

**U. PORTO**



**FACULDADE DE DESPORTO  
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**Formação de Treinadores no Contexto Académico:  
Aprendizagem em Comunidade de Prática no Decurso do  
Estágio**

**Rúben Emanuel Correia Gomes**

Orientadora

Isabel Mesquita, PhD

Co-orientadores

Robyn L. Jones, PhD

Paula Batista, PhD

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor no âmbito do curso de Doutoramento em Ciência do Desporto, organizado pelo Centro de Investigação e Inovação em Desporto (CIFI<sup>2</sup>D), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, nos termos do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março.

Porto, 2015

Gomes, R. (2015). Formação de Treinadores no Contexto Académico: Aprendizagem em Comunidade de Prática no Decurso do Estágio. Porto: R. Gomes. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE: COACHING, FORMAÇÃO DE TREINADORES, COMUNIDADE DE PRÁTICA, FACILITADOR, APRENDIZAGEM**

## Financiamento

A presente Dissertação foi financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através de uma bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/79507/2011).





## **Dedicatória**

À minha Mãe,  
pelos valores que sempre me transmitiu



## **Dedicatória**

À Carla Silva,  
por tudo o que somos



## **Agradecimentos**

A presente dissertação representa um processo de aprendizagem ao longo de um período, nem sempre fácil, mas gratificante. Deste modo, expresso aqui o meu agradecimento aos que, de alguma forma, partilharam comigo os momentos que contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Isabel Mesquita, pela orientação proporcionada ao longo de todos estes cinco anos. Agradeço em especial a disponibilidade para sempre reunir comigo, mesmo com a agenda preenchida, como é seu apanágio. Agradeço todos os momentos de aprendizagem que me proporcionou durante este processo, permitindo-me a obtenção de um conjunto de ensinamentos, dos quais espero retirar utilidade ao longo do meu percurso futuro.

Ao Professor Robyn Jones, pela co-orientação, auxílio e suporte sempre que foi necessário. Não esquecerei cada um dos momentos em que reunimos, onde sempre demonstrou uma enorme disponibilidade para promover a minha passagem para um nível superior de entendimento. As suas palavras de encorajamento e a forma como demonstrou confiança nas minhas capacidades, foram alavancas fundamentais no meu percurso.

À Professora Paula Batista, pela co-orientação, pela disponibilidade que sempre demonstrou ao longo do tempo (desde os tempos do Mestrado), e sobretudo pelo auxílio na continuidade da minha formação enquanto estudante.

A todos os professores da faculdade, que de uma forma ou de outra, estiveram presentes ao longo deste percurso, seja com um cumprimento, um sorriso ou um abraço.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo apoio financeiro e pela possibilidade de realizar este projeto na dimensão desejada.

Aos colegas da 'salinha' e dos gabinetes, Cláudio Farias, Alexandre Medeiros, José Afonso, Rui Araújo, Patrícia Coutinho, Cristiana Bessa, Mário Faria, Tiago

Sousa, Margarida Alves, Eugénia Azevedo, Lorenzo Laporta, Diana Santos, Ana Sousa, Patrícia Gomes, Mariana Cunha, entre outros que possam, ao longo deste percurso, ter contribuído para o bom ambiente existente na faculdade.

À Lurdes, responsável pelos serviços administrativos do Doutoramento, pela simpatia que sempre demonstra e, sobretudo, pela forma como nos ajuda a revolucionar os nossos problemas burocráticos.

Aos treinadores estagiários que foram sempre impecáveis na forma como se envolveram no projeto.

À minha família, em especial à minha mãe pela forma como sempre me apoiou ao longo de todas as decisões que tomei ao longo da minha vida! A forma como me educou, será sempre uma fonte de energia para eu lutar pelos meus objetivos! O sentimento demonstrado no momento das minhas conquistas, deixa-me feliz por saber quão orgulhosa está!

E finalmente, à Carla Silva, por ser a pessoa que é, mas sobretudo, pela forma compreensiva com que aguentou estes cinco anos em que parecia não ter tempo para mais nada. Bem sei que foste a pessoa mais prejudicada pelo tempo que o Doutoramento ocupou. Por isso, por todos os dias em que tive de dizer “hoje tenho mesmo que terminar isto...” e, por toda a força que me deste nos momentos em que me sentias cabisbaixo, não poderia deixar de deixar aqui explicitamente o quão especial tu és na minha vida!

O meu muito obrigado a todos!

## Índice Geral

<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>xiii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>xv</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>xvii</b>
<b>Abreviaturas</b> .....	<b>xix</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>I. Ensaio Teóricos</b> .....	<b>25</b>
<b>Ensaio Teórico 1</b> Quadro Sinótico da Evolução da Investigação no <i>Coaching</i> dos Desportos e Formação de Treinadores.....	<b>27</b>
<b>Ensaio Teórico 2</b> O Valor das Comunidades de Prática na Formação de Treinadores: da Aprendizagem Individual à Colaborativa.....	<b>73</b>
<b>II. Estudos Empíricos</b> .....	<b>111</b>
<b>Estudo Empírico 1</b> As Dinâmicas Relacionais de Treinadores Estagiários numa Comunidade de Prática: da Tensão à Colaboração.....	<b>113</b>
<b>Estudo Empírico 2</b> Latent Learning in the Work Place: The Placement Experiences of Student-Coaches.....	<b>155</b>
<b>Estudo Empírico 3</b> O Desenvolvimento do Conhecimento de Treinadores Estagiários em Comunidade de prática: Promoção de Abordagens de Treino Centradas no Atleta.....	<b>185</b>
<b>III. Considerações Finais</b> .....	<b>229</b>



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro Sinótico da estrutura e dos conteúdos incluídos na presente dissertação .....	<b>18</b>
---	-----------



## **Resumo**

A presente dissertação teve como objetivo, o desenvolvimento do conhecimento de treinadores estagiários numa Comunidade de Prática e da própria Comunidade de Prática, no espaço de formação académica. Recorreu-se a uma metodologia baseada na investigação-ação e a ciclos sucessivos de entrevistas de grupos focais e observação participante, permitindo assim aceder aos pensamentos, perspetivas e opiniões de oito treinadores em formação, em relação aos seus conhecimentos e às suas experiências no âmbito do estágio profissional. Numa fase inicial, os resultados revelaram uma participação assimétrica por parte dos treinadores estagiários (na Comunidade de Prática), o que limitou a partilha do conhecimento. Neste sentido, o facilitador (papel assumido pelo investigador principal) delineou estratégias para diminuir progressivamente as assimetrias de participação, permitindo o aumento da partilha de ideias e a troca de perspetivas entre os treinadores estagiários. Esta evolução na Comunidade de Prática foi fundamental para estimular o envolvimento de todos no debate, na partilha e na reflexão crítica, resultando numa maior compreensão do papel enquanto treinadores estagiários e no recurso crescente de abordagens centradas no atleta, fruto principalmente do incremento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Estas evidências fornecem indicadores relevantes para a utilização das Comunidades de Prática nos programas de formação de treinadores, sobretudo pelo seu potencial em promover o envolvimento mútuo e a partilha de reportório, estimulando os treinadores em formação a “aprenderem a ser treinadores”.

**PALAVRAS-CHAVE:** COACHING, FORMAÇÃO DE TREINADORES, CONHECIMENTO, APRENDIZAGEM COLABORATIVA, FACILITADOR.



## **Abstract**

The main purpose of this dissertation was to develop the knowledge of student-coaches within a Community of Practice, and within their own Community of Practice, in academic education settings. The methodology was based on action-research and successive cycles of focus group interviews and participant observation, allowing therefore the access to thoughts, perspectives and opinions of eight student-coaches about their knowledge and practical experiences. Initially, the results revealed an asymmetric participation between student-coaches (within a Community of Practice) limiting the share of knowledge. Therefore, the facilitator (role played by principal investigator) has outlined strategies for balance the participation of student-coaches, enabling the increase of shared ideas and the exchange of perspectives between them. This evolution within a Community of Practice was essential to stimulate the involvement, the share of knowledge as well as critical reflection, resulting in a better understanding of role as student-coaches and an increased use of athlete-centred approach due to their development of pedagogical content knowledge. These evidences provided important contribution to use Communities of Practice in coach education programs, particularly due to the potential of promoting mutual engagement and shared repertoire while assisting student-coaches to “learn to be a coach”.

KEY WORDS: COACHING, COACH EDUCATION, KNOWLEDGE, COLLABORATIVE LEARNING, FACILITATOR.



## **Lista de Abreviaturas**

TE- Treinadores estagiários

CoP - Comunidade de Prática

CoPs - Comunidades de Práticas

CPC - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia



## I. Introdução

---



### 1.1. Justificação e pertinência do estudo

Nos últimos anos, sobretudo ao longo das duas últimas décadas, os programas de formação de treinadores têm sido um tópico de elevado interesse no âmbito da investigação (Jones & Turner, 2006; Mesquita et al., 2015; Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014; Nelson, Cushion, & Potrac, 2013). Num panorama geral, a investigação centrada na área tem denunciado a incapacidade dos programas de formação na preparação adequada dos treinadores para o exercício das suas funções (Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Jones, Morgan, & Harris, 2012; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013).

Esta crítica deve-se, sobretudo, à valência tecnocrática que tem prevalecido na matriz curricular e nos métodos de ensino dos programas de formação, a qual assenta num predomínio dos saberes da modalidade, desvalorizando os espaços de reflexão centrados na ação profissional (Mesquita, 2014). Isso ocorre porque os programas de formação assumem que os treinadores são “mentes vazias” à espera de serem preenchidos por uma “sequência de conhecimentos” a serem ensinados (Potrac, Jones, & Armour, 2002). Portanto, o paradigma de formação de treinadores tradicional é baseado num currículo padronizado que apresenta uma “caixa de ferramentas” de conhecimento profissional, isto é, uma “forma ou padrão” de treinar que deve ser adotada e imitada pelos treinadores em formação (Cushion et al, 2010; Nelson & Cushion, 2006; Piggott, 2012).

Esta abordagem de pendor racionalista encara a aprendizagem dos treinadores como um processo individual, acreditando que as competências profissionais se desenvolvem a partir da acumulação de conhecimentos durante o curso (Mesquita, 2014). Portanto, o treinador em formação é colocado como um mero recetor de conhecimento, encontrando eco na *metáfora de aquisição* de Sfard (1998). Esta metáfora refere-se à aprendizagem como um processo de conhecimento adquirido individualmente pelo aluno e, que, geralmente, ocorre através da transferência de informações por parte do professor; um aspeto verificado nos programas de formação de

treinadores, onde o formador tem assumido o centro do processo (Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006).

Num esforço de síntese, Mesquita (2014) realça os vários domínios que têm conduzido a um conjunto de críticas direcionado à formação de treinadores: (1) enraizada num *ativismo prático* que remete para o ‘saber fazer’, baseado sobretudo no conhecimento técnico da modalidade e ausente de reflexão; (2) caracterizada por um *abstracionismo*, onde as matérias “teóricas” lecionadas não têm umnexo explícito com os problemas concretos da prática; (3) ausência do recurso intencional e sistemático dos processos reflexivos, o que não estimula o desenvolvimento das competências metacognitivas dos treinadores em formação; (4) e, por fim, baseada na reprodução individual de saberes afastados dos problemas impostos pela prática, fomentando a dependência em relação ao conhecimento adquirido no curso. De facto, este conjunto de características tem sido a base censurável dos programas de formação de treinadores, dado não contribuírem para a preparação dos treinadores para lidar com a natureza complexa e dinâmica da sua atividade profissional (Chesterfield et al, 2010; Jones et al, 2012; Mesquita, 2014; Nelson et al., 2013).

Este fraco impacto dos cursos de formação explica a razão pela qual os treinadores têm revelado a preferência por uma aprendizagem decorrente das experiências práticas diárias (Mesquita et al., 2010). Esta preferência pela aprendizagem de carácter *não formal* (formações não obrigatórias) e *informal* (aprendizagens provenientes das experiências que se desenvolvem no quotidiano da vida do treinador), em contraste com a *formal* (programas de formação de treinadores), tem vindo a ser gradativamente destacado. Neste sentido, a investigação sublinha a importância que os treinadores atribuem, por exemplo, à observação de pares e/ou treinadores *experts*, interação com outros treinadores e, sobretudo, à própria prática profissional diária (Cushion, Armour, & Jones, 2003; Erickson, Bruner, McDonald, & Côté, 2008; Mesquita et al., 2014; Wright, Trudel, & Culver, 2007).

Esta valorização da aprendizagem através das vivências na prática está relacionada, sobretudo, com o reconhecimento do *coaching*<sup>1</sup> dos desportos como uma atividade eminentemente pedagógica e social (Mesquita, 2013; Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva, 2012). De facto, para além do domínio dos conteúdos específicos da modalidade que normalmente são transmitidos nos programas de formações, os treinadores devem também estar preparados para lidar com o lado social do *coaching* dos desportos, ou seja, saber gerir as situações conflituosas e problemáticas com outros intervenientes (atletas, equipa técnica, etc.) que coabitam no contexto da sua profissão. Portanto, a atividade do treinador é caracterizada por ser de elevada complexidade, dinâmica, multifacetada e baseada em relações de poder, onde o desempenho do treinador é largamente influenciado pelo contexto em que está envolvido (Jones, Armour, & Potrac, 2003, 2004; Potrac et al, 2002).

Tendo em conta a dinâmica e a imprevisibilidade dos ambientes onde o treinador atua, a investigação tem vindo a reclamar a necessidade de uma mudança de paradigma na formação de treinadores, rompendo com as perspetivas de aprendizagem de pendor comportamentalista<sup>2</sup> (Chesterfield et al., 2010; Jones & Turner, 2006; Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014, 2015; Nelson et al., 2013; Piggott, 2012). Nesse sentido, tem sido aclamada a necessidade de promover abordagens de aprendizagem de teor construtivista, isto é, onde o novo conhecimento (do treinador) é desenvolvido a partir do conhecimento já existente, das experiências prévias (do próprio treinador ou de outros) e das oportunidades emergentes do envolvimento (Boghossion, 2006). Ao promover abordagens flexíveis e situadas, compatíveis com a complexidade inerente do *coaching* desportivo, os programas de formação podem oferecer as ferramentas apropriadas para preparar os treinadores para responder aos exigentes desafios emergentes em cada contexto particular e específico

---

<sup>1</sup> *Coaching* refere-se a toda a atividade do treinador, possuindo um vínculo essencialmente pedagógico e social. Para um melhor entendimento da definição de *coaching* desportivo, Jones e colaboradores (Jones, Armour, & Potrac, 2002;2003) recorreram a excertos de entrevistas de treinadores de elite, onde estes referem que: "o *coaching* tem a ver com aspetos sociais...saber o quanto se pode exigir aos jogadores...(re)conhecê-los como pessoas"; "o *coaching* refere-se à gestão do homem (pessoa) ...tem a ver com a gestão do individuo dentro do coletivo"; "o *coaching* consiste em reconhecer situações, tomar decisões e agir"; ou "o *coaching* é respeitar os atletas, é influencia-los...faze-los querer trabalhar arduamente" (Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva, 2012).

<sup>2</sup> O *comportamentalismo* defende que os conteúdos de ensino são adquiridos na relação estímulo e resposta, sendo que a aprendizagem resulta da mudança externa, pelo recurso ao reforço (elogio para manter os comportamentos desejáveis) e punição (desaprovação dos comportamentos não desejáveis).

(Chesterfield et al., 2010; Mesquita, Borges, Rosado & Batista, 2012; Mesquita, Borges, Rosado & De Souza, 2011; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013; Santos, Mesquita, Graça, & Rosado, 2010).

Neste sentido, os programas de formação de treinadores necessitam desenvolver um quadro conceptual holístico onde diferenciados tipos de aprendizagem (formal, informal, não formal) se complementem. Portanto, parece haver uma necessidade de modificar a dinâmica dos programas de formação de treinadores, colocando os formandos, não apenas como meros recetores de conhecimento, mas sim como construtores ativos do mesmo, aprendendo a partir da experiência e da relação com os pares. De facto, tem sido referido que a aprendizagem dos treinadores se desenvolve através de experiências interativas, reflexivas e situadas nos próprios contextos práticos (Cushion et al., 2003; Mesquita et al., 2014).

O reconhecimento de que o processo de aprendizagem dos treinadores ocorre sobretudo no quotidiano do exercício da sua atividade profissional (Trudel & Gilbert, 2006; Wright et al., 2007), ecoa o quadro conceptual da *metáfora de participação* de Sfard (1998) que refere que a aprendizagem ocorre através de um processo de participação em várias práticas quotidianas, contrariando assim a ideia de que a aprendizagem é um simples processo de formação individual de conhecimento.

Em concomitância, a *aprendizagem experiencial*, ao incorporar prática e reflexão sobre essa mesma prática (Moon, 2004), tem vindo a emergir como uma via central na construção do conhecimento profissional do treinador (Knowles, Borrie, & Telfer, 2005; Mesquita, 2014). A importância da *aprendizagem experiencial* na formação de treinadores é acrescida por integrar pressupostos essenciais para a construção de conhecimento profissional, na medida em que se desenvolve em contextos particulares de aprendizagem, conferindo significado à solução que é adotada (Mesquita, 2014). De facto, o valor do contexto é evidente nas palavras de Moon (2004), quando refere “*The intention to learn from a particular time from a particular experience is what justifies the use of a specific term such as ‘experiential learning’ and provides a distinction from incidental or everyday learning*” (p. 120). Portanto, para a

existência da *aprendizagem experiencial* é necessário que a experiência seja vertida em aprendizagem e conhecimento, através de um processo intencional e reflexivo onde se evidencie a partilha de experiências e conhecimento com outros (Tennant, 1997). A importância da *aprendizagem experiencial* no processo de formação de treinadores é acrescida, por proporcionar ao treinador contínuas oportunidades para dar significado ao conhecimento e às tomadas de decisão na prática (Potrac et al., 2000). Tal significa que os treinadores reconhecem significado ao conhecimento adquirido nos momentos em que o utilizam em circunstâncias concretas e dinâmicas da prática (Jones, 2006). Portanto, prática e reflexão assumem uma relação comprometida na *aprendizagem experiencial* (Mesquita, 2014), pelo que a sua inclusão na formação *formal*, através de contextos de aprendizagem que incorporem cenários concretos da atividade profissional do treinador, alicerçados em processos reflexivos constantes, é um dos imperativos para a melhoria dos programas de formação de treinadores.

Todavia, a ilusão de que a capacidade reflexiva é adquirida naturalmente pela experiência, tem conduzido à sua negligência nos programas de formação de treinadores. Neste sentido, a literatura centrada nesta temática tem vindo a reforçar a importância do desenvolvimento dos processos reflexivos, sobretudo no modo como os treinadores transformam o seu conhecimento e competências em decisões concretas (Gilbert & Trudel, 2001, 2006; Mesquita et al., 2015). A importância da reflexão no processo formativo encontra suporte na teoria de Schön (1983, 1987), que destaca o valor das “conversas reflexivas” na análise e interpretação dos dilemas práticos. O mesmo autor refere que a reflexão é particularmente adequada para ambiente complexos, imprevisíveis, dinâmicos e com possibilidade de resposta diferenciada, como é o caso dos contextos onde se desenvolve a atividade do treinador.

Adicionalmente é reconhecido que os indivíduos prestam mais atenção à informação que tem um significado pessoal, o que significa que a aprendizagem quando é situada (problema concreto, emergente de cenários reais da prática) promove o aumento do envolvimento pessoal e da

focalização nos problemas (Mesquita, 2014). De facto, a *aprendizagem situada* é encarada como uma parte determinante da prática social, que possibilita a produção e reprodução do conhecimento através da interação com o contexto e com os pares (Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991). Segundo Hank (1991), a *aprendizagem situada* é um processo que integra a relação entre a aprendizagem e as condições particulares onde esta ocorre, valorizando o contexto histórico, cultural e social que confere significado e estrutura ao que é aprendido.

Pelo referido anteriormente, esta aprendizagem colaborativa, desencadeada através da “conversas reflexivas” é sugerida como uma melhoria para os programas de formação de treinadores, uma vez que os próprios treinadores têm mencionado a inexistência de contextos colaborativos, não beneficiando assim do conhecimento que os treinadores em formação trazem consigo (Nelson et al., 2013). Este processo é indutor do desenvolvimento de treinadores com “*mente de qualidade*” (fator apontado como objetivo prioritário na formação de treinadores), através da implementação de hábitos de reflexão, resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros (Mesquita et al., 2015).

Tal reconhecimento da necessidade de melhorar os programas de formação de treinadores tem conseguido resultados importantes em alguns países, como o Reino Unido, o Canadá e a Austrália (Erickson et al., 2008; Gilbert & Trudel, 1999; Lyle, 2002). De facto, os programas desses países estão a conceder cada vez mais atenção à *aprendizagem experiencial e situada* como fonte de aprendizagem essencial no desenvolvimento do treinador (Cushion et al., 2010).

Em Portugal, até há bem pouco tempo, a formação de treinadores assentava numa perspetiva tecnocrática e racionalista (Mesquita, 2014). Contudo, em 2012<sup>3</sup>, foi introduzida uma nova reforma na formação de treinadores, onde as mudanças mais marcantes estiveram relacionadas com a obrigatoriedade de estágio profissional e o reconhecimento da formação académica como entidade formadora de treinadores (IDP, 2010).

---

<sup>3</sup> Introduzido em sede de lei através do decreto-lei 40/28 de agosto de 2012

Com essa alteração, a formação de treinadores em sede de sistema académico eleva a qualidade de formação profissional porquanto constitui o espaço por excelência em coabitar formação e investigação. Segundo Mesquita (2010), *“a formação académica, por se referenciar a processos que se orientam para o desenvolvimento acentuado de diferentes áreas de conhecimentos, radicadas nas Ciências do Desporto, proporciona aos futuros treinadores (...) o desenvolvimento de atitudes críticas situadas, a abertura a novas ideias e a capacidade de encarar os limites do seu próprio conhecimento, pelo desenvolvimento de competências metacognitivas”* (p. 87). Para além disso, a inquietude da formação universitária para a compreensão e resolução de fenómenos e problemas emergentes, constitui um nicho de excelência para proporcionar uma abordagem diferenciada, mas valiosa, para os treinadores em formação (Mesquita, 2014). Por fim, a obrigatoriedade de estágio profissional tutorado (em que o propósito central é a orientação, o suporte, o apoio e o aconselhamento pelos tutores) surge como uma oportunidade para proporcionar o desenvolvimento dos processos reflexivos contextualizados e situados, onde os treinadores aprendem a “ser treinadores” através da experientiação da sua atividade profissional (Mesquita, 2014).

Neste âmbito de estágio profissional, as 'Comunidades de Prática' (CoP) têm sido sugeridas como um espaço de formação promotora da maximização da aprendizagem dos treinadores (Culver & Trudel, 2006). De facto, a CoP incorpora o potencial de envolver os treinadores em processos de interações contínuas sobre um tema pelo qual nutrem grande interesse, permitindo uma aprendizagem baseada nas experiências e conhecimentos do grupo. Estes aspetos são claramente descritos nas palavras de Wenger (1998) que refere que o *“engagement in social practice is the fundamental process by which we learn and become who we are”* (Preface). Atendendo a que uma CoP é um grupo que tem que possuir determinadas características, Wenger, McDermott, & Snyder (2002) definem-na como *“a group of people, who share a common concern, set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis”* (p. 4).

Embora seja reconhecido que os treinadores apreciam oportunidades para debater com os pares (Mesquita et al, 2010), isto não significa necessariamente a existência de uma CoP, uma vez que o grupo precisa ser orientado por “alguém mais capaz”, designado de *facilitador* (Wenger et al, 2002). O *facilitador* tem a responsabilidade de auxiliar os treinadores principiantes, que inicialmente ocupam uma *participação periférica* (adoptando papéis secundários nas discussões em grupo), a se moverem progressivamente para uma *participação mais completa* (em que a exposição e partilha de ideias é assumida e debatida abertamente com os outros) (Lave & Wenger, 1991). É precisamente este processo de participação que confere validade às comunidades de prática (CoPs) na formação inicial, uma vez que essa participação estimula a abertura à partilha e discussão, gerando novos entendimentos que auxiliam os participantes nas tomadas de decisões perante situações novas e/ou inesperadas. De facto, a importância do *facilitador* tem sido realçada na investigação como fundamental (por exemplo, Cassidy et al. 2006; Culver & Trudel, 2006); o que Wenger et al (2002) designa de "*the vitality of the leadership*" (p.80).

Portanto, as CoP constituem sistemas sociais de aprendizagem que promovem a *aprendizagem pela interação*, podendo ser ferramentas essenciais nos contextos formativos por permitir uma *aprendizagem situada* que permite aos treinadores em formação desenvolverem novos entendimentos acerca da sua profissão, em consonância com as necessidades do local específico de trabalho (Jones et al., 2012). Na verdade, a possibilidade de se debater conjuntamente e de forma reflexiva sobre as suas práticas, aliada ao potencial da *aprendizagem experiencial e situada*, têm sido destacadas pelos treinadores como fatores determinantes para aprender a lidar com o ambiente dinâmico e ambíguo que caracteriza o *coaching* dos desportos (Culver & Trudel, 2006; Culver, Trudel, & Werthner, 2009; Jones et al., 2012).

Embora a literatura sobre o efeito das CoP no desenvolvimento e aprendizagem dos treinadores venha demonstrando vantagens na sua utilização, essa investigação tem recorrido sobretudo ao estudo das perceções dos treinadores sobre a participação em CoPs (através de questionários e

entrevistas aplicados apenas uma vez no tempo) (por exemplo, Culver & Trudel, 2006), e do potencial da aprendizagem em CoPs na aplicação de constructos teóricos em contextos de prática (por exemplo, Jones et al., 2012). Em contrapartida, são praticamente inexistentes estudos que procedem ao acompanhamento, ao longo do tempo, dos treinadores em formação em contexto de estágio, na tentativa de melhorar os processos de transição de estudante para a prática profissional, assim como o modo como estes incorporam o conhecimento teórico na prática.

Portanto, o desenvolvimento de estudos longitudinais na formação de treinadores, associada à aprendizagem em CoP e, em particular, no decurso do estágio, é inexistente. Neste âmbito, o acompanhamento da aprendizagem dos treinadores em CoP no decurso do estágio, embarca o potencial para promover uma formação mais relevante, permitindo aos treinadores em formação a possibilidade de desenvolverem os seus conhecimentos através do processo colaborativo, adaptando e transferindo o conhecimento teórico para a prática. Revela-se ainda importante compreender o modo como se processam as interações sociais entre os participantes da CoP, o que é fundamental para descortinar os principais obstáculos que emergem neste contexto de aprendizagem, assim como estabelecer estratégias de otimização das dinâmicas relacionais.

Ademais o estudo de aprendizagem dos treinadores em CoP, mormente durante o estágio profissional pode beneficiar do recurso a metodologias que tem o potencial de conferir uma análise crítica às ações dos participantes, conferindo aos treinadores a possibilidade de compreenderem melhor e mais aprofundadamente as suas práticas formativas. Tendo em conta a complexidade inerente à aprendizagem em CoP, a investigação-ação engloba o potencial necessário para ser adotada como processo metodológico, uma vez que a sua natureza dinâmica e flexível, permite captar e atender à complexidade do contexto onde decorre a investigação (Tsai, Chung-Yu, & Hong-Quei, 2004). Por definição, investigação-ação pode ser entendida como *“a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their*

*understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out*” (Carr & Kemmis, 1986, p. 162). Ao alternar constantemente ação e reflexão crítica, ajuda os participantes a lidarem melhor com os problemas que emergem no quotidiano da sua atividade, auxiliando-os a compreenderem a natureza ambígua da sua atividade profissional. Para além disso, permite aos seus participantes (*facilitador* e treinadores em formação) a possibilidade de analisar criticamente os conhecimentos, as crenças, as próprias experiências e dos outros, num ambiente colaborativo de genuína aprendizagem. Os treinadores em formação podem, deste modo, aumentar a compreensão da natureza das suas ações com reflexos positivos no incremento do seu conhecimento e da sua intervenção profissional.

## **1.2. Problema e Objetivos do Estudo**

Nos últimos anos, o interesse pela melhoria dos programas de formação tem vindo a reafirmar o potencial da aprendizagem em CoP, como forma de auxiliar os treinadores (em formação e não só) a lidar com os problemas complexos da sua atividade profissional (Culver & Trudel, 2006; Jones & Turner, 2006; Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014). A possibilidade de recorrer a um contexto de formação que propicia a aprendizagem colaborativa, poderá ser um contributo relevante para o desenvolvimento dos programas de formação de treinadores, especialmente em momentos de maior dificuldade, como é o caso do estágio profissional, porquanto permite aos treinadores centrarem os seus esforços na resolução dos dilemas com que se deparam nas suas práticas. Ademais, a sua aplicação no espaço de formação académica constitui uma mais-valia, na medida em que permite aliar formação e investigação, resultando desta aliança um acervo de conhecimento inestimável para o mundo da prática.

Em conformidade, o propósito geral da presente dissertação consistiu no desenvolvimento do conhecimento de treinadores estagiários numa CoP, e da própria CoP, no espaço de formação académica, através de uma abordagem

de investigação-ação. Tendo por referência o propósito geral, foram delineados quatro objetivos específicos:

1. Indagar acerca do modo como os treinadores se envolvem nas dinâmicas da CoP e no seu próprio processo de aprendizagem;
2. Examinar as experiências de integração dos treinadores estagiários nos contextos onde realizaram o estágio profissional, bem como as estratégias desenvolvidas pelos mesmos para otimizar o seu espaço e estatuto no seio da equipa técnica e atletas;
3. Detetar possíveis lacunas no conhecimento dos treinadores estagiários, com base nas experiências vivenciadas no estágio profissional, e incrementar o seu desenvolvimento ao longo da participação numa CoP;
4. Promover oportunidades de aprendizagem para os treinadores em formação, que possam permitir uma melhor compreensão da aplicação dos constructos teóricos nos contextos de prática.

### **1.3. Estrutura da Dissertação**

A presente dissertação foi elaborada segundo as normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP, 2009). Adotou-se uma configuração aproximada do modelo escandinavo, que pressupõe um conjunto de artigos/capítulos de livro que pretendem dar resposta aos objetivos da dissertação e, simultaneamente, reúnam as condições para publicação. Tal permite a partilha de ideias, a promoção da qualidade científica na área e, em última instância, o despoletar do debate crítico sobre o conteúdo dos mesmos. Em particular, a dissertação é constituída por dois ensaios teóricos e três estudos empíricos que pretendem responder aos objetivos do estudo, aprofundando o conhecimento na temática em causa. Os dois ensaios teóricos que compõem a dissertação e dois dos estudos empíricos foram publicados no livro intitulado “*Investigação na Formação de Treinadores: Identidade Profissional e Aprendizagem*”, o qual constitui o culminar de um projeto de investigação, que decorreu entre 2011 e 2015, financiado pela

Fundação para a Ciência e Tecnologia e intitulado “*Para uma compreensão da natureza dinâmica da identidade e da aprendizagem do estudante: o caso do estudante de Treino Desportivo*”. Este foi um projeto que, em muito, contribuiu para o desenvolvimento da investigação na área da formação de treinadores em Portugal e, concomitantemente, para a divulgação da investigação realizada no âmbito desta temática. Por essa razão, mas também por não existir praticamente investigação centrada na formação de treinadores alocada ao paradigma interpretativo publicada em língua portuguesa, pretendeu-se, assim utilizar, este espaço de publicação para promover a disseminação do conhecimento, daqui resultante, no mundo da Lusofonia.

O capítulo I, a introdução, é iniciado pela justificação e pertinência da presente dissertação, passando pela exposição do problema de pesquisa e, culminando nos objetivos da mesma. Para além disso, procede-se à esquematização do corpo do trabalho desenvolvido nos restantes capítulos, através de uma apresentação sucinta dos estudos incluídos na presente dissertação. O capítulo termina com quadro sinótico referente aos estudos incluídos na dissertação (Quadro 1), que designa o tipo de estudo, o título, aos respetivos autores e o livro/revista de submissão ou publicação.

O capítulo II, é dedicado à componente teórica e comporta dois ensaios teóricos sobre a investigação na área em estudo. O primeiro ensaio teórico, intitulado “*Quadro Sinótico da Evolução da Investigação no Coaching dos Desportos e Formação de Treinadores*”, pretendeu traçar um panorama geral sobre a evolução da investigação empírica realizada na área do *coaching* dos desportos. Ao reconhecer o *coaching* como um processo complexo e de natureza eminentemente pedagógica e social, a investigação foi progressivamente adotando uma perspetiva mais interpretativa com o intuito de, por um lado, compreender o modo como os treinadores aprendem e se desenvolvem e, por outro, compreender como se processam as dinâmicas relacionais de trabalho no contexto do *coaching* dos desportos. De um modo geral, o recurso recente pela investigação de umas “lentes renovadas” para aceder à complexidade pedagógica e social da atividade, tem vindo a contribuir

para a melhoria dos programas de formação, assim como para a compreensão da panóplia de fatores que interagem e constituem a atividade profissional do treinador.

O segundo ensaio teórico teve a designação “*O Valor das Comunidades de Prática na Formação de Treinadores: da Aprendizagem Individual à Colaborativa*” e teve o intuito de fornecer um contributo teórico sobre o tema das CoPs. Neste ensaio, procedeu-se a uma reflexão crítica sobre os programas de formação de treinadores, apontando a sua incapacidade de atender às reais necessidades dos treinadores, o que tem vindo a despoletar a procura de formas complementares e/ou alternativas que proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas aos treinadores em formação. Neste contexto foi sugerido o conceito de CoP como um espaço pertinente para facilitar a interação e a partilha entre treinadores, auxiliando-os no estabelecimento da relação entre conhecimento e dilemas da prática. Deste modo, pretendeu-se construir uma estrutura conceptual sólida, que legitimasse a implementação das CoPs no âmbito da formação de treinadores.

O capítulo III integra a componente empírica da dissertação, comportando três estudos que pretendem dar resposta aos objetivos propostos. Os três estudos empíricos recorreram ao mesmo desenho metodológico e desenvolveram-se por referência aos princípios da investigação-ação (Carr & Kemmis, 1986). Quanto aos instrumentos metodológicos utilizados para a recolha de dados, estes englobaram entrevistas de grupo focal e observação participante. Neste sentido, as entrevistas foram mediadas por um *facilitador* que desempenhou, simultaneamente, o papel de observador participante nas sessões de treino dos treinadores estagiários.

O primeiro estudo empírico intitulado “*As Dinâmicas Relacionais de Treinadores Estagiários numa Comunidade de Prática: da Tensão à Colaboração*”, procurou examinar as estratégias que um grupo particular de oito treinadores estagiários (da FADEUP) usaram para partilhar, negociar e otimizar as suas posições dentro de uma CoP, bem como o papel exercido pelo *facilitador* neste processo. Neste estudo, pretendeu-se incidir na análise dos

processos evolutivos das dinâmicas instaladas na CoP, mormente nas tensões criadas e resolvidas (ou não) entre os treinadores, assim como na compreensão e evolução do papel do facilitador ao longo do tempo. Em consequência, foram fornecidos contributos teóricos para o desenvolvimento da abordagem colaborativa no âmbito da formação de treinadores.

O segundo estudo empírico teve como título “*Latent learning in the work place: The placement experiences of student-coaches*” e pretendeu investigar as experiências de oito treinadores estagiários, particularmente em termos do como eles se envolveram no próprio processo de aprendizagem no contexto de estágio e na CoP, despertando-os para a criação e a adoção de estratégias que visaram promover uma melhor integração e otimização das suas posições nos clubes. Este estudo foi importante para compreender o choque que os treinadores estagiários foram sujeitos quando foram incluídos nas equipas técnicas dos respetivos clubes. Para além disso, foi importante compreender quais as principais dificuldades sentidas pelos treinadores estagiários, assim como o desenvolvimento de estratégias para lidar e ultrapassar esses mesmos obstáculos. De um modo geral, este estudo permitiu compreender o modo como os treinadores estagiários se implicaram no seu desenvolvimento e aprendizagem enquanto treinadores, obtendo uma perceção mais aproximada da realidade que enfrentam no estágio profissional, assim como da necessidade de aprenderem a mover-se dentro do contexto social da sua atividade profissional.

Por fim, o terceiro estudo empírico intitulado “*O Desenvolvimento do Conhecimento de Treinadores Estagiários em Comunidade de Prática: Promoção de Abordagens de Treino Centradas nos Atletas*”, justificou-se pela necessidade de examinar o modo como a participação numa CoP permitiu o desenvolvimento do conhecimento profissional dos treinadores estagiários. Este estudo evidenciou que a participação na CoP foi determinante para o desenvolvimento do conhecimento, em particular, no que se refere às abordagens de treino. Assim, verificou-se uma transição progressiva no recurso a abordagens centradas no treinador, para uma abordagem centrada nos atletas (isto é, baseada em estratégias de treino menos diretivas e assentes na

criação de contextos específicos para o desenvolvimento da tomada de decisão mais autónoma dos atletas). Este estudo veio demonstrar o potencial da aprendizagem colaborativa (na CoP) no desenvolvimento do conhecimento do treinador e na evolução em transformar conhecimento implícito em explícito, isto é, consciente, compreendido e assumido.

O capítulo IV apresenta as considerações finais baseadas nas conclusões de cada estudo empírico e, sobretudo, no possível contributo que os seus resultados podem dar para a valorização das CoPs enquanto contexto de formação que pode conferir mais-valia aos programas de formação de treinadores. Para além disso, são referidas as possíveis limitações do estudo, assim como uma sugestão de investigações futuras que pretendem dar continuidade à investigação realizada e plasmada nesta dissertação.

A bibliografia referente aos capítulos da introdução e considerações finais é apresentada no seu final. Do mesmo modo, a bibliografia relativa a cada ensaio teórico ou estudo empírico é apresentada no final do mesmo, de acordo com as normas da revista ou livro que foram submetidos.

Quadro 1 – Quadro sinótico dos estudos incluídos na presente dissertação

Capítulo II Ensaio teórico	
Estudo 1	Gomes, R. & Mesquita, I. (2015). Quadro Sinótico da Evolução da Investigação no <i>Coaching</i> dos Desportos e Formação de Treinadores. In I. Mesquita (Eds), <i>Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem</i> (p. 15-56). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas
Estudo 2	Gomes, R., Mesquita, I. & Batista, P. (2015). O Valor das Comunidades de Prática na Formação de Treinadores: da Aprendizagem Individual à Colaborativa. In I. Mesquita (Eds), <i>Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem</i> (p. 125-157). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas
Capítulo III Estudos empíricos	
Estudo 3	Gomes, R. & Mesquita, I. (2015). As Dinâmicas Relacionais de Treinadores Estagiários numa Comunidade de Prática: da Tensão à Colaboração. In I. Mesquita (Eds), <i>Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem</i> (p. 219-258). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas
Estudo 4	Latent Learning in the Work Place: The Placement Experiences of Student-Coaches. Gomes, R., Jones, R.; Batista, P. & Mesquita, I. Aceite para publicação: Sport, Education & Society
Estudo 5	Gomes, R., Farias, C. & Mesquita, I. (2015). O Desenvolvimento do Conhecimento de Treinadores Estagiários em Comunidade de Prática: Promoção de Abordagens de Treino Centradas nos Atletas. In I. Mesquita (Eds), <i>Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem</i> (p. 261-300). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas

---

## Referências Bibliográficas

- Boghossion, P. (2006). Behaviourism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Oxon: Routledge.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and Reflecting Upon a Coach Education Initiative: The CoDe of Rugby. *Sport Psychologist*, 20(2), 145-161.
- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. (2010). "Studentship" and "Impression Management" in an Advanced SoRuier Coach Education Award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314.
- Culver, D., M., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interaction. In R.L.Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.
- Culver, D. M., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C. J., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach learning and development: A review of literature*. Sports Coach UK, Leeds.
- Erickson, K., Bruner, M. W., McDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- FADEUP. (2009). Normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios. Porto: FADEUP
- Gilbert, W., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behavior*, 22(2), 234-250.

- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. / Apprentissage du metier d ' entraîneur a partir d ' experiences: reflexions dans le milieu des entraîneurs de jeunes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 113-127). London: Routledge.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (pp. 13-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- IDP. (2010). *Programa Nacional de Formação de Treinadores*. Lisboa: Instituto de Desporto de Portugal.
- Jones, R. L. (2006). Dilemmas, Maintaining "Face," and Paranoia. *Qualitative Inquiry*, 12 (5), 1012-1021
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: a framework for social analysis. *Quest*, 54(1), 34-48.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education & Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: Issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Mesquita, I. (2010). Contributo para uma mudança de paradigma na formação de treinadores: Razões, contextos e finalidades. In J. Bento, G. Tani, & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português* (pp. 84-98). Porto: Edições FADEUP e CIFI2D.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de pratica na formacao da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295-318). Florianópolis: UDESC.
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: o valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (Vol. 333-359). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Batista, P. (2012). Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese handball. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 168-178.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & De Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine* (10), 193-202.
- Mesquita, I., Coutinho, P., Martin-Silva, L. D., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 657-668.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.

- Mesquita, I., Jones, R., Fonseca, J., & De Martin-Silva, L. (2012). Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e porquê? . In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 41-60). Florianópolis: Coleção Movimento.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Nelson, L. J., & Cushion, C. J. (2006). Reflection in Coach Education: The Case of the National Governing Body Coaching Certificate. *Sport Psychologist*, 20(2), 174-183.
- Nelson, L. J., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- Piggott, D. (2012). Coaches' Experiences of Formal Coach Education: A Critical Sociological Investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R. L., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186-199.
- Potrac, P., Jones, R. L., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education & Society*, 7(2), 183-202.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(1), 62-70.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, March, 4-13.

- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning* (2<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and Coach Education. In D. Kirk, D. J. MacDonald & S. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- Tsai, S. D., Chung-Yu, P., & Hong-Quei, C. (2004). Shifting the mental model and emerging innovative behavior: Action research of a quality management system. *Emergence: Complexity & Organization*, 6(4), 28-39.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.



## **II. Ensaaios Teóricos**

---



## Ensaio Teórico 1

---

### **Quadro Sinótico da Evolução da Investigação no *Coaching* dos Desportos e Formação de Treinadores**

Gomes, R. & Mesquita, I.

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF<sup>2</sup>D), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

In I. Mesquita (Eds), *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (p. 15-56). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas



**Resumo**

O *coaching* desportivo tem vindo a ser reconhecido como uma área de interesse para a investigação. Em meados do século passado, os primeiros passos investigatórios incidiram no estudo da eficácia pedagógica do treinador, a partir da observação sistemática do seu comportamento em treino e competição. Progressivamente, evoluíram para o estudo das perceções dos treinadores (a partir da aplicação de inquéritos), com o intuito de compreender as conceções dos treinadores e, daí, tentar chegar a modelos gerais de atuação para o *coaching*. Contudo, a partir do início do novo século, o reconhecimento do *coaching* como um processo complexo, dinâmico e ambíguo, de natureza eminentemente pedagógica e social, conduziu ao desenvolvimento de investigação mais interpretativa com o intuito de aceder a tal complexidade. Ao nível da vertente pedagógica, o modo como os treinadores aprendem e se desenvolvem ao longo da sua formação e carreira tem sido alvo da investigação para o perscrutar de um conhecimento cientificamente fundamentado que possa contribuir para a otimização da atividade profissional do treinador. Ao nível da vertente social, a ênfase tem sido colocada no modo como se processam as dinâmicas relacionais de trabalho no contexto do *coaching*, nomeadamente no que se refere às interações entre os treinadores e os restantes intervenientes do contexto. De um modo geral, este paradigma de investigação (mais interpretativo), ao utilizar “lentes renovadas”, no âmbito pedagógico e social do *coaching*, tem permitido aceder à sua complexidade, proporcionando uma compreensão aprofundada das dinâmicas de trabalho desenvolvidas no quotidiano da atividade diária do treinador, e por via, contribuindo para a melhoria dos programas de formação de treinadores e do *coaching* dos desportos em geral.

Palavras-chave: Treinador, Coaching, Formação de Treinadores, Vertente Pedagógica, Vertente Sociológica.

## Introdução

No mundo do desporto, tem sido destacado que o treinador assume um papel determinante no desenvolvimento das atividades da equipa, dos atletas e/ou do próprio clube. Como tal, a investigação sobre o treinador e o modo como este desenvolve a sua atividade profissional (i.e. *coaching* no desporto) foi-se desenvolvendo ao longo do tempo, afirmando a sua legitimidade como disciplina académica (Lyle, 2002).

Para uma melhor compreensão acerca da definição do *coaching* nos desportos, pode considerar-se que este se relaciona com toda a atividade desenvolvida pelo treinador no exercício da sua prática profissional (Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva., 2012), sobretudo no que se refere aos fatores pedagógicos e sociais numa perspetiva que considera a idiosincrasia dos contextos (d'Arripe-Longueville, Saury, Fournier, & Durand, 2001; Jones, Armour, & Potrac, 2003; 2004; Poczwadowski, Barott, & Henschen, 2002). Para intentar um melhor entendimento sobre a natureza do *coaching* no desporto, Jones e colaboradores (Jones, Armour, & Potrac, 2002; 2003) recorreram a excertos de entrevistas de treinadores de elite, onde estes referem que: “o *coaching* tem a ver com aspetos sociais...saber o quanto se pode exigir aos jogadores...(re)conhecê-los como pessoas”; “o *coaching* refere-se à gestão do homem (pessoa)...tem a ver com a gestão do individuo dentro do coletivo”; “o *coaching* consiste em reconhecer situações, tomar decisões e agir”; ou “o *coaching* é respeitar os atletas, é influenciá-los...fazê-los querer trabalhar arduamente” (Mesquita et al., 2012).

Sendo o *coaching* nos desportos (onde se inclui a formação de treinadores), uma área crucial para o desenvolvimento e evolução do desporto em geral e de performance desportiva dos atletas em particular, este ensaio teórico tem o objetivo de fornecer um quadro sinótico da investigação empírica realizada nesta área. Pretende-se assim, descortinar o modo como a evolução dos estudos realizados tem contribuído para aumentar o entendimento do que é ser treinador, bem como de toda a panóplia de fatores que se relacionam com a sua atividade profissional. Para dar resposta a este objetivo, o ensaio teórico é iniciado pela análise da evolução das “lentes” da investigação no

*coaching*, na qual se verifica a passagem de uma perspectiva mais positivista para mais interpretativista. Segue-se um olhar aprofundado sobre a investigação no *coaching* (e na formação de treinadores), nomeadamente sobre as suas vertentes pedagógica e social, procurando-se descortinar em que medida a investigação nestas áreas, a partir de um enfoque eminentemente interpretativo, tem ajudado a compreender o carácter dinâmico e complexo da atividade profissional do treinador.

### **Investigação Empírica no *Coaching*: Primeiros Passos**

A investigação no âmbito do *coaching* desportivo é relativamente recente, porquanto deu os primeiros passos no começo da segunda metade do século passado (Mesquita, 1998). A vertente pedagógica dominou inicialmente a agenda da investigação, tendo sido fortemente influenciada pelo desenvolvimento do estudo da eficácia pedagógica que vigorava no âmbito do ensino da Educação Física (Graça & Mesquita, 2002). No campo do *coaching* desportivo, a investigação pretendia, assim, identificar o modo como os bons treinadores atuavam na prática com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas e desenvolver as performances dos seus atletas (Mesquita, Farias, Pereira, & Oliveira, 2009).

Partindo desta premissa, a investigação assumiu, preferencialmente, um carácter racionalista e positivista, com o objetivo de desvendar um conjunto de padrões de comportamento que permitisse caracterizar o treinador de sucesso (Abraham, Collins, & Martindale, 2006). Para aceder a este fim, a investigação recorreu a instrumentos de observação sistemática<sup>4</sup> com o intuito de descrever, com maior exatidão, os comportamentos do treinador eficaz durante as suas práticas de *coaching* (Claxton, 1988; Cushion & Jones, 2001; Lacy & Goldston, 1990; Lacy & Martin, 1994; Langsdorf, 1979; Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira, & Milistetd, 2008; Pereira, Mesquita, Graça, & Blomqvist, 2011; Potrac, Jones, & Armour, 2002; Potrac, Jones & Cushion, 2007).

---

<sup>4</sup> A Observação Sistemática é um método utilizado para compreender como funciona uma determinada atividade ou tarefa. De acordo com Darst, Mancini, e Zakrajsek (1983), a observação sistemática permite seguir as diretrizes e procedimentos estabelecidos para observar, registrar e analisar as interações sobre algo, com a certeza de que outros visualizariam a mesma sequência de eventos e que concordariam com os dados registados (aferido pela concordância entre observadores).

Tharp e Gallimore (1976) foram pioneiros neste tipo de investigação, ao desenvolverem um estudo com um dos melhores treinadores de basquetebol da época, John Wooden, com o intuito de caracterizar o seu perfil instrucional, tendo, para isso, utilizado o *Coaching Behavior Recording Form* para registar os comportamentos. Os principais resultados demonstram que as intervenções de Wooden eram curtas e frequentes, sendo que 75% das intervenções transmitiam informação instrucional aos atletas (isto é, relacionada com os objetivos e conteúdos do treino). Para além disso, foi observado que o uso de elogios ou reprimendas foi pouco utilizado pelo treinador nas suas intervenções pedagógicas. O sucesso deste estudo despoletou o incremento da investigação nesta área, emergindo outros instrumentos de observação sistemática que permitiram o aumento do conhecimento na área da eficácia pedagógica, entre os quais, o *Coaching Behavior Assessment System* (Smith, Smoll, & Hunt, 1977) e o *Arizona State University Observation Instrument* (Lacy & Darst, 1989). Especificamente, este último foi utilizado num conjunto diversificado de modalidades desportivas, como, por exemplo, o ténis (Claxton, 1988), o basquetebol (Lacy & Goldston, 1990), o voleibol (Lacy & Martin, 1994; Mesquita et al., 2008) e o futebol (Cushion & Jones, 2001; Potrac et al., 2002; Potrac et al., 2007). A título de exemplo, o estudo de Mesquita et al. (2008) teve como propósito caracterizar o comportamento pedagógico de 11 jovens treinadores de voleibol amador, no seu contexto de treino. Os resultados evidenciaram a predominância de comportamentos instrucionais (i.e. informação orientada para os objetivos e conteúdos de treino), sendo que estes corresponderam a uma parte significativa da intervenção dos treinadores. Adicionalmente, o recurso a estratégias consideradas importantes para promover a aprendizagem, como seja o uso do primeiro nome do atleta, do questionamento ou da “modelação”, foram utilizados apenas de forma esporádica.

Para além do estudo dos comportamentos, a ambição crescente em caracterizar melhor o treinador, conduziu a investigações que procuraram aceder ao seu pensamento e conhecimento, permitindo, assim, saber mais acerca do modo como o treinador pensa e concebe as suas práticas (Mesquita,

Isidro, & Rosado, 2010). Neste sentido, Jones, Housner, e Kornspan (1997) defenderam a necessidade de complementar as observações (diretas e em vídeo) com a exploração das concepções dos treinadores. Assim, ao utilizarem entrevistas <sup>5</sup>, os investigadores redirecionaram o foco de estudo do comportamento (o que eles fazem) para o conhecimento (o que eles pensam) dos treinadores (Gilbert & Trudel, 2004; Knowles, Borrie, & Telfer, 2005).

Com base neste enquadramento, a agenda da investigação centrou-se no estudo das perceções dos treinadores sobre os seus conhecimentos e competências, através de questionários, pelo recurso a escalas de *Likert* (Mesquita et al., 2010; Mesquita, Borges, Rosado, & De Souza, 2011; Mesquita, Borges, Rosado, & Batista, 2012; Santos, Mesquita, Graça, & Rosado, 2010a; Santos, Mesquita, Graça, & Rosado, 2010b). A título de exemplo, o estudo de Mesquita et al. (2011) teve como objetivo analisar o valor atribuído pelos treinadores às competências profissionais, de acordo com a experiência e o nível de certificação. Uma amostra de 207 treinadores de andebol respondeu a um questionário focado na perceção do nível de importância atribuída às competências profissionais do treinador. Os resultados demonstraram que três grandes domínios de competências emergiram: as competências relacionadas com o treino e a competição, como, por exemplo, planear, conduzir o treino ou preparar a equipa; as competências relacionadas com as questões de gestão, sociais e culturais, como, por exemplo, a liderança da equipa; e as competências metacognitivas, que são responsáveis pelo autoconhecimento, o que por sua vez influencia a capacidade de reflexão e a tomada de decisão que o treinador necessita para lidar com a complexidade do *coaching*. Adicionalmente, a importância atribuída a algumas competências em detrimento de outras foi influenciada pela experiência e pelo nível de certificação, visto que os treinadores mais experientes e qualificados valorizaram mais as questões sociais, culturais e de gestão, quando comparados com os outros treinadores.

Os estudos baseados em questionários foram permitindo aceder às perspetivas dos treinadores, aumentando a investigação na área, mormente

---

<sup>5</sup> As entrevistas são usadas para examinar as atitudes, crenças e valores dos participantes no que se referem às suas experiências, contribuindo para a compreensão do seu comportamento (Van den Berg, 2005).

numa perspectiva de identificação de padrões gerais sobre as competências e conhecimento dos treinadores. Paralelamente, alguns estudos, recorrendo ao uso de entrevistas, pretenderam analisar e compreender os processos de pensamento. Estes estudos tiveram como propósito criar modelos explicativos de eficácia no *coaching*. A título de exemplo, o estudo de Côté, Salmela, Trudel, Baria, e Russel (1995) pretendeu aceder às representações de 17 treinadores de ginástica de elite (nove treinavam atletas masculinos e oito treinavam atletas femininos), com o intuito de produzir um modelo que destacasse os fatores chave de um ambiente de alta performance. Os resultados evidenciaram que os treinadores tinham um tipo de planeamento semelhante e que, ao longo do processo, se envolviam em dinâmicas de interação social com os ginastas, pais e treinadores adjuntos. A diferença entre os treinadores de ginastas masculinos e femininos, residiu no facto dos primeiros terem mais preocupações relacionadas com a condição física dos ginastas, enquanto os segundos orientavam mais as suas preocupações para os aspetos da nutrição. Adicionalmente, embora as inquietações pessoais dos ginastas não pertencessem à organização do treino, estas emergiram como fatores cruciais a serem considerados pelos treinadores, em prol do desenvolvimento dos atletas. Os estudos desta linha de investigação pretenderam, assim, a criação de um quadro concetual que permitisse identificar um modelo característico do treinador de sucesso (Côté & Salmela, 1996; Côté, Salmela, & Russel, 1995).

Embora a investigação proveniente da aplicação de sistemas de observação e de inquéritos (questionários e entrevistas) tivesse sido importante para clarificar padrões gerais edificadores da eficácia pedagógica, das competências e dos conhecimentos a que correspondiam o perfil do treinador de sucesso (Mesquita et al., 2008), não conseguiram aceder à complexidade que caracteriza a atividade do treinador.

Por via disso, esta investigação de natureza mais positivista foi sendo criticada por simplificar o entendimento do *coaching*, uma vez que refletia o desejo de estabelecer um conjunto de características atingíveis e mensuráveis,

quando na realidade o carácter dinâmico e adaptativo do *coaching* não permite um tratamento tão simplista (Jones, 2006).

### **O Reconhecimento da Complexidade do *Coaching* a Partir de uma Perspetiva Interpretativa de Investigação**

A partir do início deste século, as críticas sobre a investigação realizada até então conduziram à transformação das “lentes” de estudo, o que culminou na necessidade de examinar o *coaching* através de uma perspetiva mais interpretativa, dada a sua natureza ambígua, dinâmica, complexa e idiossincrática (Abraham et al., 2006; Jones, 2002; Potrac, Brewer, Jones, Armour, & Hoff, 2000; Saury & Durand, 1998). Com este novo posicionamento, pretendia-se analisar e compreender em profundidade a atividade do treinador em função das características situacionais, apanágio dos contextos particulares do quotidiano onde se desenvolve a prática (Bowes & Jones, 2006).

O estudo que tem sido referenciado como pioneiro no despoletar desta viragem, foi o de Saury e Durand (1998). Nesse estudo, foram entrevistados treinadores de vela da equipa francesa que se preparavam para os Jogos Olímpicos de 1996 em Atlanta. O facto de ser uma modalidade em que o contexto é altamente imprevisível e, por vida disso, com as componentes táticas e estratégicas a terem um papel determinante no desempenho, forneceu o contexto ideal para examinar o conhecimento do treinador, a partir de uma perspetiva ergonómica<sup>6</sup> baseada no “*modelo de atividade da tarefa*”<sup>7</sup>. Ao realizar entrevistas em profundidade após a observação de cinco sessões de treino, Saury e Durand realçaram que os treinadores perceberam as tarefas como constrangimentos interativos que geram complexidade, contradições e problemas mal definidos. Devido a esta imprevisibilidade, os treinadores estudados basearam-se em experiências anteriores para sustentar as suas decisões, ao mesmo tempo que promoveram a partilha de responsabilidades em relação ao próprio desenvolvimento profissional dos atletas. Assim, a

---

<sup>6</sup> *Ergonomia* é um termo que deriva grego “*ergon*” (que significa “trabalho”) e “*nomos*” (que significa “leis ou normas”). Portanto, a ergonomia pode ser definida como a ciência que estuda a integração entre o homem no ambiente em que este está inserido, neste caso, o ambiente do *coaching*.

<sup>7</sup> De acordo com este modelo, a tarefa é um conjunto de restrições que as pessoas enfrentam ao lidar com uma determinada situação ou atividade. Para lidar com os obstáculos impostos por essas limitações, o indivíduo exerce uma atividade adaptativa que se funde no modo como utiliza o seu conhecimento e seus processos cognitivos para resolver os problemas emergentes (Saury & Durand, 1998).

definição das tarefas atendeu à natureza incerta e dinâmica do contexto em que decorriam, sendo os treinadores muitas vezes desafiados com dilemas, tais como: tomar uma decisão intuitiva e de análise superficial, ou tomar uma decisão mais ponderada, mas que poderia ser tardia para resolver o problema em causa; ou, ainda, decidir pelo aumento da carga de treino sabendo que os índices de motivação dos atletas eram inferiores nesse tipo de tarefas e que, por isso, poderiam gerar dúvidas perante a escolha da melhor solução. Este estudo demonstrou que os treinadores de elite em estudo, em vez de se orientarem por informações que estão contidas nos livros e manuais de treino, recorreram sobretudo ao seu conhecimento prático e pessoal. Neste sentido, e perante o carácter dinâmico e imprevisível do ambiente da prática, as tomadas de decisão dos treinadores suportaram-se fundamentalmente em rotinas organizacionais, ao mesmo tempo que procuraram antecipar cognitivamente os problemas através de adaptações flexíveis face aos constrangimentos do momento.

Ainda na mesma época, os estudos de d'Arripe-Longueville e colaboradores (d'Arripe-Longueville, Fournier, & Dubois, 1998; d'Arripe-Longueville et al., 2001) constituíram também um contributo importante para a investigação centrada no *coaching* dos desportos porquanto evidenciaram a natureza complexa e ambígua das interações estabelecidas entre treinadores e atletas. Nestes estudos, os autores recorreram a entrevistas em profundidade que permitiram identificar fatores cruciais da relação treinador-atletas em situações de treino e competição. Por exemplo, no estudo de d'Arripe-Longueville et al. (1998) foram examinadas as perceções dos treinadores e atletas acerca das respetivas interações, sendo que os resultados focaram, de forma detalhada, a complexidade da dinâmica das interações estabelecidas entre atores numa dada cultura desportiva. Por seu turno, no estudo de d'Arripe-Longueville et al. (2001) foram exploradas as interações treinador-atletas em contexto de competição de tiro com arco. Esta análise da interação treinador-atleta, situada em circunstâncias concretas e com constrangimentos ecológicos associados, revelou que as decisões dos treinadores e a natureza das relações estabelecidas com os atletas são flexíveis e mutáveis de acordo

com as características e *nuances* dos contextos situacionais em que ocorrem. Tal evidenciou ser um marco no entendimento da atividade do treinador porquanto se começou a perceber que o *coaching* é coletivamente construído, sendo evidente uma partilha de controlo e *poder* entre os intervenientes (não sendo só exercido pelo treinador), no sentido de se ultrapassar os constrangimentos colocados pela prática, aspetos que não podem ser ignorados pela investigação.

### **A Investigação Empírica na Vertente Pedagógica do *Coaching***

A viragem no entendimento da natureza do *coaching* fez eco ao nível da investigação centrada na formação de treinadores, o que culminou na mudança do entendimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do treinador. Assim, transitou-se de uma perspetiva de aprendizagem como processo de transmissão de conhecimento, para uma perspetiva construtivista de aprendizagem, dado que a primeira se revelou incapaz de preparar os treinadores para compreender e lidar com a complexidade do desempenho profissional da sua atividade (Morgan, 2007).

A investigação empírica na formação de treinadores tem vindo, assim, a sugerir que a colaboração e a interação constituem fontes de aprendizagem essenciais para os treinadores (Cushion & Jones, 2006; Cushion, Armour, & Jones, 2003; Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002). De facto, tem sido sustentado que o conhecimento é construído socialmente no âmbito das interações humanas que se fundem em relações de partilha e de produção cultural (Bruner, 2000; Smolka, Goes, & Pino, 1998). Tal significa que o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo de interação social e cultural em que a atividade comunicativa humana desempenha um papel significativo (Fontes & Freixo, 2004; Wertsch, 1996). Para além disso, tem sido destacado que os bons treinadores se envolvem em atividades de prática reflexiva (Gilbert & Trudel, 2001), avaliação e refinamento do planeamento (Penney, 2006), mentoria (Cushion, 2006), observação, socialização em comunidades de práticas (Cushion, 2001), entre outras.

Contudo, uma grande parte dos programas de formação de treinadores é, ainda, caracterizada por um ensino expositivo que privilegia a transmissão de conhecimento, culminando numa aprendizagem através da reprodução, quando, na verdade, os programas de formação deveriam promover a aprendizagem pela interação e colaboração entre os pares (Jones, Morgan, & Harris, 2012). Este entendimento é, sem dúvida, a premissa que legitima a necessidade de perceber a aprendizagem do treinador do ponto de vista da vertente construtivista<sup>8</sup> em desfavor da comportamentalista<sup>9</sup>. Neste sentido, a aprendizagem dos treinadores deve ser fomentada através da socialização em culturas de *coaching*, a fim do conhecimento profissional ser contextualmente adquirido, permitindo compartilhá-lo com os outros (Cushion, 2001; Jones et al., 2012). Nos últimos anos, a investigação tem examinado e aplicado programas de formação alternativos (i.e. baseadas na aprendizagem situada e experiencial), que têm dado espaço para a auto construção do conhecimento.

Entre as perspetivas de formação de treinadores que melhor sugerem os desígnios de uma aprendizagem construtivista, a *aprendizagem baseada em problemas*, do inglês “*Problem-Based Learning*” (Barrows, 1996), tem sido sugerida como um contributo importante para auxiliar o desenvolvimento dos treinadores (Jones & Turner, 2006). A *aprendizagem baseada em problema*, tem sido caracterizada como uma abordagem com potencial para: i) ajudar os treinadores a tomar decisões e a resolver problemas; ii) reconhecer a complexidade do mundo do *coaching*; iii) expor os treinadores a um corpo robusto de conhecimento profissional; iv) aumentar a habilidade dos treinadores na problematização dos dilemas da prática e no pensamento holístico sobre a temática; v) integrar a teoria na prática; vi) aprender através da sua experiência prática (Morgan, Jones, Gilbourne, & Llewellyn, 2013). Para além disso, ao longo do processo, o formador tem o papel de facilitar a

---

<sup>8</sup> No *construtivismo*, o aprendiz tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, em que o conhecimento novo, é construído a partir do já existente. O processo de aprendizagem surge à medida que o aprendiz se depara com oportunidades emergentes do envolvimento (Boghossion, 2006).

<sup>9</sup> O *comportamentalismo* defende que os conteúdos de ensino são adquiridos na relação estímulo e resposta, sendo que a aprendizagem resulta da mudança externa, pelo recurso ao reforço (elogio para manter os comportamentos desejáveis) e punição (desaprovação dos comportamentos não desejáveis).

aprendizagem dos treinadores, sendo por isso apelidado de *facilitador*<sup>10</sup>(Savin-Baden, 2003).

Jones e Turner (2006) realizaram um estudo com o objetivo de explorar uma abordagem assente na *aprendizagem baseada em problemas*, auxiliando os estudantes a treinadores a resolver os dilemas das suas práticas de *coaching*, através da compreensão e busca autónoma de teorias e conceitos e, conseqüentemente, da sua apropriação aos problemas da prática. Neste estudo, durante 12 semanas (uma sessão de duas horas por semana) desta abordagem, 11 estudantes a treinadores da Universidade de Bath participaram neste programa de aprendizagem. Foram formados grupos de três ou quatro elementos e foram confrontados com questões problemáticas oriundas da prática do *coaching*. Os autores aplicaram uma abordagem que, através da escolha de cenários problemáticos da prática, desafiaram os estudantes a treinadores a refletir conjuntamente com a ajuda de um tutor. Durante este processo, a ênfase foi colocada na possibilidade dos estudantes a treinadores desenvolverem o seu conhecimento através da autonomia de pesquisa e, sobretudo, da interação promovida nos grupos de trabalho. O questionamento foi utilizado como ferramenta pedagógica prioritária no sentido de oferecer desafios controversos mas, também, interessantes, para os treinadores em formação. As questões eram ainda de resposta aberta e requeriam a integração de conhecimentos transversais de várias disciplinas, o que, conseqüentemente, promovia a necessidade dos estudantes a treinadores justificarem a sua posição perante o grupo, podendo despoletar um “esgrimir” de posicionamentos divergentes. Após conhecerem a questão problemática, os estudantes a treinadores pesquisavam sob diferentes alternativas de resolução dos problemas em causa. Seguidamente, envolviam-se em conversas reflexivas (Schön, 1987), permitindo uma revisão do conhecimento coletivo, isto é, do conhecimento que cada um deles trazia para a discussão grupal. Durante estas conversas reflexivas, o tutor assumia um papel importante na gestão da troca de ideias, na estimulação da negociação, ou mesmo na introdução de

---

<sup>10</sup> Ao *facilitador* cabe assumir o papel de incentivar a participação de todos os elementos, promovendo a compreensão mútua, cultivando a responsabilidade e estimulando a reflexão para permitir que os participantes sejam capazes de procurar soluções pertinentes, construindo acordos sustentáveis (Kaner, 2007).

novos dilemas relacionados com a questão problemática dominante. Neste sentido, os estudantes a treinadores (e os tutores) foram procurando soluções, debatendo as suas ideias e refletindo criticamente, permitindo, assim, o desenvolvimento de estratégias que procuravam minimizar, contornar ou ultrapassar os problemas colocados inicialmente aos grupos. No final deste processo, os estudantes a treinadores sublinharam a sua satisfação com a *aprendizagem baseada em problemas*, na medida em que lhes proporcionou a oportunidade de aplicar o seu conhecimento teórico em situações concretas do *coaching*. Em termos de aprendizagem, foi referido que esta experiência lhes deu a possibilidade de “abrir os olhos” para algo novo, nomeadamente o reconhecimento da complexidade e dos constrangimentos da prática, sobretudo ao nível do papel do treinador e das limitações da sua agência<sup>11</sup>.

Na contínua procura de abordagens inovadoras que auxiliassem a formação do treinador numa perspetiva tão próxima quanto possível dos problemas colocados pela sua atividade, outros estudos se seguiram. Jones et al. (2012) desenvolveram um estudo com o objetivo de envolver os estudantes a treinadores (que frequentavam o mestrado em *Coaching* dos Desportos na Universidade de Cardiff) num processo de partilha e negociação que lhes permitisse integrar o conhecimento teórico nas suas práticas diárias de *coaching*. A abordagem metodológica baseou-se no recurso à investigação-ação<sup>12</sup> e no desenvolvimento de comunidades de prática<sup>13</sup>, com o intuito de incentivar os estudantes a treinadores a partilhar, negociar e a analisar criticamente as suas próprias experiências na aplicação prática dos temas teóricos debatidos.

Neste sentido, o currículo foi estabelecido em torno da discussão de um conjunto de temas teóricos que guiaram as práticas de *coaching* dos estudantes a treinadores, com a intenção de ser desenvolvida uma base de conhecimento realista, isto é, de como a teoria poderia e deveria ser aplicada

---

<sup>11</sup> Agência é o esforço individual que os indivíduos possuem para atuar em função do que pensam, e não em função do que está pré-determinado ou instituído como correto. (Giddens, 1984).

<sup>12</sup> A investigação-ação é uma metodologia que procura resultados através da alternância da ação (mudança) e da investigação (compreensão). Envolve o reconhecimento, planeamento, ação e reflexão e aprendizagem (Tsai, Chung-Yu, & Hong-Quei, 2004) e tem como propósito permitir que o conhecimento tácito e explícito se informem mutuamente para reconhecer e enfrentar a complexidade diária do mundo real (Allen, 2001).

<sup>13</sup> Por definição, uma comunidade de prática representa “a group of people who share a common concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, p. 4).

nas suas práticas (Jones et al., 2012). As perspetivas teóricas debatidas, incluíram temas como: i) a orquestração social, que se refere ao modo como os indivíduos gerem a ação dos outros num mundo dinâmico e fluido (Jones & Wallace, 2005, 2006); ii) o papel social e a gestão da impressão (Goffman, 1959); iii) a teoria da virtude, a qual associa noções de carácter, moral (paciência, coragem, generosidade, etc.) e virtudes intelectuais (habilidades práticas, intuição, etc.) (MacIntyre, 1985); iv) os estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2002); v) a partilha da liderança e o empoderamento dos atletas (Jones & Standage, 2006); vi) o desenvolvimento de um clima motivacional favorável para a aprendizagem (Ames, 1992); vii) o “seguidismo”, que se refere ao processo relacional entre os “líderes” e os “seguidores” (Russell, 2003); viii) e a troca social, que defende que todas as relações sociais são baseadas numa troca (Blau, 1986). Após a introdução da cada conceção teórica, os estudantes e treinadores deveriam proceder à sua aplicação prática nas sessões de treino durante as semanas seguintes, partilhando, posteriormente, as suas experiências de aplicação, bem como as suas dificuldades e dilemas experienciadas durante esse período. Esta abordagem permitiu aos participantes envolverem-se de forma mais profunda no seu próprio processo de aprendizagem, aumentando a relevância da sua experiência de aplicação do conhecimento, e estabelecendo, assim, umnexo explícito entre teoria e prática (Jones & Turner, 2006). De facto, esta ligação teoria-prática permitiu que os estudantes e treinadores construíssem, desconstruíssem e “ordenassem” os seus conhecimentos, clarificando as suas filosofias pessoais, e desenvolvendo, por via disso, novas perceções sobre a prática do *coaching*; pela razão de refletirem criticamente sob experiências familiares, teoricamente fundamentadas. Esta abordagem permitiu, ainda, aos participantes experienciar um sentimento de empoderamento, encorajando-os a adquirir e autorregular o seu próprio conhecimento (Ollis & Sproule, 2007). No final desta abordagem pedagógica, os participantes apontaram os aspetos positivos e negativos da abordagem. Negativamente, referiram a necessidade de existir mais algum tempo para compreenderem melhor a aplicação de algumas teorias e, também, a necessidade de serem resolvidas as tensões que emergem entre

as necessidades individuais e a voz dominante no grupo. No entanto, os aspetos positivos foram os mais salientados, com enfoque na convergência estabelecida entre teoria e prática, porquanto esta teve efeitos positivos no seu desenvolvimento como treinador. Para além disso, a reflexão conjunta foi um aspeto referido como essencial para a obtenção de novas perspetivas sobre o *coaching*. Em jeito de síntese, este estudo evidencia que a partilha e a troca de experiências com os pares (enquanto guiados por alguém “mais capaz”), permitem aos treinadores a possibilidade de problematizarem e desconstruírem as próprias práticas, possibilitando a abertura de novos entendimentos sobre si próprios e sobre a sua atividade profissional.

Com o intuito de melhor se compreender o modo como os estudantes a treinadores aprendem, e como se processa a construção da sua identidade, a investigação mais recente focou a atenção nesta problemática. O estudo de De Martin-Silva, Fonseca, Jones, Morgan, e Mesquita (2015) debruçou-se sobre esta questão, explorando o modo como o desenvolvimento intelectual<sup>14</sup> dos estudantes a treinadores foi afetado pelo ambiente sociopedagógico a que foram expostos ao longo da licenciatura. Neste sentido, 27 estudantes de duas universidades (12 de Cardiff Metropolitan University e 15 da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto) participaram em entrevistas de grupos focais, realizaram diários de vídeo e reflexões escritas ao longo da sua formação académica (três anos de licenciatura). Os resultados revelaram que, ao longo do estudo, os estudantes a treinadores progrediram de uma visão “dualista<sup>15</sup>” para uma visão mais “relativista<sup>16</sup>” do *coaching*. Numa fase precoce das suas experiências no ensino superior (durante o primeiro e segundo ano de licenciatura), os estudantes a treinadores tinham a perceção de serem meros recetores de informação, considerando os professores como as principais fontes (e quase exclusivas) de conhecimento. Adicionalmente, os

---

<sup>14</sup> Para análise dos dados, o estudo recorreu ao quadro conceptual de William Perry (1999), que criou um "Esquema de desenvolvimento ético e intelectual" (do inglês, "Scheme of Ethical and Intellectual Development"), a partir de uma série de entrevistas realizadas com alunos de licenciatura de Harvard e Radcliffe durante o final dos anos 1950 e 1960. O "Esquema de desenvolvimento ético e intelectual" consiste num mapeamento da evolução da dualista dos estudantes, até à perspetiva relativista, no que se refere ao modo como os veem a natureza do conhecimento, a verdade, o mundo, as responsabilidades e os valores de cada um.

<sup>15</sup> Na visão dualista, o conhecimento é encarado como factos conhecidos e absolutos, representando uma perspetiva dicotómica do mundo, como por exemplo, bom ou mau, certo ou errado (Perry, 1999).

<sup>16</sup> Na visão relativista, o conhecimento é conceptualizado como temporal e contextual, sendo reconhecido a necessidade de o adaptar em função das características e da necessidade do contexto (Perry, 1999).

estudantes a treinadores assumiram a necessidade de terem certezas sobre a sua futura profissão, o que lhes conferiu a segurança que necessitavam naquele momento. A progressão para uma perspetiva mais “relativista” foi sendo gradual, iniciando-se através da confrontação de argumentos/perspetivas distintas, mas todas válidas, por parte de diferentes professores. Estes episódios foram promovendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes, sobretudo através da consciencialização do seu próprio papel na construção do conhecimento. Adicionalmente, a estrutura dos cursos foi promovendo, a partir do segundo ano da licenciatura, mais oportunidades de interação, o que possibilitou aos estudantes discutirem e confrontarem múltiplos pontos de vista, assegurando, por via disso, um envolvimento mais pró-ativo com o trabalho preparativo prévio (de reflexão e consciencialização), para justificar as suas posições pessoais. Por fim, um catalisador importante para terem alcançado uma perspetiva mais “relativista” do conhecimento, foi, sem dúvida, a influência dos pares. Apesar dos desacordos frequentemente encontrados, os estudantes foram revelando segurança no reconhecimento natural das frustrações de cada um, demonstrando ainda uma maior aceitação do *coaching*, como “relativo” e pessoalmente construído.

Este estudo realça a importância dos programas de formação de treinadores em desafiar os treinadores a “abandonarem” o terreno seguro e a certeza “dualista” o mais cedo possível. Foi baseado nesta premissa que Mesquita et al. (2015) desenvolveram um estudo de caso que teve como objetivo analisar as estratégias de ensino indiretas e implícitas aplicadas por um professor (no contexto da formação de treinadores no sistema académico, mais propriamente na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). Os participantes do estudo foram sete estudantes do segundo ano de licenciatura (da unidade curricular de Metodologia I de Voleibol, a qual pretende dotar os estudantes de conhecimentos e competências de treino na modalidade de voleibol). A recolha de dados incluiu observação participante, registo das aulas em vídeo e entrevistas de grupos focais para analisar as perceções dos estudantes a treinadores sobre as estratégias de ensino adotadas pelo professor. Os resultados demonstraram que as estratégias de ensino indiretas

baseadas no questionamento foram determinantes para a promoção de um ambiente que foi, simultaneamente de apoio, mas também, desafiador para os estudantes e treinadores. Neste processo, estratégias como ajudar a ler os problemas da prática ou colocar os estudantes em conflito com os próprios pensamentos, foram usadas pelo professor para manter a dinâmica das interações. Esta dinâmica foi um incentivo para os estudantes e treinadores aumentarem progressivamente a sua participação nas aulas, verbalizando os seus pensamentos e os seus pontos de vista. Para além disso, as aulas práticas mostraram ser cruciais para o desenvolvimento da compreensão dos conceitos discutidos nas aulas teóricas. Adicionalmente, o professor utilizou ainda estratégias afetivas para a criação de um clima de aprendizagem favorável (i.e. contacto físico, expressões faciais, contacto visual, humor, entre outros). Como resultados, os estudantes evidenciaram mais confiança para ultrapassarem as dificuldades e as frustrações, ajudando-os a exporem abertamente as suas dúvidas e opiniões, sem receio de demonstrarem as suas fragilidades. Deste modo, o professor assumiu o papel de *facilitador*, contribuindo para uma formação mais adequada às necessidades formativas dos estudantes.

Ao distanciar-se das abordagens pedagógicas reprodutivas, dominantes na cultura do *coaching* (Jones & Turner, 2006) e pela adoção de abordagens pedagógicas críticas, estes estudos (Jones & Turner, 2006; Jones et al., 2012; De Martin et al., 2015; Mesquita et al., 2015) fornecem argumentos para a necessidade de promover currículos mais centrados nos estudantes, potenciando a construção de situações de aprendizagem em que a teoria informa a prática, enquanto via fundamental para a resolução de problemas reais da atividade profissional. Para que isto seja possível, os formadores devem desafiar os estudantes a adotar hábitos reflexivos, sendo, sem dúvida, o questionamento considerado como uma das estratégias instrucionais mais poderosas em provocar esforços cognitivos, promotores da resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico (Entwistle & Entwistle, 1991).

No entanto, um dos aspetos realçados pela investigação como obstáculo para os professores (ou tutores, quando se refere ao estágio profissional)

assumirem a função de *facilitadores*, deriva do facto de, não raramente, considerarem a sua intervenção como uma oportunidade para demonstrarem o conhecimento que possuem (Dornan, Scherpbier, King, & NBoshuizen, 2005). Para além disso, os formadores necessitariam de investir mais tempo e trabalho para desenvolverem as capacidades que lhes permitissem ser verdadeiros *facilitadores* na aprendizagem e no desenvolvimento dos treinadores em formação (Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2015).

Não obstante, os contributos destes estudos parecem defender a necessidade de incrementar a investigação centrada nas abordagens que privilegiam verdadeiras oportunidades de aprendizagem autênticas, significativas e situadas para os treinadores em formação. A importância da utilização de estratégias de ensino indiretas, assim como a utilização de um enfoque curricular mais centrado nas necessidades dos treinadores em formação (onde a interação entre o conhecimento teórico e prático é determinante), parece ser o caminho mais adequado para formar treinadores capazes de lidar com a ambiguidade e a imprevisibilidade da prática do *coaching*.

### **A Investigação Empírica no *Coaching* na Vertente Sociológica**

A investigação no *coaching* começou a dar uma maior ênfase à vertente social na viragem do século (Jones, 2000). A necessidade de compreender mais aprofundadamente o *coaching* numa perspetiva microssocial<sup>17</sup> (i.e. estudos da cultura, contextos práticos, interações, etc.), está relacionada com o facto de o treinador de sucesso não depender apenas das performances (i.e. de resultados), mas também de conquistar a aprovação dos elementos do contexto (Jones et al., 2004). Por outras palavras, as interações sociais e a própria cultura onde estão inseridos, têm uma influência elevada sobre as performances, quer dos treinadores, quer dos atletas.

Neste âmbito, a componente sociológica, enquanto área de estudo que auxilia a compreensão sobre as dinâmicas das relações sociais, tem vindo, sobretudo, a captar as dinâmicas e *nuances* das interações que ocorrem nos

---

<sup>17</sup> A microssociologia é um dos principais ramos de estudo da sociologia, e que se debruça sobre a natureza das interações sociais humanas quotidianas, tendo por base análises interpretativas.

contextos situados e particulares, entre os agentes que integram o contexto da atividade do treinador (Bowes & Jones, 2006), tendo estas sido designadas de “*ingredientes invisíveis*” do quotidiano do *coaching* (Potrac & Jones, 1999). Nos últimos anos, a investigação em *coaching* no desporto através destas “lentes” teóricas tem vindo a permitir aceder ao verdadeiro significado dos eventos que ocorrem durante as práticas de *coaching*, bem como as relações estabelecidas entre atores nesses contextos de prática, analisando “para além do que é visto” (Edwards, 1997; Potter, 2006, 2010). Particularmente, tem sido reconhecido que a ação do treinador é vulnerável às diferentes pressões sociais e constrangimentos situacionais e que, portanto, o estudo do treinador e da sua atividade tem que contemplar esta realidade (Potrac & Jones, 1999). Nas palavras de Jones et al. (2002), “*coaches are social beings operating in a social environment, so their activities ought to be examined and explained as such.*” (p. 35).

Consequentemente, a necessidade de investigar e compreender as ações estratégicas dos treinadores bem como os processos de negociação estabelecidos com os atletas (e outros intervenientes) perante determinadas especificidades do contexto, passou a ser tema de grande interesse na agenda da investigação. A perspetiva sociológica permite, assim, examinar o que vinha sendo denominado como ações intuitivas e que eram entendidas como exclusivamente dependentes da arte e da experiência dos treinadores (Jones et al., 2004), isto é, a face oculta do *coaching* (Mesquita, 2013).

No seguimento desta evolução, têm sido vários os estudos que recorreram a quadros conceptuais baseados na microssociologia para explorar e examinar os processos sociais no *coaching* (Jones et al., 2002; Potrac & Jones, 2009a, 2009b; Purdy, Potrac, & Jones, 2008). Especificamente, a investigação tem vindo a procurar compreender um alargado leque de temas, incluindo: i) o modo como os treinadores utilizam o seu papel e procuram evitar a perda de respeito por parte dos atletas (Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002); ii) a forma como a cultura do *coaching* influencia a ação dos treinadores e dos atletas (onde tem emergido temas como o ‘*discurso*’ ou o ‘*poder*’) (Denison, 2007; Denison & Scott-Thomas, 2011); iii) ou ainda, o modo como os

treinadores utilizam determinadas estratégias, no sentido de melhorar o seu estatuto dentro do contexto “caótico” em que estão inseridos (Potrac & Jones, 2009a, 2009b; Thompson, Potrac, & Jones, 2015).

Neste sentido, o aumento do conhecimento sobre estas temáticas, pode ser encarado como um importante auxílio para o desenvolvimento dos treinadores em início de carreira (e não só), uma vez que lhes permite aprender a saber lidar com os contextos (no seu sentido mais amplo) em que estão inseridos.

### **Coaching e Desempenho do Papel (do Treinador)**

O desempenho do papel, numa perspetiva social, tem ocupado espaço na agenda da investigação no *coaching* desde o início do século (Jones et al., 2002). A teoria do papel (do inglês *role theory*<sup>18</sup>) de Callero (1994), tem sido utilizada para compreender a forma como os treinadores percebem e atuam no desempenho do seu papel, tentando descortinar o modo como tiram partido (ou não) do exercício do mesmo. Deste esforço emerge a ideia de que os comportamentos que são exibidos no desempenho de determinado papel, são ditados pelos valores, normas e expectativas da sociedade em relação ao exercício desse mesmo papel (Deutsch, Coleman, & Marcus, 2006). Portanto, os indivíduos que desempenham um papel, mormente na esfera profissional (por exemplo, os treinadores), não têm liberdade total para escolher o modo como o vão desempenhar, uma vez que a “força das expectativas” que existe na sociedade não pode ser ignorada.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido e publicado em livro por Jones et al. (2004)<sup>19</sup> foi um contributo importante para compreender o modo como os treinadores *experts* desenvolvem o seu trabalho diário no desempenho do papel. Especificamente, foram estudados oito treinadores de elite (três de futebol, dois de *rugby*, um de natação, um de *netball* e um de atletismo). Num

---

<sup>18</sup> Consiste na definição do papel (*role*) como um objeto cultural, sendo, este, por sua vez, um recurso na produção de agência e estrutura (Callero, 1994). Isto é, o papel é culturalmente determinado pela profissão e está associado à adoção de determinados comportamentos, que podem ser seguidos pela pessoa (estrutura) ou modificados por ela (agência).

<sup>19</sup> O trabalho desenvolvido por Jones et al. (2004) culminou na edição de um livro que procura compreender a relação entre as vidas dos treinadores, as suas carreiras, as suas filosofias de treino e suas boas práticas. De um modo geral, enfatiza que as histórias no desempenho do papel dos treinadores são complexas e exigentes, e é aprofundado o conhecimento e compreensão das interconexões entre a sua vida pessoal e a carreira profissional.

dos capítulos do livro, Jones (2004b) recorreu ao conceito de “*playing role*”<sup>20</sup> para demonstrar que o treinador é influenciado pela ideia socialmente estruturada acerca do seu papel. Daí que a adoção do comportamento social expectável no exercício da sua função (por exemplo, mostrar que tem tudo sob controlo e organizado) é justificada pela necessidade dos treinadores, por vezes, atuarem numa “zona de conforto” que entendem ser socialmente bem aceite para o papel que desempenham (Jones, 2004b).

Adicionalmente, as expectativas dos atletas são também consideradas fundamentais no desempenho do papel, uma vez que a sua desconsideração pelo treinador pode conduzir à criação de um clima contraproducente (Mack & Gammage, 1998). Neste âmbito, Jones (2004b) revela a perceção de alguns treinadores, referindo que, por exemplo, um dos treinadores alegou que os atletas preferiam sessões estruturadas com tarefas de habilidades e jogos e, por via disso, tentava organizar a sua prática em função dessas expectativas. Do mesmo modo, um treinador de natação referiu que a maioria dos grandes nadadores era dependente de si e, nesse sentido, procurava demonstrar que possuía sempre um controlo total das atividades de treino e competição. Resumidamente, estes treinadores entendiam que, se o desempenho do seu papel não for ao encontro das expectativas dos atletas, pode conduzir a sentimentos de confusão ou frustração por parte destes.

Jones (2004b) explorou ainda o conceito de “*making role*” de Callero (1994), o qual refere que o indivíduo não é um “recipiente passivo” que absorve diretamente as regras da sociedade e, desse modo, assume alguma independência criativa na ação do seu papel. Os resultados de alguns estudos evidenciaram o modo como os treinadores usaram o seu papel para tirar vantagem da sua posição como líderes, envolvendo-se em ações específicas com o intuito deliberado de influenciar a natureza do relacionamento que têm com os atletas ou com outros intervenientes do contexto (Jones, 2004b; Jones et al., 2002). A título de exemplo, os treinadores de elite entrevistados tornaram

---

<sup>20</sup> O conceito de “*playing role*” enfatiza os constrangimentos associados, assim como as características predeterminadas pela sociedade, em referência a um papel social (Callero, 1994). Por outras palavras, as expectativas que a sociedade constrói em relação a determinado papel social, podem ser limitadoras da ação do indivíduo que desempenha esse mesmo papel.

evidente que combinavam exigências sociais no exercício do seu papel social, com intenções e características pessoais, percebendo-se, assim, que os treinadores ajustam o seu comportamento em função da necessidade do contexto.

Para ajudar a compreender com profundidade o exercício do papel pelo treinador (na relação entre imposição social, isto é, estrutura, e liberdade individual, ou seja, agência) a investigação tem recorrido ao quadro conceptual de Goffman<sup>21</sup> (1959, 1963, 1969a, 1969b). Goffman defende que os indivíduos não são inteiramente determinados pela sociedade, na medida em que eles são capazes de manipular estrategicamente as interações sociais e as impressões que os outros têm de si. Um conjunto de estudos no *coaching* (Jones, 2006; Jones et al., 2003, 2004; Potrac et al., 2002) tem focado a compreensão do modo como os treinadores apresentam as suas atividades aos atletas, como controlam as “*impressões*” que os atletas têm deles, ou como adotam determinados comportamentos para sustentar as suas performances (Jones, Potrac, Cushion, Ronglan, & Davey, 2011). A importância deste aspeto no *coaching* está relacionada com um conjunto de intenções do treinador, como, por exemplo, evitar a perda de respeito dos atletas (Cushion & Jones, 2006; Jones, 2004a; Potrac et al., 2002). Este foi um aspeto evidenciado ao longo de vários estudos realizados, em que muitos dos treinadores entrevistados reconheceram que manipularam o seu comportamento para atingirem determinados objetivos, envolvendo-se em “*performances teatrais*” com o objetivo de transmitir a “*impressão*” desejada. Por exemplo, o estudo de Potrac et al. (2002) utilizou uma metodologia mista para aprofundar o conhecimento acerca dos comportamentos utilizados por um treinador de alto nível, no futebol inglês, e gerar uma visão aprofundada sobre as razões que estiveram na base desses comportamentos. Os resultados evidenciaram que o treinador se envolveu em “*performances teatrais*”, em situações em que teve

---

<sup>21</sup> Goffman (1959, 1963, 1969a, 1969b) desenvolveu os conceitos como “*presentation of self*”, “*impression management*” e “*interaction front*”, entre outros. O seu trabalho é baseado nas expectativas que as pessoas têm sobre um comportamento (que é normal e aceitável), assim como na noção de que diariamente os indivíduos desempenham papéis, negociam situações e, em certa medida, são forçados a ser “atores”. Goffman vê a interação como uma performance construída para fornecer aos outros um conjunto de impressões, de acordo com os desejos do próprio “ator”.

algum receio de perder o respeito dos atletas ou em que tentou criar e consolidar laços sociais. Assim, através de estratégias pedagógicas como a instrução, a demonstração, as recompensas e as repreensões, o treinador procurou criar um vínculo social que fosse baseado no respeito e na competência mas, também, na sua pessoa. Para além disso, comportamentos como o uso do humor e a utilização de “mentirinhas” tem sido destacados como estratégias utilizadas pelos treinadores para levarem os atletas a acreditarem nos seus planos estratégicos (Potrac & Jones, 2009b). Como refere Jones (2006), os treinadores mantêm “*a desire image while generally managing athlete’s impression was paramount*” (p. 1019).

Por vezes, as estratégias utilizadas procuram ainda alcançar um distanciamento comportamental em relação à função assumida (*role distance*) (Goffman, 1969a), e, ainda, dar “algo mais de si” ao serviço do papel que desempenha (“*self-in-role*”) (Callero, 1994). O estudo de Jones (2004b) refere alguns exemplos de comportamentos que os treinadores utilizam para conferir uma liderança mais carismática que leve os atletas a admirá-lo no desempenho do seu papel; como, por exemplo, a realização de sessões extra com os atletas, a demonstração de preocupação sobre a vida pessoal deles, a criação de momentos especiais para debater as performances com os atletas, entre outros. Para além disso, os treinadores mais experientes, utilizaram estratégias para conferir um significado mais pessoal ao papel, como, por exemplo, retirando-lhe alguma seriedade, o que lhes permitiu possuir agenciamento no desempenho do papel, ou seja, “colocar” mais da sua personalidade e individualidade.

### **Discurso e Poder no *Coaching***

O trabalho desenvolvido por Foucault (1980, 1983) durante a segunda metade do século XX, que se reporta ao desenvolvimento e desconstrução dos conceitos de *discurso* e *poder*, permanece como um dos trabalhos mais influentes até hoje.

O conceito de *discurso* de Foucault é uma forma institucionalizada de pensar e agir, referindo-se a um conjunto de regras não escritas que guiam,

produzem e regulam as práticas sociais (Johns & Johns, 2000). Assim, o *discurso* é visto como uma forma particular de conhecimento que parece universal e natural para os indivíduos que são constituídos dentro dele, e portanto, tornam-se normas que os encaminham para determinadas decisões.

O conceito de *discurso*, nesta perspectiva, tem vindo a auxiliar a compreensão da ação do indivíduo dentro das forças relacionais que compõem as interações sociais; isto é, permite examinar o modo como aqueles com responsabilidade (neste caso, os treinadores) usam eticamente o seu *poder* para formar relações produtivas com os que estão à sua volta (Markula & Martin, 2007). Neste âmbito, Foucault (1983) define *poder* como uma relação em que as ações de alguém influenciam o campo de ação dos outros. Assim, as ações não são produto da própria autonomia dos indivíduos mas, antes, produções sociais influenciadas por uma rede de relações de *poder*, contingência e mudança vividas dentro de uma cultura (Foucault, 1983).

### **Acerca do Discurso**

O *discurso* constitui uma atividade pública e, portanto, não deve ser entendido como algo que é construído no “interior” da mente de cada um (McLaughlin, 2000; Potter, 2000). Contrariamente à visão que defende a existência de caminhos “certos” e “errados”, Foucault (1980) interessou-se em estudar como o *discurso* interfere nas práticas sociais de determinado contexto. Esta perspectiva considera que a realidade e as “verdades” de cada momento são construções sociais produzidas na tensão entre os *discursos* dominantes<sup>22</sup> e os *discursos* emergentes<sup>23</sup>, os quais procuram manter ou modificar, respetivamente, certos entendimentos e práticas sociais estabelecidas.

Um dos aspetos que tem contribuído para a manutenção de um *discurso* dominante no contexto do *coaching* é o facto de os treinadores aprenderem, fundamentalmente, através da experiência e da observação de outros treinadores, determinando como os próprios formam as suas decisões e agem (Cushion et al., 2003; Gilbert, Côté, & Mallett, 2006; Gilbert & Trudel, 2001;

---

<sup>22</sup> Os discursos dominantes, são os discursos que têm o poder de determinar o que é aceite ou não numa sociedade.

<sup>23</sup> Os discursos emergentes são interpretações flexíveis que pretendem alterar as práticas instituídas como corretas e globalmente aceites.

Jones et al., 2004). Assim, os comportamentos exibidos pelos treinadores são, em grande parte, ditados pelos valores, normas e expectativas dos contextos sociais em que, os mesmos, exercem a sua função (Jones et al., 2002).

Tal significa que a cultura desportiva, o corpo e a performance são influenciadas pelo *discurso* dominante presente na sociedade. Por exemplo, Denison (2007) realizou um estudo com treinadores de atletas de meia-distância com o intuito de examinar a influência que o *discurso* tem sobre o corpo e a performance, assim como perceber o modo como se formam as compreensões dos treinadores acerca do planeamento e da periodização. Os resultados evidenciaram que a periodização não é resultado de algum processo científico objetivo mas, sim, de uma construção empírica para ajudar os treinadores a dividir a época desportiva em fases e ciclos, com o intuito de preparar os atletas para as competições. Assim, este *discurso* que caracteriza o treino desportivo, e que aparentemente “produz verdade” sobre o planeamento, é o mesmo que marginaliza o conhecimento e a experiência do atleta sobre o seu próprio corpo, sendo que, não raramente, é responsável pelas performances desastrosas que acontecem em determinados momentos chave da época (Denison & Scott-Thomas, 2011).

Cushion e Jones (2006), com o objetivo de investigar a complexa rede de interações que existe dentro do contexto profissional de futebol juvenil, centraram-se particularmente na análise da relação entre treinadores e atletas, em termos de *poder*, estrutura e *discurso* no contexto social do *coaching*. Para o efeito, observaram e entrevistaram cinco treinadores e 24 atletas, durante dez meses (uma época desportiva completa). Este estudo permitiu evidenciar como o *discurso* autoritário dos treinadores foi estabelecido e mantido e, ainda, que foi percebido como legítimo por parte de ambos os intervenientes. Os treinadores retrataram o seu autoritarismo e algumas ações abusivas como legítimas, considerando serem do interesse dos atletas e revelando, ao mesmo tempo, a sua função motivacional para aumentar a performance dos atletas. Por sua vez, os atletas permitiram aos treinadores uma atuação autoritária (i.e. de carácter autocrática e imposta) e não perceberam estas ações como excessivamente desanimadoras, porquanto consideraram esse autoritarismo

como algo inerente à cultura do futebol profissional. Portanto, este *discurso* que proclama o treinador como líder incontestável é formado através da internalização individual das regras sociais, as quais, implicitamente, incitam a que os atletas “abandonem” as suas próprias ideias e que sigam alguém que é supostamente mais “sábio” e mais inteligente.

### ***Acerca do Poder***

No que se refere ao conceito de *poder*, e contrariamente à visão que caracteriza o *poder* de forma hierárquica, Foucault considera-o como um produto da natureza das relações que são estabelecidas através da interação. Portanto, o *poder* é um jogo de relações não-igualitárias que estão em constante transformação, devido aos atos dos indivíduos em causa (Markula & Pringle, 2006).

Como qualquer outra atividade, o contexto do *coaching* requer o estabelecimento de interações sociais implicando, portanto, a produção e manutenção de relações de *poder* (Cushion & Jones, 2006; Potrac, 2004). Especificamente, a relação de *poder* entre treinador e atletas tem sido qualificada como um processo dinâmico e bidirecional (Jones et al., 2002). Tal significa que ambos os intervenientes têm algum *poder* nas decisões do outro, apesar de ser uma relação desnivelada, devido ao diferente papel que cada um tem naquele contexto. Dito por outras palavras, o treinador tenta conduzir o atleta para a realização de determinada performance, embora o atleta seja livre de oferecer resistência à decisão do treinador, podendo o seu comportamento conduzir (ou não) à alteração dessa mesma decisão.

Portanto, um dos fatores-chave das relações de *poder* é o facto do mesmo envolver a submissão ou a resistência de uma das partes (Purdy et al., 2008). Este binómio submissão/resistência é, ainda, influenciado pelo uso de táticas persuasivas, pelo tipo e quantidade de *poder* utilizado nas interações (Hogg & Vaughan, 2008). Para tornar mais explícitas as relações de *poder* entre treinador e atletas, a investigação na área do *coaching* tem vindo a desenvolver conhecimento inovador nesta matéria (Cushion & Jones, 2006;

Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002; Purdy et al., 2008; Purdy, Jones, & Cassidy, 2009).

Jones e colaboradores (Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002) realizaram estudos no futebol de elite para examinar e compreender os tipos de *poder* que os treinadores utilizam para se tornarem respeitados, a partir do quadro conceitual referente à “*base do poder social*”<sup>24</sup> (French & Raven, 1959; Raven, 1983; Raven, 1992). Os autores verificaram que os treinadores utilizaram sobretudo três tipos de *poder*: o *poder legítimo*, *expert* e *informacional* (Jones et al., 2003; Potrac et al., 2002). Por exemplo, os treinadores estavam interessados em demonstrar a sua mestria para manter o respeito dos atletas, evidenciando “provas” de possuírem conhecimento específico da modalidade (Potrac et al., 2007). Adicionalmente, os treinadores demonstraram tendência em utilizar o *poder recompensa* de forma mais regular do que o *poder coercivo*, referindo que esta decisão estava relacionada com o receio de perder o respeito dos seus atletas (Potrac et al., 2002). Os resultados sugerem que os treinadores de elite fazem uso de diferentes tipos de *poder*, uma vez que as suas tomadas de decisão têm o propósito de controlar os efeitos das suas ações sobre os atletas, tanto para conquistar a sua admiração como para evitar perdas de respeito.

A investigação tem analisado também o *poder* na perspectiva dos atletas, sobretudo no modo como estes oferecem (ou não) resistência aos líderes. Este foi o tema sobre o qual se debruçaram Purdy et al. (2008; 2009), no sentido de melhor compreenderem o modo como os atletas revertem o *poder* do treinador e em que circunstâncias o fazem.

O estudo autoetnográfico de Purdy et al. (2008) teve como objetivo examinar o *poder* e a resistência na perspectiva dos atletas de uma equipa de remo. Foi percebido que embora os atletas inicialmente confiassem na treinadora, ao longo do tempo foram aumentando a sua insatisfação ao

---

<sup>24</sup> O quadro conceptual referente à “*base do poder social*” (French & Raven, 1959; Raven, 1983; Raven, 1992) engloba seis formas de poder: *legítimo*, *informacional*, *expert*, *recompensa*, *coercivo*, e *referente*. O *poder legítimo* (ou *poder posicional*) deriva da posição da pessoa dentro de uma particular estrutura social ou organizacional; o *poder informacional* é demonstrado pela força do argumento e pela qualidade da informação que o individuo pode apresentar aos outros; o *poder expert* refere-se ao poder que uma pessoa acumula por possuir conhecimento especial; o *poder de recompensa* é entendido como o poder que resulta das recompensas que uma pessoa dá aos outros; o *poder coercivo* deriva da habilidade de uma pessoa punir outras; o *poder referente* deriva da identificação individual com outra pessoa.

percecionarem a falta de sensibilidade da treinadora em relação aos seus sentimentos. Consequentemente, as atletas encontraram formas para resistir ao *poder* da treinadora e, até certo ponto, subverter a sua posição de domínio. As atletas foram progressivamente criando ressentimentos que conduziram à perda de respeito pela treinadora e, consequentemente, à perda de *poder* por parte desta, ficando bem evidente a perspectiva dinâmica das relações de *poder*. Num outro estudo, Purdy et al. (2009) pretenderam examinar o modo como o *poder* era conferido e usado pelos atletas no contexto desportivo de elite, em particular nas interações estabelecidas entre um atleta e os seus treinadores. Foram destacados exemplos de como a capacidade de exercer controlo sobre o próprio futuro e o futuro dos outros (isto é, *capital*) (Ritzer, 1996) afetou o clima do treino e as relações treinador-atleta. Especificamente, a existência de um atleta de topo que criticou e se recusou a participar numa parte do treino levou os treinadores a adotarem atitudes mais autoritárias com o grupo como consequência de sentirem a sua autoridade ameaçada. Os resultados deste estudo permitiram perceber que aqueles atletas que têm mais estatuto dentro da equipa possuem também maior *poder* e, consequentemente, exercem maior interferência na natureza das relações entre treinador e atletas.

Da investigação realizada no âmbito do *discurso* e do *poder*, salienta-se que ambos os conceitos são essenciais para possibilitar a compreensão do *coaching*. Os estudos realizados permitem assim descortinar, por exemplo, as razões pelas quais os atletas respeitam (ou não) os seus treinadores em contexto desportivo. Do mesmo modo, a investigação tem também permitido aumentar o conhecimento acerca das dinâmicas das relações de *poder*, sendo possível reconhecer que os atletas constituem uma parte importante na natureza das relações estabelecidas, o que reforça a ideia de que o *poder* no *coaching* é bidirecional (Jones et al., 2002). Este é um ponto fundamental, na medida em que o exercício do *poder* por parte do treinador sobre os atletas (ou sobre qualquer outro elemento do contexto), requer o envolvimento do mesmo em ações estratégicas sendo por esse motivo, a *micropolítica* um conceito também relevante para a compreensão das dinâmicas em contexto de *coaching*.

## **Coaching e Micropolíticas**

As políticas são um recurso generalizado do comportamento humano que é utilizado universalmente, podendo ser encontrado quando duas ou mais pessoas estão envolvidas numa atividade (Ball, 1987). Tal acontece, dado cada um dos indivíduos envolvidos optar por defender as suas ideologias, podendo influenciar o modo como o(s) outro(s) procede(m) na prática. A este processo de interação política que ocorre entre atores sociais numa determinada organização, dá-se a designação de “*micropolíticas*”<sup>25</sup>. Portanto, as *micropolíticas* podem ser entendidas como ações estratégicas, às quais os intervenientes recorrem para atingir os seus objetivos, para influenciar ou, ainda, para ganhar ascendente sobre outros intervenientes.

Sendo o *coaching* uma atividade que envolve relações interpessoais, a incorporação do conceito de *micropolítica* pode auxiliar na sua investigação, ajudando a compreender melhor as tensões diárias interpessoais que influenciam os sistemas sociais instalados, onde as ações, não raramente, representam “ganhos” ou “perdas” para os seus intervenientes (Fry, 1997). De facto, treinadores e atletas estão envolvidos em constantes “batalhas”, no sentido de aumentarem o seu estatuto e influência para conseguirem atingir determinados objetivos (Potrac & Jones, 2009a, 2009b).

Diferentes estudos têm explorado as estratégias *micropolíticas* utilizadas pelos treinadores para sustentar as suas performances perante o grupo (Jones et al., 2003, 2004; Potrac et al., 2002). Estes estudos têm sido particularmente importantes para compreender o modo como os treinadores utilizam determinadas estratégias para gerar o suporte e o espaço necessário para implementar as suas ideias (Potrac & Jones, 2009b), para evitar a perda de respeito dos atletas (Jones et al., 2004; Potrac et al., 2002) ou, ainda, para ganhar aceitação por parte dos elementos que constituem o seu ambiente de trabalho (Potrac & Jones, 2009b; Thompson et al., 2015).

---

<sup>25</sup> O conceito de “*micropolitical work*” de Ball (1987) interrelaciona diferentes categorias (poder, diversidade de objetivos, conflitos, disputa, atividade política e controlo) e foi elaborado com base no estudo minucioso da natureza política diária das escolas. O autor argumenta, por exemplo, que a insatisfação pode levar a que os indivíduos se envolvam em “ações estratégicas qualificadas” no sentido de controlar os problemas/obstáculos que vão surgindo. Tais ações são geradas frequentemente a partir de situações de conflito em que o(s) indivíduo(s) procura(m) levar vantagem sobre o(s) outro(s).

O estudo de Potrac e Jones (2009b), examinou as estratégias *micropolíticas* utilizadas por um treinador principal (de nome fictício, Gavin) recém-chegado a um clube, com o objetivo de persuadir os atletas, o treinador adjunto e o presidente do clube a apoiarem os seus métodos de trabalho. Numa primeira fase, a chegada de um treinador adjunto contratado pelo presidente foi pressentido como uma ameaça para Gavin. Deste modo, em momentos particularmente críticos, Gavin criou situações comprometedoras que levaram os atletas a duvidar do conhecimento e da competência do treinador adjunto. Este tipo de estratégias foi também usado por Gavin com um dos atletas que lhe estava a criar alguns problemas, nomeadamente, disciplinares. Assim, com o intuito de fragilizar a posição desse atleta, Gavin foi criando situações estratégicas para salientar as dificuldades técnicas do referido jogador, levando-o a solicitar a transferência do clube. Esta situação foi também aproveitada por Gavin para contratar atletas da sua confiança e, assim, constituir o grupo de trabalho pretendido. Os resultados deste estudo permitem realçar que o *coaching* é frequentemente marcado pela “luta” dos treinadores em obter uma posição privilegiada, conduzindo à construção de alianças com uns elementos em detrimento de outros, especialmente com aqueles que têm alguma preponderância no contexto desportivo.

Do mesmo modo, Thompson et al. (2015) examinaram as estratégias *micropolíticas* utilizadas por um treinador principiante (na função de treinador-adjunto) com o intuito de ser aceite pelos colegas mais velhos da equipa técnica. Numa fase inicial, as estratégias utilizadas pelo treinador principiante não foram as mais adequadas para permitir a sua integração, uma vez que, com o objetivo de ser aceite no grupo, adotou deliberadamente uma postura profissional e agressiva<sup>26</sup> que teve um efeito contrário ao desejado. O estudo

---

<sup>26</sup> A adoção de uma postura deliberada com o intuito de atingir determinados objetivos, tem sido associada ao conceito de ‘frente’ (do inglês ‘front’) de Goffman. Erwin Goffman, no seu livro intitulado “*The presentation of the self in everyday life*” (Goffman, 1959) explorou, não só, como os indivíduos apresentam a sua performance em “frente aos outros”, mas também como estrategicamente manipulam a perceção deles próprios aos “olhos dos outros” para atingirem os seus objetivos. Apesar de Goffman ter sido criticado por não dar atenção ao poder, a sua teoria juntamente com a teoria da ‘perspetiva micropolítica’ (do inglês ‘micropolitical perspective’) de Ball (1987) e a teoria da ‘literacia micropolítica’ (do inglês ‘micropolitical literacy’) de Kelchtermans e Ballet (2002a), são capazes de destacar a dinâmica dos processos sociais e o modo como eles se alteram e evoluem (Potrac & Jones, 2009b).

destacou, ainda, a sua inabilidade para ler a “*paisagem social*”<sup>27</sup>, contribuindo para a criação de relações problemáticas com o treinador principal, com o treinador de guarda-redes e com o fisioterapeuta, o que por sua vez, gerou a degradação da sua imagem ao longo do tempo. Com o objetivo de reverter a situação delicada em que se colocou, o treinador principiante envolveu-se em estratégias *micropolíticas*, como, por exemplo, participando nos jogos pós-treino entre membros do clube ou em “brincadeiras” que ocupavam um espaço central na cultura do clube.

De um modo geral, os estudos sobre as estratégias *micropolíticas* no *coaching* têm vindo a demonstrar que o comportamento dos treinadores é manipulado “*simultaneously and instrumentally to serve micropolitical purposes*” (Potrac & Jones, 2009b, p. 231). As implicações de tal reconhecimento reforçam a convicção de que o *coaching* é um meio complexo e ambíguo (isto é, uma prática contestada e negociada entre os envolvidos no panorama social) e que requer, por via disso, constantes ajustamentos aos constrangimentos situacionais que o caracterizam (Cassidy, 2010).

### **Considerações Finais**

Desde o seu início, a investigação no *coaching* dos desportos trespassou por diversos paradigmas e abordagens, sempre com o intuito de aumentar a compreensão sobre a pessoa do treinador e tudo o que envolve a sua atividade. Numa fase inicial, a investigação adotou sobretudo uma abordagem positivista, caracterizada pela busca de perfis comportamentais, de conhecimento e de competências do treinador, tendo para o efeito recorrido metodologicamente à observação sistemática (Claxton, 1988; Mesquita et al., 2008; Tharp & Gallimore, 1976) e a inquéritos (questionários e entrevistas) (Mesquita et al., 2011). Este tipo de investigação culminou na construção de vários modelos teóricos que permitiram auxiliar na construção de um quadro

---

<sup>27</sup> Kelchtermans e Ballet (2002a, 2002b) colocaram em evidência o conceito de ‘*literacia micropolítica*’ (do inglês ‘*micropolitic literacy*’). A ‘*literacia micropolítica*’ é o processo pelo qual o indivíduo aprende a ler a “*paisagem social*” (do inglês ‘*social landscape*’) no contexto onde se encontra; isto é, o indivíduo desenvolve a capacidade de observar e compreender as intenções que estão na base das estratégias utilizadas por outros intervenientes, a fim de obter ascendente sobre os outros. Portanto, as *micropolíticas* estão, muitas vezes, ligadas às condições de trabalho e às consequências que daí advêm, podendo implicar a criação de conflitos, colaboração ou coligações (Kelcheterms & Ballet, 2002a).

referencial do treinador de sucesso (por exemplo, Côté, Salmela, Trudel, et al., 1995).

A crítica a este paradigma começou a surgir no início deste século, por se considerar que o *coaching* seria insuficientemente compreendido a partir de abordagens com cunho generalista assentes em modelos preditivos. Daí que, progressivamente, o *coaching* tem vindo a ser reconhecido como sendo de natureza dinâmica, complexa e ambígua, sendo um processo que requer negociação entre vários indivíduos dentro de um contexto específico (Clark, Maben, & Jones, 1996; Jones et al., 2004; Purdy et al., 2009).

Deste modo, ao ser tomada em linha de conta a não-linearidade e a natureza complexa do *coaching*, a investigação passou a adotar “lentes” diferenciadas, isto é, de natureza mais interpretativa. Este paradigma procurou então captar o significado pessoal das ações do treinador, pela exploração da natureza das interações estabelecidas nos contextos idiossincráticos onde decorre a sua atividade profissional, bem como perceber os significados de tais ações e, concomitantemente, compreender melhor os fenómenos emergentes atendendo sempre às características particulares das pessoas, das culturas, e do contexto onde decorrem.

Consequentemente, sendo o *coaching* reconhecido como uma atividade iminentemente pedagógica e social, investigação tem vindo a permitir compreender de forma mais aprofundada as *nuances* que caracterizam o *coaching* e, concomitantemente, as necessidades da formação dos treinadores para fazer face às características e exigências desta atividade profissional.

Do ponto de vista pedagógico, a investigação tem evidenciado potencial para informar de modo mais credível os cursos de formação de treinadores, ajudando a preparar os profissionais para a árdua realidade da prática. Neste âmbito, tem vindo a surgir o reconhecimento de abordagens pedagógicas que colocam os treinadores em formação no centro do processo, criando oportunidades para uma aprendizagem mais autónoma e criativa que possa proporcionar a formação de treinadores com “mente de qualidade” (Jones & Turner 2006; Mesquita et al., 2015). Não obstante, estas pedagogias críticas requerem que os formadores desenvolvam competências de verdadeiros

facilitadores da aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a problematização e a autonomia dos treinadores em formação, estimulando, ainda, a aprendizagem pela interação e o estabelecimento de nexos entre a teoria e a prática (Jones et al., 2012; Nelson et al., 2013).

Do ponto de vista sociológico, a investigação tem assumido um papel de relevo na demonstração e compreensão do modo como, por exemplo, as práticas enraizadas na cultura desportiva podem influenciar o desempenho do papel dos treinadores. Partindo desse ponto de vista, os estudos realizados têm descortinado o modo como o *discurso* dominante influencia as ações dos treinadores no desenvolvimento da sua atividade profissional. Deste modo, as dinâmicas e as relações de *poder* evidenciam ser elementos essenciais no contexto do *coaching*, tendo grande influência nas decisões que os treinadores tomam. Este é um ponto fundamental devido à natureza política e negociada do *coaching*, que conduz os treinadores a recorrerem deliberadamente a estratégias *micropolíticas* para influenciar, ganhar vantagem ou criar dificuldades a outros intervenientes do contexto.

De um modo geral, o aumento da investigação no campo pedagógico e social do *coaching* a partir de um enfoque interpretativista constitui valor incontestável no desenvolvimento do conhecimento sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos treinadores (tanto em formação como ao longo da carreira), criando bases sólidas para a promoção de ambiente de partilha, ao mesmo tempo que permite aos treinadores aprender a lidar com a complexidade do contexto em que se encontram inseridos.

### **Agradecimentos**

Este capítulo enquadra-se no âmbito de um projeto científico financiado pelo FEDER (Fundo Social Europeu) através do Programa Operacional Fatores Competividade (COMPETE) e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) no âmbito dos projetos PTDC/DES/120681/2010 - FCOMP-01-0124-FEDER-020047 e SFRH/BD/79507/2011



## Referências Bibliográficas

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Allen, W. J. (2001). *Working together for environment management: The role of information sharing and colaboration learning*. (PhD dissertation), New Zealand.
- Ames, C. (1992). Achivement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Barrows, H. (1996) Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. In L. Wilkerson & W. Gijsselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Blau, P. M. (1986). *Exchange and Power in Social Life* (2nd ed.). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Boghossion, P. (2006). Behaviourism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Bowes, I., & Jones, R. L. (2006). Working at the edge of caos: understanding coaching as a complex, interpersonal system. *The Sport Psychologist*, 20(2), 235-245.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Callero, P. L. (1994). From Role-Playing to Role-Using: Understanding Role as Resource. *Social Psychology Quarterly*, 57(3), 228-243.

- Cassidy, T. (2010). Understanding the Change Process: Valuing What it is That Coaches Do. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5(2), 143-147.
- Clark, J. M., Maben, J., & Jones, K. (1996). The use of focus group interviews in nursing research: issues and challenges. *Nursing Times Research*, 1(2), 143-153.
- Claxton, D. B. (1988). A Systematic Observation of More and Less Successful High School Tennis Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 302-310.
- Côté, J., & Salmela, J. H. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. / Taches d'organisation destinees a des entraineurs de gymnastique de haut niveau. *Sport Psychologist*, 10(3), 247-260.
- Côté, J., Salmela, J. H., Trudel, P., Baria, A., & Russel, S. (1995). The coaching model: a grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. / Le modele d'entrainement, une analyse fondamentale des connaissance de la conduite de l'entrainement de gymnastique. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Côté, J., Salmela, J. H., & Russell, S. (1995). The Knowledge of High-Performance Gymnastic Coaches: Competition and Training Considerations. *Sport Psychologist*, 9(1), 76-95.
- Cushion, C. J. (2001). Coaching research and coach education: do the sum of the parts equal the whole? Part I. *SportaPolis*.
- Cushion, C. J. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A Systematic Observation of Professional Top-level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 354.

- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2006). Power, Discourse, and Symbolic Violence in Professional Youth Soccer: The Case of Albion Football Club. *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 142-161.
- d'Arripe-Longueville, F., Fournier, J. F., & Dubois, A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female. *Sport Psychologist*, 12(3), 317.
- d'Arripe-Longueville, F., Saury, J., Fournier, J., & Durand, M. (2001). Coach-athlete interaction during elite archery competitions: an application of methodological frameworks used in ergonomics research to sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(3), 275-299.
- Darst, P. W., Mancini, V. H., & Zakrajsek, D. B. (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education* (2<sup>a</sup> ed.). Champaign IL: Leisure Press.
- De Martin-Silva, L., Fonseca, J., Jones, R. L., Morgan, K. & Mesquita, I. (2015). Understanding coach development through Perry's scheme: The necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669–683.
- Denison, J. (2007). Social theory for coaches: A Foucauldian reading of one athlete's poor performance. *Internacional Journal of Sport Science & Coaching*(2), 369-383.
- Denison, J., & Scott-Thomas, D. (2011). Michel Foucault: Power and discourse: the 'loaded' language of coaching. In R. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 27-39). Oxon: Routledge.
- Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. (2006). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dornan, T., Scherpbier, A., King, N., & NBoshuizen, H. (2005). Clinical teachers and problem-based learning: A phenomenological study. *Medical Education*, 39(2), 163-170.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London and Beverly Hills, CA: Sage.

- Entwistle, N., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education, 22*, 205-227.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fry, J. M. (1997). Dealing with the powers that be. *Sport, Education & Society, 2*(2), 141-162.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. California: University of California Press.
- Gilbert, W. D., Côté, J., & Mallett, C. (2006). Developmental Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching, 1*(1), 69-76.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. / Apprentissage du metier d ' entraîneur a partir d ' experiences: reflexions dans le milieu des entraîneurs de jeunes. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*(1), 16-34.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2004). Analysis of Coaching Science Research Published From 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 75*(4), 388-399.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes of the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

- Goffman, E. (1969a). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1969b). *Where the action is*. London: Penguin.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar a aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-70.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2008). *Social Psychology* (5th ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Johns, D. P., & Johns, J. (2000). Surveillance, subjectivism and technologies of power: an analysis of the discursive practice of high-performance sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 35, 219-234.
- Jones, D. F., Housner, L. D., & Kornspan, A. S. (1997). Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice. / Prise de decision interactive et comportement d'entraîneurs experimentes et inexperimentes lors d'une seance pratique en basketball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 454-468.
- Jones, R. L. (2000). Toward an applied sociology of coaching. In R. L. Jones & K. M. Armour (Eds.), *The sociology of sport: Theory and practice* (pp. 33-43). London: Addison Wesley Longman.
- Jones, R. L. (2004a). Coaches' interactions. In R. L. Jones, K. M. Armour & P. Potrac (Eds.), *Sports coaching cultures*. London: Routledge. (pp. 135-149).
- Jones, R. L. (2004b). Coaches' roles. In R. L. Jones, K. M. Armour & P. Potrac (Eds.), *Sports coaching cultures* (pp. 116-134). London: Routledge.
- Jones, R. L. (2006). Dilemmas, Maintaining "Face," and Paranoia. *Qualitative Inquiry*, 12(5), 1012-1021.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: a framework for social analysis. *Quest*, 54(1), 34-48.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education & Society*, 8(2), 213-229.

- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.
- Jones, R. L., Potrac, P., Cushion, C., Ronglan, L., & Davey, C. (2011). Ervin Goffman: Interaction and impression management: playing the coaching role. In R. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. Ronglan (Eds.), *The Sociology of Sports Coaching*. London: Routledge.
- Jones, R. L., & Standage, M. (2006). First among equals: shared leadership in the coaching context? In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 65-76). London: Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Jones, R. L., & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education & Society*, 10(1), 119-134.
- Jones, R. L., & Wallace, M. (2006). The coach as orchestrator. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 51-64). London: Routledge.
- Kaner, S. (2007). *Facilitator's guide to participatory decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002a). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002b). The micro-politics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teacher and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: Issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.

- Lacy, A. C., & Darst, P. W. (1989). The Arizona State University Observation Instrument (ASUOI). In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek & V. H. Mancini (Eds.), *Analysing physical education and sport instruction* (pp. 367-378). Champaign IL: Human Kinetics Publishers.
- Lacy, A. C., & Goldston, P. D. (1990). Behavior analysis of male and female coaches in high school girls' basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13(1), 29-39.
- Lacy, A. C., & Martin, D. L. (1994). Analysis of Starter/Nonstarter Motor-Skill Engagement and Coaching Behaviors in Collegiate Women's Volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(2), 95-107.
- Langsdorf, E. V. (1979). *A systematic observation of football coaching behavior in a major university environment*. (PhD dissertation), Arizona State University. Dissertation Abstracts International, 40,4473A.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue*. London: Duckworth.
- Mack, D., & Gammage, K. L. (1998). Attention to focus group factors: coach considerations to building an affective team. *Avante*, 4(3), 118-129.
- Markula, P., & Martin, M. (2007). Ethical coaching: Gaining respect in the field. In J. Denison (Ed.), *Coaches knowledges: Understanding the dynamics of sport performances* (pp. 51-82). Oxford: A. C. Black.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foulcaut, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*. London: Routledge.
- McLaughlin, T. H. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions, and tasks. *Journal of Education Policy*, 15(4), 441-457.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. (Dissertação de Doutoramento), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de pratica na formacao da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V.

- Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295-318). Florianópolis: UDESC.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Batista, P. (2012). Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese handball. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 168-178.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & De Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine*(10), 193-202.
- Mesquita, I., Coutinho, P., Martin-Silva, L. D., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 657-668.
- Mesquita, I., Farias, C., Pereira, F., & Oliveira, G. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(1), 25-38.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.
- Mesquita, I., Jones, R., Fonseca, J., & De Martin Silva, L. (2012). Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e porquê? In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 41-60). Florianópolis: Coleção Movimento.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 20(2), 37-58.
- Morgan, K. (2007). Pedagogy for coaches. In R. L. Jones (Ed.), *An introduction to sports coaching: From science and theory to practice* (pp. 3-14). London: Routledge.
- Morgan, K., Jones, R. L., Gilbourne, D., & Llewellyn, D. (2013). Innovative approaches in coach education pedagogy. In P. Potrac, W. Gilbert & J.

- Denison (Eds.), *The Routledge Handbook of Sports Coaching* (pp. 486-496). Oxon: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 204-221
- Ollis, S., & Sproule, J. (2007). Constructivist Coaching and Expertise Development as Action Research. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 1-14.
- Penney, D. (2006). Coaching as teaching: New acknowledgements in practice. In R. L. Jones (Ed.), *Sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 25-36). London: Routledge.
- Pereira, F., Mesquita, I., Graça, A., & Blomqvist, M. (2011). Looking into instructional approaches in youth Volleyball training settings. *International Journal of Sport Psychology*, 42(3), 227 – 244.
- Perry, W.G. Jr. (1999). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Poczwadowski, A., Barott, J. E., & Henschen, K. P. (2002). The athlete and coach: their relationship and its meaning, results of an interpretive study. / Les athletes et leur entraîneur : resultats d ' une etude d ' interpretation sur leur relation et sa signification. *International Journal of Sport Psychology*, 33(1), 116-140.
- Potrac, P. (2004). Coaches' power. In R. L. Jones, K. M. Armour & P. Potrac (Eds.), *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R. L., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52(2), 186-199.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (1999). The invisible ingredient in coaching knowledge: A case for recognizing and researching the social component [Versão electrónica]. *Sociology of Sport On Line*. Consult. 25 julho de 2015, disponível em <http://physed.otago.ac.nz/sosol/v2i1/v2i1a5.htm>.

- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009a). Micropolitical Workings in Semi-Professional Football. *Sociology of Sport Journal*, 26(4), 557-577.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009b). Power, Conflict, and Cooperation: Toward a Micropolitics of Coaching. *Quest*, 61(2), 223-236.
- Potrac, P., Jones, R. L., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education & Society*, 7(2), 183-202.
- Potrac, P., Jones, R. L., & Cushion, C. (2007). Understanding Power and the Coach's Role in Professional English Soccer: A Preliminary Investigation of Coach Behaviour. *Soccer & Society*, 8(1), 33-49.
- Potter, J. (2000). Post cognitivist psychology. *Theory and Psychology*, 31-37.
- Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse Studies*, 8, 131-140.
- Potter, J. (2010). Discursive psychology and the study of naturally occurring talk. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Analysis: Issues of theory and method* (3rd ed., pp. 187-207). London: Sage.
- Purdy, L., Jones, R. L., & Cassidy, T. (2009). Negotiation and capital: athletes' use of power in an elite men's rowing program. *Sport, Education & Society*, 14(3), 321-338.
- Purdy, L., Potrac, P., & Jones, R. L. (2008). Power, consent and resistance: an autoethnography of competitive rowing. *Sport, Education & Society*, 13(3), 319-336.
- Raven, B. H. (1983). Interpersonal influence and social power. In B. Raven & J. Rubin (Eds.), *Social Psychology*. New York: Wiley.
- Raven, B. H. (1992). A power-interaction model of interpersonal influence. In I. D. Steiner & M. Fischbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 217-244). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ritzer, G. (1996). *Sociological theory*. Singapore: McGraw-Hill.
- Russell, M. (2003). Leadership and Followership as a Relational Process. *Educational Management & Administration*, 31(2), 145.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010a). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs

- related to professional competences. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(1), 62-70.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010b). What Coaches Value about Coaching Knowledge: A Comparative Study Across a Range of Domains. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 22(2), 96-112.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(3), 254-266.
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating problem-based learning*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Hunt, E. (1977). System for the behavioral assessment of athletic coaches. / Un système pour l' evaluation comportementale des entraîneurs. *Research Quarterly*, 48(2), 401-407.
- Smolka, A. L., Goes, M. C., & Pino, A. (1998). A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In J. V. Wertsch, P. d. Ríó & A. Alvarez (Eds.), *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Coaching Association of Canada Bulletin*(13), 8-10;21.
- Thompson, A., Potrac, P., & Jones, R. (2015). 'I found out the hard way': micropolitical working in professional football. *Sport, Education & Society*, 20 (8), 976-994.
- Tsai, S. D., Chung-Yu, P., & Hong-Quei, C. (2004). Shifting the mental model and emerging innovative behavior: Action research of a quality management system. *Emergence: Complexity & Organization*, 6(4), 28-39.
- Van den Berg, H. (2005). Reanalyzing qualitative interviews from different angles: the risk of decontextualization and other problems of sharing qualitative data. [Versão electrónica]. *Forum Qualitative Socialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [on line journal]*, 6(1), art.30. Consult. a 16 janeiro de 2014, disponível em <http://www.qualitative-research.net/>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.

Wertsch, J. V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## Ensaio Teórico 2

---

### **O valor das Comunidades de Prática na Formação de Treinadores: da Aprendizagem Individual à Colaborativa**

Gomes, R., Mesquita, I. & Batista, P.

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIF<sup>2</sup>D), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

In I. Mesquita (Eds), *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (p. 125-157). CIF<sup>2</sup>D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas



## Resumo

Nos últimos anos, os programas de formação de treinadores têm sido um alvo preferencial da investigação. O reconhecimento da sua incapacidade para atender às reais necessidades dos treinadores tem vindo a despoletar a procura de abordagens alternativas que lhes proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas. Atendendo à complexidade do *coaching*, tem sido referida a necessidade de propiciar aos treinadores em formação uma aprendizagem baseada na participação em práticas culturais. É neste contexto que emerge o conceito de comunidade de prática como um meio valioso para facilitar a interação entre treinadores, permitindo a partilha de dificuldades, ideias e conhecimentos. Adicionalmente, cria bases para, com a ajuda do facilitador, proporcionar uma melhor integração da teoria na prática, porquanto os treinadores centram os seus debates em aspetos que são pertinentes para o seu desenvolvimento profissional. Embora ainda se encontre numa fase inicial, a investigação realizada recentemente tem vindo a mostrar evidências das vantagens que a participação em comunidades de prática proporciona aos treinadores, sendo um primeiro passo para o seu reconhecimento enquanto ferramenta essencial para os programas de formação de treinadores.

Palavras-chave: Coaching, Comunidades de Prática, Formação de Treinadores.

## Introdução

Ao longo dos últimos anos, a investigação no contexto da formação de treinadores tem vindo a aumentar substancialmente, constituindo os currículos e as estratégias de formação tópicos centrais, com o intuito de compreender o modo como capacitam (ou não) os treinadores para lidar com o complexo ambiente das suas práticas (Cushion et al., 2010; Jones, Morgan, & Harris, 2012; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010; Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014; Nelson, Cushion, & Potrac, 2013). As evidências reportam o facto dos programas de formação não contribuírem consideravelmente para o desenvolvimento das competências profissionais dos treinadores dado os

próprios considerarem que os cursos de formação obrigatória (i.e. formal, por exemplo, os cursos de certificação de grau) são recursos menos importantes, quando comparados com outros tipos de formação, como a interação com outros treinadores (i.e. informal, por exemplo, trabalho com *experts* ou com os pares) ou, ainda, a participação em cursos de formação não obrigatória (i.e. não formal, por exemplo, congressos, seminários) (Abraham, Collins, & Martindale, 2006; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007; Mesquita et al., 2010; Nelson, Cushion, & Potrac, 2006; Wright, Trudel, & Culver, 2007).

Neste panorama, a reconfiguração da formação de treinadores tem emergido como uma necessidade, repensando-se sobretudo na inclusão de novas formas de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos treinadores (Gilbert, Côté, & Mallett, 2006; Jones & Turner, 2006; Jones & Wallace, 2006; Mesquita et al., 2014). O desafio é gerar condições de formação que auxiliem os treinadores a desenvolverem competências que deem resposta aos desafios e obstáculos que o mundo do desporto atualmente lhes coloca. Atendendo à natureza complexa e dinâmica da atividade do treinador (i.e. *coaching*<sup>28</sup> nos desportos), a aprendizagem decorrente da prática diária e das experiências interativas com pares e/ou “outros mais capazes<sup>29</sup>”, por exemplo, treinadores *experts*, tem sido apontada como via preferencial de formação (Jones, Armour, & Potrac, 2004; Lemyre et al., 2007; Mesquita et al., 2014).

Contudo, nos programas de formação de treinadores, a aprendizagem baseada na cooperação e interação desenvolvida em contextos de prática tem sido frequentemente negligenciada em detrimento de abordagens mais expositivas decorrentes na sala de aula (Jones et al., 2012; Piggott, 2012). Tal significa que os treinadores não são incentivados a (com)partilhar experiências com outros treinadores, nem a refletir e a relacionar o conteúdo dos programas

---

<sup>28</sup> *Coaching* refere-se a toda a atividade do treinador, possuindo um vínculo essencialmente pedagógico e social. Para um melhor entendimento da definição de *coaching* desportivo, Jones e colaboradores (Jones, Armour, & Potrac, 2002; 2003) recorreram a excertos de entrevistas de treinadores de elite, onde estes referem que: “o *coaching* tem a ver com aspetos sociais...saber o quanto se pode exigir aos jogadores...(re)conhecê-los como pessoas”; “o *coaching* refere-se à gestão do homem (pessoa) ...tem a ver com a gestão do indivíduo dentro do coletivo”; “o *coaching* consiste em reconhecer situações, tomar decisões e agir”; ou “o *coaching* é respeitar os atletas, é influencia-los...faze-los querer trabalhar arduamente” (Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva, 2012).

<sup>29</sup> O termo “outro mais capaz” provem do termo original “*more capable other*”. Este “outro mais capaz” pode ser um professor, treinador ou mesmo outro estudante (Chaiklin, 2003; Wink & Putney, 2002).

com a sua própria realidade de exercício profissional. Em contrapartida, o reconhecimento de que os treinadores aprendem através de diferentes formas e variadas fontes de conhecimento, sugere a necessidade de perspetivar uma formação mais eclética (Mesquita et al., 2014). Neste âmbito, as *metáforas de aquisição*<sup>30</sup> e *participação*<sup>31</sup> de Sfard (1998) oferecem um contributo importante para melhor se estabelecer as relações entre a aprendizagem baseada na assimilação de conhecimento numa perspetiva individual (*metáfora de aquisição*) e a aprendizagem que ocorre através da interação e colaboração (*metáfora de participação*) em contextos de prática (Erickson, Bruner, MacDonald, & Côté, 2008; Trudel & Gilbert, 2006; Wright et al., 2007).

No que se refere aos programas de formação de treinadores, estes têm sido fundamentalmente assentes na *metáfora da aquisição*, em que os formadores procuram transmitir a informação, sendo esta adquirida pelos treinadores e, posteriormente, aplicada nos seus contextos de prática (Erickson et al., 2008; Trudel & Gilbert, 2006). No entanto, mais recentemente, a *metáfora de participação* tem vindo a ser advogada como crucial para valorizar a formação de treinadores porquanto faz prevalecer a aprendizagem pela interação desenvolvida em contextos reais de prática (Jones et al., 2004; Mesquita et al., 2014; Wright et al., 2007), o que salienta o valor da *aprendizagem experiencial*<sup>32</sup> em proporcionar experiências situadas, interativas e reflexivas. A aprendizagem é encarada como um processo de participação, assente na perspetiva de que o conhecimento se desenvolve no contacto direto com práticas sociais genuínas e legítimas (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990).

Neste quadro, a participação numa comunidade de prática (CoP) tem sido sugerido como um meio de maximizar a aprendizagem experiencial dos treinadores (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012). Por serem espaços por excelência, onde se proporciona o contacto entre os participantes e onde a

---

<sup>30</sup> A *metáfora de aquisição* consiste no modo de aprendizagem como um processo de aquisição de conhecimento por um aprendiz, normalmente através da receção de conhecimento por parte de outrem (Sfard, 1998).

<sup>31</sup> A *metáfora de participação* consiste na aprendizagem através de um processo de participação em várias práticas culturais que conduzem à aprendizagem (Sfard, 1998).

<sup>32</sup> Embora não exista uma definição inequívoca de *aprendizagem experiencial*, Moon (2004) refere que nesta, a experiência constitui o objeto de análise em si mesma, sendo resultado dos processos de reflexão desenvolvidos.

aprendizagem ocorre pela participação “dentro” das práticas culturais, as comunidades de prática (CoPs) podem contribuir significativamente para desenvolver programas de formação mais relevantes e valiosos durante o percurso de desenvolvimento dos treinadores.

O presente ensaio teórico teve como objetivo fornecer um contributo teórico sobre o tema das CoPs para, e através disso, construir uma estrutura conceptual sólida que sirva de referência para a sua implementação no âmbito da formação de treinadores. Em termos de estrutura, o ensaio teórico é iniciado pela análise do conceito e significado das CoPs, a partir de uma perspectiva social e pedagógica, realçando as suas características estruturais e as dinâmicas necessárias para o seu desenvolvimento. Segue-se um olhar crítico à estruturação e organização dos programas de formação de treinadores, realçando as principais limitações e em que medida as CoPs podem ser úteis ao desenvolvimento dos programas de formação de treinadores.

## **Comunidade de Prática: Conceito e Processos de Desenvolvimento**

### **Conceito e Significado(s) de Comunidade de Prática**

O conceito de CoP é um aspeto central abordado nos estudos de Lave e Wenger (1991), sendo posteriormente desenvolvido por Wenger (1998) e Wenger, McDermott, e Snyder (2002). Considerando a definição mais recente, uma CoP pode ser definida como:

*“A group of people who share a common concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis”* (Wenger et al., 2002, p. 4).

A participação numa CoP materializa-se, assim, na agregação de um grupo de pessoas que debatem e discutem temas do seu interesse, com um desejo autêntico de aprender pela interação (Egan & Jaye, 2009; Kirk & Macdonald, 1998). Embora à primeira vista possa ser comparado com outros tipos de grupos, Wenger (1998) auxiliou a clarificar as diferenças entre CoP e qualquer outro grupo ao mencionar o que, efetivamente, não é uma CoP:

“A community is not just an aggregate of people defined by some characteristic. The term is not synonymous for group, team, or network. (...) A community of practice is not defined merely by who knows whom or who talks with whom on a network of interpersonal relations through which information flows” (pp. 73-74).

Para Wenger (1998), a CoP contém um grupo selecionado de pessoas que partilham o propósito de aprender com o que cada um dos outros participantes sabe e/ou pode proporcionar e, portanto, a natureza das interações instaladas na CoP é influenciada por três elementos: *envolvimento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *reportório partilhado*<sup>33</sup> (Wenger, 1998). É através do *envolvimento mútuo* que os participantes se relacionam genuinamente na negociação dos significados das suas experiências práticas, enquanto estão vinculados a essa entidade social que é a CoP. O *empreendimento conjunto* resulta de um processo coletivo que reflete a complexidade do *envolvimento mútuo* e implica que todos os participantes assumam um papel cooperativo; não por concordarem sempre mas pelo facto da negociação os ajudar a compreender as temáticas discutidas. E, por fim, o *reportório partilhado*, que representa a partilha de recursos que pertencem à comunidade, os quais incluem rotinas, palavras, conceitos e histórias que têm sido produzidos e/ou adotados ao longo da sua existência, tornando-se parte da sua prática.

Ao nível estrutural, as CoPs são vistas como uma combinação de três componentes que se influenciam mutuamente e devem ser mantidos em equilíbrio: *domínio*, *comunidade* e *prática* (Wenger et al., 2002). Especificamente, o *domínio* refere-se ao conteúdo sobre o qual os participantes criam uma base de interesse e um sentimento de identidade comum, uma vez que está relacionado com os problemas que enfrentam regularmente no seu trabalho diário. Portanto, é um tópico de análise, pelo qual os participantes nutrem paixão, entregando-se ao seu aprofundamento, no

---

<sup>33</sup> Do inglês “*mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire*” (Wenger, 1998).

sentido de promover o desenvolvimento das suas próprias práticas (Blackmore, 2010).

A *comunidade* é um grupo de pessoas que interage, que se relaciona e se preocupa em aprender acerca do *domínio*, englobando relações pessoais e institucionais entre os seus participantes<sup>34</sup>. A *comunidade* é, por isso, um elemento essencial, pois é ela que integra os aspetos sociais que permitem debater o conhecimento, desenvolver a aprendizagem e aprender com, e através, dos outros participantes.

Por fim, a *prática* expressa todos os conteúdos partilhados pela *comunidade*, pela produção de estratégias que permitem melhorar a atividade dos participantes. Além disso, a *prática* é percecionada como estando em constante fluxo, uma vez que os conhecimentos e as perspetivas dos participantes são mutuamente constitutivas. Como referem Lave e Wenger (1991), a mudança é uma propriedade fundamental da CoP e das suas atividades.

Reconhecendo a importância destas três componentes, Wenger et al. (2002) alertam que a CoP pode ser afetada quando há desordem simultânea em mais do que um deles. Contudo, é possível alterar apenas um deles, se os outros dois se mantiverem estabilizados, permitindo, assim, a continuidade e a evolução da CoP. Um bom exemplo desta desordem surge quando o *domínio* não entusiasma os participantes, quando estes não estão envolvidos na *comunidade*, ou quando a *prática* está estagnada. Portanto, o sucesso de uma CoP está fundamentalmente dependente da combinação adequada destes três componentes, ou seja, a *comunidade* interage, partilhando a *prática* no seu seio, com o objetivo de melhorar o seu *domínio*.

### **Processo de Desenvolvimento das Comunidades de Prática**

Adicionalmente, ao longo do seu processo de evolução, a CoP passa por diversas fases. Segundo Wenger et al. (2002), o ciclo de vida de uma CoP

---

<sup>34</sup> As relações pessoais podem incluir os seus laços, as suas interações (regularidade, frequência e ritmo), a atmosfera criada no grupo, a evolução das identidades individuais e coletivas e, os espaços (físicos ou virtuais) em que se reúnem.

pode ser subdividido em cinco etapas: *potencial*, *união*, *maturação*, *manutenção* e *transformação*.

Na fase embrionária, *potencial*, é apenas uma rede débil de pessoas que se deparam com problemas/interesses semelhantes e que ainda têm dificuldade em se ajudar mutuamente, sendo, por via disso, a promoção da interação entre os participantes a principal preocupação. Deste modo, a CoP requer o compromisso por parte dos seus participantes, bem como de quem a lidera.

Na fase seguinte, *união*, os participantes devem ser apoiados pelo *facilitador* na construção de relacionamentos com vista a atingirem um modelo de interação adequado. A principal tarefa consiste em determinar as temáticas com valor para os participantes e para a organização, proporcionando simultaneamente a construção de relações pessoais de confiança.

A fase de *maturação* é caracterizada por um aumento do *envolvimento mútuo*, que se reflete numa maior dinâmica de interações entre os participantes. A organização do conhecimento da própria comunidade começa a ser propósito central dos seus participantes, nomeadamente através da identificação de lacunas no conhecimento disponível e da procura de oportunidades que viabiliza a resolução dos problemas identificados.

A fase de *manutenção* significa que o conhecimento e as relações pessoais são alargadas e aprofundadas, enquanto os instrumentos e meios de interação vão sendo desenvolvidos; tal conduz a que os participantes da CoP comecem a sentir-se orgulhosos das suas próprias realizações e cientes do sentido e significado da comunidade.

Por fim, a fase de *transformação* revela o fim da CoP e as suas possíveis causas, como, por exemplo, modificações estruturais ou outros interesses dos participantes. Como resultado, a CoP pode perder progressivamente os seus participantes, reduzindo as suas atividades ou desenvolvendo uma nova reorganização.

Um outro aspeto determinante que Wenger et al. (2002) aponta como crucial no processo de *transformação* de uma CoP são os sete princípios que visam impedir o surgimento de problemas que limitam o desenvolvimento da

própria organização. Por conseguinte, em primeira instância deve definir-se um plano de evolução que seja suficientemente flexível para catalisar o crescimento da CoP. Segundo, deve perspetivar-se o encorajamento de discussões entre perspetivas internas e externas, estimulando o conhecimento de novas possibilidades. Em terceiro lugar, é relevante o fornecimento de oportunidades para diferentes níveis de participação, de modo a que todos os membros entendam possuir um papel determinante e, concomitantemente, a sua participação se pautar por envolvimento comprometido e autêntico (i.e. com interesse genuíno de dar e receber conhecimento pela interação). Seguidamente, e em quarto lugar, é fundamental promover o desenvolvimento de interações informais fora da CoP, para que novos conhecimentos possam surgir e sejam posteriormente partilhados nas discussões formais na comunidade. Por sua vez, estar focado no essencial é crucial para manter o interesse dos participantes, sendo esta a quinta prioridade destacada. Em sexto lugar, é importante combinar familiaridade e desafio para invocar a discussão e a espontaneidade entre os participantes. Por último, é indispensável criar um ritmo desafiador, mas alcançável, para as atividades da comunidade.

### **Papéis Desempenhados pelos Membros da Comunidade de Prática**

A participação numa CoP engloba uma diferenciação de papéis que vão sendo alterados em função do desenvolvimento da mesma. Neste âmbito, o conceito de *participação periférica legítima*<sup>35</sup> ajuda a definir e a compreender as relações entre os principiantes e os mais experientes dentro de uma CoP. De acordo com Lave e Wenger (1991), no início da participação numa CoP, os principiantes assumem uma *participação periférica legítima*, adotando papéis passivos e secundários nas tarefas e nas discussões do grupo. No entanto, a sua participação vai aumentando progressivamente, correspondendo a um movimento direcionado a uma *participação plena*, onde a autonomia de

---

<sup>35</sup> A aprendizagem exige *participação*, pois o conhecimento é adquirido através da interação com os outros; é *legítima*, porque acontece como consequência de uma participação bem-sucedida no seu trabalho; e é *periférica*, porque os aprendizes iniciam a sua ação na periferia da comunidade, aproximando-se gradualmente, à medida que evoluem, do centro do processo (*participação plena*) (Lave & Wenger, 1991).

pensamento, de exposição de ideias e opiniões próprias se vão evidenciando progressivamente.

É precisamente por este processo de participação social que os principiantes recém-chegados aumentam a sua participação nas tarefas, iniciando uma transformação gradual até se tornarem profissionais experientes (Lave, 1993). Ao longo desta participação, em vez de existir uma transmissão de conhecimento individual, os principiantes aprendem com os outros através do confronto com tarefas em contextos reais, sentindo necessidade de refletir, de aprender e de desenvolver o seu conhecimento sobre a atividade.

O processo de participação na CoP não está isento de relações de poder, sobretudo no modo como os participantes têm acesso às práticas e aos recursos da comunidade (Kirk & Macdonald, 1998). Neste sentido, Lave e Wenger (1991) advogam que as relações de poder estão sobretudo subjacentes à relação entre principiantes e experientes, visto que estes últimos vão limitando o acesso dos primeiros às atividades mais complexas até que eles estejam preparados.

Um estudo realizado por Lave e Wenger (1991) com “parteiras de *Yucatec*” permitiu uma compreensão mais aprofundada dos processos de *participação legítima periférica*, *participação plena* e relações de *poder*<sup>36</sup>. As parteiras principiantes assistiam às práticas dos membros mais experientes da comunidade (acesso *legítimo* à prática), iniciando simultaneamente a sua atividade através de tarefas acessórias (*participação periférica*). Com a melhoria das suas capacidades enquanto profissionais, a sua participação nas atividades aumentava gradualmente, sendo auxiliadas pelos membros mais experientes do grupo. Neste sentido, as parteiras principiantes desenvolviam o seu conhecimento e melhoravam a sua prática através da participação nas atividades relacionadas com a profissão, mas promoviam também uma transformação pessoal devido ao contacto com as tarefas centrais desenvolvidas nas comunidades e com os profissionais mais experientes.

---

<sup>36</sup> Foucault (1983) define *poder* (do inglês *power*) como uma relação em que as ações de alguém influenciam "o campo de ação dos outros".

O contacto com os profissionais mais experientes tem sido referido como fundamental para o desenvolvimento dos profissionais principiantes. A literatura tem destacado que os principiantes são capazes de resolver problemas e tarefas com uma complexidade acima do seu nível atual, se forem auxiliados e orientados por “outro mais capaz” (Wink & Putney, 2002). Este é um tema central que Daniels (2001) aborda aquando da interpretação do trabalho de Vygotsky, sugerindo que o “outro mais capaz” tem um papel significativo na evolução do aprendiz, auxiliando-o e assistindo-o na realização de tarefas, até que este seja capaz de as realizar autonomamente.

No processo de desenvolvimento de uma CoP, este “outro mais capaz” assume o papel de *facilitador*, o que tem sido destacado como fundamental para a evolução da mesma (Wenger et al., 2002). Ao *facilitador* cabe assumir o papel de incentivar a *plena participação* de todos os elementos, promovendo a compreensão mútua, cultivando a responsabilidade e estimulando a reflexão para permitir que os participantes sejam capazes de procurar soluções pertinentes, construindo acordos sustentáveis (Kaner, 2007). Assim, o *facilitador* está comprometido com a aprendizagem de cada participante, bem como da própria CoP (Raelin, 2006), sendo particularmente importante para auxiliar os aprendizes a articular as suas perceções e as suas experiências.

O *facilitador* tem, assim, um papel fundamental na gestão da participação dos membros da CoP, sobretudo dos que estão na periferia, auxiliando-os no seu movimento em direção ao centro da mesma. De facto, vários autores têm defendido que o sucesso das CoPs durante o processo de desenvolvimento está largamente dependente da capacidade do *facilitador* em promover a interação e a colaboração entre pares (Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006; Evans & Light, 2008); designado por Wenger et al. (2002) de “*vitality of leadership*” (p. 80).

De um modo geral, o *facilitador* possui uma parte substancial de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da CoP, sobretudo porque este tipo de organização não tem a capacidade de se constituir e funcionar por si própria. Tal reporta-se à existência de um conjunto de questões mencionadas anteriormente e que precisam ser tidas em conta, no que diz respeito ao

processo de desenvolvimento e estabilização de uma CoP (Culver & Trudel, 2006; Wenger et al., 2002).

## **As Comunidades de Prática e a Formação de Treinadores**

### **Um Olhar Crítico sobre a Formação de Treinadores**

Ao longo da última década, muito se tem discutido acerca do valor dos programas de formação de treinadores, com várias vozes a denunciar a incapacidade dos mesmos para preparar adequadamente os treinadores para o exercício das suas funções profissionais (Abraham & Collins, 1998; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2006; Trudel & Gilbert, 2006).

Neste sentido, Mesquita (2014), num esforço de síntese dos principais aspetos que tem marcado o paradigma da formação de treinadores, *destaca* que esta tem sido limitada por: i) um *ativismo prático* em que o formador estimula o “saber-fazer”, negligenciando o “saber-pensar”, desvalorizando assim a reflexão e as competências metacognitivas que promovem a inovação e a autonomia do formando; ii) um *abstracionismo*, onde não se estabelece uma ligação evidente entre os conteúdos transmitidos e os problemas concretos da prática; iii) uma *estruturação tecnocrática*, centrada em componentes específicas lecionadas em sala de aula, nomeadamente componentes técnicas, táticas e bio-científicas específicas da modalidade em causa; iv) uma aprendizagem baseada na *transmissão* unilateral de conhecimento, do formador para o formando, e, não raras vezes, afastada da realidade complexa da prática.

Pelo referido, percebe-se que tradicionalmente, e numa escala a nível nacional e internacional, os programas de formação de treinadores têm sido assentes em paradigmas racionalistas e tecnocráticos (Mesquita, 2014), em que um conjunto de conhecimentos é aceite e transmitido como “verdade absoluta” (Pringle, 2007), deixando, por via disso, a formação de treinadores vulnerável a críticas relacionadas com a “doutrinação” do conhecimento (Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Piggott, 2012; Rynne & Mallett, 2014). É esta reprodução do conhecimento que conduz ao surgimento do *ativismo prático*, uma vez que a aplicação prática dos conhecimentos dos programas

acontece à margem da reflexão sobre o seu significado e pertinência (Mesquita, 2014). De facto, este é um problema destacado por Culver e Trudel (2005) em relação aos cursos de treinadores, quando referem que:

*“Coaches are not encouraged to actively reflect and link the taught context to their own coaching reality neither to share experiences with others coaches”* (p. 216).

Deste modo, os estudantes a treinadores, durante a sua formação, são inadequadamente preparados para as dificuldades que irão encontrar nos contextos do *coaching*, pelo que quando contactam com a prática sofrem o designado "choque da realidade" (Jones & Turner, 2006). De facto, os programas têm demonstrado reduzida validade ecológica devido à sua natureza artificial, desarticulada e descontextualizada, que não contempla a realidade complexa e dinâmica do *coaching* (Jones, 2006; Saury & Durand, 1998).

Desafiando esta tendência, a investigação tem sugerido a necessidade dos programas de formação de treinadores transitarem de perspetivas de formação assentes em aprendizagens comportamentalistas<sup>37</sup> para perspetivas de carácter construtivistas<sup>38</sup>, possibilitando, assim, a obtenção de competências compatíveis com a realidade e as exigências da sua atividade profissional (Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2012; Mesquita et al., 2014). Neste sentido, a necessidade de desenvolver oportunidades de interação e colaboração entre treinadores poderá abrir perspetivas para o aumento da compreensão pessoal e do comprometimento (Jones & Turner, 2006). A aprendizagem pela interação com os pares e com “outros mais capazes”, que têm nas CoPs um espaço de desenvolvimento por excelência, pode estimular a compreensão e a resolução de problemas que normalmente são ocultos e que por isso não têm uma resposta na sala de aula (Rynne, 2008). Neste sentido,

---

<sup>37</sup> O *comportamentalismo* defende que os conteúdos de ensino são adquiridos na relação estímulo e resposta, sendo que a aprendizagem resulta da mudança externa, pelo recurso ao reforço (elogio para manter os comportamentos desejáveis) e punição (desaprovação dos comportamentos não desejáveis).

<sup>38</sup> No *construtivismo*, o aprendiz tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, em que o conhecimento novo, é construído a partir do já existente. O processo de aprendizagem surge à medida que o aprendiz se depara com oportunidades emergentes do envolvimento (Boghossion, 2006).

as CoPs, tem vindo a ocupar espaço na literatura, pelo contributo significativo que podem ofertar para a melhoria da formação de treinadores.

### **O Valor das Comunidades de Prática na Aprendizagem para ser Treinador**

Nos últimos anos, as vantagens associadas à participação em CoPs têm sido destacadas pela investigação, sobretudo no contributo que podem dar aos contextos formativos (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012). De facto, a evolução decorrente da participação numa CoP (seja a evolução geral da CoP, seja a evolução individual de cada participante) acontece devido à interação e à introdução de novas ideias, experiências ou perspetivas, que estimulam também a reflexão conjunta sobre diferentes conhecimentos, habilidades e/ou discursos (Akkerman & Meijer, 2011). É precisamente este processo que confere validade às CoPs na formação inicial, uma vez que a participação na mesma capacita os participantes de novos entendimentos, os quais auxiliam os participantes nas tomadas de decisões perante situações novas ou inesperadas.

No campo da educação, a participação em CoPs tem dado a conhecer a sua utilidade no desenvolvimento e na formação dos professores (Atencio, Jess, & Dewar, 2012; Bouchamma & Michaud, 2011; Chambers & Armour, 2011; Deglau & O'Sullivan, 2006; Deglau et al., 2006; Nash, 2009; Parker, Patton, Madden, & Sinclair, 2010; Sirna, Tinning, & Rossi, 2008). A título de exemplo, o estudo realizado por Deglau e O'Sullivan (2006) teve como objetivo compreender como as experiências dos professores no seio de uma CoP (durante um programa de 15 meses) influenciaram as suas crenças relativamente às suas práticas de ensino e aos programas curriculares. De entre os resultados obtidos, foi destacado que os professores apreciaram a oportunidade de discutir acerca dos seus dilemas práticos, realçando que a reflexão conjunta e a partilha foram aspetos determinantes na descoberta de novas estratégias de ensino para responder às exigências da sua atividade profissional (Deglau & O'Sullivan, 2006; Deglau, Ward, & O'Sullivan, & Bush, 2006). Um outro estudo realizado por Chambers e Armour (2011), ajudou a compreender o modo como a partilha entre professores de Educação Física

numa CoP permitiu uma aprendizagem além do currículo oficial, realçando que nem tudo pode ser ensinado e aprendido na formação inicial. Este estudo destacou, ainda, que a reflexão crítica conjunta permite o aumento do conhecimento sobre novas abordagens de ensino e novas estratégias para ultrapassar os problemas da prática.

O contributo que as CoPs têm evidenciado na formação de professores pode permitir fazer o paralelismo para a mais-valia que as mesmas podem ter para o desenvolvimento e formação dos treinadores. A possibilidade de se debater conjuntamente sobre as práticas profissionais, e com possibilidades de respostas diferenciadas, tem sido destacada pelos treinadores como determinante para aprender a lidar com o ambiente dinâmico e ambíguo que caracteriza o *coaching* (Culver & Trudel, 2006; Culver, Trudel, & Werthner, 2009; Jones et al., 2012).

Embora a cultura do desporto seja, muitas vezes, marcada pela competitividade e pelo isolamento dos treinadores (Culver et al., 2009), a participação destes em CoPs pode ser um importante auxílio para estimular a interação, possibilitando a exposição e discussão dos problemas, dúvidas ou dilemas sobre os mais diversos aspetos que englobam o trabalho dos treinadores (Jones et al., 2012). Não obstante, o reconhecimento das CoPs no âmbito do *coaching* é ainda escasso, sobretudo no que se refere aos efeitos que estas têm na aprendizagem e no desenvolvimento dos treinadores.

Contudo, alguns estudos publicados na literatura de circulação internacional no *coaching* em desporto têm recorrido às CoPs no âmbito da formação dos treinadores (Cassidy et al., 2006; Culver & Trudel, 2006; Culver et al., 2009; Jones et al., 2012). Por exemplo, o estudo de Culver & Trudel (2006) teve como objetivo promover a partilha e a aprendizagem de treinadores de um clube de *ski* através das suas interações em CoP. Este estudo englobou três fases, sendo que na primeira e na segunda fase, um dos investigadores assumiu o papel de *facilitador*, promovendo a partilha de conhecimentos entre os treinadores de diferentes escalões daquele clube de *ski*, o que foi avaliado como positivo pelos próprios treinadores. Contudo, na terceira fase, o *facilitador* foi substituído por um dos treinadores, que tinha outro tipo de prioridades que

não a orientação para a formação de treinadores em contexto de CoP. No seguimento dessa substituição, as interações entre os participantes foram menos baseadas nas aprendizagens diárias e mais em questões organizacionais, diminuindo, assim, a aprendizagem colaborativa entre os treinadores. Este estudo permitiu compreender a importância do papel do *facilitador* no desenvolvimento e manutenção da vitalidade da CoP.

Num outro estudo realizado por Culver et al. (2009), através da participação numa CoP, procurou-se promover o desenvolvimento da cooperação entre treinadores adversários de uma liga competitiva de basebol juvenil. O intuito passava por serem criadas estratégias e regras que ajudassem a potenciar o desenvolvimento dos jovens atletas da liga, através do diálogo, da negociação de estratégias e procedimentos positivos entre os treinadores. Numa primeira fase de carácter retrospectivo<sup>39</sup>, os autores procuraram compreender a forma como, num passado recente, se criaram hábitos e estratégias de colaboração entre os treinadores das equipas em estudo, com o intuito de promover o desenvolvimento dos seus atletas. Durante esse estudo retrospectivo, os autores compreenderam que, nos primeiros tempos, os hábitos dos treinadores, pais e árbitros, tinham sido alterados no sentido de criar um ambiente mais cooperativo e que promovessem oportunidades para os atletas evoluírem ao longo da temporada. Todavia, através dessa análise retrospectiva, constatou-se que, progressivamente, essa cooperação tinha desaparecido, voltando a imperar o carácter competitivo. Após esta fase, os autores organizaram uma CoP, no sentido de permitir aos treinadores interagir, para estimular novas formas de colaboração, criando estratégias conjuntas que promovessem a cooperação e o desenvolvimento dos atletas da liga juvenil de basebol. Contudo, o ambiente competitivo vivenciado na liga nos anos imediatamente anteriores conduziu a mudanças pouco significativas que não permitiram o desenvolvimento de uma relação genuinamente cooperativa entre os treinadores em causa. Uma das principais razões para o sucedido foi a presença de um líder que não assumia as reais

---

<sup>39</sup> O estudo desenvolveu-se em duas fases: uma de carácter retrospectivo em que foram analisadas as práticas dos anos anteriores; e o período de participação numa CoP, que se refere à fase de recolha de dados propriamente dita.

funções de um *facilitador*, impedindo, assim, o desenvolvimento harmonioso da CoP. Embora possa ser reconhecido que a CoP seria importante para promover a cooperação entre os treinadores, este estudo deixou bem patente que a ausência de um *facilitador* comprometido com a sua função pode inviabilizar o desenvolvimento de uma CoP.

Mais recentemente, no contexto académico de um Mestrado na Universidade de Cardiff, Jones et al. (2012) desenvolveram um estudo que teve como objetivo construir e avaliar uma abordagem pedagógica pela participação de oito estudantes numa CoP, recorrendo a um desenho metodológico de investigação-ação. Em cada uma das sessões da CoP era debatida uma teoria (num total de oito sessões) relacionada com o *coaching*, no sentido de promover a reflexão crítica conjunta sobre a aplicação da mesma nas práticas dos estudantes. Após cada sessão, os estudantes e treinadores procuravam a aplicação prática da teoria debatida, voltando a discutir sobre as experiências da sua aplicação na sessão seguinte. No final da unidade, foram várias as vantagens associadas à abordagem pedagógica utilizada. Ao longo da participação na CoP, os estudantes e treinadores foram capazes de estabelecer umnexo entre as teorias debatidas e as suas próprias práticas, tendo os mesmos evidenciado que esta participação foi um auxílio importante na resolução dos dilemas provenientes das suas práticas diárias enquanto treinadores (Jones et al., 2012). Contudo, os estudantes e treinadores apontaram também alguns aspetos a melhorar, nomeadamente a necessidade de mais tempo para debater e compreender melhor a aplicação de algumas teorias. Além disso, um fator perturbador foram as relações de *poder* evidenciadas no seio da CoP, que se materializaram na existência de tensões entre as necessidades individuais e a voz dominante no grupo, o que deixou a evidente necessidade de estudar o modo como se desenvolvem as relações de *poder* no seio das CoPs de treinadores.

### **Comunidades de Prática e Relações de Poder**

O processo de participação numa CoP, como em qualquer outra prática social, envolve ainda a complexidade das relações humanas, e, portanto,

tensões, desafios e relações de *poder* são reconhecidos como elementos omnipresentes (Rynne, 2008). Este é um cenário que também pode ocorrer durante o desenvolvimento de uma CoP, visto que a relação entre os participantes pode conduzir a dificuldades nos processos de interação (Cushion, 2008; Rynne, 2008). Portanto, para proporcionar um bom desenvolvimento de uma CoP, as questões de *poder* não podem, nem devem, ser ignoradas (Pemberton, Mavin, & Stalker, 2007), sobretudo quando as relações estabelecidas são demasiado assimétricas e afetam a participação dos elementos, algo que normalmente está presente nas fases iniciais da CoP.

Embora possa ser reconhecido que os profissionais mais experientes possam assumir uma posição de maior influência no grupo, a literatura tem também enumerado alguns obstáculos que podem condicionar o desenvolvimento de uma CoP, nomeadamente: i) relutância em criticar a perspectiva do outro (Culver & Trudel, 2006); ii) desenvolver ligações próximas com uns membros e/ou a criar barreiras com outros; iii) monopolizar a discussão (Wenger et al., 2002); iv) limitar a criatividade individual para evitar enfrentar a opinião dos “líderes” (Li et al., 2009); v) considerar a sua opinião como a única correta (Cushion, 2008); vi) criar competição em vez de colaboração (Culver et al., 2009).

Tendo em conta os aspetos anteriormente referidos, é inevitável reconhecer que a CoP é uma estrutura complexa que não se forma por si própria, exigindo proatividade por parte de quem a lidera. De facto, a necessidade de reconhecer as possíveis consequências das dinâmicas de poder estabelecidas na CoP, pode ser um aspeto determinante que possibilita a criação de uma dinâmica relevante entre os participantes, permitindo interações genuínas que minimizam as tensões entre os participantes. Este é um ponto fundamental, uma vez que os processos de partilha e identificação com o grupo parecem ser aspetos essenciais para evitar a competitividade. Isto porque, quando os membros da CoP debatem as ideias, com base nas suas experiências práticas em contexto profissional, surgem dúvidas, dilemas e dificuldades que são comuns a vários treinadores, levando a que uns possam encontrar segurança nas inseguranças dos outros. Por outras palavras, ao

sentir que o outro treinador tem a mesma dificuldade pode conduzir a um sentimento de compreensão acerca dos próprios problemas práticos. Também por esta razão, os debates em CoP devem ser alicerçados em temáticas da prática, sendo úteis em situações em que a aprendizagem se desenvolve em contexto prático.

### **Comunidades de Prática e Aprendizagem Baseada no Trabalho**

A *aprendizagem baseada no trabalho* reporta-se a toda e qualquer aprendizagem que ocorre no local da atividade profissional. Nos últimos anos, a *aprendizagem baseada no trabalho* (do inglês, “*Work-Based Learning*”) tem sido referida como sendo importante na formação de profissionais competentes (Lester & Costley, 2010). Em termos de aplicação, este tipo de aprendizagem tem sido associada sobretudo às parcerias estabelecidas entre instituições de formação e locais de trabalho, geralmente oficializadas através de contratos e/ou protocolos de colaboração (Reeve & Gallacher, 2005). Estas parcerias visam proporcionar oportunidades de aprendizagem aos profissionais que fazem a transição para o mercado de trabalho, possibilitando, ainda, e não menos importante, o auxílio na reflexão crítica, na avaliação, na resolução de problemas e no envolvimento de autodescoberta acerca da sua atividade prática (Lester & Costley, 2010).

A *aprendizagem baseada no trabalho* permite a confrontação dos principiantes com os problemas reais da prática, no que se refere à sua integração nos locais de trabalho (Holzer & Lerman, 2014; Lester & Costley, 2010; Merrill-Glover, 2015; van Velzen, Brekelmans, & White, 2012). Neste período inicial de acesso à prática, têm sido documentadas algumas tensões emanadas de diferenças de formação, entendimentos, linguagem e cultura das pessoas que trabalham no mesmo local (Huxham & Vangen, 2000; Reeve & Gallacher, 2005). A título de exemplo, no estudo de Kinman e Kinman (2000), realizado numa empresa de motores sediada no Reino Unido, os autores verificaram que o estilo de liderança autoimposta pelos trabalhadores mais antigos e a conseqüente falta de reflexão sobre as práticas contribuíram para a dificuldade de integração dos aprendizes.

Este entendimento sugere que os discursos dominantes implementados como “certos e únicos” podem contribuir para a criação de um clima contraproducente que, por vezes, dificulta a participação dos aprendizes (Wang, 2008; Wareing, 2014). Estes obstáculos, não raras vezes, induzem nos aprendizes uma percepção de ausência de sentido de pertença por se encontrarem na periferia e afastados das tomadas de decisões, relacionadas com a sua atividade profissional (Wang, 2008). Esta é uma barreira que pode contribuir para o emergir de experiências que se pautam por ser negativamente percebidas e longe das expectativas inicialmente perspetivadas, conforme verificado no estudo de Kinman e Kinman (2000). Para além disso, não raramente, as divergências entre os programas de aprendizagem das entidades de formação e a realidade da prática colocam em evidência a ausência de preparação dos formadores para a dinâmica e relações de *poder* instaladas nos locais de trabalho, durante o processo de aprendizagem (Wang, 2008). Neste enquadramento, a base teórica da *aprendizagem baseada no trabalho* nem sempre reflete as experiências vivenciadas pelos aprendizes, sobretudo no modo como estes deveriam participar nas tarefas da sua atividade profissional (Wareing, 2014).

Apesar dessa possível limitação, a *aprendizagem baseada no trabalho* tem sido referida como essencial para o desenvolvimento dos profissionais, enquanto processo que estimula a aprendizagem participatória nas tarefas e na vivência de experiências preliminares da vida profissional efetiva em contexto profissional. Este tipo de aprendizagem permite aceder a um conjunto de experiências muito ricas, sobretudo porque os principiantes participam em diversas práticas culturais e, por via disso, permite-lhes uma aprendizagem sustentada na vivência do quotidiano profissional e na interação com os colegas de trabalho. Deste modo, a *aprendizagem baseada no trabalho*, quando desenvolvida no âmbito de uma CoP, adquire o cunho de ser *situada*<sup>40</sup>, uma vez que é um processo de participação assente em práticas culturais.

---

<sup>40</sup> A *aprendizagem situada* é encarada como uma parte inseparável da prática social, podendo conduzir à produção e reprodução do conhecimento, culturalmente estruturado, através da interação com o contexto e com os seus pares (Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991). Na verdade, a participação ativa nas práticas sociais possui uma contextualização

Partindo desta perspectiva, nos últimos anos, no contexto de *coaching*, o valor da *aprendizagem situada* tem vindo a ser reforçado pelo reconhecimento de que o desenvolvimento dos treinadores ocorre sobretudo pela participação diária na sua atividade profissional (Trudel & Gilbert, 2006; Wright et al., 2007). Esta participação permite que a aprendizagem ocorra “dentro” das práticas sociais em que a atividade profissional se desenvolve (Hanks, 1991). Dadas as suas potencialidades, a *aprendizagem situada* tem sido invocada como uma abordagem inovadora que transforma, em grande medida, a natureza do ensino e permite o desenvolvimento do conhecimento em contextos de prática profissional (Reeve & Gallacher, 2005).

Do referido, se depreende que, a *aprendizagem baseada no trabalho*, quando alocada a CoPs, pode permitir que os treinadores em formação tragam para a CoP as suas inquietações e os seus problemas práticos, possibilitando uma interação genuína que promova o seu desenvolvimento e a consequente melhoria das suas práticas profissionais. A título de exemplo, estudo desenvolvido por Gomes, Jones, Batista, e Mesquita (*under review*) teve como objetivo investigar as experiências de oito estudantes a treinadores envolvidos em contexto estágio pedagógico e que participavam conjuntamente na partilha dos seus problemas práticos no seio de uma CoP. Os resultados revelaram que as principais dificuldades sentidas estiveram relacionadas com a ausência de espaços de trabalho e a consequente impossibilidade de assumir o seu papel como treinadores adjuntos, o que, em certos momentos, foi limitativo para as suas aprendizagens. Para além disso, a falta de apoio dos treinadores principais a alguns dos estudantes foi também responsável pelas experiências negativas numa fase inicial do estágio. Embora reconhecendo algumas dificuldades, os estudantes a treinadores assumiram que as experiências estavam a dar-lhes um conhecimento valioso acerca dos contextos práticos onde a sua atividade profissional se desenvolve. Adicionalmente, o conhecimento desenvolvido foi essencial para a definição de estratégias que lhes permitissem reverter as dificuldades que estavam a sentir. Assim, através

---

histórica, cultural e social, o que, consequentemente, conduz à aprendizagem das normas e dos valores da sociedade (Cushion & Denstone, 2011; Kirk & Macdonald, 1998; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

da partilha de ideias e discussão em CoP, os estudantes e treinadores foram progressivamente conquistando algum espaço nos seus contextos de prática, embora, por vezes, necessitassem de abdicar de algumas das suas ideias ou opiniões. Este estudo deixou evidente a importância de refletir criticamente com os pares, demonstrando a notória importância do desenvolvimento do processo reflexivo na formação inicial do treinador, nomeadamente quando os treinadores em formação estão inseridos em contextos de prática.

### **Comunidades de Prática e Reflexão**

A literatura relacionada com a formação de treinadores tem destacado a importância do processo reflexivo, sobretudo na forma como os treinadores utilizam o conhecimento e as competências que possuem como base para a tomada de decisões concretas (Gilbert & Trudel, 2001; Gilbert & Trudel, 2006). Este reconhecimento coloca as “conversas reflexivas” (Schön, 1983, 1987) como um elemento fundamental no processo de formação, uma vez que é através deles que são analisados os dilemas e as necessidades da prática (Gilbert & Trudel, 2001). Assim, em vez de fornecer um conjunto de respostas prontas, os programas de formação de treinadores necessitam de promover “círculos abertos e dinâmicos” onde se proporcione espaço para o desenvolvimento individual e para a inovação (Cushion, Ford, & Williams, 2012; Mesquita et al., 2014; Piggott, 2012). Este é um aspeto extremamente importante, visto que tem sido defendido que o desenvolvimento acontece quando os treinadores refletem criticamente sobre os seus problemas no sentido de modificar e melhorar as suas práticas (Borrie & Knowles, 1998; Gilbert & Trudel, 2001; Irwin et al., 2004; Jones et al., 2004; Knowles, Gilbourne, Borrie, & Nevill, 2001).

Portanto, a prática e a aprendizagem apenas têm significado se forem sustentadas por processos reflexivos que permitam interpretar e atribuir significados às experiências vividas. Como refere Rogers (1969, cit. por Moon, 2004), ao refletir, o aprendiz desenvolve um sentido de apropriação do próprio conhecimento, incitando-o à metacognição e consciencialização da própria aprendizagem. É, então, possível afirmar-se que a aprendizagem ocorre como

resultado do processo reflexivo e do envolvimento intencional na atividade (Tennant, 1997). Como refere Moon (2004):

*“Reflective practice emphasizes the use of reflection in professional or other complex activities as a means of coping with situations that are all-structured and/or unpredictable”* (p.80).

Na medida em que a reflexão ocupa um papel determinante na formação e desenvolvimento do treinador, o seu desenvolvimento deve ser estimulado mormente em espaços de colaboração e interação; espaço por excelência para as conversas reflexivas aportadas por Schön (1983, 1987) terem condições de sucesso. O valor incontestável do processo reflexivo é ainda mais evidente quando este ocorre em ambientes colaborativos. O debate reflexivo com outros treinadores, assente em conteúdos relacionados com as suas atividades profissionais, tem o potencial de proporcionar um desenvolvimento mais profundo do conhecimento, permitindo, assim, lidar de uma forma mais consciente com a prática e os problemas que dela advêm. Esta perspetiva confere um valor incontestável às CoPs como *habitat* para o desenvolvimento do processo reflexivo decorrente das relações interativas de colaboração estabelecidas entre os diferentes membros (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014). Aqui, o desenvolvimento de uma prática reflexiva assume um papel determinante, porquanto prepara os treinadores para o desenvolvimento de tomadas de decisões conscientes e alicerçadas no conhecimento que possuem. Para além disso, a reflexão conjunta, a adoção de perspetivas comuns e a procura de estratégias alicerçadas no conhecimento existente na CoP confere o potencial para o desenvolvimento e construção da identidade profissional dos seus participantes, neste caso, os treinadores em formação. Tais vantagens foram também evidenciadas num estudo desenvolvido por Mesquita et al. (2015), que teve como objetivo analisar as estratégias indiretas de ensino utilizadas por um professor (de Metodologia de Voleibol), para fomentar o envolvimento de sete estudantes (treinadores em formação) num ambiente ativo de aprendizagem em contexto de formação académica. Foi utilizada uma abordagem de método

misto para recolha de dados, recorrendo à observação participante, ao registo das aulas em vídeo e a entrevistas de grupos focais para analisar as perceções dos estudantes.

Os resultados demonstraram que as estratégias de ensino indiretas do professor, como o questionamento, foram essenciais no estímulo das interações dos estudantes, criando, simultaneamente, um ambiente de apoio e desafiador. Ao colocar os estudantes em constante conflito com os próprios pensamentos, o professor foi estimulando a reflexão conjunta, criando condições para desenvolverem o conhecimento e aumentarem a compreensão relativamente à aplicação prática das teorias discutidas em contexto de sala de aula. Este estudo, para além de reforçar a necessidade de abordagens mais centradas nos formandos, permitiu valorizar o questionamento no envolvimento cognitivo dos estudantes com as temáticas debatidas. Na verdade, o uso de situações concretas de *coaching* como base para a reflexão parece ser essencial para a conversão dos conhecimentos teóricos num entendimento pessoal e prático do *coaching*. Além disso, a aplicação dos conceitos em situações práticas promove o desenvolvimento da "reflexão-na-ação" (Schön, 1987), que é considerado um contributo fundamental para lidar com ambientes incertos, singulares e complexos como os contextos do *coaching*, sendo também através deste processo que a identidade do treinador se desenvolve.

### **Comunidades de Prática e Identidade**

Em boa verdade, a *identidade* do treinador (re)constrói-se pelas experiências vividas em interação com os seus pares, o que significa que a participação numa CoP é catalisadora da (re)construção da sua *identidade* profissional (Mesquita et al., 2014). De facto, as CoPs constituem sistemas sociais de aprendizagem em que a construção da *identidade* por parte dos treinadores ocorre, sobretudo porque cada um dos membros da comunidade traz consigo um conjunto de valores, crenças, interesses e motivações (Wenger, 1998). Este leque de perspetivas é posteriormente negociado entre os treinadores, permitindo a exploração e a construção de novos pontos de vista que passam a fazer parte da comunidade e, conseqüentemente, dos seus

membros (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012; Jones & Turner, 2006). Esta relação intrínseca e profícua entre CoP e construção da identidade é cabalmente iluminada nas palavras de Wenger (1998):

*"A process of being active in the practices of social communities, and constructing identities within these communities"* (p. 4).

Em boa verdade, a partilha de ideias, conhecimento, experiências prévias ou estratégias futuras, permite a (re)construção da identidade do treinador. Segundo Mesquita et al. (2014), é esta reconstrução da identidade que permite que os treinadores sejam capazes de: 1) desenvolver a capacidade de ler a "paisagem social", de modo a poder responder atempadamente aos acontecimentos que se desenvolvem no contexto da sua atividade profissional; 2) descobrir a sua função enquanto treinador, compreendendo assim a esfera social em que se enquadra a sua profissão; 3) incrementar noções de respeito, confiança e lealdade, que permitam o desenvolvimento do seu comprometimento com a sua atividade profissional; 4) compreender a pessoa que habita dentro de si enquanto treinador. De facto, ser treinador implica a constante descoberta de conhecimentos e experiências relativamente à sua profissão, sobretudo pela necessidade de confronto diário com as práticas diárias. Portanto, a CoP assume-se como um lugar privilegiado em que o treinador se capacita e adquire ferramentas no contacto com outros treinadores, sendo naturalmente um processo impulsionador de (re)construção da identidade profissional.

Contudo, apenas recentemente a investigação se debruçou sobre a temática do papel das CoP na (re)construção da identidade do treinador. O estudo de Mesquita et al. (2014) que examinou a perceção dos treinadores portugueses *experts*, acerca das fontes de aprendizagem, verificou que estes elegeram a *interação com os pares sob a supervisão de um treinador mais experiente*, como a via elementar para o (re)construção da identidade enquanto treinador desportivo. Os participantes enfatizaram a participação em CoPs, nomeadamente o facto de partilharem ideias, experiências e novos pontos de vista relativamente os *coaching*. De facto, a possibilidade de existência de

perspetivas diferenciadas que alicerça a construção da *identidade* confere um valor adicional e incontestável às CoPs.

### **Considerações Finais**

Face à natureza complexa e ambígua do *coaching* nos desportos, é ilusório pensar que os programas tradicionais de formação possam preparar os treinadores para resolver os problemas impostos pelo quotidiano da sua atividade profissional (Chesterfield et al., 2010; Mesquita et al., 2015; Nelson et al., 2013). Os estudos pioneiros na área da formação de treinadores permitiram verificar as lacunas dos programas de formação, nomeadamente pela desvalorização que os próprios treinadores conferem à aprendizagem formal quando comparada com a informal (instalada nos contextos práticos) (Gilbert et al., 2006).

Portanto, a formação de treinadores impele cada vez mais a um processo de aprendizagem participatório e colaborativo, sendo as CoPs um meio por excelência que permite aos treinadores debater e partilhar os seus dilemas e problemas com os pares (Mesquita et al., 2014). Esta interação deve ser apoiada por “outro mais capaz” (i.e. treinador *expert*) que exerce a função de *facilitador* da aprendizagem, proporcionando oportunidades para a reflexão conjunta e orientada, estimulando, assim, o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. Deste modo, evita a “doutrinação” do conhecimento, a qual não lhes permite lidar eficazmente com a natureza dinâmica e problemática do seu trabalho (Jones & Turner, 2006).

O processo de interação e participação torna-se, ainda, mais importante durante os períodos em que os treinadores estão a realizar estágio profissional, o qual se incorpora na *aprendizagem baseado no trabalho*, onde se deparam com os problemas específicos dos locais onde desenvolvem a atividade profissional. Importa, assim, que seja possível a criação de espaços onde os treinadores possam interagir e debater criticamente as suas crenças, ideias, sentimentos e experiências (Cushion, 2010), sem o receio de ser criticados ou mesmo anulados, permitindo, assim, combater a competitividade exacerbada que domina a cultura desportiva, onde, por vezes, o “outro” é visto como

“potencial” inimigo (Potrac & Jones, 2009a, 2009b; Thompson, Potrac, & Jones, 2015).

Neste âmbito, em contexto formativo, e em particular durante o estágio profissionalizante, as CoPs podem ser ferramentas essenciais ao permitir aos principiantes uma *aprendizagem situada* (isto é, assente em práticas culturais e onde a interação com o contexto e com os pares, é privilegiada) que lhes possibilita desenvolver novos entendimentos acerca da sua profissão em consonância com as necessidades do local específico de trabalho (Gomes et al., *under review*; Jones et al., 2012).

Apesar de já existirem alguns estudos pioneiros, a investigação sobre as CoPs na formação de treinadores necessita de mais estudos, particularmente sobre o desenvolvimento das dinâmicas operantes no seu seio. Na realidade, as relações de poder estabelecidas, o modo como se processam as interações, e o seu efeito na aprendizagem dos treinadores são temáticas que merecem particular estudo. Portanto, urge a necessidade de desenvolver estudos longitudinais sobre CoPs na formação de treinadores, com o intuito de analisar o modo como: i) se procedem as interações sociais entre os seus participantes ao longo do desenvolvimento da CoP; ii) os treinadores desenvolvem o seu conhecimento pela participação na CoP; iii) o conhecimento implícito dos treinadores pode ser formalmente desenvolvido; iv) os treinadores relacionam e transferem o conhecimento teórico para a prática.

Esta é uma situação que apenas é possível se houver alguma recetividade da parte das entidades formadoras para a implementação destas práticas colaborativas, capazes de promover o desenvolvimento, não apenas dos estudantes, mas também dos formadores que delas façam parte. Dados estes possíveis obstáculos, a investigação centrada nesta temática aparenta ser de mais fácil consenso no espaço académico, porquanto constitui um espaço onde a formação e a investigação coabitam, permitindo, assim, dar resposta às necessidades que a investigação acerca da formação de treinadores vem reivindicando nos últimos anos.

## Agradecimentos

Este capítulo enquadra-se no âmbito de um projeto científico financiado pelo FEDER (Fundo Social Europeu) através do Programa Operacional Fatores Competividade (COMPETE) e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) no âmbito dos projetos PTDC/DES/120681/2010 - FCOMP-01-0124-FEDER-020047 e SFRH/BD/79507/2011



## Referências Bibliográficas

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50(1), 59-79.
- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24(6), 549-564.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teaching Education*, 27(2), 308-319.
- Atencio, M., Jess, M., & Dewar, K. (2012). 'It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach': implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 127-144.
- Blackmore, C. (2010). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London: Springer.
- Boghossion, P. (2006). Behaviourism, Constructivism, and Socratic Pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.

- Borrie, A., & Knowles, Z. (1998). Reflective coaching. *Football Association Coaching Association Journal*, 1, 3-4.
- Bouchamma, Y., & Michaud, C. (2011). Communities of Practice with Teaching Supervisors: A Discussion of Community Members' Experiences. *Journal of Educational Change*, 12(4), 403-420.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Resercher*, 18(1), 32-41.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and Reflecting Upon a Coach Education Initiative: The CoDe of Rugby. *Sport Psychologist*, 20(2), 145-161.
- Chaiklin, S. (2003). 'The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction'. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in a cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, F. C., & Armour, K. M. (2011). Do as We Do and Not as We Say: Teacher Educators Supporting Student Teachers to Learn on Teaching Practice. *Sport, Education and Society*, 16(4), 527-544.
- 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. M., & Trudel, P. (2005). *Coaches' learning beyond formal coach education programs: Three modes of interacting for developing coaching practice*. Poster presented at the Coaching Research Symposium, Petro-Canada Sport Leadership Conference, Quebec. Comunicação apresentada.
- Culver, D. M., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interaction. In R.L.Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.
- Culver, D. M., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.

- Cushion, C. (2008). Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport: A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 15-17.
- Cushion, C. (2010). Coach behaviour. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports Coaching: professionalisation and practice* (pp. 43-61). London: Elsevier Health Sciences.
- Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge.
- Cushion, C., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631–1641.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., et al. (2010). *Coach learning and development: A review of literature*. Leeds: Sportscoach UK.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Deglau, D., & O'Sullivan, M. (2006). The effects of a longterm professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 379-396.
- Deglau, D., Ward, P., O'Sullivan, M., & Bush, K. (2006). Professional dialogue as professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 413-427.
- Egan, T., & Jaye, C. (2009). Communities of clinical practice: The social organization of clinical learning. *Health (London)*, 13(10), 107-125.
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Evans, J. R., & Light, R. L. (2008). Coach development through collaborative action research: a rugby coach's implementation of game sense pedagogy. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 31-37.

- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michael Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gilbert, W., Côté, J., & Mallett, C. (2006). Developmental Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 69-76.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. / Apprentissage du metier d ' entraîneur a partir d ' experiences: reflexions dans le milieu des entraîneurs de jeunes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 113-127). London: Routledge.
- Gomes, R., Jones, R., Batista, P., & Mesquita, I. (*under review*). Planned and latent learning: the placement experiences of student-coaches. *Sport, Education and Society*.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (pp. 13-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzer, H. J., & Lerman, R. I. (2014). Work-Based Learning to Expand Opportunities for Youth. *Challenge*, 57(4), 18-31.
- Huxham, C., & Vangen, S. (2000). What makes partnerships work. In S. Osborne (Ed.), *Public private partnerships: theory and practice in international perspective*. London: Routledge.
- Irwin, G., Hantoon, S., & Kerwin, D. G. (2004). Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- Jones, R. L. (2006). Dilemmas, Maintaining "Face," and Paranoia. *Qualitative Inquiry*, 12(5), 1012-1021.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: a framework for social analysis. *Quest*, 54(1), 34-48.

- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education & Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Jones, R. L., & Wallace, M. (2006). The coach as orchestrator. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 51-64). London: Routledge.
- Kaner, S. (2007). *Facilitator's guide to participatory decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kinman, R. S., & Kinman, G. F. (2000). 'What's that to do with making motor cars?' The influence of corporate culture on 'in-company' degree programmes. *Journal of Education and Work*, 13(1), 5-24.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- 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.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington DC: American.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). The Learning Experience of Youth Sport Coaches *The Sport Psychologist*, 21, 191-209.

- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-Based Learning at Higher Education Level: Value, Practice and Critique. *Studies in Higher Education, 35*(5), 561-575.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science, 4*, 1-8.
- Merrill-Glover, K. (2015). Working towards powerful knowledge: Curriculum, pedagogy and assessment in work-based learning. *Widening Participation & Lifelong Learning, 17*(1), 22-37.
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: o valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (Vol. 333-359). Porto: Editora da U. Porto Faculdade de Desporto.
- Mesquita, I., Coutinho, P., Martin-Silva, L. D., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The Value of Indirect Teaching Strategies in Enhancing Student-Coaches' Learning Engagement. *Journal of Sports Science & Medicine, 14*(3), 657-668.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine, 9*(3), 480-489.
- Mesquita, I., Jones, R., Fonseca, J., & De Martin-Silva, L. (2012). Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e porquê? . In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 41-60). Florianópolis: Coleção Movimento.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *Sport Psychologist, 28*(2), 124-136.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. London: Routledge.

- Nash, M. (2009). Using the idea of 'communities of practice' and TGFU to develop physical education pedagogy among primary generalist pre-service teachers. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 6(1), 1-7.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247-259.
- Nelson, L. J., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From Committee to Community: The Development and Maintenance of a Community of Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 337-357.
- Pemberton, J., Mavin, S., & Stalker, B. (2007). Scratching beneath the Surface of Communities of (Mal)practice. *Learning Organization*, 14(1), 62-73.
- Piggott, D. (2012). Coaches' Experiences of Formal Coach Education: A Critical Sociological Investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009a). Power, Conflict, and Cooperation: Toward a Micropolitics of Coaching. *Quest*, 61(2), 223-236.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009b). Micropolitical Workings in Semi-Professional Football. *Sociology of Sport Journal*, 26(4), 557-577.
- Pringle, R. (2007). Social theory for coaches: A Foucauldian reading of one athlete's poor performance - A commentary. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 2, 385-393.
- Raelin, J. A. (2006). The Role of Facilitation in Praxis. *Organizational Dynamics*, 35(1), 83-95.
- Reeve, F., & Gallacher, J. (2005). Employer–university 'partnerships': a key problem for work-based learning programmes? *Journal of Education & Work*, 18(2), 219-233.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* New York: Oxford University Press.

- Rynne, S. B. (2008). Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport: A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 11-14.
- Rynne, S. B., & Mallett, C. J. (2014). Coaches' learning and sustainability in high performance sport. *Reflective Practice*, 15(1), 12-26.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69(3), 254-266.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, March, 4-13.
- Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2008). The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice. *Sport, Education & Society*, 13(3), 285-300.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning* (2<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.
- Thompson, A., Potrac, P., & Jones, R. (2015). 'I found out the hard way': micropolitical working in professional football. *Sport, Education & Society*, 20 (8), 976-994.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and Coach Education. In D. Kirk, D. J. MacDonald & S. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- van Velzen, C., Volman, M., Brekelmans, M., & White, S. (2012). Guided work-based learning: Sharing practical teaching knowledge with student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 28(2), 229-239.
- Wang, L. (2008). Work-Based Learning: A Critique. *International Journal of Learning*, 15(4), 189-196.
- Wareing, M. (2014). Using Student Lived Experience to Test the Theoretical basis of Work-based Learning. *Practice-based Learning*, 2(1), 35-50.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Wink, J., & Putney, L. (2002). *A vision of Vygotsky*. London: Allyn & Bacon.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.



### **III. Estudios Empíricos**

---



## Estudo Empírico 1

---

### **As Dinâmicas Relacionais de Treinadores Estagiários numa Comunidade de Prática: da Tensão à Colaboração**

Gomes, R. & Mesquita, I.

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI<sup>2</sup>D), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

In I. Mesquita (Eds), *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (p. 219-258). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas



**Resumo**

O presente estudo teve como objetivo examinar as estratégias que um grupo particular de treinadores estagiários usaram para partilhar, negociar e otimizar as suas posições dentro de uma comunidade de prática. Especificamente, procurou-se compreender o modo como as tensões e as relações de poder entre os treinadores se foram alterando no decurso do desenvolvimento da comunidade. Os participantes foram oito treinadores estagiários que frequentavam uma instituição de ensino superior portuguesa acreditada para a formação de treinadores (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). Em termos de instrumentos metodológicos, as entrevistas de grupo focal (onde o investigador assumiu o papel de facilitador) e as observações participantes foram utilizadas como fontes de recolha de dados. Os resultados mostraram que a fase inicial da comunidade de prática foi caracterizada por uma participação diferenciada dos treinadores estagiários, sobretudo devido ao estabelecimento de relações de poder assimétricas entre eles, onde o poder exercido pelos “líderes” foi determinante. Com a intervenção estratégica do facilitador, foi progressivamente conseguida uma participação mais simétrica, conseguida pela promoção da aprendizagem colaborativa como elemento catalisador da dinâmica na comunidade de prática, em desfavor da dominância do estatuto individual percebido. Consequentemente, os “líderes” foram permitindo uma evolução das dinâmicas colaborativas, culminando em entendimentos mais profundos acerca das temáticas debatidas. Simultaneamente, os treinadores estagiários evidenciaram maior liberdade e autonomia para partilhar experiências e, inclusive, colocar as suas dúvidas sem receio de demonstrar lacunas no seu conhecimento. Por fim, este foi um processo avaliado positivamente pelos treinadores estagiários, destacando o desenvolvimento dos processos reflexivos e do conhecimento acerca de temáticas importantes para as suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Treinadores; Aprendizagem Colaborativa; Participação Periférica Legítima; Facilitador; Relações de Poder.

## Introdução

Investigações recentes no campo das ciências sociais têm reconhecido a natureza da aprendizagem como um processo social e colaborativo (Lave & Wenger, 1991). Similarmente, no âmbito do *coaching* dos desportos, existe consenso de que a experiência interativa é reconhecida como a principal fonte de conhecimento dos treinadores (Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014). Portanto, muito do que os treinadores aprendem é baseado em “*ongoing interactions with specific individuals within practical coaching contexts*” (Cushion, Armour, & Jones, 2006, p. 217).

Contudo, a aprendizagem baseada na interação tem sido frequentemente negligenciada nos programas de formação de treinadores, em detrimento de abordagens mais expositivas que decorrem em sala de aula (Jones, Morgan, & Harris, 2012; Piggott, 2012). Isto significa que não existe incentivo para que os treinadores em formação partilhem e reflitam acerca das suas experiências práticas. A investigação, com base em estudos empíricos centrados na aprendizagem que relaciona os conteúdos de ensino com os problemas na prática, tem reforçado que os programas são “bons na teoria”, mas afastados da realidade prática que os treinadores enfrentam diariamente (Jones & Turner, 2006; Jones et al., 2012).

De facto, tais evidências sugerem a necessidade de perspetivar uma formação mais eclética (Mesquita et al., 2014), onde as *metáforas de aquisição* (aprendizagem baseada na assimilação de conhecimento numa perspetiva individual) e *participação* (aprendizagem que ocorre através da interação e colaboração) de Sfard (1998) possam contribuir para a melhoria dos programas (Erickson, Bruner, MacDonald, & Côté, 2008; Trudel & Gilbert, 2006; Wright, Trudel, & Culver, 2007). Como refere Mesquita (2014), o processo de desenvolvimento do treinador, deve ser influenciado por uma variedade de fontes de aprendizagem (por exemplo, interação com pares, observação de outros treinadores, entre outros), possibilitando assim, uma perspetiva de formação mais holística e de acordo com a realidade da prática; aspeto

reiterado por treinadores *experts* portugueses no estudo de Mesquita et al. (2014).

Emerge assim, a necessidade de se incluir oportunidades de aprendizagem onde seja permitido aos treinadores lidarem com a realidade ambígua da prática, num contexto que favoreça a partilha e colaboração (Jones, Armour, & Potrac, 2004; Mesquita et al., 2014; Wright et al., 2007). Este aspeto salienta o valor da *aprendizagem experiencial*<sup>41</sup>, onde prática e reflexão coabitam num processo colaborativo de participação no contacto direto com práticas sociais genuínas (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990).

Em resposta, a formação em Comunidades de Prática (CoPs) tem sido destacada como meio para impulsionar a *aprendizagem experiencial* e colaborativa, particularmente em ambientes profissionais complexos e dinâmicos como é o *coaching* (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012). Uma Comunidade de Prática (CoP) é definida por Wenger, McDermott, e Snyder (2002) como “*a group of people who share a common concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*” (p.4). Dentro do quadro teórico das CoPs, Wenger (1998) defende que a aprendizagem não é vista como um processo individual de aquisição de conhecimento individual que resulta diretamente do ensino, mas sim como algo que provém do envolvimento e da participação na prática social, “*reflecting our own deeply social nature as human beings capable of knowing*” (p. 3).

No processo de participação numa CoP, o conceito de *participação periférica legítima* assume elevada preponderância, uma vez que permite compreender a natureza das relações estabelecidas entre os membros. Assim, numa fase inicial, os recém-chegados à CoP adotam papéis secundários nas tarefas e nas discussões do grupo, esperando-se que incrementem progressivamente a sua participação, num movimento ascendente a uma *participação plena* que lhes confere maior autonomia (Lave & Wenger, 1991).

---

<sup>41</sup> Segundo Moon (2004), “*The intention to learn from a particular time from a particular experience is what justifies the use of specific term such as ‘experiential learning’ and provides a distinction from incidental or everyday learning*” (p. 120).

Para ajudar a compreender melhor os diferentes níveis de participação, Wenger et al. (2002) definiram três grupos distintos na CoP nos quais os membros se enquadram, em função dos seus níveis de participação: central (composto pelo membros com maior intervenção nas atividades), ativo (constituído pelo grupo que tem uma participação ativa) e periférico (engloba os membros que se mantêm à margem das atividades e/ou discussões do grupo).

Adicionalmente, o desenvolvimento da CoP é influenciado pela coexistência de três dimensões: *envolvimento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *reportório partilhado*<sup>42</sup> (Wenger, 1998). Portanto, é reconhecido que a CoP evolui à medida que os membros se relacionam genuinamente com vista à melhoria das suas práticas (*envolvimento mútuo*), adotando um papel colaborativo entre si (*empreendimento conjunto*) e partilhando os seus recursos disponíveis (*reportório partilhado*).

Durante este processo de evolução da CoP, a perceção, por parte dos membros, relativamente ao papel relevante desempenhado pelo facilitador ("alguém mais capaz") tem sido destacado como fundamental; o que Wenger et al. (2002) designa de "*vitality of leadership*" (p. 80). O papel do facilitador passa por apoiar a reflexão conjunta, permitindo que os membros do grupo procurem soluções e construam acordos sustentáveis (Kaner, 2007). Ao proceder desta forma, o facilitador está simultaneamente a incentivar a participação de todos os membros, promovendo uma responsabilidade compartilhada no seio da CoP.

De um modo geral, a CoP possibilita que os seus membros se envolvam em atividades conjuntas, discutindo e desconstruindo o que eles aprenderam anteriormente, permitindo assim que a aprendizagem ocorra num quadro de participação, onde não existem caminhos estereotipados ou pré-definidos, e em que a compreensão e a experiência estão em constante interação.

Embora a investigação tenha revelado vantagens das CoPs no desenvolvimento dos treinadores, enquanto estrutura otimizadora do desenvolvimento profissional, esses resultados tem provindo de autorrelatos

---

<sup>42</sup> Do inglês "*mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire*" (Wenger, 1998).

(por exemplo, Culver & Trudel, 2006) e/ou entrevistas (por exemplo, Jones et al., 2012) que apenas refletem percepções e não práticas (Mesquita et al., 2014). Por exemplo, Culver e Trudel (2006) destacaram que o sucesso do desenvolvimento profissional dos treinadores em CoPs foi, largamente, dependente do trabalho dos facilitadores em otimizar este tipo de envolvimento na formação profissional. Contudo, apesar deste reconhecimento, existe ainda falta de investigação empírica que examine a complexidade inerente em facilitar o processo de desenvolvimento de uma CoP, sendo que a maioria dos trabalhos tem ignorado as dinâmicas de poder que a englobam. De facto, ainda não foram analisadas as questões problemáticas de índole relacional no decurso do desenvolvimento de uma CoP, particularmente no que se refere às tensões e desafios que invariavelmente se instalam, em semelhança a qualquer outro grupo social. Com efeito, as CoPs no âmbito do *coaching* nos desportos, não são desprovidas de relações de poder e, por essa razão, podem não ser estruturas acolhedoras da partilha de conhecimento (Culver, Trudel, & Werthner, 2009; Rynne, 2008). Este é um aspeto comum no mundo do desporto, devido à sua competitividade e, deste modo, muitos dos treinadores são hesitantes em partilhar as suas informações e o seu conhecimento para além da sua equipa técnica (Trudel & Gilbert, 2004; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007). Consequentemente, este ambiente nefasto pode ser transferido para o seio da CoP, limitando e influenciando o desenvolvimento saudável da CoP.

Um dos poucos estudos que examinou a aprendizagem dos estudantes a treinadores ao longo do tempo pela participação numa CoP foi o de Jones et al. (2012). Este estudo debruçou-se sobre a aprendizagem em ambiente de CoP para construir e avaliar uma abordagem pedagógica (que intentava estabelecer nexos explícitos entre algumas teorias sociais e a prática do *coaching*) assente na participação de oito estudantes de *coaching* nos desportos, recorrendo a um desenho metodológico de investigação-ação. Ao longo do período do estudo, os estudantes e treinadores debateram algumas teorias ligadas ao *coaching*, procurando a sua aplicação prática nas semanas seguintes ao debate. De um modo geral, esses resultados destacaram que os

estudantes a treinadores valorizaram a participação na CoP. Apesar do sucesso do estudo, um fator perturbador foi a assimetria das relações de poder que se foram criando na CoP, o que deixou a evidente necessidade de estudar o modo como estas se desenvolvem no seio das CoPs de treinadores. Estes resultados reforçam a percepção dos treinadores acerca da necessidade dos cursos de formação serem “*less didactic teaching and more opportunities to share ideas and experiences with other coaching practitioners, where educator encourages learning through the facilitation of communication interaction*” (Nelson, Cushion, & Potrac, 2013, p. 211). O estudo de Jones et al. (2012) apesar de examinar a aprendizagem colaborativa dos estudantes a treinadores no seio de uma CoP, no que se refere à capacidade de aplicarem as teorias abordadas e debatidas nas suas práticas profissionais, não explorou particularmente as *nuances* da dinâmica de funcionamento da CoP.

Consequentemente, o objetivo deste estudo foi examinar as estratégias que um grupo particular de treinadores estagiários (TE) usaram para partilhar, negociar e otimizar as suas posições dentro de uma CoP, bem como o papel exercido pelo facilitador neste processo. Aqui, o tema central, ao incidir na análise dos processos evolutivos das dinâmicas instaladas na CoP, mormente nas tensões criadas e resolvidas (ou não) entre os treinadores e na compreensão e evolução do papel do facilitador no decurso do tempo, poderá contribuir para a compreensão aprofundada deste ambiente social partilhado. Em consequência, serão fornecidos contributos teóricos para o desenvolvimento da abordagem colaborativa no âmbito da formação de treinadores, tornando-a mais atrativa e substantiva para o desenvolvimento do treinador, quer na formação inicial, quer ao longo da carreira. Neste alcance, o nosso estudo responde ao apelo do estudo de Nelson et al., (2013), no qual os treinadores, em referência aos cursos de formação frequentados, aludiram serem demasiado abstratos (isto é, não se analisam os problemas concretos da prática) e terem lugar, sobretudo, em contextos não colaborativos, e que, por conta disso, não aproveitam “*the knowledge and experiences that coaches bring to the courses*” (p. 211).

## Metodologia

### Desenho do estudo

Em termos metodológicos, este estudo foi desenvolvido com recurso à investigação-ação (Carr & Kemmis, 1986), que tem vindo a aumentar a sua popularidade devido ao potencial que embarca para auxiliar na evolução das práticas, permitindo captar e atender à complexidade do contexto analisado (Tsai, Chung-Yu, & Hong-Quei, 2004).

Carr & Kemmis (1986) definem investigação-ação como:

*“Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out”* (p.162).

A sua principal vantagem está relacionada com o compromisso existente entre a investigação e a ação (Kemmis, 2010), que está assente em ciclos de observação, interpretação, ação e reflexão (Carr & Kemmis, 1986). De facto, uma característica chave da investigação-ação é a possibilidade de *“self-reflect, self-evaluate, and self-manage the research autonomously and responsibly”* (Collins, 2009, p.215), que permitem ao investigador analisar e refletir sobre as estratégias mais indicadas para agir em conformidade com os objetivos delineados.

Neste âmbito, Collins (2009) destaca a investigação-ação como um momento de reflexão e aperfeiçoamento *“by tightly linking their reflection with action and making their experiences public, not only to the other participants, but also to other persons interested in the work and the situation”* (p. 215). Portanto, a investigação-ação pode ser entendida como um processo de índole pessoal mas também social (Carr e Kemmis, 1986), uma vez que visa a melhoria da própria aprendizagem mas, simultaneamente, do contexto situacional em que se encontra.

No contexto deste estudo, a ação dos participantes desenvolveu-se no seio de uma CoP. De facto, é reconhecido que a participação numa CoP pode otimizar

os processos colaborativos entre os membros, sobretudo porque existe o reconhecimento de que a aprendizagem é um fenômeno que ocorre através da interação social (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Neste sentido, para promover esta aprendizagem social, seria necessário conectar os membros em atividades comuns e do seu interesse, estimulando a partilha de conhecimento através de um envolvimento genuíno (Wenger, 1998). Isto porque, a participação em CoPs, ao ser caracterizada por processos colaborativos, recorre à diversidade das experiências dos membros com o intuito de catalisar o desenvolvimento pessoal e profissional (Greenwood & Levin, 2003). Neste sentido, a ação do facilitador enquanto promotor da dinâmica da CoP, seria fundamental para despoletar uma colaboração entre os membros, permitindo um reconhecimento do valor da partilha e, conseqüentemente, uma participação mais equilibrada de todos.

Especificamente, tendo em conta os objetivos do estudo, a simbiose conseguida entre os processos de investigação-ação e a participação numa CoP, poderia ser benéfica (O'Grady, 2011). Na investigação-ação, o processo de autorreflexão constante assume um papel de relevo para a ação específica do facilitador, sobretudo pela possibilidade de analisar constantemente obstáculos, alterações ou evoluções existentes no seio da CoP. Particularmente, a investigação-ação seria adequada por permitir uma análise aprofundada das dinâmicas da CoP com o objetivo de compreender as estratégias dos seus participantes na otimização das suas posições. Posteriormente, permitiria também ao facilitador delinear um plano de intervenção para a consciencialização da importância de uma participação mais simétrica e de uma aprendizagem colaborativa na CoP, que conferisse uma maior qualidade ao desempenho da sua atividade profissional aos TE.

### **Participantes**

Os participantes foram selecionados utilizando os critérios de amostragem por conveniência (Patton, 2002). Assim, foram selecionados em função da disponibilidade em participar no estudo e, ainda, por possuírem características que denunciavam uma participação comprometida e com forte

envolvimento. Assim, a maior preocupação dentro deste processo de seleção foi garantir a participação de treinadores estagiários (TE) que permitissem a obtenção de informação “rica”, que respondesse às questões do estudo com maior probabilidade de acrescentarem relevância e profundidade aos problemas centrais em análise.

Foram selecionados oito TE (sete do sexo masculino e um do sexo feminino) que frequentavam o terceiro e último ano da licenciatura em Ciências do Desporto. Todos os oito TE estavam matriculados e a frequentar a unidade curricular de 'Metodologia de Desporto – Opção de Futebol'<sup>43</sup>, que lhes confere a possibilidade de serem incluídos e estagiarem numa equipa técnica de clubes que tenham estabelecido protocolo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Essas experiências práticas foram desenvolvidas durante uma época completa (aproximadamente nove meses), sendo que durante este tempo foram acompanhados por dois supervisores, um da faculdade e outro do clube. Os treinadores estagiários tinham idades compreendidas entre os 21 e os 37 anos, tendo experiências como treinadores entre zero e três anos.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, tendo assinado um termo de consentimento, de acordo com o código de ética da Universidade do Porto. Para proteger a sua identidade, os nomes reais dos participantes foi substituído por pseudónimos. Além disso, os participantes também foram informados de que poderiam deixar o estudo a qualquer momento, sem serem prejudicados pela sua decisão. O estudo foi aprovado pela comissão de ética da FADEUP, com a referência 31.2013.

## **Recolha de Dados**

Os métodos qualitativos utilizados estão alocados a uma epistemologia interpretativa (Sparkes, 1992) e foram usados neste estudo para desconstruir as experiências, dinâmicas e estratégias de interação dos TE (e também do facilitador, papel que foi desempenhado pelo primeiro autor deste estudo)

---

<sup>43</sup> A partir do segundo semestre do segundo ano da licenciatura, os estudantes devem escolher entre quatro opções de especialização: Exercício e Saúde, Gestão Desportiva; Desporto e Populações Especiais; Treino Desportivo. No caso de seguirem Desporto e Rendimento, os estudantes devem de optar por uma de sete modalidades desportivas (Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação ou Voleibol).

dentro de uma CoP. Mais precisamente, recorreu-se a entrevistas de grupo focal, observação participante e diário reflexivo do facilitador.

O processo de recolha de dados iniciou-se com uma entrevista de grupo focal no início do estágio, onde o facilitador procurou que os TE debatessem temas relacionados com as suas práticas. A partir deste debate, o facilitador foi captando os posicionamentos iniciais dos TE, assim como as dinâmicas e as estratégias exercidas pelos mesmos, no sentido de otimizar as suas posições dentro da CoP. Após cada entrevista de grupo focal (num total de oito, realizadas mensalmente entre outubro e maio), os TE foram observados duas vezes na prática nos clubes em que estavam inseridos (14 observações a cada TE, num total de 112), com o intuito de captar informação relevante para estimular o debate no seio da CoP. Simultaneamente, o facilitador procedeu ao registo no diário reflexivo, de forma a materializar reações, perceções, pensamentos dos TE ou dele próprio, que permitissem auxiliar na compreensão e interpretação das dinâmicas desenvolvidas na CoP.

Este ciclo constituído por “entrevista de grupo focal - observação participante - entrevista de grupo focal” foi repetido ao longo de toda a época desportiva.

### *Entrevistas de grupo focal*

Ao longo de uma época desportiva completa, os TE participaram numa CoP que se desenvolveu ao longo de oito entrevistas de grupo focal, com o intuito de se promover um ambiente de colaboração entre os participantes (Jones et al., 2012).

As entrevistas de grupo focal foram semi-estruturadas (Patton, 2002), isto é, foi preparada antecipadamente uma lista de questões para discussão, havendo a possibilidade do facilitador explorar qualquer novo tema que surgisse (Freebody, 2004). Neste sentido, foram de natureza exploratória com o intuito de, num ambiente colaborativo, convidar os participantes a explorar as suas experiências, perceções e pensamentos (Sparkes & Templin, 1992).

Esta abordagem permitiu maior liberdade em termos de sequenciamento das perguntas e da respetiva quantidade de tempo atribuída a cada tema

(Potrac, Jones, & Armour, 2002), permitindo o incremento da interação e colaboração na discussão dos temas em análise.

Cada entrevista de grupo focal durou entre 70 e 90 minutos e foram inteiramente gravadas através de um gravador áudio portátil e de um vídeo gravador, com o intuito de captar as expressões e emoções dos TE ao longo das entrevistas.

Durante as entrevistas de grupo focal, o primeiro autor assumiu o papel de facilitador, estimulando as interações e a sua participação dos TE, a fim de partilharem as suas experiências, opiniões, pensamentos, dúvidas e crenças. O facilitador era um estudante de Doutoramento, que, numa fase inicial, tinha uma experiência reduzida neste tipo de função. Não obstante, o conhecimento que detinha acerca do tema em questão (baseado em experiências anteriores e no facto de ter realizado a Licenciatura na opção de Futebol) foi utilizado em proveito da própria CoP, nomeadamente na tentativa de camuflar alguma falta de experiência enquanto facilitador de uma CoP.

### ***Observação Participante***

Para complementar os dados, a observação participante foi também utilizada enquanto método de recolha de dados. A observação participante pode ser descrita como uma forma de sociologia subjetiva (Hamersley & Atkinson, 1983), em que a intenção passa por compreender o mundo social do ponto de vista dos participantes, conduzindo a uma captura de informações detalhadas sobre as suas ações em contexto real.

Ao permitir captar informação rica e detalhada sobre um contexto específico (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001), a observação participante foi essencial para observar as práticas dos TE ao longo do estágio, no sentido de captar informação relevante para promover e sustentar as interações no seio da CoP. Neste sentido, o facilitador observou os oito TE durante as suas práticas nos clubes em que estavam inseridos. Assim, o investigador recorreu a notas de campo, nomeadamente em relação aos conteúdos de natureza pedagógica (i.e. exercícios, etc.) e social (i.e. interação com atletas,

treinadores, etc.) que poderiam contribuir para o interesse dos TE enquanto membros de uma CoP que debatia temas relacionados com a sua prática.

### *Diário Reflexivo*

Simultaneamente com as entrevistas de grupo focal e a observação participante, o facilitador elaborou um diário reflexivo, onde procedia aos registos de episódios considerados importantes para a melhoria da compreensão dos dados obtidos.

O diário reflexivo tem o potencial de auxiliar as pessoas a lidar com as tensões internas que os inquietam, ao mesmo tempo que são capazes de se compreenderem melhor através da escrita (Maclean, 2010). Assim, o facilitador não se limitou a registar episódios que foram observados durante a análise das entrevistas de grupo focal, tendo registado também pensamentos, perceções e emoções sobre seu papel enquanto facilitador da CoP.

Por fim, todos os dados foram posteriormente compartilhadas com o coautor, em discussões críticas, no sentido de apurar e explorar a natureza dos dados recolhidos.

### **Análise de Dados**

Após a conclusão de cada etapa da recolha de dados, os dados foram transcritos, codificados e analisados, permitindo desse modo, identificar as estratégias a implementar em seguida (Silverman, 2010). Os dados foram submetidos a um processo de análise temática que teve como preocupações, identificar, analisar e relatar temas dentro de um conjunto de dados (Braun & Clarke, 2006), com o intuito de se obter uma maior compreensão da evolução das interações na CoP. Encarou-se este processo como uma oportunidade para que os dados fossem interpretados, em vez de serem simples transcrições puras (Woodman & Hardy, 2001), o que implicou ter em atenção o significado dos mesmos e, não apenas, a frequência de ocorrência dos acontecimentos (Braun & Clarke, 2006).

Para se efetuar a análise dos dados referentes às entrevistas de grupo focal, às notas de campo obtidas na observação participante e às reflexões

registada no diário reflexivo do facilitador, foi utilizado o processo indutivo de análise de Charmaz (2006), que engloba a codificação inicial, focal e teórica. Durante a fase de codificação inicial, os dados foram examinados linha-por-linha com o objetivo de identificar as categorias temáticas mais relevantes (Charmaz, 2006). Este processo envolve o “*método da comparação constante*” (Glaser & Strauss, 1967) e teve como propósito sistematizar os dados em diferentes temas que transmitissem um significado específico acerca da evolução dos TE e da CoP ao longo do tempo. A fase de codificação focal teve o intuito de agregar as unidades de texto com significados semelhantes, com o propósito de proceder a um refinamento dos dados iniciais (Charmaz, 2006). Para ajudar a relacionar os dados, os autores foram colocando notas nas margens, interpretando as ações estratégicas dos TE (Smith & Osborn, 2003). Por fim, recorreu-se à codificação teórica para criar possíveis relações entre os grupos de dados existentes e alguns conceitos teóricos que poderiam ajudar a compreender as principais questões evidenciadas (Charmaz, 2006; Charmaz & Mitchell, 2001). Esta fase final englobou uma reconstrução das dinâmicas dos TE na CoP, assim como do papel exercido pelo facilitador para impulsionar o seu desenvolvimento. Embora seja reconhecido que o processo de interpretação é naturalmente influenciado pelos valores e crenças dos investigadores, a teoria não foi imposta sobre os dados nem os dados foram forçados a espelhar a teoria.

## **Resultados**

### **A percepção do próprio estatuto como base para o posicionamento inicial na CoP**

O início da CoP foi percebido pelo facilitador como um misto de ambição e receio, sobretudo pela responsabilidade que o desempenho deste papel envolvia. Para além disso, o desconhecimento sobre as dificuldades que poderiam emergir, devido às características dos diferentes TE, foi um aspeto que inquietou o facilitador.

*“Amanhã é a primeira sessão com os TE. Por um lado, estou animado por promover este tipo de oportunidade. Mas, por outro*

*lado, estou um pouco apreensivo e com algum receio sobre como vou realizar a gestão do grupo. Espero que tudo corra bem!”*  
*(Reflexão escrita do facilitador antes da entrevista de grupo focal nº 1).*

De facto, a primeira sessão trouxe as evidências iniciais que demonstram a participação e o posicionamento inicial dos TE na CoP.

#### *Mostrar quem manda pelo recurso ao estatuto percebido*

Apesar de todos os TE iniciarem a sua participação na CoP de modo simultâneo, as suas posições iniciais foram mediadas pelas suas percepções acerca do conhecimento que possuíam, do seu próprio estatuto (e do estatuto dos outros TE) e, conseqüentemente, das relações de poder criadas em função dessas percepções.

Na verdade, os TE que evidenciaram a percepção de possuírem um conhecimento ou um estatuto superior, tiveram uma maior participação inicial na CoP, ou seja, o João e o Hugo. O primeiro assumiu uma posição central devido a vários fatores, como por exemplo, ser o mais velho do grupo, ter experiência como ex-jogador de futebol num clube com elevada dimensão no mundo do futebol mas, fundamentalmente, devido a ser treinador adjunto de uma equipa sub-19. Portanto, a sua percepção sobre o próprio estatuto ficou evidente nas suas intervenções nas primeiras sessões, como demonstra o seguinte excerto:

*João: “Eu estou numa equipa sub-19 e sei que, se os jogadores treinarem em posições diferentes, eles desenvolvem as suas habilidades! Eu estou a reportar-me à experiência que eu tenho. (...) Trabalho com jogadores com 17/18 anos e não tenho paciência para treinar miúdos. O que eu preciso de fazer, é ensinar-lhe a transição ofensiva-defensiva, por exemplo... Isso é o que eu preciso de fazer, entendem?”* (Entrevista de grupo focal nº 2).

Além disso, o modo como o João, não raras vezes, menosprezou as ideias sugeridas, ao iniciar as suas intervenções com frases como: "*Esse conhecimento, eu já o adquiri ao longo da minha experiência...*", foi inibidor para a participação dos outros TE, uma vez que era evidente a desvalorização do João em relação ao possível contributo que poderiam dar para o seu desenvolvimento profissional.

Por sua vez, o Hugo adotou também uma posição central baseada na percepção que detinha sobre o próprio conhecimento e sobre a sua particular habilidade de comunicação. Derivado destes atributos, procurou utilizar o seu poder argumentativo para, algumas vezes, enfrentar a opinião do João, permitindo-lhe assim defender as suas convicções através de argumentos sólidos e bem fundamentados, como revela o seguinte excerto:

Depois de uma intervenção do João, Hugo justifica solidamente a sua ideia: "*Na minha opinião, quando temos um exercício que não está a correr bem, eu penso que deve haver uma intervenção do treinador. Porque por vezes, os jogadores não se adaptam ao exercício e temos de o simplificar. E então, temos de diminuir o grau de complexidade do exercício, por exemplo. (...) E por vezes, eu também acho que precisamos de uma intervenção mais individualizada para ajudar aqueles que têm maior dificuldade para chegar ao nível de outros jogadores*". (Entrevista de grupo focal nº 1).

#### *O conflito entre os "líderes" como catalisador do silenciamento dos restantes*

Durante o início do desenvolvimento da CoP (sobretudo nas duas primeiras sessões), os problemas de acesso à participação dos restantes TE aconteceram devido à presença de alguns conflitos e, conseqüentemente, pela criação de alguma tensão entre os "líderes" (Hugo e João). Apesar das suas interações serem baseadas em temas de Futebol (algo pelo qual todos nutriam forte paixão), a ausência de envolvimento e a falta de desejo genuíno de aprender pela partilha de experiências, levou a um debate competitivo, entre os dois "líderes", a fim de tentarem dominar a discussão e imporem os seus

respetivos pontos de vista. Assim, os TE evidenciaram pouco esforço em reavaliar as suas práticas profissionais, como é possível verificar na seguinte interação estabelecida entre ambos:

*Hugo emite a sua opinião: "Então se temos uma ideia de jogo, e o miúdo faz ao contrário, temos de o orientar naquele sentido [com uma consequência]... "*

*João tinha uma perspetiva diferente e mostra o seu desacordo, aumentando o tom de voz: "Mas isso é punição.."*

*Hugo: "Não, não é punição... Se eu pergunto a um jogador se está bem posicionado, e ele diz que está, mas depois volta a falhar...eu tenho de arranjar algum mecanismo..."*

*João: "Eu também faço isso aos meus jogadores, mas isso é punição..."*

*Hugo: "Não, não se trata de punição..."*

*João: "Eu é mais ao nível da disciplina, mas isso é punição. Podes dizer que se ele estiver a "dormir" no jogo vai sofrer golo, mas então os outros também tem de estar a dormir. E isso leva-nos para outras questões..." (Entrevista de grupo focal nº 2).*

Em resposta a este tipo de conflitos, o João tentou, não raras vezes, ridicularizar a opinião do Hugo, justificando que o facto de ter mais experiência, lhe conferia mais credibilidade, "ganhando" assim a discussão.

*Hugo: "Nos temos umas ideias gerais, e tentar dar o feedback em função disso. Mas às vezes os miúdos estão sempre a fazer o mesmo erro, e então naquele momento digo: "Se o jogador não fizer isto, é penalty para a outra equipa..."*

*João: [Intervém de modo a criticar a ideia de Hugo] "Mas isso é na tua equipa, porque se fosse na minha, haviam 30 penaltys por jogo...isso é castrar os jogadores com a punição..." (Entrevista de grupo focal nº 2).*

Este tipo de participação de ambos os TE, onde dominava o desejo de imposição pela autoridade e estatuto percebido, foi encarado como barreira para a participação dos restantes TE, que demonstravam algum receio em apoiar “um dos lados” (ou seja, mostrar mais concordância com um dos “líderes”), optando, por via disso, em não contribuir com a sua opinião e remeter-se ao silêncio. Isto foi registado nas reflexões pessoais do facilitador.

*“As discussões entre João e Hugo emergiram novamente. João interrompeu o pensamento de Hugo e aumentou o tom de voz enquanto olhava Hugo nos olhos. Hugo foi demonstrando o seu desacordo com as suas palavras, enquanto o Cláudio ia concordando com a cabeça, mas permaneceu em silêncio. No fim, João reforçou o que disse anteriormente e a última palavra pertenceu-lhe. Enquanto isso, o Cláudio e os outros TE olhavam para o lado em silêncio, sentindo a tensão incorporada na discussão.” (Reflexão escrita do facilitador durante a análise da entrevista de grupo focal nº 2).*

Consequentemente, a liderança assumida, e também os conflitos existentes entre os dois “líderes assumidos”, relegou os restantes TE para a periferia da discussão. Na verdade, embora os outros TE fossem, de quando em vez, intervindo, estavam dependentes do espaço concedido pelos “líderes” do grupo, que rapidamente lhes retiravam a palavra. Além disso, durante as suas curtas intervenções, Cláudio e Vasco (e também Jorge e Roberto) demonstraram dificuldade em assumir as suas próprias ideias, reportando uma opinião que ia ao encontro do que o João tinha afirmado anteriormente referenciando, inclusive, o nome do João para obterem maior aceitação nas posições assumidas.

Após uma intervenção longa de João, é dado espaço para os outros TE darem a sua opinião.

Cláudio: *“Em relação ao que João está a dizer, eu também tenho um jogador assim. Expliquei-lhe tudo, mas ele voltou a errar novamente...”*

Vasco: *“Na minha equipa, nós temos optado por esse tipo de intervenção, mas eu entendo que no caso do João é diferente, porque ele treina uma equipa sub-19 e tem uma experiência diferente...”*

João retoma imediatamente a palavra, voltando a dominar a sessão (*Entrevista de grupo focal nº 3*).

#### Os “posicionamentos” adotados pelos TE no seio da CoP

As interações no seio da CoP conduziram a algumas distinções quanto à natureza do posicionamento dos restantes TE (para além do Hugo e do João). Especificamente, o Vasco, Jorge, Cláudio e o Roberto, ao participarem periodicamente, constituíram o “grupo ativo” da CoP, enquanto o Hélder e a Marta estavam situados completamente na periferia, em grande parte devido ao medo de serem criticados ao mostrarem as suas lacunas de conhecimento. Aqui, a perceção de um baixo nível de conhecimento aliada à presença de membros “mais poderosos”, trouxe implicações para os níveis de participação do Hélder e da Marta (a única mulher no grupo). Por exemplo, Marta confessou ter algum receio em dar a sua opinião num grupo em que sentia que todos os TE tinham um elevado conhecimento, aliado ao facto de serem todos homens.

*“No final da observação, tive uma pequena conversa com a Marta. Ela confessou-me que se sente constrangida na CoP, pelo facto de ter começado no futebol apenas há dois anos e, por isso, sentir que não sabe o suficiente sobre a modalidade. Para além disso, sente que outros treinadores (TE) sabem muito sobre o futebol. Nas suas palavras, ela “não pode colocar algumas dúvidas ao grupo” porque tem receio de ser desacreditada pelos outros treinadores. Esta é a principal razão pela sua reduzida participação nas discussões na CoP.”* (Notas de campo após observação nº 7).

Esta diferença de níveis de participação e as tensões “instaladas” no seio da CoP foi algo inesperada e surpreendente para o facilitador, o que se torna evidente através das suas reflexões pessoais:

*“A gestão das discussões é difícil. Eu não estava à espera de uma diferença tão grande na participação dos TE. De facto, os conflitos entre os dois “líderes” do grupo tem limitado a participação dos outros TE. Esta é uma tarefa muito complicada! Como vou levá-los a partilhar os seus pensamentos e as suas experiências, a fim de aprenderem uns com os outros? Eu preciso reunir com a professora para debater como posso lidar com este desequilíbrio nas participações dos TE.” (Reflexão escrita do facilitador após entrevista de grupo focal nº 2).*

### **A intervenção do facilitador como forma de impulsionar o desenvolvimento da CoP**

#### *Dar a palavra para “desinibir a participação”*

Os eventos ocorridos nas primeiras sessões da CoP foram alvo de reflexão por parte do facilitador, reconhecendo que um dos aspetos que pode ter contribuído para esta tensão, pode ter sido a sua postura relativamente passiva em alguns momentos, sobretudo em termos de moderação e intervenção nas discussões, como é possível verificar na seguinte reflexão pessoal:

*“É necessário pensar em estratégias sobre como aumentar interações dos TE. Como posso atrair os TE menos participativos a fim de melhorar a sua participação? E como posso manter o interesse dos outros TE em participar? Preciso de ajudá-los a aceitar a contribuição de cada um, no sentido de aumentar o seu ‘know-how’ sobre as práticas de coaching. Então, penso que é necessário tentar conectar os problemas dos TE, de forma a torná-los mais interativos acerca de aspetos importantes das suas práticas.” (Reflexão escrita do facilitador após entrevista de grupo focal nº 2).*

Consequentemente, um papel mais ativo foi adotado pelo facilitador, a fim de tentar equilibrar a participação de todos os TE. O primeiro passo foi no sentido de legitimar os diferentes níveis de participação, estruturando (isto é, questionando diretamente) deliberadamente oportunidades de participação para os TE que ocuparam os grupos "ativo" e "periférico". Com essa estratégia, o facilitador pretendeu "dar voz" aos pensamentos destes TE, antes que os que ocupavam uma posição central emitissem a sua opinião e, consequentemente, influenciassem a opinião dos primeiros ou, mesmo, a inibissem.

*Facilitador: Simão, como procuras intervir no momento em que o atleta erra?*

*Roberto: Inicialmente, eu paro e dou dois exemplos (soluções), explico o porquê de ele estar a fazer mal e depois mando-o fazer também o errado para ele ver a diferença...depois pergunto e ele vai-me dizer qual é a solução...*

*Facilitador: Mas qual é a razão para intervires dessa forma?*

*Roberto: Porque é a introdução de um conceito que se calhar alguns nunca ouviram. E se calhar convém eles terem uma ideia mais formalizada do que vão começar a fazer e do que nós queremos que eles façam. (...) E também para os obrigar a pensar com qual poderão tirar mais vantagem e realizar com mais sucesso, seja o passe ou o remate...*

*Facilitador: E porque consideram que essa é uma forma de intervir apenas numa fase inicial?*

*Vasco: Porque assim é mais fácil para ele (atleta) ter de escolher uma ou outra, e só mais para a frente perguntar. Por exemplo, já não dar duas opções mas perguntar se aquilo foi a melhor opção e porquê, e ele aí já tem que pensar mais e também parte-se do princípio que já experimentou e que já pode responder melhor. (Entrevista de grupo focal nº 4).*

*O recurso a cenários práticos para legitimar a participação de todos*

Para além disso, o facilitador utilizou observações práticas para recrutar episódios significativos dos TE menos participativos, de modo a demonstrar ao grupo o seu valor, o conhecimento que possuíam e a sua forma de trabalhar na prática. Aqui, o objetivo passou por aumentar o interesse de cada TE pelas práticas dos outros membros da CoP. Isto foi particularmente evidente quando o facilitador solicitou a um TE para partilhar o modo como procurava intervir nos jogos reduzidos, um tipo de tarefa que era transversal na prática de todos os TE.

Facilitador: *“Podes explicar os comportamentos que pedes aos atletas, no jogo 3x3? Como focas a atenção deles?”*

Jorge começa a partilhar a sua prática com o grupo: *“Para criar esses contextos, quase nos obriga a jogar. Nós estávamos a fazer 3x2 com miúdos de 5 anos. Eles estavam 3, e estava eu e outro colega a tentar manipular o jogo, porque eles sozinhos não iam conseguiam fazer. E quando iam fazer o pontapé de baliza, nas saídas, nós íamos para a beira de um miúdo para tapar, para ele ficar sem opção de passe...e ele não se mexia...estava sempre tapado. E para eles perceberem isso, nos dizíamos, “eu vou ser o polícia e tu és o ladrão, a bola é o nosso ouro... Olha, o teu colega vai-te dar a carteira (...), se tu quiseres roubar o ouro, eu vou estar perto de ti, vai ser fácil para te apanhar.” E ele: “vai”. Então e onde é que achas que deves estar para eu não te conseguir roubar o ouro?”. E ele disse: “Longe do polícia”. “E tens de ajudar o teu colega ou não?”. ‘Tenho’. Então a partir daí começaram-se a movimentar para longe de mim e a procurar os espaços mais vazios para ajudar o colega. (Entrevista de grupo focal nº 3).*

As estratégias utilizadas pelo facilitador tiveram dois contributos essenciais: o primeiro, evitou a monopolização do discurso por parte do João e do Hugo; e o segundo, conseguiu despoletar o interesse dos TE pelas

experiências práticas uns dos outros, no sentido de compreenderem que podem aprender algo com os outros membros da CoP.

*“As estratégias utilizadas nesta fase permitiram basear mais a participação dos TE em aspetos da prática, evitando o constante esgrimir de forças. Apesar de ainda estarmos numa fase de desenvolvimento da CoP, já senti que os TE se mostraram interessados em ouvir o que os outros tinham para partilhar. Espero que este sentimento se desenvolva ainda mais!”. (Reflexões escrita do facilitador após entrevista de grupo focal nº 4).*

#### *O despoletar da atitude colaborativa dos “líderes” na participação de todos*

Para além da ação do facilitador em promover a partilha de experiências práticas e a interação dos TE, o aumento do desejo de ouvir as experiências dos outros, influenciou uma mudança gradual de atitude do grupo “central” (particularmente o “líder” João). Este aspeto foi evidente a partir do momento em que o João começou a demonstrar apoio à participação dos outros TE que estavam em posições periféricas, sendo um contributo essencial para o desenvolvimento da dinâmica dentro de CoP. Por exemplo, numa primeira fase, o João começou a apoiar aquele TE com quem tinha alguma ligação emocional, que foi o caso da Marta. Assim, o apoio foi surgindo através de incentivos diretos que a levassem a partilhar as suas experiências práticas, contribuindo para diminuir o receio de ser criticada pelo grupo.

O facilitador perguntou a Marta sobre suas experiências diárias: *“Marta, como varias os exercícios?”* A Marta sentiu-se tímida e com receio de partilhar os seus pensamentos. *“Eu?...não sei...”* João tenta ajudar a Marta e intervém, dizendo algumas coisas que ela costuma fazer: *“Ela coloca balizas mais pequenas...equipas pequenas....certo?”*. Quando Marta entendeu que o João a estava a ajudar a intervir, explicou um exercício que tinha feito na sua prática. Penso que este foi um momento

importante para a sua participação na CoP (*Entrevista de grupo focal nº 5*).

O apoio que o João deu à Marta, no sentido de expressar os seus pensamentos, foi estendido a outros membros da CoP. Por exemplo, após o Jorge partilhar com os colegas uma experiência prática, o João reconheceu o valor que os exercícios apresentados por ele poderiam ter para a melhoria das práticas dos restantes TE, elogiando diretamente as estratégias e o contributo dado pelo Jorge.

Jorge: *“Eu no início queria que eles pedissem a bola perto e longe, não é? Inicialmente, eles não faziam nada disso e eu comecei a condicioná-los para eles pedirem os dois [laterais] bem abertos. Agora que eles já fazem bem isso, já lhes peço que os laterais também já vão pedir ao meio. Como vi que eles já adquiriram pedir perto ou longe, agora também já peço não só para pedir na lateral mas também para encontrar espaço na zona central ou na zona mais afastada...”*

João: *“Olha Marta, outro bom exercício que pode utilizar, estás a ver? Eu sou muito sincero, eu estou numa equipa sub-19 e é um pouco diferente, mas existem exercícios aqui, que eu tentaria falar porque é assim que se cresce como treinador.”* (*Entrevista de grupo focal nº 5*).

De facto, este tipo de apoio foi essencial para a melhoria do clima dentro da CoP, permitindo aumentar a participação dos TE que se encontravam numa posição mais periférica. À semelhança do desenvolvimento de um apoio genuíno, por parte dos “líderes”, o apoio começou também a surgir através da credibilização de situações práticas partilhadas anteriormente por outros TE. Por exemplo, este apoio foi visível quando o Cláudio revelou que tinha adotado na sua prática, uma linguagem semelhante à que outro TE tinha referido utilizar com os seus atletas. O excerto seguinte resume bem este ponto:

Cláudio: *"Às vezes, eu crio estratégias como o Hugo disse na última sessão, por exemplo, peço-lhes para fazer "passe de jogo" [que é um passe tenso, rasteiro e direcionado]. E então, quando eles têm problemas [com exercícios de passe], eu digo "quem aqui poderia jogar no Barcelona? Eu quero ver quem poderia jogar no Barcelona...", e eles sentem-se mais motivados para fazer esse "passe de jogo". (Entrevista de grupo focal nº 6).*

Estas novas posturas dos TE foram sentidas pelo facilitador como um contributo importante para direccionar a CoP para um envolvimento mútuo de todos. Na verdade, os TE poderiam compreender melhor as suas práticas e as dos outros, permitindo o reconhecimento de estratégias importantes que poderiam incluir no treino.

*"Eu tenho sentido a evolução da CoP. A participação de todos os TE tem sido importante, mas, sobretudo, o grupo central, em especial o João, tem tido um papel fundamental no apoio à partilhar das experiências. Penso que eles desenvolveram uma boa perceção sobre o valor da CoP." (Notas de campo após entrevista de grupo focal nº 5).*

### **Encontrando o valor da CoP: partilhar, expor dúvidas e negociar perspetivas**

Apesar dos TE continuarem a partilhar pensamentos e experiências, era ainda necessário continuar a incrementar as interações para desenvolver uma CoP genuína. De facto, apesar da evolução no reconhecimento da CoP como um lugar para aumentar o conhecimento através da colaboração, era ainda necessário procurar a participação mais autónoma de todos os TE, aspeto que foi reconhecido pelo facilitador.

*"A preparação das reuniões tem sido intensa, mas também produtiva. As perguntas preparadas a fim de conectar os problemas dos TE trouxeram algumas melhorias para o grupo. Apesar de, neste momento, todos os TE partilharem as suas*

*experiências e aceitarem a opinião dos outros, as suas interações ainda não são tão dinâmicas quanto eu gostaria. Portanto, é necessário aprofundar as suas interações para criar um fluxo de pensamento entre eles e, conseqüentemente, aumentar o conhecimento sobre os temas em debate.” (Reflexões escritas pelo facilitador antes da entrevista de grupo focal nº 6).*

Neste sentido, a estratégia do facilitador foi de auxiliar os TE a entenderem que a complexidade inerente à atividade do treinador não permite a adoção de certezas absolutas para resolver os problemas da prática. Assim, através do estímulo da capacidade de argumentação, o facilitador procurou que os TE incorporassem no seu próprio pensamento, as ideias lógicas e pertinentes dos outros. A intenção era almejar um entendimento mais robusto e necessário para se alcançar um conhecimento mais profundo, resultante da dinâmica dada pelas diferentes perspectivas de cada TE. Assim, o facilitador utilizou "expressões e palavras" das intervenções de alguns TE, como mostra a excerto seguinte:

Facilitador: *“Roberto, ele (Vasco) disse que nós deveríamos manter alguma distância dos atletas, mas tu dizes que nós podemos manter-nos próximos em algumas situações. Queres defender a tua ideia?”*

Roberto: *"Eu acho que a primeira impressão que temos de transmitir é de alguém que sabe o que está a fazer. A partir daí, podemos começar a criar alguma proximidade com os jogadores. Não é ser amigos...mas se eles pensarem que nós sabemos o que estamos a fazer, é mais fácil “ser amigo” mas sem exagerar."*

João: *"Mas eu acho se nós queremos resultados como Mourinho...ele é autoritário, e essa é a realidade! Todos os relacionamentos humanos são como plantas, se precisam de água, dá-se água; se eles precisam de sol, nós damos sol..."*

Vasco: *"Eu concordo com ambos... Mas eu acho que ter autoridade não é uma coisa má, porque se olharmos para os*

*exemplos, como Mourinho, vemos um ambicioso treinador...mas que também é autoritário...mas ao mesmo tempo, mantém o nível de relacionamento com jogadores, porque os jogadores também reconhecem o seu conhecimento e a sua personalidade. Então também acho que o jogador também precisa de se adaptar à nossa personalidade, ok? Isso é o que eu entendo e eles [jogadores] também têm de entender isso." (Entrevista de grupo focal nº 6).*

Com a dinâmica interativa e de colaboração genuína instalada na CoP, as discussões tornaram-se mais profícuas e evidenciou-se uma verdadeira vontade de aprender com os outros, através da partilhar do repertório individual. Consequentemente, um debate sustentado em argumentos consistentes começou a surgir, com interações cada vez mais baseadas em ideias relacionadas com o conhecimento e menos submetidos a expressões de poder. De facto, os TE sentiram-se cada vez mais livres para debater diferentes perspetivas no seio da CoP, permitindo inclusive a aceitação de que o outro poderia apresentar um argumento mais valioso.

*João: "Quando eles estão a fazer aquele tipo de passe...eu digo: "Quero intensidade!"*

*Hugo: "Tu ao dizeres isso, estás a dar uma opção para ele fazer. (...) Tu tens de o fazer sentir que o passe mais forte, vai ser mais útil para o jogo em detrimento do passe que não tem tanta intensidade. (...) Se tu lhe disseres, 'faz isto', ele nunca vai perceber porque é que...mas porque é que eu tenho de fazer assim o passe? Percebes?"*

*João: "Eu percebo o que queres dizer... Se ele estiverem a fazer aquele passe devagar, eu posso perguntar logo: 'Achas que no jogo, esse tipo de passe dá resultado?', 'Achas que ninguém interceta um passe desses?'. Logo a seguir, ele está a meter um passe com mais intensidade. 'Achas que esse passe resulta?' 'Achas que esse passe chega ao colega?' (...) 'Repara, tu estás a*

*fazer um passe em balão não é? Olha bola...’ Agora faz um passe tenso. Numa jogada de jogo, qual é que te favorece mais?’ ‘Oh mister tem razão, é aquele’.* (Entrevista de grupo focal nº 6).

A melhoria nas interações entre os TE e a possibilidade de existirem opiniões opostas mas justificadas, foi promovendo uma "negociação" de ideias, tornando-se a reflexão conjunta mais interativa e que foi sentida pelo facilitador como um contributo importante para o desenvolvimento da CoP.

*“Essas estratégias deram aos TE a oportunidade de partilhar e negociar informação e conhecimento específico, aumentando significativamente o desejo para ouvir o que o outro tinha para dizer. Finalmente, penso que estudantes-treinadores começaram a compreender o valor da CoP”. (Reflexões escritas do facilitador após entrevista de grupo focal nº 6).*

Como resultado, os TE começaram a sentiram-se mais confortáveis para expor os dilemas e dificuldades que enfrentavam nas suas práticas. Este foi o caso de Cláudio, que expôs ao grupo uma dúvida relativamente ao uso do humor, assumindo não saber o que fazer perante uma circunstância concreta.

O Cláudio partilha uma dúvida com os restantes TE: *"Às vezes nós (equipa técnica) contamos algumas piadas, mas, se um atleta também conta uma piada do mesmo nível, é punido pelo treinador-principal. Onde está a justiça nesta situação?"*

A fim de ajudar o Cláudio, o João tentou explicar a diferença e os objetivos que os treinadores têm quando utilizam o humor: *"É diferente se é o treinador a contar a piada ou se é um jogador a contar a piada. Eu estou a criar relaxamento e a afastar-me do discurso austero. Eu digo a piada e eles riem. Se um atleta manda uma piada, é uma palhaçada. Conclusão: a minha mensagem não chega lá [aos jogadores] e eles vão estar a rir e pensar sobre a piada do colega. É uma questão de mensagem! A tua mensagem é que é importante que chegue a eles, entendes?"*

*Se permites isso [que o jogador mande piadas], estás a perder o controlo [do balneário], e tu precisas ter sempre o controlo." (Entrevista de grupo focal nº 7).*

Esta aceitação do valor da CoP no desenvolvimento da reflexão crítica e do autodesenvolvimento gerou nos TE um sentimento de maior autonomia e liberdade para partilharem as suas dúvidas, dilemas e dificuldades sem receio de mostrar seus pontos fracos como treinadores, o que levou o facilitador a sentir o seu contentamento no final da sessão.

*"Terminou a sessão! Estou extremamente satisfeito por ver que os TE não demonstraram receio em assumir os seus dilemas perante o grupo. Estas atitudes demonstram a crescente confiança nos outros, o que representa uma evolução na CoP." (Reflexão escrita do facilitador após entrevista de grupo focal nº 7).*

### **O reconhecimento do valor da aprendizagem pela interação no desenvolvimento profissional**

No oitavo e último grupo focal, os TE reconheceram explicitamente a importância da sua participação na CoP. Eles destacaram esta abordagem como "muito positiva", enfatizando o contributo do debate colaborativo para a melhoria do seu conhecimento. Por exemplo, Roberto sublinhou o desenvolvimento do seu processo reflexivo e as vantagens que essa evolução trouxe à sua prática. Adicionalmente, Vasco também referiu que o valor do trabalho desenvolvido na CoP no incremento da sua capacidade para tomar decisões como treinador.

Roberto: *"[Foi importante] ouvir outras opiniões e refletir em conjunto, especialmente sobre aqueles aspetos mais subtis e que podem fazer a diferença na prática."*

Vasco: *"Eu acho que agora temos mais facilidade em refletir. Foi muito mais fácil para mim fazer a reflexão sobre o meu estágio ao longo do ano. Eu lembrava-me do que falamos aqui com vocês,*

*sobre aquilo que aconteceu e acho que foi mais fácil fazer isso...”*  
(Entrevista de grupo focal nº 8).

Relativamente à Marta, mesmo não tendo uma participação tão regular como a maioria dos TE, o seu posicionamento não foi impeditivo de reconhecer o desenvolvimento do seu conhecimento e a alteração das suas práticas, como pode ser verificado no excerto seguinte:

Marta: *“Desde que estou nos treino depois destas reuniões, tenho utilizado a descoberta guiada quase automaticamente...e às vezes estava nos treinos a pensar ‘fogo, já faço isto devido às reuniões que nós temos tido’...e ajudou-nos, acho que nos ajudou imenso”* (Entrevista de grupo focal nº 8).

Por fim, os TE destacaram a possibilidade de, na CoP, poderem discutir com os pares sobre temas que não são abordados nos programas de formação de treinadores nem na faculdade. O facto de na CoP terem a possibilidade de debater sobre aspetos sociológicos do *coaching* dos desportos (como o que é ser treinador; o desempenho da sua função nos contextos “realistas e concretos”; o relacionamento com os atletas; como ganhar credibilidade aos olhos dos outros), foi um aspeto considerado essencial para os TE.

Cláudio: *“[Um professor] disse que o treino além de ser tático e técnico, é fundamentalmente uma atividade humana...são pessoas... E às vezes, esquecem-se de nos preparar para liderar uma atividade que é humana! Nós temos muito conhecimento, muito bem...mas chegamos à prática e ‘o que é que se passa aqui?’...e isto aqui [discutir estes temas], é muito importante para formarmos bons profissionais...”* (Entrevista de grupo focal nº 8).

## **Discussão**

Este estudo examinou as estratégias que um grupo particular de TE usou para partilhar, negociar e otimizar as suas posições dentro de uma CoP, particularmente em relação às interações estabelecidas e, conseqüentemente,

ao desenvolvimento do seu conhecimento e da aprendizagem no seio da mesma.

Os resultados demonstraram que a fase inicial de desenvolvimento da CoP foi caracterizada pela participação diferenciada dos diferentes TE, sobretudo devido ao estabelecimento de relações de poder assimétricas entre os participantes. De facto, Fuller, Hodkinson, Hodkinson, e Unwin (2005) concluíram que o estado da participação periférica pode variar consoante a pessoa, o que foi evidente no presente estudo no posicionamento distinto dos TE, em três grupos, refletindo o referido por Wenger et al. (2002): grupo central (constituído por João e Hugo, pelo facto de serem os “líderes” da CoP); grupo ativo (constituído pelos Vasco, Jorge, Cláudio e Roberto, por terem participações esporádicas quando os “líderes” lhes permitiam); e grupo periférico (constituído pelo Hélder e a Marta, pelo facto de terem uma participação reduzida).

Entre os fatores promotores deste posicionamento diferenciado salienta-se o poder *expert* (French & Raven, 1959; Raven, 1983, 1992) exercido por parte de João, que constantemente era percebido pelos outros como o mais experiente e competente dos TE. Por outro lado, o recurso ao poder *informacional* (French & Raven, 1959; Raven, 1983, 1992) por parte do Hugo, que procurava sempre recorrer a argumentos “seguros” para justificar as suas posições perante o grupo, conferiram-lhe também estatuto especial dentro do grupo. De facto, a existência de dois TE que procuravam o espaço de destaque (posição central) foi indutor da existência de conflitos no seio da CoP, no sentido em que ambos queriam dominar as discussões, fazendo prevalecer as suas posições, baseadas no estatuto percebido. De facto, estas evidências corroboram os resultados do estudo de Jones et al. (2012) que destacam a existência de tensões na CoP, sobretudo devido à impossibilidade de atender as necessidades individuais e a prevalência de vozes dominantes no grupo. A existência de relações de poder assimétricas dentro da CoP é comum na fase inicial de maturação da mesma (Lave & Wenger, 1991; Wenger et al., 2002), dado os seus membros estarem focados nos seus próprios interesses, não fazendo esforço para compreender a perspetiva do outro (Cushion, 2008). Nas

palavras de Wenger et al. (2002), “*Imperialistic communities are not open to alternative views, outside experts, or new methodologies because of their passionate belief that their perspective is the right one*” (p. 142).

No presente estudo, o domínio do “discurso” pelos “líderes”, afetou de forma direta a participação dos restantes elementos da CoP. Por exemplo, alguns dos TE mostraram alguma relutância em desvincular-se da opinião do “líder” nos momentos em que tiveram a palavra. Este aspeto vai ao encontro de diferentes estudos (Culver & Trudel, 2006; Li et al., 2009), os quais evidenciaram que a relutância em criticar a perspetiva do outro limita a criatividade individual e evita a confrontação com a opinião dos “líderes”.

Neste estudo, o facto de um TE ser do sexo feminino criou barreiras adicionais, porquanto sendo o Futebol um desporto dominado pela masculinidade aumentou o seu receio em “contrariar” a opinião dos colegas, ou seja, a hegemonia masculina (Parker & Curtner-Smith, 2012).

Com a intervenção do facilitador, foi progressivamente conseguida uma participação mais simétrica (embora obviamente nunca total), nomeadamente através do diagnóstico dos problemas e respetivas razões e, pela adoção de estratégias para promover o desenvolvimento da CoP. Ao longo deste processo, o facilitador envolveu-se em ações estratégicas (Goffman, 1969) no sentido de dissimular a reduzida experiência enquanto facilitador de um processo de aprendizagem dessa natureza. Assim, procurou demonstrar o conhecimento que detinha acerca do tema em questão, através de exemplos ou opiniões, transmitindo assim alguma segurança aos TE.

Numa primeira fase, ao procurar legitimar a participação dos TE mais periféricos, o facilitador tentou minimizar a influência dos “líderes” na opinião deles. Ao questionar os TE sobre o modo como atuavam, solicitando-lhes para partilharem exemplos específicos da sua prática, o facilitador estava a procurar pontos de interesses comuns entre os TE, algo que tem sido referido como fundamental para incrementar uma participação mais simétrica na CoP (Wenger et al., 2002). Para além disso, o facilitador, ao mesmo tempo que procurava encorajar os TE menos participativos, encorajava também os restantes a ouvir as suas opiniões. De facto, Wenger et al. (2002) refere alguns

fatores-chave para proporcionar a evolução de uma CoP, entre os quais se destaca a implementação de estratégias por parte do facilitador, com o intuito de colocar a “*expertise*” de cada um em prol da obtenção de um objeto comum: a partilha genuína. É precisamente este “*shared repertoire*” que é assumido por Wenger (1998) como uma dimensão essencial para o desenvolvimento da CoP. O presente estudo evidenciou o papel do facilitador, particularmente em otimizar os recursos de cada um dos participantes, para impulsionar a interação no seu seio; aspeto realçado como crucial na literatura (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012; Jones & Turner, 2006; Wenger et al., 2002).

As estratégias do facilitador em legitimar a opinião de todos os TE, passou por suscitar nos “líderes”, em especial do João (o membro com maior responsabilidade nas tensões do grupo e na criação de alguns conflitos na fase inicial), o reconhecimento da importância dos exemplos práticos partilhados na CoP. Este aspeto foi essencial para todos os TE se disponibilizarem a ouvir as experiências dos colegas, o que, concomitantemente, despoletou o apoio do João, pois caso contrário ficaria isolado.

A existência de ligações privilegiadas entre alguns participantes é apontada como vantajosa para o auxílio do movimento da periferia em direção a uma participação mais completa (Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991). Este aspeto foi evidente no presente estudo, entre Marta e o João, em que, em dado momento, este foi essencial para legitimar a participação do único elemento do sexo feminino.

Por seu turno, a identidade comum no seio da CoP (Wenger, 1998), foi progressivamente consumada. A título de exemplo, o Cláudio começou a credibilizar as partilhas que foram ocorrendo no seio da CoP, ao referir que se apoderou da linguagem utilizada pelo Hugo para dar mais ênfase à sua intervenção na prática.

A atitude cada vez menos autoritária e mais colaborativa dos “líderes” contribuiu para um melhor desenvolvimento da CoP, permitindo a possibilidade de tornar os debates mais ricos na profundidade de análise dos temas (obrigando-os a identificar e perceber as suas perspetivas e as dos outros), o que contribuiu num maior auxílio na compreensão das dificuldades práticas

diárias entre os TE. Estas evidências demonstraram a intensificação do envolvimento dos participantes (“*mutual engagement*”), assumindo as mesmas preocupações quanto à procura da melhoria das suas práticas (“*joint enterprise*”) (Wenger, 1998). Embora ao longo deste processo pudessem existir perspetivas diferenciadas do fenómeno em análise, os TE foram, progressivamente, incluindo argumentos dos outros TE nos seus próprios entendimentos. Esta compreensão da possibilidade de perspetivas múltiplas mas válidas, permitiram aos TE convergirem para um entendimento mais profundo sobre a temática, o que ecoa no conceito de “*intersubjectivity agreement*” de Schütz (1972).

Por fim, os TE avaliaram positivamente a sua participação na CoP, reforçando o valor da colaboração e reflexão conjunta que suporta a noção de CoP, como um importante contexto para partilha de conhecimento e aprendizagem. De facto, este reconhecimento vai ao encontro da importância das “conversas reflexivas” sobre a atividade profissional (Schön 1983, 1987), o que contribui, grandemente, para o desenvolvimento de treinadores com “mente de qualidade” (Jones & Turner, 2006; Mesquita et al., 2015), isto é, dotados de um pensamento crítico sobre as suas ações e as dos outros.

Adicionalmente, as evidências dos TE relativamente à CoP remetem para a confirmação do desejo e valor de aprender através da interação com os pares, reconhecendo este processo como essencial no seu desenvolvimento (Jones et al., 2012; Jones & Turner, 2006). Ao permitir atender às necessidades individuais dos TE (Mesquita, 2013; Mesquita et al., 2014), ao mesmo tempo que estimula a interação entre pares (e também *experts*) (Chesterfield et al., 2010; Mesquita, Borges, Rosado & De-Souza, 2011; Nelson et., 2013), a aprendizagem em CoPs permite “*making sense of situations, sharing new tricks and ideas*” (Wenger, 1998, p. 47).

Este estudo reforça que a aprendizagem no estágio profissional é potenciada quando integra a colaboração, a participação e a interação, constituindo as CoPs, por excelência, um espaço promotor do desenvolvimento profissional, sobretudo em ambientes de elevada ambiguidade e incerteza, apanágio do *coaching* dos desportos (Cushion, Ford, & Williams, 2012). De

facto, a possibilidade de envolver os TE numa aprendizagem, simultaneamente, *experiencial e situada* foi promotor do incremento da reflexão (Moon, 2004) e da socialização (em culturas de *coaching*), onde o conhecimento profissional é compartilhado com os pares (Jones et al., 2012), englobando um potencial elevado para melhorar os programas de formação de treinadores, dando espaço para a autoconstrução do conhecimento dos TE.

### **Conclusão**

O presente estudo permitiu destacar que a participação na CoP possibilitou o desenvolvimento do conhecimento e a aprendizagem dos TE, sobretudo pelo incremento da partilha de experiências, pelo despoletar de debates geradores da reflexão e de um conhecimento mais aprofundado. A fase inicial da CoP foi marcada por uma elevada assimetria ao nível da participação dos TE, nomeadamente devido ao estatuto percebido com que cada um dos TE chegou à CoP. Esta assimetria fez despoletar algumas tensões no grupo, que culminaram na dificuldade de partilhar o conhecimento que cada um dos TE possuía, inviabilizando, assim, os processos colaborativos. Contudo, o perfil longitudinal do presente estudo, permitiu desenvolver uma participação mais simétrica de todos os TE, ficando aqui evidente o papel relevante do facilitador no desenvolvimento da CoP. Adicionalmente, o desenvolvimento da capacidade de integrar as ideias dos outros no seu próprio pensamento, foi promotor de um maior alcance no entendimento das práticas dos TE, conferindo um desenvolvimento da identidade da CoP. Deste estudo emerge o potencial da CoP para se configurar como um espaço formativo por excelência, particularmente no contexto do estágio, porquanto pode ser catalisador da construção do conhecimento profissional.

### **Agradecimentos**

Este capítulo enquadra-se no âmbito de um projeto científico financiado pelo FEDER (Fundo Social Europeu) através do Programa Operacional Fatores Competividade (COMPETE) e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia

(Portugal) no âmbito dos projetos PTDC/DES/120681/2010 - FCOMP-01-0124-FEDER-020047 e SFRH/BD/79507/2011



### Referências Bibliográficas

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Resercher*, 18(1), 32-41.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Oxon: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Charmaz, K., & Mitchell, R. (2001). Grounded theory in ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 160–174). London: Sage.
- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. (2010). "Studentship" and "Impression Management" in an Advanced SoRuier Coach Education Award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314.
- Collins, S. (2009). Ecology and Ethics in Participatory Collaborative Action Research: An Argument for the Authentic Participation of Students in Educational Research (p. 214-229). In Schmuck, R. (Editor), *Practical Action Research* (2nd Edition). A collection of articles. London: Corwin Press.
- Culver, D., M., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interaction. In

- R.L.Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.
- Culver, D. M., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.
- Cushion, C. (2008). Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport: A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 15-17.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1), 83-99.
- Cushion, C.J., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631–1641.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 352-368). London: SAGE Publications.
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Freebody, P. (2004). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Goffman, E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Greenwood, D., & Levin, M. (2003). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed., pp. 131-166). Thousand Oaks: SAGE.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Kaner, S. (2007). *Facilitator's guide to participatory decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington DC: American.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). The Learning Experience of Youth Sport Coaches *The Sport Psychologist*, 21, 191-209.
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4, 1-8.
- Maclean, R. (2010). First-year law students' construction of professional identity through writing. *Discourse studies*, 12 (2), 177-194.

- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295-318). Florianópolis: UDESC.
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: O valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 333-359). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & De Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine*(10), 193-202.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies to enhance student-coaches learning engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- O'Grady, K. (2011). Is action research a contradiction in terms? Do communities of practice mean the end of educational research as we know it? Some remarks based on one recent example of religious education research. *Educational Action Research*, 19(2), 189-199.
- Parker, M. B. & Curtner-Smith, M. D. (2012) Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17, 479-496.

- 
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Piggott, D. (2012). Coaches' Experiences of Formal Coach Education: A Critical Sociological Investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Potrac, P., Jones, R. L., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': the coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education & Society*, 7(2), 183-202.
- Raven, B. H. (1983). Interpersonal influence and social power. In B. Raven & J. Rubin (Eds.), *Social Psychology*. New York: Wiley.
- Raven, B. H. (1992). A power-interaction model of interpersonal influence. In I. D. Steiner & M. Fischbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 217-244). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rynne, S. B. (2008). Clarifying the Concept of Communities of Practice in Sport: A Commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 11-14.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schütz, A. (1972). *The phenomenology of the social world*. London: Heinemann.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, March, 4-13.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research - a practical handbook* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Smith, J., & Osborn, M. (2003). Interpretive phenomenological analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 51-80). London: Sage.
- Sparkes, A. C. (1992). The paradigms debate. In A.C. Sparkes (Ed.) *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (pp. 9-60). London: Falmer Press.

- Sparkes, A. C. & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality. In A. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport: exploring alternative visions* (pp. 118-145). London: Falmer Press.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2004). Communities of Practice as an Approach to Foster Ice Hockey Coach Development. In D. J. Pearsall & A. A. Ashare (Eds.), *Safety in Ice Hockey* (Vol. 4, pp. 167-179). ASTM International: West Conshohoken, Pennsylvania.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2006). Coaching and Coach Education. In D. Kirk, D. J. MacDonald & S. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.
- Tsai, S. D., Chung-Yu, P., & Hong-Quei, C. (2004). Shifting the mental model and emerging innovative behavior: Action research of a quality management system. *Emergence: Complexity & Organization*, 6(4), 28-39.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Woodman, T., & Hardy, L. (2001). Stress and anxiety. In R. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (2nd ed.) (pp. 290–318). New York: Wiley.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the diPedroerent learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.

**Latent learning in the work place: The placement experiences  
of student-coaches**

Gomes, R.<sup>1</sup>; Jones, R.<sup>2,3</sup>; Batista, P.<sup>1</sup> & Mesquita, I.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Centre of research, education, innovation and intervention in Sport (CIF<sup>2</sup>D), Faculty of Sport, University of Porto.

<sup>2</sup> Cardiff School of Sport, Cardiff Metropolitan University, Cardiff

<sup>3</sup> The Norwegian School of Sport Science, Norway

Aceite para publicação: *Sport, Education & Society*



**Abstract**

The aim of this study was to investigate the work-based internship experiences of eight student-coaches. This was particularly in terms of what exactly such coaches learned within the practical context, and how they engaged with unexpected situational events. The methods employed within the project included focus group interviews and participant observation. In particular, the student-coaches were both interviewed and observed over the course of a nine-month sporting season, with each phase of the research informing the next. The subsequent data were primarily subject to a thematic analysis. The findings of the study were organized under four principal themes; (1) the reality-shock felt by the student-coaches in terms of the gap between what they expected and what they experienced; (2) the lack of respect demonstrated by the organizational head coaches for the students; (3) the students' response in terms of developing their micro-political literacy; and (4) the social price paid by the student-coaches in adopting such action. The results point to the limitations associated with student learning within high-performance sporting environments. In this respect, the student-coaches' experiences were not what was expected or desired. Despite this, many valuable and relevant lessons were learned. These principally related to developing students' micro-political literacy; necessary knowledge for any neophyte coaches trying to establish bone-fide situational roles.

**Key words:** Work-based learning; coaching; micro-politics; internships.

**Introduction**

Traditional coach education programmes have been criticised for their largely didactic methods of delivery resulting in little impact on actual practice (Jones & Turner, 2006; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010). In response, many such programmes now contain varying practical components, including internships and work-based learning elements, to address this theory-practice gap (Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014). Work based learning in this respect has variously been described as that learning which is “generated,

controlled and used within a community of practice and brings new understandings to pedagogical principles” (Costly, 2007, p.2). The types of ‘hands-on’ involvement here are those considered both immediately relevant at a practical level, while also engendering the kind of high-level learning that supports coaches as self-directed practitioners (Lester & Costley, 2010). It is a pedagogy based on the assumption that *in-situ* experiences allow for the construction of situated knowledge which can only be acquired through familiarity with the working procedures of the discipline (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). In this respect, work based learning is often positioned as being ‘learner centred’ and ‘experience led’ (Boud & Solomon, 2001). It also reflects a view of knowledge as socially grounded and transmittable, with learning considered as “existential, culturally embedded and activity orientated” (Wareing, 2014, p. 36). Subsequently, many related explanatory ‘models’ of work based learning have emerged including a ‘community of practice’ (Lave & Wenger, 1991), a ‘work place curriculum’ (Billett, 2002), a ‘model of working life’ (Illeris, 2004) and the so-called ‘comprehensive work-based model’ (Raelin, 2008). Although apparently accepted as a welcome development by coaches and related policy makers, very little is actually known about the precise experiences of neophyte coaches during such internships. Indeed, there appears to be much advocacy but little theory in relation these developments. Such a situation mirrors an on-going critique of work-based learning in general; that is, its lack of disciplinary rigour and misalignment with the academic purpose (Lester & Costley, 2010; Wang, 2008). The reproach contains accusations of disempowerment (and, hence, experience irrelevancy), by forcing learners into a distinct employer-driven or instrumental agendas (Zembylas, 2006). Such programmes then have been disparaged for coercing individuals to meet organizational expectations (Zembylas, 2006). Additionally, it has been suggested that where agreements for establishing work-based opportunities have not been fully committed to, the experience for practitioners has been inhibiting rather than liberating (Reeve & Gallagher, 2005). It is a critique that suggests “work based learning has sometimes been construed somewhat naively as an intervention” to meet short term needs, without

consideration to organisational cultures and individual motivations (Lester & Costley, 2010: 570).

The political tensions inherent in such an appraisal would appear particularly appropriate in relation to coaching contexts. Here, pressures and conflicts have repeatedly been found in more critical work (e.g., Cushion & Jones, 2014; Piggott, 2012), where frictions and strains have been witnessed not only between managers and coaches and coaches and athletes, but also between teams of coaches themselves (Potrac & Jones, 2009a). In doing so, coaching has been portrayed as a heavily negotiated and contested activity; an issue explored in some depth by Purdy and colleagues (Purdy & Jones, 2011; Purdy, Potrac & Jones, 2008; Purdy, Jones & Cassidy, 2009). Such work has highlighted the disputed nature of coaching, inclusive of its various layers of power-infused interaction. In addition to issues of compliance and resistance, Purdy's work, perhaps more than anything, emphasised the dependant nature of coaching; that is, as opposed to individuals, the 'building blocks' of coaching are to be found in social relations, associations and connections.

Building on such a theme, Potrac and colleagues applied a micro political perspective to uncover the often dysfunctional experiences of neophyte coaches (Potrac & Jones, 2009b; Thompson, Potrac, & Jones, 2013); a far cry from the habitually touted necessity of supportive, functional learning contexts. Such work reflected an effort to better understand how coaching cultures are practiced, experienced and understood by those who comprise them. It also marked an attempt to grasp the nuanced uncertainties and micro-political actualities of coaching, in addition to the enduring power of existing 'professional territories'; structures which new or neophyte coaches, be they permanent or temporary, have to both respect and traverse if their tenure is going to be fruitful and positive.

The aim of this study was to investigate the experiences of eight student-coaches as they negotiated their course-related practical internships. The precise research questions which guided the investigation related to exploring (1) how the coaches navigate the political as well as the intended learning 'landscapes' of their placements to access the expected or desired professional

outcomes (2) Which strategies were used to gain access to such outcomes, and what was the price paid for doing so? And; (3) how was the learning gleaned from the practical context related to the theoretical component of the wider course?

The significance of the work lies in better understanding the learning trajectories of neophyte coaches. This concept of a 'trajectory' is more complex than that of mere process. Borrowing from expansive learning (Engeström, 1987), this is because it takes account of multi-faceted flow of events and conversations over time, and the meanings learners attach to them. In doing so, the concept does not isolate the coach as such, but includes other relevant stakeholders within a given culture, all of which make an impact on any given situation. Consequently, the current trajectory is analysed in terms of what and when neophyte coaches learn, and from whom they learn it, on practical, work-based programmes. In this respect, the work expounds that of Stodter and Cushion (2014) who discovered considerable conflicts among learning practices between different coaching contexts and cultures. The value then relates to exploring the tension between agency and structure within such experiences for young and developing coaches; between what they want to do, and what they are allowed to do. In doing so, the pressures between the demands and opportunities provided by the workplace and the need to develop capable practice can be further explored, as can accusations of contradiction between the two (Wang, 2008).

Similarly, the paper serves as a further examination of the complex relations between knowledge and power within established work places. Hence, it builds on existing micro-political work in coaching in terms of how new or temporary staff negotiate their 'working spaces' (Potrac & Jones, 2009a, 2009b), as well as the price paid for doing so (Potrac & Marshall, 2011). Consequently, the study holds the potential to develop greater 'reality grounded' preparation programmes for coaches, where an attempt to grasp the nuanced uncertainties, dilemmas and everyday actualities that neophyte coaches deal with, is undertaken (Potrac & Jones, 2009a, 2009b). Finally, and relatedly, the value of the work not only lies furthering work-based learning as a field of study

in its own right (Lester & Costley, 2010), but also in more fully appreciating and exploring the socio-historical context within which coaches work and develop, as a precursor to better understanding the concept of non-linear practitioner learning. Doing so, further moves coaching away from an unsophisticated demand for discrete based skills and competencies towards the development of socially-aware practitioners, reflective of, and responsive to, their politically charged environments.

### **Method**

Qualitative methods were used to address the research question. This was because the task involved exploring and deconstructing the experiences of neophyte coaches. In this respect, the project marked an attempt to capture the often complex, ambiguous and negotiated nature of coaches' working lives (Potrac & Jones, 2009a). The specific methods employed included focus group interviews and participant observation. Focus groups are often considered a means to explore a topic or phenomena with a group of experienced participants; that is, to elicit information about why an issue is considered salient amongst a particular group, as well as what is salient about it (Morgan, 1988; Ennis & Chen, 2012). In other words, focus groups are said to offer opportunities to observe the 'coconstruction' of meaning in action (Wilkinson, 1998), thus allowing the study of a particular topic from the perspective of the participants themselves (Wibeck, Dahlgren & Öberg, 2007). What further distinguishes focus groups from broader collective interviews is the "explicit use of group interaction as research data" (Kitzinger, 2004: 269; Morgan, 1988). Relatedly, hearing others discuss issues holds the potential to further spark thoughts, allowing such a group to become more than a 'sum of its parts' (Krueger & Casey, 2009: 19). Hence, focus groups can often facilitate access to areas of knowledge not previously considered (Ennis & Chen, 2012). Within the present study, the focus group interviews were 'reflexive' and investigative in nature, with the student-coaches being invited to explore their perceptions and thoughts related to their internships experiences. Hence, a list of issues/topics for discussion was prepared in advance of each focus group, with any new

ones that emerged during the dialogues also being explored as appropriate (Freebody, 2004). Such an approach allowed freedom in terms of the sequencing of questions in addition to investigating new ones, whilst still retaining some control in relation to the amount of time given to each topic.

It has been argued that participant observation, as a form of subjective sociology, allows the capture of rich and detailed information about a particular social context (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001). It does so, through allowing immersion in the 'hows' and 'whys' of situated action, in addition to allowing insight into aspects of social scenes governed by rules and norms beyond the immediate comprehension of social actors. Observations then, allow research to get close to social practices and everyday situations (Öhman & Quennerstedt, 2012). In this respect, they can give access to what deMunck and Sobo (1998: 43) described the as "backstage culture" of any group. The use of such a method in the current context related to interpreting and documenting what the student-coaches did in their practice, not just what they thought they did, thus generating a 'rounder' picture of the internship experience. In this respect, they afforded an opportunity to view practice in-context, thus allowing a sense of familiarity with the key stakeholders' actions and behaviours to develop. Here, field notes, or in the words of Van Maanen (1988, p.223), "gnomic, shorthand reconstructions of events, observations, and conversations that took place in the field", were recorded as data.

To avoid (or address) commonly experienced pitfalls in relation to participant observation (and qualitative methods in general), a considerable degree of researcher reflexivity was embarked upon. Here, the lead researcher constantly acknowledged his potential, and actual, influence on the context under study during the collection and presentation stages of the research process (Gergen & Gergen, 2003). More specifically, this involved an on-going scrutiny of "personal, possibly unconscious reactions" and judgements in light of the data recorded (Finlay, 2002: 224)

## **Participants and Setting**

The participants were selected using both purposive and convenience sampling criteria. Hence, they were chosen both because they were considered information-rich in terms of having specialist knowledge of the research issue being investigated, as well as their capacity and willingness to participate in the project. Although availability was undoubtedly a consideration, of greater importance within this selection process was securing individual participants most likely to contribute appropriate data, both in terms of relevance and depth. Guarantees of confidentiality and anonymity were explained. Therefore, all the students included in the final sample signed informed consent forms agreeing to their participation in the project. Preceding this, each was made aware of the scope of the research and their role within it. Hence, all the names used within this paper are pseudonyms. The students were also informed that they could leave the project at any time without fear of penalty. The host university's ethical commission approved all procedures.

The ultimate sample included eight final year under-graduate student-coaches. The placement opportunities were principally established by the university, although where a student already had firm and favourable contact with a club or organization, he or she was allowed to argue the merits of carrying out the placement there. The final decision in this regard, however, lay with the university. The module in question formed an official aspect of the students' university curriculum, designed to give them first-hand work-based experience of the theoretical concepts covered and tentatively explored in previous academic units. Consequently, the placement clubs and/organizations had established and agreed protocols with the university in terms of the intended student experience, which were, in turn, directly aligned with the given module's learning objectives. These related to "to designing, implementing and evaluating personal coaching practice through active participation in all the tasks and activities related to training and competition" (Mesquita, 2013, p. 4).

The internship experience itself covered a full nine-month sporting season, with the student-coaches being officially 'supported' by two supervisors, one from the university and the other from the hosting club. The precise

responsibilities of all relevant parties (i.e., the university supervisor[s], the placement supervisor[s] and the student[s]) were clearly defined at the start of the module. In particular, the role of the placement supervisors or mentors was to support the students realise the learning objectives outlined above. To assist this process, three meetings between all parties (for each student) were scheduled during the course of the internship. A practical support structure in relation to the placement experience was thus evidenced.

### **Procedures**

Over the course of the data collection period, the student-coaches took part in eight focus group discussions and were subject to 112 separate observations (fourteen for each student-coach). Each observation took between 40-60 minutes, while each focus group included either 3 or 4 members and lasted between 70-90 minutes. The process began with general focus group discussions about the aim of the project and its structure. This was followed by each coach being observed in their work place. This pattern of group discussions followed by observations, followed by further group discussion, was repeated throughout the period in question. Each interview and set of observational field notes were both transcribed and analysed before the next phase of the research. Not only did such a design ensure a sense of developing insight and progression, but also enabled a valuable linking of the different methods thus providing differential layers of collaborative evidence for key claims and understandings (Miller & Glassner, 1997).

### **Data Analysis**

As stated, following each stage of the collection, the data were transcribed, coded and analysed. They were then subject to a process of thematic analysis. Although some have argued that confusion continues to exist about its precise nature, Braun and Clarke (2006) claim that thematic analysis is generally concerned with identifying, analysing, and reporting patterns (or themes) within a set or sets of data. It is an approach which emphasizes participants' perceptions, feelings and experiences as the paramount object of

study. As opposed to being theory driven then, a thematic analysis is designed to construct theories grounded in the data themselves. In differing from content analysis, thematic analysis also focusses upon meaning (that which individuals and researchers give to reported experiences) which, in turn, promotes a more discursive interpretation. The subsequent themes identified are done so, not necessarily in terms of frequency of occurrence, but whether they capture something important in relation to the overall research question(s) (Braun & Clarke, 2006). Acknowledging that an element of deductive evaluation was unavoidable in relation to the framing influence of the study's aims, the general analysis undertaken within the current study was largely inductive in nature. Hence, the thematic analysis employed was flexible, it not being tied to any predetermined theory or explanatory meaning framework (Taylor & Ussher, 2001). Subsequently, in line with the work of Charmaz (2006), the data were examined line-by-line to identify thematic categories within them. Naturally, this process of interpretation, in addition to working at the level of individual categorisations and meaning, also involved transcending the data to develop theoretical explanations of the phenomenon in question (Walcott, 1988). This entailed tentatively reconstructing the student-coaches' stories during their time in the field in relation to some theoretical concepts that might explain the key issues evident (Charmaz, 2006).

## **Results**

### *An initial reality shock: 'This isn't what I expected'*

The student-coaches were initially excited to embark on expected opportunities to apply theoretical knowledge in practical environments. The following exchange summed up their mood.

Ricardo: *It [the internship] will prove if my ideas are correct or if I should try other ways....to adapt what we learned to work with a real team and players.*

Fernando: *We have the opportunity to really apply it, because we have to plan and coach...we have the opportunity to be assistant coaches and see how we do.*

Ricardo: *It's an experience that allows us to learn in the field, no doubt...*

Afonso: *...we're going to face some problems I know, but it's going to allow us to grow as coaches.*

Although somewhat aware that they were entering a dynamic non-linear environment, almost immediately they did so, the magnitude of problems faced became apparent to the cohort. This principally related to not having clear (or any in some cases) ideas about their precise roles in context;

Ricardo: *I'm a coach but I don't have a defined role...*

Rui: *I like it [my internship], but I only really do the same thing, and I can't do what I want to do.*

Helder: *I'm in a club with fantastic organization, but I can't implement any of my plans and ideas. I just sort of help out.*

Afonso: *I only really watch what the other coaches do...It's all very controlled by the head-coach. I'm not an active part of the workout at all.*

Rui; *Same for me... it's pretty unmotivating.*

This absence of clear working 'spaces' and roles was naturally troubling and frustrating for the students, as it conflicted with their expectations as stated in the objectives of the internship. Their experiences here, however, were varied; a divergence which somewhat correlated to the competitive level of the sporting organization or club in question. Within less elite teams or clubs then, the student-coaches were given more scope and responsibility to practice as the field note below indicates;

*The session is about to begin. The players are gathered in front of the coaches [the head-coach and Fernando, the assistant]. The head-coach explains the exercise in detail. After this, the six best players follow the head coach to work with him, while the rest stay to work with Fernando (Field note).*

Where competitive success was increasingly prized, the student-coaches had less autonomy to behave as they wished (Ricardo: *Honestly, I have no*

*authority to try my exercises with the team... It's all very controlled by the head-coach. I'm not really involved in the practice at all).* The student-coaches' feelings of disempowerment here were not only confined to sport specific issues, as they were also excluded from decision making meetings and processes. The following incident illustrates the experience of many in this respect;

*Afonso collects the bibs and cones from the previous exercise. Meanwhile, the head coach takes a few steps away from the group with his two 'formal' assistants Afonso is not invited to join them....he notices that he has not been called and just looks at the ground while he puts the cones away. The coaches' conversation ends and the next exercise begins. Afonso still hovers on the side-lines (Field note).*

Although this lack of involvement was a general theme identified from the data, again, the student-coaches' experiences here were subject to variation. This was particularly related to the (assumed) specialist skills that they possessed. For example, one student, being a former high level football goalkeeper, was asked by his head coach to specifically work with the goalkeepers at the club in question. Although beneficial from one respect, from another, it was equally disempowering and frustrating, as it forced engagement and action in an area he didn't particularly wish to work. In this respect, the students were used to 'fill' technical roles within existing coaching teams. For example,

*Ricardo: ...because I was goalkeeper the head-coach sent me to work with goalkeepers. OK, but what I really wanted and needed was to work with the outfield players. It's pretty frustrating to always do what they (the head coaches) want and not what I want..."*

#### *Reaffirming status in an insecure world*

The difficulties experienced by neophyte coaches were exacerbated by what they felt was a general lack of respect for their positions and learnedness in context. Echoing practitioner distrust of academic knowledge, the student-

coaches were subject to several instances of hierarchical power plays in this regard. For example,

*Afonso: He (the head coach) is not open to anything. The problem is that he doesn't believe in what we are doing [at the university]. He even told me: "Oh here you come with a 'Dutch exercise'", meaning it's the only exercise taught at the Faculty.*

Such dismissiveness even extended to openly undermining some of the student-coaches' as they worked, with the students being subjected to given 'relations of ruling' (Smith, 1990). For example,

*Ricardo begins a warm-up planned with the head coach. However, shortly afterwards the head coach interrupts it, even though it is not finished. Ricardo looks confused, then angry. He just watches the rest of the session from the far touch line, alone (Field note).*

*After a disagreement, Bruno sent a player to the dressing room. A few moments later, Bruno and the head coach have a conversation in the middle of the field. All the players and staff are watching from a distance. It's obvious the head coach is angry; Bruno just 'takes it' in front of everyone (Field note).*

In many ways, this situation wasn't helped by an (unofficial) discursive misalignment of goals between the student-coaches and their host organisations. Here, where the students often argued for greater player understanding and broader development, the coaches, and in particular those operating at the elite level, were intent on achieving good competitive results and on winning 'the next game' (Afonso: *I have head coaches who don't think the same way that I do. They only care about the better players because these are the players that can win the games*).

Such a disconnect was not only evidenced in the relationship between the interns and the head coaches, as it could also be seen within the differing organizations themselves. For example, although the 'coaching guidelines' of

one club (as produced by the general Sporting Director) spoke of a philosophy related to player development, the manifestation of the discourse through the results-orientated actions of the head coach was very different. In addition to their conflicting 'on the ground' experiences, this divergence or rhetorical gap was a further surprise and source of confusion for the student-coaches. In the words of one;

Ricardo: *In my club, the Coordinator or Sporting Director is a person who sets the direction and the path for the coaches. He presents a game model to be used as part of the players' long-term development. But when it comes to the head coach, he does things totally different, absurd things. If I say anything, the head coach just says 'okay' and does what he always does. He thinks I'm just theoretical and scientific, with no knowledge of real things...it becomes a bit complicated to work.*

When asked why the head coaches appeared to behave in such ways, the general consensus from the students centred on ideas of vulnerability and insecurity (Ricardo: *'Now, if I ask head coach to do anything, he won't let me because he feels vulnerable'*). Such insecurity was considered as rooted in the need to maintain control over as much of the coaching process, and hence (assumed) results, as possible. It also stemmed from the students' perception that they were viewed, despite their lowly status, as something of threat to the head coaches. This was in terms of the 'new knowledge' they brought with them to the coaching context (Ricardo: *the coach is not open to either new ideas or to my ideas!*). By prohibiting or denying the space for such new knowledge to surface, the head coaches' practices and standing remained beyond question. Rather ironically, however, a couple of the students, while lamenting the restrictions placed upon them, somewhat sympathised with the head coaches' actions here. In the words of Fernando;

*Well, if I was head-coach, I wouldn't allow another person to come in and question me because I certainly don't want to lose credibility....especially if it's a student-coach who is there to learn with him and not to teach him.*

*The students' responses: Developing political literacy*

Acknowledging that what they encountered was not what they expected, the students still appeared determined to struggle with their contexts. They came to realize that although their intended learning outcomes were being frustrated, they were still gaining valuable 'work based' knowledge. This was related to better appreciating the social and political 'landscapes' of their placement organisations; i.e., how the sports clubs and organizations were hierarchically and socially organized, in addition to what forces prevailed within the delivered coaching practice. Through such insightful observations and engagement, they came to recognise what their functional places could be as temporary assistants within their contexts of work. In the words of one;

*Confronting him (the head coach) is not the best strategy; it doesn't bring a good result. He's a coach who has fixed ideas. Maybe I have to be 'softer'; to say something like: 'we can try to do this in a different way...what do you think'?* (Ricardo).

This period was described in one focus group as the 'adaptation phase'. Within it, discussion increasingly centred on suggested and tried strategies by the student-coaches to negotiate improved working conditions. The debate across the focus groups during this phase of the research was indicative of the student-coaches' growing awareness of what they were able to do, and how they could go about it. The following excerpt was typical of many;

*Fernando: The way that you're interacting is important. You need to say, 'Do you think that we could try to do this in this way, in order to see how it runs?' You cannot come and say: 'This is wrong'.*

*Rui: Yeah, you have to talk with your head coach. Maybe this week, you can ask to do the warm-up, next week to lead another exercise. You need to gain your space slowly...you need to think of ways for gaining it.*

*Bruno: I think (we have to gain respect) by competence. I conquer them by competence.*

Consequently, the student-coaches began to be more careful and selective with their comments, and general presence. In some ways, such political work could also be viewed as resistance against a more general culture. This was particularly seen through acts of seemingly covert coaching, with the student-coaches' seizing opportunities to give advice to players during water breaks or even between the exercises set up by the head coaches.

*Afonso was working alone with the 'reserve' athletes. The prescribed exercise was not working as explained by the head coach. Once the head coach had walked away with another group, Afonso halted the practice and called the boys in. After a further short instruction, the practice began again, and ran much better. Afonso was smiling (Field notes).*

Although welcome, and sustaining for the student-coaches, such small victories were nevertheless carried out against and within a head-coach dominated culture. Deviance against the perceived norm, therefore, was kept to a realistic minimum (Ricardo: *They can't open (the play) too much, but opening it a little has improved things*); a recognition by the student-coaches of the power of context and the related restrictions on innovative practice.

A second strategy employed by the student coaches to gain the professional 'space' and role desired was to increasingly develop friendly relations with athletes. Although initially this seemed to work, it soon brought problems of its own;

*Pedro: They (the players) respect the head coach more than me, so I've become more friendly with them to give them confidence....but, they are abusing it now. Now when I say something, it often leads straight to fun.*

*Ricardo: I developed a closer relationship with them and this has cost me. They are harder to control now, and it's led to some confusion.*

The student-coaches' immediate response to this situation was to swing the other way and present a very formal or professional 'front' when faced with indiscipline; an attempt to imitate the power-loaded actions of the head coaches

(Ricardo: *They [the athletes] were joking with me again so I said, “no more...you lot can't distinguish when you need to work”....I was upset, but I just can't maintain the order*). Subsequently, the student-coaches reflected that they had somewhat misread the situation in that their initial response of developing closer social ties with the athletes had not been an altogether appropriate one. In doing so, they came to better delineate their developing roles within their respective coaching contexts. They also recognized that their words and messages, despite being similar and in some cases identical, could never carry the same weight and gravitas as those uttered by the head coaches (Fernando: *I just don't have the same effect as the head coach. When it's said by him, it just has a different value!*). They didn't have the same status or authority. Hence, they had to find other ways to exert influence within and over the contextual group.

As a result, some of the student coaches adopted a more social role with athletes as opposed to a sport specific one. In contrast to the 'friendly' strategy tried earlier, this consisted of increasingly providing and demonstrating a degree of care and emotional support where and when needed. In the words of two;

Bruno: *I know I can't or shouldn't be their friend otherwise I can lose credibility, but I can certainly sit with them when they feel a bit fragile or talk to them about what's bothering them. It's sometimes easier for me to do this than the head coach I think.*

Afonso: *I made a point of talking with John (a pseudonym) because he was not selected for the game. I think he appreciated that. I just tried to comfort him a bit and make him feel better.*

A few of the coaches thus saw an opportunity to develop a particular function within the general coaching milieu. Although very valuable in itself, and one that was no doubt appreciated by the recipient athletes, such a role nevertheless had little to do with the stated aims of the academic module in question.

*The cost of action*

Over the course of their work-based experiences, it was evident that the student-coaches evolved and adjusted their ways of thinking and began to better deal with contextual considerations and pressures. No doubt this could be viewed as a positive development. However, in embarking on this process of compromise in terms of 'reading the coaching landscape', there was a price to pay. This related to often sacrificing individual beliefs, learnings and positions to the dominant organizational culture. Although some of the student-coaches engaged in 'covert' coaching actions, these were relatively minor acts of resistance. Hence, as the experience unfolded, many of the coaches found the everyday exertion and toil too much. In the words of Pedro;

*I gave up struggling, and in the end just did what the head coach wanted, even if I didn't agree with it. I know I was being a bit of a fake in relation to what I should have been doing, but...*

Although philosophically problematic, such a strategy was considered necessary by some, both to pass the module and at least to have some experience of practical coaching (Afonso: *I could say, "OK, enough. I'm leaving the club", but why? I'm leaving for what? At least I can say that I was there and now understand how it works*). Consequently, despite often quite frustrating experiences, the students certainly came to realize and better understand the existence and power of institutional cultures, and that such cultures have to be engaged with if (any) new coaching spaces are to be constructed. In this respect, they became increasingly cognizant of the social complexity of coaching, something that their previous coach education modules had ill-equipped them for.

*Afonso: I've heard it said that 'coaching is fundamentally a human activity'. But here, in our (university) Faculty, they seem to have forgotten to prepare us to deal with an activity that is essentially human... We certainly have some good knowledge, but when we take it into practice it's still crazy, coz I felt so ill-equipped. I still thought 'Whoa...what's happening here?'*

### **Reflective discussion and conclusion**

From the beginning of their internship, almost without exception, the student-coaches perceived a misalignment between their expectations and the reality faced. Despite the existence of official access agreements (between the university and hosting clubs/organisations), complete with 'job' specifications relating to the technical and pedagogical purpose of their proposed work, once in contexts, the students found themselves "disqualified from full social acceptance" (Goffman, 1963, preface). This encompassed being excluded from meetings and related decision-making activity, being used in ways that suited the organization rather than themselves, while being treated as little more than generalist errand staff or 'hired help'. What exacerbated the situation were the not uncommon power plays acted out by the head coaches, where the students' actions and assumed 'theoretical' knowledge were publicly undermined. Unsurprisingly, the resultant 'reality shock' left many frustrated and perturbed (Jones & Turner, 2006). In essence, what the students were exposed to, and were unprepared for, were entrenched 'institutionalised texts' often created by, and reflective of, the beliefs and abilities of contextual power brokers (in this instance, head coaches) (Wang, 2008). Such results echo those of Thompson et al. (2013), where Adam, a beginner coach, found himself subject to repeatedly conflicting organisational motivations, ideologies and personal status degradation. Similar to the students in this study then, Adam found himself subject to particular social and symbolic relations that were already deeply woven into the professional coaching context he entered; relations he knew little about, or how to deal with.

A clue to the motivation of such behaviour by the head coaches in the current study lay in their perceived 'vulnerability' and insecurity (*'he won't let me because he feels vulnerable'*). This was an issue recently discussed by Jones and Allison (2014), who, in building on previous conceptualisations of coaching as an inherently insecure and ambiguous activity (Jones, Armour, & Potrac, 2004), argued that such seemingly defensive responses could be viewed as not unnatural rejoinders. Such a finding also resonates with the earlier findings of Santos, Jones, and Mesquita (2013), who found that the primary actions of elite

coaches were aimed at continually buttressing their ultimate positions as being imbued with almost unquestioned authority. Consequently, 'outsiders' (no matter what their level) possessing alternative qualifications and motivations were treated with suspicion and distrust (Gearing, 1999; Kelly, 2008; Parker, 2000).

Similarly, despite official agreement, the differing goals sought, together with related divergent expectancies, proved problematic for all the contextual actors. Tension and frustration, therefore, became immediately apparent for the student-coaches; again not an altogether unexpected occurrence when individuals with significantly different views and values regarding pedagogical practice converge (Reeve & Gallacher, 2005). The result was the often humiliating use of social power, of the over-riding 'business hegemony', something which most of the neophyte coaches experienced to their detriment.

The students' responses were to engage in a range of social strategies to deal with the collective predicament faced. These ranged from initially being the athletes' 'friend', to later adopting a stern persona, to covertly coaching in between session breaks or when the head coach was away. Although not particularly successful, such actions illustrate the students' learning trajectory in that they were actively negotiating and engaging with the political climate of their contexts. Echoing Giddens (1991), it also suggests that the students were discovering a life world where actors still have choices and possibilities to their effect their biographies despite a dominating hegemonic power. In essence, they were taking better heed of 'how things worked' within their hosting organisations. In doing so, they certainly demonstrated an increasing engagement with that mixture of rational, intuitive, emotive and social process familiar to all communities of practice (Fenwick, 2003). In this respect then, the students learned much about the social 'ropes', complete with managing conflict and the related culturally defined meanings of the coaching contexts they inhabited. It also forced them to realise their positional 'boundaries', and to make sense of their assistant practitioner roles. Doing so, encouraged, and to a certain degree ensured, a critical reflection among the students; a development in line with the generic educational intention. From such a perspective, the

internships experienced were very beneficial. Although these were valuable insights and lessons for any neophyte practitioner to learn, they nevertheless were largely removed from the stated pedagogical and learning objectives of the module in question. The planned learning from, or within, a community of practice then, could not be guaranteed, as the student-coaches were generally denied the anticipated and hoped for 'participation'. In this respect, the students' learning experiences could be considered more restrictive than expansive, although always grounded within a social terrain. An important point to consider here is that such terrain was always in a state of flux; thus capable of shifting the identities of those that inhabited it. Similarly, and in line with the work of Westwood (2002), the power evident within the witnessed placements, generated, influenced and sustained the learning and related identities of the students who experienced it.

Of greater significance in terms of the study's findings perhaps, was not so much the 'face work' employed by the student-coaches to secure their continuing employment, something which to a certain extent has been documented elsewhere (e.g., Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Jones, Armour, & Potrac, 2004; Potrac, Jones, & Armour, 2002). Rather, it was the toll that this work had on the students' sense of self and perception of the wider learning process. Here, the resultant intra-personal tension led many to only engage with their intended learning at a very superficial level, to only 'pass the test'. Although the social 'performance' here could be viewed akin to surface acting (Hochschild, 2000), the depth of related feeling was nevertheless evident as the students consciously, under considerable 'internal' protest, suppressed personal beliefs for what they perceived to be appropriate situational behaviour. Hochschild (2000) termed such actions 'emotional labour', where individual feelings are denied and subjugated in the interests of political action. Unsurprisingly, the result can be a frustrating alienation from perceived 'selves' and identity-forming meaningful work (Potrac & Marshall, 2011). Consequently, despite the general acknowledgement of coaching as an 'arena for struggle', the hegemonic effects on young coaches need to be carefully recognized and monitored. This is particularly in terms of a potential "bureaucratization of the

spirit” (Goffman, 1959, p. 56) and self-alienation resulting from the emotional labour undertaken in the interests of accessing or maintaining new positions. This aspect of coaching then must be readied for, otherwise we run the risk of losing bright, enthusiastic practitioners who (it can be argued) can point to existing policy makers and claim an unpreparedness for the vagaries and realities of their work.

So, what lessons can be learned from this work for coaching and coach education? Although acknowledging that others within the contexts featured would have a different story (e.g., the head coaches), we nevertheless believe that greater attention could be paid to the limitations for, and of, student learning within performance-orientated sporting environments; that is, an appreciation of the degree of expansiveness, and the conditions that allow it, that student coaches can expect to experience within such settings. This is particularly in terms of the operational spaces and ‘ways of being’ allowed in already established textualisations of working practices (Stodter & Cushion, 2014). In this respect, we need to better recognize that the demands of coaching often prove a barrier to learning in the work place; a rather ironic conclusion which resonates with that of Wareing (2014) in the health profession. This relates to the hectic, insecure and often uncontrollable nature of coaching, with head coaches unable or unwilling to relinquish any considerable degree of autonomy to neophytes. Similarly, such programmes should also engage with Westwood’s (2002: 17) claim that “there is no social space beyond authority”. Such an assertion takes issue with the often assumed or desired ‘autonomy of practice’ agenda, thus bringing into the bounds of realism the stated ambitions of work-based learning in general, and within sports coaching in particular.

Perhaps then, and again borrowing from Wareing (2014), it may be beneficial to differentiate between practice-based and work-based learning for young coaches in terms of expectations and opportunities. Coupled with this is the need to better realize the hierarchical (often unofficial) social order within such contexts; an order reflective of a division of labour that dictates how work based roles are to be fulfilled (Wareing, 2014). This involves recognizing the

situational 'relations of ruling' (Smith, 1990) within coaching, and the power realities embedded in such "multi layered complexities of intentions and beliefs" (Wang, 2008, p.193); an awareness of which would appear an obvious requirement if desired outcomes are to be realized (Wang, 2008). The results here then, could go to improving coaches' understandings of the workings of power, including the "ways in which alliances are forged and processes of legitimation are secured" (Westwood, 2002: 135).

Finally, we believe the findings could be used to educate neophyte coaches to better engage with and 'read' their respective socio-political environments; to take note of 'how things work' and how to 'inscribe' appropriate places for themselves within them. It is to emphasise that coaching doesn't occur within value-free vacuums, thus highlighting the fallacy of context anaemic recommendations. Consequently, coach education curricula could or perhaps should include elements of problematic micro-political workings to help coaches deal with this unavoidable aspect of their daily lives. This would not only give coaches a sense of the structures which affect and allow action, but also of agency, of what they can realistically do to change things for the better.

## References

- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practices: co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 457–481.
- Boud, D. & Solomon, N. (Eds). (2001). *Work-based learning: A new higher education*. Buckingham: SRHE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. L. (2010). 'Studentship' and 'impression management': Coaches' experiences of an advanced soccer coach education award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314.

- Costley, C. (2007). Introduction. Work based learning: Assessment and evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(1): 1-9.
- Cushion, C. & Jones, R.L. (2014). A Bourdieusian analysis of cultural reproduction: Socialisation and the hidden curriculum in professional football. *Sport, Education and Society*, 19(3), 276-298.
- deMunck, V.C. & Sobo, E.J. (Eds) (1998). *Using methods in the field: A practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352-368). London, England: SAGE Publications.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding an activity: Theoretic approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy
- Ennis, C. & Chen, S. (2012). Interviews and focus groups. In K. Armour & D. Macdonald (Eds), *Research methods in physical education and sport* (pp.217-236). London: Routledge
- Fenwick, T. (2003). Innovation: Examining work based learning in new enterprises. *Journal of Work Based Learning*, 15(3), 123-132.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Freebody, P. (2004). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London, England: Sage.
- Gearing, B. (1999). Narratives of identity among former professional footballers in the United Kingdom, *Journal of Aging Studies*, 13, 43-58.
- Gergen, K.J. & Gergen, M. (2003). *Social construction: A reader*. London: Sage.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hochschild, A. (2000). *The managed heart: Commercialization of human feeling* (20<sup>th</sup> Anniversary edition). Berkley, CA: University of California Press.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning* 16 (8), 431–441.
- Jones, R.L. & 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. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London, England: Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: Can problem-based learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Kelly, S., (2008). Understanding the role of the football manager in Britain and Ireland: A Weberian approach. *European Sport Management Quarterly*, 8(4), 399-420.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86,
- Kitzinger, J. (2004). The methodology of focus groups. In C. Seale (Ed.), *Social research methods: A reader* (pp.269-272). Routledge: London
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4<sup>th</sup> ed.). London: Sage
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-Based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561-575.
- Mesquita, I. (2013). *Vocation training: The regulation of coaching within an academic setting*. Unpublished report University of Porto, Portugal.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.

- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach learning and coach education: A Portuguese expert coaches' perspective. *Sport Psychologist*, 28, 124-136.
- Miller, J., & Glassner, B. (1997). The inside and the outside: Finding realities in interviews. In D. Silverman (Ed.) *Qualitative research, theory, method and practice* (pp.99-112). London, England: Sage.
- Morgan D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. London, England: Sage
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2012). Observational studies. In K. Armour & D. Macdonald (Eds), *Research methods in physical education and sport* (pp.189-203). London: Routledge.
- Parker, A. (2000). Training for 'glory', schooling for 'failure'? English professional football, traineeship and educational provision. *Journal of Education and Work*, 13, 61-76.
- Piggott, D. (2012). Coaches' experiences of formal coach education: A critical sociological investigation. *Sport, Education and Society* 17(4): 535-554.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009a). Power, conflict, and cooperation: Toward a micro-politics of coaching. *Quest*, 61(2), 223-236.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2009b). Micropolitical workings in semi-professional football. *Sociology of Sport Journal*, 26(4), 557-577.
- Potrac, P., Jones, R.L., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': The coaching behaviors of an expert English soccer coach. *Sport, Education & Society*, 7(2), 183-202.
- Potrac, P., & Marshall, P. (2011). Arlie Russell Hochschild: The managed heart, feeling rules and emotional labour: Coaching as an emotional endeavour. In R. L. Jones, Potrac, P., Cushion, C. & L. T. Roglan (Eds), *The sociology of sports coaching* (pp.54-66). Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Purdy, L. & Jones, R.L. (2011). Choppy waters: Elite rowers' perceptions of coaching. *Sociology of Sport Journal*, 28(3), 329-346.

- Purdy, L., Jones, R.L. & Cassidy, T. (2009). Negotiation and capital: Athletes' use of power in an elite men's rowing programme. *Sport, Education and Society*, 14(3), 321-338.
- Purdy, L., Potrac, P. & Jones, R.L. (2008). Power, consent and resistance: An autoethnography of competitive rowing. *Sport, Education and Society*, 13(3), 319-336.
- Raelin, J.A. (2008). *Work-based learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Reeve, F., & Gallacher, J. (2005). Employer–university ‘partnerships’: A key problem for work-based learning programmes? *Journal of Education & Work*, 18(2), 219-233.
- Santos, S., Jones, R. L., & Mesquita, I. (2013). Do coaches orchestrate? The working practices of elite Portuguese coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 84(2), 263-272.
- Smith, D. (1990). *The conceptual practices of power: A feminist sociology of knowledge*. Toronto, Canada: University press.
- Stodter, A. & Cushion C. (2014). Coaches' learning and education: A case study of cultures in conflict. *Sports Coaching Review*, 3(1), 63-79.
- Taylor, G.W. & Ussher, J.M. (2001). Making sense of S&M: A discourse analytic account. *Sexualities*, 4(3), 293–314.
- Thompson, A., Potrac, P., & Jones, R. L. (2013). 'I found out the hard way': micropolitical working in professional football. *Sport, Education & Society*, 18, 1-19.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Walcott, H. F. (1988). Ethnographic research in education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 185-249). Washington: AERA.
- Wang, L. (2008). Work-based learning: a critique. *The International Journal of Learning*, 15(4), 189-196.
- Wareing, M. (2014). Using student lived experience to test the theoretical basis of work-based learning. *International Journal of Practice-Based Learning in Health and Social Care*, 2(1), 35-50.

- Westwood, S. (2002). *Power and the social*. London: Routledge.
- Wibeck, V., Dahlgren, M.A. & Öberg, G. (2007). Learning in focus groups: An analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, 7(2): 249–267.
- Wilkinson, S. (1998) Focus groups in health research: Exploring the meanings of health and illness, *Journal of Health Psychology* 3(3): 329–48.
- Zemblyas, M. (2006). Work-based learning, power and subjectivity: Creating space for a Foucauldian research ethic. *Journal of Education & Work*, 19(3): 291-303.



## Estudo Empírico 3

---

### **O Desenvolvimento do Conhecimento de Treinadores Estagiários em Comunidades de Prática: Promoção de Abordagens de Treino Centradas nos Atletas**

Gomes, R.; Farías, C. & Mesquita, I.

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI<sup>2</sup>D), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

In I. Mesquita (Eds), *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* (p. 261-300). CIFI2D/FCT. Porto: Greca Artes Gráficas



**Resumo**

Este estudo teve como objetivo examinar em que medida a aprendizagem numa comunidade de prática permitiu aos treinadores estagiários desenvolverem o seu conhecimento profissional. Concretamente, procurou-se compreender a sua evolução no domínio das abordagens de treino, no que concerne ao papel desenvolvido pelos treinadores e atletas no processo de ensino-aprendizagem e no tratamento didático do conteúdo (isto é, adaptação das tarefas com constrangimentos situacionais e que atendem às necessidades individuais). Participaram no estudo oito treinadores estagiários de uma instituição de ensino superior portuguesa acreditada para a formação de treinadores (FADEUP). Os instrumentos metodológicos utilizados para a recolha de dados englobaram entrevistas de grupo focal mediadas por um facilitador que desempenhou, simultaneamente, o papel de observador participante. Os resultados mostraram que, numa primeira fase, os treinadores estagiários adotaram uma abordagem de condução do treino em que assumiram uma postura de “comando” centrada no treinador (isto é, mais autocrática). Esta abordagem foi fortemente influenciada pelas crenças imperantes no contexto do *coaching* e pelas suas lacunas, particularmente ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo. A participação e interação dos treinadores estagiários enquanto membros da comunidade de prática foi fundamental para estimular o seu envolvimento no debate e partilha, na reflexão crítica e na aprendizagem colaborativa, o que resultou numa melhor compreensão acerca das suas próprias práticas. De forma progressiva, os treinadores estagiários reconheceram as vantagens de utilizarem estratégias de treino menos diretivas e mais implícitas (por exemplo, o questionamento), bem como em criarem contextos específicos para o desenvolvimento da tomada de decisão (mais autónoma) dos atletas. Os treinadores estagiários, fruto do envolvimento na comunidade de prática, adotaram posturas mais flexíveis e adaptativas em relação à própria prática, o que foi crucial para gerar novos entendimentos e responder aos problemas impostos pela natureza dinâmica, complexa e ambígua, da sua atividade profissional.

Palavras-chave: Formação de treinadores; Aprendizagem pela Interação; Conhecimento Profissional; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

## Introdução

Durante a última década, a investigação no âmbito do *coaching* nos desportos<sup>44</sup> tem vindo a reconhecer que a atividade do treinador é de natureza complexa e dinâmica (Cassidy, Jones, & Potrac, 2009; Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Jones, Armour, & Potrac, 2004). Assim, tem vindo a ser enfatizada a necessidade dos treinadores possuírem uma elevada capacidade de pensar criticamente e tomar decisões baseadas em informação muitas vezes insuficiente, o que exige uma constante adaptação às circunstâncias específicas do contexto (Jones, Morgan, & Harris, 2012; Mesquita et al., 2015).

Não obstante, a maioria dos programas de formação de treinadores continua a adotar uma visão simplista da atividade do treinador, assente em abordagens de ensino autocráticas, expositivas e diretivas, nas quais prevalece a transmissão de conceitos e teorias, sem a sua compreensão e aplicabilidade nos contextos próprios que, justamente, lhes conferem significado e pertinência (Mesquita et al., 2015; Nelson, Cushion, & Potrac, 2013). Estas perspetivas de formação na preparação dos treinadores, ao privilegiarem a transmissão de conteúdos em desfavor da aprendizagem colaborativa, induzem os treinadores a adquirir um conjunto de conhecimentos estandardizados e pré-estabelecidos, que negligenciam as necessidades reais da prática, no que se refere ao modo de proporcionar aprendizagens significativas aos atletas (Cushion et al., 2010).

Esta prevalência reitera a cultura dominante do *coaching* dos desportos, porquanto o treinador é comumente o líder instrucional referenciado a um modelo de Instrução Direta (Metzler, 2011), tendo o controlo total das atividades e onde os atletas assumem um papel que, com frequência, se resume a ouvir, absorver e reproduzir; o que Martens (2004) define como *abordagem centrada no treinador*. Esta forma de atuar confere total

---

<sup>44</sup> *Coaching* refere-se a toda a atividade do treinador, possuindo um vínculo essencialmente pedagógico e social. Para um melhor entendimento da definição de *coaching* desportivo, Jones e colaboradores (Jones, Armour, & Potrac, 2002; 2003) recorreram a excertos de entrevistas de treinadores de elite, onde estes referem que: “o *coaching* tem a ver com aspetos sociais...saber o quanto se pode exigir aos jogadores...(re)conhecê-los como pessoas”; “o *coaching* refere-se à gestão do homem (pessoa) ...tem a ver com a gestão do individuo dentro do coletivo”; “o *coaching* consiste em reconhecer situações, tomar decisões e agir”; ou “o *coaching* é respeitar os atletas, é influenciá-los...fazê-los querer trabalhar arduamente” (Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva, 2012).

protagonismo ao treinador na condução do processo de ensino-aprendizagem. Em consequência, é promovida a reprodução de conhecimento por parte dos atletas, não lhes sendo conferido o apoio necessário para a resolução dos problemas de treino, nem os encorajando a tomar um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem (Kidman, 2005).

A investigação no âmbito educacional tem vindo a destacar nos últimos anos a necessidade dos professores se deslocarem de uma conceção de ensino-aprendizagem centrada neles mesmos para uma *abordagem mais centrada nos alunos* (Dyson, 2014; O'Sullivan, 2013). Este aspeto é ainda mais essencial no ensino dos Jogos Desportivos Coletivos, uma vez que a sua natureza e complexidade tática exigem uma maior implicação cognitiva dos atletas, mormente no reconhecimento de determinados indicadores emergentes nos cenários de prática (McPherson, 1999; McPherson & French, 1991).

Neste sentido, as *abordagens centradas no atleta* fornecem um ambiente de aprendizagem que os encoraja a terem um papel mais ativo na construção da sua própria aprendizagem, conferindo-lhes maior proatividade, maior responsabilidade e maior autonomia o que, conseqüentemente, aumenta o seu comprometimento com a aprendizagem (De Martin-Silva, Fonseca, Jones, Morgan, & Mesquita, 2015; Mesquita et al., 2015). Em particular, a *aprendizagem baseada no atleta* confere a este mais espaço para a reflexão sobre a resolução de problemas, tornando-o capaz de desenvolver tomadas de decisão mais condizentes com as necessidades da prática (De Souza & Oslin, 2008; Hattie, 2012; Jones, 2007; Kidman, 2005; Mesquita, 2013).

Um dos fatores primordiais para a maior eficácia na utilização de *abordagens centradas no aluno* é, sem dúvida, o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) por parte do professor (Shulman, 1986). No âmbito do *coaching* nos desportos, o domínio do CPC por parte do treinador possibilita-lhe tratar didaticamente o conteúdo de treino (i.e. adaptar a tarefa; definir critérios de êxito; criar variabilidade de respostas, etc.) (Mesquita & Graça, 2009). Num recente revisitar ao entendimento do CPC, Ward (2012) conceptualizou-o como “*a focal point, a locus, defined as such as an event in*

*time (and therefore specific contextually) where teachers make decisions in terms of content based on their understandings of a number of knowledge bases (e.g., pedagogy, learning, motor development, students, contexts, and curriculum) (p. 7)*". Diferentes estudos (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Ward, Ayvazo, & Lehwald, 2014) reiteram que, a par do conhecimento do conteúdo (i.e., conhecimento específico de uma modalidade desportiva), fontes adicionais de conhecimento, tais como o conhecimento das tarefas e da instrução (i.e., conhecimento especializado do conteúdo tal como a representação e progressão das tarefas, diagnose dos erros dos atletas, etc.), ou o conhecimento das estratégias pedagógicas mais adequadas a usar em função dos objetivos de aprendizagem, são indicadores de elevado CPC (Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). De facto, o desenvolvimento do CPC reveste-se de particular importância para capacitar os treinadores a desenvolverem estratégias de ensino/treino que se ajustem às necessidades dos atletas e aos problemas reportados pela prática, assegurando o seu desenvolvimento e aprendizagem (McAughtry & Rovegno, 2003). Para além disso, nos últimos anos, tem sido igualmente referido que um dos recursos mais importantes para o desenvolvimento do conhecimento do treinador assenta na *aprendizagem situada*<sup>45</sup>, uma vez que a aprendizagem é encarada como uma parte inseparável da prática social, sendo responsável pela transformação do conhecimento, que é culturalmente estruturado através da interação com o contexto e com os pares (Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991). Dado o seu potencial, a *aprendizagem situada* tem sido invocada como uma abordagem inovadora que transforma, em grande medida, a natureza do ensino e permite o desenvolvimento do conhecimento em contextos de prática profissional onde a interação assume relevância central neste processo (Reeve & Gallacher, 2005). De facto, a otimização da aprendizagem pela interação permite integrar e relacionar o conhecimento e experiências prévias com os problemas e dilemas em debate (Schön, 1983, 1987), o que se reflete no desenvolvimento de um pensamento mais crítico e criativo, capaz de responder às demandas da

---

<sup>45</sup> A *aprendizagem situada* ocorre na participação ativa nas práticas sociais possui uma contextualização histórica, cultural e social, o que, conseqüentemente, conduz à aprendizagem das normas e dos valores da sociedade (Cushion & Denstone, 2011; Kirk & Macdonald, 1998; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

prática (Cushion, Armour, & Jones, 2006; Jones et al., 2012; Mesquita, Ribeiro, Santos & Morgan, 2014; Nelson & Cushion, 2006).

Entre os meios e espaços promotores da aprendizagem colaborativa, as Comunidades de Prática (CoPs), por estimularem a interação entre os participantes, têm sido invocadas como uma forma essencial de aprendizagem, nomeadamente na formação de treinadores (Culver & Trudel, 2006; Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014). Wenger, McDermott e Snyder (2002) definem uma CoP como “*a group of people who share a common concern, set of problems, or a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in the area by interacting on an ongoing basis*” (p. 4). Assim, em alternativa a um processo de desenvolvimento do conhecimento num plano individual, a CoP permite uma partilha de perspetivas e experiências práticas que contribuem para o aumento do conhecimento pessoal e profissional (Wenger, 1998).

Embora a cultura do desporto se caracterize, ainda, pela competitividade e “isolamento” dos treinadores (Culver, Trudel, & Werthner, 2009), a participação dos treinadores em CoPs poderá constituir-se como um precioso auxílio para estimular a interação, possibilitando a exposição e discussão dos problemas, dúvidas ou dilemas sobre os mais variados aspetos que englobam o seu trabalho (Jones et al., 2012; Mesquita, 2013; Mesquita et al., 2014). No estudo de Mesquita et al. (2014), os treinadores *experts* entrevistados consideraram a aprendizagem pela interação como um dos recursos mais importante para o desenvolvimento e aprendizagem dos treinadores. Por seu turno, o estudo de Jones e colaboradores (2012) examinou o impacto da participação dos treinadores numa CoP, em particular na sua capacidade de aplicar conceitos teóricos na prática do *coaching*. Ficou patente que a participação na CoP foi determinante no processo de ajudar os estudantes a estabelecer umnexo explícito entre as teorias debatidas e a realidade das suas próprias práticas. Adicionalmente, o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada da prática através do aporte teórico facultado na CoP contribuiu decisivamente para a resolução de dilemas provenientes das suas práticas diárias enquanto treinadores. A possibilidade de, enquanto membros

da CoP, debaterem criticamente as suas convicções, foi incitadora do desenvolvimento do processo reflexivo dos treinadores em formação. No final do processo de participação na CoP, os treinadores sublinharam a sua satisfação, na medida em que a interação desenvolvida entre os participantes lhes deu a possibilidade de “abrir os olhos” para áreas do *coaching* desconhecidas até então (Jones et al., 2012; Jones & Turner, 2006).

Em acrescento, tem sido destacada a importância do facilitador no sucesso da CoP, ao incentivar a participação e a interação de todos os membros (Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006; Culver & Trudel, 2006). O principal préstimo do facilitador passa por questionar e envolver os participantes numa reflexão crítica que os ajude a desenvolver a sua compreensão, a ponto de realizarem as tarefas sem a ajuda de outrem (Bähr & Wibowo, 2012; Gillies, 2008; Gillies & Haynes, 2011; Gillies & Khan, 2008; Wibowo, Bähr, & Groben, 2014). Nesta ação, um aspeto essencial, em alternativa ao fornecimento explícito de respostas, consiste na capacidade do facilitador em continuamente “*returning questions made by the students to them, but in a different form*” (Bähr & Wibowo, 2012, p. 37); isto é, as questões colocadas são baseadas no entendimento que os participantes já adquiriram, mas de forma reformulada para os ajudar a encontrar novas soluções para as suas dúvidas ou problemas.

Não obstante as reconhecidas vantagens associadas à participação dos indivíduos em CoPs, a investigação é particularmente omissa no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento profissional do treinador, especialmente na fase de formação e particularmente no contexto do estágio. De facto, o estágio é considerado um momento de formação por excelência, porquanto permite ao treinador em formação imergir na realidade da sua atividade, sendo uma oportunidade sublime para compreender a ligação entre a teoria e a prática (Mesquita, 2014). Em particular, a investigação realizada até à data tem-se baseado no exame de momentos concretos e não analisa o processo de formação e aprendizagem ao longo do tempo. De igual modo, não existem estudos que se debrucem sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional dos treinadores e de estratégias pedagógicas para resolver os

problemas que a prática lhe vai impondo ao longo do tempo, algo que Cushion et al. (2010) invocam como absolutamente crucial para a evolução da investigação no âmbito da formação de treinadores.

Em conformidade, o objetivo deste estudo foi o de examinar de que modo a participação numa CoP permitiu o desenvolvimento do conhecimento profissional em treinadores estagiários (TE), particularmente no que se refere às abordagens de treino e ao tratamento didático do conteúdo de treino.

## **Metodologia**

### **Desenho do Estudo**

O estudo desenvolveu-se por referência aos princípios da investigação-ação (Carr & Kemmis, 1986). Esta metodologia tem-se tornado numa forma popular de investigação nos últimos anos, tendo contribuído para a evolução das práticas profissionais, históricas, sociais e humanas (Kemmis, 2010). Uma das razões para o crescente reconhecimento das valências de se recorrer a esta metodologia está relacionada com a sua natureza dinâmica e flexível que, de forma continuada e em profundidade, permite captar e atender à complexidade do contexto onde decorre a investigação (Tsai, Chung-Yu, & Hong-Quei, 2004).

Por definição, investigação-ação pode ser entendida como:

*“Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out”* (Carr & Kemmis, 1986, p. 162).

Durante este processo, a alternância cíclica entre ação e reflexão pode ser impulsionada pela colaboração e capacitação dos participantes através de ciclos de observação, interpretação, ação e reflexão (Carr & Kemmis, 1986). Tal permite uma construção contínua da prática, conduzindo à sua melhor compreensão e desenvolvimento (Tsai et al., 2004). Ao ajudar a lidar melhor com os complexos problemas da vida real, a investigação-ação possibilita o

desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre as próprias práticas dos participantes, permitindo que o conhecimento seja mais explícito, com o intuito de os auxiliar a lidar com a natureza ambígua da sua atividade profissional.

No contexto deste trabalho, a investigação-ação é particularmente adequada por permitir, aos participantes do estudo, o reconhecimento das suas dificuldades ao nível da intervenção prática impulsionando-os para, em conjunto, desconstruírem algumas das suas perspetivas iniciais. Tal advém do envolvimento dos treinadores num diálogo criativo que viabiliza a sua capacidade de lidar com a complexidade que enfrentam no mundo real da sua atividade profissional (Allen, 2001). Ademais, no contexto particular do presente estudo, o processo de autorreflexão sistemática presente na investigação-ação assume um papel de relevo, pela possibilidade que concede aos envolvidos de visitar constantemente as crenças e conceções que sustentam a sua prática. Por conseguinte, abarca igualmente o potencial de impulsionar o autoconhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas nos treinadores, porquanto os capacita para o robustecimento das suas práticas pela aplicação contextualizada e continuamente discutida de primados teóricos (Borrie & Knowles, 1998; Mesquita, Borges, Rosado, & De Souza, 2011; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010).

Em concomitância, tendo em conta que os treinadores exercem a sua atividade num contexto complexo e imprevisível, a participação em CoPs assente em processos de investigação-ação poderá ser-lhes particularmente benéfica (O'Grady, 2011). Isto porque o envolvimento dos treinadores enquanto membros de uma CoP permite o desenvolvimento e a aceleração de uma compreensão mais aprofundada do contexto social onde se inserem, particularmente no que concerne à ação em desenvolvimento (Oja & Smulyan, 1989), pelo facto de se consubstanciar por meio de processos colaborativos, onde a diversidade de experiências é frequentemente catalisadora de um enriquecimento pessoal e profissional (Greenwood & Levin, 2003).

Em particular, no âmbito deste estudo, pretendeu-se que, pela partilha de experiências e reflexão em grupo ao longo de uma época desportiva completa, os TE desenvolvessem um corpo de conhecimento que lhes

permitisse lidar com a natureza problemática e complexa da sua atividade profissional (Cushion, Armour, & Jones, 2003). Foi, igualmente, um desígnio desta investigação desenvolver a compreensão dos treinadores iniciantes acerca das dificuldades e dilemas, particulares e coletivos, vivenciados no âmbito do exercício profissional, bem como despoletar a consciencialização para a importância da aprendizagem colaborativa no aportar uma maior qualidade ao seu processo de treino. Oja e Smulyan (1989) alegam que o apelo a estes aspetos, perpetuado no tempo, provém o suporte ao desenvolvimento da consciencialização necessária à ocorrência de mudanças relevantes na capacidade de tomada de decisões dos indivíduos; isto é, uma consciência e capacidade de decidir que perduram para além do tempo em que os participantes estiverem envolvidos no projeto.

### **Participantes**

Os participantes deste estudo foram selecionados utilizando os critérios de amostragem por conveniência (Patton, 2002). Isto significa que os participantes foram escolhidos de acordo com a sua disponibilidade e determinação em participar no estudo e por exibirem um conjunto de características apropriadas que permitisse uma recolha de dados relevante e, consequentemente, uma análise aprofundada relativamente à temática em estudo.

Os oito estudantes selecionados para o estudo frequentavam o terceiro, e último ano, da licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Desporto, Universidade do Porto (FADEUP). Durante este último ano da licenciatura, a Unidade Curricular de Metodologia II e III (em Futebol<sup>46</sup>) do ramo Treino Desportivo implicou a realização de um estágio profissional, com vista à obtenção de formação para treinador de grau II<sup>47</sup>. Assim, os participantes foram incluídos em clubes com os quais a FADEUP tinha estabelecido protocolos. Ao longo deste período de formação, os TE desempenharam a função de

---

<sup>46</sup> A partir do segundo semestre do segundo ano da licenciatura, os estudantes devem escolher entre quatro opções de especialização: Exercício e Saúde, Gestão Desportiva; Desporto e Populações Especiais; Treino Desportivo. No caso de seguirem Desporto e Rendimento, os estudantes devem de optar por uma de sete modalidades desportivas (Andebol, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Ginástica, Natação ou Voleibol).

<sup>47</sup> Com a exceção do Futebol, em que o reconhecimento é para formação de treinador grau I e parcial grau II (o estágio para este grau terá de ser realizado a jusante), para as restantes modalidades o reconhecimento total do grau II (para mais informações consulte [www.fade.up.pt](http://www.fade.up.pt)).

treinadores adjuntos ou principais nos respectivos clubes, sendo acompanhados, ao longo do processo, por dois tutores, um do clube e outro do departamento da FADEUP, do respetivo gabinete.

Os objetivos e a natureza da participação no estudo foram cuidadosamente explicados aos participantes, tendo estes assinado o termo de consentimento, de acordo com o código de ética da Universidade do Porto, garantindo a confidencialidade e o anonimato. Para proteger a sua identidade, os nomes reais dos participantes foram substituídos por pseudónimos. Os participantes foram igualmente informados de que poderiam desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer penalização. O estudo foi aprovado pela comissão de ética da FADEUP, com a referência 31.2013.

### **Recolha de Dados**

Atendendo à natureza e ao objetivo do estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa assente no paradigma interpretativo, com o propósito de explorar, desconstruir e interpretar os conhecimentos e as práticas pedagógicas dos TE (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Especificamente, os instrumentos metodológicos utilizados incluíram entrevistas de grupo focal e observação participante.

O estudo iniciou-se com uma sessão inicial de entrevista de grupo focal desenvolvida no início do estágio profissional, onde o facilitador (papel desenvolvido pelo primeiro autor deste estudo) procurou captar as conceções dos TE acerca do treino do futebol bem como as suas perceções acerca das suas dificuldades em lidar com os problemas da prática. Após cada entrevista de grupo focal (realizada sensivelmente no início de cada mês e desenvolvidas entre outubro e maio), cada TE foi observado duas vezes em contexto de prática profissional. Pretendeu-se compreender o modo como atuavam durante a prática, sobretudo ao nível da intervenção pedagógica e das interações com os atletas. Os ciclos grupo focal - observação participante - grupo focal repetiram-se ao longo de todo o estágio profissional. No total, foram realizadas 112 observações participantes (14 para cada um dos TE) e oito entrevistas de grupo focal.

### *Entrevistas de Grupo Focais*

A CoP gerada no presente estudo constituiu-se e desenvolveu-se ao longo de oito entrevistas de grupo focais e no decorrer de uma época desportiva completa, o equivalente à duração do estágio profissional. Neste âmbito, procurou-se promover um ambiente de partilha e aprendizagem colaborativa entre os participantes (Jones et al., 2012). As entrevistas de grupo focais foram de natureza semiestruturada, permitindo alguma liberdade em termos de sequência das questões bem como no tempo conferido a cada temática, no sentido de estimular o desenvolvimento de interações e exploração de perceções e pensamentos dos TE (Sparkes & Templin, 1992). As entrevistas de grupo focais tiveram uma duração compreendida entre os 70 e os 90 minutos e foram inteiramente gravadas em vídeo e áudio, com o objetivo de captar as expressões e as emoções dos TE ao longo das sessões de grupo focais. As entrevistas foram transcritas na íntegra para garantir um registo preciso e completo dos dados obtidos.

Na verdade, as entrevistas de grupo focais são reconhecidas pela sua capacidade de obter informações acerca do “como” e do “porquê” em relação às questões particulares em debate (Morgan, 1997). Neste âmbito, foram preparadas com antecedência um conjunto de questões consideradas relevantes para explorar os pensamentos, opiniões e experiências dos TE, sem descurar novos temas de interesse que emergissem no decurso das entrevistas. Assim, as suas perspetivas foram exploradas e examinadas através de discussões em grupo, como forma de os ajudar a refletir sobre as suas práticas enquanto treinadores, proporcionando, simultaneamente, oportunidades para desenvolver o seu conhecimento através da interação com os pares. Conforme o referido anteriormente, nas entrevistas de grupo focais, o investigador principal assumiu o papel de facilitador, estimulando a discussão em grupo e apoiando os TE na busca de soluções inclusivas e na construção de acordos sustentáveis (Kaner, 2007).

### *Observação Participante*

Adicionalmente, no sentido de complementar os dados recolhidos nas entrevistas de grupo focais, recorreu-se à observação participante. A observação participante pode ser definida como uma forma de sociologia subjetiva (Hammersley & Atkinson, 1983), uma vez que pretende compreender o mundo social do ponto de vista dos sujeitos observados.

Este instrumento metodológico permite a captura de informação rica e detalhada sobre um contexto específico (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001). Assim, a intenção foi a de verificar o impacto que os debates de grupo focais exerciam na prática dos TE e observar como os estes foram desenvolvendo o seu conhecimento profissional ao longo do tempo, sobretudo no que se referiu às abordagens e ao tratamento didático do conteúdo do treino. Neste sentido, o facilitador registou nas suas notas de campo incidentes críticos, especialmente em relação às temáticas discutidas nos grupo focais, permitindo assim retratar as práticas dos TE e recolher informação com o intuito de desenvolver os próximos temas a lançar durante as entrevistas de grupo focais (Walcott, 1988).

Esta observação participante pretendeu ainda gerar uma “imagem” mais abrangente e, simultaneamente, mais profunda das experiências vivenciadas pelos TE durante o estágio pedagógico, na medida em que permitiu examinar o grau de congruência (ou desfasamento) entre as conceções explanadas pelos TE durante as entrevistas de grupo focais e o que de facto foi por eles realizado em contexto de prática.

### **Análise de Dados**

Depois de concluir cada ciclo de recolha de dados, estes foram codificados e analisados antes de se iniciar a próxima entrevista de grupo focais, permitindo assim identificar os temas emergentes para explorar de seguida (Silverman, 2010). Os dados foram examinados através de um processo de análise temática que envolveu a imersão nos dados para entender o ponto de vista dos participantes (Sparkes, 2000): Maykut & Morehouse (1994) descreveram este processo como imersão nos dados (do inglês

“*indwelling*”), no sentido de se aceder em maior profundidade aos acontecimentos do contexto.

Especificamente, o processo indutivo de análise de Charmaz (2006), particularmente em relação à codificação inicial, focal e teórica, foi adotado para analisar os dados de entrevistas de grupo focais e as notas de campo referentes às observações participantes.

Durante a codificação inicial, os dados foram examinados linha-a-linha a fim de identificar as temáticas mais significativas (Charmaz, 2006); o que Glaser e Strauss (1967) designaram por “método da comparação constante”. Este processo ajudou a separar os dados em partes de significado semelhante, com o intuito de atender aos objetivos do estudo. As unidades de texto foram agrupadas de acordo com os temas, não em termos de frequência de ocorrência, mas em relação à captura e identificação de fatores importantes que ajudassem a clarificar as questões centrais do estudo (Braun & Clarke, 2006).

A fase seguinte consistiu em agrupar as unidades de informação referentes ao mesmo tema ou com significados semelhantes, com o intuito de refinar assim pressupostos iniciais dos dados (Charmaz, 2006). Ao longo deste processo, os dados foram ligados várias vezes, ao mesmo tempo que eram colocadas notas nas margens, ajudando a contextualizar os pensamentos e as interpretações dos autores (Smith & Osborn, 2003).

Finalmente, foi realizada a codificação teórica, que analisou as possíveis relações entre categorias (Charmaz, 2006). Este processo de interpretação envolveu uma compreensão profunda dos dados para desenvolver uma explicação teórica do fenômeno em questão. Tal implicou uma reconstrução das experiências de intervenção pedagógica dos TE ao longo de uma época desportiva completa, identificando os fatores que influenciaram e tiveram impacto sobre as suas perceções, comportamentos e decisões. Por fim, esta compreensão ajudou a vincular os resultados dos dados com algumas teorias que permitissem explicar e desenvolver as intervenções pedagógicas dos TE ao longo das suas experiências práticas.

## Resultados

### O Ponto de Partida: Abordagens de Treino Centradas no Treinador

Na parte inicial do estágio profissional, uma determinada confluência de fatores concorreram para que os TE demonstrassem ter concepções e práticas de treino extremamente estruturadas que vedavam aos atletas uma participação mais ativa na construção das suas próprias aprendizagens. Estas “forças” emergiram essencialmente de duas fontes: por um lado, da aquiescência e reprodução por parte dos TE de um conjunto de crenças instaladas e emanantes do contexto de prática que desencorajavam a criação de um contexto de ensino orientado para o desenvolvimento da criatividade e autonomia decisional dos atletas; por outro, da falta de CPC por partes dos TE e conseqüente incapacidade de transformarem os conteúdos de treino em situações práticas que estimulassem a criatividade e a compreensão das tarefas de aprendizagem, bem como a autonomia e responsabilização dos atletas na sua efetivação.

#### *O Domínio da Cultura do Resultado*

A cultura prevalecente nos clubes, focada na obtenção de resultados imediatos colocou uma pressão sobre os TE no sentido de pactuarem e reproduzirem uma concepção de treino e ensino do jogo que deixava pouco espaço ao desenvolvimento da criatividade e autonomia nos atletas:

Nuno: *“Eu sinto que o presidente fala, e que os diretores falam, e querem ver a formar bons jogadores e tal. Mas no sábado tivemos uma reunião lá no clube, e o que o presidente perguntou logo, foi: ‘quanto é que ficaram?’ Eles querem formar jogadores e tal...mas se não ganhares...” (Entrevista de grupo focal nº 1)*

Vítor: *“Na formação, muitas vezes, preferem que faças chuto para a frente, e ponhas os rápidos na frente para ganhar em vez de formar bons jogadores. É o gordo a central ou à baliza porque cobre mais...em vez de jogares bem.” (Entrevista de grupo focal nº 1).*

A conceção de treino prevalecente, voltada para a obtenção do resultado imediato, encerrava um conjunto de expectativas em relação ao que deveriam ser os comportamentos de performance a serem exibidos pelos atletas. A maioria dos TE, em resposta à cultura dominante do resultado em desfavor da formação, procurava um determinado padrão e nível de jogo, independentemente do nível de habilidade de cada atleta; ou seja, a mesma medida para todos. Este aspeto mostrou, em determinadas situações, ser um entrave ao atender das necessidades de aprendizagem de jogadores de menor nível de habilidade. Frequentemente, os TE evitavam interromper o jogo para trabalhar as dificuldades específicas de uma certa “minoría” de atletas:

*Pedro: “Por exemplo, há uma equipa que está a fazer bem, mas há dois jogadores que estão a estragar o exercício porque que não estão a compreender aquilo que está a ser feito (...) não acho que seja lógico pararmos um exercício em que toda a equipa está a compreender só porque dois jogadores não estão a compreender.” (Entrevista de grupo focal nº 1).*

Esta tendência foi confirmada pelas observações em contexto de prática, em que os atletas eram pouco incentivados a experimentarem soluções novas ou a descobrirem, por si mesmos, os meios mais adequados à resolução das diferentes situações de jogo:

*“A dado momento, surge uma situação em que o extremo procura uma jogada de 1x2 (com poucas possibilidades de sucesso) em alternativa a passar a bola ao médio. Ainda que tenha sido uma opção válida, o Nuno intervém de forma algo ‘dura’ e diz: ‘Oh João, não inventes, achas que tens sucesso assim?’. Para o Nuno, era evidente que, naquele momento, o importante era a possibilidade de sucesso e não propriamente a compreensão tática do atleta em causa.” (Observação participante nº 5 - Nuno).*

### ***O precário conhecimento pedagógico do conteúdo dos TE***

Na fase inicial, as lacunas evidentes em alguns TE em diversos aspetos relacionados com o domínio pedagógico do conteúdo (por exemplo, na instrução e representação das tarefas) contribuiu para a perpetuação de um contexto de treino mais prescritivo, orientado para a repetição acrítica de conteúdos (por exemplo, repetir sem variar qualquer comportamento), o que se evidenciou ser limitativo do desenvolvimento da autonomia e compreensão do jogo por parte dos atletas.

#### *Prescrever em alternativa a questionar*

O desconhecimento da necessidade de promover uma relação entre o domínio cognitivo (tomada de decisão) e o motor (execução) na aprendizagem do jogo implicou que os TE defendessem uma conceção dualista (isto é, certo/errado) e não relativista (ou seja, com múltiplas possibilidades de resposta) do processo. No seu entendimento, o ‘saber fazer’ estava dissociado do ‘como fazer’, do ‘porque fazer’ e do ‘quando fazer’. A pouca capacidade dos TE de conduzirem processos instrucionais que apelassem ao estímulo cognitivo dos atletas influenciou a adoção de uma instrução fundamentada na dicotomia estímulo-resposta:

*Pedro: “Por exemplo, o jogador não consegue receber a bola porque está atrás do outro. ‘Miguel ai estás tapado, não consegues receber a bola, achas que estás bem posicionado?’ ...ele, ‘não’...‘porquê?’...‘porque estou tapado’. A seguir, se ele estiver novamente tapado, basta nós dizermos ‘Pára! Pára! Pára!’ E olhamos para ele. ‘Pois, já sei’. Isto é um sinal que ele já adquiriu, que daquela maneira, ele não está a agir bem.”*  
*(Entrevista de grupo focal nº 2).*

Esta abordagem de ensino teve implicações na natureza da instrução privilegiada durante os treinos, a qual se pautou por ser frequentemente prescritiva, apelando à reprodução, em oposição ao desenvolvimento cognitivo dos atletas pela construção de conexões entre o decidir e o fazer:

*“Na parte fundamental do treino, a equipa foi dividida em dois grupos, ficando o principal com um grupo e o Nuno com outro. Como sempre, ambos são interventivos, tendo ainda uma intervenção direcionada para os objetivos dos exercícios. Assim, os feedbacks dados têm sempre em atenção os comportamentos a realizar. Embora a sua intervenção devesse ser mais centrada no estímulo da compreensão dos atletas devido ao que a situação pedia, os seus feedbacks foram de carácter prescritivos, como ‘rapidez no passe’, ‘passe de rutura no espaço’, ‘abre bem para jogar’...” (Observação participante nº 27 - Nuno).*

#### *Negligenciar o erro do(s) atletas(s)*

A intervenção dos TE aportava uma conceção de ensino e de práticas que reduzia legitimidade ao ‘erro’ enquanto fonte de aprendizagem. Em alternativa ao estabelecimento de um ambiente de ensino do jogo que permitisse aos atletas experimentar e aprender a partir do insucesso, vigorava um contexto onde os atletas eram publicamente culpabilizados pelas suas falhas:

*Pedro: “[Aos que estão a errar] Mostro-lhe que aquilo que ele está a fazer está a dar insucesso para a equipa... Sei lá, se ele faz alguma ação que possa ser prejudicial, eu espero para ver se a equipa dele sofre golo...e depois posso dizer ‘já tinha explicado isto, se calhar por causa disto que tu fizeste, a tua equipa sofreu golo.’” (Entrevista de grupo focal nº 2).*

Esta forma de conceptualização da aprendizagem conduziu à adoção de estratégias de intervenção que não salvaguardavam a individualidade e dificuldades específicas de cada atleta. Em oposição, existia a transferência do ónus do erro e do insucesso para os próprios atletas e para as suas limitações individuais:

*Fábio: “Dei-lhe todos os possíveis [opções de escolha], mas o problema é que ele é um bocado limitado [...] O meu miúdo é*

*iniciado, é um miúdo muito novo e é novo no futebol, achas que ele tem conhecimento suficiente para olhar e estar ali a ver ‘estou bem posicionado ou não?’...então não vale a pena continuar se ele não entende.” (Entrevista de grupo focal nº 2).*

#### *Mecanizar em alternativa a compreender*

As lacunas no CPC dos TE, mormente no conhecimento da tipologia das tarefas e natureza da instrução necessárias à promoção da compreensão do jogo e das suas circunstâncias, implicaram o recurso a estratégias centradas na reprodução das ações. Em particular, a tentativa de mecanização dos elementos do jogo por parte dos atletas foi um dos aspetos evidenciados ao longo das intervenções dos TE. A repetição “mecanizada” de uma determinada ação, independentemente do contexto, era entendida como essencial e percussora do sucesso:

*Nuno: “Em relação a mais tarde eles aprenderem ou não, ou seja, interiorizarem ou não, nós sabemos que passado 5 minutos eles estão a fazer o mesmo erro...o que nos leva a dizer que temos que repetir muitas vezes aquele exercício...ou seja, estimular muitas vezes a aprendizagem para ele aprender. Sabemos que não é uma vez ou duas vezes, sabemos que aí a repetição é fundamental...” (Entrevista de grupo focal nº 2).*

A falta de capacidade dos TE em ajustar as situações de treino ao nível de desenvolvimento cognitivo dos atletas conduziu a uma abordagem de treino que desrespeitou o ritmo individual de aprendizagem dos atletas, obrigando a que todos se enquadrassem no mesmo tipo de trabalho:

*Carlos: “Suponhamos que há miúdos que não conseguem compreender. Temos um jogador que é fraco, tem vários problemas a nível tático, que não são aqueles que nós queremos. Por exemplo, ‘só quero que faças este comportamento, faz o teu jogo e faz só este comportamento e*

*depois treinamos os outros'. Por exemplo não é uma boa solução?"* (Entrevista de grupo focal nº 2).

Não obstante, percebia-se nos TE alguma inquietação em não saber como agir de forma a tornar as situações de treino apropriadas ao nível de compreensão e de desempenho dos atletas no treino:

Bruno: *"É neste caso, que ele está a falar, por exemplo, em vez de ele parar, será que estamos a agir bem, se disséssemos só assim um feedback curto a dizer que está tapado? Mesmo durante o jogo."*

Carlos: *"Supomos que os miúdos chegam muito depressa aquilo que nós queremos...mas há miúdos que não conseguem compreender isso. Depois como podemos agir se temos miúdos que estão abaixo e uns sabem e os outros não sabem?"* (Entrevista de grupo focal nº 2).

### **O caminhar para abordagens de treino centradas no atleta: o contributo da dinâmica estabelecida na CoP**

Após o reconhecimento, por parte do facilitador, das dificuldades dos TE em adotar estratégias de treino que promovessem o desenvolvimento dos atletas, compatíveis com as exigências do jogo e seu nível de desempenho, este assumiu um papel mais ativo no seio da CoP. Enquanto, até ao momento, a sua intervenção tinha sido no sentido de aceder à compreensão das abordagens de treino dos TE, a partir do momento em que foi compreendida a abordagem utilizada pelos TE, a sua função passou a ser mais centrada na promoção da reflexão individual e coletiva (pela partilha de ideias e experiências), com o intuito de os auxiliar a desconstruir as suas conceções de treino. Através da promoção do diálogo e mediando as interações, no sentido de tornar o pensamento dos TE mais claro e significativo (i.e. relacionado com os seus dilemas), o facilitador geriu o debate de modo a que existisse uma partilha construtiva de experiências e de conhecimento relevantes, a partir da qual os vários elementos poderiam (re)construir as suas conceções e práticas.

### *Reconhecimento das vantagens e desvantagens das abordagens de treino adotadas*

Uma estratégia crucial usada pelo facilitador para despoletar a reflexão e tomada de consciência pelos TE acerca do impacto da abordagem de treino mais utilizada (i.e. instrução explícita, prescritiva e reprodutiva) consistiu no recurso a episódios críticos observadas durante os treinos dos TE. Um aspeto determinante para a discussão emergiu de um episódio ocorrido na observação do Pedro, um dos TE que, em relação aos restantes colegas da CoP, recorria com maior frequência ao questionamento (ainda que de forma relativamente direta no tipo de questões colocadas):

*Num jogo 3x3, a certo momento, o Pedro intervém: ‘Pára! Bola no Y’, o jogador com bola passa a bola ao Y e mantém-se no lugar. O Pedro coloca-se ao lado do jogador sem bola e questiona: ‘Aqui posso receber bola do Y?’. ‘Não’ – miúdo.: ‘Então o que tenho de fazer, continuar aqui perto do adversário?’ (O miúdo não responde e encolhe os ombros...’. Entretanto há outro miúdo que responde ‘Equipa grande’. O Pedro diz, ‘isso, equipa grande’...e o jogo prossegue. (Observação participante n.º 39 - Pedro).*

A partir deste exemplo, foi possível ajudar os TE a refletir e a explorar as vantagens e desvantagens de utilização de estratégias instrucionais diametralmente opostas, tais como instrução de natureza prescritiva e o questionamento reflexivo. Embora os TE reconhecessem que a abordagem reprodutora permite “falhar menos vezes”, era necessário compreender que estavam a negligenciar o desenvolvimento da criatividade dos atletas. Assim, o facilitador centrou a sua intervenção nas vantagens do questionamento quando comparado com a prescrição, como é possível verificar no excerto seguinte:

*Facilitador: Numa situação de jogo, o que vos parece que o questionamento pode “dar” ao atleta? O que obriga o atleta a fazer?*

Pedro: [O processo de questionamento] *“Faz com que este reconhecimento do contexto esteja mais presente neles porque foram eles a desenvolvê-lo. (Carlos concorda, acenando com a cabeça). São eles que o pensam, são eles que tomam as decisões, são eles a reconhecer esse contexto. Enquanto se formos nós a tomar decisões por eles, na hora (no jogo) também temos de ser nós a tomar as decisões por eles...eles não vão ter essa bagagem porque nunca foram incentivados para isso. Nós só podemos querer que um jogador no jogo, jogue numa ideia comum a todos...perante aquilo que nós dizemos...se ele no treino também tiver sido fomentado para que ele seja ele a decidir (Nuno e Bruno concordam, acenando com a cabeça). Se ele não fizer nada disso no treino, não podemos querer que ele chegue ao jogo e que jogue.” (Entrevista de grupo focal nº 3).*

#### *Consciencialização da relação entre cognição (compreensão do problema) e ação motora*

A partir da interação, debates de ideais e reflexão conjunta, os TE começaram a perceber que para cada situação prática, existem várias possibilidades de resposta, sendo assim necessária a análise de vários fatores para tomar a decisão mais acertada, aspeto que deve ser realizado pelo atleta com o apoio do treinador que deve evitar prescrever a resposta. A importância de desenvolver hábitos de reflexão no atleta iniciou-se com o reconhecimento de que mesmo as boas decisões poderiam não refletir a sua compreensão do jogo:

Vitor: *“Ele [o atleta] às vezes pode fazer uma coisa porque lhe foi imposta por treinadores anteriores e está a fazer sem pensar....até pode estar a resultar mas se ele perceber porque está a fazer, melhor!” (Entrevista de grupo focal nº 3).*

Os TE envolveram-se em confrontos de ideias e perspetivas, com o intuito de se ajudarem mutuamente a compreender e a esclarecer o modo

como poderiam ajudar os atletas a aumentar a compreensão sobre o jogo. Aqui, mais do que o resultado da performance, os TE começaram a compreender a necessidade de estimular a relação entre cognição e ação, no sentido de fazer os atletas compreenderem as suas tomadas de decisão; isto é, estabelecerem umnexo explícito entre o que decidiam e a forma como atuavam:

Nuno: *“Quando eles estão a fazer aquele tipo de passe...eu digo: ‘Quero intensidade!’”*

Pedro: *“Tu ao dizeres isso, estás a dar uma opção para ele fazer. (...) Tu tens de o fazer sentir que o passe mais forte, vai ser mais útil para o jogo em detrimento do passe que não tem tanta intensidade. (...) Se tu lhe disseres, ‘faz isto’, ele nunca vai perceber porque é que...mas porque é que eu tenho de fazer assim o passe? Percebes?”*

Nuno: *“Eu percebo o que queres dizer... Se ele estiverem a fazer aquele passe devagar, eu posso perguntar logo: ‘Achas que no jogo, esse tipo de passe dá resultado?’, ‘Achas que ninguém interceta um passe desses?’. Logo a seguir, ele está a meter um passe com mais intensidade. ‘Achas que esse passe resulta?’ ‘Achas que esse passe chega ao colega?’ (...) ‘Repara, tu estás a fazer um passe em balão não é? Olha bola...’ Agora faz um passe tenso. Numa jogada de jogo, qual é que te favorece mais?’, ‘Oh mister tem razão, é aquele’.” (Entrevista de grupo focal nº 5).*

Ao ajudar os atletas a refletir sobre as suas ações em jogo, os TE estavam a criar bases para que os atletas desenvolvessem capacidade de leitura situacional do jogo, desenvolvendo assim uma autonomia decisional que lhes permitisse agir em sintonia com os indicadores relevantes e percecionados no contexto:

Facilitador: *“O que vos parece que o atleta ganha ao refletir sobre as possíveis soluções do jogo?”*

Vítor: *“Autonomia e capacidade de decisão...”*

Bruno: *“Ajuda-os a desenvolver a iniciativa e a criatividade. (...) Os melhores jogadores são aqueles que se destacam pela sua...pela sua maneira de pensar o jogo... Entendem o jogo e leem o jogo... (...) Para que quando surja um obstáculo diferente daquele que ele está habituado, ele saiba ler o jogo...e vai conseguir resolver o problema.... (...) O jogador também ganha porque torna-se mais autónomo e começa a perceber o jogo de uma maneira diferente e já não depende tanto do treinador durante o jogo...já não depende tanto do feedback do treinador e isso facilita o trabalho...”*

Carlos: *“Obriga-os a pensar...só por aí obriga-os a pensar e quando eles encontram a resposta por eles, é mais fácil ficar automatizado...automatizado não, mas é mais fácil ficarem ‘dispostos a’ do que se for a dar as respostas todas...” (Entrevista de grupo focal nº 3).*

Adicionalmente, os TE destacaram a necessidade de lhes dar “dicas” em vez de soluções predefinidas, estimulando os atletas a “ler o cenário” para atuarem em conformidade com a exigência do jogo:

Carlos: *“É nós darmos pequenas ideias e eles serem capazes de chegar a este patamar (superior) sem que sejamos nós a ter de dizer para eles chegarem lá... Por exemplo, nós damos ‘aquele bocadinho’ e eles [faz o gesto de subir um patamar]... Enquanto se formos nós a dar tudo, acho que eles podem não entender...” (Entrevista de grupo focal nº 5).*

*(Re)construção do erro para o compreender e melhorar a ação*

Fruto da consciencialização da importância de “compreender para agir” em situações de treino/jogo, os TE começaram a viabilizar uma maior capacidade de atenderem às necessidades individuais de aprendizagem dos atletas, sobretudo pela adoção de uma perspetiva mais construtiva em relação

ao erro. Por exemplo, os TE relevaram a utilização de “dicas” e do questionamento em detrimento da prescrição de soluções:

Simão: “[Com os jogadores novos] *Se calhar tentamos chamá-lo ao lado e tentamos explicar, desenhámos cones no chão, ‘estes aqui são teus colegas’... Ao longo do exercício paramos...*”

Facilitador: “*Vamos por fases. Primeiro falaste na instrução, e mais?*”

Simão: “*Depois se ele não estiver a interpretar, esperamos que um colega faça o passe no buraco ou em momentos em que ele podia fazer o passe no buraco e não fez...e paro para ver o que ele estava a pensar...*”

Facilitador: “*E o que é eu fazes aí?*”

Simão: “*Aí paro e pergunto, por exemplo, ‘olha para o campo, vê onde estão os teus colegas...já sabes o que é o passe no buraco<sup>48</sup>, então olha para aqui e vê onde tens a possibilidade de fazer o passe no buraco...tens ali um colega, tens ali o adversário...’, e nós aí também vemos, se ele disser o certo, é porque já assimilou bem aquilo...se ele disser errado, se calhar temos de arranjar outras estratégias para chegar lá...*” (Entrevista de grupo focal nº 6).

A consciencialização do papel que o atleta deve ter na própria aprendizagem, isto é, ser o decisor principal das suas ações, conduziu a que, na prática, os TE aumentassem a sua preocupação em fazer os atletas observar o jogo, auxiliando-os a focar a sua atenção nos aspetos pertinentes do jogo:

*“De forma a ‘obrigar’ os jogadores a observarem o jogo enquanto tem bola, é comum realizarem um jogo de 3x2+GR. Aqui, o objetivo passa por focar a atenção do portador da bola, obrigando-o a identificar e passar a bola ao jogador livre, uma*

---

<sup>48</sup> O ‘passe no buraco’ é uma expressão utilizada para simplificar a linguagem utilizada no treino, que corresponde a um passe realizado entre dois adversários.

*vez que se encontram em superioridade numérica. Um pouco à semelhança do treinador principal faz, o Simão vai parando e intervindo no treino. Assim, após uma bola perdida, o jogo é interrompido. ‘Pára! Tudo nas posições. Estavam os dois defesas daquele lado e deste lado não estava nenhum...então onde está o jogador livre?’. ‘Ali’, respondeu o miúdo, passando-lhe a bola de seguida e prosseguindo o jogo. A intervenção do Simão foi no sentido de ajudar o portador da bola a observar o jogo, focando a sua atenção numa determinado aspeto (jogador livre), ajudando-o assim a tomar a decisão correta.” (Observação participante nº 73- Simão).*

#### *Modelação dos constrangimentos das tarefas para promover a variabilidade no treino*

Reconhecidas as vantagens de promover uma abordagem mais centrada no atleta, que o obriga a adquirir “ideias” sobre a sua ação, os TE foram progressivamente reconhecendo a necessidade de implementar alguns constrangimentos nas tarefas que fossem indutores de determinados comportamentos desejados. Este aspeto ficou particularmente evidente ao longo do discurso dos TE:

*Carlos: “[A nossa intervenção passa por] criar contextos para que possam ser eles, por eles próprios, a decidirem por onde nós queremos que eles vão. (...) E não só através do feedback se deve criar essa ‘descoberta guiada’ mas também através dos exercícios e dos contextos que criamos, para que deixemos que sejam eles a compreender e a tomar decisões...” (Entrevista de grupo focal nº 7).*

Os TE relevaram ainda a necessidade de manter uma congruência entre o objetivo da tarefa, a instrução transmitida e as próprias características contextuais da tarefa:

Pedro: *“Depois, também é fundamental orientarmos o exercício para que aconteçam os comportamentos que nos desejamos. (...), fazendo com que aquilo que nós dizemos, se reveja no exercício. (...) Então eles já começam a identificar o que queremos (...) Se eu digo algo que não está a acontecer no exercício, é porque falhei na montagem. Aí tenho que fazer de outra maneira, para que aquilo que eu digo se esteja a verificar lá!” (Entrevista de grupo focal nº 6).*

Este reconhecimento ficou também evidente nas observações efetuadas aos TE, em que não raramente enfatizaram a modelação regulamentar e os critérios de êxito como parte integrante do exercício, no sentido de estimular a autonomia na tomada de decisão e experimentação de diferentes soluções por parte dos atletas. Especificamente, a observação apresentada em seguida evidencia a preocupação do TE em utilizar uma modelação que representasse a variabilidade da prática e que, simultaneamente, não fosse indicadora da solução a tomar; isto é, promovendo uma variabilidade imposta pela própria tarefa que conduzissem os atletas a decidirem em função do momento ideal para agirem e obterem sucesso:

*“O Nuno dividiu novamente o grupo em dois exercícios, dois jogos de 4x4, um com balizas normais e outro com balizas pequenas. Neste último, a construção do exercício e a instrução fornecida, permitiu que os jogadores reconhecessem inequivocamente o objetivo do exercício: só era permitido marcar golo, após um passe de rutura (entre dois adversários) para uma determinada zona delimitada. Para além de enfatizar este aspeto, o AN não se perdeu em explicações sobre o exercício mas voltou a enfatizar: “Circulem a bola, não a percam...e identifiquem o momento certo para fazer o passe! Já sabem a regra!” Enquanto vai até ao meio dos dois campos para dar início ao exercício, olha para mim com ‘ar de dever cumprido!’” (Observação participante nº 84 - Nuno).*

A modelação das tarefas foi percebida como algo essencial para conseguir “desmontar o jogo em unidades funcionais” e enfatizar os aspetos que os TE considerassem mais importantes a serem estimulados. Em certos momentos, a participação dos TE nos exercícios foi fundamental para criar situações em que os atletas fossem guiados para a adoção de comportamentos táticos e técnicos de maior complexidade, ao mesmo tempo que lhes aumentava a possibilidade de terem sucesso nas suas ações:

Facilitador: *“Podes partilhar com o grupo como intervéns para direccionar os comportamentos dos atletas para o que os objetivos que vocês querem?”*

Simão: *“Isso também obriga-nos quase a nós jogarmos. Nós estávamos a fazer 3x3. Eles estavam 3, e estava eu e outro colega a tentar manipular o jogo, porque eles sozinhos não iam conseguiam fazer. Nós jogamos contra eles e quase que somos nós que criamos as situações e vamos perguntando e vamos parando.”*

Nuno concorda, acenando com a cabeça: *Aí concordo com o que aprendemos, que é a ‘fracturalidade’ do jogo, isto é, nós desmontarmos o jogo em peças e operacionalizarmos exercícios que sejam o mais aproximado do que poderá acontecer no jogo. (...) Porquê? Para exigir essa concentração para que eles depois estejam a fazer a seguir ao exercício e depois demonstrem que conseguem emergir no jogo. Acho que sim.”* (Entrevista de grupo focal nº 7).

## **Discussão**

Este estudo examinou a forma como os TE, de forma colaborativa e enquanto membros de uma CoP, desenvolveram o seu conhecimento profissional e melhoraram as suas práticas. Pretendeu-se perceber a sua evolução nas abordagens de treino e em particular no tratamento didático do conteúdo. Em termos gerais, os resultados evidenciaram que a partilha de experiências entre os TE enquanto membros da CoP influenciou de forma

determinante a evolução no seu conhecimento profissional, mormente na capacidade de ajustarem as tarefas e constrangimentos da prática à natureza contextual das situações.

#### *A dominância da cultura autocrática na concepção de treino*

Na fase inicial do presente estudo, os TE entendiam a abordagem do treinador como um processo autocrático. Dois aspetos que contribuíram significativamente neste sentido foram, por um lado, a cultura vigente nos clubes onde os TE se inseriram e, por outro, as lacunas evidenciadas ao nível do CPC. A cultura vigente nos clubes, transmitida aos TE, assentava na procura do resultado imediato e implicou que os TE reproduzissem uma concepção acerca do desenrolar do processo de ensino e aprendizagem voltada para esse fim.

Este é um aspeto que tem sido destacado na literatura, porquanto se constata que a inclusão na atividade profissional implica, muitas vezes, a adoção de crenças e ideias institucionalizadas previamente (neste caso, pelos clubes) (Wang, 2008). De facto, as crenças e enfoques enraizadas nos contextos da prática do *coaching*, assim como as pressões que os TE receberam da “estrutura” no sentido de perpetuarem determinadas práticas, foram determinantes nas concepções adotadas por estes; o que Piggott (2012) refere de “*closed circles*”. A investigação tem mostrado que este tipo de contextos é indutor da adoção de posturas de controlo total do processo de instrução e gestão do treino por parte dos treinadores, o que favorece a dependência dos atletas (no treinador) e inibe o desenvolvimento da sua autonomia (Pereira, Graça, Blomqvist, & Mesquita, 2011; Mesquita et al., 2015).

Adicionalmente, os TE basearam as suas concepção e práticas de treino numa abordagem de ensino ausente de autocrítica (onde não questionavam a eficiência, validade e impacto das suas práticas de treino nos atletas), caracterizável pelo conceito “*one size fits all*” (Dewey, 1997); isto é, uma prática que era consubstanciada por uma intervenção mais prescritiva e generalista, igual para todos os atletas, que inibiu a sua capacidade de tornar o

conteúdo de treino igualmente acessível aos atletas com maiores dificuldades. De facto, esta ausência de tratamento didático do conteúdo provinda das lacunas no CPC expressava-se pelo recurso a uma instrução prescritiva e pela criação de contextos onde não existia espaço para o erro, para o desenvolvimento da criatividade e/ou autonomia de decisão dos atletas. Para além disso, nas práticas da maioria dos TE, foi predominante uma prática baseada na repetição “mecânica” dos conteúdos, que conduziu (em determinadas situações) à emergência de padrões de resposta sem transferência para a prática de jogo, quando o jogo de futebol requer pensamento flexível e respostas dinâmicas (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin, Mitchel, & Oslin 1997; Launder, 2001). Sobre este aspeto, Thomas, Morgan e Mesquita (2013) aferiram as experiências e dificuldades sentidas por um treinador na implementação de um contexto de treino mais centrado nos atletas (neste caso a implementação do *Tactical Games Approach*) (Griffin et al., 1997). Não obstante, o estudo evidenciou que a adoção do questionamento e estratégias mais implícitas na condução da prática foram determinantes para o desenvolvimento tático dos atletas, reconhecendo os autores serem estratégias particularmente difíceis de serem desenvolvidas nos treinadores, em início de carreira. Tal é incitador da necessidade de implementação no contexto de treino de estratégias mais informais e implícitas, de modo a possibilitar um conhecimento mais profundo e sustentado sobre a sua prática profissional.

#### *O papel da CoP no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e reflexão crítica*

Não obstante as conceções e práticas iniciais exibidas pelos TE, a progressiva consciencialização acerca das lacunas no seu próprio conhecimento, gerada pelo reconhecimento da incapacidade de lidar com os problemas decorrentes da prática (por exemplo, manipular os constrangimentos da tarefa para despoletar comportamentos específicos, ajustar as tarefas aos diferentes níveis de habilidade dos atletas, estimular a compreensão do jogo, etc.) gerou alguma insegurança nos TE. Este

reconhecimento foi catalisador da reflexão e desconstrução das estratégias de ensino que haviam sido privilegiadas numa primeira instância.

Mais especificamente, a participação dos TE numa CoP foi um aspeto determinante para a melhoria da partilha, do desenvolvimento de debates, da reflexão e da troca de perspetivas entre os seus elementos. Este processo de colaboração desenvolvido em CoP na formação de treinadores tem sido destacado em investigações recentes (Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014), porquanto permite o desenvolvimento do conhecimento através da interação dos seus participantes (pares e facilitador), apontando em particular os benefícios para a aprendizagem dos treinadores. No presente estudo, o desenvolvimento do conhecimento dos TE progrediu à medida que as interações, a partilha, a confiança e a exposição de problemas individuais se intensificaram, auxiliando-os na capacitação para atender mais regularmente às necessidades individuais dos atletas. A este respeito, Wenger (1998) postula que este processo de evolução e aprendizagem colaborativa despoleta à medida que as relações na CoP se estreitam e que os diferentes elementos sentem que partilham problemas comuns; por outras palavras, uma consequência da edificação de uma identidade de grupo.

#### *Fatores catalisadores da adoção de uma abordagem centrada no(s) atleta(s)*

Ao longo deste processo de interação enquanto membros da CoP, os TE começaram a reconhecer a importância de adotarem *abordagens centradas no atleta*. Este aspeto aporta na perspetiva construtivista da aprendizagem, que reconhece o atleta como construtor ativo do seu próprio conhecimento, valorizando os seus processos cognitivos e a sua tomada de decisão para a compreensão de situações-problema (Brooker, Kirk, Braiuka, & Brangrove, 2000; Rovegno, 1998; Rovegno, Nevett, Brock, & Babiarz, 2001). Consequentemente, os TE começaram a valorizar a utilização do questionamento nas suas práticas, reconhecendo o papel fundamental de envolver os atletas num pensamento crítico, que os auxiliasse no desenvolvimento da autonomia e criatividade (Mesquita et al., 2015). Aqui, foi reconhecido que o questionamento, ao promover a reflexão, confere aos

atletas um papel mais ativo na sua aprendizagem, tornando-se progressivamente menos dependentes da contínua condução do treinador (Bähr & Wibowo, 2012; Gillies, 2008; Gillies & Haynes, 2011; Gillies & Khan, 2008; Wibowo et al., 2014). Pelas razões mencionadas anteriormente, o questionamento tem sido considerado uma estratégia pedagógica crítica utilizada para estimular os aprendizes a identificar soluções para os problemas táticos apresentado no jogo (Bähr & Wibowo, 2012; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Dyson, Griffin, & Hastie, 2004).

Uma das principais alterações nas concepções dos TE foi no modo como entendiam o erro, transitando de uma concepção baseada na punição para o seu reconhecimento como fonte de aprendizagem. Ao encararem o erro, como matéria a reensinar, os TE começaram igualmente a reconhecer esses momentos como oportunidades para rever as estratégias usadas focando-se na aprendizagem dos atletas (Rosado & Mesquita, 2009).

A partilha de recursos potenciou, ainda, a capacidade dos TE estarem mais cientes acerca de como a aprendizagem dos atletas pode ser influenciada pela manipulação dos constrangimentos da tarefa (como por exemplo a colocação de regras para despoletar determinados comportamentos). Aqui, destacou-se o reconhecimento da necessidade de criar contextos favoráveis ao surgimento de situações táticas e/ou habilidades específicas, em alternativa à simples emissão de feedbacks para direcionar a atenção dos atletas (Chow et al., 2009; Mitchell, Oslin, & Griffin, 2013; Rink, 1998).

Através da criação de regras e exercícios que estimulassem os atletas a realizar várias vezes a mesma habilidade em condições distintas, os TE estavam a promover a contínua “*procura de soluções e não soluções previamente estabelecidas*” (Mesquita, 2009, p. 176), ecoando o conceito de “repetir sem repetir” (Vereijken & Whitting, 1990). Ao modelarem os constrangimentos das tarefas para responderem às necessidades dos atletas (e da equipa), foram ao encontro do pensamento de Metzler (2011) quando este destaca que é necessário identificar os problemas táticos e criar situações para desenvolver soluções para esses problemas. De facto, o uso de objetivos específicos nas tarefas de aprendizagem foi essencial para focar a atenção dos

atletas em determinados conteúdos da prática (Pereira, Mesquita, & Graça, 2009).

Estes resultados reforçam a importância de desenvolver nos treinadores uma base de conhecimentos mais abrangente (i.e., não só o conhecimento do conteúdo, mas também o modo de o desenvolver), como premissa capital para que os treinadores consigam adequar o seu conhecimento e ajustar o conteúdo de treino às circunstâncias da prática e ao nível diferenciado dos atletas (Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). Nesse sentido, a aprendizagem pela interação (Mesquita et al., 2014), ponto alto nas CoPs, ao mesmo tempo que permite aos treinadores em formação refletir e partilhar as experiências de *coaching*, é catalisadora da dotação de ferramentas cognitivas, por parte dos mesmos, auxiliando-os no processo de adaptação e resolução das situações problemáticas da sua atividade profissional (Cushion, Ford, & Williams, 2012). Para além disso, as CoPs, por concederem espaço à autoconstrução do conhecimento, contribuem para a edificação de “mentes mais abertas e flexíveis”, ajudando os treinadores a consciencializarem as suas “posições” no que se refere à sua profissão e a alterarem crenças instaladas (Chesterfield et al., 2010), nomeadamente acerca de conceções de ensino e treino em ambiente de *coaching*, dominados por discursos dominantes (como é o caso do Futebol), indutores da doutrinação e retórica. Este aspeto ficou evidente neste estudo, por se ter verificado que os TE foram modificando a sua forma de intervir na prática, permitindo assim alterar e reformular conceções de treino instaladas na cultura desportiva onde atuam.

## **Conclusões**

O presente estudo destaca a importância do debate, da partilha e da reflexão dos TE na adoção progressiva de abordagens de treino centradas no atleta, ao longo de um processo de participação no seio de uma CoP. Deste modo, ficou evidente o papel crucial que a aprendizagem colaborativa pode desempenhar no processo de formação dos treinadores, sobretudo pela possibilidade de partilhar experiências, debater perspetivas e refletir criticamente sobre as questões práticas da sua atividade profissional.

Adicionalmente, a presença do facilitador assumiu um papel fundamental no processo de participação dos TE na CoP, contribuindo como catalisador para o desenvolvimento do conhecimento debatido. Neste sentido, a CoP configurou-se como um contexto formativo por excelência, que permitiu aos TE evoluírem as suas perspetivas, inicialmente algo rígidas sobre a abordagem no processo ensino-aprendizagem, sendo capazes de atender progressivamente às necessidades e especificidades do contexto em que estavam inseridos.

Deste estudo desponta a sugestão de que os programas de formação de treinadores deveriam incluir oportunidades para os treinadores em formação participarem em ambientes de aprendizagem caracterizados pela colaboração, ajudando-os, assim, a aprender a lidar com as dificuldades emergentes do contexto da prática. Deste modo, os treinadores seriam dotados de um maior pensamento crítico, o que lhes possibilitaria maior agenciamento (i.e., maior esforço individual para atuar em função do que pensam e não em função do que está pré-determinado ou instituído como correto), para melhor compreenderem e desenvolverem a sua atividade profissional.

### **Agradecimentos**

Este capítulo enquadra-se no âmbito de um projeto científico financiado pelo FEDER (Fundo Social Europeu) através do Programa Operacional Fatores Competividade (COMPETE) e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal) no âmbito dos projetos PTDC/DES/120681/2010 - FCOMP-01-0124-FEDER-020047 e SFRH/BD/79507/2011



### Referências Bibliográficas

- Allen, W. J. (2001) Working together for environmental management: the role of information sharing and collaborative learning. Unpublished PhD thesis, Massey University, New Zealand.
- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson, & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 27–41). London, UK: Routledge.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59, 389–407.
- Borrie, A., & Knowles, Z. (1998). Reflective coaching. *Football Association Coaching Association Journal*, 1, 3-4.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Brangrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6, 7-26.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Oxon: Routledge.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407–423.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and Reflecting Upon a Coach Education Initiative: The CoDe of Rugby. *Sport Psychologist*, 20(2), 145-161.
- Cassidy, T., Jones, R. L., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice* (2nd ed.). London: Routledge.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. (2010). "Studentship" and "Impression Management" in an Advanced SoRuier Coach Education Award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314.
- Chow, J. Y., Davids, K. W., Button, C., Renshaw, I., Shuttleworth, R., & Uehara, L. A. (2009). Nonlinear pedagogy: Implications for teaching games for understanding (TGfU). TGfU: Simply Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge, 1, 131-143.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London: Routledge.
- Culver, D., M., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: Developing the potential for learning through interaction. In R.L.Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Reconceptualising sports coaching* (pp. 97-112). London: Routledge.
- Culver, D. M., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(1), 83-99.
- Cushion, C. J., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R.L. Jones, P. Potrac, C. Cushion, & L.T. Ronglan (Eds.), *The Sociology of Sport Coaching* (pp.94-107). London: Routledge
- Cushion, C.J., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631–1641.

- Cushion, C. J., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach learning and development: A review of literature*. Sports Coach UK, Leeds.
- Dewey, J. (1997). *How we think*, D.C. Heath and Company, Chicago.
- De Martin-Silva, L., Fonseca, J., Jones, R. L., Morgan, K. & Mesquita, I. (2015). Understanding coach development through Perry's scheme: The necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669–683.
- De Souza, A. & Oslin, J. (2008) A player-centered approach to coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79 (6), 24-30.
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 144–152.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (2001). Participant Observation and Fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 352-368). London: SAGE Publications.
- Gillies, R. M. (2008). Teachers' and students' verbal behaviors during cooperative learning. In R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teachers role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 238–257). Brisbane, Australia: Springer.
- Gillies, R. M., & Haynes, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. *Instructional Science*, 39, 349–366.
- Gillies, R. M., & Khan, A. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problemsolving and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 323–340.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Greenwood, D., & Levin, M. (2003). Reconstructing the relationship between universities and society through action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (2nd ed., pp. 131-166). Thousand Oaks: SAGE.
- Griffin, L.L., Mitchell, S.A., Oslin, J.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Tavistock Publications.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Jones, R. L. (2007). Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavor. *Sport, Education and Society*, 12 (2), 159-173.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: a framework for social analysis. *Quest*, 54(1), 34-48.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education & Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2004). *Sports coaching cultures*. London: Routledge.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Kaner, S. (2007). *Facilitator's guide to participatory decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Kidman, L. (2005). *Athlete-Centered Coaching: Developing Inspired and Inspiring People*. Christchurch: Innovative Print Communications.

- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 376-387.
- Lauder, A. (2001). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 17-36). Washington DC: American.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAughtry, N. & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical education, 22*(4), 355-368.
- Martens, R. (2004). *Successful coaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beggining Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*. London: The Falmer Press.
- McPherson, S.L. (1999). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22*, 39-62.
- McPherson, S.L. & French, K.E. (1991). Changes in cognitive strategy and motor skill in tennis. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 13*, 26-41.
- Mesquita, I. (2009). O ensino e o treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de pratica na formacao da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295-318). Florianópolis: UDESC.
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: O valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade*

- profissional em Educação Física* (pp. 333-359). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & De Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine* (10), 193-202.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies to enhance student-coaches learning engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.
- Mesquita, I., Jones, R., Fonseca, J., & De Martin Silva, L. (2012). Nova abordagem na formação de treinadores: O que mudou e porquê? In J. Nascimento & G. Farias (Org.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (pp. 41-60). Coleção Temas em Movimento: Florianópolis. ISBN: 978-85-611-36-73-4.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3 ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18. Human Kinetics.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Nelson, L. J., & Cushion, C. J. (2006). Reflection in Coach Education: The Case of the National Governing Body Coaching Certificate. *Sport Psychologist*, 20(2), 174-183.

- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- O'Grady, K. (2011). Is action research a contradiction in terms? Do communities of practice mean the end of educational research as we know it? Some remarks based on one recent example of religious education research. *Educational Action Research*, 19(2), 189-199.
- Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(1), 1–5.
- Patton, M., Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Pereira, F., Graça, A., Blomqvist, M. & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings: the influence of players age and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 42 (3), 227-244.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). A autonomia e a responsabilização dos praticantes no treino em Voleibol. Estudo comparativo de treinadores em função do género. / The autonomy and responsibility of the players in Volleyball training setting. Comparative study according coaches' gender. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(1), 64-78.
- Piggott, D. (2012). Coaches' Experiences of Formal Coach Education: A Critical Sociological Investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Reeve, F., & Gallacher, J. (2005). Employer–university ‘partnerships’: a key problem for work-based learning programmes? *Journal of Education & Work*, 18(2), 219-233.
- Rink, J. (1998). *Teaching Physical Education for Learning* (3rd Ed.). Boston: McGraw-Hill.

- 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.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to Physical education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (2), 147-162
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S., and Babiarz. M. (2001). Teaching and Learning Basic Invasion- Game Tactics in 4th Grade: A Descriptive Study from Situated and Constraints Theoretical Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education* 20 (4), 370–388.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research - a practical handbook* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Smith, J., & Osborn, M. (2003). Interpretive phenomenological analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 51-80). London: Sage.
- Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and narratives of self: reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal*, 17(1), 21-43.
- Sparkes, A. C. & Templin, T. (1992). Life histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality. In A. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport: exploring alternative visions* (pp. 118-145). London: Falmer Press.
- Thomas, G., Morgan, K., & Mesquita, I. (2013). Examining the implementation of a Teaching Games for Understanding approach in junior rugby using a reflective practice design. *Sports Coaching Review*, 2(1), 49-60.
- Tsai, S. D., Chung-Yu, P., & Hong-Quei, C. (2004). Shifting the mental model and emerging innovative behavior: Action research of a quality

- management system. *Emergence: Complexity & Organization*, 6(4), 28-39.
- Vereijken, B. & Whitting, H. T.A. (1990). In defence of discovery learning. *Canadian Journal of Sport Psychology*, 15, 99-106.
- Walcott, H. F. (1988). Ethnographic Research in Education. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 185-249). Washington: AERA.
- Wang, L. (2008). Work-based learning: a critique. *The International Journal of Learning*, 15(4), 189-196.
- Ward, P. (2012). "Re-conceptualizing pedagogical content knowledge." *Research Quarterly for Exercise and Sport Supplement*, 83:A3.2012.
- Ward, P., Ayvazo, S., & Lehwald, H. (2014). Using knowledge packets in teacher education to develop pedagogical content knowledge. *Journal of Physical Education, Health, Recreation & Dance*, 85(6), 38–43.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). EPedroects of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 0, 1-10.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- Wibowo, J., Bähr, I., & Groben, B. (2014). Scaffolding as an instructional model for the cooperative learning model in physical education. *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Magazine*, 21(2–3), 15–18.

### **III. Considerações Finais**

---



O objetivo geral da presente dissertação consistiu na construção e avaliação de uma abordagem de investigação-ação, no sentido de desenvolver o conhecimento dos treinadores estagiários (TE) numa Comunidade de Prática (CoP). Este objetivo decorreu da necessidade de promover a adoção de uma abordagem de formação de treinadores que os auxiliasse a lidar com a natureza complexa e dinâmica da sua atividade profissional. Nomeadamente, na possibilidade de conferir, aos treinadores estagiários, em sede de sistema académico, uma oportunidade de aprendizagem situada em CoP. Este contexto particular de aprendizagem proporcionou, aos treinadores em formação, contínuas oportunidades para compreenderem e desenvolverem novos entendimentos acerca da sua atividade profissional.

Ademais, o estudo, por ter sido desenvolvido num desenho metodológico de investigação-ação, permitiu aos participantes o envolvimento em processos colaborativos com vista à melhoria das suas práticas (Carr & Kemmis, 1986). Ao possibilitar a procura da melhoria sobre as suas próprias práticas, os TE foram desenvolvendo a sua compreensão e aprendizagem através de um diálogo mais criativo e sustentado em primados teóricos, a fim de melhor lidar com problemas da sua atividade profissional. Neste sentido, o presente estudo permitiu compreender as vantagens da aprendizagem colaborativa desenvolvida no seio de uma CoP, especialmente em relação ao auxílio da compreensão e otimização do papel dos TE, da capacidade para incrementar a aprendizagem com, e através, dos outros, assim como na melhoria do conhecimento pedagógico da sua atividade profissional.

As considerações finais aqui apresentadas resultam da análise integrada das conclusões provenientes de cada um dos estudos empíricos parcelares, pretendendo-se, assim, conferir uma visão holística e integradora do desenvolvimento dos TE ao longo do estágio profissional.

O primeiro estudo empírico consistiu na análise das dinâmicas e estratégias que os TE usaram para partilhar, negociar e otimizar as suas posições dentro da CoP e como estas evoluíram ao longo do tempo. Este estudo demonstrou que, numa fase inicial, a existência de relações de poder

assimétricas limitou o desenvolvimento da CoP. Os resultados evidenciaram ainda que, ao longo do tempo, as participações dos TE se tornaram mais simétricas devido à ação do facilitador e ao crescente envolvimento dos próprios TE, o culminou num maior empenhamento conjunto e numa maior partilha de reportório que cada um possuía.

Inicialmente, a participação dos TE na CoP foi caracterizada em três grupos: um central, um ativo e um periférico (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). As relações de poder assimétricas verificadas na fase de maturação (Wenger et al., 2002) foram limitadoras do empenhamento mútuo dos participantes, particularmente no que se refere aos processos de partilha no seio da CoP. Particularmente, os TE com um maior estatuto individual percebido assumiram o domínio da CoP, monopolizando os debates e limitando, desta forma, a participação dos restantes TE.

Deste modo, o papel do facilitador foi essencial (Wenger et al., 2002), permitindo anular progressivamente o domínio dos “líderes”, ao mesmo tempo que promoveu um maior equilíbrio na participação de todos os TE. Especificamente, foram adotadas estratégias como legitimar a participação dos TE mais periféricos, solicitando-lhes a partilha de aspetos específicos da sua prática, assim como a procura de pontos de interesses comuns entre eles. Este aumento da partilha de conhecimento foi atraindo progressivamente os TE (sobretudo os “líderes”) para ouvir e partilhar experiências e ideias, tendo um impacto positivo sobre o sentido de “pertença” à CoP. Este aspeto foi particularmente evidente a partir do momento em que os TE começaram a implementar estratégias que haviam sido sugeridas por outros TE. Para além disso, o apoio expresso pelos “líderes” aos TE mais periféricos da CoP, contribuiu para a credibilização das partilhas efetuadas, conduzindo a uma maior contribuição de cada participante em prol do conhecimento que emergiu no seio do grupo.

No final da sua participação, os TE valorizaram a oportunidade de participarem num ambiente cooperativo e reflexivo, o que lhes permitiu obter entendimentos mais profundos acerca da sua atividade profissional. Para além disso, evidenciaram maior autonomia na partilha dos seus conhecimentos,

perspetivas e dúvidas, não receando demonstrar lacunas no seu conhecimento, o que se demonstrou crucial no seu processo de aprendizagem. De facto, a participação numa CoP evidenciou ter um elevado potencial para se configurar como um espaço promotor do desenvolvimento profissional, particularmente durante de estágio profissional.

O segundo estudo empírico, permitiu analisar o modo como os TE aprenderam a lidar com a vertente social do *coaching* dos desportos. Neste contexto, a realização do estágio foi determinante para levar os TE a enfrentarem a complexidade dos problemas diários da sua atividade profissional. Os resultados do estudo apontam para a necessidade dos TE aprenderem a ler os ambientes ‘sociopolíticos’ em que atuam, compreendendo o seu funcionamento e ajustando as suas ações com vista à otimização das suas posições no contexto de prática. Neste estudo foi confirmado o “choque de realidade” que os treinadores geralmente sentem quando iniciam a sua atividade profissional (Jones & Turner, 2006). Verificou-se, numa fase inicial, que os TE não tinham espaço para implementar as suas ideias, o que culminou num desalinhamento entre as expectativas criadas pelos TE e a realidade encontrada no contexto de estágio profissional. A frustração percebida pelos TE esteve, sobretudo, relacionada com as dificuldades encontradas em desempenhar um papel ativo no seio da equipa técnica em que foram inseridos. Perante as dificuldades encontradas, sobretudo com os treinadores principais, os TE desenvolverem a sua ‘literacia micropolítica’ (Kelchtermans & Ballet, 2002), isto é, aprenderam a analisar as *nuances* do contexto, reconhecendo os momentos ideais para poder intervir e otimizar a sua posição, nomeadamente com os treinadores principais e com os próprios atletas. Especificamente, os TE adotaram diferentes estratégias para tentar alcançar espaço e algum reconhecimento ao longo da época desportiva. Por exemplo, alguns TE estabeleceram relações de paridade com os atletas, enquanto outros adotaram posturas austeras numa tentativa de imitar o treinador principal, o que nem sempre trouxe vantagens para o seu papel enquanto treinadores-adjuntos.

Com o desenvolvimento da CoP e, conseqüentemente, com a reflexão conjunta em que se envolveram, os TE foram desenvolvendo novas estratégias para obterem algum reconhecimento dos atletas. Por exemplo, os TE foram aproveitando as pausas dos treinos ou os momentos em que o treinador principal estava ausente, para ajudar os atletas a melhorar as suas ações e a compreender o jogo. Estas evidências demonstraram que os TE se envolveram progressivamente no seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que procuraram otimizar a sua posição no clima político dos seus contextos de *coaching*.

Neste estudo, ficou evidente o impacto que a vertente social do *coaching* dos desportos tem nas práticas dos treinadores, uma vez que este é reconhecido como uma "arena de luta" onde existe um elevado potencial para o conflito emergir (Ball, 1987). Apesar dos TE terem tido uma experiência rica que lhes permitiu, em vários momentos, "aprender a ser treinador", eles perceberam que existe um "preço a pagar" por essa aprendizagem, porquanto tiveram de abdicar de algumas das suas ideias para ganharem espaço enquanto treinadores adjuntos na equipa. Embora à primeira vista, a existência destes obstáculos possa ser entendida como um problema para os TE, a verdade é que a vivência destas dificuldades teve um papel importante no seu desenvolvimento a longo prazo. Especificamente, permitiu-lhes aumentar a sua compreensão acerca das adversidades que caracterizam a função de treinador, auxiliando-os a compreender o constante fluxo das dinâmicas sociais e a necessidade de adaptação das suas ações em função das experiências práticas que emergem no quotidiano da atividade profissional.

Este estudo permitiu também alertar para a necessidade de despertar as instituições de formação para a importância de incluir matérias alocadas ao *coaching* dos desportos, nos cursos de formação. Em particular, as teorias sociais relacionadas com o poder, as micropolíticas e o papel do treinador, são importantes para auxiliarem a preparar os TE na leitura dos respetivos ambientes sociopolíticos do *coaching*. Embora seja reconhecida a dificuldade em modificar as relações hierárquicas dentro dos clubes, acreditamos nas vantagens das instituições de formação, em prepararem os TE para

compreenderem o modo como os clubes e a própria estrutura funcionam, auxiliando-os, assim, a identificar algumas das limitações que os condicionam na transição para a prática profissional.

O terceiro estudo empírico baseou-se em examinar em que medida a aprendizagem numa CoP permitiu aos TE desenvolverem o seu conhecimento profissional, nomeadamente no que se refere às abordagens de treino. De um modo geral, este estudo demonstrou que a interação, o debate, a partilha e a reflexão crítica em contexto de CoP foram cruciais para os TE incrementarem o seu conhecimento pedagógico do conteúdo e, com isso, os auxiliar na evolução de uma abordagem de condução do treino centrada no treinador, para uma abordagem mais centrada no atleta.

Os resultados evidenciaram que, inicialmente, os TE adotaram uma abordagem de treino *centrada no treinador* (Martens, 2004), em grande parte devido à influência do contexto em que estavam inseridos. Para além disso, o menor domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo foi responsável por uma maior necessidade dos TE transmitirem mais informação e dirigirem mais o treino e, conseqüentemente, darem menos espaço para a compreensão dos atletas. Tendo em conta este panorama, o papel da CoP e, em particular, o papel do facilitador foi determinante na colocação de questões incitadoras do pensamento reflexivo, levando os TE a reconhecerem as vantagens da utilização de abordagens menos diretas e mais implícitas.

Assim, os processos colaborativos e reflexivos instalados na CoP permitiram aos TE o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, reconhecendo progressivamente a necessidade de ajustar o conteúdo dos exercícios e das suas intervenções, às especificidades concretas das práticas, nomeadamente o nível diferenciado dos atletas. Para além disso, estimulou os TE na criação de contextos favoráveis à ocorrência de determinadas situações táticas ou habilidades específicas, utilizando o erro do atleta como uma oportunidade para promover o questionamento e a reflexão, tornando-os progressivamente menos dependentes da condução dos treinadores. Esta forma de envolver os atletas, permitiu o estímulo do pensamento crítico que os auxiliou a lidar melhor com os problemas táticos do

jogo, desenvolvendo assim a autonomia e criatividade (Bähr & Wibowo, 2012; Wibowo, Bähr, & Groben, 2014).

Os TE realçaram ainda que, a participação colaborativa na CoP, para além dos novos entendimentos acerca das abordagens pedagógicas de treino, lhes deu a oportunidade de relacionar a teoria à prática, isto é, a possibilidade de dar significado prático aos constructos teóricos que, em alguns momentos, foram debatidos. Estes resultados reforçam a importância de desenvolver contextos de aprendizagem colaborativa entre TE, que lhes permita uma reflexão sobre as abordagens de treino utilizadas, apoiando-os na consciencialização das vantagens de utilização de *abordagens mais centradas no atleta*, valorizando os seus processos cognitivos e a sua tomada de decisão para a compreensão de situações-problema (Brooker, Kirk, Braiuka, & Brangrove, 2000; Rovegno, 1998; Rovegno, Nevett, Brock, & Babiarz, 2001).

A realização desta dissertação permitiu despoletar elementos relevantes sobre o potencial que contextos de aprendizagem como as comunidades de prática (CoPs) podem trazer para a formação de treinadores. Numa análise transversal, aos estudos desenvolvidos, é possível verificar que a CoP evidenciou ser uma mais-valia para proporcionar um ambiente genuíno de partilha de conhecimento, contribuindo grandemente para o desenvolvimento profissional dos TE.

O facto de ter sido um estudo longitudinal, permitiu a obtenção de uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos TE em contexto de estágio. Este aspeto foi também particularmente importante, sobretudo, pela possibilidade de acompanhar os TE no processo de integração e desenvolvimento da CoP, mormente no modo como esta os auxiliou no processo de aprenderem a “ser treinadores”.

Neste estudo, a convergência do recurso a uma CoP em contexto de estágio profissional permitiu, a um tempo, proporcionar *aprendizagem experiencial e situada* o que, por sua vez, foi decisivo na (des)construção do conhecimento, crenças e experiências percebidas alicerçada em evidências concretas da prática. De facto, esta possibilidade de promover a partilha de

conhecimento (na CoP) baseada nas experiências práticas realizadas em contexto de estágio profissional, mostrou-se uma combinação valiosa, na medida em que auxiliou os TE a compreenderem melhor a natureza da sua atividade profissional. Nomeadamente, a aprendizagem pela interação revelou ser crucial para auxiliar os TE a aumentarem a sua compreensão acerca dos fenómenos pedagógicos e sociais que englobam a complexidade do *coaching* dos desportos.

Neste sentido, a evolução das dinâmicas relacionais instaladas na CoP (de uma participação assimétrica para uma participação mais simétrica), criaram condições para que, de uma forma empenhada e genuína, os TE partilhassem ideias, perspetivas e opiniões, contribuindo para a construção do seu conhecimento profissional. Ao reconhecerem a CoP como um contexto benéfico para o debate conjunto sobre os seus problemas, dúvidas e dilemas, os TE foram aumentando progressivamente as suas interações, o que resultou em debates e negociações de ideias. Tal permitiu o reconhecimento da existência de perspetivas diferenciadas, podendo todavia serem todas válidas, com a consciencialização e aceitação de múltiplas soluções viáveis, que devem estar, obviamente, em sintonia com os problemas que a prática lhes coloca.

Complementarmente, o processo colaborativo no qual os TE se envolveram durante a participação na CoP, foi determinante para a compreensão do seu papel enquanto treinadores adjuntos. Os problemas que os TE estavam a vivenciar nos seus contextos de prática foram debatidos criticamente, permitindo a criação e a adoção de estratégias que visaram promover uma melhor integração e otimização das suas posições nos clubes. A compreensão da 'paisagem social' na qual estavam inseridos e, conseqüentemente, o modo como se envolveram em ações estratégicas durante o período de estágio permitiu-lhes aprenderem a mover-se melhor dentro da 'arena de luta' que é o *coaching* dos desportos.

Para além disso, a reflexão conjunta na CoP sobre os problemas enfrentados na atividade de treinador contribuiu para que os TE aumentassem a compreensão da sua atividade do ponto de vista pedagógico, nomeadamente

pela compreensão e ajustabilidade de implementação de estratégias de intervenção menos diretas, resultado na melhoria da sua intervenção. Adicionalmente, os TE foram capazes de projetar perspectivas de intervenção onde a teoria informou a prática, plasmada, sobretudo, no modo como proporcionaram, aos seus atletas, condições e oportunidades de aprendizagem mais significativas e gratificantes.

De um modo geral, o processo de aprender a ser treinador desenvolvido ao longo de nove meses numa CoP, alicerçado numa abordagem de investigação-ação, configurou-se como um meio formativo por excelência, sobretudo num período em que os TE estavam inseridos num contexto de formação exigente, como é o estágio profissional. Este aspeto foi particularmente curial, porquanto proporcionou aos TE oportunidades para refletirem e partilharem as suas experiências, sendo um apoio importante no seu processo de adaptação e resolução das situações problemáticas oriundas da atividade profissional (Cushion, Ford, & Williams, 2012).

Para além disso, a CoP constituiu uma abordagem onde o conhecimento prévio de cada um dos TE foi utilizado como base para a obtenção de entendimentos individuais mais profundos, baseados na interligação das ideias do(s) outro(s) no próprio pensamento, o que, conseqüentemente, conferiu mais significado e sustentabilidade aos posicionamentos defendidos. De facto, esta possibilidade de emergência em novas ideias que despontam na CoP, vai ao encontro do que Piggott (2012) designa por “*open circles*”, uma vez que o conhecimento não é imposto aos TE pelos formadores, mas sim resultante de uma reconstrução ativa do seu conhecimento prévio. Este processo permitiu, assim, que os TE se envolvessem no seu próprio processo de aprendizagem, identificando as suas próprias lacunas de conhecimento, procurando ultrapassá-las com o intuito de se tornarem melhores treinadores.

Os resultados desta dissertação contribuem com evidências para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas para a formação de treinadores. Embora seja reconhecida a existência de outras abordagens para a formação de treinadores, consideramos que as CoPs têm particular potencial

na estimulação de “conversas reflexivas”, elemento central no desenvolvimento profissional de actividades complexas (Schön 1983, 1987), como é o caso do *coaching* nos desportos. O valor destas “conversas reflexivas” ficou patente neste estudo, na capacidade dos próprios TE verbalizarem o conhecimento, estimulando a capacidade de articularem as suas próprias ideias, transformando, assim, o conhecimento implícito em explícito. Este aspeto contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico nos treinadores, isto é, para o desenvolvimento de treinadores com “mente de qualidade”, objetivo apontado na atualidade como central na formação de treinadores (Jones & Turner, 2006; Mesquita et al., 2015). De facto, o desenvolvimento de um treinador com “mente de qualidade” requer a implementação de hábitos de reflexão, resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros, o que irá favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico que lhes permitirá serem capazes de adaptar o conhecimento que possuem às situações que a prática exige, contribuindo, assim, para uma melhoria das suas tomadas de decisão ao longo da carreira profissional.

#### *Possíveis limitações do estudo*

O reduzido número de participantes, por apenas ilustrar as experiências dos TE em causa, poderia ser encarado como uma limitação, sobretudo pela impossibilidade de se proceder à generalização dos resultados. Contudo, a inclusão de um número relativamente reduzido de participantes num estudo, é uma das premissas essenciais para a compreensão aprofundada de um fenómeno (Jones et al., 2012). Neste estudo, atendendo aos objetivos e contexto onde decorreu, foram intencionalmente incluídos apenas oito TE, de modo a tornar possível aceder, em profundidade, às dinâmicas que caracterizam a aprendizagem colaborativa (numa CoP) em contexto de elevado desafio como é o estágio profissional.

Durante a participação na CoP, o investigador teve um papel ativo, contribuindo com ideias, perspetivas ou opiniões. Sobre este aspeto, é importante realçar que, é possível que tais intervenções possam ter influenciado, em algum momento, a opinião dos TE. Contudo, em momento

algun se pretendeu ‘obrigar’ os TE a seguirem determinadas ideias. Esta intervenção do investigador foi, naturalmente, uma consequência da utilização de uma abordagem metodológica como a investigação-ação, que, em certa medida, pretende ajudar a alterar e melhorar as práticas dos TE. No que se refere à análise dos dados, embora pudesse existir o perigo das próprias crenças e perspetivas do investigador poderem influenciar a interpretação dos mesmos, este procurou sempre distanciar-se dos seus posicionamentos (Purdy, Potrac, & Jones, 2008), conferindo aos dados um significado que representasse a realidade estudada e, aumentando, assim, a imparcialidade na análise dos mesmos.

A dificuldade de alguns TE em conseguirem obter espaços de intervenção nos seus clubes foi, também, em determinados momentos, uma limitação encontrada. A ausência de intervenção prática de alguns dos TE limitou as observações participantes em vários momentos da época desportiva, impossibilitando a recolha de dados referente a alguns dos TE. Apesar disso, estas dificuldades deram a possibilidade de compreender a forma como alguns TE são instrumentalizados nos períodos de estágio profissional.

Um outro aspeto que é importante realçar, está relacionado com a reduzida experiência do facilitador na condução da complexa tarefa que é a gestão das interações na CoP. Este reconhecimento exigiu, durante o processo, a melhoria contínua da sua ação através de pesquisas acerca do seu papel, das estratégias a utilizar e dos temas em debate. Um outro aspeto determinante foi a preparação prévia das sessões com a orientadora desta dissertação, o que permitiu um maior domínio dos temas que iriam ser debatidos, conferindo ao facilitador uma maior segurança na condução das interações no seio da CoP. Para além disso, a formação académica do facilitador na opção de Metodologia de Futebol (a qual os TE estavam a frequentar) e as experiências passadas e atuais no mundo do futebol (enquanto atleta com doze anos de experiência em campeonatos nacionais), ajudaram-no a ser progressivamente reconhecido pelos membros da CoP como o “outro mais capaz”, que assumia a função de os apoiar.

*Implicações para a prática*

Não obstante o cumprimento dos objetivos traçados, consideramos particularmente pertinente mencionar as implicações que esta dissertação pode ter para o domínio da prática.

O presente estudo evidenciou, em alguns dos TE, um descontentamento relativamente à forma como os seus espaços de trabalho foram limitados. Este aspeto ocorreu, sobretudo, devido à ação dos treinadores principais, que em determinados momentos, não conferiram legitimidade à intervenção dos TE. Como forma de evitar estas dificuldades, seria importante a existência de uma maior monitorização do estágio profissional dos TE, sobretudo no que se refere a uma maior ligação entre tutor e supervisor da Faculdade. Com esta melhoria, seria possível que os TE obtivessem uma experiência prática mais rica em termos de aprendizagem, na medida em que estariam todos mais implicados no seu processo de formação. Esta proximidade poderia, ainda, possibilitar maior implicação por parte do tutor do clube, sendo que, desta forma, os TE encontrariam suporte nessa pessoa, que normalmente é o treinador principal.

Outro interesse particular denunciado neste estudo é o reconhecimento da CoP como base para o desenvolvimento de um processo colaborativo de aprendizagem. Neste sentido, seria fundamental que os programas de formação de treinadores promovessem o desenvolvimento de CoPs como forma de valorizar e tirar partido do conhecimento prévio dos treinadores, ultrapassando o perfil de isolamento que, muitas vezes, caracteriza os cursos de formação na área. Esta inovação poderá ser possível, em primeira instância, na formação académica, devido à sua maior abertura à inovação e à investigação. Neste sentido, promover a aprendizagem em CoP no seio das Unidades Curriculares de Metodologia dos Desportos (II e III, onde simultaneamente decorre o estágio profissional) do ramo de Treino Desportivo, possibilitaria aos TE um espaço colaborativo de aprendizagem (de mútuo envolvimento e de partilha de conhecimento). Adicionalmente, este espaço complementar de formação, engloba o potencial para conferir aos TE o suporte necessário para aumentar a sua compreensão acerca dos problemas que

regularmente ocorrem no exercício da sua atividade, sobretudo em contexto de estágio profissional.

Por fim, a implementação de CoP nos clubes poderá ser vista como uma mais-valia para o desenvolvimento dos treinadores que compõem os quadros do mesmo. Deste modo, permitiria aos treinadores conhecerem diferentes perspetivas práticas através da partilha genuína de experiências (com os seus pares), alicerce fundamental do conhecimento profissional. Para além disso, seria proveitoso também para os clubes, uma vez que instituiriam bases para um desenvolvimento sustentável dos seus atletas, criando pontos de contacto e auxílio entre os treinadores de diferentes escalões etários. Deste modo, uma das pretensões seria diminuir o isolamento e a competitividade que caracteriza a cultura do Treino Desportivo e que impede, não raramente, os treinadores de partilharem os seus conhecimentos e as suas dúvidas com os colegas de profissão (Mesquita et al., 2014).

#### *Sugestões para investigações futuras*

Sendo que o presente estudo pretendeu demonstrar as vantagens que as CoPs podem ter para a formação de treinadores (sobretudo pela possibilidade de interação e colaboração no seio da mesma), consideramos que o estudo da implementação e desenvolvimento de CoPs no seio dos clubes, seria um fator importante a ter em conta no delineamento de investigações futuras. Esta sugestão surge na medida em que, na maioria dos clubes, o conhecimento que cada treinador possui não é utilizado sinergicamente em prol de uma melhoria, quer dos próprios treinadores quer dos clubes.

Numa outra vertente, e tendo em contas as evidências que este estudo destacou relativamente às dificuldades encontradas nas práticas dos TE, urge a realização de estudos de carácter etnográfico, onde o investigador possa proceder a um acompanhamento mais próximo do TE, estando inserido nas suas experiências no clube. Deste modo, a investigação resultante poderia revelar de forma mais aprofundada, os hábitos, as crenças e as tradições que vão sendo transmitidas aos TE e que permitem a continuidade de uma

determinada cultura ou de um sistema social. Este tipo de investigação seria também importante para suprimir a escassez de evidências sobre o trabalho desenvolvido pelos TE nos clubes em que são inseridos no contexto de estágio e, simultaneamente, compreender as suas principais inquietudes e dilemas durante este processo formativo. Tal permitiria desvendar o processo de aculturação que os TE enfrentam em contexto de estágio. Deste modo, seriam criadas bases para, atempadamente, preparar os TE a lidarem com a ambiguidade e complexidade apanágio da sua atividade profissional, criando-se assim condições favoráveis para uma aprendizagem e desenvolvimento profissional mais profícuo e sustentável.

### Referências bibliográficas

- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson, & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 27–41). London, UK: Routledge.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Brangrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6, 7-26.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Oxon: Routledge.
- Cushion, C.J., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631–1641.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: Seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 17(3), 313-329.

- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2), 181-202.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755.
- Martens, R. (2004). *Successful coaching* (3<sup>rd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies to enhance student-coaches learning engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Piggott, D. (2012). Coaches' Experiences of Formal Coach Education: A Critical Sociological Investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Purdy, L., Potrac, P., & Jones, R. L. (2008). Power, consent and resistance: an autoethnography of competitive rowing. *Sport, Education & Society*, 13(3), 319-336.
- Rovegno, I. (1998). The development of in-service teachers' knowledge of a constructivist approach to Physical education: Teaching beyond activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (2), 147-162
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S., and Babiarz, M. (2001). Teaching and Learning Basic Invasion- Game Tactics in 4th Grade: A Descriptive Study from Situated and Constraints Theoretical Perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education* 20 (4), 370–388.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts: Harvard Business Press.

Wibowo, J., Bähr, I., & Groben, B. (2014). Scaffolding as an instructional model for the cooperative learning model in physical education. *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Magazine*, 21(2–3), 15–18.