

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO EM TREINO DE ALTO RENDIMENTO DESPORTIVO

**O papel do estágio profissional na formação
da identidade dos treinadores em contexto
académico:
Estudo com estudantes treinadores,
estagiários de voleibol.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em Treino de Alto Rendimento Desportivo.

Orientador: Professor Doutor José Afonso

Josué Andrade Campos

Porto, maio de 2015

Ficha de Catalogação

Campos, J. (2015). *O papel do estágio profissional na formação da identidade dos treinadores em contexto académico: estudo com estudantes treinadores, estagiários de voleibol*. Porto: J. Campos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Este capítulo enquadra-se no âmbito de um projeto científico financiado pelo FEDER (Fundo Social Europeu) através do Programa Operacional Factores Competitividade (COMPETE) e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) no âmbito do projeto PTDC/DES/120681/2010 - FCOMP-01-0124-FEDER-020047.



Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela oportunidade fantástica de ter vindo estudar para uma faculdade diferente da que realizei a licenciatura, e desta forma, poder ter tido contacto com outros professores, outros treinadores, e sem dúvida uma grande aprendizagem.

À minha família, porque mesmo estando longe durante estes dois anos de Mestrado, sustentaram-me o curso e sempre me apoiaram em qualquer necessidade que tive.

Ao meu orientador José Afonso Neves, pela paciência, e porque ao longo do ano letivo sempre teve o cuidado de pedir que lhe fosse enviando o trabalho que tivesse feito, para poder ir corrigindo e dando assim feedback. Sempre que dizia isto aos meus colegas de Mestrado, a maioria respondia: “quem me dera ter um orientador assim”.

À Professor Isabel Mesquita, por me ter aberto esta oportunidade de compreender a importância e relevância, da mudança de paradigma na formação de treinadores.

Aos estudantes que participaram neste estudo, com alguns dos quais tive oportunidade de privar, e isto ainda veio enriquecer mais esta tese

Ao Professor Bruno Carvalho — que nem deverá sonhar que é mencionado nos agradecimentos —, por todas as conversas e reflexões que fomos tendo ao longo destas duas épocas desportivas. Sem dúvida que aprendi muito com ele, mas também acredito que ele aprendeu muito comigo.

Por último, a todos aqueles que se interessaram e me ajudaram neste percurso de dois anos, em especial àqueles que me ajudaram na revisão final desta tese (Rebeca Pascoal, Pedro Luz, Manel Loureiro, Ana Gracinda, Federico Pizzuto).

Índice Geral

Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
I - Introdução.....	1
1.1. Justificação e pertinência do estudo	3
1.2. Problema e objetivos do trabalho	6
1.3. Estrutura do Trabalho	7
II – Revisão da Literatura	9
2.1. A formação do treinador no espaço académico: o caso modelo português	11
2.2. O espaço do estágio profissional na formação de treinadores	15
III - Metodologia	19
3.1. Contexto.....	21
3.2. Participantes	21
3.3. Recolha de dados	23
3.4. Análise de dados.....	24
IV – Apresentação de resultados	27
4.1. Reflexões específicas sobre indicadores técnicos e táticos.....	29
4.2. Início da consciencialização da complexidade do papel do treinador	32
4.2.1. À descoberta do que é ser treinador	35
4.2.2. Operando a mudança.....	37
4.2.3. A perceção da importância da reflexão como base da autonomia para a intervenção	40
V – Discussão dos resultados.....	45
5.1. Discussão	47
5.2. Considerações finais	54
VI – Referências Bibliográficas	57

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação da identidade do treinador estagiário no início da sua carreira, mediado pelo estágio profissional, em contexto académico. A amostra foi constituída por cinco estudantes de Licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (três do sexo feminino e dois do sexo masculino), que frequentavam as Unidades Curriculares de Metodologia II e III da modalidade de voleibol. Os dados foram recolhidos através da análise dos relatórios de estágio de cada um dos estudantes, no final do ano letivo de 2013/2014. Como material complementar e de cariz facultativo para os estudantes no mesmo ano letivo, contámos com a análise de vídeo diários de três dos cinco estudantes que realizaram os relatórios de estágio. O tratamento dos mesmos procurou evidenciar as reflexões e aprendizagens que os estudantes realizaram acerca do estágio. A identidade é uma construção eternamente inacabada, que se forma por todo o *background* existente e que se vai moldando e aprimorando graças à capacidade reflexiva, consciente ou inconsciente. Foi possível constatar, através dos diferentes relatos, que a abordagem instrucional se tornou cada vez mais ajustada às necessidades do atleta e de acordo com o contexto, gerando assim uma relação interpessoal entre treinador e atleta, muito mais eficaz. Ao nível de reflexões de âmbito metacognitivo, estas ficaram aquém de outras reflexões mais específicas da modalidade, possivelmente pela novidade do contexto, que corresponde ao embate inicial do início da carreira de treinador. A partilha de experiências de treino entre os estudantes, aliada à tutoria por um perito, foram consideradas fatores facilitadores no processo de treino e na construção dinâmica da sua identidade.

Palavras Chave: Estágio Profissional, Identidade Profissional, Prática Reflexiva, Aprendizagem Experiencial, Formação de Treinadores

Abstract

The purpose of this research was to analyze how the young intern-coach would develop his own identity through a professional placement in the beginning of his career. Five students (three females and two males) from the Bachelor Degree in Sports Sciences provided by the Faculty of Sport, University of Porto, were observed and constituted the sample for this research. All of them were enrolled in the course: Methodology of Coaching I and II — volleyball. The information was collected from the internship reports from each of the students that constituted the sample for this research near the end of the 2013/2014 academic year. In order to complement the results, we were able to analyze video-diaries produced by three of the five students. The purpose of this complementary information was to highlight the students' experiences, thoughts and learning. Our identity it is not a finished product; it evolves and is subject to change. It is possible to acknowledge that there was a clear change in the role of the intern-coaches throughout their placement year. Their methodological instructions became evermore adjusted to the needs of each athlete and in accordance with the context. This created a closer relationship between the coach and the athlete and overall made the whole coaching process more efficient. In terms of reflexive levels, metacognition reflections paled in comparison with other reflections, more specific of the sport (volleyball). This is possibly the case because the internship represents a whole new situation for the intern-coach. Sharing training experiences, allied to tutorship with someone who's an expert coach, were considered crucial upon the coaches' identity dynamic development.

Key Words: Professional Internship, Professional Identity, Reflective Practice, Experiential Learning, Coaches' Education

I - Introdução

1.1 Justificação e pertinência do estudo

Fruto da incontestável evolução da performance desportiva, não é mais admiável o exercício do treino por pessoas devidamente qualificadas (Kirk, 2001; Gomes, Isidro, Batista, & Mesquita, 2011). Sendo assim, e reconhecendo a importância da qualificação do treinador, é curial atribuir uma grande relevância à formação do mesmo, pois a sua qualificação é indissociável da sua formação. Por esta razão, a formação de treinadores tem vindo a assumir um lugar de destaque, tanto nas políticas de desenvolvimento desportivo, como na própria investigação (Mesquita, 2010; Gomes et al., 2011). Neste sentido, a investigação no campo da formação de treinadores tem por objetivo identificar as melhores estratégias para procurar incentivar os treinadores a investirem na sua formação, bem como identificar as suas necessidades de formação. Maior relevância assume a investigação nesta área, por ainda estar a dar os primeiros passos, após uma significativa mudança de paradigma na formação de treinadores ao nível europeu e, concomitantemente, nacional, plasmada no Programa Nacional de Formação de Treinadores (Instituto do Desporto Português, 2010).

O atual paradigma assume que o processo de aprendizagem do treinador deve ser centrado no contexto de prática profissional do treino desportivo, ou seja, focado na aprendizagem experiencial (Batista, 2008; Cunha, Mesquita, Moreno, Rosado, Sousa, & Pereira, 2010; Gilbert & Trudel, 2001). A investigação tem vindo a dar destaque ao “aprender fazendo” em contextos reais da atividade profissional, onde as experiências assumem um valor imperioso na aquisição e construção de saberes de âmbito profissional (Jones, Armour, & Potrac, 2004). Adicionalmente, preconiza-se que o treinador deve adotar uma postura reflexiva acerca da sua própria prática (Knowles, Tyler, Gilbourne, & Eubank, 2006; Santos, Mesquita, Graça, & Rosado, 2010). Considerando a importância das reflexões relacionadas com os indicadores técnicos e táticos específicos da modalidade, espera-se que estas evoluam no sentido duma crescente reflexão acerca da identidade do treinador, nomeadamente no que diz respeito às suas crenças e ideologias (Knowles et al., 2006). A ênfase da formação e da atividade profissional do treinador deve, então, ser colocada no desenvolvimento e promoção de posturas sociocríticas, na competência em identificar e resolver os problemas da prática, na elevação

dos valores que o treinador procura transmitir, e no desenvolvimento da sua capacidade de comunicação e liderança (Mesquita, 2010).

Todavia, segundo Jones (2004), os programas de formação treinadores ainda se alicerçam demasiadamente numa visão racional e mecanicista do conhecimento. Os modelos de formação de treinadores tendem a ser redutores, abstratos e inflexíveis, apresentando lacunas no que diz respeito ao domínio de conhecimentos práticos e pautando-se, não raramente, por escassa interação (Jones & Turner, 2006). Na mesma linha de pensamento, Culver e Trudel (2006) afirmam que os treinadores não são encorajados a partilhar as suas experiências com outros treinadores, nem a refletir ativamente acerca da sua prática diária. Ainda corroborando com os autores anteriores, Piggott (2012), num estudo realizado acerca das experiências dos treinadores nos cursos de formação de treinadores (ditos formais), chegou à conclusão que os treinadores preferem precisamente uma formação de âmbito mais informal em detrimento da formal, pois as formais não vão de encontro aos verdadeiros problemas da prática, e não promovem suficiente interação entre os demais treinadores participantes do curso. Sendo assim, e com o objetivo de transformar esta visão mecanicista do conhecimento, que não vai de encontro aos problemas reais da prática, é de salientar a relevância de todo o esforço envolvido na investigação, bem como na reformulação de paradigmas e programas de formação de treinadores.

Deste modo, é fundamental que os programas de formação de treinador não se restrinjam às formas de ensino tradicionais (Cushion, Armour, & Jones, 2003) e que possibilitem vivências práticas com vista ao desenvolvimento dos conhecimentos e de competências compatíveis com as experiências inerentes da prática (Sardinha, 2014). O reconhecimento de que o processo de aprendizagem dos treinadores ocorre, em grande parte, no quotidiano do exercício da atividade do treino (Trudel & Gilbert, 2006; Wright, Trudel, & Culver, 2007), tem por base teórica a metáfora de participação de Sfard (1998), a qual enfatiza o valor da aprendizagem experiencial. A aprendizagem para ser treinador é encarada, neste contexto, como um processo de participação e interação, através do qual o treinador adquire diferentes conhecimentos e competências úteis para a sua atividade profissional.

Neste contexto, emerge o estágio profissional tutorado como o espaço, por excelência, passível de fomentar o desenvolvimento destes conhecimentos e competências aliados à prática (Sardinha, 2014; Werthner & Trudel, 2006). Este espaço afigura-se privilegiado, porquanto os processos de reflexão decorrem no contexto da prática, no qual os treinadores são confrontados com as suas crenças e com os problemas reais do treino, assim contribuindo decisivamente para a construção da sua autonomia e da sua identidade profissionais (Werthner & Trudel, 2006; Nelson & Cushion, 2006). Com base na investigação já efetuada na área da formação de treinadores, a aprendizagem decorrente num contexto de prática profissional e baseada na interação com os outros assume-se como um critério primordial para uma formação de qualidade (Cushion et al., 2003; Erickson, Bruner, MacDonald, & Côté, 2008; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010).

Estas competências inerentes à atividade profissional do treinador consolidam-se na capacidade de atuar na “zona de desconforto”, onde o treinador reconhece uma oportunidade de aprendizagem (Mesquita, Borges, Rosado & Souza, 2011). Para que os treinadores possam estar melhor preparados para enfrentarem e darem resposta aos reais problemas que emergem do processo de treino, compete também às entidades responsáveis pela formação de treinadores a criação de espaços formativos em que haja implementação de hábitos de reflexão, resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros (Mesquita, 2010; Wenger, Mcdermott, & Snyder, 2002). Dentro da mesma linha de pensamento, Gilbert e Trudel (1998) destacam que a literatura acerca desta temática de formação de treinadores tem vindo a atribuir maior relevo à forma como os processos reflexivos têm influência na transformação dos conhecimentos e competências em decisões práticas. No entanto, segundo Mesquita (2010), os espaços criados para a reflexão na formação de treinadores são escassos e, quando estes surgem, usualmente cingem-se a reflexões do âmbito tático-técnico específico da modalidade, descorando uma reflexão de âmbito metacognitivo, na qual o treinador pode questionar as suas crenças e a sua identidade como treinador.

Em suma, no âmbito do estágio profissional (espaço que integra cenários reais da atividade profissional), a criação de espaços específicos de reflexão e interação entre os diferentes treinadores é o que permite conferir um

verdadeiro significado à aprendizagem experiencial (Wenger et al., 2002; Knowles et al., 2006). No sentido de atribuir valor à prática reflexiva, o tutor do estágio profissional surge como um facilitador, ao proporcionar espaços e oportunidades de aprendizagem e reflexão, em contexto real de prática (Demers, Woodburn, & Savard, 2006; Nelson, Cushion, & Potrac, 2013).

Além do espaço que o tutor poderá originar ou promover para essa reflexão, e tendo consciência de que a interação assume um papel crucial na construção da identidade profissional treinador, as comunidades de prática assumem um valor inquestionável na formação do treinador (Culver & Trudel, 2006). As comunidades de prática são um espaço intencional e sistematizado, criado com objetivo de permitir a partilha das experiências dos diferentes intervenientes, acerca do mesmo tema ou problemática de interesse comum. Os intervenientes destas comunidades, vão reconhecendo esta interação cada vez mais produtiva como forma de aprendizagem (Wenger et al., 2002). Em processos como o estágio profissional em meio académico, estas comunidades tendem a surgir naturalmente entre os diferentes estudantes estagiários.

1.2 Problema e objetivos do trabalho

Em face ao enquadramento teórico e às práticas vigentes atualmente, consideramos que a formação dos treinadores deve preconizar conhecimentos e competências que sejam úteis para a prática diária do treinador e que estimulem a formação/transformação da sua identidade profissional. Neste sentido, o propósito deste estudo prende-se com a análise da importância que os estudantes da licenciatura em Ciências do Desporto atribuem ao estágio tutorado em seio académico para a sua aprendizagem em ser treinador. Concretamente, pretende-se averiguar qual o impacto do estágio no aspirante a treinador, nomeadamente ao nível do conhecimento de cariz mais técnico e tático da modalidade, mas também, e sobretudo, na perceção da complexidade do papel do treinador, no desenvolvimento da identidade profissional do estudante enquanto treinador, bem como no reconhecimento dos processos

reflexivos como uma base da autonomia para o desempenho da função de treinador.

1.3 Estrutura do Trabalho

A presente dissertação encontra-se estruturada de acordo com as normas orientadoras de redação e apresentação de dissertações de Mestrado impostas pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A tese encontra-se, assim, dividida em seis capítulos, caracterizados de acordo com os propósitos de cada um.

O Capítulo I consiste na introdução ao nosso trabalho de investigação, enquadrando a legitimidade e interesse desta pesquisa, assim estabelecendo a justificação e pertinência do estudo. Neste capítulo são, ainda, definidos os objetivos do trabalho, juntamente com a estrutura da tese.

O Capítulo II concebe a revisão da literatura, que tem por objetivo dar a conhecer o estado de arte do tema da dissertação. Como tal, serão abordadas as temáticas relacionadas com o papel do treinador desportivo, a caracterização dos modelos de formação de treinadores na Europa, o papel da Universidade no âmbito da formação de treinadores e, ainda, a importância da reflexão na aprendizagem para se ser treinador.

O Capítulo III descreve os procedimentos metodológicos que suportam e legitimam a investigação. Procura-se uma descrição pormenorizada, para que os próprios métodos possam ser discutidos, replicados e/ou melhorados em investigações posteriores.

O Capítulo IV apresenta os resultados obtidos na investigação.

O Capítulo V, a discussão, assume-se como a parte principal da dissertação, pois neste capítulo iremos analisar criticamente os resultados da investigação, cruzando as suas implicações e sugestões com as teorias e dados já disponíveis na literatura.

Por fim, o capítulo VI destina-se ao alinhamento das diferentes referências bibliográficas.

II – Revisão da Literatura

2.1. A formação do treinador no espaço académico: o caso modelo português

A mediatização do desporto de alto rendimento (Resende, Mesquita, & Fernandez, 2007), a aposta em programas de identificação e de desenvolvimento do talento (Garganta, 2009; Huttermann, Memmert, & Baker, 2014) e a construção de modelos de formação do atleta a longo prazo (IDP, 2010) (Mesquita, 2009) vêm elevando a fasquia da prática desportiva desde tenra idade. A conjugação destes fatores catapultou o processo de preparação desportiva para a ribalta e, nesse contexto, a atividade de treinador emergiu enquanto fator de charneira do fenómeno desportivo (Mesquita, 2010; Almeida, 2007). O treinador é, hoje, encarado enquanto maestro dum complexo e dinâmico processo pleno de ambiguidade e de incerteza, emergindo como figura de proa, um líder no vértice do caos (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2010; Jones & Allison, 2014). A exigência que correntemente se coloca ao papel do treinador determina que este prime pelo desenvolvimento de competências que lhe permitam fazer face a tão complexa realidade (Kirk, 2001; Mesquita, 2010). Deste quadro, decorre a necessidade do treinador construir um conjunto de conhecimentos simultaneamente especializados e ecléticos, aliados dum forte código deontológico (Mesquita, 2009, 2010). Sendo assim — e de forma natural —, o panorama Europeu evoluiu no sentido da criação de leis configuradoras da profissão de treinador, apostando numa formação de qualidade (IDP, 2010).

Em concordância com o ponto anterior, a complexidade inerente a esta profissão tem promovido, a nível mundial, uma sensibilização no sentido de aumentar a qualidade da formação inicial de treinadores, bem como disponibilizar uma mais vasta oferta de formação contínua (Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Nelson et al., 2013). Os programas de formação de treinador pretendem dar ferramentas que permitam aos treinadores a obtenção da excelência desportiva (Mesquita, 2009, 2010). O processo da formação inicial de treinadores — que contempla quatro graus profissionais —, deverá focar-se nos eixos que visam a excelência profissional, como o pensamento crítico (postura sociocrítica), a capacidade de encontrar soluções para os problemas da prática, a difusão de valores, e a capacidade de liderança (IDP, 2010; Mesquita, 2009; Piggott, 2012). O objetivo deste processo é estimular o

desenvolvimento de competências nos treinadores, de modo a que possam aperfeiçoar constantemente o seu papel enquanto agentes nucleares do processo de preparação desportiva (Jones & Turner, 2006; Cunha et al., 2010). Não obstante, as intenções, por si só, poderão não surtir o efeito desejado. Para intentar garantir esta formação contínua dos treinadores desportivos optou-se pela institucionalização do processo formativo: a renovação do Título Profissional de Treinador de Desporto (previamente designado Cédula Profissional) assume um carácter obrigatório para a continuação do exercício da profissão, requerendo esta a formação contínua, com um número mínimo de 50 horas de formação a cada ciclo de cinco anos (IDP, 2010).

No cerne desta mudança, a filosofia subjacente promove um ponto crítico, um momento de viragem, buscando transcender a tipologia formativa “tradicional”, fortemente baseada numa abordagem altamente teórica, prescritiva, autocrática e negligenciadora da bagagem individual que cada sujeito aporta ao processo de formação (Chesterfield et al., 2010; Cushion, Ford, & Williams, 2012; Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014). O atual paradigma, plasmado no Programa Nacional de Formação de Treinadores (PNFT), representa a concretização de uma orientação política que optou, com clareza e determinação, por valorizar a formação de agentes desportivos, quer ao nível das competências técnicas, quer ao nível das competências científicas (IDP, 2010). Para alcançar esta valorização dos agentes desportivos, iniciou-se pela reformulação dos graus de treinador, que passam a ser quatro em vez de cinco, sendo homogeneizados para as diferentes modalidades desportivas¹. De realçar que, no PNFT, existe uma definição mais precisa daquilo que é pretendido em cada grau (IDP, 2010).

A obrigatoriedade de realização de estágio tutorado (tema a que voltaremos adiante) e o aumento da carga horária nas formações iniciais, aliada à exigência de formação contínua, são medidas que – espera-se – aportem dividendos positivos à profissão de treinador e, conseqüentemente, ao processo de formação desportiva em geral (Bloom, 2013). Porém, talvez a mais significativa alteração com base mudança de paradigma, seja a criação de

¹ Existem, todavia, federações desportivas nacionais que apenas possuem formação até ao Grau 3 (p.e., é o caso da Federação Portuguesa de Voleibol, modalidade na qual este estudo foi realizado).

diferentes vias legais para a obtenção de formação inicial e contínua de treinadores (Mesquita, 2009), por se considerar desejável a existência de convergências e tangências entre as diferentes vias formativas, fomentando-se sinergias que lhes deem corpo e as nutram reciprocamente (Mesquita, 2010).

A necessidade de desenvolvimento do conceito de excelência no desporto (conceito eclético e plural) é apontado por diversos autores (Kirk, 2001; Rosado & Mesquita, 2009) como condição prioritária na qualificação do treinador desportivo. A pluralidade exigida ao treinador implica um aporte de conhecimentos e competências diversificadas (Langan, Blake, & Lonsdale, 2013). Neste sentido, a formação de treinadores via Ensino Superior cumpre com o desenvolvimento deste conceito de excelência, permitindo dotar o treinador de competências ecléticas que em muito ultrapassam as competências específicas requeridas para uma determinada modalidade (Mesquita, 2010; Sardinha, 2014). A Universidade poderá, mais concretamente, constituir uma via por excelência para a formação dum pensamento crítico abrangente, com profunda análise sociocultural (Mesquita, 2010). A Universidade oferta um conjunto eclético de conhecimentos e competências aos seus alunos, bem como possibilita a abertura de canais de comunicação entre as diferentes vias de formação (IDP, 2010). Acima de tudo, a Universidade “não pode desfazer-se da obrigatoriedade de assumir um protagonismo axiológico de iluminar a sociedade, as suas organizações e os seus sujeitos e atores com a luz de axiomas e normativos éticos” (Bento, 2008).

Uma das premissas basilares no contexto desta nova lógica consiste na aquisição de competências em contextos reais da prática, sendo neste ambiente que o formando irá ser confrontado com os problemas naturalmente emergentes de qualquer processo de preparação desportiva (IDP, 2010) (Trudel & Gilbert, 2006; Wright et al., 2007; Mesquita, 2013). Em concordância com esta afirmação, emerge o estágio como um dos mais significativos processos de aprendizagem em contexto da prática (Bloom, 2013; Mesquita et al., 2014), através da reflexão e partilha com alguém que tenha mais experiência no Treino. Novamente, emerge a Universidade como um local que potencia enquadramentos de elevado valor reflexivo à prática decorrente do estágio profissional (Mesquita et al., 2014; Trautwein & Ammerman, 2010).

Decorrente destes pressupostos, podemos afirmar que o processo de reflexão é de facto uma ferramenta importante para qualquer treinador. No entanto, verificamos que esta tende a não ser implementada de forma eficiente na formação de treinadores (Knowles, Gilbourne, Borrie, & Nevill, 2001; Knowles, Borrie, & Telfer, 2005; Mesquita et al., 2014). No seguimento da afirmação anterior, importa diferenciar dois níveis de reflexão. Um primeiro nível, pautado por uma reflexão mais centrada nos conteúdos mais teóricos e práticos da modalidade; e um segundo nível, que mora no confronto das convicções pessoais do treinador com a sua atividade profissional e parceiros de percurso profissional (metacognição). Em relação à reflexão que é centrada nos conteúdos específicos da modalidade, o seu conceito é reduzido a um nível superficial no que se refere à identidade do treinador, pois nele constam apenas os aspetos organizacionais e funcionais do treino propriamente dito, não havendo lugar para uma reflexão mais crítica, de nível superior. Esta reflexão de cariz crítico está iminentemente ligada a noções de desafio e mudança, nas quais o treinador reflete sobre a sua identidade, as suas ações e convicções, intentando criar conceitos lógicos que se apliquem em cada contexto, ao invés de criarem um conjunto de regras que se apliquem a todas as situações (Sardinha, 2014).

Sendo assim, o tipo de reflexão centrada na pessoa do treinador deve, então, ser uma prática deliberada na atividade do treinador, e isso requer prática regular. Neste sentido, a formação de treinadores deverá proporcionar espaços centrados em hábitos reflexivos, partilha de conhecimentos e resolução de problemas da prática. Desta forma, a prática reflexiva aportará os ingredientes necessários à formação de uma “mente de qualidade”, pois os processos reflexivos acontecem de uma forma contextualizada. Segundo Knowles, et al. (2001), o desenvolvimento de competências reflexivas deve ser intencional e contextualizado em cenários concretos da atividade. É, portanto, incontornável a vinculação de processos formativos a ambientes onde a reflexão crítica surja de forma situada (Mesquita, 2010). Não o sendo, a reflexão ficará apenas pela superficialidade, ou seja, não haverá uma reflexão acerca do papel da pessoa do treinador em cada contexto em que atua (Trautwein & Ammerman, 2010).

2.2 O espaço do estágio profissional na formação de treinadores

Derivado do reconhecimento da limitada eficácia dos modelos atuais de formação de treinadores (Jones, Morgan, & Harris, 2012; Nelson et al., 2013), vem-se operando uma mudança para melhor no panorama conceptual e operativo que enquadra a formação de treinadores (Mesquita et al., 2010), seja pela via académica, seja pela via federativa. No seguimento das questões emergentes previamente, surge a defesa da aprendizagem em contexto real de prática (Abes, Jones, & McEwen, 2007; Mesquita et al., 2014), evitando-se o paradigma de “uma medida igual para todos” (Chesterfield et al., 2010) e privilegiando-se um contacto direto com a ambiguidade e nuances inerentes ao contexto (Jones et al., 2012). A prática é, com efeito, a matriz onde se concebe a aprendizagem (Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Mesquita et al., 2010). Tal significa que os conhecimentos teóricos só têm significado, quando são concebidos em contextos práticos. Mais do que construir conhecimento teórico, importa possuir o conhecimento prático na procura de soluções nos diferentes contextos da prática (Mesquita, 2013).

A aprendizagem experiencial, ou seja, em exercício, é assumida como uma fonte essencial de aprendizagem para o treinador em formação (Trautwein & Ammerman, 2010), estando isso plasmado em programas europeus de formação de treinadores, mas também no de países como o Canadá e Austrália. Não obstante, a forma de abordagem à aprendizagem experiencial e, nomeadamente, ao estágio, ainda se afigura precária, pouco sistematizada (Mesquita et al., 2014). Neste tipo de aprendizagem, oportuniza-se ao aspirante um contacto semanal regular com a realidade da sua atividade (Mantei & Kervin, 2011), uma ocasião de confronto com uma prática sempre mais multifacetada e negociada do que os aspirantes a treinadores gostariam de admitir (Chesterfield et al., 2010). Efetivamente, vem sendo demonstrado que os próprios treinadores atribuem maior importância às fontes de aprendizagem informais – tais como trabalho junto de peritos, aprendizagem pela execução prática, interação com colegas treinadores, bem como seminários e clínicas de cariz mais prático –, do que às situações formais de aprendizagem

proporcionadas pelos programas nacionais de certificação de treinadores (Erickson et al., 2008; Mesquita et al., 2014; Piggott, 2012).

Em concordância com a importância de uma aprendizagem experiencial, o estágio deve ser assumido como uma fonte basilar na construção do conhecimento do treinador desportivo (Bloom, 2013; Mesquita et al., 2014). O estágio oferece ao treinador aprendiz uma experiência no contexto real da prática, aliado à supervisão por alguém dotado de maior experiência, com o qual possa aprender, partilhar e questionar (Mesquita et al., 2014; Trautwein & Ammerman, 2010). O tutor configura-se, neste contexto, como um facilitador da aprendizagem do estagiário (North, 2010). Interações no contexto prático, observação e discussão com treinadores mais experientes, são também fundamentais para a construção e desenvolvimento dos conhecimentos, competências, crenças e valores, do treinador desportivo (North, 2010). Nesta circunstância, a participação ativa em treinos e em competições, aliada ao contacto com um treinador principal mais experiente, são fatores que podem beneficiar sobremaneira a formação inicial do estudante estagiário, nomeadamente estimulando uma prática reflexiva, um maior reconhecimento dos problemas que surgem inerentes ao ambíguo e complexo papel de treinador, entre outros (Cushion et al., 2012; Mesquita et al., 2014). A possibilidade de confrontar as experiências e conhecimentos prévios pela reflexão crítica, considerando as demandas inerentes ao contexto, permite-lhes aceder a um conhecimento mais evoluído, o qual integra a sua compreensão pessoal (Cushion et al., 2012; Entwistle, 1991, 2000).

No caso concreto da via académica, o estagiário beneficia, adicionalmente, de um tutor da Universidade, que vai acompanhando o seu trabalho e estimulando, semanalmente, discussões críticas acerca dos problemas decorrentes da prática dos estagiários. Efetivamente, a oportunidade de aprender com os pares, bem como a utilização de mentores ou tutores, configura-se como nuclear na formação de jovens treinadores (Jones & Allison, 2014; Nelson et al., 2013). Todavia, e até recentemente, embora existindo o estágio formal na via universitária, este caracterizava-se por uma ausência de acompanhamento (Mesquita, 2010). Como tal, as condições de realização do estágio eram largamente negligenciadas e os seus efeitos sobre os estudantes ignorados, podendo resultar em situações nefastas à

aprendizagem ou, no mínimo, não potenciadoras duma evolução condigna das exigências da profissão (Lester & Costley, 2010; Potrac & Jones, 2009; Thompson, Potrac, & Jones, 2013).

Outro dos aspetos potencialmente mais ricos do estágio é a formação num contexto de Comunidades de Prática (CoP) (Wenger et al., 2002). Como vimos no ponto anterior, a investigação tem vindo a destacar a importância da aprendizagem experiencial, o aprender fazendo. Ou seja, a aprendizagem do jovem treinador é melhor concretizada em contexto real e resultante da interação com os outros (Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Mesquita et al., 2010; Mesquita et al., 2014; Jones et al., 2004). Esta evidência vem atribuir um valor inquestionável às CoP no processo de formação do treinador (Culver & Trudel, 2006), promovendo um espaço de participação ativa entre os diferentes membros do grupo, onde podem expôr as suas dúvidas e problemas. Este espaço é claramente uma consciencialização de que o treinador forma-se por processos de interação, pondo de parte o desenvolvimento do treinador por processos meramente individuais (Wenger, 2002). Impõe-se assim, um desenvolvimento de uma formação aturada de questões relacionadas com a aprendizagem experiencial, a aprendizagem em CoP, o poderoso papel do estágio na formação da identidade profissional do treinador e o enquadramento dos processos reflexivos neste âmbito (Billett, 2010), identidade que é multiforme, dinâmica e relacional, não constituindo, por isso, um conceito monolítico (Wenger, 1998). Com efeito, a construção da identidade é um processo constante de renovação, para a qual muito contribuem as experiências vivenciadas (Jones et al., 2004; Mesquita et al., 2014).

Considerando que a organização e qualificação do estágio é recente, importa encetar pesquisas que esclareçam os seus benefícios concretos, bem como as suas potenciais lacunas, efetivando o desejado escrutínio da aplicação, na prática, dos comportamentos promovidos pela formação (Cushion et al., 2012). Por exemplo, uma crítica recorrente a estes modelos prende-se com não empoderamento do treinador estagiário, que é visto pelo treinador principal apenas como um instrumento de treino (Zembylas, 2006). De igual modo, importa verificar o impacto do estágio sobre os estudantes no que concerne à sua identidade de treinador (Chesterfield et al., 2010; Jones &

Allison, 2014), recorrendo a uma visão holística da identidade profissional (Abes et al., 2007). Com efeito, a formação da identidade do treinador (Mantei & Kervin, 2011) e sua evolução no tempo (Abes et al., 2007) encontra-se no cerne das preocupações. Neste contexto, a influência do social no eu pessoal assume um papel de destaque, produzindo conflitos que deverão ser solucionados na construção da identidade do treinador (Block, 2013; Cushion & Jones, 2006; Jones et al., 2012). O historial do treinador também emerge com declarada relevância, nomeadamente pelo fenómeno de socialização antecipatória, na qual o passado aporta expectativas que podem ou não cumpridas (Abes et al., 2007; Lorimer & Holland-Smith, 2012; Mantei & Kervin, 2011). Outra questão situada no cerne da formação da identidade do treinador relaciona-se com a dinâmica de poder (Cushion et al., 2012; Potrac & Jones, 2009), em particular com o estabelecimento de relações com os atletas e com os pares (Hodge, Henry, & Smith, 2014; Purdy, Potrac, & Jones, 2008).

A aprendizagem experiencial (neste caso mais específico, o estágio) deve, então, ser aproveitada pelo jovem treinador, enquanto meio prioritário de aprendizagem, baseando-se na compreensão das decisões tomadas e erros cometidos. Ou seja, a aprendizagem experiencial não se pode descorar dos processos de reflexão sobre a pessoa do treinador. Decorrente deste entendimento, os nossos objetivos prendem-se com obter uma melhor compreensão da formação e evolução da identidade do treinador, especificamente de cinco estudantes estagiários que aspiram a uma carreira de treinador. Especificamente, importa perceber se os aspirantes a treinadores operaram mudanças no sentido da criação de hábitos de reflexão crítica e dum maior e mais ajustamento repertório comportamental ou se, inversamente, apenas reforçaram crenças e práticas aprioristicamente “justificadas” (Cushion et al., 2012). Na medida em que a formação específica da instituição em causa (i.e., Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) possibilita a obtenção do título profissional de treinador de grau II, e considerando que este grau permite ser treinador principal de todos os escalões, com exceção de seniores de primeira divisão, esta compreensão afigura-se de enorme relevância.

III - Metodologia

3.1. Contexto

Este estudo realizou-se na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), com estudantes do terceiro ano do primeiro ciclo em Ciências do Desporto, inscritos em duas Unidades Curriculares semestrais (Metodologias II e III – Voleibol). Após uma preparação específica de base – Metodologia I –, no 2º ano do curso, os estudantes no 3º ano integram clubes ou seleções nacionais para realizarem um estágio profissional com a duração de dez a onze meses, perfazendo uma época desportiva. No culminar do estágio e obtendo aproveitamento nas duas unidades curriculares (Metodologia II e III – Voleibol), os estudantes têm certificação de Grau II completo (i.e., com estágio realizado) do Título Profissional de Treinador, considerando que a FADEUP é uma agência acreditada de formação de treinadores pelo IPDJ. Em suma, as Unidades Curriculares em causa são claramente vocacionais e apresentam uma componente de aprendizagem experiencial substancial.

Durante o processo, os estudantes têm um professor tutor (integrante do Gabinete de Voleibol da FADEUP) que acompanha o desenvolvimento profissional dos estudantes e promove um trabalho reflexivo semanal em conjunto com os estudantes, estimulando o engajamento em reflexão estruturada (Cushion et al., 2012). Simultaneamente, cada estudante tem um treinador tutor, que fará o acompanhamento diário e próximo da evolução do estudante estagiário. Em conjunto, estas entidades asseguram o desenho, implementação e avaliação da prática do treinador estagiário, via participação ativa deste nas atividades relacionadas com o treino e com a competição (Mesquita, 2009). Este enquadramento permite cumprir com a desejada articulação entre treinadores e academia, promovendo uma consciência aperfeiçoada e uma prática baseada na evidência (Cushion et al., 2012).

3.2. Participantes

Participaram deste estudo cinco estudantes inscritos nas Unidades Curriculares de Metodologias II e III – Voleibol no ano letivo 2013-14, que se voluntariaram para o estudo. A decisão baseou-se no conceito de amostragem intencional (Patton, 2002). Especificamente, no ano letivo precedente, os

participantes haviam iniciado a sua participação nas aulas de Metodologia I: Voleibol, bem como num projeto que envolvia entrevistas em contexto de *focus group*. O presente estudo emerge no seguimento dessa pesquisa, acompanhando a evolução do grupo de estudantes ao longo do seu estágio profissional. Neste sentido, a amostragem, além de intencional, configurou-se como sendo de conveniência, pois os estudantes já haviam demonstrado a sua vontade em participarem desta investigação, aliada à capacidade de produzirem documentos incorporando reflexões de interesse para os temas em análise, quer do ponto de vista da relevância, quer do ponto de vista da profundidade.

As implicações éticas do envolvimento neste estudo foram amplamente debatidas com os participantes, que providenciaram um consentimento informado de total acordo e por escrito. Neste, houve lugar a um esclarecimento cabal acerca dos propósitos da pesquisa, o âmbito e dimensão do envolvimento dos estudantes, a garantia de anonimato, bem como o direito ao registo e divulgação dos resultados (via utilização de pseudónimos). A anonimidade e confidencialidade foram explanadas aos participantes. A qualquer momento do estudo, os participantes poderiam optar por abandonar o projeto, com garantia de não haver represália. A pesquisa foi aprovada pelo Comité de Ética da FADEUP, com o processo CEFADÉ,19/2013.

A integração dos estudantes nos clubes (ou na seleção nacional, num dos casos) foi concretizada ao abrigo de protocolos oficiais estabelecidos entre a FADEUP e as entidades acolhedoras do estágio. Os protocolos contemplam um esclarecimento cabal dos direitos e deveres da FADEUP, entidade acolhedora e estudantes estagiários. O total acesso aos treinos, jogos e outro material das equipas é garantido, incluindo a possibilidade de utilizar os materiais produzidos pelos estudantes estagiários na condução de pesquisas científicas e/ou técnico-pedagógicas.

O Gonçalo, o mais velho do grupo (32 anos), formou-se, inicialmente, em Engenharia Civil. Todavia, devido à sua ligação como atleta à modalidade de voleibol e à sua paixão pelo desporto, mudou o rumo da sua vida e decidiu formar-se em Educação Física. No ano em que decorreu a pesquisa, foi-lhe concedida a oportunidade de estagiar numa seleção nacional. A Carolina (21 anos) é uma atleta de nível internacional, jogando nas melhores equipas

nacionais de primeira divisão e na seleção nacional. Revelou, ao longo do seu primeiro ano na opção de voleibol, possuir uma bagagem de conhecimento específico da modalidade bastante elevado. Estagiou na equipa que veio a sagrar-se campeã nacional de juvenis femininos. A Joana (21 anos) tem um perfil semelhante ao da Carolina, embora seja uma pessoa que extravasa de forma mais expressiva os seus sentimentos. Como jogadora, conseguiu superar muitas das suas limitações e chegar a jogar numa das melhores equipas da primeira divisão. Realizou o estágio na equipa que terminou a época em terceiro lugar no campeonato nacional de juniores masculinos. A Beatriz (21 anos) não provinha do voleibol; com efeito, nem sequer apresentava uma ligação a nenhum desporto na vertente de rendimento. Contudo, encarou o desafio duma modalidade que praticamente desconhecia e demonstrou uma capacidade de aprendizagem de exceção. Com muita dedicação e capacidade reflexiva, iniciou a sua aventura como treinadora de voleibol. Estagiou numa equipa de Infantis que se classificou para a segunda fase do campeonato nacional.

Finalmente, o Gustavo (21 anos) era atleta de alto rendimento, mas de uma modalidade individual. Após ter colaborado, de forma esporádica e por iniciativa própria, em alguns treinos de voleibol num dos melhores clubes nacionais, decidiu tentar uma carreira de treinador nesta modalidade. Dotado de grande capacidade de observação e de célere aprendizagem, rapidamente se tornou adjunto de uma das melhores equipas nacionais de voleibol. Estagiou na mesma equipa da Carolina. Todos os estudantes analisados se destacaram no primeiro ano da opção de voleibol, nomeadamente pelo seu espírito crítico e determinação. De igual modo, todos realizaram o seu estágio em equipas que se encontravam entre as melhores nacionais do respetivo escalão, com exceção do Gonçalo, que estagiou com uma seleção nacional.

3.3 Recolha de dados

A nossa pesquisa recorreu a dados retirados dos Relatórios de Estágio (RE) concretizados pelos estudantes ao longo da época desportiva (de carácter obrigatório), bem como de Vídeo Diários (VD), que são instrumentos por

excelência para os participantes enquadrarem os seus pensamentos e conceitos (Jones & Allison, 2014). Os documentos selecionados visam promover uma visão representativa dos nossos problemas de estudo, potenciando, pela sua natureza, o poder e o papel ativo dos participantes em contarem as suas próprias histórias (Jones & Allison, 2014). Acima de tudo, buscámos uma compreensão dos entendimentos revelados pelos estudantes, fazendo uso dum ecletismo metodológico (Hammersley, 1996).

Partindo de cinco relatórios de estágio e de onze vídeo-diários, selecionámos eventos concretos ou instâncias reflexivas que os estudantes descreveram como sendo relevantes na sua formação ou na sua evolução enquanto pessoas. Empreendemos uma tentativa de captura das interpretações fenomenológicas dos participantes, bem como dos constrangimentos e complexidades envolvendo a sua atuação. Procurou-se evitar a armadilha da saturação de dados, na medida em que, por vezes, uma maior quantidade de dados se pode revelar contra produtiva (Dey, 1999); neste sentido, buscámos realçar aspetos qualitativos de relevância, e não analisar em detalhe todos os relatos.

3.4 Análise de dados

Atendendo à natureza dos problemas de estudo, adotámos uma metodologia qualitativa, seguindo o paradigma interpretativo, no qual o interesse cardeal consiste em compreender e iluminar a experiência humana (Carless & Douglas, 2012; Smith & Sparkes, 2012). De modo a facilitar a leitura, empreendemos uma tentativa de contar uma história coerente (Gilbourne, Jones, & Jordan, 2014), reconhecendo, porém, que apenas nos é possível aportar uma pequena janela para a realidade, ainda que, esperamos, seja dela representativa. Primeiramente, analisámos o conteúdo integral RE e VD (transcritos *ad verbatim*), para nos familiarizarmos com o material e concretizarmos um primeiro nível de abordagem temática (Braun & Clarke, 2006). Este passo foi repetido por diversas vezes, num esforço de procurarmos uma imersão nos dados, ou *indwelling*, isto é, a sensação do investigador submergir nos dados para os absorver na sua extensão e profundidade (Holt & Sparkes; 2001; Maykut & Morehouse, 1994). Em síntese, os dados em bruto

foram identificados e incorporados em temas e categorias mais abrangentes (Glaser & Strauss, 1967; Chamaz, 2006).

Seguidamente, foram delineados os temas emergentes mais robustos e diretamente relacionados com as complexidades da identidade do treinador em formação (Potrac & Jones, 2009). Visámos, essencialmente, sublinhar as temáticas maiores no contexto da identidade do treinador, enaltecendo-as com excertos de informação representativos para as análises efetuadas (Riessman, 2008). Intentámos, ademais, incorporar a variedade de conceções e de lógicas orientadores da atuação dos treinadores-estagiários, buscando enriquecer e complexificar as interpretações e sentidos extraídos da análise documental. Preocupámo-nos, ainda, em evitar a adoção de lentes teóricas rígidas pré definidas, considerando que uma abertura a múltiplas abordagens teóricas possibilita, em princípio, uma mais profunda e ajustada compreensão dos aspetos inerentes ao papel dos estudantes estagiários (Braun & Clarke, 2006; Varghese, Morgan, Johnston, & Johnson, 2005).

Após a delimitação dos temas a abordar e da sua sequência lógica, elegemos os relatos que entendemos serem mais apropriados para ilustrar os diversos pontos teóricos. Usando este quadro de referência, foi possível conferir alguma ordem temática à pleora de informação disponível. A redundância de relatos foi evitada, exceto quando essa redundância pudesse, em si mesma, ser reveladora de aspetos teóricos fundamentais. Os temas e categorias plasmados neste trabalho, embora guiados pela teoria, não foram definidos e fechados *a priori*. Um elemento importante da nossa análise consistiu na procura de não descontextualização dos relatos selecionados, i.e., além das palavras e do sentido literais de cada relato, na sua utilização foi considerado o contexto no qual o relato foi produzido (Chamaz, 2006), para aumentar a fidelidade em relação às intenções originais dos estudantes estagiários. Acresce que havia uma relação de confiança estabelecida entre os autores e os estudantes estagiários, sendo que alguns trabalham de forma próxima com um dos autores. Isto concorre para garantir que os excertos são coerentes com a dinâmica de pensamento dos participantes (Adler & Adler, 1989).

IV – Apresentação de resultados

4.1. Reflexões específicas sobre indicadores técnicos e táticos

Do ponto de vista da organização do processo de treino, todos os treinadores reconhecem que deve haver um planeamento anual que funcione como fio condutor para a época desportiva. Esse fio condutor é definido como guião. Em termos de definição, o conceito de guião é visto como um plano anual com alguns objetivos gerais, e com um elevado grau de flexibilidade para diferentes situações que o treinador não consegue prever num contexto tão complexo:

“Não podemos prever o que vai acontecer ao longo de uma época inteira para um atleta ou grupo de atletas, não sabemos de que forma eles vão evoluir e a que velocidade se vai processar esta evolução (...). Assim, deve-se substituir o plano anual (...), por um simples esboço ou guião que nos dá uma maior margem de manobra pela sua flexibilidade e versatilidade, sem perder de vista os conteúdos a abordar e até onde se pretende levar a equipa.” (Beatriz, Relatório de Estágio (RE))

“A classificação do campeonato não é mais do que o somatório de pontos conquistados em cada jornada, pelo que o planeamento não mais poderia ser do que um somatório de necessidades e objetivos semanais da equipa. Deste modo, semanalmente e em função da equipa a defrontar e das condições dos nossos atletas, elabora-se sempre um guião semanal de treino.” (Joana, RE)

Para que o processo de treino seja, então, coerente e adaptado às necessidades da equipa, a definição do modelo de jogo foi apontada pelos treinadores como algo essencial. Nesta definição do modelo de jogo da equipa, além de se ter em conta as necessidades da própria equipa, devemos ter em conta as características do adversário:

“O princípio fulcral é treinar em função do modelo de jogo; se este conceito não estiver bem enraizado, todos os outros deixam de fazer sentido.” (Carolina, RE)

“O modelo de jogo é a estratégia que o treinador adota e transmite à sua equipa, para cada momento do jogo. Deve ser criado tendo em conta as características individuais dos jogadores e a cultura onde se insere.” (Joana, RE)

“Dentro daquilo que é o modelo que nós estipulámos, deve haver espaço para os devidos ajustes que podem ser provocados por lesões, doenças, pelo adversário. Podemos mesmo ser nós a tomar a decisão de alterar o sistema de jogo com vista à rotura daquilo que foi preparado pelo adversário.” (Gustavo, RE)

Tendo em conta o conceito de modelo de jogo, emerge que devemos guiar o processo de treino pelo modelo que traga maior rendimento para a equipa, seja a curto prazo, seja a médio ou longo prazo. Ou seja, pensando no contributo que cada atleta possa dar à equipa, como no contributo que o atleta possa dar à modalidade em questão:

“A maior parte dos atletas joga em posições desadequadas às suas características físicas se os quisermos projetar a curto/médio prazo a um nível competitivo elevado... A nossa estatura condiciona a forma de jogar, pelo que se pretende que o nosso jogo seja o mais rápido possível a partir da distribuição, dentro da exequibilidade dos nossos atacantes. ” (Gonçalo, RE)

Um exemplo claro de problemas emergentes na conciliação do rendimento a curto e longo prazo é destacado pelo Gonçalo, prendendo-se com o tipo de metodologia dos treinadores Portugueses no ensino da distribuição:

“Os distribuidores cadetes que tenho acompanhado comungam de um defeito na ação de distribuição, o facto de eles distribuírem demasiado perto da rede. De facto este problema julgo ser transversal na formação... Esta maior inércia à mudança deve-se também ao facto de nenhum dos distribuidores em questão ter tido alguma experiência internacional... e ao facto de no fim de semana jogarem pelos clubes ao qual pertencem, vivenciando experiências pessoais de sucesso a jogar como sempre se habituaram.” (Gonçalo, Vídeo Diário (VD))

Em último lugar, emergiu dos dados a questão de intensidade versus volume de treino, que está diretamente relacionada com aspetos técnicos ou táticos. É certo que devemos adaptar o treino à realidade do jogo de Voleibol, ou seja, trabalhar de forma intensa pois é isso que o jogo me pede:

“Não se deve treinar em volume mas sim em intensidade, visto que estamos perante uma modalidade explosiva e intermitente.” (Carolina, RE)

“Aquilo que consideramos prioritário é dar intensidade ao treino. O nosso objetivo é cada vez mais lutar e trabalhar para tornar o jogo da nossa equipa mais rápido, imprevisível e explosivo e não lento, prolongado e conseqüentemente previsível.” (Gustavo, RE)

Por outro lado, devemos ter em atenção as necessidades técnicas exigidas pelo desporto coletivo Voleibol, que do ponto de vista de esforço, tanto se diferencia dos demais:

“Nos tempos atuais procura-se privilegiar a intensidade do treino de uma forma quase obsessiva, estando totalmente de acordo quanto à importância da intensidade de treino, no entanto creio que é preciso precaução e sensibilidade principalmente quando o trabalho é realizado ao nível da formação e numa modalidade

que, com técnicas tão específicas e muitas vezes contra natura como é o Voleibol. “ (Gonçalo, VD)

4.2. Início da consciencialização da complexidade do papel do treinador

A confrontação do estudante que atua como treinador estagiário com o contexto real de prática inaugura avenidas de compreensão alargadas acerca da complexidade e das idiosincrasias da profissão. A apreciação da relevância deste domínio do processo de formação está patente no seguinte relato:

“Não há melhor maneira de se aprender a ser treinador do que estando em campo, em treinos, jogos, torneios, começando a conhecer todas as dimensões do que realmente significa assumir esse papel” (Gustavo, RE)

O primeiro contacto com a realidade funda dilemas e dificuldades aos estudantes estagiários. Todavia, o embate inicial com a realidade profissional pode ser esmaecido havendo um contexto que atue como facilitador, conforme patente nos exemplos subsequentes:

“As atletas são todas muito empenhadas e mostram um bom nível de jogo; e o resto da equipa técnica também é super disponível, são pessoas com bastantes conhecimentos e isso deixa-me mesmo contente e com vontade de evoluir e de aprender e...faz-me mesmo gostar de dar treino e acho que é uma sensação que eu não estava à espera (...) Foi-me atribuído um papel que detém bastante autonomia e liberdade de intervenção em treino, um papel que me permite observar e intervir num pé mais ou menos de igualdade para com os meus superiores.” (Carolina, VD)

“Só aprendemos a ser treinadores de verdade quando temos de liderar o treino, tomar decisões e ter alguma autonomia.

Felizmente, foi-me dada essa autonomia ao longo do estágio.”
(Gustavo, RE)

Os cenários raramente são, porém, tão uniformes. Com efeito, o choque com a realidade pode ser sentido de forma mais pungente por alguns estudantes:

“A insegurança e o medo de errar, e de ser incapaz de fazer face à tarefa...medo este que em parte proveio de estar rodeada de treinadores extremamente competentes na sua função e com muitos anos de experiência e conhecimento de voleibol, o que pode ser intimidante para qualquer pessoa, especialmente para alguém sem qualquer ligação prévia a esta modalidade.” (Beatriz, RE)

Subjacente ao modo como a confrontação inicial com o contexto real de prática se desenrola parece estar o *background* do estagiário, especificamente o seu histórico enquanto atleta da modalidade e/ou enquanto praticante de desporto a um nível elevado de rendimento. Estes fatores nucleares que acompanham o treinador estagiário influem sobejamente no seu processo de inserção nas malhas da atividade profissional, numa forma de socialização antecipatória. Nomeadamente, o passado como atleta da modalidade, sobretudo com um historial de algum sucesso desportivo, emerge como fator facilitador da iniciação da atividade de treinador:

“O facto de ter uma experiência como atleta da modalidade foi uma grande ajuda. (...) forneceu-me dados sobre o que poderá ser melhor ou não para atletas em contextos com um nível de exigência de treino elevado. Por outro lado, o facto de ter sempre jogado a um bom nível nacional e de ter algumas experiências internacionais facultou-me conhecimentos técnico-táticos de qualidade, que agora posso transmitir.” (Carolina, RE)

“Penso que a forma como eu idealizo o treino está ainda muitas vezes ligada àquilo que sentia enquanto atleta, o que a meu ver é uma vantagem porque tendo já alguma experiência como atleta, e tendo já oportunidade de trabalhar com alguns dos melhores treinadores do nosso país, tenho noção daquilo que os atletas sentem e precisam em diferentes momentos.” (Joana, RE)

Felizmente, porém, o passado não é destino e distintas trajetórias de vida poderão não constituir-se como inibitórias da atuação do treinador estagiário. Analise-se este excerto dum estudante que era atleta de alto rendimento de uma outra modalidade, e que apenas recentemente se reorientou para o voleibol:

“Sem nunca ter estado ligado à modalidade enquanto atleta, sabia que ia ter muito que estudar e muita vontade de atualização se queria poder ser útil à equipa. Tinha noção de que não seria fácil entrar numa equipa que tinha acabado de ser campeã nacional de cadetes, sentia que a única maneira de conseguir integrar-me no processo seria mostrar competência, aprender e discutir ideias com os treinadores mais experientes. Tive alguma sorte de estar integrado numa equipa técnica composta por cinco treinadores, jovens e com bastante abertura para todos trocarmos ideias uns com os outros. Para além disso, o ambiente entre todos os treinadores do clube, independentemente do escalão que treinavam, foi excelente, sendo um contexto perfeito para aprendermos uns com os outros.” (Gustavo, RE)

Não obstante, deveremos ser honestos e reconhecer que as dificuldades se assomam quando o estudante não teve, ao longo da sua vida, experiência significativas na modalidade, nem como atleta de outra modalidade com alguma orientação para a obtenção de elevados rendimentos desportivos:

“O facto de ser uma novata no mundo do voleibol, nunca tendo pertencido à modalidade enquanto atleta, deixou-me um pouco apreensiva e insegura perante a tarefa que se avizinhava.”
(Beatriz, RE)

4.2.1. À descoberta do que é ser treinador

Decorrente da sua formação inicial, bem como do contacto inicial com a atividade profissional de treinador, os estudantes encetam a construção dinâmica dum conceito de treinador, fundando, no tempo, uma identidade de treinador que se afigura complexa.

“Penso que ser treinador é um conjunto de várias profissões. O treinador é técnico, líder, formador, gestor, psicólogo, etc.” (Joana, RE)

“A caracterização daquilo que é ser um bom treinador é pouco linear. Isso ficou bem patente durante a minha experiência, onde tive a oportunidade de conhecer e ver o trabalho de dois treinadores que, mesmo trabalhando em conjunto, têm perfis completamente diferentes. Isto leva-me a pensar que mesmo dentro de um clube e de um contexto específico, vários comportamentos podem ter efeitos positivos desde que aplicados conscientemente.” (Gustavo, RE)

“Um treinador também não é apenas um papel, é um conjunto compacto de vários. Existe uma necessidade de assumir diferentes partes do seu papel em distintas alturas e contextos.”
(Carolina, RE)

O reconhecimento da complexidade e do carácter não linear da identidade do treinador apresentam a virtude de possibilitar aos estudantes a construção duma visão mais eclética e relativista sobre o treino, potencialmente evitando a

armadilha dogmática. De forma clara, os estudantes percebem o impacto do seu “eu pessoal”, o seu *self*, na sua identidade profissional:

“A definição de treinador é algo que tem um espectro de variação muito abrangente, principalmente por resultar das experiências que cada indivíduo teve anteriormente.” (Carolina, RE)

“O que para mim pode ser o treinador ideal, não tem necessariamente de ser para outra pessoa. (...) Não existe nenhuma fórmula secreta que permita agregar numa só pessoa todas as competências determinantes de sucesso para o desempenho do seu papel. Cada sujeito, de acordo com a sua personalidade e individualidade, crenças e necessidades, estabelece a forma como quer sustentar a sua atuação. (...) Acho que a forma como o treinador age é um reflexo direto da sua personalidade, de quem ele é enquanto pessoa.” (Beatriz, RE)

Evidencia-se, todavia, que deve haver alguma convergência entre o “eu pessoal” e o “eu social”, entre aquilo que constitui a mais profunda identidade do estudante e as exigências da sua atuação profissional:

“Hipoteticamente, mesmo que fosse possível agregar todas as características numa só pessoa, isto não asseguraria o sucesso do treinador, pois estas podem não ser as mais apropriadas ao contexto/equipa onde está inserido.” (Beatriz, RE)

“O conceito de autoimagem é algo que acarreta uma certa importância na função de ser treinador, principalmente ao nível da consciencialização de como nós somos enquanto indivíduos, em confrontação com o que os demais pensam sobre nós.” (Carolina, RE)

Em determinados casos, existe o reconhecimento de que pode afigurar-se vantajoso separar a pessoa da *persona* do treinador:

“Na minha opinião, o treinador que está a dirigir o treino não pode ser a mesma pessoa que convive com as atletas fora deste contexto.” (Gustavo, RE)

No âmbito deste jogo interativo, estabelece-se uma dinâmica transformacional da qual emerge uma identidade de treinador que se pauta por ser fluída, mas meta-estável:

“Um treinador não nasce treinador, mas faz-se no treino. Esta construção da identidade de treinador foi progressiva; muitas vezes nem me apercebi que mudanças de comportamento iam acontecendo.” (Gustavo, RE)

“A atitude de um treinador vai-se alterando conforme os momentos da época, com as suas diferentes exigências, o contexto onde está inserido, de acordo com a equipa com que está a trabalhar.” (Beatriz, RE)

4.2.2. Operando a mudança

De uma forma expectável, o estágio profissional induzirá uma metamorfose na identidade do estudante-treinador. Em alguns casos, o estudante torna-se consciente dessa transformação. Uma das dimensões na qual isso ocorreu prendeu-se com a abordagem instrucional:

“Se nos primeiros treinos me focava muito em corrigir a atleta sempre que ela cometia um erro, com o passar do tempo fui optando mais pela observação e por um maior espaçamento dos meus feedbacks, preferindo informar as atletas dos detalhes que

mais estavam a influenciar o seu sucesso ou insucesso.” (Beatriz, RE)

“É necessário ter uma variedade de feedbacks para uma única situação, sejam elas diferentes formas de dizer a mesma coisa, ou fazer analogias, ou demonstrar mais vezes, entre outros.” (Carolina, RE)

A abordagem instrucional tornou-se, progressivamente, mais consentânea com a identidade pessoal de cada atleta, revelando que os estudantes estagiários foram paulatinamente incorporando a complexidade da identidade do treinador na sua prática:

“Progressivamente, a minha abordagem individual aos atletas alterou-se, à medida que fui conhecendo e percebendo a personalidade de cada um.” (Joana; RE)

“Vamos percebendo que temos de agir de diferentes formas consoante as situações a que estamos sujeitos; somos diferentes a falar com minis e com juvenis; somos diferentes a falar durante um jogo ou no treino; somos diferentes a falar depois de uma derrota ou após um título.” (Gustavo, RE)

“Sempre achei que o treinador deveria agir sempre da mesma forma com todas as atletas. O tratamento que ele desse às atletas deveria ser igual para todas, deveria ser uniforme. (...) Mas desde que começou o centro de treino e que estou a ter esta experiência de lidar com as atletas, atletas com diferentes personalidades, diferentes maneiras de ser e de estar no treino, cada vez me apercebo mais que não é bem assim.” (Beatriz, VD)

Indissociável desta intervenção, está a evolução dum perspectiva centrada quase exclusivamente nos aspetos técnicos, táticos e físicos, para

uma visão mais abrangente do atleta enquanto pessoa. Esta preocupação com a pessoa que é o atleta pauta-se pelo aporte de afeto, revelador de preocupação e de cuidado para com a individualidade:

“O atleta gosta de sentir que a relação que tem com o treinador é mais do que simplesmente desportiva: o treinador conhece os seus atletas e é capaz de perceber quando algo os está a afetar, demonstrando a sensibilidade necessária para lidar com a situação.” (Beatriz, RE)

“Um treinador não pode ser apenas alguém que exige, tem também que ser alguém que se preocupa e se importa.” (Gustavo, RE)

“Fomos seguramente muitas vezes injustos com muitos atletas, mas dado que conseguíamos passar a nossa preocupação e a nossa atenção para todos eles, conseguimos manter um grupo de vinte atletas motivados durante toda a época.” (Joana, RE)

As transformações efetivadas pelos estudantes estagiários revelaram uma profunda relação com o contexto de atuação, em especial a relação com os colegas de trabalho, ou seja, as suas comunidades de prática profissional:

“O profissionalismo de todos os treinadores é indescritível. Conviver com tantas formas diferentes de se abordar o treino, lidar com atletas é um enriquecimento fantástico para aquilo que é a formação da minha identidade como treinador.” (Gustavo, RE)

Potencialmente, um dos aspetos mais enriquecedores concatenou-se com a vivência, ainda que pontual, do papel de treinador principal:

“Tive que dar um treino sozinha porque nenhum dos outros treinadores podia estar presente no treino, e o treino fez-me

perceber o quão diferente é um treinador principal e um treinador adjunto.” (Carolina, VD)

“Por vezes, tive a oportunidade de dar o treino na categoria de treinadora principal e essa tarefa não se revelou fácil, pela imagem que as atletas já tinham de mim.” (Beatriz, VD)

A percepção da distância entre a identidade enquanto treinador principal e treinador adjunto emerge como fator decisivo para a compreensão da complexidade da intervenção do treinador, abrindo caminhos para a construção de diferentes *personas* ajustadas às exigências e constrangimentos de cada situação específica:

“Uma das coisas mais importantes que aprendi é que, enquanto adjunta, a minha abordagem e forma de estar deve ser diferente da do treinador principal.” (Beatriz, RE)

Dependendo, porém, do contexto específico, o processo de formação do treinador estagiário não está isento de carências:

“Julgo que poderia ser útil na evolução e construção da identidade do treinador estagiário proporcionar-lhe uma maior autonomia em momentos pontuais.” (Gonçalo, RE)

4.2.3. A percepção da importância da reflexão como base da autonomia para a intervenção

Uma das batalhas mais pungentes das instituições de formação preocupadas com a autonomia dos formandos prende-se com a dotação duma capacidade reflexiva que possibilite, no decorrer do trajeto pessoal e profissional, uma independência intelectual e um olhar críticos que irão constituir a base duma identidade e prática em constante evolução. Não

obstante o processo consciente de reflexão poder não emergir de modo natural, o confronto com a atividade profissional estimula-o, despoleta-o:

“Confesso que, numa fase inicial, o processo de reflexão não era algo que me ocorria naturalmente; no entanto, agora creio que já é algo um pouco mais inerente.” (Carolina, RE)

“Creio ser importante os treinadores terem noção da existência destes porquê em tudo o que fazem, pois só desta forma vão conseguir fundamentar e dar lógica ao trabalho que desenvolvem.” (Gonçalo, VD)

“Ao longo deste ano, entendi que não existe uma fórmula mágica, nem uma maneira de ser ideal para se obter o sucesso, uma vez que existem treinadores de elite com diferentes formas de trabalhar e com diferentes ideias. O mais importante é a coerência do nosso trabalho.” (Gustavo, RE)

“Adotar uma postura autocrítica nem sempre é fácil e, como tal, considero fundamental a interação entre vários treinadores de modo a favorecer o processo de reflexão e a aumentar o debate das competências metacognitivas. Surge, então, a necessidade de criar comunidades de prática, isto é, momentos informais onde diferentes treinadores abordam e debatem os diferentes temas do treino, para que, em grupo, consigam melhorar o seu pensamento individual acerca do treino. Sobre este ponto, durante este ano tive a sorte de diariamente, a título informal, poder trocar opiniões e situações de treino com os meus amigos, isto é, tinha a minha “pequena comunidade de prática.” (Joana, RE)

Relatos desta natureza expressam plenamente o modo como os estudantes foram confrontados com a necessidade de refletirem sobre as suas práticas, de modo a melhor fazerem face à complexidade e à ubíqua mudança

que caracterizam o processo de formação desportiva. Um dos mais positivos efeitos desta dinâmica relacional redonda na construção deliberada de estratégias inovadoras de atuação, de formas criativas de solucionar problemas:

“Durante o estágio, percebi que os atletas cometiam sempre, ou quase sempre, o mesmo tipo de erros... Perante isto, sugeri a hipótese de alguns atletas não terem noção corporal e, por isso, pensarem que estão a fazer algo que na verdade não estão. Considerei, portanto, que seria proveitoso fazer alguns recortes dos vídeos dos jogos para que os atletas observassem o que se pretende que melhorem, sobretudo em termos técnicos... Os resultados foram notórios e bastante satisfatórios. Os atletas alteraram ou, pelo menos, concentraram-se em tentar mudar o erro.” (Joana, RE)

Em certos momentos, esse processo de reflexão derivou duma profunda incongruência entre aquilo que eram as exigências do momento e a pessoa do treinador:

“Pude experienciar a luta do racional versus emocional e a influência que esta luta tem na performance de um treinador durante a competição. Sempre tive a ideia de que um treinador deveria ser um apaixonado pela modalidade e, neste caso, uma paixão que fosse visível para os outros, principalmente para os atletas, ao ponto desta ser contagiante. No entanto, esta paixão pode tornar-se perigosa se levada à obsessão e é muito frequentemente contraproducente aos objetivos do treinador, conforme tive a oportunidade de constatar.” (Gonçalo, VD)

Destes conflitos resultam, por vezes, novos discernimentos sobre aquilo que nós próprios somos, sobre a nossa identidade pessoal. Aspetos que

desconhecíamos sobre a nossa pessoa emergem quando em face a determinados eventos:

“Sempre me considerei uma pessoa bastante paciente e, ao longo destes meses, acabei por descobrir que isto não é verdade, que sou perfeitamente capaz de perder a paciência numa questão de segundos.” (Beatriz, RE)

Pese embora esta componente reflexiva tenha sido aprimorada no decorrer do estágio profissional, o nível de reflexão ainda tende a situar-se predominantemente nas questões técnicas e táticas, bem como em aspetos da metodologia do treino. Com efeito, a maioria dos relatos dos estudantes estagiários centraram-se sobre estes temas. Porém, existe já uma tentativa de reflexão a níveis superiores, com predomínio para a autorreflexão.

V – Discussão dos resultados

5.1. Discussão

Com base nas fundações teóricas do presente trabalho de investigação, consideramos que a experiência do estágio profissional tutorado cria um espaço privilegiado de desenvolvimento de conhecimentos e competências aliados à prática. Este espaço é singular, porquanto os processos de reflexão decorrem no contexto da prática, onde os treinadores são confrontados com as suas experiências passadas, a sua identidade pessoal e social, as suas crenças e os problemas reais do treino. Sendo assim, a discussão de resultados terá por base analisar as experiências relatadas pelos estudantes, com o objetivo de averiguar se efetivamente, os estudantes atribuem um grau de importância ao estágio tutorado para a sua aprendizagem enquanto treinadores.

Da análise dos dados, fica claro que abordagens simplistas ao estágio profissional não providenciarão pontos de suporte para a melhoria dos processos de formação profissional de treinadores. Por exemplo, embora a Beatriz tenha operado uma mudança positiva no decorrer do estágio, a sua experiência contrastou com a da Carolina, por exemplo. Estas reflexões díspares sugerem que deveremos aprofundar de modo mais cuidado um conjunto de complexidades associadas ao estudante estagiário e à sua relação com o estágio. Nomeadamente, e considerando que a identidade do treinador irá nortear toda a sua atuação, sendo a sua influência ubíqua (Mantei & Kervin, 2011), este constituiu um dos primeiros focos da nossa análise.

A identidade do treinador é, como poderia ser adivinhado, complexa, multifacetada, dinâmica, esperando-se que evolua no tempo (Abes et al., 2007). No que se refere a esta identidade, os estagiários consideraram o estágio como fundamental para a sua aprendizagem e a sua compreensão da complexidade e matizes inerentes a ser treinador foi expressa de modo bastante explícito nos seus relatos. A forma como encararam os diferentes desafios que lhes foram sendo colocados dependeu, contudo, de um conjunto alargado de fatores, em especial do maior ou menor apoio por parte dos outros treinadores, mas também, essencialmente, de fatores relacionados com a socialização antecipatória, em especial os efeitos do seu histórico como atleta

de desporto de rendimento e, em particular, como atleta da modalidade em causa.

Efetivamente, importa esclarecer que “eu pessoal” é indissociável do treinador, ou seja, a identidade pessoal do treinador constitui uma bagagem arraigada que não pode ser desconsiderada nem é passível de ser transcendida (Jones et al., 2012). Com efeito, a identidade pessoal irá influenciar, de formas explícitas e implícitas, conscientes e inconscientes, com profundidades diversificadas, o modo como o treinador irá atuar e como se irá posicionar perante inúmeras situações delicadas e de análise complexa, ambígua. Doravante, importa expandir o conceito de identidade do treinador, encarando-a como indissociável do contexto envolvente (Abes et al., 2007; Block, 2013; Cushion & Jones, 2006). Nomeadamente, o “eu pessoal” imbrica-se profundamente no “eu social” (Lorimer & Holland-Smith, 2012; Stets & Burke, 2000).

Com efeito, a formação do “eu” ou *self* é representativo de um processo dialético entre divergências naturais emergentes do embate de pressões internas com pressões externas, resultando na formação de um “eu” que é sempre, pelo menos parcialmente, não intencional (Adler & Adler, 1989; Stets & Burke, 2000). Neste sentido, o treinador tende a adotar uma postura congruente com as expectativas dos outros acerca do seu papel. Com efeito, esta dinâmica identitária parece relacionar-se profundamente com o grupo de referência no qual se está inserido, com implicações de fundo na evolução ou modificação do autoconceito (Adler & Adler, 1989). Tudo isto emergiu de forma clara nos relatos produzidos pelos nossos estudantes.

Esta complexa identidade pessoal-social, aliada aos preconceitos derivados da formação inicial (sem juízos de valor sobre a natureza e ajustamento desses pré-conceitos), esta história indivisível da pessoa-treinador resulta num fenómeno de socialização antecipatória, isto é, o treinador chega sempre ao treino com uma bagagem prévia, um conjunto de expectativas, mesmo estereótipos (Abes et al., 2007; Lorimer & Holland-Smith, 2012; Mantei & Kervin, 2011) e, com isso, dotado de uma conceção do *que* ele deve ser e *como* deve ser naquele contexto, conjugando as suas crenças e idiossincrasias com a realidade (idealizada, esperada) que o aguarda (Cushion et al., 2012).

Frequentemente, surgem tensões que derivam da forma como a *persona* pública difere da *persona* privada (Adler & Adler, 1989). Novamente, a complicada relação entre agência e estrutura deixa a sua marca (Block, 2013), particularmente num contexto de equipas de trabalho multi agenciais (Robinson, Anning & Frost, 2005). Um dos casos mais interessantes foi o do Gustavo que, não tendo um passado nesta modalidade, esteve durante largos anos ligado ao alto rendimento de um outro desporto. Aliado a uma enorme determinação e capacidade de aprendizagem, este estudante encarou o estágio com um palco privilegiado de aprendizagem. Socialização antecipatória importa, mas não equivale a destino.

Conforme já foi afirmado, a identidade do treinador é um constructo em permanente construção (Mantei & Kervin, 2011), uma vez que tanto a pessoa do treinador quanto o grupo no qual está inserido mudam no tempo (Stets & Burke, 2000). Novamente, todos os estudantes estagiários operaram uma mudança significativa na sua identidade profissional e, muitas vezes, pessoal. A todos os títulos, e pesando os prós e os contras, o estágio configurou-se como um momento formativo por excelência, uma experiência profissional e pessoal insubstituível. Particularmente interessante foi a forma como os estudantes se aperceberam disso; diversos relatos apresentados apontam para uma plena tomada de consciência da mudança que estava a ser operada e suas consequências. Nunca é demais realçar que o estágio teve o mérito de operar uma mudança não apenas na visão dos estudantes sobre o processo de treino, mas sobretudo uma mais vasta modificação na sua mundivisão.

Um dos aspetos nucleares na edificação e transformação da identidade do treinador é a abordagem ao poder; em concreto, os jogos dinâmicos de poder (Cushion et al., 2012; Potrac & Jones, 2009). De que forma o treinador obtém poder na sua atuação (Cushion, Armour, & Jones, 2006)? Que relações de poder estabelece com os seus atletas (Cushion et al., 2012)? De que forma consegue influenciar o trabalho do treinador principal, no caso dum estudante-estagiário que assume o papel de treinador adjunto? Embora exista um poder institucional aliado à função que desempenha, a realidade pode ser diversa (Cushion & Jones, 2006) e as nuances associadas a esse poder são complexas (Purdy et al., 2008). Designadamente, o estudante estagiário é,

habitualmente, desconhecido enquanto treinador, por vezes também enquanto atleta, gerando-se o problema de *conquistar* confiança e credibilidade, na medida em que estas não são assumidas *a priori*. Neste âmbito, requer-se do treinador uma compreensão dos fatores micropolíticos envolvidos do processo de treino (Potrac & Jones, 2009), nomeadamente a noção de que o poder é sempre negociado e, nesse sentido, depende sempre tanto do “dominante” quanto do “dominado” (Cushion et al., 2006).

Uma tendência frequentemente verificada em treinadores adjuntos – papel no qual se encontra a maioria dos treinadores-estagiários – é a estratégia de estabelecer uma relação pessoal muito próxima com os atletas, procurando colocar a amizade acima do seu papel profissional de treinador. Infelizmente, isto gera um estigma (Goffman, 1959), decorrente do comportamento do treinador adjunto não ser apropriado ao que se idealiza dum treinador. Concomitantemente, quando o treinador adjunto procurar intervir, no treino, na qualidade de treinador, poderá não ser respeitado pelos atletas, situação que emergiu de modo bem patente no caso da Beatriz. Em suma, decorrente desta confusão de papéis e da menor legitimidade de poder (devido a ser “apenas” o adjunto), o seu poder neste papel é visto como ilegítimo, gerando problemas adicionais ao longo da realização do estágio. No entanto, também isso pode ser analisado como uma aprendizagem útil para a vida e, efetivamente, a estudante em causa modificação a sua perspetiva e a sua atuação em função da reflexão que lhe foi estimulada derivada deste dilema.

Urge, deste modo, a construção duma relação baseada no respeito, mas que progressivamente evolua no sentido dum reconhecimento de competência (Hodge et al., 2014; Jones & Allison, 2014). Decorre desta necessidade o imperativo do estudante-estagiário procurar aprimorar, de modo primário, a sua competência instrucional, iniciando a efetivação de um poder que, superando o mero poder institucional, credibiliza a sua atuação pela afirmação de competência na prática. No lugar dum poder perito, que não lhes é reconhecido, deverão apostar essencialmente num poder instrucional ou informacional. O objetivo primordial é, aqui, criar uma dinâmica que facilite a mudança no estatuto percebido e nas relações com os atletas e, também, com os restantes treinadores (Hodge et al., 2014; Purdy et al., 2008). Os relatos dos

nossos estudantes revelaram precisamente a evolução na sua abordagem instrucional, em especial a forma como gradualmente a foram tornando mais individualizada, mais ajustada a cada atleta e contexto e, assim, gerando uma relação interpessoal mais avisada e eficaz.

Idealmente, no confronto duma identidade dinâmica e evolutiva (Abes et al., 2007) consigo própria, na dinâmica relacional que o estudante-estagiário assume com a restante equipa técnica, com as atletas e com o clube, na confusão emergente e nas dúvidas e incertezas geradas, o aspirante a treinador sentirá a necessidade, a urgência, de desenvolver a sua capacidade reflexiva – que requer tempo e prática (Cushion et al., 2012) –, de forma a expandir as suas capacidades de adaptação e de resposta aos problemas reais de prática. Este reconhecimento da necessidade de reflexão constitui um primeiro passo no sentido de se operar uma mudança de comportamento, ajustando-se melhor às exigências impostas pela realidade (Cushion et al., 2012; Entwistle, 2000). Isto irá gerar modificação nas crenças pessoais e profissionais (Chesterfield et al., 2010), bem como na apresentação do “eu” aos outros (Goffman, 1959). Todos estes aspetos legitimados teoricamente estão expressos de forma evidente nos relatos produzidos pelos estudantes estagiários.

Porém, tanto a evolução das relações de poder quanto a da capacidade reflexiva foi potenciada pelo contacto regular e direto com outros treinadores que, além da troca de experiências e de conhecimento, proporcionavam um confronto de mundivisões e de abordagens ao treino. Emerge, novamente, a noção de que não é possível desarticular a identidade da pessoa da identidade de grupo e do papel específico assumido (Stets & Burke, 2000), e de que o conhecimento deve ser apreendido na interface da teoria com a prática, das crenças epistemológicas com os problemas diários emergentes do processo de ensino (Cushion et al., 2012). Apesar da qualidade e quantidade de reflexões produzidas pelos estudantes estagiários, devemos admitir que seleccionámos, essencialmente, os relatos mais diretamente relacionados com o tema em análise. Os estudantes estagiários produziram uma quantidade relevante de outros relatos, a maioria dos quais relacionando-se com aspetos específicos da metodologia de treino ou do voleibol. Em nossa opinião, esse tipo de reflexão,

sendo predominante, afigura-se como simultaneamente positiva e negativa: positiva porquanto significa que os estudantes assumem um pensamento crítico sobre os conteúdos da sua atuação; negativa na medida em que ainda é limitada a quantidade de reflexões que os mesmos estudantes realizam a níveis superiores, nomeadamente meta-reflexões sobre a sua própria atuação enquanto treinadores e sobre os seus valores pessoais e profissionais.

Contudo, não descorámos à análise das reflexões dos estudantes estagiários em relação aos indicadores tático-técnicos da modalidade, porquanto, efetivamente, estas são cruciais para a forma como o treinador conduz o processo de treino. Logo à partida, podemos destacar que a totalidade dos estudantes, do ponto de vista da organização do processo de treino, reconhecem a importância de se organizarem através de um guião e não pelo conceito tradicional, mais rígido, de periodização. O delineamento de um guião baseia-se no reconhecimento que o treinador não consegue fazer previsões minimamente rigorosas num contexto tão complexo, sendo este o ponto que entra em desacordo com o conceito de periodização. O guião é simplesmente um esboço de plano anual no qual são traçados alguns objetivos gerais, mas onde está presente um elevado grau de flexibilidade para diferentes situações que possam surgir. *“Não podemos de modo algum prever o que vai acontecer ao longo de uma época inteira para um atleta ou grupo de atletas, não sabemos de que forma eles vão evoluir e a que velocidade se vai processar esta evolução (...). Assim, deve-se substituir o plano anual (...), por um simples esboço ou guião que nos dá uma maior margem de manobra pela sua flexibilidade e versatilidade, sem perder de vista os conteúdos a abordar e até onde se pretende levar a equipa.”* (Beatriz, RE).

Outro ponto que teve muito destaque em ambos os relatórios anuais dos estudantes estagiários que analisámos, prende-se com a questão do modelo de jogo. A definição de um modelo de jogo emerge, claramente, como o ponto mais importante da organização do processo de treino dos nossos estudantes, pois é a partir deste que o treinador deve – na sua conceção – orientar as ideias que procura transmitir à equipa, através de exercícios, vídeos, correções de ordem mais técnica, correções táticas, entre outros. Ou seja, todo o trabalho que o treinador proporciona ao atleta deve ter por base o modelo de jogo

previamente definido. Como foi destacado por um dos estudantes estagiários, “*o modelo de jogo (...) deve ser criado tendo em conta as características individuais dos jogadores*”. É certo que o modelo de jogo deve ser pautado pelas características da equipa mas, ao definirmos o modelo de jogo, não podemos limitar-nos às características da nossa equipa. Existe um conjunto adicional de fatores que também devem influenciar a forma de pensar o jogo. Como referiu o Gustavo, “*dentro daquilo que é o modelo que nós estipulámos, deve haver espaço para os devidos ajustes que podem ser provocados por lesões, doenças, pelo adversário. Podemos mesmo ser nós a tomar a decisão de alterar o sistema de jogo com vista à rotura daquilo que foi preparado pelo adversário.*” Ou seja, o conceito de modelo de jogo deve ser algo dinâmico e adaptável em função do contexto (adversário, lesões, entre outros), ajustável às diferentes características que possam surgir, inclusive dentro do próprio do jogo deve haver essa liberdade para procurar outras diferentes soluções.

Atribuindo uma grande importância ao modelo de jogo e à forma como este deve ser adaptável em função do contexto, não devemos descurar os aspetos mais técnicos e específicos da modalidade. O Gonçalo, por exemplo, observou que a formação em geral comunga de uma grande lacuna relativamente ao ensino da distribuição, quando pensamos no conceito de rendimento a longo a prazo. O exemplo destacado por este estudante estagiário, prende-se com o tipo de metodologia dos treinadores Portugueses no ensino da distribuição, no sentido de “*eles distribuírem demasiado perto da rede*”. Este facto, segundo o Gonçalo, pode dever-se à inexperiência dos distribuidores e respetivos treinadores em competições internacionais em escalões em que o nível competitivo seja maduro. Para a realidade Portuguesa, esta forma de distribuição talvez seja a melhor solução que os distribuidores encontrem, dado que a altura de bloco é menor comparativamente com outros países onde o nível de Voleibol é superior.

Em suma, quer sejam elaboradas cogitações de âmbito mais autorreflexivo acerca de identidade do treinador, quer sejam produzidas reflexões mais relacionadas com a metodologia do treino e com a modalidade, podemos afirmar que a aprendizagem ocorre como resultado de inúmeros processos de reflexão e de envolvimento ativo e intencional na, e através, da

atividade (Tennant, 1997; Moon, 2004). O treinador, ao confrontar as experiências e conhecimentos prévios através da reflexão, abre portas que lhe possibilitam aceder a um conhecimento mais evoluído (Cushion et al., 2012; Entwistle, 1979, 2000).

Sendo assim, o estágio tutorado e o estímulo de uma prática reflexiva tiveram um papel decisivo em toda a aprendizagem dos estudantes, ajudando-os a formar a sua própria identidade enquanto profissionais. Estes resultados, podem ainda ser explicados neste contexto, pela exigência no acompanhamento e avaliação regular por parte dos tutores, tanto dos clubes como da faculdade. Ou seja, o contexto onde está inserido o estudante estagiário (faculdade, clube, tutor), contribui para um maior ou menor sucesso do estágio.

5.2. Considerações finais

- A consciencialização da mudança de identidade ao longo do estágio foi inerente a todos os treinadores. Seja esta mudança mais relacionada com aspetos técnicos e táticos, aspetos sociais na relação entre treinador e atleta, bem como toda a dinâmica envolvente, ou aspetos do ponto de vista meta-reflexivos, ficou patente o profundo impacto do estágio profissional sobre os estudantes-estagiários.
- Um contexto onde a prática reflexiva seja uma constante, onde haja um bom acompanhamento por parte do tutor do estágio, onde haja oportunidade ser dada autonomia de trabalho ao estudante estagiário, afiguram-se como fatores decisivos para o sucesso do estágio profissional.
- A partilha de assuntos relacionados com o treino, tanto num âmbito mais formal quanto informal, apresentou-se como um fator facilitador para o desempenho da atividade de treinador, pois permitiu, de uma forma mais prática, uma construção dinâmica de diferentes estratégias de atuar no processo de treino.

- A forma como o treinador estagiário encara os desafios, mais especificamente no início da sua carreira como treinador, depende de vários fatores, entre eles o seu *background*, o tutor que o acompanha no clube, e a socialização que o treinador estagiário tem com os seus pares ligados à sua atividade profissional.
- O *background* é um fator que tem influência profunda no embate inicial do estágio. Um *background* relacionado com a modalidade surge como facilitador para o processo de treino; no entanto, um *background* alheio à modalidade não é impeditivo para o desempenho da função do treinador.
- A prática é a matriz onde decorre a aprendizagem. É neste espaço que os treinadores são confrontados com o seu *background*.
- A demonstração de competência por parte do treinador, aliada à discussão de ideias com treinadores mais experientes, foram destacados como fundamentais para construir uma base de atuação do treinador estagiário ao longo do tempo.
- O *self* (“eu pessoal”) é indissociável da identidade do treinador enquanto profissional. Todavia, é vantajoso saber adequar o “eu pessoal” ao “eu social” no contexto de treino e/ou jogo.
- A estratégia de estabelecer uma relação pessoal próxima dos atletas corresponde a um estigma inerente ao papel do treinador adjunto. Porém, poderá não se configurar como uma estratégia apropriada para o treinador enquanto profissional.
- A realização desta dissertação permitiu o contacto com os diferentes estudantes estagiários, através dos relatos da sua experiência, que em muito contribuíram para uma maior aprendizagem e reflexão, para a nossa identidade enquanto treinadores.
- Seria importante desenvolverem-se mais estudos neste sentido. Estes estudos de âmbito qualitativo, têm a grande vantagem de ser possível conhecer o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Mais

estudos implicarão contextos variados. Por conseguinte, a possibilidade de observar o quanto varia o sucesso do estágio mediante o contexto, a procura dos pontos específicos da sua realização, são decisivos para uma melhor formação para o treinador em início de carreira.

VI – Referências Bibliográficas

- Abes, S.; Jones, R.; & McEwen, K. (2007). Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The role of Meaning-Moving capacity in the construction of multiple Identities. *Journal of College Student Development*, 48(1), 1-22.
- Adler, A.; Adler, P. (1989). The gloried self: The Aggrandizement and the construction of Self. *Social Psychology Quarterly*, 52(4), 299-310.
- Almeida, C. (2007). O emprego e as profissões do Desporto. In J. Bento e J. Constantino (Coord.), *Em Defesa do Desporto Mutações e Valores em Conflito*, (123-146). Coimbra: Editora Almedina
- Bartholomew, K.; Ntoumanis, N.; & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The controlling interpersonal style in a coaching context: Development and initial validation of a psychometric scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a Competência – contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Dissertação de doutoramento, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.
- Bento, J. (2008). Formação de mestres e doutores: Exigências e competências. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 8(1), 169-183.
- Billett, S. (2010). Guided learning at work. *Journal of Workplace learning*. 12(7), 272-285.
- Block, D. (2013). The Structure and agency dilemma in identity and intercultural communication research. *Language and Intercultural Communication*, 13(2), 126-147.
- Bloom, G. (2013). David Clutterbuck, Mentoring and Coaching: A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(1), 219-221.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carless, D. & Douglas, K. (2012). The Ethos of Physycal Activity Delivery in mental Health: A narrative study of Service user experiences. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(3), 165-171.
- Chamaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A practical Guide Through Qualitative Analysis*, London: SAGE Publications
- Chesterfield, G.; Potrac, P.; & Jones, R. (2010). “Studentship” and “impression management” in an advanced soccer coach education award. *Sport, Education, and Society*, 15(3), 299-314.
- 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*, (97-112). London: Routledge.
- Cunha, G.; Mesquita, I.; Moreno, M.; Rosado, A.; Sousa, T.; & Pereira, S. (2010). Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia profesional y de la formación académica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(1), 23-36.
- Cushion, C. & Jones, R. (2006). Power, Discourse, and Symbolic violence in Professional Youth Soccer: The case of Albion Football Club. *Sociology of Sport Journal*, 23, 142-161.
- Cushion, C., Armour, K.; & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.
- Cushion, C., Armour, K.; & Jones, R. (2006). Locating the coaching process in practice: models “for” and “of” coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1) 83-99.

- Cushion, C.; Ford, P.; & Williams, A. (2012). Coach Behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Science*, 30(15), 1631-1641.
- Demers, G; Woodburn, A.; & Savard, C. (2006) The Development of an Undergraduate Competency-Based Coach Education Program. *The Sport Psychologist*, 20, 162-173.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press
- Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol.XV) (156-218). New York: Agathon Press
- Entwistle, N. & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Erickson, K.; Bruner, M.; MacDonald, D.; & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Garganta, J. (2009). Identificação, Seleção e Promoção de talentos nos Jogos Desportivos: Factos, mitos e equívocos. In J. Fernandez, G. Torres & A. Montero (Eds.), *Atas do II Congresso Internacional de Deportes de Equipa. Editorial y Centro de Formación de Alto Rendimiento*. Universidad de A Coruña.
- Gilbert, W. & Trudel, P. (1998) Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sociology of Sport On-line*, 2(1).
- Gilbert, W. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.

- Gilbourne, D; Jones, R.; & Jordan, S. (2014). “Applied utility and the autoethnographic short story: Persuasions for, and illustrations of, writing critical social science”. *Sport, Education and Society*, 19(1), 80-92.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Gomes, R.; Isidro, S., Batista, P.; & Mesquita, I. (2011) Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores Portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. *Revista. da Educação Física/UEM*, 22(2), 185-195.
- Hammersley, M. (1996). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. Richardson(ed.) *Handbook of Qualitative Researchs Methods for Psychology and Social Sciences*. Leicester: BPS Books.
- Hodge, K., Henry, G.; & Smith, W. (2014). A case study of Excellence in Elite Sport: Motivational climate in a World Champion team. *The Sport Psychologist*, 28, 60-74.
- Holt, N. & Sparkes, A. (2001). An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The Sport Psychologist*. 15, 237-259.
- Huttermann, S.; Memmert, D.; & Baker, J. (2014). Understanding the Microstructure of Practice: Training Differences Between Various Age Classes, Expertise Levels and Sports. *Talent Development & Excellence*, 6(1), 17-29.
- Instituto do Desporto e Juventude (2010). *Programa Nacional de Formação de treinadores*. Edição IDP.

- Jones, R. & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 118-202.
- Jones, R. & Allison, W. (2014) Candidates' experiences of elite coach education: a longitudinal study ("tracking the journey"). *European Journal of Human Movement*, 33, 110-122.
- Jones, R.; Armour, K.; & Potrac, P. (2004). *Sport coaching cultures: from practice to theory*. London: Routledge.
- 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.
- Kirk, D. (2001). Physical educations and sporting excellence. *European Physical Education Review (Special issue)*, 6(2), 115-117.
- Knowles, Z.; Borrie, A.; & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.
- Knowles, Z.; Gilbourne, D.; Borrie, A.; & Nevill, A. (2001). Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2(2), 185-207.
- Knowles, Z.; Tyler, G.; Gilbourne, D.; & Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. *Reflective Practice*, 7(2), 163-179.
- Langan, E.; Blake, C.; & Lonsdale, C. (2013). Systematic Review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 37-49.
- Lester, B. & Costley, C. (2010) Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.

- Lorimer, R. & Holland-Smith, D. (2012). Why Coach?: A case study of the prominent influences on a Top-Level UK Outdoor Adventure Coach. *The Sport Psychologist*, 26, 571-583.
- Mantei, J. & Kervin, L. (2011). Turning into teachers before our eyes: The development of professional identity through professional dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1-17.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1974) *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*, London: The Falmer Press
- Mesquita, I. (2009). *Relatório de Metodologia I Voleibol - Ramo de Treino Desportivo*. Apresentado às provas de agregação em Ciências do Desporto, FADEUP.
- Mesquita, I. (2010). *Modelo de Formação de Treinadores em Portugal: O valor da Formação Académica e da Aprendizagem Experencial*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos e F. Tavares (Org.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (295 – 318). Florianópolis: Coleção Temas Movimento
- 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 and Medicine*, 9, 480-489.
- Mesquita, I.; Borges, M.; Rosado, A.; & Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background, *Journal of Sports Sciences & Medicine*, 10, 193-202.
- Mesquita, I.; Ribeiro, J.; Santos, S.; & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, 28, 124-136.

- Moon, J. (2004) *A handbook of reflection and experiential learning: Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Nelson, L. & Cushion, C. (2006). Reflection in coaching education: The case of the national governing body coaching certificate. *The Sport Psychologist*, 20, 174-183.
- 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), 204-218.
- North, J. (2010). Using 'Coach Developers' to Facilitate Coach Learning and Development: Qualitative Evidence from the UK. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(2), 239-256.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Piggott (2012) Coaches' experiences of formal coach education: a critical sociological investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554
- Potrac, P. & Jones, R. (2009). Micropolitical working in semi-professional football, *Sociology of Sport Journal*, 26, 557-577.
- Purdy, L.; Potrac, P.; & Jones, R. (2008). Power, consent and resistance: An autoethnography of competitive rowing. *Sport, Education and Society*. 13(3), 319-336.
- Resende, R.; Mesquita, I.; & Fernandez, J. (2007). *Concepções dos Treinadores Acerca dos Conhecimentos e Competências no Exercício*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE Publications
- Robinson, M.; Anning, A.; & Frost, N. (2005). When is a teacher not a teacher?: Knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191.

- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Modelos, Concepções e Estratégias de Formação de Treinadores. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (207-219). Cruz Quebrada: Edições FMH – UTL.
- 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 Sciences & Medicine*, 9, 62-70.
- Sardinha, M. (2014). *Abordagens de Ensino na Formação de Treinadores no Contexto Académico: A Perspetiva dos Estudantes a Treinadores*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2012). Chapter 4. Narrative Analysis in Sport and Physical Culture, In K. Young & M. Atkinson (ed.) *Qualitative Research on Sport and Physical Culture (Research in the Sociology of Sport)*. (Vol. VI) (79-99). Bradford: Emerald Group Publishing Limited
- Stets, J. & Burke, P. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237.
- Tennant, N. (1997). *The Taming of the true*. Oxford: Clarendon Press
- Thompson, A.; Potrac, P.; & Jones, R. (2013). "I found out the hard way": micropolitical workings in professional football. *Sport, Education and Society*, 1-19.
- Trautwein, B. & Ammerman, S. (2010). From Pedagogy to Practice: Mentoring and Reciprocal Peer Coaching for Preservice Teachers. *The Volta Review*, 110(2), 191-206.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. London: SAGE Publications Ltd.

- Varghese, M.; Morgan, B.; Johnston, B.; & Johnson, K. (2005). Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of language identity, and education*, 4(1), 21-44.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University press
- Wenger, E. (2002). *Encyclopedia of the social sciences* 1.5 (5). Amsterdam: Elsevier Science
- Wenger, E.; McDermott, R.; & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press
- Werthner, P & Trudel, P. (2006). A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.
- Wright, T.; Trudel, P.; & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 935-948.