois treinadores relataram utilizar a orientação/feedback, no qual foi possível notar que T1 valoriza um contexto mais positivo de treino através da sua intervenção: “Gosto de participar bastante no treino, já dando é... um reforço positivo né, muito mais do que o negativo”. O T3 utiliza predominantemente conversas individuais, através de um feedback corretivo

com os atletas: “A gente fala muito individualmente sobre correção, daquilo que pode, que não pode”.

A discussão/conversa foi outra estratégia reconhecida. O T2 costuma utilizar a estratégia após os jogos para ouvir a avaliação dos atletas: “Pós jogo a primeira coisa quando se encontra no treino é reunião, pra analisar, cada um falar o que viu do jogo”. O T10 identificou como utiliza desta estratégia para alcançar os objetivos e fazer avaliação da equipa: “Particularmente gosto muito de abrir os objetivos, de abrir o que a gente tem que buscar naquele microciclo de trabalho e discutir no final o que foi feito”.

O uso do questionamento foi apontado por dois treinadores como forma de estimular os seus atletas a refletirem sobre situações do jogo e resolução de problemas. O T7 descreveu uma situação que ocorreu no seu dia a dia: “Dentro do grupo, de determinados jogadores e pergunto: “porque você fez aquele gol tal?” “Ah porque eu finalizei de primeira”. “Bom então tu teve um aprendizado.” O T4 também afirmou utilizar da mesma estratégia: “Porque eu daí eu questiono eles: se é zona (tipo de marcação), se o cara faz isso? Se o cara faz aquilo? Se o cara faz isso aqui? Eu também questiono eles”.

#### 4.3.1.2. *Conhecimento interpessoal*

Em relação ao *conhecimento interpessoal*, procurou-se identificar aspetos que apontassem a relação entre os treinadores e os demais agentes desportivos envolvidos no contexto. Os aspetos que tiveram maior destaque foram a gestão/relação de pessoas, a importância da liderança (apesar de não especificarem qual o estilo utilizado), o modo como os treinadores contribuem para a evolução dos atletas, a relação aberta com os atletas (contexto com liberdade de expressão nos esclarecimentos e questionamentos solicitados ao atletas), uma relação de troca entre treinador e atletas para uma melhor interacção sobre informações e aprendizagens que ocorrem no dia a dia do desenvolvimento do trabalho, além de uma responsabilização dos atletas pelo seu desempenho.

Foi transmitida a ideia de que a função de treinador exige uma gestão e uma relação com as pessoas envolvidas no contexto de treino, não somente com

os atletas, sendo esse aspeto fundamental para um bom andamento do trabalho: “Gestão de pessoas, não só atletas, mas comissão né, isso eu acho que é, hoje pra mim eu vejo como mais importante” (T2); “Questão de relações talvez hoje seja algo fundamental” (T1); “Gestão de grupos né, gestão de pessoas (T6). A liderança foi destacada como sendo importante para a concretização efetiva de relações interpessoais profícuas entre o treinador e os atletas. Os treinadores investem na tentativa de compreender os atletas, porém, tendo bem presente a responsabilidade da sua função e a necessidade de assumir a liderança dessse processo, por exemplo, na tomada de decisões nucleares. Apesar disso, não distinguiram as formas particulares em que essa liderança é realizada: “A liderança é fundamental” (T6); “Você vai tá à frente de muitas pessoas, onde que muitas vão discordar, você não pode esquecer nunca que você é o líder” (T5); “Liderança é fundamental” (T7).

Os treinadores salientaram o modo como auxiliam os atletas a evoluir e que esse papel é um importante complemento da formação destes atletas, mesmo em atletas do escalão sénior. O T7 destacou a paciência como virtude para trabalhar com atletas que ainda não estão totalmente formados, principalmente nos aspetos técnicos e táticos: “Na minha carreira ter trabalhado sempre dando atenção a base, eu pego jogadores ainda que não, vou usar o termo assim, que não terminaram a sua formação técnico-tática, ainda vem com deficiência né. Então eu tenho uma facilidade, uma paciência de trabalhar isso”.

O T2 ressaltou  um modo mais global de trabalhar os atletas como sendo uma das suas qualidades: “Conseguir ajudar numa, numa formação do atleta né, preparando não só, técnico, taticamente, mas todas as componentes do jogo”. O T4 frisou ter características que auxiliam os atletas a compreenderem melhor o jogo: “Como treinador, por ter um perfil assim... pra desenvolver algumas coisas né, principalmente, vamos dizer, o entendimento do jogo”. Torna-se importante ressaltar que T2, T4 e T7 trabalham em equipas que tem no seu elenco muitos atletas jovens, o que pode explicar as suas escolhas como treinadores destas equipas.

A relação aberta com os atletas foi outro aspeto destacado. Os treinadores salientaram a importância de dar liberdade para a opinião dos atletas em relação ao trabalho desenvolvido: “Eu dou muita liberdade no questionamento” (T9); “Relação aberta. É... obviamente que uns se expõe muito mais, e é... uns tem

uma relação muito mais próxima do que outros" (T1); "Eu trabalho aqui é a liberdade, claro que não total né, mas que todos possam ter voz" (T10). A relação de troca entre treinadores e atletas pareceu ser uma situação fundamental para uma melhor prática profissional e aprendizado em diferentes questões, principalmente aquelas que o atleta pode transmitir ao treinador, pois é quem tem esse sentimento de estar em quadra, que acaba por gerar essa troca de informações e trazer uma sensação de comprometimento e de evolução do trabalho: "Tem que ser uma troca, porque a gente aprende demais com os atletas" (T2); "A gente não precisa ser amigos, mas quando nós estamos na quadra né, essa relação... essa relação sagrada" (T4); "Essa inter-relação, eu acho isso muito importante para o crescimento até porque o meu trabalho, que eu penso né, o meu trabalho depende deles e o desenvolvimento deles depende do meu" (T10).

A cobrança, ou responsabilização dos atletas pelo seu desempenho foi apontada como sendo inerente ao contexto de alto rendimento, mesmo que talvez não seja a situação mais agradável para os treinadores: "Não adianta você chamar pra conversar e você tem que falar pro atleta que ele não tá treinando com a vontade que a empresa precisa e você querer chamar e passar a mão na cabeça dele" (T5); "Quando você pensa no resultado, as vezes você vai ter que tomar decisões ou falar coisas que às vezes não vai agradar o outro, e às vezes também não me vai agradar" (T8).

#### 4.3.1.3. *Conhecimento intrapessoal*

Relativamente ao *conhecimento intrapessoal*, buscou-se abordar questões relativas ao próprio treinador, de modo a identificar aspetos que pudessem contribuir na sua atuação profissional. Foram salientados como aspetos relevantes a intensidade nas ações do dia a dia, aspetos que levam a uma visão mais crítica da sua prática, transmitindo a ideia de uma melhor aptidão para a função, através da reflexão autoavaliativa constante, a relevância dos resultados obtidos e a busca de qualificação profissional. A maioria destacou a intensidade como sendo uma competência importante para a função. A intensidade nesse contexto reflete o modo que o treinador se dedica e demonstra

para os atletas seu comprometimento com o trabalho: “Tua intensidade passa muito, reflete muito no teu elenco (jogadores) e isso acho que é primordial” (T3); “você ser intenso diariamente” (T5).

Outro aspeto com destaque foi ter uma melhor aptidão para a função, retratada em diferentes aspetos. A autoavaliação relativa ao próprio trabalho foi possível ser notada pelo T10 como sendo algo fundamental para corrigir possíveis erros: “Autoconhecimento e autocobrança. Todo treinador tem que ter essas competências, até pra poder avaliar até que ponto é o seu trabalho que está dando errado”. O T9 também partilhou deste pensamento, apontando uma autocobrança alta: “Sou um profissional que as vezes eu me cobro muito”. Em relação aos resultados obtidos, foi possível identificar a importância que o resultado tem no contexto profissional de alto rendimento: “Tem que vender uma certeza, mas chega um momento também que tu tem dúvida, principalmente depois de uma derrota” (T6); “Independente de método, de processo, de sistema, os resultados são os que.... o que deixa mais visível” (T10).

No que se refere à busca de qualificação profissional, o T8 destacou a necessidade da formação que estava a realizar atualmente: “Essa parte de gestão de pessoas, essa competência que eu tô tentando ter essa evolução que eu acho que preciso”. O T5 destacou a relevância de qualificar-se para melhorar as suas intervenções: “Quando eu fiz o curso de coaching, ali realmente aprendi umas técnicas que foram importantes, foram essenciais pra né, pra mim conseguir entender porque isso acontecia”. O T2 aborda um aspeto relativamente diferente, no qual busca um “autoconhecimento”, pois o mesmo fazia uma cobrança excessiva nos jogadores: “Ser mais paciente né, através de estudo, de leitura, de meditação, de exercício”.

### 4.3.2. *Conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas*

A segunda categoria desta temática diz respeito ao *conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas*, no qual se destacam as perceções dos treinadores quanto os tipos de conhecimento do treinador associados ao desenvolvimento dos atletas e do seu desempenho desportivo.

Foram destacados: (i) *Aspetos técnicos*, (ii) *Aspetos táticos*, (iii) *Aspetos cognitivos*, (iv) *Aspetos psicológicos* e (v) *Aspetos extra-quadra.*

#### 4.3.2.1. *Aspetos técnicos*

Relativamente aos *aspetos técnicos*, foi possível identificar perspetivas diferentes, o que pode ser reflexo das particularidades que os treinadores identificam nos seus atletas e do contexto que estão inseridos. O T4 aponta trabalhar esse aspeto de maneira constante durante a sua prática diária através dos fundamentos: “Gosto muito de fundamento, às vezes perco bastante tempo no treinamento pra poder fazer isso”. Apesar de também trabalhar os aspetos técnicos, T1 revela um cenário um pouco diferente, pelo facto dos seus atletas já terem bem desenvolvido esse aspeto: “Quando o atleta chega nesse último nível que é o alto rendimento, ele já tá pronto em algum aspecto, principalmente nos técnicos né, a gente pensa que não precisa mais treinar aspetos técnicos e realmente a gente acaba treinando muito menos”.

#### 4.3.2.2. *Aspetos táticos*

Em relação aos *aspetos táticos*, notou-se uma preocupação por parte dos treinadores tanto a nível individual, quanto a nível coletivo. O T1 descreve uma situação de começo de temporada em que busca trabalhar movimentos táticos padronizados para um melhor entendimento da equipa: “Início de trabalho é difícil impor uma ideia, nem é impor, mas conceber uma ideia a eles, sem que haja esses trabalhos analíticos sincronizados né, para que todo mundo saiba como responder a um determinado movimento”. O T7 menciona outra situação no qual ele aponta trabalhar situações específicas da posição que o atleta normalmente exerce, buscando um aprimoramento: “Trabalho muito treinamento... específico por posição”.

#### 4.3.2.3. *Aspetos cognitivos*

Nos *aspetos cognitivos*, a tomada de decisão foi o aspeto mais citado como sendo uma questão trabalhada nos treinos. Esta tomada de decisão é trabalhada através de atividades com regras específicas, para que possam estar preparados para resolver os problemas nos momentos de pressão: “Uma das valências que o atleta vai desenvolver comigo e eu procuro que ele desenvolva é na tomada de decisão dele porque o jogo... o jogo se desenvolve em transição né, e o atleta tem que tá preparado para que ele consiga tomar a melhor decisão ali no momento de pressão” (T3); “Meu trabalho é pautado muito ao cognitivo dos atletas. Procuro fazer eles pensarem o treino inteiro, no que fazer pra se beneficiar da regra, no que fazer pra facilitar o jogo, porque eu acredito que o jogo é isso, é o tempo inteiro tomada de decisão” (T6 falando de atividades que elabora para que o jogador necessite resolver os problemas).

#### 4.3.2.4. *Aspetos psicológicos*

Relativamente aos *aspetos psicológicos*, foi possível identificar diferentes perspetivas. O T2 descreve que busca através dos treinos colocar elementos que estimulem o lado emocional dos atletas: “Nos treinamentos, a gente procura colocar também algum fator emocional, algum componente ali também, trabalhe a parte psicológica”. O T7 demonstra preocupação relativo ao comprometimento dos atletas: “Como uns muitos dizem, entrar na mente. Não é entrar na mente, é conscientizar o atleta de que o esporte hoje necessita desse comprometimento deles”. Em contrapartida, T9 aponta ter dificuldades para desenvolver esses aspetos no seu contexto devido a não ter as melhores condições para trabalhá-los: “O clube não tem por... uma estrutura de ter um psicólogo, onde pudesse fazer uma avaliação individual de cada atleta, sua personalidade, o seu ponto forte, o seu ponto fraco”.

#### 4.3.2.5. *Aspetos extra quadra*

Os *aspetos extra quadra* identificados como sendo relevantes a serem desenvolvidos com os atletas foram alimentação, sono, estudos e redes sociais, transmitindo uma perspetiva de um cuidado global com os atletas, reforçando a diversidade de conhecimentos que o treinador necessita se inteirar para melhor desempenhar a função: “Me preocupo bastante com a estrutura geral da equipe né, de como o atleta tá dormindo, como o atleta está comendo” (T10); “Brigo muito pra essa questão cultural do atleta, enquanto tá treinando, mas tá estudando” (T7); “Os treinadores tão vendo um pouco mais de rede social do atleta, contratando principalmente questão de perfil, o que o cara posta, o que o cara faz” (T8).

## 4.4. Temática: Construção da intenção de ser treinador

Na segunda temática denominada *construção da intenção em ser treinador* foram identificadas quatro categorias: a) *Socialização antecipatória primária*, b) *Socialização antecipatória secundária*, c) *Processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores e* d) *Construção da metodologia de treino.*

A categoria *socialização antecipatória primária* englobou duas subcategorias: (i) *Elementos de aproximação com o futsal* e (ii) *Primeiro contacto e vivência como atleta de formação no futsal*.

A categoria *socialização antecipatória secundária* foi dividida em três subcategorias: (i) *Experiência como atleta profissional*, (ii) *Possíves razões de se tornar treinador* e *(*iii) *Primeira experiência profissional e com escalões de formação.*

A categoria *processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores* foi dividida em duas subcategorias: (i) *Situações não mediadas* e (ii) *Situações internas.*

A categoria *construção da metodologia de treino* foi segmentada em duas subcategorias: (i) *Influências na construção da metodologia de trabalho* e (ii) *Mudanças nas formas de treino* e *evolução da parte física.*

### 4.4.1. *Socialização antecipatória primária*

No que diz respeito a *socialização antecipatória primária* buscou-se detetar factos que foram relevantes e que contribuíram no início da trajetória dos treinadores para a construção de suas carreiras. Foram apontadas duas subcategorias: (i) *Elementos de aproximação com o futsal* e (ii) *Primeiro contacto e vivência como atleta de formação no futsal.*

#### 4.4.1.1. *Elementos de aproximação com o futsal*

Foi possível apontar o gosto pela modalidade e a influência familiar como *elementos de aproximação com o futsal*. Identificou-se o apreço pela modalidade, devido a variância de situações que ela proporciona e também no gosto pela prática: “Sempre gostei mais do futsal, pela dinâmica, pelo... né... e até pelo... eu acho a parte tática, pelas alternâncias que o jogo pode proporcionar” (T2); “Desde pequeno já meio que sempre amei o futsal, sempre gostei de jogar” (T10). Relativamente a influência familiar, foram apontadas situações cruciais, tanto na escolha do curso para realizar a graduação, quanto para o início da prática e contacto com a modalidade: “Na última hora eu, a minha mãe me ajudou nessa escolha, ela falou: “vai fazer o que tu gosta”, e aí fui pra Educação Física” (T2); "Ia ver os meus primos mais velhos treinar e jogar, e aí me convidaram para fazer parte” (T6); “Minha história de vida ela se... ela se comunica com o futsal desde o meu nascimento né, através do meu pai” (T10 referindo-se ao pai que também é treinador de futsal).

#### 4.4.1.2. *Primeiro contacto e vivência como atleta de formação no futsal*

Em relação ao *primeiro contacto com o futsal e vivência como atleta de formação*, identificou-se que o primeiro contacto ocorreu de diferentes formas, com destaque para a escola e clubes de futsal e que não se teve uma idade padrão para o seu início. Além disso, oito dos 10 treinadores deram continuidade na modalidade como atletas de formação dentro de clubes: “Minha relação ela começa na escola né. Eu tive um professor de Educação Física que teve assim,

uma influência muito grande" (T4); "Desde os meus oito, nove anos, joguei nas escolinhas que o meu próprio pai tinha" (T10). "sete pra oito anos entrei na escolinha de futsal e fiz toda a minha formação até o sub-20" (T1); "Comecei aqui com 13 anos... jogando numa equipe e aí né... fiquei até os 17 anos" (T5). O T2 e T9 não tiveram essa vivência como atleta de formação, pelo facto de não ter tido vontade de praticar ou pela dificuldade de localização: "Nunca tive a oportunidade nem a, acho que nem a qualidade pra... tentar jogar em base, nunca procurei também" (T2); "Em função da dificuldade na infância né, a gente nasceu no interior, eu não tive, não participei de trabalho de base" (T9).

### 4.4.2. *Socialização antecipatória secundária*

A segunda categoria nomeada *socialização antecipatória secundária*, na qual também buscou-se identificar factos marcantes nas suas trajetórias e que contribuíram na carreira, porém após a escolha da profissão no caso de quem foi atleta profissional e diretamente para quem foi treinador sem ter sido atleta profissional. Foram reconhecidas três subcategorias: (i) *Experiência como atleta profissional*, (ii) *Possíveis razões de se tornar treinador* e (iii) *Primeira experiência profissional e com escalões de formação*.

#### 4.4.2.1. *Experiência como atleta profissional*

Oito dos 10 treinadores tiveram *experiência como atleta profissional*, o que parece ser uma influência importante para continuar na função de treinador, pois é um contexto que já conhecem, no caso o desportivo, e que proporciona a quem foi atleta um reconhecimento: "Fui fazer um teste, e ali começou a minha carreira nas equipes principais adultas" (T5). "Veio o convite, aí que eu notei que realmente ia mudar, ia ter um divisor águas entre o amador e o profissional" (T7); "Comecei a jogar adulto ali no meu segundo ano de juvenil" (T6 referindo-se ao nome dado ao um escalão da formação). Somente T2 e T10 não tiveram a experiência como atleta profissional.

#### 4.4.2.2. *Possíveis razões de se tornar treinador*

*Possíveis razões de se tornar treinador*, seja pela opinião dos seus treinadores enquanto ainda eram atletas ou por vontade própria enquanto eram atletas da modalidade foram destacadas, factos esses que parecem demonstrar influência na sua escolha posterior em se tornar treinador: “Quando eu joguei eu tinha certeza que eu iria trabalhar como treinador porque era um... não é nem um sonho, era o desafio meu” (T7); “Meus treinadores sempre viram em mim essa capacidade” (T6); “Sempre fui um cara que anotei tudo do que os treinadores passavam né, acho que acabou me ajudando bastante” (T8).

Alguns vieram a se tornar treinadores pelas situações de momento ou de forma natural, o que demonstra que não há só um modo desse início de carreira acontecer: “Nunca havia pensado em ser treinador de futsal. As contingências da vida aí me fez com que as coisas fossem acontecendo” (T3); “Não pensava em ser treinador, eu sempre gostei muito de gestão, de negociar, de vendas, então eu fui fazer um curso de empreendedorismo” (T5); “Não tive aquela ambição, de ó, vou ser treinador de qualquer jeito, aconteceu naturalmente” (T9).

#### 4.4.2.3. *Primeira experiência profissional e com escalões de formação*

Em relação à *primeira experiência profissional e com escalões de formação*, identificou-se diversos modos de início, demonstrando um caminho muito particular para cada treinador: “Saio como atleta né, eu recebo uma proposta já pra ir como adulto e fico um ano e meio como treinador” (T4); “A minha carreira iniciou com... com uma equipe semiprofissional” (T5); “O treinador que foi contratado, ele teve um problema cardíaco e veio a falecer. Daí eu assumi às pressas” (T7). Sobre a experiência com escalões de formação, oito dos 10 treinadores tiveram em algum momento a experiência com escalões de formação, facto esse que pode ter contribuído para a entrada no mercado de trabalho e também para chegar nas equipas séniores posteriormente: “Trabalhava com escolinha tanto masculinas quanto femininas e... de cinco a 16, 17 anos” (T2); “Terminava os treinos da categoria de base, já passava direto pro adulto” (T3). Somente T4 e T6 não tiveram essa experiência.

### 4.4.3. *Processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores*

A terceira categoria identificada nesta temática foi denominada *processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores,* na qual se procurou apontar situações e fontes em que consideram que tiveram aprendizagens e contribuições significativas para as suas práticas. Reconheceu-se duas subcategorias: (i) *Situações não mediadas* e (ii) *Situações internas*.

#### 4.4.3.1. *Situações não mediadas*

Diversas *situações não mediadas*, ou seja, vivenciadas de maneira informal, foram mencionadas: leituras de livros de diferentes aspetos, vivência como atleta da modalidade, interação com os pares, outras modalidades desportivas coletivas, assistir jogos de futsal, redes sociais com conteúdo sobre futsal e comunidades de prática com outros treinadores. Essa diversidade de opções parece ser importante para que possam reter informações de diferentes fontes e utilizar as que consideram mais adequadas ao seu contexto: “Leitura, seja de qualquer nível que for” (T1); “O ambiente que mais contribuiu pra mim trabalhar como treinador foi quando eu joguei” (T7); “Hoje que o mais... salienta pro meu trabalho, agrego pro meu trabalho, são as trocas de informações com alguns treinadores” (T3); “Jogos de outras modalidades, Basquete, Handebol, Rugby, Hockey, que também são... que é muito coletivo” (T5); “Essa parte prática de... ver, forma de como as equipes jogam acho que é o que mais me ajuda” (T8); “Acrescenta muita coisa as postagens dele ali, as postagens que ele coloca” (T6 referindo-se as redes sociais de um ex-atleta muito conceituado na modalidade); “Temos um grupo de treinadores que trocamos... não são muitos né, são três, quatro, aqueles treinadores que tu tem uma identificação um pouquinho melhor” (T3).

#### 4.4.3.2. *Situações internas*

Relativamente as *situações internas*, aquelas advindas do próprio pensamento cognitivo do treinador, a reflexão foi o aspeto que ficou mais

evidenciado, principalmente nas situações de reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, ou seja, realizadas fora do presente da ação. Essa prática parece ser importante a medida que conseguem ser críticos com as suas atitudes e conseguem posteriormente fazer ajustes nas suas intervenções: “Meu ócio criativo é em casa, no banho né cara, de ficar pensando e lembrando assim... do que aconteceu e tentando criar mecanismos pra melhorar” (T6); “Assisto o treino cara, edito o treino, então eu acabo depois passando muitas coisas para os atletas” (T8); “Após o treino ou em casa, já fazer a minha reflexão como foi o dia” (T10).

### 4.4.4. *Construção da metodologia de treino*

A quarta categoria denominada *construção da metodologia de treino* buscou identificar quais os aspetos que contribuíram e influenciaram na construção da metodologia dos treinadores, pelo facto desses aspetos estarem interligados com as fontes de aprendizagem privilegiadas por eles, mais especificamente com as situações não mediadas de aprendizagem. A categoria foi dividida em duas subcategorias: (i) *Influências na construção da metodologia de trabalho* e (ii) *mudanças nas formas de treino* e *evolução da parte física*.

#### 4.4.4.1. *Influências na construção da metodologia de trabalho*

Em relação às *influências na construção da metodologia de trabalho*, às que tiveram maior destaque foram a vivência como atleta, a influência dos treinadores enquanto ainda eram atletas e a visualizar o trabalho de outros treinadores. Portanto, parece que os treinadores carregam o que aprenderam ao longo das suas experiências, sejam elas a própria perceção ou as dos seus treinadores e depois influenciados pelos pares: “Minha vivência como atleta fez com que eu chegasse nessa metodologia de... de trabalho” (T3); “Nós já tínhamos uma ideia né, de tudo programado né, começo quem sabe... fazer uma parte física né, introduzir depois a bola, depois introduzir as questões mais importantes né, defesa, algumas situações de ataque” (T4 referindo-se a um

treinador seu enquanto ele era atleta); “Estudar outros treinadores também, outros modelos de jogo, e tu acaba colocando mais elementos no teu jogo” (T6).

#### 4.4.4.2. *Mudanças nas formas de treino e evolução da parte física*

Na segunda subcategoria nomeada *mudanças nas formas de treino e evolução da parte física*, foi possível destacar elementos que foram sofrendo alterações ao longo do tempo, como a duração e a intensidade dos treinos. Essa mudanças acabam por ser naturais devido a ampliação e divulgação do conhecimento sobre diferentes métodos de treino a nível mundial: “A forma de treinar mudou, é uma forma muito mais curta, mas mais intensa” (T1); “É treino curto e intenso, é o que o jogo pede!” (T6); “A gente não treina dois períodos aqui. A gente combina, a gente coloca tudo num período só né, a musculação, com outros... outras partes assim dos treinos e era uma coisa que por exemplo eu não fazia a cinco anos atrás” (T2).

A evolução da parte física foi outro ponto destacado, demonstrando um avanço do conhecimento sobre o treino desportivo e também influenciada pelas mudanças nos métodos de treino. Outro factor que pode ter contribuído nessa perceção foi o aumento nas dimensões da quadra e as diversas mudanças nas regras, que auxiliaram em um maior dinamismo do jogo: “A gente cresceu muito na questão de preparação física” (T7); “O que mais me chama atenção e evoluiu, foi na preparação física” (T9).

### 4.5. Temática: Formação e desenvolvimento profissional dos treinadores

A terceira temática denominada *formação e desenvolvimento profissional dos treinadores* teve por objetivo identificar aspetos relativos a como seria uma formação ideal. Além desse aspeto, também buscou-se perceber a visão sobre a formação académica e não académica, quais tipos de qualificações profissionais e áreas que têm buscado e explorado, experiências e aprendizagens importantes a ser vivenciadas, além da periodicidade e os aspetos influenciadores para estas qualificações. A temática foi dividida em

quatro categorias: a) *Formação ideal,* b) *Visão sobre a formação académica*, c) *Formação adicional à formação inicial* e d) *Aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador.*

A categoria *formação ideal* foi subdividida em três: (i) *Situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores* e (ii) *Programa específico de formação no futsal.*

A categoria *visão sobre a formação académica* foi dividida em três subcategorias: (i) *Principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica*, (ii) *Importância e influência dos conhecimentos acadêmicos* e (iii) *Áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores.*

A categoria *formação adicional à formação inicial* foi dividida em quatro subcategorias: (i) *Visão sobre outros tipos de qualificações*, (ii) *Tipos de qualificações profissionais*, *(iii) Áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores*, (iv) *Periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores.*

A categoria *aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador* foi sub-categorizada em duas: (i) *Aprendizagens pessoais e profissionais* e (ii) *Progressão profissional.*

### 4.5.1. *Formação ideal*

Na categoria chamada *formação ideal* buscou-se compreender às situações consideradas primordiais para os treinadores experienciarem ao longo das trajetórias e como têm sido as suas preparações, além de questões que envolvem o programa específico de formação no futsal. A categoria foi dividida em duas partes: (i) *Situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores e* (ii) *Programa específico de formação no futsal.*

#### 4.5.1.1. *Situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores*

Puderam ser identificadas diversas *situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores*, como vivenciar questões práticas da modalidade,

ter uma formação continuada, programa específico de formação sobre a modalidade, vivência como atleta profissional, ter formação académica e ser treinador nos diversos escalões até chegar a equipa profissional. Parece que as múltiplas experiências são importantes para uma formação de qualidade: “Precisaria contemplar a prática” (T1); “Mais do que essa formação inicial, ela precisa ser continuada” (T1); “Teria que passar por todas as fases, como atleta, de base, que daria uma visão pra ele da base, e depois conseguir ser um atleta também né, adulto” (T6); “E aí também o processo académico também, aí é a formação completa, tanto pra base, quanto para o alto rendimento” (T6); “Se tivesse um programa voltado né, pra formação académica do treinador de futsal, acho que seria muito mais interessante” (T8); “Isso eu considero o que seria o ideal, passar por todas as categorias né e gradativamente o cara vai, o cara vai subindo” (T2).

Relativamente sobre a preparação dos treinadores, percebeu-se a importância de uma preparação cada vez maior e de que os “novos” treinadores têm chegado melhor preparados no contexto de alto rendimento. Talvez a explicação seja de que nos últimos anos a formação académica tornou-se obrigatória e que isso possa ter aumentado o nível de preparação dos treinadores: “Tem que dominar várias, várias situações e por isso que ele tem que se preparar muito mais” (T1); “Tão se preparando cada vez melhor, aliando conhecimentos académico com a prática” (T2); “É uma linha de treinadores, principalmente com formação académica, uma forma um pouco mais ética de pensar o jogo né, respeitar principalmente os outros” (T8); “Quase 100% têm formação, alguns não tem, mas estão a 20, 30 anos e tem contribuições práticas, principalmente experiência prática” (T7).

#### 4.5.1.2. *Programa específico de formação no futsal*

Acerca do *programa específico de formação no futsal*, buscou-se detetar aspetos relativos ao programa ofertado pela CBF *Academy*. Dois pontos tiveram destaque, o conhecimento e expetativa sobre o programa e a permissão para trabalhar a nível mundial. Os treinadores parecem ter desconhecimento ou poucas informações sobre o programa de específico de formação, o que

demonstra que ele precisa ser melhor difundido: “No futsal se tem muita dúvida ainda, qual licença que vale em que lugar, se vale a pena fazer, se não vale a pena fazer” (T1); “É “A” mas parece que tem também a “Pró”, então também ainda no futsal não tá bem... bem claro assim” (Referindo-se as nomenclaturas das licenças” (T2). Apesar do baixo conhecimento sobre como está a acontecer essa formação, parecem ter expetativas positivas: “Importantíssimo que tenha essa... esse processo de formação continuada” (T1); “É um primeiro passo pro crescimento, para um... uma modernização desse nosso.... nosso sistema aí que tá muito... nossa, é muito arcaico” (T2); “Acho isso importante” (T10).

A permissão para trabalhar a nível mundial foi outro aspeto ressaltado e importante nesse processo, no qual essa permissão pode proporcionar novas perspetivas profissionais: “Tive uma proposta pra ir ser auxiliar do né... lá do time F né. Ah não pode porque não tem o nível um, não tive o nível dois lá. Então vamos fazer aqui no Brasil um curso que realmente valha!” (T4 referindo-se a permissão para trabalhar em outros países); “Tá mais do que na hora da gente conseguir ter né, essa permissão da gente trabalhar mundialmente” (T5); “Conhecimento é muito bom, importante pra vida de todo mundo, mas eu acho que o objetivo principal não é esse, é tentar formar e dar uma chancela pra que a pessoa consiga trabalhar” (T8).

### 4.5.2. *Visão sobre a Formação académica*

Na segunda categoria denominada *visão sobre a formação académica* procurou-se identificar os principais pontos positivos e negativos relativos à formação académica, como que enxergam a obrigatoriedade da formação académica, sua relevância e como os conhecimentos e áreas dessa formação influenciam a prática dos treinadores. Foram identificadas três subcategorias: (i) *Principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica,* (ii) *Importância e influência dos conhecimentos académicos* e (iii) *Áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores.*

#### 4.5.2.1. *Principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica*

Em relação aos *principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica*, foram apontadas opiniões diversas, sendo algumas críticas como o baixo conhecimento específico, falta de ligação entre universidade e os profissionais da prática. Essas críticas podem estar relacionadas ao facto de que os treinadores estão em níveis elevados de especialização e a universidade prima por aspetos mais gerais de formação: “Tenho alguns estagiários, tinha comigo ali esse ano, os meninos não sabiam dar um aquecimento para o futsal. Baseado nisso a gente já entende que só a formação académica não dá...” (T3); “As universidades, tirando as exceções, os profissionais que trabalham na graduação, muitas vezes não vem até os treinadores buscar” (T7).

Nos pontos positivos, foram destacados a importância dos conhecimentos estruturantes e do ambiente académico. Esses pontos parecem refletir que existem situações que podem beneficiar os treinadores, pelo facto de ser um local com uma estrutura adequada de aprendizagem e que dão uma base de conhecimento para suas práticas: “O curso de Educação Física te dá um conhecimento amplo de várias áreas né, mas a parte de especificidade você vai ter que correr atrás” (T8); “Por isso que essa parte da faculdade, de o pessoal... fazer a faculdade é muito importante né... pra ter esse conhecimento” (T4 referindo-se que os ambientes dos cursos por vezes não são ideais para o aprendizado).

Opiniões diversificadas foram apontadas relativamente a obrigatoriedade da formação académica, apesar de terem uma tendência em concordar com esta formação para que se possa exercer a profissão: “Se tem uma norma que o treinador tem que ter, uma lei, então você tem que cumprir” (T5); “Deveria ser o primeiro requisito em relação a isso” (T4); “Eu acho que sim, mas não que isso seja uma coisa obrigatória” (T2); “Não acho que é pré-requisito assim, fundamental” (T6); “Acho fundamental, vital ter formação” (T7); “É obrigatória né, acredito que o treinador tem que ter uma formação académica” (T10).

#### 4.5.2.2. *Importância e influência dos conhecimentos académicos*

Em relação à *importância e influência dos conhecimentos académicos*, aspetos como a ligação entre teoria e prática, a importância para se chegar num alto rendimento profissional e poder de argumentação com a comissão técnica, puderam ser identificados como relevantes advindos da universidade. Esses pontos parecem reforçar a ideia de que a vivência académica propicia situações que contribuem para as suas práticas e, portanto, torna-se importante essa experiência: “A teoria e a prática, elas andam juntas assim né cara, esse conteúdo, então eu aprendi muita coisa” (T4); “Não sei se eu teria chegado até jogar, trabalhar numa Liga Nacional se eu não tivesse a formação” (T8); “Ter conhecimento de todas as áreas, pô, te coloque em condição de argumentar sobre alguma coisa que tu não concorda com o teu colega de comissão técnica” (T6).

Apesar da importância dos conhecimentos académicos, foi possível perceber que eles têm uma baixa influência na prática profissional dos treinadores, principalmente em questões específicas da modalidade: “Em questão técnica, como é realizada a nossa graduação, ela acaba nos ajudando pouco” (T1); “Influenciou, mas assim... não tanto” (T2); “Os quatro anos que eu tive na faculdade foram importantes, mas te dá muito pouco pra você ser treinador de futsal” (T5).

#### 4.5.2.3. *Áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores*

Em relação às *áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores*, diversas áreas como fisiologia, cinesiologia, didática, psicologia e planeamento de treino foram apontadas, sendo que nenhum indicou o próprio conhecimento específico da modalidade. Isso pode ser explicado pelo currículo generalista das graduações em Educação Física das universidades: “Fisiologia, cinesiologia, é... isso aí se usa muito mais pra entender algumas situações” (T1); “Minhas cadeiras de didática também me ajudaram bastante nesse sentido” (T2); “Algumas formas de passar né, o conhecimento” (T8); “Parte de psicologia” (T10); “Parte de planejamento de treino, de saber organizar o treino” (T7).

### 4.5.3. *Formação adicional à formação inicial*

A terceira categoria desta temática nomeada *formação adicional à formação inicial* explorou as perspetivas de outras formações que não a graduação, quais os tipos de formações mais realizados. Além disso, as áreas que têm buscado e as que ainda são pouco exploradas para se qualificarem, a frequência com que buscam e os aspetos que interferem nestas qualificações. Esta categoria foi subdividida em quatro subcategorias: (i) *Principais aspetos d*a *formação adicional à formação inicial*, (ii) *Tipos de qualificações profissionais,* (iii) *Áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores* e (iv) *Periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores.*

#### 4.5.3.1. *Principais aspetos da formação adicional à formação inicial*

Em relação aos *principais aspetos da formação adicional à formação inicial*, buscou-se identificar factores importantes que pudessem contribuir e outros que merecem atenção por parte dos treinadores quando buscam formações. Relativamente aos aspetos positivos, foram destacados a Associação de Treinadores e a Escola Nacional de Treinadores como importantes formações, apesar de que a última não está ativa atualmente: “Só vejo coisa boa né, só coisa positiva” (T9); Conseguimos fundar uma Associação de Treinadores aqui, coisa que eles antigamente nunca conseguiram isso” (T8); “Fiz o curso da Escola Nacional de treinadores, eu participei 2018 e 2019, foi muito legal” (T4).

Nos aspetos negativos, a falta de cursos e o exagero na quantidade de informações para os treinadores mais novos foram destacados. Essa visão reflete a escassez de oferta de cursos de qualificação na realidade brasileira, principalmente para quem já está a mais tempo na prática, além de um alerta relativo à quantidade de informações disponíveis e o cuidado com que estas devem ser usufruídas: “A gente não tem cursos né, pra melhoria dos profissionais” (T6); “O ponto negativo, é que talvez como tem muita informação, principalmente pra quem tá iniciando, perde muito tempo, porque ele quer pegar tudo, e não existe você conseguir pegar tudo” (T5).

#### 4.5.3.2. *Tipos de qualificações profissionais*

Relativamente aos *tipos de qualificações profissionais*, foi possível identificar as qualificações formais e as qualificações informais e não formais. Três treinadores estavam cursando qualificações formais, sendo dois deles específica no futsal e um em outra área. Esses resultados parecem demonstrar um interesse pelas qualificações formais: “Tô terminando uma pós agora” (T1 referindo-se a uma pós graduação em futsal); “Tô fazendo a pós-graduação em futsal” (T6); “Tô iniciando inclusive uma pós-graduação em cima disso” (T8 referindo-se a pós em gestão de pessoas).

Em relação a qualificação informal e não formal, os treinadores buscaram através de outros treinadores, da Associação de treinadores ou em outros tipos de cursos. Essa procura diversificada parece reforçar a importância destes tipos de qualificações profissionais para atender as diferentes demandas da função: “Qualificação, independente a gente procura no dia a dia, nas conversas com alguns amigos, com alguns treinadores, buscando informação” (T3); “Associação dos Treinadores sempre tá acontecendo alguma coisa, trazendo alguém pra dar palestra, então esse tipo de coisa eu não perco” (T8); “Sei que vale a pena, com certeza ano que vem eu vou procurar outro profissional porque eu quero sempre estar alinhado com os profissionais dessa área” (T5 referente ao curso de coach que ele realizou).

#### 4.5.3.3. *Áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores*

No que se refere as *áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores* procurou-se identificar diferentes áreas consideradas importantes no processo de desenvolvimento profissional e outras que faltam ser mais bem exploradas , mas que podem contribuir para as suas práticas. Foram apontadas as áreas de gestão de pessoas, psicologia e liderança como as mais procuradas. Algumas dessas áreas também foram citadas como sendo importantes para que os treinadores fossem considerados competentes na sua função: ”Tenho aprofundado em questões de gestão de pessoas, de tentar entender assim os atletas, as pessoas de uma maneira mais global’ (T2); “Gestão de pessoas, porque eu acho que isso aí hoje em dia é tão importante

quanto ou mais do que... do que saber aplicar ali uma parte tática” (T6); “Gosto muito da área da psicologia, então leio bastante livros desse... desse cunho” (T1); “Gosto muito de ler, livros nesse sentido, cursos, vídeos sobre liderança” (T5).

Nas áreas a serem exploradas, identificou-se a psicologia, metodologias de trabalho dos treinadores e gestão/relação de pessoas como áreas relevantes, sendo que, duas dessas áreas foram citadas como as que eles já buscam, o que reforça a relevância delas: “Nossos cursos abordam pouco o tema de... de pô, psicologia do esporte” (T6); “O que falta as vezes é ensinar o treinamento, entendeu? De... por exemplo, se eu falar pra você aqui, eu vou fazer uma marcação quadrante, mas como é que eu faço o treino da marcação quadrante?” (T9); “não te aprofunda muito o porquê é feito aquilo ali. Em quais as condições? O porque que ele tá sendo feito isso? Isso eu acho que falta muito na nossa área” (T3); “Não me lembro de ter visto, um treinador ensinar como é a relação deles com atletas, pode ser até que tenha, mas é bem raro” (T10); “Gestão de pessoas, eu acho que tem poucas coisas” (T8).

#### 4.5.3.4. *Periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores*

Em relação à *periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores*, buscou-se examinar qual a frequência com que procuram qualificações e quais os principais pontos que os influenciam a realizar ou não estas qualificações. Foi possível detetar uma perspetiva de qualificação contínua: “Acho que é constante isso, não tem, não sei como é pros outros, mas pra mim todo momento o cara sente que falta alguma coisa” (T1); “É permanente né, não tem um tempo específico de: “ah, a cada três meses" (T3); “Penso diariamente em tentar me atualizar, independentemente de como for” (T10).

Barreiras e alternativas puderam ser identificadas como aspetos influenciadores na busca das qualificações, sendo apontadas o tempo, custo financeiro e a localização como empecilhos. Esse facto pode ser reflexo da dimensão do país e a dificuldade em se descentralizar as qualificações. Nas alternativas destacou-se o modo online, visto a gama de possibilidades que esse

tipo de formação proporciona: “Precisava de mais tempo” (T4); “Custo, no futsal né, a gente sabe que salário...” (T6 referindo-se ao salário não ser alto no futsal); “Sonho era fazer o da UEFA, mas é muito difícil de conseguir fazer a distância” (T8); “Surgiram muitos cursos, muitas palestras e uma série de eventos online” (T2); “Posso também estar me especializando em alguma área via online” (T9); “A Associação tá fazendo on-line essas formações, essas atualizações, essas preparações” (T7).

### 4.5.4. *Aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador*

A quarta categoria desta temática foi identificada como *aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador.* Procurou-se detetar aspetos que fossem fundamentais a serem vivenciados durante as suas vidas e que pudessem contribuir para atingirem o alto rendimento profissional dentro da sua função. Foram identificadas duas subcategorias: (i) *Aprendizagens pessoais e profissionais* e (ii) *Progressão profissional.*

#### 4.5.4.1. *Aprendizagens pessoais e profissionais*

No que se refere as *aprendizagens pessoais e profissionais*, foram apontados diversos aprendizagens de diferentes momentos das trajetórias, tanto a nível pessoal, quanto profissional e que essa aprendizagem deve ser contínua, transmitindo uma perspetiva de aprendizado ao longo da vida: “A educação que... que meus pais conseguiram me dar, faz com que, a formação do caráter, de tudo aquilo que... a vida nos ensinou né, é a nossa formação, e isso a gente não muda., então tu leva pro teu trabalho” (T3); “Algumas situações de atletas dos outros anos e como eu procuro conduzir hoje né, e a própria maturidade da idade também que ela, experiência, vai te trazendo coisas né que tu ... tu vai vivenciando” (T2); “Tem que seguir evoluindo né, a gente sempre que eu falo, a gente nunca sabe tudo né, tem que tentar sempre tá evoluindo, seguir na

evolução das coisas" (T8); "Quase 18 anos jogando futsal, então, imagina, 18 anos é muito tempo, você vai aprendendo, vai tendo experiências ímpares" (T5).

#### 4.5.4.2. *Progressão profissional*

Em relação *à progressão profissional*, avançar nos níveis competitivos e dentro da equipa técnica foram aspetos em destaque. Considerou-se importante ter vivências em equipas de menor nível competitivo, para depois alcançar as equipas de maior expressão, além de experienciar diferentes funções até tornar-se treinador principal. Esses aspetos parecem reforçar que diferentes vivências são fundamentais para estar melhor preparado para a função: "Ser treinador de equipes em âmbito regional primeiro, estadual, pra depois chegar numa equipe um pouco mais pronta" (T3); "Vivenciar as fases normais de você jogar uma série bronze, prata, ouro (nomenclatura dos níveis competitivos), nas mais diversas dificuldades" (T7); "ter a oportunidade, dois, três anos, de trabalhar em outras equipes, pra te dar um corpo, pro teu sistema de trabalho" (T9); "A vivência de você ser auxiliar, ou você ser um preparador físico, ou de você tá na comissão. Primeiro envolvido para depois você ser treinador. Eu acho que isso é uma vivência essencial" (T10); "Com o tempo, nós vamos ter que criar a figura do auxiliar técnico né. É um processo, não digo sem volta, mas é um processo que você pode utilizar" (T7).

### 4.6. Temática: Papel da Mentoria

Na quarta temática denominada *papel da mentoria*, puderam ser reconhecidas quatro categorias: a) *Influências para os treinadores*, b) *Características dos mentores*, c) *Relação com o mentor* e d) *Tipos de Mentoria*.

Na categoria *influências para os treinadores* foram detetadas duas subcategorias: (i) *Colegas profissionais* e (ii) *Treinadores quando eram atletas*.

A segunda categoria foi denominada *características dos mentores*.

A terceira categoria foi nomeada *relação com o mentor*.

Na categoria *tipos de Mentoria* puderam ser reconhecidas quatro subcategorias: (i) *Relação formal/supervisionada*, (ii) *Relação informal*, (iii) *Experiências com outros profissionais* e (iv) *Programa formalizado de mentoria.*

### 4.6.1. *Influências para os treinadores*

Na primeira categoria desta temática denominada *influências para os treinadores* procurou-se identificar pessoas do convívio profissional dos treinadores que pudessem ser considerados mentores e que influenciaram na sua prática profissional. Portanto, foram identificadas duas subcategorias: (i) *Colegas profissionais* e (ii) *Treinadores quando eram atletas.*

#### 4.6.1.1. *Colegas* profissionais

É possível notar que os treinadores apontaram *colegas profissionais* quando ainda estavam começando nas suas carreiras, como pessoas relevantes e que influenciaram na sua prática: “Mais três anos de auxiliar técnico e eu acho que o mais bacana porque nós pensávamos futsal de um jeito diferente, mas ele me respeitava e conseguiu tirar tudo o que eu tinha” (T4); “Foi um cara que me influenciou muito ali no início, um cara extremamente estudioso, extremamente dedicado, inteligente demais” (T2); “Eu era professor de categorias menores, eu lembro muito do Treinador M, também né alguém que influenciou, o jeito como ele trabalhava” (T1).

#### 4.6.1.2. *Treinadores quando eram atletas*

Relativamente aos seus *treinadores quando eram atletas*, foi salientada a importância destes na carreira dos treinadores no momento em que ainda eram praticantes da modalidade e que contribuíram em diferentes aspetos: “Um cara com conhecimento tático muito grande, sempre trazendo coisas novas pra... ajudando a situação do atleta ali, esse foi um dos principais” (T8); “Uma pessoa, de uma conduta, de um profissional, é uma pessoa que eu tenho um carinho

muito especial” (T9); Os dois que mais, que eu mais tenho... guardo coisas assim, que foram os que treinaram também mais tempo” (T6).

### 4.6.2. *Características dos mentores*

A segunda categoria foi nomeada *características dos mentores* no qual procurou-se detetar as características notáveis dos mentores e que os treinadores buscaram absorver. Foram destacadas quatro características: conhecimento do jogo, paixão, organização do treino, gestão/relação de pessoas. Em relação ao conhecimento do jogo, destaca-se a admiração que os treinadores tinham pelo conhecimento dos seus mentores: “As pessoas que me cativaram, que me motivaram, tinham um conhecimento muito bom, muito grande” (T7); “Nível de conhecimento muito grande né, da parte ofensiva”(T8); “conhecimento do jogo né, o... o estudar o jogo” (T2). Outra característica apontada em relação ao seus mentores foi a paixão, principalmente pelas questões práticas do jogo: “A paixão que esses caras tinham pelo jogo” (T2); “Pela maneira apaixonada que ele tem de dar treino” (T5).

A organização do treinamento foi outra característica destacada como sendo admirável em seus mentores e que os treinadores tinham apreço: “A organização, o planejamento eu achava fundamental” (T4); “Outros no aspecto de organização de treinamento, de trabalho” (T7). Acerca da gestão/relação de pessoas, foi possível identificar a importância dada para essa característica, visto que ela foi apontada como um dos conhecimentos importantes para ser competente na função: “Esse lado humano né, esse lado que eu acho... isso me pega muito, esse lado humano dele, tanto que eu chamava ele até de pai” (T4); “Era um cara que tinha um controle legal e pô ele trabalhou com muito cara... é... que tinha um nome forte assim né, então, com bastante estrela no grupo, e ele tinha uma capacidade boa de saber organizar isso” (T1); “Deu pra tirar algumas ideias legais em termos de inter-relacionamentos com atletas” (T10); “Preocupado com o todo, inclusive com cada atleta fora da quadra, se tem algum problema familiar” (T6).

### 4.6.3. *Relação com o mentor*

Na terceira categoria nomeada *relação com o mentor*, buscou-se detetar qual o grau de importância desta relação e quais eram os temas mais abordados durante essa interação. Sobre a importância desta relação, identificou-se que é relevante ter alguém próximo para compartilhar sentimentos, experiências e para atingir os objetivos: “É importante ter alguém do lado pra trocar informações, possa também desabafar algumas vezes né, em algum momento ou até no momento também de felicidade” (T3); “Esse mentor, eu acredito, seja muito relevante pra todos nós, todos nós deveríamos ter pessoas que nos ajude né, a gente chegar onde a gente quer” (T5); “Eu acredito e muito!” (T8 referindo-se a importância da relação com um mentor).

Nas situações mais discutidas entre mentor e mentorado, foi destacado as questões práticas, relativas principalmente a treinamentos, jogos e dúvidas sobre situações de preparação da equipa: “Basicamente em cima dos treinamentos e jogos” (T9); “tinha bastante troca assim né, do que acontecia no dia a dia, acontecia no ambiente de competição” (T1); “Perguntava muito porquê... ele tava fazendo determinado treinamento se poderia ser de uma outra forma, em que momento da preparação eu poderia usar” (T7).

### 4.6.4. *Tipos de Mentoria*

Na quarta categoria desta temática denominada de *tipos de mentoria*, apurou-se quais os possíveis modos de mentoria puderam vivenciar no decorrer de suas trajetórias. Foram reconhecidas quatro subcategorias: (i) *Relação formal/supervisionada*, (ii) *Relação informal*, (iii) *Experiências com outros profissionais* e (iv) *Programa formalizado de mentoria*.

#### 4.6.4.1. *Relação formal/supervisionada*

No que se refere a *relação formal/supervisionada*, os treinadores apontaram não ter contacto com este tipo de mentoria durante suas carreiras, reforçando a ideia de que no Brasil esse tipo de relação não é comum no

contexto desportivo: “Não tive tanto nos clubes” (T9); “Nunca procurei” (T6); “Diretamente não” (T4); “Dá parte mais direcionada ao profissional, não, não teve ninguém” (T1).

#### 4.6.4.2. *Relação informal*

Relativamente a *relação informal* específica com um mentor, foi identificado que alguns treinadores tiveram essa experiência, porém os contactos aparentemente foram pontuais, não tendo uma continuidade na relação: “A gente trouxe mentor” (T2 referindo-se a uma palestra com um profissional); “Trabalhou comigo, mas não... não de forma profunda” (T8); “Tive experiência só nesse ano como auxiliar” (T10).

#### 4.6.4.3. *Experiências com outros profissionais*

Alguns treinadores tiveram *experiências com outros profissionais*, como coach, psicólogo e treinadores mais experientes, demonstrando que os treinadores não tem uma clareza sobre a função de um mentor, visto que profissionais como coach e psicólogo têm, a princípio, outros objetivos: “A gente tem um rapaz que ele é um coach de treinamento de empresa” (T10); “Um psicólogo, digamos a psicologia do esporte, onde que... não só trabalhava os atletas, mas também algumas coisas com a comissão técnica” (T9); “Quando a gente fala de futsal, a gente vai pedir informação pra um treinador, porque o treinador realmente é mais específico, ele tem mais conhecimento sobre isso” (T5); “Procuro trocar ideia com pessoas da prática, que já tenham vivenciado aquilo mais vezes” (T6); “Quando era auxiliar técnico, a gente tinha um coach motivacional do time, ele fazia trabalhos, principalmente nas partes finais” (T10); “Um amigo meu, um coach, que ele trabalha  mais na parte esportiva” (T8).

#### 4.6.4.4. *Programa formalizado de mentoria*

Sobre um *programa formalizado de mentoria*, foi sinalizado de maneira positiva para uma criação e aplicação de um programa para treinadores. Torna-se válido ressaltar que nenhum dos treinadores apontou ter esse tipo de experiência: “Uma gestão de treinadores para os treinadores seria muito interessante” (T1); “Enxergo como benéfico” (T3); “Acho que seria válido” (T6); “Muito bom, muito bom!” (T9). Um dos treinadores pareceu não compactuar com um programa, mas com uma relação individualizada: “É que nem tu pegar um profissional e ele: “ah, vou passar essa receita aqui para os jogadores fazer isso”. Não vai dar certo. Porque você tem que conhecer, você tem que conversar, ter contato visual, então esses profissionais fazem muito isso” (T5).

# 5. DISCUSSÃO

## 5.1. Discussão geral

Este estudo teve como propósito central examinar às perceções dos treinadores de futsal brasileiros de elite sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. Em relação ao nível de formação dos treinadores, oito dos 10 treinadores possuem graduação em Educação Física, sendo que no Brasil, essa formação é obrigatória para exercer a profissão (Brasil, 1998a). Dos treinadores graduados, três treinadores possuem pós-graduação e três estão cursando no presente momento. O estudo Cortela et al. (2017) com treinadores de tênis, verificou associação entre a formação inicial em Educação Física com a importância atribuída e o domínio percebido do constructo da competência profissional. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Mesquita et al. (2012b) com treinadores de andebol portugueses.

No presente estudo, no contexto específico do futsal, isto pode indicar que esteja a ocorrer um avanço na qualificação dos treinadores, principalmente na via acadêmica, fazendo com que o nível de preparação profissional seja ampliado e por consequência uma maior auto perceção de competência. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de realizar mais investigações que busquem compreender quais os níveis de graduação dos treinadores nos diferentes contextos de atuação (alto rendimento, participação, formação, educacional), para que se tenha uma visão ampliada relativo a este aspeto e que se possa afirmar que os treinadores estão melhorando os seus níveis de preparação.

Os dois treinadores sem graduação profissional, foram atletas profissionais, o que por vezes, concede um “status” ao treinador, identificando-o com a capacidade de comandar equipas de alto rendimento. Apesar desse possível status, no estudo de Fernandes et al. (2013) seis dos sete treinadores de futebol de elite no Brasil que foram atletas, não definiram como premissa este facto. Portanto, de acordo com os resultados, é possível perceber que ter sido atleta profissional dá ao treinador uma vivência importante, porém não é o suficiente para se tornar um treinador.

Os treinadores apresentaram em média 11 anos e dois meses de experiência, corroborando com os critérios sobre a *expertise* (Abraham et al. 2006; Erickson et al., 2008; Ericsson, 2006). Apesar disso, no estudo Schempp et al. (2010) não se revelou diferenças significativas entre a experiência de jogo e sucesso como treinador na Major League Baseball (MLB), National Basketball Association (NBA) ou National Basketball Football League (NFL). Portanto, parece que outras fontes de conhecimento e tipos diferentes de experiências mostram-se úteis e são importantes ser agregadas pelos treinadores.

Em relação às experiências profissionais, oito dos 10 treinadores treinaram escalões de formação, o que parece ser um caminho que muitos acabam por fazer para se alcançar o alto rendimento. Esses resultados corroboram com os resultados de Ferreira et al. (2015), no qual o começo da carreira de treinadoras aconteceu nos escalões de formação, e posteriormente atingiam as equipas principais. Já o estudo de Fernandes et al. (2013) constatou que os treinadores de futebol de elite não tinham uma experiência muito grande como treinadores de formação. Portanto, parece que diferente do futebol, no cenário brasileiro do futsal, é mais comum terem a vivência como treinadores de escalões de formação.

Referente a experiência de disputar o Campeonato Nacional, cinco treinadores participaram como treinador adjunto. Como treinador principal, tiveram em média cinco participações no Campeonato Nacional, sendo que sete deles, tinham menos que essa média. Esse facto talvez possa ser explicado pela troca de geração de treinadores que tem ocorrido nos últimos anos, em que muitos que acabaram por se afastar das quadras por estarem em outras funções dentro da modalidade, terminado a carreira ou migrado para o futebol.

Em média, os treinadores estão nas equipas técnicas, sendo treinador principal ou treinador adjunto, por quatro anos e dois meses. O Brasil tem uma cultura de resultado muito estabelecida, principalmente oriunda do futebol. O estudo de Azevedo et al. (2021) com equipas da primeira divisão de futebol, apresentou média de mudança de treinadores de até quatro vezes maior que clubes da elite europeia. No futsal os clubes tendem a manter seus treinadores por um tempo maior, pelo facto de que não tem a mesma cobrança que o futebol pelo lado dos torcedores, dos clubes e da mídia. No estudo de Marques e Junior (2019), foi identificado que na Liga Nacional de Futsal (LNF) de 2018, apenas

três das 19 equipas eram de cidades capitais dos seus estados, em que se concentra a maior mídia e repercussão.

**Competências dos treinadores**

Foi possível perceber nos resultados encontrados que há uma série de competências necessárias os treinadores possuírem e aplicarem na sua prática, o que está de acordo com outros estudos da literatura (Egerland et al., 2009; Milistetd et al., 2017; Rosado & Mesquita, 2007; Silva et al., 2018). Esses achados demonstram a complexidade da função e a dificuldade em abranger nos programas de formação de treinadores um formato que consiga contemplar essa gama de competências e se aproximar das necessidades impostas pelo contexto prático.

O conhecimento do conteúdo, a tomada de decisão e a leitura do jogo, ferramentas de análise de desempenho (análise de vídeo e números do jogo/scout) e estratégias (orientação/feedback e discussão/conversa) utilizadas e aplicadas, foram aspetos destacados pelos treinadores como conhecimentos profissionais fundamentais. Algumas investigações corroboram com esses resultados relativos à importância do conhecimento específico do conteúdo (Mesquita et al., 2011; Thompson et al., 2009), a tomada de decisão (Gomes & Cruz, 2006; Rosado, 2000; Mesquita et al., 2011) e a leitura de jogo (Silva et al., 2018).

É importante ressaltar que aspetos como o conhecimento do conteúdo, podem ser propiciados por formações profissionais, porém a tomada de decisão e a leitura de jogo são aspetos mais difíceis de se estudar de forma teórica, tendo a experiência profissional um papel fundamental nestes aspetos. Portanto, esses resultados reforçam que a diversidade de aprendizagens é fundamental para uma formação plena dos treinadores e que mais investigações devem ser realizados no sentido de compreender de forma profunda como estes aspetos podem ser estimulados e aplicados aos diferentes contextos.

Em relação às ferramentas de análise de desempenho, os treinadores indicaram utilizar e aplicar a análise de vídeo e o scout. Em estudo com treinadores olímpicos e paralímpicos, Nicholls et al. (2018) constatou que as

principais técnicas de análise utilizadas foram vídeo, relatórios de desempenho e análise de tendências. As sessões eram geralmente conduzidas pelo treinador, pelo analista ou de maneira combinada. É válido destacar que no futsal a função de analista de desempenho é normalmente acumulada pelo treinador ou membro da equipa técnica, devido ao baixo orçamento dos clubes.

Em relação ao scout, Nascimento (2020) analisou se um melhor desempenho das ações técnico-táticas e qual dessas ações resulta na vitória de uma equipa no futsal. Os resultados mostraram que as equipas que ganharam as partidas tiveram mais desarmes e finalizações, porém não tiveram um número maior de posse de bola em relação às que perderam. O estudo Petreca et al. (2017) também utilizou o scout como ferramenta para avaliar o desempenho de uma equipa de elite. Desta forma, apesar do uso da análise e do scout ser frequente e de grande importância para os clubes demonstrado no estudo e através da literatura, não são todas equipas que conseguem ter disponível um software para analisar o desempenho dos atletas, tendo que recorrer muitas vezes a ferramentas mais simplificadas.

As estratégias mais utilizadas pelos treinadores foram a orientação/feedback e a discussão/conversa. O feedback aparece em diversos estudos como sendo uma das estratégias importantes para os treinadores (Aleixo & Vieira, 2012; Mesquita et al., 2009; Santos et al., 2013). Para Graça e Mesquita (2002), o feedback pedagógico está entre as principais ferramentas de instrução e que tem grande importância no processo de interação. No estudo de Gomes e Resende (2014) com atletas de futebol e futsal, o feedback técnico e positivo foi identificado como um dos preditores para uma boa liderança e promoção de satisfação nos atletas.

Em relação à discussão/conversa, a consulta de opiniões, em grupo ou em privado e a abertura em escutar e discutir os problemas com os atletas foram apontados no estudo de Gomes e Cruz (2006) com treinadores de diferentes modalidades. Portanto, esses resultados vão ao encontro das investigações que demonstram que essas estratégias parecem ser utilizadas com frequência por treinadores de diferentes modalidades e para alcançar objetivos distintos, confirmando a importância de serem aplicadas no contexto prático.

O uso do questionamento foi uma das possibilidades que surgiram dentro da estratégia da discussão/conversa. Cope et al. (2016) referem inserir os atletas

no centro do processo de treino através do uso do questionamento para promover a resolução de problemas e tomada de decisão. Em estudo com treinadores de topo ingleses, Potrac et al. (2007) identificaram que apenas 2,38% dos estímulos eram de questionamento. No estudo de Pizarro et al. (2019) com jovens atletas de futsal, o questionamento foi uma boa estratégia pedagógica para melhorar habilidades técnico-táticas. Portanto, parece ser relevante utilizar o questionamento como forma de estimular nos atletas o lado decisório e de resolução de problemas em diferentes situações.

A entrevista também foi identificada como possibilidade, usada para perceber o conhecimento e experiência dos atletas e auxiliar o treinador a nortear quais aspetos deve abordar no trabalho. No estudo de Gomes e Cruz (2007) foi desenvolvida uma proposta de entrevista para Avaliação Psicológica de Crianças e Jovens que incluía à identificação e experiência desportiva do atleta, além da percepção de competência. Apesar de ter sido relatada pelos treinadores, parece que este tipo de abordagem não é muito reportada na literatura para atletas de alto rendimento no seu contexto prático, porém devido a diversidade de locais que os atletas são formados no Brasil, com diferentes nomenclaturas relativas a questões táticas e técnicas, pode ser uma estratégia interessante a ser utilizada pelos treinadores para melhorar suas intervenções.

A liderança, a relação/gestão de pessoas, auxílio na evolução dos atletas, a relação aberta, de cobrança por desempenho e relação de troca com os atletas foram aspetos detetados e que estão associadas aos conhecimentos interpessoais. Os aspetos de liderança e a relação/gestão de pessoas também foram encontrados em outros estudos de diferentes desportos como sendo fundamentais para os treinadores (Cunha et al., 2010; Santos & Mesquita, 2010; Silva et al., 2018). Apesar de citarem a liderança, não foi especificada qual o tipo e o modo como utilizam nas suas práticas. Portanto, pode-se perceber diante dos resultados obtidos e relacionando com diferentes investigações, que estes aspetos são comuns a treinadores de diferentes modalidades, incluindo o futsal.

Relativamente ao auxílio no desenvolvimento dos atletas, alguns estudos citam como sendo uma atribuição da função do treinador (Côté & Gilbert, 2009; Côté et al., 2010; Trninić et al., 2009). Se tratando de atletas de alto rendimento, parece ser importante pensar no atleta como um todo. Para Trninić et al. (2009) é fundamental o uso de metodologia integrada para a preparação do atleta para

otimizar o desenvolvimento do potencial e da qualidade real do jogador. Mais concretamente, os resultados obtidos demonstram que esse aspeto seja naturalmente citado, pois corroborando com os estudos apontados, os treinadores observam essa contribuição ao desenvolvimento dos atletas como sendo uma das suas incumbências.

A relação aberta com os atletas também foi identificada pelos treinadores. Pesquisas indicam que construir uma boa relação treinador-atleta é vital para o desempenho bem-sucedido do atleta nos mais diferentes contextos (Fairhurst et al., 2017; Gomes & Cruz, 2006; Gomes & Paiva, 2010; Philippe & Seiler, 2006). Apesar de ser uma relação aberta, os treinadores indicaram que existe uma cobrança com os atletas, sendo uma questão natural ao contexto que estão inseridos. O estudo de Dias et al. (2009) com atletas portugueses de elite de vários desportos revelou que as principais fontes de stress estavam relacionadas com aspetos ligados à natureza da competição, pressões externas e ao próprio desempenho. Nascimento Junior et al. (2010) em estudo com atletas de futebol de diferentes escalões identificou que quanto mais o atleta avança de escalão, maiores são as cobranças de melhor desempenho.

A relação de troca também foi apontada como aspeto importante. Em estudo sobre liderança com atletas portugueses de futebol e futsal, Gomes et al. (2008) referem que os atletas valorizam os comportamentos interativos dos treinadores, mesmo quando estes se relacionam com aspetos menos positivos, o que reforça o impacto que o treinador tem perante a óptica dos atletas. Gomes e Machado (2010) realizaram um estudo com atletas de voleibol e verificaram que os estilos de ação mais favoráveis eram através da gestão partilhada do poder, promovendo a coesão e satisfação da equipa. Portanto, de acordo com os resultados encontrados e indo ao encontro dos resultados encontradas em investigações análogas, essas relações estão presentes no contexto de alto rendimento. Além disso, parece que os elementos que cercam o desporto de elite já exigem do atleta uma carga emocional e de desempenho bastante significativa, cabendo ao treinador saber gerir juntamente com o atleta essa cobrança.

Nos conhecimentos intrapessoais, foram destacados a intensidade e a uma melhor aptidão a função como sendo aspetos relevantes. A palavra intensidade pode ser compreendida como demonstração de paixão e dedicação

ao treino e a modalidade. Sendo assim, resultados semelhantes foram encontrados por Sáiz et al. (2007) em estudo com treinadores de excelência de basquete espanhóis e também no estudo de Arede et al. (2014) em que investigaram uma série de estudos observando as principais características presente nos treinadores experts.

Aspetos para uma melhor aptidão a função foram refletidos através da autoavaliação, dos resultados obtidos e busca de qualificação profissional. A autoavaliação, aspeto que pode ser associado a reflexão, é comumente citada na literatura como sendo uma competência importante dos treinadores desportivos (Côté & Gilbert, 2009; Duffy, 2006; Egerland et al. 2013; Gilbert & Trudel, 2013; Jiménez-Sáiz et al., 2009b;). Portanto a capacidade de ter uma autoavaliação e refletir sobre sua prática, parece ser relevante.

Em relação aos resultados obtidos, no estudo de Soares et al. (2011), o resultado foi um dos aspetos que os clubes utilizavam para avaliar os treinadores. No estudo de Antunes et al. (2017), grande parte dos treinadores de escalão sénior consideraram que este critério foi importante na avaliação do seu desempenho. Na realidade brasileira esse aspeto se torna mais latente, devido a cultura de resultado, oriunda principalmente do futebol, que acaba por influenciar em outros desportos.

No que se refere à busca de qualificação profissional, os resultados corroboram com o estudo de Cortela et al. (2017) em que fazem associação de uma maior autoperceção de competência em relação à formação inicial dos treinadores. Apesar disso, Cortela et al. (2019) não associaram a autoperceção de competência com uma formação continuada. Para os treinadores do estudo, a busca por qualificação, independente de qual seja o tipo da formação, é um aspeto que dá esse sentimento de aptidão e preparo a função. Desta forma, os resultados apresentados e respaldados pela literatura, indicam que os conhecimentos intrapessoais parecem estar relacionados, pois é através da autoavaliação do trabalho e dos resultados, da intensidade e vontade de melhorar, além da perceção das necessidades de qualificação que se uma maior competência profissional.

Parece haver um equilíbrio entre os três conhecimentos, com uma menor relevância aos intrapessoais. Esses resultados vão ao encontro com as orientações do ICCE (2013), quando diz que os conhecimentos profissionais,

interpessoais e intrapessoais são fundamentais na prática dos treinadores. O estudo de Silva et al. (2018) encontrou ligeira sobreposição dos conhecimentos interpessoais em relação aos outros, sendo que os conhecimentos intrapessoais, assim como os resultados desse estudo, demonstraram menor relevância. Portanto, parece ser relevante ter esses tipos de conhecimentos e que a sua aplicação prática é necessária para que o treinador seja competente na sua função.

Em relação aos conhecimentos sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas, foram apontados os aspetos técnicos, táticos, psicológicos, cognitivos e aspetos extra quadra. Os aspetos técnicos, táticos e psicológicos foram considerados fundamentais na formação de atletas de futebol em estudo com coordenadores de formação espanhóis (Pazo Haro et al., 2011). Resultados semelhantes foram apontados em um estudo acerca dos factores de desempenho no futebol (Reina-Gómez & Hernandez Mendo, 2012) e também com atletas de futsal (Figueiredo & Silva, 2018). Em uma revisão sistemática, Matias e Greco (2010) mostraram que atletas com competência cognitiva são considerados peritos e possuem capacidade de compreender com qualidade as situações de jogo e melhor tomada de decisão em um curto período. No estudo de Rangel (2020) com atletas de futsal, os resultados apontaram que os aspetos cognitivos influenciam diretamente no rendimento dos atletas.

Cabe ressaltar que os treinadores não ressaltaram os aspetos físicos, apesar de destacarem que as mudanças em relação à parte física foram importantes durante a evolução da modalidade. Talvez esse facto seja explicado porque o preparador físico tenha maior preocupação com estes aspetos, corroborando com o pensamento de Talamoni et al. (2013) quando destaca que essa é uma das suas atribuições. Os aspetos extra quadra foi outro factor apontado como relevante. Cuidados com alimentação, sono, estudos e as redes sociais foram destacados, factores esses que podem interferir no desempenho dos atletas. Fernandes & Azevedo (2019) referem que a correta gestão nutricional tem impacto na gestão de uma equipa, seja na prevenção de lesões ou em uma recuperação mais rápida dos atletas lesionados. O estudo de Bleyer et al. (2015) sobre a qualidade e quantidade do sono e saúde de atletas de elite de várias modalidades constataram que uma boa qualidade do sono esteve associada com percepção positiva de saúde.

A questão do atleta estudar em paralelo a prática da modalidade parece ser importante, visto que, de maneira geral, atletas tem carreira desportiva curta e por consequência necessitam se preparar para o pós carreira. O estudo de Maquiaveli et al. (2021) com atletas brasileiras de elite de futsal concluiu que a modalidade tem colaborado para a inserção e permanência das atletas na carreira académica, principalmente no ensino superior. Portanto, parece ser fundamental essa ligação entre estudo e prática desportiva, principalmente para a vida pós desporto.

Um tema de suma importância na sociedade atual são as redes sociais, relativamente a questões ligadas ao uso excessivo e também da imagem do atleta, que serve de espelho para futuros praticantes da modalidade. O uso abusivo das redes sociais pode influenciar em vários factores como perda de atenção, concentração e foco em outras tarefas (Moioli, 2013). O estudo de Morão et al. (2016) com atletas de futebol mostrou que 40% dos participantes relataram que aplicativos de comunicação instantânea e redes sociais influenciam seus atos e desempenho. O estudo de Verzani et al. (2018) com atletas de futebol de elite, indicou alta participação neste contexto, possibilitando assim a ocorrência de problemas com torcedores e mídia. Deste modo, os resultados indicam que parece haver um cuidado com as diferentes questões extra atividade profissional em relação aos atletas, que refletem direta ou indiretamente no seu desempenho, evidenciados pelas investigações.

Para Côté e Gilbert (2009), os treinadores deveriam desenvolver os quatro Cs: competência, confiança, conexão e caráter dos atletas. Buscando a relação com os resultados encontrados, poderia se afirmar que os treinadores trabalham a competência (aspetos técnicos, táticos, cognitivos e extra quadra), a conexão (aspetos psicológicos), confiança (aspetos psicológicos) e o caráter (aspetos extra quadra na questão das redes sociais). Portanto, parece que os treinadores têm uma preocupação global com o desenvolvimento dos atletas em diferentes aspetos.

**Construção da intenção de ser treinador**

No que se refere a socialização antecipatória primária, alguns elementos como gosto pela modalidade e a influência familiar, além do primeiro contacto com o futsal e vivência como atleta de formação, através da escola e clubes foram destacados. O prazer está associado à prática desportiva, pois provém das sensações de competência, autonomia e motivação interna na realização da atividade (Balbinotti et al., 2011). No estudo de Almeida et al. (2019) o prazer foi apontado como o principal motivador interno e de permanência na prática de atletas jovens de futebol. A influência familiar é reportada em estudos como sendo fundamental para o início da prática desportiva (Fonseca & Stela, 2016; Morbi et al., 2020). No estudo de Ramos et al. (2014) com treinadores de surfe, os resultados mostraram que as situações de lazer em família foram importantes para o ingresso no surfe, através da socialização, podendo também influenciar ao longo da trajetória de vida e nas decisões pedagógicas como treinadores.

Os primeiros contactos com a modalidade se deram basicamente pela escola e clubes de formação. Em estudo com atletas de basquete de alto rendimento, Galatti et al. (2021) identificaram a escola e o clube como os locais mais citados onde as atletas tiveram seu primeiro contacto com a modalidade. O clube também aparece no estudo de Cunha et al. (2017) com atletas da Liga Nacional de Basquete brasileira. Dos 10 treinadores do estudo, oito deles foram atletas nos escalões de formação. A trajetória até se tornarem treinadores da modalidade, muitos estão envolvidos com o ambiente desportivo desde a infância, sendo que vários destes, foram atletas da modalidade em questão (Davies et al., 2005; Ramos et al., 2011). Portanto esses factos foram fundamentais para a continuidade do contacto com a modalidade.

Em relação à socialização antecipatória secundária, foram destacados às vivências como atletas profissionais, possíveis razões de se tornar treinador, como a opinião dos seus treinadores enquanto ainda eram atletas e vontade própria, as suas primeiras experiências profissionais e com escalões de formação. No presente estudo, oito dos 10 treinadores tiveram a experiência como atletas profissionais. Este facto é citado de forma recorrente como sendo um dos principais aspetos para torna-se treinador (Garcia, 2018; Ferreira et al.,

2015; Talamoni et al., 2013). Por outro lado, alguns dos treinadores deste estudo não tinham a pretensão de ser treinador.

É comum observar é que atletas profissionais acabem seguindo no meio desportivo (da Costa et al., 2010), principalmente na função de treinador (Ferreira et al., 2015). Outros indicaram que esse caminho já estava em seus horizontes ou que seus treinadores enxergavam aspetos que podiam indicar essa possibilidade no futuro. No estudo de Galatti et al. (2021) com atletas de basquetebol foi demonstrado que a maior parte das atletas pretendia seguir no ramo desportivo. Em outro estudo, Galatti et al. (2019) encontrou resultados semelhantes com ex-atletas de basquetebol. O estudo de Melo e Rubio (2017), indicou que 65% das ex-atletas olímpicas investigadas que concluíram a graduação atuavam na área desportiva. Portanto, parece que os atletas tendem a seguir no meio desportivo, em muitas das vezes como treinador, pois já possuem conhecimento do contexto que vão encontrar nessa fase pós carreira.

O facto de ter sido atleta da modalidade e treinar escalões de formação foram situações importantes nas suas trajetórias. No estudo de Garcia (2018) com treinadores de alto rendimento de diferentes modalidades, ter sido atleta profissional foi um dos aspetos que contribuiu para a entrada no mercado de trabalho. Ferreira et al. (2015) em estudo com treinadoras de diferentes modalidades, identificaram que trabalhar com escalões de formação foi o começo vivenciado por várias das treinadoras. Portanto, parece que ter sido atleta de futsal influenciou os treinadores para exercer a função e que para alguns que não foram atletas, iniciar em escalões de formação foi fundamental para inserção no mercado de trabalho.

Relativamente aos processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores, foram apontadas situações não mediadas em contextos informais como a vivência como atleta, a interação com os pares, leituras, comunidades de práticas, redes sociais e assistir jogos, além de situações internas, através da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação como sendo as de maior aprendizagem. Os resultados são semelhantes a estudos que citam as situações não mediadas e em contextos informais como sendo as de maior relevância para os treinadores (Brasil et al., 2013; Mesquita et al., 2010; Tozetto et al., 2017; Trudel et al., 2013).

Torna-se importante destacar as redes sociais, visto que é uma questão recente e pouco estudada dentro da área, porém cada vez mais os clubes transmitem jogos, o que auxilia na ampliação e passagem de conhecimento acerca da modalidade. Marques e Junior (2019) identificaram em estudo sobre a cobertura da mídia no futsal brasileiro, que a partir de 2018, fez-se mais comum a transmissão de jogos em tempo real por meio das redes sociais e de sites. Portanto, a maioria das fontes de aprendizagem parecem ser comuns a diferentes desportos, evidenciados pelas diversas investigações, e corroborando com os dados encontrados no estudo relativo ao contexto do futsal.

Em relação às situações internas, a reflexão foi destacada e de facto tem sido apontada como aspeto fundamental para os treinadores nos diferentes contextos (Abraham et al., 2006; Brasil et al., 2013; Irwin et al., 2004). Apesar da importância da reflexão, na revisão de Sobrinho et al. (2019), as situações internas apareceram em poucos estudos de maneira vigorosa. Parecem ser necessários estudos mais aprofundados no sentido de perceber como de facto as reflexões são realizadas, que tipo de estratégias os treinadoes utilizam e de que modo os treinadores conseguem transferir essas situações para o campo prático.

Para construir suas metodologias de trabalho, influências como a vivência como atleta, os treinadores enquanto ainda eram atletas e visualizar o trabalho de outros treinadores foram importantes. Outros aspetos relevantes foram as mudanças nas formas de treino e evolução da parte física, principalmente duração e intensidade dos treinos. No estudo de Garcia (2018), os resultados apontaram que a experiência como atleta contribuiu na questão técnica e também na interação com seus atletas. No estudo de Morbi et al. (2020), foi identificado pelo treinador estudado que sua carreira de jogador influenciou na forma com que suas equipas jogariam.

Em relação ao seus treinadores, Brasil et al. (2015) referem que o atleta aprende ao observar a intervenção de seu treinador e que posteriormente isso ocorre em outras funções, como treinador adjunto. No estudo de Callary et al. (2011) com treinadoras de diferentes desportos, identificou-se que observar a prática de outros treinadores foi importante para agregar conhecimento. Resultados semelhantes foram apontados por Brasil et al. (2013) com treinadores de futsal. As mudanças nas formas de treino e a evolução da parte

física, com destaque para duração e a intensidade dos treinos, pode ser explicada pelo facto de que a maioria vivenciou a “mudança” do futebol de salão para o futsal. Essas mudanças passaram pelas dimensões da quadra, mudança de regras, materiais desportivos, maior profissionalização da modalidade, além da evolução do conhecimento acerca do treino desportivo, metodologias de treino, entre outras questões (Vicari, 2015).

É possível perceber que diversas são as situações que interferem na construção da metodologia dos treinadores, além das adequações que necessitam ser realizadas ao longo do tempo devido as mudanças ocorridas na própria estrutura do jogo e do avanço do conhecimento científico. Apesar das diferentes influências, ficou evidente que as vivências práticas, seja de atleta ou da experiência como treinador observando outros colegas, são as predominantes. Portanto, seria fundamental a realização de mais estudos que buscassem perceber quais os elementos específicos que a experiência prática agrega na metodologia de trabalho de treinadores de futsal.

**Formação e desenvolvimento profissional dos treinadores**

Em relação à uma formação ideal, foram apontadas situações como vivenciar questões práticas, ter formação continuada, programa específico de formação no futsal, vivência como atleta profissional da modalidade, formação académica, ser treinador nos diversos escalões até progredir a equipa sénior, além de uma preparação cada vez maior e que os “novos” treinadores têm chegado melhor preparados. Esses resultados reforçam que os treinadores devem vivenciar diferentes situações de aprendizagens e que somente a formação inicial não é suficiente (ICCE, 2013; Milistetd et al., 2015b).

Relativamente a preparação dos treinadores, o domínio de diferentes áreas, uma maneira mais ética de pensamento sobre o trabalho de outros treinadores e a ligação da teoria e a prática foram pontos destacados. Rosado e Mesquita (2007) sinalizam para o aumento da complexidade na função devido a exigência cada maior que a prática impõe. Além disso, os aspetos mencionados parecem estar relacionados com as orientações propostas por Milistetd et al. (2017) aos cursos de bacharelato em Educação Física no Brasil para uma melhor

prática pedagógica. Portanto, parece que novos estudos necessitam ser realizados no sentido de perceber de que maneira cada uma dessas situações pode contribuir com a formação dos treinadores para continuar com essa perceção de melhora da preparação dos treinadores.

Um programa específico de formação no futsal foi mencionado como sendo um dos aspetos que deveria ser experenciado pelos treinadores. Foram identificados pontos em relação ao programa da CBF *Academy* como o desconhecimento ou poucas informações sobre seu funcionamento, apesar das boas expetativas e permissão para trabalhar a nível mundial, o que ainda não ocorre. No Brasil, alguns cursos desenvolvidos pelas confederações têm tentado estar alinhados aos programas de formação internacionais, como é o caso do programa da confederação brasileira de Rugby (Ciampolini et al., 2019a) e o da CBF *Academy* no futebol (CBF *Academy*, s. d.), que podem servir de espelho para outros programas.

É necessário investigações que busquem avaliar esse programa para que a partir disso se façam os ajustes necessários e aproximem as situações encontradas na prática com os conteúdos oferecidos. Além disso, os programas devem buscar um alinhamento com as entidades envolvidas para que se busque a permissão de trabalho e consequentemente aumente o leque de mercado de trabalho, pois como encontrado no estudo de do Nascimento et al. (2019) com treinadores de futebol, a falta das licenças fecham portas internacionais para treinadores brasileiros.

Relativamente sobre a visão da formação académica, alguns aspetos negativos como baixo conhecimento específico, falta de ligação entre universidade e os profissionais da prática e alguns pontos positivos, como a importância dos conhecimentos estruturantes e do ambiente académico, foram identificados. Além disso, apontou-se uma tendência de concordar com a obrigatoriedade da formação para atuação profissional. A preparação de treinadores tem sido direcionada ao ambiente académico com o intuito de garantir qualidade formativa em um ambiente adequado (ICCE, 2013). Para Milistetd et al. (2018) uma revisão curricular nos programas de formação de treinadores e faculdades pode ser um passo importante para melhorar a preparação de treinadores no Brasil.

Uma das alternativas no contexto brasileiro em que a graduação é obrigatória na maioria dos desportos, seria uma equiparação académica no currículo ao grau de treinador, como acontece em Portugal, através de requisitos mínimos de lecionação de carga horária, conteúdo específicos da modalidade e qualificação docente (Resende et al., 2016). Esse alinhamento poderia propiciar um aumento de treinadores com entrada no mercado de trabalho e também com o primeiro grau de treinador da modalidade (Resende et al., 2017).

Foi possível identificar uma tendência nos treinadores para concordar com a obrigatoriedade da formação académica para exercer a função. Com o passar dos anos, se a lei da obrigatoriedade seguir vigente, todos os treinadores da modalidade terão formação específica. Esse aspeto torna-se natural à medida que a complexidade da função, e reconhecimento da mesma por parte dos treinadores se torna mais vincada. O estudo Cavazani et al. (2013) demostrou aumento no número de treinadores de judô graduados em Educação Física em relação a estudos anteriores.

No estudo de Tavares Junior e Drigo (2018) também com treinadores de judô, todos eram graduados em Educação Física. No estudo de Facundo et al. (2019) quase todos os treinadores paralímpicos de diferentes modalidades apresentaram graduação em Educação Física Deste modo, parece haver um reconhecimento por parte dos treinadores, devido a crescente exigência profissional, que a formação se aproxime cada vez mais do ambiente académico, sendo essa transição de treinadores sem formação para treinadores com formação académica, no cenário brasileiro, natural. A partir dessa proximidade, devem ser realizados estudos possam avaliar o impacto dessa relação.

Em relação à importância e influência dos conhecimentos académicos, foi destacado a relação teoria e prática com a formação académica. No estudo de Garcia (2018) essa relação foi citada como um dos aspetos importantes acerca da graduação em Educação física. Esses dados são diferentes de alguns estudos que apontaram como ponto negativo dos cursos formais o distanciamento entre a teoria e a prática (Cassidy et al., 2009; Mesquita et al., 2014). Relativamente sobre a influência, foi possível identificar que ela foi baixa, principalmente em questões específicas da modalidade. No estudo de Virgílio et al. (2017) os resultados apontaram a formação formal como generalista e pouco específica em relação ao ambiente prático. O estudo de Modolo et al. (2017)

encontrou resultados semelhantes com treinadores de andebol escolar. Portanto, de acordo com os resultados obtidos, parece que a graduação fornece aos treinadores os conhecimentos gerais, porém tem menor contribuição em temas específicos sobre o futsal.

Outro aspeto em destaque foi que os conhecimentos adquiridos na faculdade foram importantes para se chegar ao alto rendimento profissional. Esse aspeto também foi citado pelos treinadores no estudo Garcia (2018). No entanto, no estudo de Cavazani et al. (2013) com treinadores de judô, os conhecimentos práticos ou artesanais continuaram se configurando como os mais importantes para a atuação dos treinadores. O poder de argumentação com a equipa técnica é um aspeto que merece atenção, principalmente nos dias atuais, visto que as equipas técnicas estão mais multidisciplinares. Para Egerland et al. (2013), o treinador moderno para alcançar a eficácia no seu trabalho deve aprender a trabalhar em equipa, composta por profissionais com formação em diversos campos do conhecimento. No estudo de Garcia (2018) a importância da equipa multidisciplinar surgiu em relação aos cursos de formação de treinadores.

As áreas que mais influenciaram as práticas dos treinadores foram fisiologia, cinesiologia, didática, psicologia e planeamento de treino. No estudo de Virgílio et al. (2017) com treinadores de diferentes desportos, a didática e a fisiologia foram também apontadas como importantes. A biodinâmica, aspetos psico-culturais e planeamento apareceram em alguns estudos como associados a competência percebida dos treinadores (Cortela et al., 2017; Egerland et al., 2009; Egerland et al., 2013). Portanto, esses resultados reforçam que os conhecimentos gerais advindos do contexto académico são importantes para os treinadores, diferentemente dos conhecimentos específicos sobre a modalidade. Esses resultados podem ser suportados pois a maioria destas áreas são a base dos currículos académicos no Brasil (Milistetd et al., 2014; Milistetd et al., 2016).

Em relação à formação adicional à formação inicial, foram apontadas como pontos positivos a Associação de Treinadores e a Escola Nacional de Treinadores, e pontos negativos, a falta de cursos e o exagero na quantidade de informações para os novos treinadores. A quantidade demasiada de informação atualmente deve ser absorvida, principalmente pelos novos treinadores, de maneira consciente, pois estão submetidos ao excesso de informação,

ocasionando uma ausência de problematização da sua experiência e fazendo com que percam senso crítico e meios de reinterpretação das suas experiências (Cushion & Partington, 2016; Prado & Scaglia, 2020).

Outro ponto de destaque foi a criação da Associação Brasileira de Treinadores de Futsal, criada para melhorias relativas à profissão e também de busca por qualificação contínua, aspeto esse descrito na literatura como fundamental para o treinador (Callary et al., 2014; Rodrigues et al., 2016). Além desse aspeto, a Associação pode servir como uma comunidade de prática, sendo um espaço de discussão, troca de conhecimento e experiências. Portanto, devido aos resultados encontrados, é válido a realização de investigações que avaliem o impacto da criação da Associação de Treinadores na formação dos treinadores.

Relativamente aos tipos de qualificações profissionais, foram reconhecidas as qualificações formais (pós graduações), além das qualificações informais e não formais (outros treinadores, Associação de treinadores e outros tipos de cursos). No estudo de Facundo et al. (2019) mais da metade dos treinadores cursaram pós-graduação *lato sensu* e outra parte pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na área. Este tipo de formação oportuniza aos treinadores situações de aprendizagem mediadas (Cunha et al., 2014), no qual são importantes devido à organização e hierarquização de conteúdo. Apesar da sua importância, alguns estudos apontam críticas em relação às situações formais de aprendizagem (Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013).

No que diz respeito a maneira informal e não formal, os dados vão ao encontro de estudos que citam estes tipos de aprendizagens como sendo fundamentais para o conhecimento dos treinadores (Mallett et al. 2016; Mendes et al., 2020; Molina et al., 2012). Portanto, de acordo com os resultados e conforme as orientações do ICCE, parece que é importante que ocorra uma diversificação das formações para que possam usufruir dos diferentes benefícios proporcionados por estas situações ao longo das suas trajetórias.

Em relação às áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores, as mais procuradas foram gestão de pessoas, psicologia e liderança e áreas a serem exploradas foram psicologia, metodologias de trabalho dos treinadores e gestão/relação de pessoas. No estudo de Facundo et al. (2019) em relação a cursos e pesquisas de especialização e mestrado, apenas um

treinador buscou estudar questões relacionadas aos aspetos psicológicos. No estudo de Milistetd et al. (2017) os autores indicam como sugestão aos cursos de bacharelato em Educação Física, debates que estimulem o desenvolvimento da autonomia e liderança, gestão e avaliação do processo de coaching. Portanto, parece que os treinadores, na realidade brasileira, ainda não são estimulados de maneira efetiva para o desenvolvimento dessas áreas e esse facto talvez reflita o interesse por essas áreas mesmo após estarem no campo prático por muitos anos.

Relativamente as metodologias de trabalho, uma das possibilidades é de que por se tratar de desporto de alta competição, os treinadores podem querer "esconder" determinadas situações do seu cotidiano, de maneira a "proteger" seu trabalho e assim ter uma possível vantagem competitiva. No estudo de Mesquita et al. (2014), treinadores de diversos desportos classificaram os ambientes de treino na maior parte do tempo como de concorrência em vez de colaboração. No que diz respeito a periodicidade e os aspetos influenciadores da qualificação profissional, identificou-se que os treinadores buscam qualificação de modo contínuo, algo visto em estudos como sendo uma característica fundamental para serem eficazes nas suas práticas (Callary et al., 2014; Cortela et al., 2019; Molina et al., 2012; Rodrigues et al., 2016).

Nos aspetos influenciadores para qualificação profissional dos treinadores, destacou-se as barreiras como o tempo, custo financeiro e localização, e como alternativa, o modo online. No estudo de Furtado et al. (2019), um dos pontos negativos citado em relação ao curso de futebol da CBF foi justamente o alto custo, diminuindo o acesso dos treinadores. A questão financeira, tempo e a localização foram apontados como barreiras no estudo de Rodrigues (2014) com treinadores de basquetebol de formação. No estudo de Ciampolini et al. (2019a) as barreiras financeiras e geográficas brasileiras para a oferta de cursos também foram identificadas. No estudo de Kubayi et al. (2016) a opção de qualificar-se de maneira virtual foi uma das opções para continuar buscando qualificação. O estudo de Moletta et al. (2019) encontrou resultados semelhantes. Portanto, é importante que entidades formadoras se adequem a essa realidade, e a comunidade científica possa realizar investigações, para que se avalie e se propicie uma oferta de qualificação condizente com a realidade dos treinadores.

Nos aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador, foram destacados aprendizagens pessoais e profissionais como evolução contínua, educação dos pais; formação do caráter, condução da relação com atletas, maturidade, experiência, dando uma perspetiva de aprendizado ao longo da vida. Essa perspetiva é reportada em diversos estudos da literatura (Callary et al., 2012; Lara-Bercial & Mallett, 2016; Ramos et al., 2011; Talamoni et al., 2013; Tozetto, et al., 2017; Werthner & Trudel, 2009).

Foi destacado também a progressão profissional, tanto em níveis competitivos como na equipa técnica. A experiência de competição é reportada em estudos como sendo uma vivência importante para os treinadores (Cunha et al., 2014; Santos & Mesquita, 2010). Para Leivas e Silva (2018), comandar uma equipa de divisões inferiores é difícil e serve como local de experiência e formação de novos treinadores. Na realidade do futsal brasileiro, as menores dimensões de quadra, jogos com mais disputa física, podem ser exemplos de dificuldades que os treinadores vivenciam e que podem auxiliar para quando estiverem em equipas de alto rendimento.

Do mesmo modo, vivenciar ser treinador de escalões de formação ou ter outras funções como treinador adjunto por exemplo, parecem também ser importantes. Para Rodrigues (2014), as experiências vivenciadas na função de treinador adjunto constituíram oportunidades de conhecimento que auxiliaram na atuação como treinador. Lemyre et al. (2007) identificaram a experiência de treinador adjunto como uma das situações de aprendizagem. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo Moletta et al. (2019) com treinadores de basquete. Desse modo, de acordo com os resultados encontrados e corroborando com a literatura, parece que uma maior quantidade de vivências em diferentes escalões e em outras funções tem papel importante para ser treinador principal posteriormente.

**Papel da mentoria**

Identificou-se que as maiores influências para os treinadores foram colegas profissionais e treinadores enquanto ainda eram atletas, para aqueles

que tiveram essa experiência. Os colegas de profissão, seja de outras equipas ou da própria equipa técnica, normalmente são as pessoas com quem o treinador mais compartilha conhecimento e sentimentos. As experiências como treinador adjunto geralmente ocorrem no período de transição entre a fase de atleta e o início da carreira de treinador (Cassidy et al., 2009; Cushion, 2006). No estudo de Fairhurst et al. (2017) uma parte dos treinadores relatou ter desenvolvido sua relação de mentoria quando foram contratados como treinadores adjuntos. É comum no meio do desporto que os membros da equipa técnica, principalmente o treinador, tenha uma influência grande nos seus atletas (Brasil et al., 2015). Essa relação se torna ainda mais forte se o atleta teve sucesso desportivo com o treinador (Resende et al., 2013). Portanto parece que ambas as influências foram importantes e agregaram experiências ao longo das trajetórias dos treinadores.

As características dos mentores mais destacadas foram a paixão, o conhecimento de jogo, a organização do treino e a gestão/relação de pessoas. No estudo de Porta et al. (2012) os alunos se identificaram pela paixão de seus mentores que se transformou em ação e busca pelo conhecimento. Jiménez-Sáiz et al. (2009b) identificaram como característica dos treinadores de excelência a paixão pela modalidade, sendo que muitas das vezes esses treinadores servem como mentores para os mais novos.

O conhecimento de jogo e a filosofia transmitidos por mentoria são importantes ao treinador desportivo (Jiménez Sáiz et al., 2009b; Jones et al., 2003). No estudo de Banwell et al. (2021), treinadoras envolvidas com um programa de mentoria fortaleceram suas habilidades de liderança e valores gerais como coaches. Fairhurst et al. (2017) apontam que a organização do treino foi uma das características que os treinadores aprenderam com seus mentores. Portanto, conforme os resultados encontrados e confrontados com a literatura, os treinadores parecem reforçar através destas características identificadas, a importância e a admiração pelos seus mentores.

Relativamente a relação com os mentores, foi destacado a importância dessa relação e que as situações mais discutidas eram relacionadas aos treinos e jogos. Foi apontado que ter alguém com quem compartilhar as situações do cotidiano e de auxiliar em alcançar os objetivos é fundamental. Para Gilbert e Trudel (2006) os mentores devem apoiar e orientar o mentorado a identificar,

analisar e refletir sobre o contexto e encontrar soluções. Rodrigues et al. (2020) identificaram que essa relação exige do mentor conhecimento das dimensões da vida e do trabalho do treinador. A dimensão individual remete ao treinador como sujeito, seus valores, crenças e conhecimentos. A relacional remete à relação interpessoal do treinador com diversos atores do cenários desportivo. Portanto, parece que no caso dos treinadores do estudo, a dimensão relacional foi mais abordada evidenciada nas questões de jogos e treinos.

Em sua maioria, os treinadores vivenciaram situações que se aproximam das mentorias informais. No estudo de Ramos et al. (2011) foi identificado que metade dos treinadores da pesquisa vivenciaram situações de mentoria informal. No estudo de Fairhurst et al. (2017) um dos treinadores também vivenciou esse tipo de mentoria. Portanto, apesar das mentorias informais estar presentes em diversas realidades e aparentemente contribuírem para os treinadores, não há uma clareza sobre quais são exatamente os benefícios para ambos.

Foram identificadas experiências relacionadas a mentoria com coach, psicólogo e treinadores mais experientes. Deve-se ressaltar que profissionais como coach e psicólogo têm por objetivos outras questões, diferentemente de um mentor no desporto. Chiavenato (2002) cita as atribuições de um mentor, no qual ocorre através de uma orientação profissional por uma pessoa da organização; estilo de desenvolvimento de carreira; foco no longo prazo e no futuro; relação entre protetor e protegido. Portanto, segundo os resultados obtidos, parece que os treinadores não têm o entendimento pleno sobre as funções de um mentor no contexto desportivo.

A mentoria de maneira formalizada, diferentes de outros países, não é comum na realidade brasileira, não sendo foi apontada por nenhum treinador. No estudo de Rodrigues et al. (2020) essa estratégia foi utilizada de maneira individualizada, e não através de um programa. No estudo, os treinadores indicaram que poderia ser uma experiência positiva. Nesse sentido, Bloom (2013) indicou a falta de financiamento e de consistência nos tipos de mentoria, além de dúvidas nos benefícios, como barreiras para ausência de mais programas.

Apesar das dúvidas, estudos como o Koh et al. (2014) com treinadores de basquete de um programa de mentoria, indicam experiências de aprendizagem positiva para mentores e mentorados em diversos aspetos. Um dos treinadores

não foi de acordo com um programa de mentoria. É importante ressaltar deve-se tomar alguns cuidados relativos aos programas de mentoria, como a formalização excessiva, benefícios para mentor e mentorado, entre outros aspetos (Jones et al., 2009). Portanto em decorrência dos achados do estudo, no cenário brasileiro, é necessário avançar nas questões relativas a um programa formalizado.

### 5.2. Reflexão Integrada

Diante dos resultados encontrados, é possível realizar algumas conexões que podem dar luz ao dados obtidos. Em relação as competências dos treinadores, foi possível identificar que os diferentes conhecimentos interpessoais necessários para o exercício da função, podem ser relacionados com as áreas que os treinadores indicaram estar buscando estudar e também que consideram pouco exploradas, como a liderança e a gestão de pessoas. Portanto, essas ligações parecem demonstrar que os treinadores estão em busca de uma atuação profissional competente.

Além dessas ligações, a autoavaliação, citada nos conhecimentos intrapessoais, está diretamente relacionada a reflexão, que também foi indicada como uma das fontes de aprendizagens privilegiadas pelos treinadores através das situações internas. Esse facto talvez explique o porque dos treinadores terem citado a autoavaliação como um dos conhecimentos indispensáveis a função. Outro três aspetos dentro desta temática podem ser passíveis de se encontrarem associados. O primeiro em relação à busca de qualificação profissional, algo que os treinadores citaram nos conhecimentos intrapessoais e que pode ser vinculado a perspetiva contínua de qualificação profissional. Portanto, mesmo sendo treinadores com muitos anos de prática, reconhecem a importância deste aspeto.

O segundo aspeto é a relação com os atletas, mencionado nas competências interpessoais e também nas aprendizagens para se alcançar o alto rendimento. Essa ligação pode ser explicada pelo facto de que estes treinadores já vivenciaram diversas situações que fizeram com que retirassem aprendizagens deste tipo de experiência e reconhecessem como uma

competência. O terceiro aspeto a ser relacionado é que dentro dos conhecimentos e competências importantes para o exercício da função, o conhecimento do conteúdo (conhecimento de jogo), a intensidade nas ações diárias que poderia ser comparada com a paixão, assim como a gestão/relação de pessoas também foram destacadas nas características dos mentores. Portanto, pode-se se inferir que os mentores são treinadores considerados competentes e por este motivo se tornam referência.

Relativamente a construção da intenção em ser treinador, pode-se fazer relação dos processos e fontes de aprendizagens privilegiadas pelos treinadores com as situações consideradas ideais na formação dos treinadores, como por exemplo a vivência como atleta. Portanto, essa ligação corrobora com o pensamento de que os treinadores consideram esse tipo de experiência relevante e que contribuiu com conhecimento para exercer a função. Em relação a construção da metodologia de treino, a experiência como atleta pode ser associada à formação ideal. Esse facto sendo citado, novamente reforça que a experiência como atleta influência na carreira como treinador.

Referente a formação e desenvolvimento profissional dos treinadores, uma das situações fundamentais mencionadas pelos treinadores foi ter formação continuada. Ao encontro dessa situação, uma das aprendizagens que os treinadores tiveram ao longo do tempo foi justamente essa importância de ter um aprendizado contínuo. Portanto, essas ligações reforçam essa relevância de se procurar qualificação contínua, principalmente para os treinadores de alto rendimento, evidenciada neste estudo e na literatura.

Outro aspeto que pode ser associado é a progressão dos escalões também citado como uma situação fundamental em uma possível formação ideal e a progressão na equipa técnica mencionada como uma experiência relevante para quem deseja alcançar o alto rendimento. Esse tipo de relação reforça a perspetiva de que quanto mais experiências o treinador consegue vivenciar, maior será a sua preparação para quando chegar no alto rendimento. No que diz respeito ao papel da mentoria, as influências com maior destaque na visão dos treinadores foram os colegas profissionais e os seus treinadores quando eram atletas. Essas pessoas também foram citadas como influentes na construção da metodologia de treino. Portanto, esse facto pode explicar que a experiência e a

vivência no campo prático da modalidade é fundamental para posteriormente exercer a função de treinador.

**Capítulo IV**

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste trabalho foi compreender as perceções dos treinadores de futsal brasileiros de elite sobre a construção da competência, o papel do treinador e as suas trajetórias de formação e desenvolvimento profissional. Os treinadores apontaram ser necessários ter conhecimentos profissionais, interpessoais e intrapessoais, além de saber aplicá-los no seu contexto para serem considerados competentes na função de treinador. Os conhecimentos intrapessoais foram os que tiveram menor destaque em relação aos profissionais e os interpessoais. Neste sentido, são necessários realizar estudos que busquem comparar as competências necessárias no alto rendimento em relação aos outros contextos de atuação dos treinadores, para que se tenha uma visão ampliada das diferenças e semelhanças que possam ser relacionadas e agregadas aos programas de formação.

Foi destacado também o conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos seus atletas, como os aspetos técnicos, táticos, cognitivos, psicológicos e extra quadra, transmitindo uma preocupação global em relação a esse desenvolvimento. Além disso, demonstra que o treinador necessita de conhecimentos de diversas áreas que estão relacionadas ao treino. Portanto, é necessário que se avance nas investigações no terreno prático de alto rendimento, para que se identifique de que maneira esses conhecimentos podem ser estimulados nas formações dos treinadores. Outro ponto é que essas investigações possam elevar ainda mais o conhecimento dos treinadores sobre estes aspetos, principalmente aqueles menos abordados, como os extra quadra.

Relativamente sobre a construção de ser treinador, elementos de aproximação com a modalidade como o gosto pela modalidade e a influência familiar, além do primeiro contacto através da escola e clubes e da vivência como atleta de formação, parecem ter sido importantes em um primeiro momento nas suas trajetórias. Em um segundo momento, a prática como atleta profissional foi um dos principais motivos para que se tornam-se treinadores posteriormente.

Possíveis razões de se tornar treinador como a perceção dos seus treinadores enquanto ainda eram atletas e a vontade própria também foram aspetos importantes. Os que não tinham essa pretensão, se tornaram treinadores pelas circunstâncias momentâneas. A maioria dos treinadores foi treinador de escalões de formação, processo esse que parece ter contribuído a ser treinador de alto rendimento em um outro momento. Outros, porém, chegaram ao alto rendimento sem ter essa vivência. Portanto, o caminho para ingressarem na prática profissional não é único. Além disso, estudos com um quantitativo maior de participantes são necessários para que se possa ter uma visão ampliada no sentido de perceber quais são os factos mais comuns e que estão presentes na carreira dos treinadores para se compreender como ocorre essa trajetória.

Os processos e fontes de aprendizagem privilegiadas foram as situações não mediadas (informais), como a interação com pares, leituras de livros, vivência como atleta da modalidade, assistir jogos de outras equipas e modalidades coletivas, redes sociais, comunidades práticas, além de situações internas, com destaque para a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. É possível perceber que carecem investigações que identifiquem quais contribuições e o impacto que cada uma dessas fontes proporcionam aos treinadores, principalmente no contexto de alto rendimento. Ademais, parece que as diversas situações são importantes e necessitam ser estimuladas tanto pelo contexto académico, quanto pelos programas de formação de treinadores para que se tenha uma aproximação da teoria com as demandas do campo prático.

Nas construções das metodologias de trabalho, as influências destacadas foram a vivência como atleta, os treinadores enquanto eram atletas e a visualização do trabalho de outros treinadores. Além dessas influências, as mudanças nas formas de treino e a evolução da parte física, através dos elementos de duração e intensidade das sessões, também tiveram destaque. Esses aspetos podem ser explicados pela evolução do conhecimento acerca da modalidade, pelas diversas mudanças de regras e dimensões da quadra que alteraram ao longo dos anos a dinâmica do jogo, e consequentemente, os métodos de treino e preparação dos atletas. Portanto, estudos longitudinais seriam fundamentais para se perceber que tipos de mudanças nos diferentes aspetos do jogo impactam na metodologia dos treinadores.

Em relação à formação e desenvolvimento profissional dos treinadores, diversas situações foram citadas. Vivenciar questões práticas, formação continuada, programa específico de formação da modalidade, vivência como atleta profissional da modalidade, formação académica, treinador nos diversos escalões, progredindo até a equipa profissional, foram consideradas fundamentais para uma formação ideal. Essa diversidade de experiências demonstra a dificuldade em estruturar um programa de formação ou académico que englobe todos esses contextos e reforça a importância de se buscar uma formação diversificada.

Além dessas situações, foi identificado também que uma preparação maior e que “novos” treinadores têm chegado melhor preparados para exercer a função, talvez se explique pelo facto dos treinadores atuais possuírem formação académica, o que lhes proporciona uma visão ampliada sobre a função. Um dos aspetos reconhecidos para uma formação ideal e que merece atenção é o programa específico de formação no futsal ofertado pela CBF, no qual ainda se tem poucas informações sobre seu funcionamento, apesar de boas expetativas, principalmente em relação à permissão para os treinadores trabalharem a nível mundial. Portanto, são importantes investigações que avaliem a perceção dos participantes deste programa para que se possam fazer os ajustes necessários e que vão ao encontro das demandas dos treinadores.

Relativamente à formação académica, foram ressaltados pontos positivos como a importância dos conhecimentos estruturantes e do ambiente académico que acaba por auxiliar na aprendizagem. Os pontos negativos destacados foram o baixo conhecimento específico acerca da modalidade e falta de ligação entre universidade e os profissionais da prática. Além desses pontos, os treinadores em maioria concordam com a obrigatoriedade da formação académica para exercer a função de treinador. A ligação dos conhecimentos teóricos com a prática, a importância para se chegar ao alto rendimento e poder de argumentação com a equipa técnica foram aspetos apontados em relação à importância e influência dos conhecimentos académicos.

Apesar da importância, de modo geral, a influência nos seus contextos de atuação pareceu ser baixa. Áreas como fisiologia, cinesiologia, didática, psicologia e planeamento de treino foram importantes no período da graduação e auxiliaram os treinadores na prática profissional e que reforçam o caráter mais

generalista em relação a este tipo de formação. Devido ao reconhecimento dos treinadores da importância da formação no contexto académico, necessitam ser realizados estudos que visem identificar quais pontos devem ser melhorados nesta relação e que impactem na prática dos treinadores.

Nas formações adicionais à formação inicial, os pontos positivos identificados foram a Associação de Treinadores e a Escola Nacional de Treinadores, sendo que esta, atualmente, não está ativa. Os pontos negativos reconhecidos foram a falta de cursos e o exagero na quantidade de informações para os treinadores mais novos, no qual devem buscar filtrá-las e adaptá-las para os seus contextos profissionais. Em relação aos tipos de qualificações profissionais que os treinadores têm buscado, foram apontados as formais, com destaque para as pós graduações, e as informais e não formais, como outros treinadores, Associação de treinadores e outros tipos de cursos, emitindo uma ideia de que estes têm procurado diversificar as suas qualificações.

As áreas de maior interesse identificadas foram a gestão de pessoas, psicologia e liderança. Em relação às áreas a serem exploradas, a gestão de pessoas e a liderança também foram apontadas, além das metodologias de trabalho. Essas áreas parecem ser pouco estimuladas ainda nos currículos dos cursos de bacharelato em Educação Física e programas de formação, o que pode explicar esse interesse, mesmo para treinadores que já estão na prática. Portanto, parece ser necessário que se alinhem os interesses dos treinadores com a oferta dos cursos para que ocorra um maior envolvimento. Além desse alinhamento de interesses, é válido a realização de investigações com um número maior de participantes, que avaliem quais os tipos de qualificações os treinadores de futsal têm buscado, qual o grau de importância dos conteúdos propostos nestas formações e o impacto nas suas práticas.

Foi identificado que a periodicidade em buscar qualificação profissional é contínua, factor esse apontado pela literatura como fundamental para se alcançar a *expertise*. Nos aspetos influenciadores para qualificação continuada, as barreiras identificadas foram a falta de tempo, a localização e o custo financeiro dos cursos. Em relação às alternativas, o modo online foi apontado como sendo a principal opção. Desse modo, ofertar qualificações periódicas, com a opção virtual e em diferentes localidades parecem ser estratégias a serem utilizadas pelos órgãos responsáveis no contexto brasileiro. Relativamente as

aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador, foram apontadas diversas aprendizagens pessoais e profissionais em diferentes momentos da trajetória dos treinadores, transmitindo uma perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. No que se refere a progressão profissional, o avanço em níveis competitivos e na equipa técnica foram consideradas vivências importantes para que cheguem ao alto rendimento melhor preparados para exercer a função.

No que diz respeito ao papel da mentoria, os colegas profissionais e os treinadores quando ainda eram atletas, foram apontados como maiores influências. Portanto, essas influências parecem ser frequentes e fundamentais no contexto desportivo, apesar de não ser claros quais foram os benefícios proporcionados. Na realidade brasileira, um estudo de caso que relata benefícios interessantes é o de Rodrigues et al. (2020), porém ainda há uma lacuna, de estudos com um quantitavio maior que busquem ouvir e perceber que tipos de benefícios as mentorias propiciam aos treinadores.

As características dos mentores destacadas foram a paixão pelo treino e pela modalidade, um vasto conhecimento de jogo, a organização do treino e a gestão/relação de pessoas. Estas características são frequentemente identificadas em treinadores de alto rendimento que, por muitas vezes, acabam por ser mentores de outros treinadores. Sendo assim, é importante que busquem absorver essas características com seus mentores para que possam ser referência para outros treinadores no futuro. A relação com o mentor foi considerada fundamental pelos treinadores pois estes compartilham experiências e conhecimentos ao longo das suas trajetórias. As situações mais comuns nesta relação estavam associadas ao contexto desportivo, acerca de treinos e jogos.

O tipo de mentoria mais vivenciado foi o informal, sendo que de maneira formalizada, nenhum treinador relatou ter tido experiência. Foram identificadas experiências com outros profissionais como coach e psicólogo e também treinadores mais experientes. Profissionais como coach e psicólogo tem objetivos distintos de um mentor, demostrando que os treinadores não têm uma clareza sobre o papel e função de um mentor no desporto. Foi demonstrado interesse em vivenciar um programa formalizado de mentoria, mesmo que no Brasil este tipo de experiência não seja comum no contexto desportivo. Desse

modo, parece ser interessante uma tentativa de criação de um programa formalizado de mentoria, com os devidos cuidados de não ser uma formalização excessiva.

### 6.1. Limitações do estudo

Os resultados obtidos neste estudo devem ser interpretados com cuidado. Um dos aspetos limitantes  a ser levado em consideração ao avaliar os resultados está relacionado a forma como os dados foram aferidos, pois deve-se levar em consideração que foram através dos relatos dos treinadores, sem a possibilidade de se ver na prática e nos diversos momentos que partilham com os envolvidos do contexto algumas das suas perceções.

### 6.2. Futuras investigações

Diversas podem ser as temáticas desenvolvidas em futuras investigações e que se relacionam com o presente estudo. Uma das alternativas seria realizar um estudo que comparasse as competências necessárias para o exercício da função de treinador nos diferentes contextos de atuação, para se visualizar as diferenças e semelhanças das demandas práticas de cada um desses contextos. Outra possibilidade seria desenvolver uma investigação de viés quantitativo, com um número maior de participantes, para se perceber como ocorre as trajetórias profissionais dos treinadores de alto rendimento e quais são os factos mais comuns e que impactaram nas suas carreiras.

Outra alternativa possível seria buscar perceber, com um número maior de participantes, quais contribuições e a perceção do impacto que cada uma das situações e fontes de aprendizagem proporciona aos treinadores de alto rendimento. Devido a importância e obrigatoriedade da formação académica no Brasil, outro possível estudo de ser realizado seria identificar quais pontos deste tipo de formação tem maior relevância e outros que poderiam ser melhorados para impactar na prática dos treinadores. Por fim, poderia ser realizado um estudo com um número alargado de participantes para perceber que tipos de

benefícios as mentorias propiciaram aos treinadores do contexto de alto rendimento durante suas trajetórias.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abd Karim, Z., & Nadzalan, A. M. (2017). The development of coaching knowledge among Malaysian accredited football coaches. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(4), 113-127.

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

Aleixo, I. M. S., & Vieira, M. M. (2012). Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística. *Motricidade*, *8*(2), 849-859.

Almeida, G. F., Gusmão, M. A., Rocha, F., da Cunha, A. A., & Silva, L. L. (2019). A motivação para a prática do futebol de campo: um estudo com jovens atletas. *Revista Eletrônica Nacional de Educação Física*, 9(13), 02-12.

Andrade, M. (2009) *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 9ª edição. São Paulo: Atlas.

Annerstedt, C., & Lindgren, E. C. (2014). Caring as an important foundation in coaching for social sustainability: a case study of a successful Swedish coach inhigh-performance sport. *Reflective Practice*, 15(1), 27-39.

Antunes, H., Soares, J., & Rodrigues, J. (2017). Avaliação de desempenho dos treinadores nos clubes desportivos. In: J. Rodrigues & P. Siqueira (Ed.), *Contributos para a formação de treinadores de sucesso*, (pp.221-253) Lisboa: Centro de Investigação em Qualidade de Vida.

Arede, J., Cabral, R., Nunes, R., Santos, R., & Pereira, A. (2014). Treinadores de Excelência: Características diferenciadoras. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4(2), 1-10.

Armour, K. M. (2004). Coaching pedagogy. In: R. L. Jones, K. M. Armour, & P. Potrac (Ed.), *Sports coaching cultures: From Practice to Theory* (pp. 94–115). London: Routledge.

Azevedo, C. O., de Almeida, A. T. C., & de Brito Ramalho, H. M. (2021). Rotatividade de treinadores e o desempenho das equipes de futebol no Brasil. *Economia Aplicada*, 25(1), 5-32.

Bailey, J., Jones, R., & Allison, W. (2019). Sports coaches' mentorship: Experience and a suggested future framework. *European Journal of Human Movement*, 43, 67-85.

Balbino, H. F. (2005) *Pedagogia do treinamento: Método, Procedimentos Pedagógicos e as Múltiplas Competências do Técnico nos Jogos Desportivos Coletivos.* Campinas: H. Balbino. Tese de Doutorado apresenta à Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.

Balbinotti, M. A., Zambonato, F., Barbosa, M. L., Saldanha, R. P. & Balbinotti, C. A. (2011). Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos. *Motriz: Revista de Educação Física*, 17(3), 384-394.

Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organisation*. 1ª edição. London: Methuen.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.

Banwell, J., Kerr, G., & Stirling, A. (2021). Benefits of a female coach mentorship programme on women coaches' development: An ecological perspective. *Sports Coaching Review*, 10(1), 1-23.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. São Paulo.

Barros, T., Simas, L., Brasil, V., Ramos, V., & Goda, C. (2013). Aprendizagem profissional: histórias de vida de treinadores de futebol. *R. Min. Educ. Fís*, 9, 926-931.

Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2007). Competencia entre significado y concepto. *Contextos Educativos*. *Revista de Educación*, (10), 7-28.

Benitez-Santiago, A., & Miltenberger, R. G. (2016). Using video feedback to improve martial arts performance. *Behavioral Interventions*, 31(1), 12-27.

Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative inquiry*, 11(2), 226-248.

Bleyer, F. T., Andrade, R. D., Teixeira, C. S., & Felden, É. (2015). Sono e treinamento em atletas de elite do Estado de Santa Catarina, Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 29(2), 207-216.

Bloom, G. (2013). Mentoring for sport coaches. In: Potrac P, Gilbert W, Denison J, (Ed.), *Routledge Handbook of Sports Coaching* (pp. 476-485). London: Routledge.

Brasil (1998a). Lei n.º 9.615/1998 de 24 de Março. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF.

Brasil (1998b). Lei n.º 9.696/1998 de 1 de Setembro. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselho federal e conselhos regionais de educação física. Diário Oficial da União, Brasília: DF.

Brasil, V., Ramos, V., Silva, F., Barros, T., & De Souza, J. (2013). A aprendizagem profissional de treinadores de futsal. *R. Min. Educ. Fís.* (9), 971-976.

Brasil, V. Z., Ramos, V., de Barros, T., Godtsfriedt, J., & do Nascimento, J. V. (2015). A trajetória de vida do treinador esportivo: as situações de aprendizagem em contexto informal. *Movimento*, 21(3), 815-829.

Brasil, V. Z., Ramos, V., Kuhn, F., de Souza, J. R., & do Nascimento, J. V. (2017). Os conhecimentos de base para intervenção pedagógica do treinador de surf. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(4), 807-817.

Callary, B., & Werthner, P. (2011). Exploring the Learning Environment of Women Coaches. *Canadian Journal for Women in Coaching*,11(3), 1-7.

Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2011). Shaping the way five women coaches develop: Their primary and secondary socialization. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 76-96.

Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). How meaningful episodic experiences influence the process of becoming an experienced coach. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4(3), 420-438.

Callary, B., Culver, D., Werthner, P., & Bales, J. (2014). An overview of seven national high performance coach education programs. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 152-164.

Callero, P. L. (1994). From role-playing to role-using: Understanding role as resource. *Social psychology Quarterly*, 57(3), 228-243.

Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17.

Carbinatto, M. V., Gamarano de Freitas, E., & Dessupoio Chaves, A. (2016). Women's artistic gymnastics coaches in Brazil: From opportunity to olympic games. *Sports Coaching Review*, 5(2), 163-173.

Caregnato, A. F., Szeremeta, T., da Luz, W., Silva, C. L, Costa, I., & Cavichiolli, F. R. (2015). A produção científica sobre futsal: análise de dissertações e teses publicadas no portal da Capes entre 1996-2012. *Motrivivência*, 27(46), 15-34.

Cassidy, T. G., Jones, R. L., Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice*. New York: Routledge.

Cassidy, T. (2010). Understanding the change process: Valuing what it is that coaches do. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(2), 143-147.

Cavazani, R., Cesana, J., Silva, L. H., Cressoni, F., Tavares Junior, A. C., Aranha, A., & Drigo, A. (2013). O técnico de judô: um estudo comparativo após 10 anos da regulamentação da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento,* 21(3), 105-17.

CBF Academy- Confederação Brasileira de Futebol. Consult. 9 Dez 2020, disponível em: https://www.cbf.com.br/cbfacademy/pt-br

CBFS – Confederação Brasileira de Futebol de Salão. Consult. 9 Dez 2020, disponível em: https://www.cbfs.com.br/lnf

Celestino, T., Leitão, J. C., & Pereira, A. M. (2019). Determinantes para a excelência na Orientação: as representações de treinadores e atletas de elite. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 91-96.

Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (2006). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636.

Chiavenato, I. (2002) *Construção de Talentos: Coaching & Mentoring, as novas ferramentas da gestão de pessoas*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.

Ciampolini, V., Milistetd, M., Salles, W. N., Saad, M. A., & Nascimento, J. V. (2017). Formação federativa de treinadores esportivos no Brasil: Proposta de Integração do Ensino Centrado no Aprendiz. In: R. González, M.

Machado, M. (Ed.), *Pedagogia do esporte: novas tendências* (pp. 349-367). Fortaleza: Tavares e Tavares.

Ciampolini, V., Milistetd, M., & do Nascimento, J. V. (2019a). Desenvolvimento de um programa federativo de formação de treinadores baseado em competências: o caso da CBRU. *Pensar a Prática*, 22, 1-14.

Ciampolini, V., Milistetd, M., Brasil, V. Z., & Nascimento, J. V. D. (2019b). Estratégias de ensino adotadas em programas de formação de treinadores: análise das publicações entre 2009 e 2015. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1-14.

Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2004). The effects of coach training on fear of failure in youth swimmers: a latent growth curve analysis from a randomized controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(2), 193-214.

Cope, E., Partington, M., Cushion, C. J., & Harvey, S. (2016). An investigation of professional top-level youth football coaches' questioning practice. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 8(4), 380-393.

Cortela, C. C., Aburachid, L. M., Souza, S. P., Cortela, D. N. R., & Garcia, J. P. F. (2013). A formação inicial e continuada dos treinadores paranaenses de tênis. *Conexões*, 11(2), 60-84.

Cortela, C. C., Balbinotti, C. A. A., Tozetto, A., Both, J., & Milistetd, M. (2017). Associação entre formação inicial e autopercepção de competência profissional de treinadores de tênis. Journal of Sport Pedagogy and Research, 3(2), 32-42.

Cortela, C., Milistetd, M., Both, J., Galatti, L., Crespo, M., & Balbinotti, C. A. (2019). Formação continuada e autopercepção de competência: um estudo com treinadores de tênis. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 17(2), 126-141.

Côté, J., & Sedgwick, W. (2003). Effective Behaviors of Expert Rowing Coaches: A Qualitative Investigation of Canadian Athletes and Coaches. *International Sports Journal*, 7(1), 62-77.

Côté, J. (2006). The development of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 217-222.

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., Bruner, M., Strachan, L., Erickson, K. & Fraser-Thomas, J. (2010) Athletes' Development and Coaching. In: Lyle, J. & Cushion, C. (Ed.), *Sport Coaching: Professionalization and Practice* (pp. 63-84). Elsevier, Oxford: In Press.

Craft, A. (1996). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools,* London: Routledge.

Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: developing the potential for learning through interactions. In: R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.

Culver, D. M., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A sport leader's attempt to foster a coaches' community of practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.

Cunha, G. D., Mesquita, I., Rosado, A., Sousa, T., & Pereira, P. (2010). Necessidades de formação para o exercício profissional na perspectiva do treinador de futebol em função da sua experiencia e nível de formação. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(4), 931-941.

Cunha, A. F., Estriga, M. L., & Batista, P. (2014). Fontes de conhecimento percebidas pelos treinadores: estudo com treinadores de andebol da 1ª divisão de seniores masculinos em Portugal. *Movimento*, 20(3), 917-940.

Cunha, L., Fraiha, A., Darido, S., Pérez, B., & Galatti, L. R. (2017). Trayectoria de los jugadores de baloncesto del nuevo baloncesto Brasil. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 119-128.

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.

Cushion, C., & Jones, R. L. (2006a). Power, discourse, and symbolic violence in professional youth soccer: The case of Albion Football Club. *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 142-161.

Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006b). Locating the coaching process in practice: models 'for'and 'of'coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(01), 83-99.

Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of expertise. In: Jones, R. (Ed.), *The sports coach as educator: re-conceptualizing sports coaching* (pp.128-144). London: Routledge.

Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). Coach learning and development: A review of literature. *Leeds: sports coach UK*.

Cushion, C. (2015). Mentoring for success in sport coaching. In: F. C. Chambers (Ed.), *Mentoring in Physical Education and Sports Coaching* (pp.155–162). London: Routledge.

Cushion, C., & Partington, M. (2016). A critical analysis of the conceptualisation of 'coaching philosophy'. *Sport, Education and Society*, 21(6), 851-867.

da Costa, V. T., Ferreira, R. M., Penna, E. M., da Costa, I. T., Paiva, T. N. S., & Samulski, D. M. (2010). Fases de transição da carreira esportiva: perspectiva de ex-atletas profissionais do futebol brasileiro. *Conexões*, 8(3), 84-103.

da Silva, D. C., Brasil, V. Z., Nascimento, J. V. D., Kuhn, F., Backes, A. F., & Ramos, V. (2019). Conhecimentos declarados por treinadores de bocha paralímpica para a intervenção profissional. *Journal of Physical Education*, 30(1), 1-12.

Davies, M. J., Bloom, G., & Salmela, J. H. (2005). Job satisfaction of accomplished male university. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 173-192.

Deek, D., Werthner, P., Paquette, K. J., & Culver, D. (2013). Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. *Journal of Coaching Education*, 6(1), 23-42.

De Martin-Silva, L., Fonseca, J., Jones, R. L., Morgan, K., & Mesquita, I. (2015). Understanding coach development through Perry's scheme: The necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669-683.

Demers, G., Woodburn, A. J., & Savard, C. (2006). The development of an undergraduate competency-based coach education program. *The Sport Psychologist*, 20(2), 162-173.

Denison, J. (2007). Social theory for coaches: A Foucauldian reading of one athlete's poor performance. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), 369-383.

Denison, J., & Scott-Thomas, D. (2011). Michael Foucault: Power and discourse. The loaded language of coaching. In R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion, & L. T. Ronglan (Ed.), *The Sociology of Sports Coaching* (pp. 27–39). Abingdon, Oxon: Routledge.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitative. In: N. K. Denzin (Ed.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2*ª edição*. Porto Alegre*: Artmed.

De Souza, A. & Oslin, J. (2008). A player-centered approach to coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(6), 24-30.

Dias, C. S., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2009). Emoções, stress, ansiedade e coping: estudo qualitativo com atletas de elite. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1) 9-23.

Dohlsten, J., Rönnerman, K., & Lindgren, E. C. (2021). Swedish elite athletics coaches' professional development in practices of organized coaches' meetings. *Education Inquiry*, 1-20.

do Nascimento, D., Ribeiro, C. H., & Pereira, E. G. (2019). Futebol e migração: a perspectiva dos treinadores brasileiros no exterior. *Motrivivência*, 31(60), 01-19.

Dubar, C. (2005). *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. 1ª edição. Porto: Porto Editora.

Duffy, P. (2006). Curriculum Model Development-Sport Coaching. *Thematic Report Project AEHESIS of the First Year,* 71-120*.*

Duffy, P. (2008) Implementation of the Bologna Process and Model Curriculum Development in Coaching. In: Petry, K., Froberg, K., Madella, A. & Tokarsky, W. Maindenhead (Ed.), *Higher Education in Sport in Europe. From labour market demand to training supply* (pp.80-108). Meyer & Meyer Sport.

Egerland, E. M., Nascimento, J. V. D., & Both, J. (2009). As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. *Motriz Revista. Educação Física*, 15(4), 890-899.

Egerland, E. M., das Neves Salles, W., Barroso, M. L. C., Baldi, M. F., & do Nascimento, J. V. (2013). Potencialidades e necessidades profissionais na formação de treinadores desportivos. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 21(2), 31-38.

Elias, M. R. de C., Gamba, J., & Souza, S. R. de. (2018). Feedback em vídeo no esporte: Uma revisão da literatura analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 20(2), 91-104.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1).

Ennis, C. D. (1998). The context of a culturally unresponsive curriculum: constructing ethnicity and gender within a contested terrain. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 749-760.

Ennis, C. D., & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. In: K. Armour & D. MacDonald (Ed.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 217-236). Abingdon, Oxon: Routledge.

Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.

Ericsson, K. A. (2006). Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In: K.A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Ed.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705). New York, Cambridge University Press.

Ericsson, K.A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 988–994.

Facundo, L. A., de Mello, M. T., Simim, M. A., Duarte, T., da Silva Cruz, A. Â., Narciso, F. V., Ramos, R. A., da Costa, A. & Silva, A. (2019). Trajetória profissional de treinadores no contexto do esporte paralímpico. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, 1-12.

Fairhurst, K. E., Bloom, G. A., & Harvey, W. J. (2017). The learning and mentoring experiences of Paralympic coaches. *Disability and Health Journal*, 10(2), 240-246.

Fernandes, J. C., Moura, D., Antunes, M., & Lima, R. (2013). Uma análise do perfil dos treinadores ex-atletas do futebol profissional brasileiro. *Esporte e Sociedade*, 8(22), 1-16.

Fernandes, L. P., & Azevedo, B. M. (2019). A importância da gestão nutricional no contexto da gestão do esporte: uma revisão sistemática. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva-RIGD*, 9(1), 58-73.

Ferreira, H. J., Salles, J. G. D. C., & Mourão, L. (2015). Inserção e permanência de mulheres como treinadoras esportivas no Brasil. *Revista da Educação Física/UEM,* 26(1), 21-29.

Fifa (2015). *Futsal – Fifa's development programmes and guidelines*. Fédération Internationale de Football Association.

Figueiredo, C. F. & Silva, H. L. (2018). Importância atribuída aos determinantes do desempenho no futsal. Ouro Preto: C.F. Figueiredo & H.L. Silva. Monografia apresentada ao Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto.

Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & do Nascimento, J. V. (2009). Construção da carreira docente em educação física: escolhas, trajetórias e perspectivas. Movimento, 15(1), 25-49.

Fonseca, G., & Stela, E. (2016). A influência parental na participação dos filhos no futsal competitivo. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 8(28), 3-12.

Foucault, M. (1983). The subject and power. In: H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Furtado, H. L., Goulart, A. W., & Welter, D. (2019). Treinadores de futebol no Brasil: indícios preliminares sobre formação e carreira. *RBFF- Revista Brasileira de Futsal e Futebol,* 11(42), 150-159.

Galatti, L., Bettega, O. B., Brasil, V. Z., Sobrinho, A. E. , Bertram, R., Tozetto, A. V. B., Collet, C., Rodrigues, H. D. A. Nascimento, J. V., & Milistetd, M. (2016). Coaching in Brazil sport coaching as a profession in Brazil: an analysis of the coaching literature in Brazil from 2000-2015. *International Sport Coaching Journal*, 3(3), 316-331.

Galatti, L., dos Santos, Y. Y. S., & Korsakas, P. (2019). A Coach Developers' Narrative on Scaffolding a Learner-Centred Coaching Course in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 339-348.

Galatti, L. R., Marques, C. V., Santos, Y. Y., Watoniki, G., Korsakas, P., & Mercadante, L. A. (2021). Trajetória no basquetebol e perfil sociodemográfico de atletas brasileiras ao longo da carreira: um estudo com a liga de basquete feminino (lbf). *Movimento*, 27, 1-23.

Garcia, G. D. S. (2018). Um estudo sobre a formação de treinadores de esporte de alto rendimento de modalidades olímpicas no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: G. D. S. Garcia. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Garcia-Gonzalez, L., Moreno, M. P., Moreno, A., Gil, A., & Del Villar, F. (2013). Effectiveness of a video-feedback and questioning programme to develop cognitive expertise in sport. *PloS one*, 8(12), 1-12.

Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practioner. In: R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator, re-conceptualising sports coaching* (pp. 113-127). Oxon, England: Routledge.

Gilbert, W., & Trudel, P. (2013). The Role of Deliberate Practice in Becoming an Expert Coach: Part 2 – Reflection. *Olympic Coach Magazine*, 24(1), 35–44.

Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2006). Relação treinador-atleta e exercício da liderança no desporto: a percepção de treinadores de alta competição. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11(1), 5-15.

Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2007). Avaliação psicológica de atletas em contextos de formação desportiva: Desenvolvimento de um guião de entrevista para crianças e jovens. In: J. F. Cruz, J. M. Silvério, A. R. Gomes, & Duarte (Ed.), *Actas da conferência internacional de psicologia do desporto e exercício* (pp. 82-99). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, A. R., Pereira, A. P. & Pinheiro, A. R. (2008). Liderança, Coesão e Satisfação em Equipas Desportivas: Um Estudo com Atletas Portugueses de Futebol e Futsal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 482-491.

Gomes, A. R., & Machado, A. A. (2010). Liderança, coesão e satisfação em equipas de voleibol portuguesas: Indicações da investigação e implicações práticas. In: M. R. Brandão, & A. A. Machado. *O voleibol e a psicologia do esporte (pp. 187-218)*. São Paulo: Editora Atheneu.

Gomes, R., & Paiva, P. (2010). Liderança, compatibilidade treinador-atleta e satisfação no andebol: percepção de atletas novatos e experientes. *Psico-USF*, 15(2), 235-248.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, *28*, 167-192.

Gomes, A. R., & Resende, R. (2014). Assessing leadership styles of coaches and testing the augmentation effect in sport. In: C. Mohiyeddini (Ed.), Contemporary topics and trends in the psychology of sports (pp. 115-137). New York: Nova Science Publishers.

Gomes, R. (2015). Formação de treinadores no contexto académico: aprendizagem em comunidade de prática no decurso do estágio. Porto: R. Gomes. Dissertação de Doutorado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Gomes, R., Farias, C., & Mesquita, I. (2015). O Desenvolvimento do Conhecimento de Treinadores Estagiários em Comunidades de Prática: Promoção de Abordagens de Treino Centradas nos Atletas In: I. Mesquita (Ed.) *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (pp. 261-300). Porto: CIFI2D.

Gomes, R., & Mesquita, I. (2016). Quadro sinótico da evolução da investigação no coaching dos desportos e formação de treinadores. In: I. Mesquita (Ed.) *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (pp. 17-56). Porto: CIFI2D.

Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.

Grant, M. A., Bloom, G. A., & Lefebvre, J. S. (2020). Lessons learned: Coaches' perceptions of a pilot e-mentoring programme. *International Sport Coaching Journal*, 7(1), 22-30.

Hansen, D., Larson, W. & Dworkin, J. (2003) What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.

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

Hastie, P., & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. In: K. Armour & D. MacDonald (Ed.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 79-94). Abingdon, Oxon: Routledge.

Hodges, N., & Franks, I. (2002). Modelling coaching practice: The role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 793-811.

Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In: T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 239-267). Champaign, IL: Human Kinetics.

Hunger, D., Nascimento, J. V., Barros, M. V. G. & Hallal, P. C. (2006) In: Haddad, A. E. et al. *(Ed.), A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991- 2004* (pp. 87-139), Brasília: Inep.

International Council for Coaching Excellence, & Association of Summer Olympic International Federations (2012). *International Sport Coaching Framework Version 1.1*. Champaign, IL: Human Kinetics.

International Council for Coaching Excellence & Association of Summer Olympic International Federations (2013). *International Sport Coaching Framework Version 1.2*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.

Jarvis, P. (2006) *Towards a comprehensive theory of learning*. 1ª edição. London: Routledge.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. 1ª edição. Abingdon: Routledge.

Jiménez Sáiz, S. J., Gómez Ruano, M. Á., Borrás Luján, P., & Lorenzo Calvo, A. (2007). Factores que favorecen el desarrollo de la pericia en entrenadores expertos en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(6), 145-149.

Jiménez Sáiz, S., Lorenzo Calvo, A., Gómez Ruano, M. Á., & Lorenzo Calvo, J. (2009a) La adquisición del conocimiento en entrenadores expertos en baloncesto. *Apunts Educación Física Y Desportes*, 2(96), 47-52.

Jiménez Sáiz, S., Lorenzo Calvo, A., & Ibañez Godoy , S. J. (2009b). El desarrollo de la pericia en los entrenadores españoles expertos en baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17(5), 19-32.

Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. M. (2004). Mentoring in black and white: The intricacies of cross-cultural mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 7–21.

Jones, R. L., Armour, K. M. & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society,* 8(2), 213-229.

Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures: From practice to theory.* 1ª edição*.* London: Routledge.

Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: Can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.

Jones, R. L., & Wallace, M. (2006). The coach as 'orchestrator': More realistically managing the complex coaching context. In: R. L. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualinsing sports coaching*, (pp. 51-64). London: Routledge.

Jones, R. L., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: A review of the literature*. Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 267-284.

Jones, R., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.

Kim, I., Lee, Y. S., Ward, P. & Li, W. (2015). A critical examination of content knowledge courses in physical education teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 59–75.

Koh, K. T., Bloom, G. A., Fairhurst, K. E., Paiement, D. M., & Kee, Y. H. (2014). An investigation of a formalized mentoring program for novice basketball coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 45(1), 11-32.

Koh, K. T., Ho, X. Y., & Koh, Y. (2017). The developmental experiences of basketball mentor coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 12(4), 520-531.

Kraak, W., Magwa, Z., & Terblanche, E. (2018). Analysis of South African semi-elite rugby head coaches' engagement with performance analysis. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 18(2), 350-366.

Kubayi, A., Coopoo, Y., & Morris-Eyton, H. (2016). Coaches' preferences for continuing coaching education in South Africa. *Journal of Human Kinetics*, 50(1), 229-234.

Laguardia, J., Casanova, Â., & Machado, R. (2010). A experiência de aprendizagem on-line em um curso de qualificação profissional em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(1), 97-122.

Lara-Bercial, S., & Mallett, C. J. (2016). The practices and developmental pathways of professional and Olympic serial winning coaches. *International Sport Coaching Journal*, 3(3), 221-239.

Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (H. Monteiro & F. Settineri, trad.*)* Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ.

Leeder, T. M., & Sawiuk, R. (2020). Reviewing the sports coach mentoring literature: a look back to take a step forward. *Sports Coaching Review*, 10(2), 129-152.

Leivas, F. B., & Silva, M. C. (2018). Perfil dos treinadores e comissão técnica da 2ª divisão do futebol do Rio Grande do Sul. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 10(41), 710-719.

Lemyre, F. & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante,* 8(2), 40-55.

Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21(2), 191-209.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. 1ª edição. London: Psychology Press.

Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 325-364.

Mallett, C. J., & Lara-Bercial, S. (2016). Serial winning coaches: People, vision, and environment. In: M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A. M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Ed.), *Sport and Exercise Psychology Research: From Theory to Practice*. (pp. 289-322). London: Elsevier Academic Press.

Mallett, C. J., Rynne, S. B., & Billett, S. (2016). Valued learning experiences of early career and experienced high-performance coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(1), 89-104.

Maquiaveli, G., Coelho, G., Vicentini, L., de Oliveira, F., Ricci, C., & Marques, R. F. (2021). O desafio da dupla carreira: análise sobre os graus acadêmicos de atletas de elite do futsal feminino brasileiro. *The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE)*, 13(1), 54-80.

Marques, R. F. R., & Junior, W. M. (2019). A cobertura midiática sobre o futsal masculino no Brasil: perspectiva dos atletas da seleção brasileira principal. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 25, 1-18.

Marques Filho, C. V., Folhas, G. S., Galatti, L. R., Santana, W. C., & Montagner, P. C. (2021). A produção científica sobre treinadores de futsal no Brasil. *Pensar a Prática*, 24.

Marshall, D. (2001). Mentoring as a development tool for women coaches. *Canadian Journal for Women in Coaching*, 2(2), 1496-1539.

Martin, D., Swanton, A., Bradley, J., & McGrath, D. (2018). The use, integration and perceived value of performance analysis to professional and amateur Irish coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 520-532.

Martins, A., Hernandez, J. A., & Voser, R. (2008). *A pesquisa científica no futsal: uma revisão descritiva*.

Martins, P., & Rosado, A. (2017). A formação de treinadores de luta olímpica: estudos das fontes de conhecimento e conteúdo de formação essenciais. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 12(1), 24-40.

Matias, C. J., & Greco, J. P. (2010). Cognição & ação nos jogos esportivos coletivos. *Ciências & Cognição*, 15(1), 252-271.

McQuade, S., Davis, L., & Nash, C. (2015). Positioning mentoring as a coach development tool: Recommendations for future practice and research. *Quest*, 67(3), 317-329.

Melo, G. F., & Rubio, K. (2017). Mulheres atletas olímpicas brasileiras: início e final de carreira por modalidade esportiva. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 25(4), 104-116.

Mendes, J. C., Milistetd, M., Ibáñez, S. J., & Nascimento, J. V. (2020). Fontes de conhecimentos dos treinadores: estudo de caso das seleções brasileiras masculinas de handebol. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 18(2), 1-19.

Mendoça, T. D., & Azevedo, A. (2017). A produção acadêmico-científica sobre o futsal no período de 2012-2016. In: *XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte.* Goiânia: Universidade Federal de Goiás (1637-1638).

Mesquita, I. (1998). A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino. Porto: I. Mesquita. Dissertação de Doutorado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Michel, M. (2008). A systematic observation of youth amateur volleyball coaches' behaviors. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20(2), 37-58.

Mesquita, I., Farias, C., Pereira, F. & Oliveira, G. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 23(1), 25-38.

Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.

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 & Medicine*, 10(1), 193-202.

Mesquita, I. Jones, R., Fonseca, J., & De Martin Silva, L. (2012a). Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e por quê? In: J. Nascimento & G. Farias (Ed.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 41-60). Florianópolis: Coleção Movimento.

Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Batista, P. M. (2012b). Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese handball. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 168-178.

Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In: J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos: Formação e Investigação* (pp. 295-318). Florianópolis: UDESC.

Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.

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

Mesquita, I. (2017). O valor das pedagogias críticas na formação de treinadores com mente de qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, (1), 223-234.

Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. 3ª edição. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Milistetd, M., Nascimento, J. V., Mesquita, I., Farias, G. O., & Pires, V. (2013). Socialização profissional e a construção da identidade de treinadores esportivos. In: Nascimento, J. V; Ramos, V.; Tavares, F (Org). *Jogos desportivos: formação e investigação*. (pp. 385-406). Florianópolis: UDESC.

Milistetd, M., Trudel, P., Mesquita, I., & do Nascimento, J. V. (2014). Coaching and coach education in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 1(3), 165-172.

Milistetd, M.; Salles, W. N.; Brasil, V. Z.; Saad, M. A.; Nascimento, J. V. A. (2015a). Formação de treinadores esportivos: realidade e perspectivas.

In: Lemos, K. L. M.; Greco, P. J.; Morales, J. C. (org.). *5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos*. (pp. 285-310). Belo Horizonte: EEFFTO/UFMG.

Milistetd, M., Duarte, T., Ramos, V., Mesquita, I., & do Nascimento, J. V. (2015b). A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. *Pensar a Prática*, 18(4), 982-994.

Milistetd, M., Ciampolini, V., Salles, W. D. N., Ramos, V., Galatti, L. R., & Nascimento, J. V. D. (2016). Coaches' development in Brazil: Structure of sports organizational programmes. *Sports Coaching Review*, 5(2), 138-152.

Milistetd, M., Galatti, L. R., Collet, C., Tozetto, A. V. B., & Nascimento, J. V. D. (2017). Formação de treinadores esportivos: orientações para a organização das práticas pedagógicas nos cursos de bacharelado em educação física. *Journal of Physical Education*, 28(1), 1-14.

Milistetd, M., Ciampolini, V., Mendes, M. S., Cortela, C. C., & do Nascimento, J. V. (2018). Student-coaches' perceptions about their learning activities in the university context. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(3), 281-287.

Milistetd, M., Tozetto, A. B., & Cortela, C. C. (2021). *Coleção Cadernos do Treinador: Coaching Esportivo e Competências Profissionais* - Volume II, 1ª edição. – Florianópolis, SC: 78 p. Disponível em: https://lapeufsc.wixsite.com/lapeufsc/nossa-biblioteca

Minayo, M. C. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7ª edição. São Paulo. Hucitec.

Ministério da Cidadania (2016). Secretaria Especial do Esporte. Notícias. Disponível em: http://arquivo.esporte.gov.br/index.php/ver-todos/212-noticias/noticias-snfut. Acesso em: 17 mai. 2021.

Modolo, F., Madeira, M. G., dos Santos, W. R., Marcos de Paula, D. A., & Menezes, R. P. (2017). Contextos e situações de aprendizagem de treinadores de handebol em âmbito escolar. *Movimento*, 23(4), 1203-1216.

Moioli, A. (2013). A Relação das Novas Mídias de Comunicação e o Esporte: rupturas e conflitos para a formação moral a partir da representação social

do futebol. Rio Claro: A. Moioli. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Moletta, A. F., Mendes, F. G., de Angeloni Borges, L., & Galatti, L. R. (2019). Treinadores e treinadoras de basquetebol de Santa Catarina: o desenvolvimento da aprendizagem formal, informal e não-formal. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 15(3), 197-206.

Molina, S. F., Godoy, S. J. I., Calvo, A. L., Saiz, S. J., & Alonso, M. C. (2012). El conocimiento profesional adquirido por el entrenador de balonmano: experiencias y formación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 107-115.

Mooney, R., Corley, G., Godfrey, A., Osborough, C., Newell, J., Quinlan, L. R., & OLaighin, G. (2016). Analysis of swimming performance: Perceptions and practices of US-based swimming coaches. *Journal of Sports Sciences*, 3 4(11), 997-1005.

Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. 1ª edição. São Paulo: Cengage Learning.

Moore, R., Bullough, S., Goldsmith, S., & Edmondson, L. (2014). A systematic review of futsal literature. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(3), 108-116.

Morão, K. G., Verzani, R. H., Bagni, G., & Machado, A. A. (2016). Redes sociais virtuais e o contexto esportivo: alterações emocionais em atletas. *Simpósio Nacional ABCiber*, 9, 1166-1170.

Morbi, M. D. R., Mateu, P., & Marques, R. F. R. (2020). Tornando-se um treinador de futsal de elite: um estudo de caso brasileiro. *Movimento*, *26*, 1-17.

Morgan, K. (2007). Pedagogy for coaches. In: R.L. Jones (Ed.), *An Introduction to sports coaching: From science and theory to practice* (pp. 3-14). London: Routledge.

Muñiz, G. L., Sánchez, J. C. J., Cano, E. V., & López-Meneses, E. (2019). Formación permanente y necesidades de formación de los entrenadores de rugby en Andalucía. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 115-120.

Nascimento, M. V. (2020). Análise da influência de ações técnico-táticas no desempenho de equipes de Futsal através do Scout. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 12(47), 46-51.

Nascimento Junior, J. R., Nakashima, F., Gaion, P., & Vieira, L. (2010). Análise do estresse psicológico pré-competitivo e estratégias de coping de jovens atletas de futebol de campo. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 18(4), 45-53.

Nash, C. S., Sproule, J., & Horton, P. (2011). Excellence in coaching: The art and skill of elite practitioners. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 229-238.

Nash, C., & McQuade, S. (2014). Mentoring as a coach development tool. In: C. Nash (Ed.), *Practical Sports Soaching*, (pp.234-250). London: Routledge:

Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247-259.

Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: The recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 204-221.

Newby, T. J., & Heide, A. (2013). The value of mentoring. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 141-158.

Nicholls, S. B., James, N., Bryant, E., & Wells, J. (2018). Elite coaches' use and engagement with performance analysis within Olympic and Paralympic sport. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 18(5), 764-779.

Osborne, M., & Oberski, I. (2004). University continuing education. The role of communications and information technology. *Journal of European Industrial Training*, 28(5), 414-428.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2ª edição. Newbury Park, CA: Sage.

Pazo Haro, C. I., Sáenz-López Buñuel, P., Fradua Uriondo, L., Figueiredo, A. J., & Coelho e Silva, M. J. (2011). La formación de los jugadores de fútbol de alta competición desde la perspectiva de los coordinadores de cantera. *Apunts Educação Física e Deportes*, 104(2), 56-65.

Peel, J., Cropley, B., Hanton, S., & Fleming, S. (2013). Learning through reflection: Values, conflicts, and role interactions of a youth sport coach. *Reflective practice*, 14(6), 729-742.

Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., Bessa, C., & Mesquita, I. (2016). Sport education and direct instruction units: Comparison of student knowledge development in athletics. *Journal of Sports Science & Medicine*, 15(4), 569-577.

Petreca, D., Garcia, M. C., Petreça, L. E., Colvero, S., & Flores, A. (2017). Análise de scout de uma equipe profissional de Futsal no campeonato catarinense. *RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 9(34), 265-272.

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(2), 159-171.

Pizarro, D., Práxedes, A., Travassos, B., del Villar, F., & Moreno, A. (2019). The effects of a nonlinear pedagogy training program in the technical-tactical behaviour of youth futsal players. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(1), 15-23.

Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*, 1-21.

Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186-199.

Potrac, P., & Cassidy, T. (2006). The coach as a 'more capable other'. In: R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator* (pp. 39–50). London: Routledge.

Potrac, P., Jones, R. & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: a preliminar investigation of coach behaviour. *Soccer and Society,* 8(1), 33-49.

Potrac, P., & Jones, R. (2009). Power, conflict, and cooperation: Toward a micropolitics of coaching. *Quest*, 61(2), 223-236.

Prado, H. R. M., & Scaglia, A. J. (2020). Entre o coaching philosophy e a experiência: a articulação das filosofias de treinadores por territórios de passagem. *Motrivivência*, 32(63), 1-23.

Ramos, V., Graça, A., Nascimento, J. V., & Silva, R. D. (2011). A aprendizagem profissional - as representações de treinadores desportivos de jovens: quatro estudos de caso. *Motriz: Revista de Educação Física*, 17(2), 280-291.

Ramos, V., Brasil, V. Z., & Goda, C. (2012). A aprendizagem profissional na percepção de treinadores de jovens surfistas*. Revista da Educação Física/UEM,* 23(3), 431-442.

Ramos, V., Brasil, V. Z., de Barros, T. E. D. S., Goda, C., & Godtsfriedt, J. (2014). Trajetória de vida de treinadores de surfe: análise dos significados de prática pessoal e profissional. *Pensar a Prática*, 17(3), 815-834.

Rangel, G. D. (2020). A influência dos aspectos cognitivos subjacentes a tomada de decisão na performance de atletas de Futsal. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 12(50), 540-550.

Raposo, A. (2017). Pluridisciplinaridade e Treino Desportivo. Manual de curso de treinadores de desporto. Grau III. Programa Nacional de Formação de Treinadores. Instituto do Desporto de Portugal. [Consult. 31-05-2021]. Disponível em: http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/Manuais/GrauIII/GrauIII_08_Pluridisciplinaridade.pdf

Reina-Gomez, A., & Hernández-Mendo, A. (2012). Revisión de indicadores de rendimiento em futbol. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Fisica y el Deporte*, 1(1), 1-14.

Resende, R., Gomes, R., & Vieira, O. (2013). Liderança no futsal de alta competição: importância dos resultados desportivos. *Motriz: Revista de Educação Física*, 19(2), 502-512.

Resende, R., Sequeira, P., & Sarmento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal*, 3(2), 178-183.

Resende, R., Sá, P., Barbosa, A., & Gomes, A. R. (2017). Exercício profissional do treinador desportivo: Do conhecimento a uma competência eficaz. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 3(1), 42-58.

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

Rocha, J. C., Graça, A., De Matos Serrano, J., Paulo, R. M., Da Silva Batista, M. A., Honório, S. A., Mendes, P. A., & Petrica, J. M. P. (2019). Fatores de Rendimento que orientam os Treinadores Experts de Basquetebol em Portugal. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(3), 106-112.

Rodrigues, H. D. A. (2014). Formação e desenvolvimento profissional do treinador: um estudo sobre os treinadores de basquetebol, suas identidades e saberes. Campinas: H. D. A. Rodrigues. Tese apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

Rodrigues, H. D. A., Paes, R. R., & de Souza Neto, S. (2016). A socialização profissional do treinador esportivo como um processo formativo de aquisição de saberes. *Movimento (Esefid/Ufrgs)*, 22(2), 509-522.

Rodrigues, H. D. A., Garcia Filho, H. R., Woodburn, A., & Cundari, G. (2020). Mentoring as a professional development strategy for a high-performance basketball coach. *Journal of Physical Education*, 31(1), 1-11.

Rosado, A. (2000). Um perfil de competências do treinador desportivo. In: Sarmento, P., Rosado, A., & Rodrigues J. (Ed.), *Formação de treinadores desportivos* (pp. 20-56). Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior Edições.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). A formação para ser treinador. In: *1º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Promoção do Desenvolvimento Interpessoal e Moral dos Praticantes. In: J. Alves & A. P. Brito (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores*. Lisboa: Visão e Contextos.

Salmela, J. H. (1995). Learning from the Development of Expert Coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(2), 3-13.

Sampaio, G. B. D. S. (2017). Formação de treinadores de ginástica rítmica: perspectivas de aprendizagem ao longo da vida. Florianópolis: G.B.D.S. Sampaio. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Santana, W. C. (2008). *Apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização*. 2ª edição. Campinas. Autores Associados.

Santos, A. S., & Mesquita, I. (2010). Percepção dos treinadores sobre as competências profissionais em função da sua formação e experiência. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 12(4), 275-281.

Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(1), 62–70.

Santos, F., Lopes, H., Rodrigues, J., & dos Santos, F. J. L. (2013). A instrução dos treinadores e o comportamento dos atletas em competição. Estudo preliminar das expetativas, comportamentos e perceção no futebol jovem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 218-235.

Santos, A. L. P. (2014). Formação de treinadores esportivos no Brasil: conquistas e possibilidades. In: *Grupo de Pesquisas Interdisciplinares em Sociologia do Esporte. (Org.), Interfaces: esporte e sociedade - II Encontro Paulista de Sociologia do Esporte*. (pp. 68-83) Anais. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.

Santos, J., Dias, G., & Araújo, D. (2017). Efeitos da instrução verbal e da intervenção por vídeo na largada em regatas à vela. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(1), 83-90.

Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 254-266.

Sawiuk, R., Taylor, W. G., & Groom, R. (2017). An analysis of the value of multiple mentors in formalised elite coach mentoring programmes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 403-413.

Sawiuk, R., Taylor, W. G., & Groom, R. (2018). Exploring formalized elite coach mentoring programmes in the UK: 'We've had to play the game'. Sport, Education and Society, 23(6), 619-631.

Schempp, P.G.; McCullick, B., & Mason, I.S. (2006). The development of expert coaching. In: R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-concetualising sports coaching* (pp. 145-161). London: Routledge.

Schempp, P. G., McCullick, B. A., Grant, M. A., Foo, C., & Wieser, K. (2010). Professional playing experience does not lead to professional coaching success. *Journal of Coaching Education*, 3(3), 72-82.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. 1ª Edição. Porto Alegre: Artmed.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. 1ª edição. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers ofchoosing just one. *Educational Researcher,* 27(2), 4-13.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Silva, L. F. N., Prado, H. R. M., & Scaglia, A. J. (2018). Competências requeridas ao treinador de futebol: um olhar a partir dos jogadores dessa modalidade. *Corpoconsciência*, 22(1), 24-39.

Soares, J. A. P., Antunes, H. R. L., & Rodrigues, J. D. J. F. (2011). Avaliação de desempenho dos treinadores desportivos: da inexistência de um instrumento estruturado à valorização dos resultados desportivos. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(3), 431-440.

Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440.

Sobrinho, A. E., Marques, P. R., Mesquita, I., & Júnior, M. R. (2019). Revisão sistemática sobre as situações de aprendizagem do treinador brasileiro: mediadas, não mediadas e internas. *Pensar a Prática*, 22, 1-15.

Stirling, A., Kerr, G., & Cruz, L. (2012). An Evaluation of Canada's National Coaching Certification Program's Make Ethical Decisions Coach Education Module. *International Journal of Coaching Science*, 6(2), 45-60.

Talamoni, G. A., da Silva Oliveira, F. I., & Hunger, D. (2013). As configurações do futebol brasileiro: análise da trajetória de um treinador. *Movimento*, 19(1), 73-93.

Tavares Junior, A. C., & Drigo, A. (2018). Percepção sobre a importância da formação profissional por treinadores de judô de elite. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 13-20.

Thompson, A., Bezodis, I. & Jones, R. (2009). An in-depth assessment of expert sprint coaches' technical knowledge. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 855-861.

Thompson, A., Potrac, P., & Jones, R. (2015). 'I found out the hard way': Micro-political workings in professional football. Sport, education and society, 20(8), 976-994.

Tinning, R., & Fitzpatrick, K. (2012). Thinking about research frameworks. In: K. Armour & D. MacDonald (Ed.), *Research methods in physical education and youth sport* (pp. 53-65). Abingdon, Oxon: Routledge.

Tozetto, A. V. B. (2016). Desenvolvimento profissional de treinadores de futebol: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Florianópolis: A.V.B. Tozetto. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

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

Tozetto, A. V. B., Galatti, L. R., & Milistetd, M. (2018). Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. *Pensar a Prática*, 21(1), 207-219.

Trninić, V., Papić, V., & Trninić, M. (2009). Role of expert coaches in development of top-level athletes' careers in individual and team sports. *Acta Kinesiologica*, 3(1), 98-105.

Trudel, P. & Gilbert, W. (2006) Coaching and Coach Education. In: Kirk, D., O'Sullivan, M. & McDonald, D. (Ed.), *Handbook of Physical Education*, (pp. 516-539). London: Sage.

Trudel, P., & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach: Part 3–Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, 24(2), 15-28.

Trudel, P., Culver, D., & Werthner, P. (2013). Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: P. Potrac, W. Gilbert, J. Denison (Ed), *Routledge handbook of sports coaching*, (pp. 375-387). Abingdon: Routledge.

Trudel, P., Gilbert, W., & Rodrigue, F. (2016). The journey from competent to innovator: Using appreciative inquiry to enhance high performance coaching. *International Journal of Appreciative Inquiry*, 18(2), 40-46.

Verzani, R. H., Morão, K. G., Bagni, G., Machado, A. A., & de Souza Serapião, A. B. (2018). Interferências da cibercultura em atletas de alto rendimento: olhar sobre futebolistas. *RBFF- Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 10(40), 583-588.

Vicari, P. R. (2015). A transição do futebol de salão para o futsal: um percurso histórico no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: P. R. Vicari. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Virgílio, A., Galatti, L., Tozetto, A., & Scaglia, A. (2017). Aprendizagem de treinadores esportivos: fontes de conhecimento e prática profissional nos jogos esportivos coletivos. *Journal Of Sport Pedagogy And Research*, 3(2), 20-26.

Voser, R. C. (2003). *Futsal: princípios técnicos e táticos*. 2ª edição. Canoas: Ulbra.

Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In: L. D. Housner, M. W. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Ed.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345–356). Morgantown, WV: Fitness Information.

Ward, P., İnce, M. L., Iserbyt, P., Insook, K., Lee, Y. S., Li, W., Liu, W., & Sutherland, S. (2013). International physical education teacher education physical activity content knowledge study. *Research Quarterly for Exercise and Sport Supplement*, 84.

Ward, P. (2014). A response to the conversations on effective teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 293-296.

Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effect of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 86(2), 130–139.

Weaver, M. A., & Chelladurai, P. (1999). A mentoring model for management in sport and physical education. *Quest*, 51(1), 24-38.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* 1ª edição. Cambridge: University Press.

Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist,* 20(2), 198-212.

Werthner, P., & Trudel, P. (2009). Investigating the idiosyncratic learning paths of elite Canadian coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 433-449.

Williams, A. M. (2006). Whatever happened to motor behavior? The missing ingredient for Olympic success. *The Sport and Exercise Scientist*, 8, 15–16.

Wright, C., Atkins, S., & Jones, B. (2012). An analysis of elite coaches' engagement with performance analysis services (match, notational analysis and technique analysis). *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 12(2), 436-451.

## 8. ANEXOS

Anexo 1- Guião da entrevista

Informações Gerais:

Nome:

Idade:

Formações Académicas (citar todas):

Ano de Formação:

Quanto Tempo de Profissão:

Tempo de Treinador de Base:

Tempo de Treinador Profissional:

Campeonatos Nacionais Disputados (Diferencia- lá entre treinador e outra função):

Como Treinador:

Outra Função:

Título de Campeonatos Nacionais:

Quanto Tempo na Equipe Atual**:**

Questões:

1. Como começou a relação com o futsal na tua vida?
2. Houve alguma pessoa ou algumas pessoas que te marcou/marcaram e influenciou/influenciaram na tua prática como treinador?
3. Que aspectos são importantes para ser treinador no cenário atual e por quê?
4. Quais competências tu enxergas ser importante para o teu trabalho?

5. Das citadas anteriormente, identificas que tens essas competências? Quais os fatores que influenciam para desenvolvê-las? Como as implementa na prática da tua função?
6. Como tu trabalhas, dentro do teu contexto atual (objetivo do clube, atletas, comissão técnica), o desenvolvimento dos atletas? Dá prioridade a algum aspecto? Por quê?
7. Quais as competências tu acreditas que te auxiliam no desenvolvimento dos atletas? Como tu utilizas elas e transferes isso para a prática? Quando esse desenvolvimento não está ocorrendo da maneira que desejas, que alternativas utilizas e por quê?
8. Costumas escutar as percepções dos atletas relativas ao teu trabalho? Acaba por repensar e/ou mudar algo?
9. Ao longo da tua formação/carreira como treinador, qual ambiente entendes que teve uma maior contribuição de aprendizagem para desenvolver o teu trabalho?
10. Como tu construiu a metodologia de trabalho que empregas na tua prática atualmente?
11. Quais fontes de conhecimento tu buscas para tua prática? Quais dessas fontes citadas tu acreditas que tenha maior contribuição para desenvolver o teu trabalho e como isso se materializa na prática?
12. Como tu elabora teu planejamento inicial de trabalho? Faz isso sozinho ou com outros membros da comissão técnica ou clube?
13. Quando tu está à frente de uma equipe, qual a tua ideia inicial de trabalho? Que aspectos tu começa a trabalhar no primeiro momento? Dá prioridade a algum deles?
14. Tens o hábito de refletir sobre os treinos? Se sim, em qual momento isso ocorre? Discutes com a comissão técnica ou algum outro membro do clube?
15. Costumas conversar com outros treinadores sobre a modalidade? Se sim, quais temas abordam?
16. Tu acreditas que o treinador deve ter formação académica?
17. A formação académica influenciou no teu dia a dia de treinador? Caso não tenha formação, acreditas que ela contribuiria de alguma forma para a tua prática?

18. Como tu enxergas a formação de treinadores (académica e não académica) no cenário atual? Pontos positivos e negativos, fracos e fortes?
19. Como seria a formação ideal para um treinador na tua visão?
20. Quais experiências tu acreditas que o treinador deve vivenciar para chegar até uma equipe de alto rendimento?
21. Costumas buscar qualificação profissional? Se sim, em qual área de conhecimento?
22. Qual é a tua opinião sobre os cursos/qualificações ofertados para os treinadores? Buscas qualificação em outras áreas? Qual assunto/tema tu acreditas ser importante, mas os cursos da área não abordam e por quê? Onde tu procura o conhecimento quando os cursos não te dão essa resposta? Dá um exemplo prático.
23. Existem dificuldades/barreiras para realizar essas qualificações profissionais? Se sim, quais são?
24. Já ministrou algum curso/palestra? Se sim, como foi a experiência?
25. Quais características as pessoas que te influenciaram em ser treinador possuía/possuíam que te chamava atenção? Tu absorveste e transferiste para a tua prática?
26. Em quais situações tu recorria a essas pessoas?
27. Já procurou algum tipo de profissional especialista nessa área de aconselhamento ou mentoria? Se sim, como ocorria/ocorre esta interação?

Anexo 2- Termo de Consentimento - Percepções dos Treinadores de Futsal Brasileiros de Elite Sobre a Construção da Competência, o Papel do Treinador e as Suas Trajetórias de Formação e Desenvolvimento Profissional

A presente entrevista integra o projeto de dissertação final do Mestrado em Treino Desportivo – Treino de Alto Rendimento da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O objetivo deste estudo consiste em compreender as Percepções dos Treinadores de Futsal Brasileiros de Elite Sobre a Construção da Competência, o Papel do Treinador e as Suas Trajetórias de Desenvolvimento Profissional.

Nome:_____

E-mail:_____

A entrevista é realizada com treinadores de brasileiros de elite. O procedimento de recolha de dados será realizado através de uma entrevista semiestruturada, por meio telemático, com vídeo e áudio, através de um programa de conferência remota. A entrevista tem previsão entre 60 e 75 minutos. As suas respostas são muito importantes para o sucesso deste trabalho e serão unicamente utilizadas como fonte de dados para esta investigação. Toda a informação recolhida é anônima. As duas partes, investigador e participante, terão acesso a um exemplar deste termo. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos poderá contactar o responsável pelo projeto. Desde já, agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

○ Li e aceito participar desta pesquisa

Anexo 3- Número de unidades de registo

| Temática: Competências | | |
|---|---|---|
| Categoria | Conhecimentos indispensáveis ao exercício da função de treinador | Nº de unidades |
| Subcategoria | Conhecimento profissional | 17 |
| Subcategoria | Conhecimento interpessoal | 17 |
| Subcategoria | Conhecimento intrapessoal | 9 |
| Categoria | Conhecimento sobre os aspetos a serem desenvolvidos nos atletas | Nº de unidades |
| Subcategoria | Aspetos técnicos | 2 |
| Subcategoria | Aspetos táticos | 2 |
| Subcategoria | Aspetos psicológicos | 3 |
| Subcategoria | Aspetos cognitivos | 2 |
| Subcategoria | Aspetos extra quadra | 3 |

| Temática: Construção da intenção em ser treinador | | |
|---|---|---|
| Categoria | Socialização antecipatória primária | Nº de unidades |
| Subcategoria | Elementos de aproximação com o futsal | 5 |
| Subcategoria | Primeiro contacto e vivência como atleta de formação | 6 |
| Categoria | Socialização antecipatória secundária | Nº de unidades |
| Subcategoria | Experiência como atleta profissional | 3 |
| Subcategoria | Possíveis razões de se tornar treinador | 6 |
| Subcategoria | Primeira experiência profissional e escalões de formações | 5 |
| Categoria | Processos e fontes de aprendizagem privilegiadas pelos treinadores | Nº de unidades |
| Subcategoria | Situações não mediadas | 7 |
| Subcategoria | Situações internas | 3 |
| Categoria | Construção da metodologia de treino | Nº de unidades |
| Subcategoria | Influências na construção da metodologia de trabalho | 3 |
| Subcategoria | Mudanças na forma de treino e evolução da parte física | 5 |

| Temática: Formação e desenvolvimento profissional dos treinadores | | |
|---|---|---|
| Categoria | Formação ideal | Nº de unidades |
| Subcategoria | Situações fundamentais na formação e preparação dos treinadores | 10 |
| Subcategoria | Programa específico de formação no futsal | 8 |
| Categoria | Visão sobre a formação académica | Nº de unidades |
| Subcategoria | Principais aspetos e obrigatoriedade da formação académica | 10 |
| Subcategoria | Importância e influência dos conhecimentos académicos | 6 |
| Subcategoria | Áreas de conhecimento mais influentes na prática dos treinadores | 5 |
| Categoria | Formação adicional à formação inicial | Nº de unidades |
| Subcategoria | Principais aspetos da formação adicional à formação inicial | 5 |
| Subcategoria | Tipos de qualificações profissionais | 6 |
| Subcategoria | Áreas de qualificação e áreas a serem exploradas pelos treinadores | 9 |

| Categoria | Periodicidade e aspetos influenciadores da qualificação profissional dos treinadores | Nº de unidades |
|---|---|---|
| - | - | 9 |
| Categoria | Aprendizagens e experiências para alcançar o alto rendimento de competência como treinador | Nº de unidades |
| Subcategoria | Aprendizagens pessoais e profissionais | 4 |
| Subcategoria | Progressão profissional | 5 |

| Temática: Papel da Mentoria | | |
|---|---|---|
| Categoria | Influências para os treinadores | Nº de unidades |
| Subcategoria | Colegas profissionais | 3 |
| Subcategoria | Treinadores quando eram atletas | 3 |
| Categoria | Características dos mentores | Nº de unidades |
| - | - | 10 |
| Categoria | Relação com o Mentor | Nº de unidades |
| - | - | 6 |
| Categoria | Tipos de Mentoria | Nº de unidades |
| Subcategoria | Relação formal/supervisionada | 4 |
| Subcategoria | Relação informal | 3 |
| Subcategoria | Experiências com outros profissionais | 6 |
| Subcategoria | Programa formalizado de mentoria | 5 |