

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE HÓQUEI

Fernando Santos

Martin Camiré

Dany J. MacDonald

Karl Erickson



**O Desenvolvimento Positivo dos Jovens
na Formação de Treinadores**





Edição
Federação Portuguesa de Hóquei

Design Gráfico
MEOW ADVERTISING

Impressão
Omiserviços

ISBN: 978-989-54040-0-1

Porto
Dezembro 2017



Índice

Prefácio	4
Paulo Pereira	
Introdução	5
Equipa de investigação	6
Desenvolvimento positivo através do desporto: Teoria, investigação e prática	8
Fernando Santos e Martin Camiré	
Como é que sei se estou a ser eficaz?	10
Considerações acerca da avaliação do DPJ em diferentes contextos desportivos	
Dany J. MacDonald e Fernando Santos	
O DPJ e o ensino de competências para a vida no hóquei em campo	12
O papel de treinadores portugueses na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens no hóquei em campo	
Fernando Santos, Martin Camiré e Henrique Campos	
As perspetivas de treinadores de jovens quanto à utilidade dos programas de formação de treinadores	13
Fernando Santos, Martin Camiré, Dany J. MacDonald, Henrique Campos, Manuel Conceição e Patrícia Silva	
O impacto de um curso de treinadores centrado no DPJ nas perceções e práticas de treinadores de hóquei em campo	14
Fernando Santos, Martin Camiré, Dany J. MacDonald, Henrique Campos, Manuel Conceição e Patrícia Silva	
Implicações práticas	16
Fernando Santos, Martin Camiré e Dany J. MacDonald	
Atividade A. Promover o QI da Equipa	
Atividade B. Estabelecer Objetivos Individuais	
Atividade C. Jogo 2x1	
Atividade D. Dar Escolhas e Voz	
Atividade E. Relações Significativas: Como e Quando?	
Atividade F. Respeito pelos outros	
Atividade G. Liderança para Todos	
Conclusões e futuras direções	23
Karl Erickson, Fernando Santos, Martin Camiré e Dany J. MacDonald	
Referências	25
Anexos	30



Prefácio

Paulo Pereira

Presidente da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto

O desporto é presentemente um dos fenómenos mais relevantes na sociedade contemporânea, do ponto de vista político, social e económico. Enquanto fenómeno social e contexto marcante para a sociedade em geral, particularmente para as crianças e os jovens, o desporto permite o desenvolvimento físico e o domínio de habilidades desportivas, bem como contribui para a adoção e manutenção de um estilo de vida ativo. Adicionalmente, o desporto permite a aquisição de competências pessoais e sociais importantes para a vida em sociedade que podem ser transferidas para a vida adulta. Contudo, estes resultados de aprendizagem dependem do modo como o desporto é utilizado e não são necessariamente produzidos automaticamente. Nesta circunstância, o papel de investigadores e docentes do ensino superior é preparar treinadores para intervirem de modo eficiente, com o objetivo de promover o desenvolvimento positivo dos jovens através da utilização de uma abordagem intencional ao ensino deste tipo de competências. As federações e instituições desportivas têm também um papel importante na promoção do desenvolvimento positivo de jovens inseridos em diferentes contextos desportivos (e.g., recreação, competição). Contudo, é fundamental refletir sobre o modo como as organizações desportivas estão a priorizar o desenvolvimento positivo dos jovens e a proporcionar oportunidades de aprendizagem aos treinadores para que ajudem jovens em Portugal e em outros países a alcançar resultados de aprendizagem associados ao desenvolvimento positivo através do desporto.

Os treinadores são elementos centrais no desenvolvimento positivo dos jovens, sendo que devem desenvolver atividades estruturadas intencionalmente com este objetivo. Assim, é necessário proporcionar aos treinadores oportunidades para que possam apresentar práticas coerentes com as suas filosofias, utilizando a investigação realizada nesta área para fundamentar esta abordagem. Habitualmente, verifica-se, por vezes, a existência de uma distância significativa entre a investigação e a prática, pois ambos os domínios são considerados separadamente. A formação de treinadores e as políticas desportivas devem ser informadas pela investigação, como se verifica no caso deste projeto que tem sido conduzido com diferentes atores envolvidos no desporto para jovens como pais, atletas, treinadores e formadores. Esta investigação pode definitivamente ajudar a aumentar resultados de aprendizagem coerentes com o desenvolvimento positivo dos jovens.

De sublinhar que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, conjuntamente com a Federação Portuguesa de Hóquei e investigadores de Portugal, Canadá e Estados Unidos têm procurado desenvolver um projeto de investigação com o objetivo de integrar o desenvolvimento positivo na formação de treinadores. Por último, treinadores, professores de Educação Física e outros profissionais do desporto vão encontrar neste livro um conjunto de textos e estudos de enorme relevância não só para a compreensão do fenómeno do desenvolvimento positivo dos jovens no decurso da prática desportiva, mas também sobre a importância da sua integração na formação de treinadores. O presente livro constitui uma referência sobre o estudo do desenvolvimento positivo em Portugal.

Introdução

Este livro foi construído como parte de um projeto intitulado “Integração do Desenvolvimento Positivo dos Jovens na Formação de Treinadores” (ver <http://bit.ly/1QcpVei> para informação mais detalhada), desenvolvido com a Federação Portuguesa de Hóquei (FPH). Este livro descreve o início do projeto, os seus objetivos, bem como os motivos e processos associados às mudanças organizacionais ocorridas na FPH.

As federações desportivas desempenham um papel fundamental na criação das condições necessárias para que clubes e treinadores possam promover uma participação significativa dos jovens no desporto. Neste sentido, os programas de formação de treinadores são uma ferramenta importante para as federações proporcionarem oportunidades de aprendizagem aos treinadores que possam conduzir ao desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ). Contudo, os responsáveis de federações desportivas devem refletir acerca de duas questões essenciais: (i) Será que existe uma distância significativa entre a teoria e a prática no domínio do DPJ através do desporto? e (ii) Será que as federações desportivas estão a criar as condições necessárias para que os treinadores possam facilitar o DPJ? Com o objetivo de responder a estas duas questões, é necessário desenvolver processos de avaliação empíricos. A direção da FPH reconheceu a necessidade de desenvolver um projeto de investigação, com o objetivo de preparar treinadores com o conhecimento necessário à promoção do DPJ. Neste contexto, criou-se uma parceria entre a FPH e Fernando Santos.

Em 2015, realizou-se a primeira iniciativa que consistiu na criação de uma ação de formação centrado no DPJ. Os participantes nesta iniciativa eram 25 professores de Educação Física a lecionar em escolas de uma junta de freguesia situada na cidade do Porto e 20 treinadores de jovens inseridos em clubes de hóquei em campo situados na mesma zona. Estes professores e treinadores intervinham com mais de 900 crianças e jovens, sendo que uma parte significativa destes encontravam-se em risco de exclusão social e provinham de comunidades desfavorecidas.



(Fig.1) Primeira Intervenção acerca do DPJ no contexto Português

Considerando esta primeira iniciativa, diversos professores e treinadores demonstraram a sua motivação para aprofundar como o DPJ podia ser promovido de modo mais efetivo. Um dos treinadores de hóquei referiu:

“Os cursos de formação de treinadores devem incluir temas como o DPJ e o ensino de competências para a vida, pois necessitamos de ensinar essas competências através do desporto”

A FPH apresentava uma filosofia organizacional coerente com os princípios pedagógicos associados ao DPJ, sendo que este foi um aspeto crítico para a implementação de um projeto desta natureza que tinha como objetivo integrar o DPJ na formação de treinadores. Assim, no início de 2015 a FPH apresentou formalmente o projeto designado “Integração do Desenvolvimento Positivo dos Jovens na Formação de Treinadores”. Dois investigadores do Canadá (Martin Camiré e Dany MacDonald), reconhecidos como especialistas na área do DPJ, foram integrados no projeto, assim como três estudantes universitários (Henrique Campos, Manuel Conceição e Ana Silva). O principal objetivo do projeto era compreender a influência da formação de treinadores na capacidade destes agentes ensinarem competências para a vida e promoverem o DPJ.

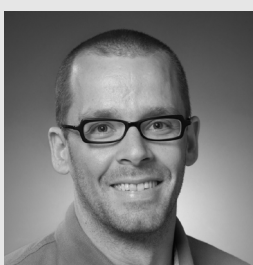
Equipa de investigação



Fernando Santos exerce as funções de professor assistente na Escola Superior de Educação do Porto e Viana do Castelo, e é formador nos cursos de treinadores da FPH, sendo que iniciou o projeto que sustentou a criação deste livro. As suas áreas de investigação integram o processo de treino desportivo e o DPJ.



Martin Camiré exerce as funções de professor associado na Escola de Motricidade da Universidade de Ottawa e é membro da equipa de investigação responsável por implementar este projeto. As suas áreas de interesse relacionam-se com o modo como o DPJ pode ser facilitado através do desporto e com as oportunidades de aprendizagem necessárias para que os treinadores utilizem estratégias que promovam o desenvolvimento de competências para a vida.



Dany J. MacDonald exerce as funções de professor associado na Escola de Ciências Humanas na Universidade de Prince Edward Island no Canadá, sendo também membro da equipa de investigação responsável por implementar este projeto. As suas áreas de interesse são o DPJ através do desporto e o desenvolvimento de instrumentos para avaliar o DPJ, bem como a criação de contextos que possam ajudar os treinadores a integrar o DPJ nas suas práticas.



Henrique Campos é um estudante de mestrado interessado na aplicação do DPJ ao contexto desportivo e à Educação Física, sendo membro da equipa de investigação responsável por implementar este projeto. É um dos elementos que tem colaborado com a FPH nos cursos de treinadores e em programas de intervenção com o objetivo do DPJ desenvolvidos em contexto escolar.



Karl Erickson é professor assistente no Instituto para o Estudo do Desporto para Jovens do Departamento de Motricidade da Universidade de Michigan. O seu programa de investigação centra-se no desenvolvimento do atleta, no treino de jovens e na compreensão do modo como o desporto pode ser um contexto promotor do DPJ. O seu trabalho dá particular ênfase ao modo como os processos interpessoais (i.e., interações treinador-atleta) influenciam resultados de aprendizagem associados ao processo de desenvolvimento.

No seguimento da criação e implementação do projeto “Integração do Desenvolvimento Positivo dos Jovens na Formação de Treinadores”, desenvolveram-se diversas ações de formação. Um dessas ações intitulada “Desenvolvimento Positivo dos Jovens” consistiu num curso online centrado no DPJ, sendo composto por 24 horas. O objetivo desta iniciativa era proporcionar oportunidades de aprendizagem a treinadores, de modo a facilitar a sua intervenção com o objetivo do DPJ. Antes desta ação, promoveu-se um curso piloto designado “Desenvolvimento Positivo dos Atletas” em que os treinadores participavam voluntariamente. Este curso foi realizado de modo a preparar uma ação de formação mais abrangente, bem como para compreender a motivação e conhecimento dos treinadores em relação ao DPJ. Paralelamente à realização destas ações de formação, foram desenvolvidos diversos estudos que visavam analisar as perspetivas de treinadores de hóquei em relação ao DPJ. Estes estudos demonstraram que os esforços desenvolvidos na reestruturação dos cursos de treinadores tinham-se relevado úteis para suprir as necessidades dos treinadores. Um dos membros da FPH referiu:

“Os treinadores necessitam de mais ferramentas para poderem proporcionar oportunidades de desenvolvimento aos seus atletas, especificamente para promover o desenvolvimento pessoal e social. Estes aspetos são importantes, mas têm dificuldades em implementar estratégias e compreender o potencial do hóquei em campo. O DPJ através do hóquei em campo pode ser uma realidade!”



(Fig.2) Técnicos da Federação Portuguesa de Hóquei

Este livro pretende refletir os principais resultados deste projeto, proporcionar ferramentas concetuais e práticas para treinadores e identificar um conjunto de necessidades e desafios que irão ser integrados na próxima fase do projeto.

Desenvolvimento Positivo através do Desporto:

Teoria, Investigação e Prática

Fernando Santos e Martin Camiré

Os treinadores devem ajudar os atletas a desenvolver um conjunto vasto de competências (e.g., táticas, físicas, pessoais) úteis no desporto e na vida. Aliás, uma das expressões mais comuns na comunidade de treinadores é “o desporto forma carácter”, o que pode levar-nos a considerar que qualquer contexto desportivo pode proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento pessoal e social (Fraser-Thomas, Côte, & Deakin, 2005). Recentemente, tem sido reconhecida a importância de promover o desenvolvimento destas competências pessoais e sociais através de uma abordagem intencional. O DPJ surge como uma perspetiva centrada nas qualidades dos jovens que pode ajudar os treinadores a criar ambientes apropriados ao processo de desenvolvimento. O DPJ pode ser definido como um enquadramento que visa possibilitar uma transição para a vida adulta através da criação de contextos em que os jovens possam aprender a ser competentes, confiantes, a cuidar dos outros e estabelecer relações significativas (Geldhof et al., 2014). Perspetiva-se, teoricamente, que o DPJ ocorra se um contexto desportivo for estruturado para que existam relações significativas entre treinadores e jovens, e caso as necessidades pessoais e sociais dos jovens sejam consideradas através de uma abordagem intencional.



(Fig.3) Abordagem intencional ao DPJ num projeto escolar

Investigadores na área do desporto têm argumentado a necessidade dos treinadores considerarem os jovens como recursos a ser desenvolvidos em vez de problemas a ser geridos, de modo a desenvolver competências pessoais e sociais. Assim, desenvolvimento não se traduz simplesmente na ausência de problemas e/ou comportamentos de risco. Torna-se necessário que os treinadores desenvolvam intencionalmente as qualidades dos atletas, de modo a que possam ultrapassar os desafios encontrados ao longo do processo de desenvolvimento. O desporto é um contexto válido para a promoção do DPJ pela sua natureza intrínseca no desenvolvimento de competências. No domínio do DPJ através do desporto, diversos modelos e enquadramentos têm sido estudados como é o caso do Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (Hellison, 2011), a perspetiva de Bredemeier sobre o desenvolvimento moral (Bredemeier, Weiss, Shields, & Cooper, 1987), e o desenvolvimento de competências para a vida de Danish (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004). As competências para a vida têm sido consideradas uma prioridade por diversos treinadores e podem ser divididas em competências interpessoais como o trabalho em equipa e competências intrapessoais como a tomada de decisão. O DPJ e o desenvolvimento de competências para a vida através do desporto têm sido considerados alvos prioritários, no sentido de proporcionar experiências de desenvolvimento positivas no desporto.



Os treinadores de jovens devem apresentar-se como modelos e influenciar o processo de desenvolvimento de competências para a vida dos seus atletas. Diversos investigadores (e.g., Camiré et al., 2015) têm procurado identificar um conjunto de fatores presentes em programas de intervenção bem sucedidos, desenhados com o objetivo do DPJ. Recentemente, Holt et al. (2017) realizaram um meta-estudo qualitativo que sintetizou os fatores que podem conduzir ao DPJ através do desporto, sendo que apresentaram cinco hipóteses, a saber:

- 1- Os sistemas ecológicos distantes e fatores individuais influenciam o DPJ através do desporto.
- 2- Um clima de DPJ (baseado nas relações entre atletas e pares, pais e outros adultos) pode originar resultados de aprendizagem associados a esta abordagem (i.e., através de processos implícitos).
- 3- Os resultados de aprendizagem associados ao DPJ podem ser alcançados se existem programas (i.e., através de processos explícitos) com o objetivo de ensinar competências para a vida (envolvendo atividades para ensinar competências para a vida e promover a transferência destas competências) e na presença de um clima de DPJ.
- 4- A combinação de um clima de DPJ e de uma abordagem intencional ao ensino de competências para a vida pode gerar mais resultados de aprendizagem do que apenas um clima de DPJ.
- 5- Caso sejam adquiridos resultados de aprendizagem associados ao DPJ no e através do desporto a transferência será facilitada, o que pode ajudar os jovens a florescer e contribuir para as suas comunidades.

As hipóteses presentes neste modelo de DPJ através do desporto e retratadas neste estudo têm inúmeras implicações práticas para treinadores de jovens. Existe a necessidade de criar um clima favorável ao DPJ e simultaneamente implementar estratégias de DPJ através de uma abordagem intencional. Caso os treinadores dependam exclusivamente de uma abordagem implícita, o desenvolvimento de competências para a vida pode ocorrer ou não, sendo que depende do acaso. Neste contexto, caso os treinadores pretendam aumentar este tipo de resultados de aprendizagem torna-se necessário desenvolver uma abordagem explícita expressa através de estratégias e objetivos específicos, bem como de oportunidades concretas para adquirir estas competências (e.g., liderança, tomada de decisão). Primeiramente, os treinadores devem criar a sua própria filosofia de treino, integrando as competências para a vida que consideram essenciais para a sua prática, sendo que devem refletir constantemente acerca de possíveis discrepâncias entre a sua filosofia e as suas práticas. Num segundo momento, os treinadores devem intervir, de modo a criar um clima de DPJ e desenvolver relações significativas com os seus atletas. Este processo implica considerar os interesses dos jovens e as suas necessidades de desenvolvimento, assim como o ensino de competências que facilitem a comunicação com pais e outros agentes desportivos. Num terceiro momento, os treinadores devem desenvolver deliberadamente as competências para a vida que consideram essenciais. As estratégias utilizadas devem possibilitar a criação de um ambiente seguro para os jovens e ajudá-los a ultrapassar os desafios presentes no seu processo de desenvolvimento.



(Fig.4) Exemplo de uma atividade desenvolvida para promover resultados de aprendizagem associados ao DPJ

Um dos aspetos a considerar na promoção do DPJ é que o desempenho desportivo não é um objetivo incompatível com esta abordagem. Assim, o DPJ deve ser visto como uma componente inerente ao treino desportivo, mesmo em contextos de elite. É importante considerar que competências como o trabalho em equipa, tomada de decisão e esforço são úteis tanto no desporto como na vida. Strachan, Côté e Deakin (2011), num estudo realizado com jovens atletas de elite, demonstraram como o desempenho desportivo pode ser integrado com o DPJ. Outros investigadores (e.g., Santos et al., 2017) têm suportado esta ideia.

A aceitação do DPJ como uma abordagem válida no desporto para jovens está relacionada com a avaliação deste tipo de resultados de aprendizagem e a obtenção de informação tangível. A próxima seção deste livro pretende apresentar procedimentos de avaliação úteis para avaliar o DPJ em diversos contextos desportivos.

Como é que Sei se Estou a ser Eficaz?

Considerações acerca da avaliação do DPJ em diferentes contextos desportivos

Dany J. MacDonald e Fernando Santos

Apesar do desporto ter o potencial necessário para facilitar diversos resultados de aprendizagem, como o desenvolvimento de competências para a vida (Danish et al., 2004) e o desenvolvimento do carácter (Camiré & Trudel, 2010), de que modo é que os treinadores de jovens e as federações desportivas podem determinar se os objetivos associados ao DPJ estão a ser alcançados? Torna-se necessário recolher informação acerca do DPJ e do ensino de competências para a vida de modo a compreender (i) a qualidade das intervenções; (ii) a participação e envolvimento dos jovens num dado programa; (iii) alinhamento entre metodologias usadas e resultados de aprendizagem pretendidos. Assim, existe a necessidade de analisar de que modo os programas de intervenção estão a influenciar os comportamentos de treinadores e atletas no domínio do DPJ, no sentido de identificar desafios e potencialidades das intervenções e aumentar este tipo de resultados de aprendizagem. Diversos investigadores têm desenvolvido instrumentos de avaliação que visam avaliar a eficácia de intervenções com o objetivo do DPJ.



(Fig.5) Análise das experiências dos jovens num programa de intervenção com o objetivo do DPJ

Em Portugal, verifica-se a necessidade de validar instrumentos como o Questionário acerca das Experiências dos Jovens (MacDonald et al., 2012) e o Questionário sobre a Transferência de Competências para a Vida (Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter, & Price, 2013), pois existe um conjunto limitado de ferramentas disponíveis para avaliar o DPJ em contexto desportivo (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013). Atualmente, Gaion et al. (2017) validou o Questionário acerca das Experiências dos Jovens no contexto brasileiro. Este instrumento pode ser usado no contexto Português para compreender as experiências de jovens atletas no desporto. Estes investigadores realizaram uma adaptação cultural e respetiva validação do instrumento, apresentando uma ferramenta com propriedades psicométricas adequadas que possibilitam a avaliação do DPJ em países de língua portuguesa. O Questionário acerca das Experiências dos Jovens pode ser útil para investigadores interessados em aprofundar as experiências dos jovens em diferentes contextos desportivos. Adicionalmente, outros investigadores (e.g., Martins et al., 2015) têm procurado validar instrumentos que possam ajudar a responder a outras questões de investigação relacionadas com a experiência dos jovens no desporto.

Relativamente às avaliações conduzidas no domínio do DPJ, as federações desportivas devem definir filosofias organizacionais claras, objetivos de desenvolvimento positivo e selecionar os instrumentos mais apropriados para medir o impacto da sua intervenção. Neste contexto, as organizações desportivas (i.e., clubes desportivos, federações, escolas) deve identificar um conjunto específico de resultados de aprendizagem para que possam selecionar os instrumentos de avaliação mais adequados (e.g., resultados, experiências) (Duerden & Witt, 2012). Os comportamentos de DPJ avaliados dependem do contexto e representam certos objetivos específicos (MacDonald & McIsaac, 2016).

Por exemplo, o Questionário acerca das Experiências dos Jovens no Desporto (MacDonald et al., 2012) tem sido utilizado para analisar a qualidade das experiências vivenciadas pelos jovens no desporto e os contributos de um dado programa de intervenção. Estes investigadores apresentaram uma versão modificada do instrumento composta por 37 itens (ver descrição posteriormente no texto) que incluía uma escala de quatro pontos de 1 (i.e., sim, definitivamente) a 4 (i.e., de modo nenhum): (i) competências pessoais e sociais, (ii) iniciativa, (iii) definição de objetivos, (iv) competências cognitivas e (v) experiências negativas no desporto.

A versão original do Questionário sobre a Experiência dos Jovens (Hanson & Larson, 2002) foi primeiramente criada para avaliar as experiências positivas e negativas dos jovens em vários contextos (e.g., organizações sociais, desporto). Contudo, de modo a aprofundar a compreensão acerca do contexto desportivo MacDonald et al., (2012) refinaram o instrumento e criaram o Questionário acerca das Experiências dos Jovens no Desporto (YES-S). Posteriormente, desenvolveu-se uma versão reduzida do YES-S (Sullivan, MacKenzie, & Marini, 2015) que permite aos investigadores avaliar os mesmos domínios utilizando uma medida composta por 22 itens.

Mais recentemente, Rathwell e Young (2016) adaptaram o Questionário acerca das Experiências dos Jovens ao desporto universitário e criaram o Questionário acerca das Experiências dos Jovens no Desporto Universitário (USES). O USES é um instrumento eficaz para analisar o desenvolvimento positivo neste contexto específico, considerando a escassez de ferramentas neste domínio. O processo de validação originou 46 itens e um modelo de 9 fatores que integrou 5 dimensões positivas e 4 negativas (ver anexo A para aceder à versão completa do instrumento) que são mensuradas numa escala de 7 pontos de 1 (i.e., discordo completamente) a 7 (i.e., concordo completamente). Estes fatores são: iniciativa, competências básicas, relações interpessoais, trabalho em equipa e competências sociais, relações com adultos e capital social, stress, interações negativas com pares, exclusão social, e comportamentos inapropriados de adultos. Neste sentido, existem diversos instrumentos que têm sido utilizados para compreender as experiências dos jovens no desporto (Vierimaa, Erickson, Côté, & Gilbert, 2012). Por exemplo, o Questionário acerca da Responsabilidade Pessoal e Social (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008) foi desenvolvido para avaliar a responsabilidade pessoal e social na Educação Física. Este instrumento sustenta-se no trabalho desenvolvido por Hellison (2011) com o modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social e integra dois fatores com 7 itens cada um, a saber: responsabilidade pessoal (e.g., 'Eu esforço-me', 'Eu estabeleço objetivos para mim'); e responsabilidade social (e.g., 'Eu respeito os outros', 'Eu respeito o meu professor'). Este instrumento é uma ferramenta válida para avaliar comportamentos de responsabilidade pessoal e social. Por outro lado, os instrumentos de observação sistemáticos podem também proporcionar informação acerca do DPJ e permitir quantificar os comportamentos de treinadores e atletas (Erickson & Côté, 2016).

Assim, os sistemas de observação têm o potencial necessário para aprofundar e quantificar os comportamentos associados ao DPJ apresentados tanto por treinadores como atletas. Por exemplo, Erickson, Côté, Hollenstein e Deakin (2011) desenvolveram um instrumento de observação que quantifica as interações entre treinadores e atletas ao longo de uma sessão de treino. Esta técnica denominada grelhas de análise tem como objetivo quantificar as interações entre treinadores e atletas em tempo real através de uma análise sequencial e da frequência dos comportamentos destes agentes. Wright e Craig (2011) também desenvolveram um instrumento de observação para analisar a responsabilidade pessoal e social denominado "Instrumento para a Avaliação do Ensino da Responsabilidade", mais especificamente para determinar os comportamentos associados ao DPJ de treinadores e atletas. A primeira secção deste instrumento visa analisar as estratégias utilizadas por treinadores em intervalos de 5 minutos, em que os observadores avaliam a intervenção destes agentes (ver anexo B para a descrição das estratégias avaliadas). As restantes secções do instrumento (secções 2 e 3) são preenchidas no último intervalo de 5 minutos observado e permitem uma análise global dos comportamentos de responsabilidade pessoal e social dos atletas e acerca do modo como os treinadores integraram os conceitos de responsabilidade (e.g., respeito pelos outros, esforço, autonomia, liderança e transferência).

Nesta medida, existe um conjunto vasto de parâmetros que pode ser avaliado e vários instrumentos que podem ajudar treinadores e federações desportivas a compreender como o DPJ é integrado em certos programas de intervenção. Contudo, é necessário construir uma filosofia sustentada nos princípios do DPJ e determinar quais os aspetos que merecem ser avaliados, com o intuito de definir o protocolo de avaliação mais adequado (Petitpas, Cornelius, Raalte, & Jones, 2005). Caso não sejam desenvolvidos esforços para promover o DPJ através de uma abordagem intencional existe o risco de não serem alcançados este tipo de resultados de aprendizagem, definidas estratégias e de não ser possível definir as medidas e procedimentos de avaliação a utilizar.

Os instrumentos descritos anteriormente podem ajudar investigadores a responder a questões de investigação relacionadas com as experiências em programas de DPJ e resultados de aprendizagem. Contudo, ainda é necessário criar uma definição operacional de DPJ e identificar os constructos que devem integrados nessa definição. Esta definição operacional de DPJ permitirá obter maior clareza nas medidas e instrumentos mais adequados ao contexto desportivo. Por outro lado, torna-se necessário investigar com maior profundidade a separação das experiências em programas com o objetivo de DPJ dos resultados de aprendizagem alcançados. A linha ténue entre experiências e resultados encontra-se presente em diversos instrumentos existentes no domínio do DPJ através do desporto, o que cria desafios a investigadores que procuraram analisar estes fatores. Em Portugal, o DPJ ainda é uma abordagem recente, sendo que só encontramos três teses de doutoramento nesta área (e.g., Martins, 2014; Regueiras, 2012; Santos, 2017) publicadas até julho de 2017. Assim, constata-se a escassez de instrumentos na área do DPJ através do desporto, o que sugere a necessidade de desenvolver este tipo de ferramentas para que certas questões de investigação que requerem uma abordagem quantitativa possam ser respondidas. Atualmente, uma das preocupações da comunidade científica é compreender com maior profundidade os comportamentos de treinadores e atletas, o que tem originado estudos que utilizam as perceções destes agentes e dados de observações com este propósito. Torna-se urgente validar instrumentos que possam contribuir para a avaliação do DPJ (Esperança et al., 2013). Este próximo passo irá permitir desenvolver desenhos de investigação mais robustos no contexto português.

O DPJ e o ensino de competências para a vida

no hóquei em campo

O Papel de treinadores portugueses na promoção do Desenvolvimento Positivo dos Jovens no Hóquei em Campo

Fernando Santos, Martin Camiré e Henrique Campos

Este primeiro estudo realizado pela equipa de investigação envolvida no projeto teve como objetivo analisar as perceções de treinadores de hóquei em campo (n=11) acerca do seu papel no DPJ e no ensino de competências para a vida. Este estudo implicou uma abordagem qualitativa com recurso a entrevistas semiestruturadas. Antes de implementar qualquer intervenção com o objetivo do DPJ, considerou-se importante aceder às perspetivas de treinadores de hóquei em campo em relação ao DPJ. No primeiro estudo, a equipa de investigação procurou responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as perceções de treinadores de hóquei em campo em relação ao DPJ e ao ensino de competências para a vida?
2. Quais as estratégias utilizadas por treinadores de hóquei em campo com o objetivo do DPJ e do ensino de competências para a vida?
3. Quais as perceções de treinadores de hóquei em campo quanto ao papel da formação de treinadores para que possam promover o DPJ e do ensino de competências para a vida?

Em relação à primeira questão de investigação, os resultados demonstram que o DPJ e o ensino de competências para a vida eram considerados importantes e faziam parte da filosofia de treino dos participantes. Os treinadores identificaram diversas competências para a vida que podiam ser desenvolvidas através do hóquei em campo como o esforço, trabalho em equipa e liderança. O hóquei em campo foi perspetivado como um contexto que podia originar diversos resultados de aprendizagem associados ao DPJ, pelo fato de existir um ambiente familiar nos clubes. Adicionalmente, os participantes acreditavam que os treinadores continuavam mais tempo no mesmo clube do que em outras modalidades, o que facilitava este aspeto.

A segunda questão de investigação permitiu analisar como é que o DPJ e o ensino de competências para a vida era promovido no contexto português. Com base nas entrevistas realizadas, foi possível verificar que os treinadores utilizavam uma abordagem implícita em relação ao DPJ, procurando promover um clima positivo (i.e., divertido e prazeroso). Aliás, recolheram-se poucas evidências que corroboram a utilização de uma abordagem explícita por parte dos treinadores. Holt et al. (2017) referiram que a combinação de um clima de DPJ e de uma abordagem intencional ao ensino de competências para a vida pode gerar mais resultados de aprendizagem do que apenas um clima de DPJ. Assim, as federações desportivas devem incluir nos programas de formação de treinadores conteúdos específicos associados ao DPJ que os possam ajudar a implementar uma abordagem explícita.

A terceira questão de investigação abordou o papel da formação de treinadores na intervenção dos treinadores, com vista ao DPJ e ao ensino de competências para a vida. Metade dos treinadores mencionou a escassez de conteúdos relacionados com o DPJ, sendo que outra metade considerou que os cursos tratavam estas tipo de questões. Após uma análise profunda das respostas dos participantes, verificou-se que os treinadores consideravam o DPJ como sinónimo de psicologia do desporto, o que representa uma visão restrita de DPJ. Este fato pode ter influenciado as perceções dos treinadores quanto aos conteúdos incluídos nos cursos de treinadores. As federações desportivas devem criar cursos de treinadores em que seja apresentado e definido o conceito de DPJ e o significa para os treinadores. Em função da escassez de conteúdos associados ao DPJ na formação de treinadores, a equipa de investigação desenvolveu um outro estudo para aprofundar este aspeto.

As perspectivas de treinadores de jovens quanto à utilidade

dos programas de formação de treinadores

Fernando Santos, Martin Camiré, Dany J. MacDonald, Henrique Campos, Manuel Conceição e Patrícia Silva

Baseando-se nos resultados do primeiro estudo, a equipa de investigação desenvolveu um segundo estudo, com o objetivo de compreender as perspectivas de treinadores de hóquei em campo (n=12) quanto ao modo como os cursos de treinadores deviam ser estruturados. As seguintes questões de investigação orientaram este estudo:

1. Qual a importância atribuída ao DPJ na filosofia de treino dos participantes?
2. Quais as perceções dos treinadores quanto à inclusão de conteúdos associados ao DPJ nos cursos de treinadores?

Relativamente à primeira questão de investigação, verificou-se que os treinadores valorizavam o DPJ e o ensino de competências para a vida. Contudo, os treinadores acreditavam que o DPJ não era tão importante como o desempenho desportivo após os atletas terem 15 anos de idade. Antes dos 15 anos, o DPJ foi considerado crítico e uma prioridade para os treinadores de hóquei em campo. Adicionalmente, os participantes mencionaram que o nível competitivo era um fator determinante na importância atribuída ao DPJ. Diversos investigadores têm sugerido que o DPJ e o ensino de competências para a vida devem ser priorizados ao longo do processo de desenvolvimento (Camiré, 2015; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007). Torna-se necessário que os treinadores reflitam sobre a necessidade de integrar o DPJ em diferentes fases do processo de desenvolvimento dos jovens.

A segunda questão de investigação ajudou a equipa de investigação a compreender as perceções dos treinadores em relação ao modo como os cursos de treinadores deviam ser estruturados em termos de (a) conteúdos; (b) relação entre teoria e prática; (c) avaliação. Os treinadores de hóquei em campo mencionaram que os conteúdos associados ao DPJ deviam representar uma parte significativa do currículo, especificamente nos cursos de grau I. Caso o hóquei em campo pretenda ser um contexto propício ao DPJ torna-se fundamental que as federações integrem explicitamente conteúdos associados ao DPJ nos seus programas de formação de treinadores (Newman, Ortega, Lower, & Paluta, 2016; Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2016). Considerando que os cursos de treinadores na FPH são conduzidos maioritariamente online, é também relevante incluir mais oportunidades práticas, sendo que este foi considerado um fator essencial pelos participantes neste estudo. Diversos investigadores têm salientado que os treinadores aprendem de modo mais eficaz através da interação e de experiências práticas (Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007). Assim sendo, estas experiências práticas devem integrar: (a) sessões individuais com o objetivo de ajudar os treinadores a ultrapassar desafios específicos do seu contexto vivenciados na promoção do DPJ; (b) oportunidades de experimentação de estratégias e atividades associadas ao DPJ, e (c) tarefas desenvolvidas autonomamente que implicam a implementação de atividades associadas ao DPJ nas suas sessões de treino sem supervisão direta dos formadores. Em relação à primeira componente, em certos casos os treinadores têm considerado o DPJ como sendo específico de um dado contexto desportivo e que os cursos de treinadores não proporcionam o suporte necessário para que exista transferência de conhecimento para uma realidade concreta. É necessário complementar momentos formais implícitos aos cursos de treinadores com sessões individuais que possam possibilitar uma melhor compreensão dos desafios vivenciados, pontos fortes da intervenção, receios e necessidades. Estas sessões têm diversas semelhanças com o estágio necessário para que os treinadores finalizem com sucesso um dado grau do curso de treinadores. Neste contexto, os cursos de treinadores devem possibilitar que os treinadores tenham oportunidade de testar estratégias e atividades no domínio do DPJ, aprender através dos seus sucessos e insucessos, bem como 'aprender através da prática'. Os participantes neste estudo consideraram os cursos predominantemente teóricos e sem experiências práticas relevantes, o que é preocupante e pode originar enviesamentos no entendimento apresentado acerca do DPJ, das estratégias necessárias para promover este tipo de resultados de aprendizagem e na avaliação do DPJ. A terceira componente é também crítica se o objetivo da formação de treinadores é promover a mudança de comportamentos e envolvimento autónomo dos treinadores na promoção do DPJ. Assim, devem ser atribuídas tarefas não supervisionadas aos treinadores entre sessões para que possam desenvolver esta capacidade. Os procedimentos de avaliação integrados nos programas de formação de treinadores devem estar alinhados com os objetivos dos cursos e com as metodologias de ensino utilizadas pelos formadores. Neste contexto, os formadores devem desenvolver esforços para possibilitar oportunidades de reflexão acerca das filosofias de treino dos treinadores, facilitar a aprendizagem através da experiência e partilhar material didático útil para suprir as necessidades destes agentes. A reflexão deve adquirir preponderância nos cursos, no sentido de permitir que os treinadores tenham o conhecimento necessário à promoção contínua do DPJ.

O Impacto de um curso de treinadores centrado no

DPJ nas percepções e práticas de treinadores de hóquei

em campo

Fernando Santos, Martin Camiré, Dany J. MacDonald, Henrique Campos, Manuel Conceição e Patrícia Silva

Os resultados do segundo estudo foram utilizados para criar um curso de treinadores online centrado no DPJ destinado a sete treinadores. O objetivo deste estudo foi analisar se um curso fundamentado em investigações anteriores poderia influenciar as percepções e práticas de treinadores no domínio do DPJ. Duas questões de investigação nortearam este estudo, a saber:

1. Avaliação de Processo: Quais as percepções de treinadores de hóquei em campo acerca do curso?
2. Avaliação de Produto: Quais as mudanças nos comportamentos dos treinadores com a participação no curso?

Tabela 1. Estrutura do curso

SESSÃO	CONTEÚDOS
SESSÃO 1	- Conceitos de DPJ e competências para a vida - Princípios pedagógicos do DPJ - Desporto como um contexto facilitador do DPJ
SESSÃO 2	- Implementação de programas de intervenção de DPJ - Clima - Relações significativas - Integração de objetivos de desempenho e associados ao DPJ
SESSÃO 3	- Modelos pedagógicos de DPJ - Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2003) - Níveis de responsabilidade - Desafios
SESSÃO 4	- Reflexão sobre as apresentações das sessões anteriores - Integração de estratégias de DPJ
SESSÃO 5	- Integração de estratégias de DPJ (no seguimento do que foi ensinado nas sessões anteriores) - Análise do curso e da sua contribuição para a promoção do DPJ e ensino de competências para a vida
SESSÃO 6	- Avaliação de intervenções com o objetivo do DPJ - O que necessita de ser avaliado? - Como posso avaliar comportamentos de DPJ? - O exemplo do Projeto SCORE!
SESSÃO 7	- Avaliação de intervenções com o objetivo do DPJ - Mais exemplos do Projeto SCORE!
SESSÃO 8	- Considerações finais

Em relação à primeira questão de investigação, os participantes neste estudo referiram que o fato do curso ter sido realizado num formato online permitiu que tivessem sido expostos a 24 horas de conteúdos associados ao DPJ, o que seria impossível caso fossem promovidas sessões presenciais. Diversos investigadores têm argumentado a necessidade de utilizar modelos híbridos nos cursos de treinadores que contemplem sessões online e presenciais (Project SCORE, 2015; Vella, Crowe, & Oades, 2013). Neste sentido, as sessões online facilitam o acesso dos treinadores aos cursos. Contudo, existem limitações nesta abordagem, sendo que os treinadores ‘aprendem a fazer’ e necessitam de momentos práticos em que possam vivenciar a implementação do DPJ (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012; Vella, Oades, & Crowe, 2013).

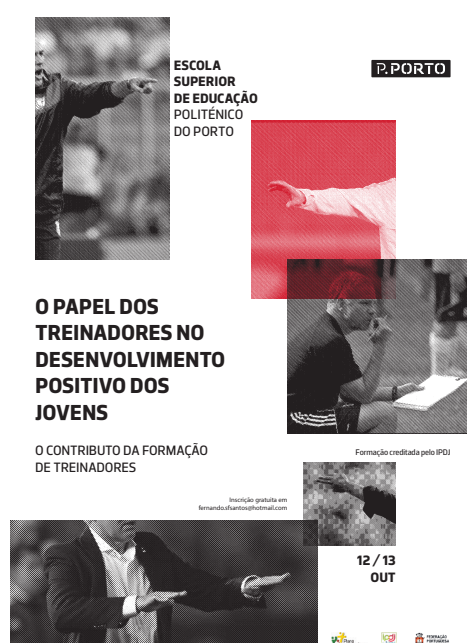
Adicionalmente, os treinadores acreditavam que o conhecimento e abordagem pedagógica dos formadores facilitaram o processo de aprendizagem. Finalmente, os treinadores reconheceram a importância do diário reflexivo no processo de avaliação como uma ferramenta eficaz na estimulação da reflexão.

A segunda questão de investigação centrou-se nos comportamentos de dois treinadores que foram observados antes, durante e depois do curso para analisar a mudança de comportamentos associados ao DPJ. Constatou-se que os comportamentos dos treinadores foram influenciados positivamente pelo curso, sendo que implementaram algumas das estratégias e objetivos partilhados pelos formadores. Após o final do curso, os participantes não retornaram aos comportamentos evidenciados antes da intervenção (i.e., estratégias negativas de ensino) e procuraram promover o DPJ através de uma abordagem intencional. Os treinadores foram desafiados a implementar o DPJ em contexto real através da utilização das ferramentas apresentadas no curso, bem como suprir a pressão exercida para obterem vitórias e desempenho desportivo, lidar com as diferentes perspetivas de outros agentes acerca do processo de desenvolvimento dos jovens e criar relações significativas com os atletas. É necessário proporcionar aos treinadores o tempo necessário para que possam ser eficazes na promoção do DPJ, o que nem sempre é um objetivo facilmente atingível devido à existência de uma subcultura de 'ganhar a todo o custo' que desconsidera o DPJ. Assim, os programas de formação de treinadores de curta e longa duração têm sido eficazes na preparação dos treinadores para facilitar o DPJ. Investigadores na área do DPJ têm sugerido a importância de analisar o modo como os cursos de treinadores com o objetivo do DPJ são estruturados para além da sua duração (e.g., Vella, Crowe, & Oades, 2013). Este estudo permitiu concluir que um curso online pode ser útil, porém, apresenta limitações e desafios que as federações desportivas devem ter em conta.

Estas limitações estão associadas ao modo como os comportamentos dos treinadores mudam e com a existência ou não de estabilidade nessa mudança. Futuras intervenções devem incluir uma componente prática que permita aos treinadores desenvolver destrezas no domínio do DPJ. Este fato representa um desafio para as federações como a FPH, pois diversos treinadores não são remunerados, têm outras atividades profissionais e não têm disponibilidade para despendir uma parte significativa do seu tempo em cursos de treinadores (Resende, Sequeira, & Sarmento, 2016). Contudo, pode ser viável incluir formatos híbridos que integrem uma componente online e presencial.

Assim, oferecem-se as seguintes recomendações às federações desportivas para que possam estruturar cursos de treinadores centrados no DPJ:

1. O estágio é obrigatório no contexto português e necessário para obter certificação das entidades responsáveis. Assim, as federações desportivas podem utilizar o estágio para ajudar os treinadores a integrar o DPJ nas suas práticas ao longo de uma época desportiva completa.
2. Os treinadores devem ser expostos a conteúdos associados ao DPJ ao longo do processo de formação inicial e contínua, o que implica um número significativo de horas despendidas por estes agentes nestes contextos.
3. As federações desportivas devem procurar alcançar um equilíbrio entre teoria e prática, sendo que os cursos devem possibilitar a experimentação entre sessões.



(Fig.6) Poster do primeiro Seminário Internacional acerca do DPJ através do desporto

Implicações práticas

Fernando Santos, Martin Camiré e Dany J. MacDonald

Esta secção integra exemplos de atividades e estratégias no domínio do DPJ que resultam das investigações/intervenções desenvolvidas ao longo do projeto e realizadas por diversos investigadores considerados especialistas nesta área (Camiré, Forneris, Trudel, & Bernard, 2011; Strachan, MacDonald, & Côté, 2015).

Considerações gerais:

Desenvolvimento de Competências SAFE

Sequenciadas, Ativos, Foco, Explicitamente

Existem diversos princípios que podem ajudar os treinadores a estruturar atividades, com o objetivo do DPJ. Neste sentido, devem criar-se progressões sequenciadas de atividades que possam facilitar as aprendizagens dos atletas. É necessário tempo para que os jovens possam dominar e transferir competências para a vida, sendo que uma sequência de atividades pode promover a aprendizagem de uma dada competência para a vida. Neste contexto, os atletas devem também ser construtores Ativos das suas aprendizagens e ter oportunidade de treinar competências para a vida. Assim, as sessões de treino devem ter como Foco determinadas competências para a vida que devem ser ensinadas Explicitamente, e integradas com as competências técnicas, táticas e físicas visadas. Esta secção tem como objetivo apresentar exemplos de atividades que possam ajudar treinadores a promover o DPJ e o ensino de competências para a vida.



(Fig.7) Treinador de hóquei em campo a estabelecer expetativas

Atividade A. Promover o QI da equipa

Esta atividade centra-se no trabalho em equipa que é um aspeto crítico para a obtenção de desempenho desportivo, sendo que são propostos diversos passos para: (a) proporcionar oportunidades aos atletas para identificarem estratégias e desafios no domínio do trabalho em equipa (e.g., foco em objetivos coletivos) utilizando a escala abaixo; (b) identificar a necessidade de estabelecer expetativas claras acerca deste tipo de objetivos (e.g., ‘Esta semana vamos procurar melhorar a capacidade de trabalhar para objetivos coletivos’); (c) proporcionar oportunidades concretas e sistemáticas, de modo a que os atletas desenvolvam competências específicas relacionadas com o trabalho em equipa. Por exemplo, os treinadores podem fazer a avaliação apresentada abaixo todos os meses, definir objetivos para cada semana e avaliar o desempenho dos atletas ao longo da época.

Escala:

Classifique (de 1-5) de que modo és capaz de contribuir para a equipa nestes aspetos

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Promover o espírito de equipa | <input type="checkbox"/> Comunicar apropriadamente |
| <input type="checkbox"/> Promover a identidade da equipa | <input type="checkbox"/> Trabalhar nos objetivos da equipa |
| <input type="checkbox"/> Desenvolver o orgulho na equipa | <input type="checkbox"/> Respeitar os papéis de cada um na equipa |



Defina com os seus atletas os dois principais “aspectos a melhorar”:

1. _____
2. _____

Exemplo de progressão:

- Passo 1: Analise a classificação atribuída pelos atletas a cada elemento da escala.
- Passo 2: Identifique com os seus atletas quais os aspectos que devem ser desenvolvidos.
- Passo 3: Atribua responsabilidades aos capitães de equipa para desenvolverem estes aspectos.

Estratégias concretas para desenvolver os “aspectos a melhorar”:

- Proporcione oportunidades aos atletas para partilharem com os seus colegas objetivos relacionados com o trabalho em equipa e possibilite que liderem uma atividade em que estejam a ser desenvolvidos esses aspectos.
- Utilize as conversas individuais para partilhar responsabilidades com atletas, de modo a que possam ajudar os seus colegas a definir objetivos coletivos.
- Sugerir estratégias aos atletas que possam ser úteis na resolução de conflitos na equipa e crie reuniões formais e informais para definir objetivos a médio e longo prazo, expectativas e consequências. O treinador irá mediar estas discussões e orientar os atletas para os comportamentos esperados.

Atividade B. Estabelecer objetivos individuais

Os treinadores estão constantemente a procurar definir objetivos individuais e coletivos que possam aumentar o desempenho da equipa, bem como partilham com os atletas as vantagens de definir expectativas claras. Assim, esta atividade tem como objetivo ensinar os jovens a definir objetivos, tanto de processo como de produto. A ideia é demonstrar que os objetivos devem ser orientados para o processo, realistas, desafiantes, alcançáveis e definidos de um modo positivo. Os princípios associados a esta atividade podem ser usados em diversos contextos.

Exemplo de progressão:

Passo 1: Coloque grupos de dois elementos cada perto de uma baliza.

Passo 2: Peça a um atleta para definir um objetivo relacionado com o número de remates falhados num total de 10 tentativas. Peça ao atleta que não está a rematar que recolha as bolas.

Passo 3: Assim que ambos os atletas tiverem finalizado a atividade, peça-lhes para repetir o exercício, mas desta vez com um objetivo associado com “o modo como o remate deve ser executado” (ex: “Vou inclinar o corpo para a frente no momento do remate”).

Passo 4: Pergunte aos seus atletas: Como é que sentiram quando tentavam alcançar estes dois tipos de objetivos?

Passo 5: Faça uma breve reflexão com os seus atletas e:

- Aborde a estrutura do primeiro objetivo que implicava “não falhar um certo número de remates” e explique que era um objetivo de produto formulado de modo negativo. Por outro lado, centre-se no segundo objetivo que era “executar o remate corretamente” e no modo como era um objetivo de processo definido de modo positivo.
- Explique a utilidade dos objetivos de processo, na medida que oferecem um maior controlo sobre dadas ações específicas.
- A mensagem a passar aos atletas é que conseguimos mais facilmente melhorar e obter sucesso se definirmos objetivos de processo de modo positivo.
- Registe o desempenho dos atletas para reconhecer os seus esforços..



Estratégias de DPJ:

- Valorize o processo e reforçe positivamente quando os atletas conseguem melhorar o seu desempenho ('Muito bem! Conseguiste melhorar o remate'). É essencial ser coerente em relação ao objetivo definido e ao tipo de feedback pedagógico.
- Escolha atletas que dominam esta atividade e competência para a vida para que possam ajudar outros jovens que apresentem dificuldades (e.g., organize grupos de dois elementos cada em função deste critério).
- Utilize a conversa inicial e a reflexão final para enfatizar a importância da definição de objetivos e como pode ser usada em outros domínios da vida.

Atividade C. Jogo 2x1

Como treinadores, pretendemos que os atletas sejam capazes de persistir quando surgem desafios em situações de jogo, mas também em outros domínios da vida. As competências para a vida são extremamente importantes para alcançar um bom desempenho, seja no desporto, na escola, em casa ou na comunidade. Nesta atividade, os treinadores irão promover uma situação de 2x1, sendo que o objetivo é criar um desafio ao atleta que está a defender e ajudá-lo a ultrapassar esta situação (e.g., quais as competências técnicas e táticas que podem ser usadas), bem como a compreender como pode aplicar esta competência para a vida fora do contexto desportivo (e.g., a perseverança pode ser usada para obter uma classificação positiva na escola).

Exemplo de progressão:

Passo 1: Defina a perseverança como um objetivo para esta sessão de treino.

Passo 2: Defina ou peça aos atletas para formarem grupos de quatro elementos cada.

Passo 3: Inicie a atividade com uma situação de 2x2 e posteriormente remova um jogador de uma das equipas.

Passo 4: Interrompa a atividade quando o atleta reagir (ex: frustração, revolta, cansaço). Intervenha assim que o atleta reagir.

Passo 5: Faça uma breve reflexão com os seus atletas e:

- Diga-lhes quais as competências técnicas que podem ser usadas para resolver uma situação de 2x1.
- Explique a importância de não desistir quando uma situação destas acontece em jogo.
- Enfatize que a mensagem é procurar perseverar quando existem desafios tanto no desporto como na vida.
- Reconheça os esforços dos atletas que estão a defender.

Estratégias de DPJ:

- Utilize as conversas com a equipa durante a sessão de treino para enfatizar a importância desta competência para a vida e para ajudar os atletas a ultrapassar desafios.



(Fig.8) Proporcionando suporte aos treinadores de hóquei em campo na promoção do DPJ

Atividade D. Dar escolhas e voz

A autonomia tem sido considerada importante para o sucesso dos atletas no desporto e noutros domínios da vida. Assim, os treinadores devem possibilitar oportunidades para que os atletas escolham atividades, equipas e estejam envolvidos no processo de treino sem supervisão direta. Estas estratégias podem criar um clima intrinsecamente motivante em que os atletas são construtores ativos das suas aprendizagens e apresentam-se mais envolvidos. Esta atividade proporciona oportunidades aos jovens para tomarem decisões, refletirem e participarem ativamente na sessão de treino. Este tipo de atividade deve ser adequada ao nível de competência dos atletas e ao grau de autonomia esperado para uma dada fase de aprendizagem.

Exemplo de progressão:

Passo 1: Apresente três atividades aos atletas.

Passo 2: Permita que os atletas escolham uma dessas atividades em função do que consideram mais adequado para as suas necessidades ou possibilite que os atletas apresentem outra atividade (para além das três atividades apresentadas) a ser incluída na sessão de treino.

Passo 3: Após a atividade, reflita com os seus atletas e:

- Centre-se nas decisões tomadas pelos atletas (e.g., Quais os motivos para terem escolhido uma dada atividade?) e discuta as consequências negativas e positivas dessa decisão (e.g., A atividade era adequada às tuas necessidades? Mudarias a tua decisão? Porquê?).
- Explique a contribuição de cada atividade para que os atletas melhorem competências específicas e aborde o critério que deve ser utilizado para tomar uma boa decisão.
- Reforce positivamente as decisões tomadas pelos atletas (e.g., valorize a atividade escolhida por um atleta ou a atividade proposta).
- Explique aos seus atletas a importância de tomar boas decisões como uma competência essencial no desporto e que devemos avaliar as consequências das nossas escolhas.

Estratégias de DPJ:

– Organize conversas individuais com os seus atletas para considerar as necessidades específicas de cada um. É importante desenvolver a autonomia progressivamente. Assim, oriente mais ou menos a intervenção de cada atleta em função do conhecimento obtido através destas conversas individuais. Esta informação será útil para assegurar que as suas sugestões se enquadrem com as necessidades e características dos atletas.

- Valorize as sugestões dos atletas e ouça as suas ideias, sendo importante ajudá-los a tomar boas decisões. A partilha da responsabilidade com os atletas irá originar decisões com consequências positivas e negativas. Utilize essas situações como oportunidades de aprendizagem e reflexão.

– Implemente atividades ao longo da sessão de treino que possibilitem o desenvolvimento da autonomia.



Atividade E. Relações significativas: como e quando?

É importante que os treinadores estabeleçam relações significativas com os seus atletas através de uma atitude empática, preocupada e direcionada para as necessidades de todos. Os treinadores necessitam de ter consciência do modo como estão a fomentar estas relações com os atletas.

Estratégia 1: Converse frequentemente com cada atleta, com o objetivo de conhecer as suas características pessoais, bem como compreender os seus interesses e necessidades.

Estratégia 2: Incentive os atletas a contribuir para objetivos coletivos no desporto e em outros domínios da vida. De modo a que o desporto seja um ambiente inclusivo e seguro, as necessidades de todos os atletas devem ser consideradas.

Atividade F. Respeito pelos outros

Promover o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros é um aspeto fundamental para que os atletas sejam bem sucedidos no desporto e na vida. Como podemos desenvolver o respeito explicitamente? Nesta secção, sugerimos diversas estratégias que podem ser úteis para ensinar esta competência para a vida.

Exemplo de progressão:

Passo 1: No início da época, promova uma discussão com a equipa para criar regras que contribuam para o desenvolvimento do respeito. Esta discussão pode ocorrer durante reuniões formais ou informais e tem como objetivo definir um conjunto de regras que ajudem os atletas a respeitar-se uns aos outros, a controlar os seus impulsos e assim criar um ambiente seguro. Os atletas podem votar nas regras que pretendem que sejam implementadas, sendo que sugere-se a criação de um manual de equipa com todas as regras selecionadas que deve ser assinado pelo treinador e por todos os atletas. Coloque essas regras num local perto do balneário para que todos os atletas possam ter acesso. A ideia é criar um conjunto de regras e consequências com e para os atletas. O envolvimento dos atletas neste processo irá facilitar a responsabilização para o cumprimento das regras.

Passo 2: Ao longo da sessão de treino e dos diversos exercícios aproveite oportunidades de aprendizagem para promover o respeito. Por exemplo, se um atleta está a insultar um colega de equipa num jogo utilize esta situação para reforçar como esse tipo de comportamentos impede que todos tenham uma experiência positiva no desporto. Utilize o manual de equipa para relembrar as regras acordadas por todos. Pode considerar criar um local perto do banco (i.e., uma 'área de relaxamento') em que os atletas podem procurar apoio se estiverem com dificuldades em respeitar os outros. É importante ajudar os atletas assim que entram na 'área de relaxamento', compreender a sua perspetiva acerca do que aconteceu e orientar para eventuais soluções.

Estratégias de DPJ:

- Evitar castigar os atletas (e.g., correr durante 20 minutos) por comportamentos de desrespeito. Em vez de procurar eliminar comportamentos negativos, centre-se nos comportamentos que devem ser apresentados pelos atletas no futuro.
- Reforce positivamente os comportamentos positivos dos seus atletas em treinos e jogos através de elogios e comentários construtivos.

Atividade G. Liderança para todos

É importante que todos os atletas tenham oportunidades de desenvolver a liderança, sendo uma competência útil no desporto, mas certamente fundamental noutros domínios da vida. Esta atividade envolve a identificação de um líder ou grupo de líderes, a atribuição de tarefas específicas e a preparação dos atletas para poderem desempenhar estas funções com sucesso.

Exemplo de progressão:

Passo 1: Converse com a equipa acerca do que é esperado de um líder.

Passo 2: Selecione um líder ou grupo de líderes (e.g., escolha líderes com maior e com menor competência no desempenho desta função). Considere proporcionar oportunidades a todos os atletas ao longo da época para desempenharem esta função.

Passo 3: Identifique os aspetos em que os líderes devem centrar-se numa dada atividade (e.g., 'Hoje vamos procurar estar perto da bola, segurar no stick e utilizar a finta. Como líder, pretendo que ajudes os teus colegas nestes três aspetos').

Passo 4: Crie uma sequência de oportunidades para que os líderes possam desempenhar papéis progressivamente mais complexos. Por exemplo, comece por colocar os atletas em grupos de dois elementos cada e peça a um deles que lidere a atividade. Posteriormente, aumente a complexidade da tarefa e peça a um atleta para liderar uma atividade que envolva um maior número de atletas (e.g., atividade que envolva a equipa toda). Finalmente, peça a um atleta que lidere a sessão de treino, criando condições para que eventualmente possam ser treinadores no futuro.

Passo 5: Reflita e:

- Questione os atletas acerca do que aprenderam no papel de líderes.
- Peça-lhes para descreverem o que procuraram ensinar aos seus colegas ao longo das atividades e quais foram os desafios encontrados (e.g., como líder, não fui capaz de ajudar os meus colegas a estar perto da bola, sendo que futuramente vou tentar ser mais concreto na comunicação).
- Enfatize a importância da liderança fora do desporto. Por exemplo, desafie os seus atletas a ajudarem um aluno mais novo na escola que tenha dificuldades na área das ciências.

Estratégias de DPJ:

- Evite resolver os problemas evidenciados pelos líderes. Em vez disso, reflita com eles acerca de possíveis soluções e oriente-os para uma boa decisão.
- Crie equipa de líderes compostas por três/quatro atletas com diferentes competências neste domínio. Desta forma, líderes com maior facilidade nesta função podem ajudar outros atletas que ainda estão a melhorar estas competências.
- Proporcione oportunidades a TODOS os atletas para aprenderem a ser líderes mais eficazes. Considere colocar uma folha perto do balneário que seja um 'calendário de liderança', sendo que indica quais os líderes numa dada sessão.

Princípios orientadores

Nesta secção, apresentam-se alguns exemplos de modo o DPJ e o ensino de competências para a vida podem ser integrados nas planificações, de modo a existirem objetivos claros, processos que promovam este tipo de resultados de aprendizagem e estratégias. Esta abordagem pode ajudar os treinadores a considerarem estes princípios nesta fase.

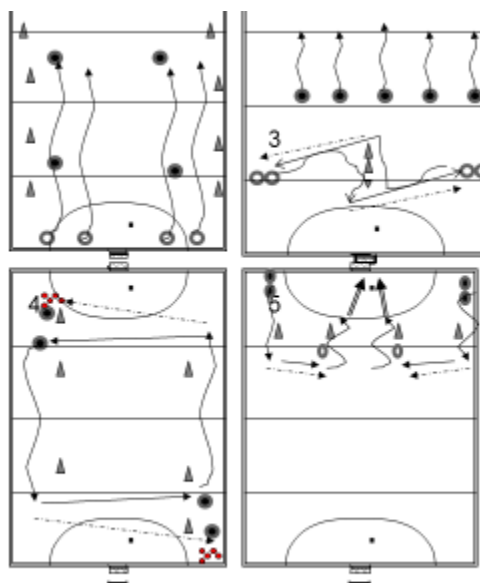
Data-Semana 25 a 29 Maio 2009
Sessão

Organização

- 1- Conversa e explicação dos objetivos do treino;
- 2- Aquecimento – arrancam todos ao mesmo tempo a ver quem perde menos vezes a bola; quem defende não pode sair do rectângulo; bola perdida vai defender;
- 3- Condução bola com paragem de bico – Conduzir a bola de direita e ao apito parar a bola de bico. Arranca após apito;
- 4 - Drible de bico seguido de passe – Conduzir a bola até aos cones, fintar os cones puxando de bico, passar de flat e sprintar até à posição do colega que recebeu que fará o mesmo do lado oposto;
- 5 - Passe de flat – Conduzir a bola até ao cone e passar de flat/push;
- 6 - Circuito – condução, passe dir/esq, finalização;
- 7 – Jogar torneio;
- 8 – Descompressão/conversa

Aspectos técnico-táticos a ter em conta:

- Bola colada no stick;
- Precisão no passe;
- Cabeça levantada;
- Jogo de equipa – cooperação;
- Respeito – regras e colegas;



Data-Semana 25 a 29 Maio 2009
Sessão

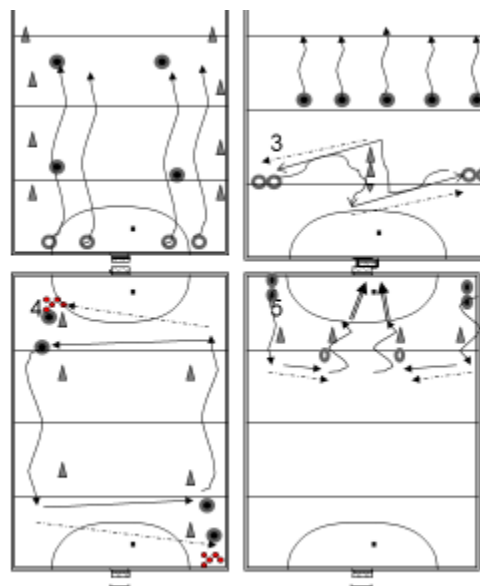
Objetivos de responsabilidade

> **Respeito**

- Aceita as regras de boa educação e aplicá-as;
- Sabe "dar a vez" a um colega;
- Sabe perder e vencer.
- Trabalha em equipa e em parceria;
- Procura aprender e cooperar com todos;
- Aceita o espírito desportivo e o fair-play, respeitando as regras das atividades e todos os intervenientes.

> **Participação**

- Revela empenho e concentração para melhorar a sua técnica de base;
- Procura aperfeiçoar as habilidades motoras nos diferentes tipos de atividades conjugando a sua ação com a dos colegas;
- Mostra empenho nas atividades a realizar;
- Procura sempre progredir.



Conclusões e futuras direções

Karl Erickson, Fernando Santos, Martin Camiré e Dany J. MacDonald

Nesta secção, serão apresentadas as principais conclusões da primeira fase do projeto (2015-2017) e as propostas para a segunda fase.

Desde 2015, diversos investigadores responsáveis por liderar intervenções no âmbito do hóquei em campo em Portugal têm realizado diversos estudos que têm aumentado o conhecimento existente acerca do modo como o DPJ pode ser facilitado através do desporto. Por exemplo, estudos descritivos têm analisado (a) o papel dos treinadores no processo de desenvolvimento dos jovens (Santos, Camiré, & Campos, 2016) e (b) o impacto de formações centradas no DPJ na competência percebida dos treinadores em promover resultados de aprendizagem associados ao DPJ (Santos et al., 2017). Os resultados destes estudos salientam o potencial de formações centradas no DPJ na capacidade dos treinadores em promover estes resultados de aprendizagem. Contudo, os investigadores interessados por esta temática devem procurar utilizar protocolos de intervenção que integrem sistemas de observação sistemáticos e validados. Assim, a segunda fase do projeto terá como objetivo medir concretamente os comportamentos de treinadores e atletas através de um desenho longitudinal ao longo de uma época desportiva, recorrendo-se a um sistema de observação sistemático e validado (i.e., grelhas de análise) desenvolvido por Karl Erickson que fará parte da equipa de investigação.

O projeto de investigação proposto irá envolver a utilização de uma metodologia inovadora denominada state space grids (SSGs) (Hollenstein, 2007; Lewis, Lamey, & Douglas, 1999), que se refere a um método baseado nos sistemas dinâmicos que representa visualmente e analisa quantitativamente em tempo real dados comportamentais de diversos agentes que interagem uns com os outros (i.e., neste caso treinador e atletas jovens) simultaneamente. Concetualmente, a generalidade dos estudos desenvolvidos acerca dos comportamentos no treino têm recorrido a uma perspetiva unidirecional na análise da influência de certas variáveis (e.g., Kahan, 1999; Horn, 2008). Isto é, a influência dos comportamentos dos treinadores nas experiências dos atletas tem sido estudada sem considerar as reações e respostas dos atletas que por sua vez influenciam os futuros comportamentos dos treinadores. Neste sentido, o processo de treino é perspetivado na interação entre treinadores e atletas, o que reduz os últimos a meros recipientes sujeitos a dados resultados de aprendizagem, ignorando-se o papel ativo (o 'A' em SAFE; ver descrição das atividades na secção anterior) do atleta para influenciar ou contribuir para o seu próprio processo de desenvolvimento.

Esta visão unidirecional também não permite compreender o modo como um determinado comportamento do treinador pode ser influenciado por comportamentos anteriores ou posteriores dos atletas. Por exemplo, será que o reforço positivo é sempre necessário ou eficaz na promoção de resultados de aprendizagem positivos mesmo que um atleta esteja demasiado confiante? Por outro lado, uma conceção multidirecional das interações entre treinadores e atletas (Bowes & Jones, 2006; Cushion, Armour, & Jones, 2006; Jones & Wallace, 2005) sugere que o processo de treino é complexo e influenciado pela relação recíproca presente nos sistemas de interação social. Poczwardowski, Barott, e Jowett (2006) identificaram um conjunto de linhas de investigação que deveriam ser exploradas futuramente, sendo que salientaram a importância de incorporar esta concetualização no estudo da relação treinador-atleta. Especificamente, sugeriram a necessidade de mudar o foco do atleta para as relações interindividuais, em particular para a reciprocidade das relações entre treinadores e atletas como uma unidade central de estudo. Paralelamente, sugerem também a importância de diversificar as abordagens metodológicas utilizadas, de modo a permitir compreender a reciprocidade das relações entre treinadores e atletas e o seu modo de funcionamento.

De modo a responder a lacunas similares associadas às relações interativas e à sua variabilidade ao longo do tempo, investigadores interessados pela psicologia do desenvolvimento têm defendido que as perspetivas dos sistemas dinâmicos podem ser úteis para explicar o desenvolvimento da criança como produto das próprias crianças e da intervenção de outros significativos (Van Geert, 1998). Um sistema dinâmico é composto pela interação recíproca dos elementos que fazem parte desse sistema. Esses elementos influenciam-se mutuamente para garantir o funcionamento do sistema (Lewis, 2000). Neste caso, o sistema dinâmico visado é a relação recíproca entre treinadores e atletas, sendo estes elementos distintos inseridos no sistema. Através deste tipo de interações entre elementos, os sistemas dinâmicos auto-organizam-se ao longo do tempo em padrões de funcionamento estáveis (Granic & Hollenstein, 2003). Esta auto-organização reflete a ideia de que um sistema cria a sua própria estrutura em vez de ser influenciado por um padrão previamente definido. Este é um pressuposto importante na teoria dos sistemas dinâmicos (Thelen & Smith, 1998). No domínio da psicologia do desenvolvimento, investigadores têm examinado com sucesso a interação recíproca associada à diáde crianças-pais (e.g., Fogel & Branco, 1997; Granic, Hollenstein, Dishion, & Patterson, 2003; Hollenstein & Lewis, 2006) e aos pares (e.g., Caprara, Dodge, Pastorelli, Zelli, 2007; Dishion, Nelson, Winter, & Bullock, 2004; Steenbeek & Van Geert, 2005, 2007) conceptualizando-as como sistemas dinâmicos.

Embora qualquer sistema tenha um vasto número de padrões possíveis em que, em teoria, pode funcionar, é necessário considerar que os sistemas tendem a apresentar um número limitado de padrões e estabilizar. Estas possibilidades limitadas de criar padrões, conhecidas por atractores, representam estados que surgem frequentemente no sistema. Por exemplo, uma diáde treinador-atleta que seja disfuncional pode, em muitos casos, funcionar de modo mutuamente negativo e hostil, sendo que podem não se verificar alterações que reflitam uma outra realidade (e.g., comportamento mutuamente positivo ou suporte



positivo) ao longo do tempo. Uma das principais características do funcionamento de um sistema é a identificação dos atratores, sendo um aspeto central da investigação sustentada nos sistemas dinâmicos. Contudo, um sistema não se encontra limitado por um único atrator. Aliás, podem existir diversos atratores num dado sistema, sendo que é possível medir a sua variabilidade em qualquer momento e a sua tendência de funcionar em mais do que um estado. Esta variabilidade e as medidas que lhe estão associadas são qualidades da estrutura dos sistemas dinâmicos.

As SSGs concetualizam os indivíduos como parte de interações recíprocas entre dois elementos ou grupos pertencentes a um sistema dinâmico (i.e., treinador-criança/crianças) e permitem que investigadores consigam analisar a natureza destas interações ao longo do tempo. Este método possibilita a obtenção de uma representação gráfica do total de estados no espaço (i.e., o espectro de possibilidades de interação) num dado sistema e mapeia a trajetória das interações ao longo do tempo (i.e., momento a momento). Isto é, as SSGs refletem um perfil visual e quantificável acerca das interações entre os treinadores e seus atletas ao longo do tempo. No sentido de criar uma SSG, é necessário elaborar um manual de codificação que considere todos os comportamentos possíveis num dado sistema. A conceptualização do total de interações permite gerar uma grelha coordenada de análise, isto é, num eixo integram-se todos os comportamentos que podem ser adotados pelos treinadores e no outro os referentes aos atletas. O “estado” da interação comportamental num dado momento é associado ao espaço, de acordo com as coordenadas do x- e y- – o comportamento do treinador e do atleta simultaneamente. Assim que o comportamento do treinador ou atleta mudam (a coordenada do x- ou y-) cria-se uma nova codificação, sendo possível acompanhar ambos os comportamentos que constituem uma interação (reciprocidade) e trajetória das interações em tempo real (e.g., ao longo de uma sessão de treino - temporalidade).

As medidas que analisam a reciprocidade (e.g., se e como cada papel responde e se adapta um ao outro) e temporalidade (e.g., estrutura associada ao tempo na trajetória) da trajetória da interação podem ser quantificáveis e utilizadas em análises estatísticas posteriores para comparar diferentes treinadores e os seus atletas. A associação destas medidas aos resultados de aprendizagem evidenciados pelos atletas permite responder a questões de investigação emergentes centradas na relação dinâmica entre treinadores e atletas. Os dados acerca dos comportamentos de treinadores e atletas são recolhidos através da observação sistemática de vídeos de sessões de treino. A codificação é efetuada de modo contínuo, tanto para treinadores como para atletas, de modo a que o fim de um comportamento assinala o início de outro. Este processo origina uma série contínua de comportamentos para treinadores e atletas (em vez de se utilizar uma escala de apreciação subjetiva que não considera as interações ao longo do tempo). Assim que os comportamentos dos treinadores e atletas são codificados a partir dos vídeos das sessões de treino, os dados são exportados para o programa Gridware (Version 1.1: Lamey, Hollenstein, Lewis, & Granic 2004) que é um software criado para as SSGs. A função primária do programa Gridware é calcular e analisar os dados do comportamento de treinadores e atletas através da criação de trajetórias ao longo das sessões de treino e competições.

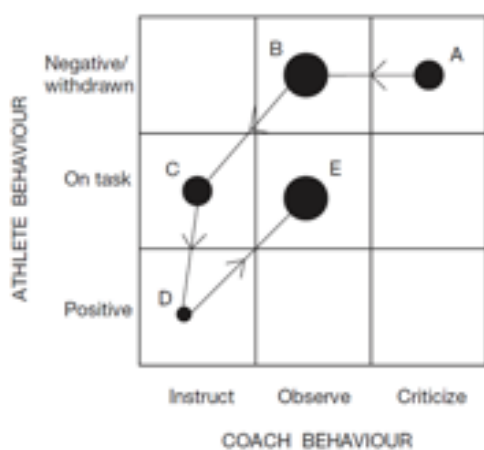
Na figura 1 podemos observar uma forma simplificada de uma SSG para uma hipotética interação entre um treinador e um atleta. O funcionamento do sistema é representado na grelha através da codificação de comportamentos específicos de treinadores e atletas que se verificam repetidamente ao longo do tempo (um exemplo será o treinador grita com o atleta, o que origina um comportamento de desaprovação do atleta). Esta interação é representada num linha específica da grelha, sendo que o diâmetro de cada célula corresponde ao tempo em que o sistema permanece num dado estado (e.g., o treinador continua a gritar e o atleta continua a manifestar o seu desagrado – ver ponto A na Figura 1).



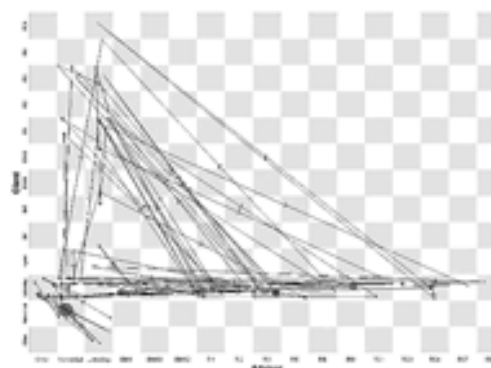


Considerando que a estrutura do sistema é definida pelo comportamento do treinador e atleta, assim que um destes elementos altera o seu comportamento (e.g., o treinador não está a gritar com o atleta e este continua com um comportamento de desaprovação – ver ponto B na Figura 1), a estrutura do sistema modifica-se. Esta mudança leva a uma alteração da localização do sistema que corresponde a uma nova célula e um ponto, sendo que é criada uma linha que une os dois pontos em células diferentes. Este processo verifica-se sempre que existe uma mudança no comportamento do treinador ou do atleta. Com base no exemplo presente na Figura 1, o treinador pode, a certo momento, dar indicações técnicas e o atleta volta a envolver-se na atividade (ver ponto C). Caso a instrução seja útil, o atleta pode reconhecer a importância da informação dada pelo treinador (ver ponto D) antes de voltar a treinar, perante a supervisão do treinador (ver ponto E).

Assim, a trajetória do sistema – interação treinador-atleta – é mapeada no total de estados no espaço como uma série de pontos (representando o comportamento e a sua duração) relacionados de forma sequencial. A Figura 2 representa uma SSG mais complexa que representa a interação real entre treinador e atleta. Esta trajetória pode ser analisada com base nas áreas da grelha, especificamente no que se refere ao tempo e espaço utilizados, aos padrões existentes e às sequências de localizações na grelha (referentes à interação entre treinadores e atletas). A trajetória pode ser quantificada através do tempo despendido em cada célula ou pelo número de presenças numa dada célula. Estas duas medidas possibilitam uma análise mais detalhada e a inclusão de medidas mais complexas.



(Fig.9) Grelha de análise simplificada



(Fig.10) Grelha de análise das interações treinador-atleta



Referências

- Bowes, I., & Jones, R.L. (2006). Working at the edge of chaos: Understanding coaching as a complex, interpersonal system. *The Sport Psychologist*, 20, 235-245.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., & Cooper, B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies, and sport involvement. *Sociology of Sport Journal*, 4(1), 48-60.
- Camiré, Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25-39.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
- Caprara, G.V., Dodge, K.A., Pastorelli, C., & Zelli, A. (1997). How marginal deviations sometimes grow into serious aggression. *Child Development Perspectives*, 1, 33-39.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2.a ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Cushion, C.J., Armour, K.M., & Jones, R.L. (2006). Locating the coaching process in practice: Models 'for' and 'of' coaching. *Physical education and Sport Pedagogy*, 11, 83-99.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure*, 3, 38-49.
- Dishion, T.J., Nelson, S.E., Winter, C., & Bullock, B. (2004). Adolescent friendship as a dynamic system: Entropy and deviance in the etiology and course of male antisocial behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 651-663.
- Duerden, M., & Witt, P. (2012). Assessing program implementation: What it is, why it's important, and how to do it. *Journal of Extension*, 50(1), 1-8.
- Erickson, K., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 264-272.
- Erickson, K., Côté, J., Hollenstein, T., & Deakin, J. (2011). Examining coach-athlete interactions using state space grids: An observational analysis in competitive youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 645-654.
- Esperança, J., Regueiras, L., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22(2), 481-487.
- Falcão, W., Bloom, G., & Gilbert, W. (2012). Coaches' perceptions of a coach training program designed to promote youth developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24, 429-444.
- Fogel, A., & Branco, A.U. (1997). Metacommunication as a source of indeterminism in relationship development. In A. Fogel, M.C.D.P Lyra, & J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 65-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Forneris, T., Camire, M., & Trudel, P. (2012). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 9-23.
- Fraser-Thomas, Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40.
- Geldhof, J., Bowers, E., Mueller, M., Napolitano, C., Callina, K., & Lerner, R. (2014). Longitudinal analysis of a very short measure of positive youth development. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 933-949.
- Granic, I., & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15, 641-669.
- Granic, I., & Hollenstein, T., Dishion, T.J., & Patterson, G.R. (2003). Longitudinal analysis of flexibility and reorganization in early adolescence: A dynamic systems study of family interactions. *Developmental Psychology*, 39, 606-617.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity (3.a ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 384-396.



- Hollenstein, T. & Lewis, M.D. (2006). A state space analysis of emotion and flexibility in parent-child interactions. *Emotion*, 6, 656-662.
- Holt, N., Neely, K., Slater, L., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., Tamminen, K. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.
- Horn, T.S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T.S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology*, (3rd Ed.) (pp.239-268). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, R.L. & Wallace, M. (2006). The coach as 'orchestrator': More realistically managing the complex coaching context. In R.L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualizing sports coaching* (pp.51-64). London: Routledge.
- Kahan, D. (1999). Coaching behaviour: A review of the systematic observation research literature. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 14, 17-58.
- Lamey, A., Hollenstein, T., Lewis, M.D., & Granic, I. (2004). GridWare (Version 1.1). [Computer software]. <http://www.statespacegrids.org>.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21, 191-209.
- Lewis, M.D. (2000). The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development*, 71, 36-43.
- Lewis, M.D., Lamey, A.V., & Douglas, L. (1999). A new dynamic system method for the analysis of early socioemotional development. *Developmental Science*, 2, 457-475.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring student's perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 167-178.
- MacDonald, D., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2012). Psychometric proprieties of the youth experience survey with young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 332-340.
- MacDonald, D. J., & McIsaac, T. (2016). Quantitative assessment of positive youth development in sport. In N. Holt (Ed.) *Positive youth development through sport* (pp. 83-96): Routledge.
- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz. Revista de Educação Física*, 21(3), 321-328.
- Martins, P. (2014). *Desenvolvimento pessoal e social em desporto : relações entre responsabilidade pessoal e social, orientação motivacional e atitudes face ao desporto. [Personal and social development in sport: Relationships between personal and social responsibility, motivational orientation and attitudes towards sport] (Tese de Doutoramento), Universidade de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana., Lisboa.*
- Newman, T., Ortega, R., Lower, L., & Paluta, L. (2016). Informing priorities for coaching education: Perspectives from youth sport leaders. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(3), 436-445.
- Petitpas, A., Cornelius, A., Raalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*(19), 6-80.
- Poczwardowski, A., Barott, J.E, & Jowett, S. (2006). Diversifying approaches to research on athlete-coach relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 125-142.
- Project SCORE. (2015). About SCORE. from <http://www.projectscore.ca/about-score>
- Rathwell, S., & Young, B. (2016). An examination and validation of an adapted youth experience scale for university sport. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 20(4), 208-219.
- Regueiras, L. (2012). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto: uma análise centrada na perspectiva de especialistas [Personal and social responsibility development through sport: an analysis focused on experts perspectives]. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto. Faculdade de Desporto. Porto.*
- Resende, R., Sequeira, P., & Sarmiento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal*, 3, 178-183.
- Santos, F., Camiré, M., & Campos, H. (2016). Youth sport coaches' role in facilitating positive youth development in Portuguese field hockey. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-14.
- Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D., Campos, H., Conceição, M., & Silva, A. (2017). Youth sport coaches' perspective on positive youth development and its worth in mainstream coach education courses. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 38-46.



Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese Youth football coaches within competitive youth sport. *Sports Coaching Review*, h6(1) 1-18.

Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Strachan, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2017).

Portuguese football coaches' role in facilitating positive development within high performance contexts: Is positive development relevant? *International Sport Coaching Journal*, 4(2), 147-161.

Santos, F. (2017). O futebol e o desenvolvimento positivo dos jovens: das peçoções às ações dos treinadores [Football and positive youth development: from coaches' perceptions to their practices]. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto. Faculdade de Desporto. Porto.

Sparkes, A., & Smith, B. (2016). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.

Steenbeek, H., & Van Geert, P. (2005). A dynamic systems model of dyadic interaction during play of two children. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 105-145.

Steenbeek, H., & Van Geert, P. (2007). A theory and dynamic model of dyadic interaction: Concerns, appraisals, and contagiousness in a developmental context. *Developmental Review*, 27, 1-40.

Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2011). A new view: exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3(1), 9-32.

Strachan, L., MacDonald, J., & Côté, J. (2015). Project SCORE!: Coaches' perceptions of an online tool to promote positive youth development in sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 11, 108-115.

Sullivan, P., MacKenzie, K., & Marini, M. (2015). Confirmatory factor analysis of the youth experiences survey for sport (YES-S). *Open Journal of Statistics*, 5, 421- 429

Thelen, E., & Smith, L.B. (1998). Dynamic systems theories. In W. Damon (Series Ed.) & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.1 Theoretical models of human development* (5th ed.) (pp.563-633). New York: Wiley.

Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Psychological Review*, 105, 634-677.

Vella, S., Crowe, T., & Oades, L. (2013). Increasing the Effectiveness of Formal Coach Education: Evidence of a Parallel Process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(2), 417-430.

Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013). A pilot test of transformational leadership training for sports coaches: Impact on the developmental experiences of adolescent athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 8(3), 513-530.

Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(3), 601-614.

Weiss, M. R., Stuntz, C. P., Bhalla, J. A., Bolter, N. D., & Price, M. S. (2013). 'More than a game': Impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5(2), 214-244.

Wright, P., & Craig, M. (2011). Tool for assessing responsibility-based education (TARE): Instrument development, content validity, and inter-rater reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(3), 204-219.



Anexo A

Questionário sobre a experiência no ensino universitário (QEEU)

2	3	4	5	6	7
Não Concordo	Descordo Parcialmente	Não Sei	Concordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente

Como resultado do meu envolvimento no desporto universitário:

1. Eu melhorei a minha capacidade de definir objetivos
2. Eu melhorei a minha capacidade de encontrar novas formas de atingir os meus objetivos
3. Eu sou mais capaz de colocar toda a minha energia numa atividade que é importante para mim
4. Eu sou capaz de exigir mais de mim
5. Eu sou mais capaz de focar a minha atenção
6. Eu melhorei a minha capacidade de desenvolver medidas para resolver um problema
7. Eu melhorei a minha capacidade de organizar o meu tempo e não divagar
8. Eu melhorei a minha capacidade de definir prioridades
9. Eu melhorei a minha capacidade de desenvolver a autodisciplina
10. Eu acredito que melhorei as minhas competências para encontrar informação
11. Eu sinto que melhorei competências na utilização de computadores e internet
12. Eu acredito que melhorei as minhas competências ao nível da criatividade
13. Eu acredito que as minhas competências artísticas melhoraram
14. Eu tenho um melhor entendimento acerca do que tenho em comum com pessoas de diferentes contextos
15. Eu tornei-me mais próximo de alguém de um grupo étnico diferente
16. Eu fiz mais amigos de diferentes classes sociais (ricas ou mais pobres)
17. Eu falo sobre moral e valores mais frequentemente com outros
18. Eu estou mais familiarizado com os diferentes obstáculos que outras pessoas encontram
19. Eu sou mais sensível com as diferentes proveniências de outras pessoas
20. Eu estou mais consciente acerca do modo como as minhas emoções e atitudes afetam os outros em situações em que estou em grupo
21. Eu melhorei a minha capacidade de dar sugestões
22. Eu melhorei a minha capacidade de aceitar sugestões
23. Eu sei mais acerca dos desafios de ser um líder
24. Eu estou mais confiante e consigo superar desafios quando os outros estão a contar com isso
25. Eu melhorei a minha capacidade de ser responsável por um grupo de pares
26. Eu melhorei a minha capacidade de ajudar os outros
27. Eu melhorei a minha capacidade de apresentar as minhas opiniões
28. Eu acredito que conheci mais pessoas fora do contexto da universidade
29. Eu sinto-me mais apoiado pela comunidade para além da universidade
30. Eu sinto-me mais incluído na comunidade para além da universidade
31. Eu não consigo frequentemente estudar o suficiente para os testes
32. Eu não consigo fazer coisas com a família mais frequentemente
33. Eu sinto-me frequentemente stressado
34. Eu sinto-me frequentemente com excesso de trabalho
35. Eu faço frequentemente coisas moralmente inadequadas
36. Eu frequentemente consumo álcool
37. Eu frequentemente consumo drogas
38. Eu frequentemente sinto que não pertença
39. Eu frequentemente sinto-me excluído
40. Eu sou frequentemente exposto a influências sociais
41. Eu sou frequentemente exposto a líderes que são controladores e manipulativos
42. Eu sou frequentemente exposto a líderes que fazem comentários ou piadas sexuais inapropriados
43. Eu sou frequentemente exposto a líderes que não aceitam as minhas ideias
44. Eu sou frequentemente exposto a líderes que atribuem-me culpa por coisas fora do meu controlo
45. Eu sou frequentemente obrigado a liderar
46. Eu sou frequentemente exposto a líderes que escolhem os favoritos
47. Eu sou frequentemente exposto a líderes que me rebaixam

Nota. Iniciativa (itens 1-9), Competências Básicas (itens 10-13), Relações Interpessoais (itens 14-19), Trabalho em equipa e Competências Sociais (itens 20-27), Relações com Adultos e Capital Social (itens 28-30), Stress (itens 31-34), Interações negativas com pares (itens 35-37), Exclusão Social (itens 38-40), Comportamento adulto inapropriado (41-46).

Anexo B

Descrição detalhada de estratégias de responsabilidade

Modelo de respeito (M): o professor é um exemplo de comunicação respeitosa. Isto envolve comunicar com todo o grupo ou individualmente com um aluno. Exemplos destes comportamentos incluem utilizar os nomes dos alunos, escuta ativa, estabelecer contato visual, reconhecer a individualidade de cada um, manter a postura, instrução apropriada, falar 'com' em vez de 'para' os alunos, mostrar interesse e uma postura incondicionalmente positiva. Não envolve indiferença, falta de envolvimento, perda de calma ou proposadamente envergonhar um aluno.

Estabelece expectativas (E): o professor explica ou refere-se a expectativas comportamentais explícitas. Estas envolvem ter a certeza que os alunos sabem o que devem fazer numa dada altura, dar indicações explícitas para uma atividade ou desempenho, assim como podem estar relacionadas com práticas de segurança, regras e procedimentos, ou etiqueta.

Oportunidades de sucesso (S): o professor estrutura a sessão de modo a que todos os alunos tenham a oportunidade de participar com sucesso e de ser incluídos, independentemente das diferenças individuais. Exemplos disso incluem desenvolver adaptações apropriadas para facilitar a inclusão e apresentar oportunidades para a prática, refinamento de habilidades e desempenho em jogo. Outros exemplos envolvem também dar oportunidade aos alunos de voluntariamente indicar respostas durante uma discussão ou ter sucesso numa tarefa que não envolva atividade física.

Estimula a interação social (IS): o professor estrutura atividades que promovem interação social positiva. Exemplos disso incluem facilitar a interação entre atletas através da cooperação, trabalho em equipa, resolução de problemas, ensino aos pares, exercícios em conjunto que desenvolvam a comunicação, resolução de conflitos ou reuniões. Por outro lado, exemplos não desejáveis incluem interações entre alunos aleatórias que não são mediadas nem promovidas pelo professor e discussões em grupo que envolvem somente interações entre o professor e aos alunos.

Atribuir tarefas de gestão (T): o professor atribui responsabilidades ou tarefas específicas aos alunos que facilitam a organização do programa ou de uma atividade específica como por exemplo: pedir aos alunos para registar as presenças; registo do tempo; montagem de equipamentos; fazer registos dos resultados ou arbitrar um jogo.

Liderança (L): o professor permite que os alunos liderem ou comandem um grupo. Por exemplo: proporcionar oportunidades para os alunos demonstrarem para a turma; liderar uma estação; ensinar/liderar exercícios para toda a turma; ou treinar uma equipa.

Dá escolhas e voz (V): o professor dá voz aos alunos no programa. Pode envolver discussões em grupo, votações como grupo, escolhas individuais, os alunos colocarem questões e apresentarem sugestões, assim como partilharem opiniões e avaliarem o professor ou o programa. Promove a avaliação (A): o professor permite que os atletas tenham um papel na avaliação. Pode assumir a forma de autoavaliação ou heteroavaliação relacionada com o desenvolvimento de habilidades, comportamentos, atitudes, etc.; pode também envolver o estabelecimento de objetivos centrados nos alunos ou uma negociação entre o professor e os alunos em relação à sua nota ou ao seu progresso na aula.

Transferência (Tr): o professor aborda diretamente a transferência de competências para a vida ou responsabilidades para além do programa. Pode incluir aspetos como: a necessidade de trabalhar duro e perseverar na escola; a importância de ser um líder na comunidade; manter o autocontrolo para evitar um confronto depois da escola/treino; estabelecimento de metas para que os alunos alcancem o que pretendem no desporto e na vida em geral; a necessidade de ser um bom elemento numa equipa em outros contextos como no local de trabalho; ou o valor de pensar por si mesmo para evitar a pressão dos pares e tomar boas decisões na vida.



***O Desenvolvimento Positivo dos Jovens
na Formação de Treinadores***

