

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**O Futebol e o Desenvolvimento Positivo dos jovens: das
perceções às ações dos treinadores.**

Tese apresentada com vista à
obtenção do grau de Doutor em
Ciências do Desporto nos termos do
decreto lei 74/2006 de 24 de março.

Orientador: Professor Doutor Nuno José Corte-Real Correia Alves

Coorientador: Professora Doutora Maria Leonor Ventura Regueiras

Fernando de Sousa Ferreira dos Santos

Porto, 2016

Santos, F. S. F. (2016). *O futebol e o desenvolvimento positivo: Das percepções às ações de treinadores*. Porto: F. Santos. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: DESENVOLVIMENTO POSITIVO, JOVENS, TREINADOR, FUTEBOL, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL.

À minha família...

Agradecimentos

Começaria por agradecer ao Professor Doutor Nuno Corte-Real, pessoa que me inspirou a escrever esta tese e tornou possível este trajeto, por todo o apoio, partilha de conhecimentos e experiências, pelas oportunidades dadas, mas também pela amizade. Tive o privilégio de me ter lançado um desafio e criado as condições necessárias para que o pudesse alcançar.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Leonor Regueiras pela orientação, possibilidades dadas para aprender com a sua vasta experiência prática e pela amizade.

Gostaria também de agradecer ao Professor Doutor António Fonseca por ter criado as condições necessárias para poder desenvolver este trabalho, questionando-me e promovendo a reflexão, mas também pelas oportunidades dadas que muito contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Foram sem dúvida os responsáveis pela minha paixão por esta área.

Será importante reconhecer o apoio constante dado pela Professora Doutora Cláudia Dias ao longo de todo este processo.

Agradeço aos professores que contribuíram na realização deste trabalho, estando sempre disponíveis para partilhar conhecimento e experiências como a Professora Doutora Leisha Strachan e o Professor Doutor Thomas Martinek. A special thanks to both of you.

Necessariamente, tenho também que agradecer a todos os professores que me incentivaram e influenciaram a minha entrada neste processo com os quais tive o privilégio de partilhar experiências como a Professora Doutora Paula Batista, Mestre Mariana Cunha, Professor Doutor Amândio Graça, Professor Doutor Ramiro Rolim, Mestre Lurdes Ávila, Professor Doutor Daniel Barreira e Professor Doutor Pedro Silva, entre muitos outros.

Noutra perspetiva tenho que agradecer o apoio e as oportunidades que tive de conversar com professores e investigadores como o Professor Doutor Paulo Pereira, Professor Doutor Eduardo Cervelló, Professor Doutor Juan Antonio Moreno Murcia, Professor Doutor Martin Camiré, Mestre António Cardoso e Professor Doutor Dany MacDonald. Thank you for sharing your knowledge and supporting me throughout this process.

Por outro lado, agradeço também aos meus colegas e amigos que me acompanharam neste processo como Bebiana Sabino, João Ribeiro, Joana Cerqueira, Céu Baptista, Patrícia Coutinho, Cláudio Farias, Célia Sousa, Patrícia Ribeiro, Ivo Pereira, Gabriel Silva, Newton Birigui, Wichai Yeemin, entre muitos outros.

Agradeço ao Avelino Sá, Ângela Santos, Pedro Vale, Pedro Ávila, Hugo Santos, Joana Gonçalves e a todos os professores que têm trabalhado comigo pelas oportunidades, pelo apoio dado e por partilharem esta paixão.

Agradeço também a todos os clubes de futebol, treinadores e atletas pela enorme disponibilidade e interesse que demonstraram em compreender esta área. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter recebido ao longo de seis anos que muito significado têm para mim. Agradeço também a todos os funcionários pela disponibilidade e amizade demonstradas.

Por fim, agradeço à Rita pelo apoio e amor incondicionais, sem ti nada seria possível. Agradeço também a minha família. À minha mãe e à Francisca agradeço o apoio, amor e paciência. Ao meu pai agradeço a força, mesmo que a muitos quilómetros de distância sei que estás sempre comigo. À minha avô, aos meus primos e tios agradeço tudo o que têm feito por mim. Um agradecimento especial à minha tia Maria João e ao meu tio Paulo pelo amor que me têm dado. Por fim, ao Alberto Pires que estará sempre comigo.

Índice geral

| | |
|---|------|
| Agradecimentos | V |
| Índice geral | VII |
| Índice de tabelas | XI |
| Índice de anexos | XIII |
| Resumo | XV |
| Abstract | XVII |
| Lista de abreviaturas | XIX |
| | |
| Introdução | 1 |
| 1. Estrutura da Tese..... | 9 |
| | |
| Capítulo I. O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. | 15 |
| 1. Desenvolvimento positivo dos jovens: Da origem aos contextos de intervenção | 17 |
| 2. O Desenvolvimento positivo de jovens através do desporto: Que potencial? | 23 |
| 2.1 Consequências negativas da prática desportiva..... | 27 |
| 2.2 Características dos programas desportivos com o objetivo do DP dos jovens | 29 |
| 3. O papel do treinador no DP dos jovens através do desporto: Que realidade? | 33 |
| 4. A Formação como um indicador de DP dos jovens através do desporto.. | 36 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo II. O papel de treinadores de futebol Portugueses no desenvolvimento positivo em contextos de alto rendimento: Será o desenvolvimento positivo relevante? | 41 |
| 1. Introdução | 43 |
| 2. Método | 48 |
| 3. Resultados | 52 |
| 4. Discussão | 64 |
| 5. Conclusões | 69 |
| 6. Apêndice A: Guião de Entrevista do Treinador | 70 |
| | |
| Capítulo III. Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social: Perceções de treinadores de futebol Portugueses inseridos em contextos de competição para jovens. | 71 |
| 1. Introdução | 73 |
| 2. Método | 81 |
| 3. Resultados | 86 |
| 4. Discussão | 97 |
| 5. Conclusões | 106 |
| | |
| Capítulo IV. O papel dos treinadores no desenvolvimento da responsabilidade dos jovens através do desporto de competição: Das perceções às ações. | 107 |
| 1. Introdução | 109 |
| 2. Método | 113 |
| 3. Resultados | 117 |
| 4. Discussão | 127 |
| 5. Conclusões | 130 |
| 6. Apêndice A: Guião de entrevista do treinador..... | 131 |
| 7. Apêndice B: Guião de entrevista do atleta | 132 |

| | |
|--|------|
| Capítulo V. O papel do treinador de futebol no desenvolvimento positivo de jovens em risco de exclusão social. | 133 |
| 1. Introdução | 135 |
| 2. Método | 137 |
| 3. Resultados | 140 |
| 4. Discussão | 144 |
| 5. Conclusões | 147 |
| | |
| Capítulo VI. A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação | 149 |
| 1. Introdução | 151 |
| 2. Método | 155 |
| 3. Resultados | 157 |
| 4. Discussão | 164 |
| 5. Conclusões | 166 |
| | |
| Capítulo VII. Conclusões gerais e sugestões | 167 |
| | |
| Referências | 179 |
| | |
| Anexos | XXXI |

Índice de tabelas

Capítulo I

Tabela 1. Programas de intervenção no âmbito do DP através do desporto..... 25

Tabela 2. Níveis de responsabilidade, adaptado de Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2009)..... 27

Capítulo II

Tabela 1. Perfil demográfico dos treinadores..... 48

Tabela 2. Temas, categorias e subcategorias..... 52

Capítulo IV

Tabela 1. Temas, categorias e subcategorias..... 117

Capítulo V

Tabela 1. Dados Demográficos dos Treinadores..... 138

Tabela 2. Temas e categorias..... 139

Índice de anexos

| | |
|--|---------|
| Anexo I. Original do artigo resultante do capítulo I (publicado na Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 2016, vol. 11 n.2) | XXXIII |
| Anexo II. Original do artigo resultante do capítulo II (aceite para publicação na revista International Sports Coaching Journal, 2017)..... | XLI |
| Anexo III. Original do artigo resultante do capítulo III (publicado na revista Sports Coaching Review, 2016)..... | LXXVII |
| Anexo IV. Original do artigo resultante do capítulo III (submetido e em processo de revisão)..... | XCVII |
| Anexo V. Original do artigo resultante do capítulo IV (submetido e em processo de revisão)..... | CXI |
| Anexo VI. Original do artigo resultante do capítulo V (submetido e em processo de revisão)..... | CXXXVII |
| Anexo VII. Original do artigo resultante do capítulo VI (aceite para publicação na Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2016)..... | CLIII |

Resumo

Ao longo das últimas décadas, têm sido desenvolvidas diversas investigações acerca do papel dos treinadores desportivos no desenvolvimento positivo (DP) dos seus atletas. Todavia, há escassez de estudos realizados em Portugal centrados em contextos de competição e em contextos que envolvam jovens inseridos em comunidades desfavorecidas. Assim, a presente tese teve como objetivo analisar as perceções e ações de treinadores de futebol e os comportamentos de jovens atletas no domínio do DP em diferentes contextos desportivos. Pretendeu-se também compreender o modo como os desafios encontrados na promoção do DP e da responsabilidade pessoal e social através do desporto podem ser ultrapassados, facilitando o sucesso de intervenções com este objetivo. Neste sentido, realizou-se uma revisão sistemática da literatura no domínio do papel dos treinadores no DP através do desporto e desenvolveram-se seis estudos qualitativos para compreender as perceções e a intervenção do treinador em contextos de competição e também em comunidades desfavorecidas. Os treinadores reconheceram a relevância do DP nos contextos analisados, contudo, foi evidente a existência de discrepâncias entre as intenções dos treinadores e as suas práticas, sendo que mencionaram um conjunto restrito de estratégias pedagógicas com este objetivo. Neste sentido, foram identificados diversos obstáculos na aplicação do DP através do futebol como a divergência de objetivos definidos por clubes, pais e treinadores, assim como a ainda escassa formação nesta área. Futuramente, torna-se necessário integrar nos cursos de formação de treinadores mais conteúdos e práticas associadas ao DP, mas cabe também aos clubes desportivos e aos próprios treinadores desenvolverem esforços para potenciar tanto o DP como a promoção da responsabilidade pessoal e social dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIAS PARA A VIDA, FORMAÇÃO DE TREINADORES, COMPETIÇÃO, RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL, COMUNIDADES DESFAVORECIDAS.

Abstract

Throughout the last decades several studies have analyzed coaches' role in facilitating positive development (PD). However, information related to the role played by coaches within competitive youth sport and underserved contexts is scarce and thus additional research is required. There is also the need to conduct research in non-English speaking countries such as Portugal. The purpose of this study was to analyze football coaches' perceptions and practices towards PD, and athletes' PD behaviors in different sport contexts. This study also aimed to understand how the challenges faced while promoting PD and personal and social responsibility development through sport can be overcome and PD outcomes attained. A systematic literature review within coaches' role in PD through sport was conducted and six qualitative studies were designed to understand coaches' perceptions and practices in competitive youth sport and underserved communities. On this notion, coaches recognized the importance of a PD-based approach in these contexts. However, there was a gap between coaches' perceptions and practices, and a low set of strategies mentioned. Several challenges experienced while facilitating PD outcomes were described such as conflicting objectives defined by sport clubs, parents and coaches, as well as the need for education in this area. Moving forward, there is need for coach education programs to integrate more explicitly PD-based contents and practices. Sport clubs and coaches could also develop initiatives so PD and personal and social responsibility development can become more tangible.

KEYWORDS: LIFE SKILLS, COACH EDUCATION, COMPETITION, PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY, UNDERSERVED COMMUNITIES

Lista de abreviaturas

DP Desenvolvimento positivo

DRPS Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social

Introdução

Introdução

As sociedades encontram-se em constante mudança, colocando múltiplos desafios aos jovens (Fraser-Thomas, Côte, & Deakin, 2005). Assim, atualmente, verifica-se na sociedade a existência de um contexto social adverso que pode influenciar negativamente o processo de desenvolvimento dos jovens, nomeadamente pelo aumento da delinquência juvenil (Barrett & Katsiyannis, 2015), do desemprego (Hornstein & Lubik, 2015), assim como de famílias desestruturadas e no limiar da pobreza, entre outros fatores de risco (Aguayo, Herráiz, Marques, Machado, & Almeida, 2015).

Face a esta realidade, diversos investigadores e agentes educativos têm recorrido ao desenvolvimento positivo (DP) enquanto abordagem que permite facilitar uma transição bem-sucedida para a vida adulta e o ganho de competências essenciais para que os jovens ultrapassem os desafios citados anteriormente (Larson & Tran, 2014; Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005). A abrangência dos programas de intervenção desenhados com este objetivo contempla o desporto, sendo este considerado um meio privilegiado para promover o DP dos jovens (Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016; Martinek & Hellison, 2009; Martinek, Schilling, & Hellison, 2006). Tal fato deve-se ao clima intrinsecamente motivante associado à prática desportiva, gerador de sentimentos de prazer e pertença a um grupo, pela necessidade de trabalhar com vista a um objetivo, de estabelecer relações com os outros e também de respeitar um conjunto de regras e normas que tornam possível a participação nestas atividades (Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell, 2013; Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014).

Assim, diversos investigadores têm desenvolvido estudos neste domínio com o intuito de compreender como é que o desporto pode ser utilizado para, de facto, promover competências essenciais ao processo de desenvolvimento dos jovens, como por exemplo o respeito, trabalho em equipa, liderança e autonomia (Brunelle, Danish, & Forneris, 2007; Escartí et al., 2009; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Jung & Wright, 2012; Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter, & Price, 2013).

Neste sentido, diversos modelos pedagógicos têm sido desenvolvidos ao longo das últimas décadas no domínio do DP dos jovens através do desporto como por exemplo o modelo de Educação Desportiva (Ennis, 1999b; Harvey, Kirk, & O'Donovan, 2014; Hastie & Buchanan, 2000) e o modelo de desenvolvimento psicossocial (Petitpas, 2005). Um outro modelo que tem sido utilizado por investigadores, treinadores desportivos e professores de Educação Física é o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DRPS) iniciado por Donald Hellison (2003). Este modelo, na maior parte dos casos, encontra-se associado a programas escolares desenvolvidos com jovens em risco de exclusão social (Barker & Forneris, 2012; Cecchini, Montero, & Peña, 2003; Donald Hellison, 2003; Jung & Wright, 2012). Constata-se a eficácia destas intervenções que utilizam o modelo de DRPS através do desporto (Belando, Ferriz-Morell, & Moreno-Murcia, 2012; Blanco et al., 2013). Todavia, os participantes envolvidos em programas de intervenção com esta natureza representam uma realidade restrita quando comparados com os milhões de jovens em Portugal e em outros países que estão inseridos em clubes desportivos (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013; Holt, Tink, Mandigo, & Fox, 2008). Em projetos realizados associados a programas de intervenção no domínio da Educação Física como é o caso do "Project Effort" desenvolvido por Martinek et al. (2006) ou o Projeto "Educação pelo Desporto" de Regueiras (2006) os objetivos associados ao modelo de DRPS são priorizados. Por outro lado, a investigação existente neste domínio sugere a necessidade de compreender se as competências e estratégias presentes no modelo DRPS estão a ser desenvolvidas por treinadores inseridos em clubes desportivos (Belando et al., 2012; Gould, Chung, Smith, & White, 2006).

Paralelamente, reconhece-se a importância dos treinadores desportivos no DP dos seus atletas, sendo que estes são considerados os agentes não parentais mais influentes neste domínio (Petitpas, Cornelius, Raalte, & Jones, 2005). Um dos desafios relacionados com o papel do treinador prende-se com o modo como procura efetivamente tornar possível o DP através do desporto. A intervenção dos treinadores é influenciada por diversos fatores como o sistema de valores, as características dos participantes, objetivos dos programas e o contexto em que estão inseridos (Camiré, 2015; Gilbert & Trudel, 2006). Assim, sustentados em distintos modelos teóricos, diversos investigadores têm procurado responder à seguinte questão: qual o papel dos treinadores desportivos no DP dos seus atletas? (Chinkov & Holt, 2015; Gould et al., 2006; Petitpas et al., 2005). No sentido de obter respostas, o desporto escolar tem sido estudado em profundidade, sendo evidente que é possível fundar neste contexto um projeto que vise o DP dos jovens através do desporto (Collins, Gould, Lauer, & Chung, 2009; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007; Lacroix, Camiré, & Trudel, 2008). Neste domínio, em certos casos os treinadores valorizam o desempenho desportivo mas ao mesmo tempo criam as condições necessárias para que os jovens possam ter experiências de desenvolvimento positivas, encontrando o equilíbrio necessário entre o desempenho e o DP (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013).

Por outro lado, apesar de alguns contextos poderem ser considerados propícios ao DP dos jovens (DeBusk & Hellison, 1989; Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003), certos treinadores apresentam dificuldades em perspetivar a coexistência de objetivos de desenvolvimento e objetivos desportivos, sendo que a disparidade entre as perceções e as ações destes agentes acentua-se em ambientes de competição (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2012; Forneris, Camire, & Trudel, 2012). Aliás, o desporto pode ter um papel negativo no processo de desenvolvimento dos jovens, em específico quando os treinadores não consideram as suas necessidades de desenvolvimento (Bean, Fortier, Post, & Chima, 2014; Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2008; May, 2001).

Assim, torna-se necessário aprofundar o papel desempenhado por treinadores envolvidos em clubes desportivos com objetivos de competição (Oliver, Hardy, & Markland, 2010; Strachan, Côté, & Deakin, 2009, 2011). Esta necessidade é também evocada por Gould e Carson (2008) que referem a importância de analisar o papel do treinador no DP dos seus atletas em função do contexto em que atua, sendo escassa a informação sobre ambientes que valorizam a competição e exigem dos atletas e treinadores desempenho desportivo constantemente.

Camiré (2015) no livro intitulado "Reconciliando a competição e o DP através do desporto" menciona a necessidade de aproveitar o potencial da competição, enquanto experiência marcante e com significado para os jovens, para desenvolver competências úteis para a vida. Outros investigadores também têm defendido que o DP e o ensino de competências para a vida devem decorrer em contextos de competição, alertando para a importância que estes ambientes adquirem para o sistema de valores dos jovens e para o ganho destas competências (Chinkov & Holt, 2015; Holt, 2016). Os mesmos autores defendem também a utilização estratégica de modalidades com um impacto cultural importante, pois podem fornecer um maior significado a experiências de desenvolvimento positivas. A intensidade com que a competição é vivida pelos jovens, a sua relevância na comunidade, assim como a necessidade de existir superação, trabalho em equipa e respeito são condições importantes para o DP (Collins et al., 2009). Entre as modalidades mais praticadas pelos jovens no mundo, o futebol apresenta estas características em certos sistemas desportivos como é o caso do português e carece de análise (Camiré et al., 2013). Torna-se assim necessário compreender o papel dos treinadores inseridos em contextos que valorizam a competição, pois representam uma realidade ainda pouco estudada (Holt, 2016; Strachan et al., 2009, 2011).

Outros ambientes têm também reclamado atenção de investigadores interessados no DP dos jovens através do desporto como é o caso de contextos que incluem jovens em risco de exclusão social (Gould & Carson, 2008).

Estes jovens em muitos casos encontram na prática desportiva o suporte necessário para serem incluídos na sociedade, satisfazerem as suas necessidades de desenvolvimento e perspetivarem um contributo significativo na comunidade enquanto adultos, evitando-se assim cenários de criminalidade e violência (Jung & Wright, 2012; Sanders, Munford, Thimasarn-Anwar, Liebenberg, & Ungar, 2015). Deste modo, o papel mediador desempenhado pelo treinador nestes contextos mais desfavorecidos tem também despertado interesse na comunidade científica. Este agente é responsável por estreitar a ligação entre o que se espera da prática desportiva e as suas consequências efetivas em jovens com estas características. Ao mesmo tempo, os desafios associados ao trabalho com jovens em risco sustentam também a pertinência de se aprofundar esta realidade. Contudo, verifica-se ainda a existência de escassez de informação quanto ao papel do treinador de jovens em risco de exclusão social no DP (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2013; Flett et al., 2012; Gould, Flett, & Lauer, 2012; Whitley, Bean, & Gould, 2011; Whitley, Forneris, & Barker, 2015).

No que concerne às metodologias utilizadas nesta investigação, a generalidade dos estudos envolveram abordagens qualitativas assentes nas perceções de treinadores quanto ao seu papel no DP dos jovens através do desporto. Reconhece-se a pertinência de analisar o discurso destes agentes e compreender como retratam as realidades em que intervêm (Gould et al., 2006). No entanto, tem sido salientada a necessidade de considerar também as perceções dos atletas e aprofundar a análise das práticas dos treinadores (Camiré, 2014). Os pressupostos para a pertinência desta linha de investigação prendem-se com a disparidade verificada, em certos estudos, entre a importância dada ao DP através do desporto e o conjunto restrito de estratégias pedagógicas identificadas para alcançar este objetivo (Forneris et al., 2012; Lacroix et al., 2008).

Conforme refere Coakley (2016), o outro pressuposto remete-nos para as forças sociais que influenciam as práticas dos treinadores, em particular a pressão dos clubes e dos pais para a obtenção de resultados desportivos. O mesmo autor sugere que estes pressupostos implicam uma compreensão da realidade dos clubes desportivos sustentada nas perceções dos agentes envolvidos (e.g., treinadores, atletas), recorrendo a metodologias (e.g., entrevistas, observações) capazes de permitirem a interpretação da intervenção dos treinadores e dos comportamentos dos atletas.

Finalmente, o treinador de jovens é também influenciado pelo seu percurso formativo (e.g., Camiré, Trudel, & Forneris, 2014), sendo que os cursos de treinadores, as universidades e outras formações que frequentemente desempenham um papel determinante na exposição destes agentes a conteúdos associados ao DP através do desporto (Vella, Oades, & Crowe, 2013a). Recentemente, diversas investigações têm procurado compreender o impacto que cursos centrados no DP dos jovens podem ter nas práticas dos treinadores (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012; Smith & Smoll, 1997; Vella, Crowe, & Oades, 2013). Todavia, torna-se importante responder à seguinte questão: será que os treinadores pelos conhecimentos adquiridos nos cursos de treinadores e na sua formação inicial estão suficientemente preparados para promover o DP através do desporto? (Conroy & Coatsworth, 2006). Diversos estudos têm reportado que treinadores com formação evidenciam dificuldades em articular estratégias com vista ao DP através do desporto, referindo que outros fatores têm uma influência direta no trabalho desenvolvido por estes agentes, como, por exemplo, o suporte dado pelos clubes (Forneris et al., 2012; McCallister, Blinde, & Weiss, 2000). Torna-se assim também importante compreender o papel de treinadores inseridos em múltiplos sistemas desportivos, que representam realidades distintas no que se refere à formação de treinadores.

Por exemplo, na realidade portuguesa todos os treinadores devem possuir um dado grau dos cursos de treinadores para exercerem esta função (Holt, 2016). Por outro lado, nos Estados Unidos o sistema de certificação não existe, sendo que diversas instituições privadas garantem a formação dos treinadores que em muitos casos são pais dos atletas e encontram-se inseridos no desporto escolar (Pot & Hilvoorde, 2013). Em Portugal, a investigação no domínio do DP através do desporto é escassa, mas encontra-se em desenvolvimento (Corte-Real et al., 2016; Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013), o que sugere a importância de atender às características do sistema desportivo em Portugal e analisar o papel dos treinadores (Holt, 2016).

Tendo em conta o exposto, a presente Tese teve como objetivo analisar as perceções de treinadores de futebol e os comportamentos de jovens atletas no domínio do DP em diferentes contextos desportivos. Pretendeu-se também compreender o modo como os desafios encontrados na promoção do DP e da responsabilidade pessoal e social através do desporto podem ser ultrapassados, facilitando o sucesso de intervenções com este objetivo.

1. Estrutura da Tese

A presente Tese foi organizada em nove capítulos que representam as diferentes fases do processo, pretendendo-se articular os diversos estudos, de modo a responder ao objetivo geral desta Tese de doutoramento.

Na introdução, apresentou-se o tema tratado, a pertinência do estudo, assim como explicitaram-se os objetivos e a forma como foi organizada a investigação.

A revisão da literatura acerca do papel do treinador no DP dos jovens através do desporto, integrou as tendências da investigação, conceitos e abordagens relevantes para esta temática. Desta secção resultou um artigo de revisão intitulado "O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber" publicado na revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte.

Assim, o objetivo deste estudo foi efetuar uma revisão sistemática da literatura acerca do papel do treinador na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto.

O capítulo II denominado "O papel de treinadores de futebol Portugueses no desenvolvimento positivo em contextos de alto rendimento: Será o desenvolvimento positivo relevante?", originou um artigo aceite para publicação na revista *International Sport Coaching Journal*, permitiu-nos analisar o modo como treinadores de futebol profissional inseridos em contextos de alto rendimento valorizam o DP, desenvolvem estratégias com este objetivo, atribuem importância à formação de treinadores e caracterizam os desafios encontrados. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi, a partir das perceções de treinadores de futebol de alto rendimento, analisar a importância que é atribuída ao DP neste contexto.

O capítulo III denominado "Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social: Perceções de treinadores de futebol Portugueses inseridos em contextos de competição para jovens" originou dois artigos, sendo que um foi publicado na revista *Sport Coaching Review*. Este capítulo foi construído mediante a necessidade de compreender as perceções de treinadores de jovens inseridos em contextos de competição quanto ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social através do futebol. Este estudo possibilita a compreensão dos fatores que influem na promoção da responsabilidade em contextos de competição, caracterizados pela valorização do desempenho desportivo. Especificamente, procurou-se também compreender quais os motivos que poderiam justificar as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Assim, analisou-se a relação entre os objetivos de responsabilidade referidos pelos treinadores, as estratégias pedagógicas utilizadas e a influência da formação (e.g., curso de treinadores, ensino universitário) no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. O objetivo deste estudo foi analisar as perceções de treinadores de jovens acerca da promoção da responsabilidade pessoal e social, da preparação dada pela formação de treinadores e das barreiras encontradas neste processo no desporto de competição.

O capítulo IV denominado "O papel dos treinadores no desenvolvimento da responsabilidade dos jovens através do desporto de competição: Das percepções às ações" representa uma abordagem qualitativa assente em múltiplos métodos, em específico entrevistas a atletas, treinadores e observações não participantes, proporcionando uma melhor compreensão acerca do modo como o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social decorre em contextos de competição. Neste estudo, pretendeu-se analisar as percepções de treinadores, mas também dos atletas, com o intuito de compreender a relação entre os objetivos estipulados no domínio do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social e os resultados de aprendizagem percebidos. O recurso a observações não participantes permitiu analisar o modo como os treinadores intervêm, relacionando-o com as suas percepções. A complementaridade de métodos utilizados neste estudo procurou acrescentar maior profundidade à análise da intervenção de treinadores inseridos em contextos de competição efetuada nos estudos anteriores. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar, com base nas percepções e ações de treinadores e atletas, o modo como a promoção da responsabilidade pessoal e social decorre em contextos de competição para jovens.

O capítulo V designado "O papel do treinador de futebol no desenvolvimento positivo de jovens em risco de exclusão social" aborda o papel de treinadores de futebol no DP de jovens em risco de exclusão social, tornando possível uma compreensão mais aprofundada deste contexto. Este estudo amplia o conhecimento acerca de contextos desportivos que incluem jovens inseridos em contextos desfavorecidos, distintos dos retratados nos estudos anteriores. Assim, este estudo teve como objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DP dos jovens e do ensino de competências para a vida.

O capítulo VI denominado "A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação" originou um artigo aceite para publicação na revista Portuguesa de Ciências do Desporto surge no seguimento do estudo anterior, sendo que retrata a intervenção de um professor de Educação Física no âmbito da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em contextos desfavorecidos. Torna-se necessário desenvolver estudos de intervenção baseados na informação obtida através das investigações conduzidas ao longo das últimas décadas, de modo a compreender os desafios vivenciados por treinadores desportivos e professores de Educação Física na promoção do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Assim, é essencial desenvolver um maior número de estudos de intervenção na realidade Portuguesa, com o objetivo de verificar quais os fatores que podem originar resultados de aprendizagem coerentes com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Em concordância com os estudos anteriores, pretendeu-se também verificar a influência que a formação adquire na intervenção de professores e treinadores, sendo que o professor de Educação Física envolvido neste estudo de investigação-ação tinha participado em diversas formações no domínio do DP, assim como implementado já estudos pilotos com o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social previamente tanto em contexto escolar como em clubes desportivos de competição. Neste sentido, este estudo visou analisar a implementação do modelo de DRPS em crianças em risco de exclusão social que frequentavam uma escola de 1º ciclo situada numa zona carenciada (bairro social) do Norte de Portugal, ao longo de um ano letivo completo, examinando especificamente o modo como o modelo foi aplicado e as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação do modelo.

Finalmente, na última secção da tese sintetizam-se as principais conclusões dos diversos estudos, identificando-se tendências e futuras linhas de investigação.

Em síntese, os capítulos I, II, III e IV tiveram como objetivo analisar o papel desempenhado por treinadores inseridos em contextos de competição para jovens e alto rendimento, permitindo conhecer a realidade de alguns treinadores na abordagem a estas temáticas. Por outro lado, os capítulos V e VI abordam ambientes distintos, pela necessidade levantada nos estudos anteriores em compreender: i) a intervenção do treinador de jovens em outros contextos como é o caso de comunidades desfavorecidas; ii) o modo como os desafios relacionados com a promoção da responsabilidade podem ser ultrapassados na prática. Estes dois capítulos surgem da importância de determinar o papel desempenhado por treinadores em outros contextos desportivos (i.e., comunidades desfavorecidas), mas ao mesmo tempo desenvolver estudos de intervenção que nos permitam analisar o modo como os desafios existentes na promoção da responsabilidade podem ser ultrapassados.

Capítulo I

O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber.

Capítulo I - O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber ¹

1. Desenvolvimento positivo dos jovens: Da origem aos contextos de intervenção

Os desafios sociais que os jovens enfrentam, o suporte parental, assim como o contexto em que estão inseridos são fatores que influenciam o seu processo de desenvolvimento, não permitindo em certos casos que atinjam a vida adulta suficientemente preparados, isto é, com as competências sociais necessárias à vida em sociedade (Bagley & Pritchard, 1998; Weiler et al., 2015; Williams, Barnes, Holman, & Hunt, 2014). Outras componentes contribuem também para o sucesso da transição da juventude para a vida adulta, a saber: a natureza das relações com os pares; e a intervenção dos agentes educativos. Tendo em conta o exposto, diversos investigadores e agentes educativos têm argumentado a necessidade de intervir no processo de desenvolvimento dos jovens, conceptualizando abordagens distintas ao longo do tempo (Larson, Wilson, & Mortimer, 2002; Petitpas et al., 2005).

O modo como o processo de desenvolvimento dos jovens tem sido interpretado sofreu modificações ao longo das últimas décadas, nomeadamente no modo como se preparava os jovens para a vida adulta, sendo possível distinguir duas abordagens. Uma primeira, centrada em eliminar os comportamentos de risco evidenciados pelos jovens associada à psicologia clínica (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Uma segunda dedicava-se a prevenir esses comportamentos, esperando que não fossem adotados pelos jovens. O crescente número de crianças e jovens que não conseguiam integrar a sociedade, envolvendo-se em cenários de exclusão social, originou diversas intervenções (Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

¹ Este capítulo originou um artigo publicado na *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*.

Estes jovens têm sido o foco de investigações, com o objetivo de reduzir os comportamentos antissociais e assim facilitar uma inserção bem sucedida na comunidade (Guerra & Bradshaw, 2008). Por exemplo, as características sociodemográficas (e.g., envolvimento, raça, etnia) são fatores que se encontram associados ao envolvimento dos jovens em atividades ilícitas, como é o caso do tráfico de drogas e que os colocam em risco de exclusão social (Olate, Salas-Wright, & Vaughn, 2011; Werb, Kerr, Li, Montaner, & Wood, 2008).

O termo "jovens em risco" tem sido utilizado na literatura para descrever jovens envolvidos em crimes como o tráfico de drogas, vandalismo, violência e roubo, provenientes de contextos socialmente desfavorecidos em que o suporte familiar é escasso ou inexistente (Kingston, Mihalic, & Sigel, 2016; Swahn & Bossarte, 2009). Todavia, é também necessário considerar que embora um dado jovem possa não evidenciar estes comportamentos poderá encontrar-se em risco de exclusão social por estar inserido em contextos ou situações de risco que aumentam a probabilidade de evidenciar dificuldades em integrar-se na sociedade (Resnick & Burt, 1996). No sentido de compreender melhor a probabilidade dos jovens adotarem comportamentos de risco, Dryfoos (1996) definiu três níveis de risco: alto, médio e baixo, em função da prevalência do consumo de drogas, álcool, registo criminal, atividade sexual desprotegida, retenções na escola e incidência de depressão.

De acordo com estas abordagens associadas à psicologia clínica, os jovens eram vistos como incontornavelmente problemáticos e em certos casos uma causa perdida, pela dificuldade evidenciada em certos casos em eliminar os comportamentos desviantes que apresentam (Seligman & Csikszentmihályi, 2000). Por exemplo, o facto dos jovens consumirem drogas, álcool e evidenciarem comportamentos violentos levava a que fossem caracterizados como inaptos para a vida em sociedade, pois não conseguiam relacionar-se com os seus pares ou não eram capazes de adotar um estilo de vida saudável (Resnick & Burt, 1996).

Neste contexto, estes jovens eram designados delinquentes, socialmente dependentes e psicologicamente instáveis, sendo as suas potencialidades desvalorizadas à luz dos problemas que apresentavam. Este paradigma assentava numa perspetiva que se limitava a reagir aos problemas evidenciados pelos jovens, isto é, considerava-se que os jovens estavam a desenvolver-se com sucesso quando estes comportamentos não estavam presentes ou eram revertidos (Lerner et al., 2005). Isto é, definia-se aptidão social como a ausência de comportamentos desviantes. Tal facto aparentava ser suficiente para que os jovens estivessem bem preparados para a vida adulta. No entanto, será que esta abordagem se adequava às necessidades de desenvolvimento dos jovens? (Larson et al., 2002; Lerner et al., 2014; Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

Respondendo a esta questão, diversos agentes educativos e investigadores têm-se desdobrado em esforços para compreender quais os aspetos que devem ser incluídos nas intervenções para originar uma transição bem sucedida para a vida adulta. Roger (2007) menciona que os fracassos vivenciados pelos jovens aquando da sua inserção na sociedade devem-se, em parte, ao facto de se dada atenção aos seus pontos fracos, isto é, ao grau com que não conseguem corresponder às expetativas associadas a esta fase da vida. Brown e Jeanneret (2015) no âmbito de um programa de intervenção denominado *Evolution* implementado na Austrália que visava reintegrar jovens com idades compreendidas entre os 12 e 25 anos na comunidade escolar, em contextos de formação profissional ou no mercado de trabalho, verificaram que um modelo centrado nos seus pontos fortes poderia servir este propósito. Noam, Warner e Dyken (2001) salientaram também a ineficácia de políticas educativas e estratégias pedagógicas que visam unicamente penalizar jovens em risco por comportamentos desviantes através de uma "tolerância zero", pois deste modo não é considerada a capacidade que têm para aprender a relacionar-se com os seus pares e a viver em sociedade, mas assume-se a convicção de que a eliminação de tais comportamentos é suficiente. A abordagem "curativa" retratada previamente parecia diminuir as possibilidades dos jovens de florescer e aprender a viver em sociedade.

Constatava-se a necessidade de uma mudança de paradigma, resultando na adoção de estratégias pedagógicas e implementação de programas de intervenção que perspetivassem o desenvolvimento dos jovens como um processo mutável, considerando-se as suas qualidades (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2014).

Neste sentido, no início dos anos 90 começa a emergir uma abordagem associada ao processo de desenvolvimento dos jovens sustentada no movimento da psicologia positiva denominada DP (Lerner et al., 2005; Theokas et al., 2005). O DP perspetiva todos os jovens como recursos a explorar ao invés de os retratar como problemas a serem geridos, baseando-se nas teorias dos sistemas de desenvolvimento humano como é o caso da visão contextualista do desenvolvimento e a teoria do percurso de vida (Ford & Lerner, 1992) em que se dá importância à plasticidade do desenvolvimento e ao contexto, não se considerando unicamente a componente genética de cada indivíduo, sendo estes argumentos que aumentam as possibilidades que os jovens têm para florescer. Estas teorias salientam a relevância do trabalho desenvolvido por professores, pais e treinadores desportivos (Lerner et al., 2005; Theokas et al., 2005).

Com base nestes pressupostos, Kingston, Mihalic e Sigel (2016) alertaram para a necessidade e urgência de construir programas de intervenção assentes nas potencialidades dos jovens destinados às particularidades de cada faixa etária, período de desenvolvimento e contexto social, sendo que um enquadramento com esta natureza poderia reduzir comportamentos de risco consideravelmente. Isto é, caso sejam criadas condições contextuais apropriadas às necessidades dos indivíduos, todos os jovens têm oportunidades para atingir a vida adulta com sucesso, através da aquisição de competências associadas a um estilo de vida saudável, com a necessidade de respeitar os sentimentos dos outros, resolver conflitos, ganhar auto-confiança, adquirir a capacidade de tomar boas decisões, ser um líder, assim como preparar-se para a vida em comunidade e para o mercado de trabalho (Eccles et al., 2003).

Assim, o DP dos jovens deve ser entendido como uma abordagem ampla pela diversidade de contextos (e.g., desporto, teatro), objetivos (e.g., desenvolver a responsabilidade pessoal e social, educação sexual), populações (e.g., jovens de zonas rurais, jovens inseridos no sistema judicial) que visa através da construção de programas de intervenção e modelos pedagógicos promover a aprendizagem de competências que facilitem a transição para a vida adulta (Blanco et al., 2013; Damon, 2004; Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen, & Markham, 2010; Vierimaa, Erickson, Côté, & Gilbert, 2012).

Constata-se que uma parte significativa das intervenções com o objetivo do DP visava desenvolver positivamente crianças e jovens em risco de exclusão social (Bonell et al., 2016). Por exemplo, Sanders et al. (2015) interpretaram o impacto de programas de intervenção assentes nos princípios do DP destinados a 605 jovens em risco de exclusão social, inseridos no sistema judicial com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, verificando-se maiores índices de resiliência e bem-estar. Esta abordagem baseou-se na construção de um clima de *empowerment* e no respeito pelas necessidades e sentimentos dos indivíduos. Jelcic et al. (2007) analisaram de que modo os conceitos associados ao DP prediziam comportamentos de risco e depressão em jovens adolescentes, constando-se que um ambiente propício ao DP pode evitar cenários de exclusão social. Os estudos de intervenção conduzidos com jovens em risco de exclusão social, assentes nas convicções pedagógicas do DP, originaram resultados positivos (Danish & Nellen, 1997; Gavin et al., 2010).

Por outro lado, têm sido desenvolvidas investigações no domínio do DP com participantes que apresentam características distintas (Gavin et al., 2010), por exemplo jovens afro-americanos (Rozie-Battle, 2002; Travis & Leech, 2013), jovens migrantes (Kagitcibasi, 2010) e com objetivos distintos como é o caso da prevenção do consumo de drogas, integração na vida em comunidade e no mercado de trabalho, assim como promoção de estilos de vida saudáveis, sendo igualmente evidente o sucesso destas intervenções (Gavin et al., 2010).

Neste contexto, percebe-se que é fundamental incluir um projeto educativo, sustentado nos princípios pedagógicos do DP, em quaisquer contextos que envolvem jovens independentemente das suas características. Isto é, se a ausência de comportamentos desviantes não pressupõe DP, torna-se necessário ensinar todos os jovens a viver em sociedade, facilitando o ganho de competências associadas a esta abordagem (Ford & Lerner, 1992; Petitpas et al., 2005).

Apesar do DP ser considerado uma abordagem importante para todos os indivíduos em processo de desenvolvimento, a adolescência é considerada uma fase crítica (Eccles et al., 2003), sendo unânime a importância atribuída a este período no DP dos jovens (Arbeit et al., 2014; Larson et al., 2002; Lerner et al., 2005; Theokas et al., 2005). Contudo, esta tendência levanta uma questão: quais as características da adolescência que pressupõem a relevância do DP? O fato de ocorrerem diversas transformações físicas e psicológicas (Erikson, 1968) torna os jovens particularmente suscetíveis ao aparecimento de comportamentos que os colocam em risco de exclusão social, enviesando o seu processo de desenvolvimento (Jelicic et al., 2007). Neste sentido, a formação da identidade apresenta-se como um aspeto que é desenvolvido durante a adolescência (Erikson, 1968). Nesta fase, o jovem debate-se com questões acerca da sua personalidade, o que deve valorizar, aceitar e rejeitar, manifestando um desejo de "enquadrar-se" num dado grupo. A aceitação pelo grupo de pares começa a adquirir relevância, moldando o comportamento dos jovens, o que pode em certos casos consequenciar negativas para o seu processo de desenvolvimento (Gardner & Steinberg, 2005). No entanto, caso sejam criadas condições que facilitem o DP estes desafios sociais podem ser ultrapassados com sucesso (Phelps et al., 2009). A presença de um ambiente familiar caracterizado pela existência de comportamentos saudáveis evidenciados pelos pais, mas também de regras, assim como o suporte dos agentes educativos na escola e na comunidade podem originar o DP de jovens adolescentes (Youngblade et al., 2007).

Diversos investigadores têm analisado a utilidade de diferentes contextos no DP dos jovens. Um desses contextos tem sido a música (Margaret Barrett & Bond, 2015; Henley, Caulfield, Wilson, & Wilkinson, 2012), verificando-se que pode originar melhorias ao nível da autoestima, respeito, comunicação e transferência para a vida (Barrett & Baker, 2012). Outros ambientes têm sido utilizados com sucesso no DP dos jovens, em específico a poesia (Kloser, 2013), o teatro (Dutton, 2001; Ersing, 2009) e a tecnologia (Bers, 2010). Neste contexto, Rutten et al. (2010) analisaram de que modo um programa de intervenção que utilizava o teatro poderia melhorar o fair play e os conceitos morais de 99 adolescentes inseridos em 4 equipas de futebol, verificando-se uma redução dos comportamentos antissociais evidenciados nos treinos e jogos. Gustavsson e MacEachron (2015) mencionaram a importância que a internet e outros meios digitais podem adquirir no DP de jovens provenientes de famílias desestruturadas, em específico para que possam desenvolver as seguintes qualidades: competência, carácter, confiança, conexões e cuidar. Assim, torna-se possível compreender o carácter amplo e transversal de uma abordagem fundada no DP, sendo que os resultados destas intervenções são positivos. Ao longo das últimas décadas, estas potencialidades têm estado na origem de diversas investigações em diferentes contextos.

2. O Desenvolvimento positivo de jovens através do desporto: Que potencial?

O desporto apresenta-se também como uma atividade que propicia o DP dos jovens (Brustad & Parker, 2005; Fraser-Thomas et al., 2005), promovendo uma série de benefícios físicos (Madsen, Hicks, & Thompson, 2011; Pesce, Faigenbaum, Crova, Marchetti, & Bellucci, 2012) mas também psicológicos (Fuller, Percy, Bruening, & Cotrufo, 2013; Weiss et al., 2013).

Num estudo conduzido por Holt, Kingsley, Tink e Scherer (2011) foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 17 pais e 18 jovens adolescentes, verificando-se que reportavam a utilidade do desporto na aquisição de competências como o trabalho em equipa, controlo emocional, confiança e disciplina. Em certos casos, os jovens expostos à prática desportiva apresentam maior probabilidade de se desenvolverem positivamente em comparação com indivíduos que não estão inseridos nestes contextos (Camiré, 2015; Zarret et al., 2009). Neste sentido, considerando também o facto de muitos jovens despenderem uma parte significativa do seu tempo a realizar atividades desportivas (Hansen & Larson, 2007), diversos investigadores procuraram responder à seguinte pergunta: Será possível desenvolver positivamente os jovens através do desporto?

Na tentativa de solucionar esta questão, foram levados a cabo diversos estudos de intervenção com o objetivo de analisar o impacto de programas que recorrem ao desporto no DP dos jovens. Barker e Forneris (2012) no âmbito da implementação de um programa de intervenção denominado *Pulse* destinado a jovens em risco de exclusão social, verificaram resultados positivos na responsabilidade pessoal e social dos participantes. Cecchini, Montero e Peña (2003) constataram que o modelo de DRPS originou a diminuição das condutas antidesportivas de 142 jovens adolescentes de escolas públicas Espanholas. Também Gordon, Thevenard e Hodis (2012) aplicaram este modelo numa escola secundária da Nova Zelândia a jovens com idades compreendidas entre os 13 e 15 anos, sendo evidentes melhorias ao nível da responsabilidade pessoal e social, pese embora a existência de limitações em atingir os objetivos associados à transferência para a vida. Neste contexto, Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2008) salientam a necessidade de construir programas de intervenção estruturados com o objetivo do DP através do desporto, em que se explicita as competências que se pretende desenvolver e são desenvolvidas atividades com este intuito. Assim, diversos programas de intervenção têm sido estruturados com o objetivo do DP através do desporto em distintos países (ver Tabela 1).

É possível constatar que a maior parte dos estudos de intervenção provêm dos Estados Unidos e Espanha, sustentando-se no modelo de DRPS (Blanco et al., 2013).

Tabela 1. Programas de intervenção no âmbito do DP através do desporto.

| Autores | Nome do Programa | País |
|--|---------------------------|----------------|
| Ennis (1999a) | "Sport for Peace" | Estados Unidos |
| Martinek, Schilling e Hellison (2006) | "Project Effort" | Estados Unidos |
| Strachan, MacDonald e Côté (2015) | "SCORE" | Canadá |
| Hellison (1978) | "Coaching Club" | Estados Unidos |
| Hastie e Buchanan (2000) | "Empowering Sport" | Estados Unidos |
| Brunelle, Danish e Forneris (2007) | "The SUPER Program" | Estados Unidos |
| Regueiras (2006) | "Educação pelo Desporto" | Portugal |
| Gordon, Thevenard e Hodis (2012) | "Teaching Responsibility" | Nova Zelândia |
| Escartí, Gutiérrez, Pascual e Marín (2010) | "Programa Educativo" | Espanha |
| Walsh, Ozaeta e Wright (2010) | "Kinesiology Career Club" | Estados Unidos |
| Barker e Forneris (2012) | "PULSE Program" | Estados Unidos |
| Marie-Eve Lemieux (2013) | "DUNK" | Gana |

Em Portugal, a investigação neste domínio ainda é escassa (Corte-Real et al., 2016; Esperança et al., 2013; Martins, 2014; Martins, Rosado, Ferreira, & Biscaia, 2015). Todavia, é possível identificar uma tendência para a realização de estudos de intervenção em contexto escolar (Correia, 2007; Corte-Real, 2011; Regueiras, 2006), sendo que constata-se a existência de um estudo em lares especializados de crianças e jovens (Nogueira, 2011). Estes estudos de intervenção foram desenvolvidos com base no modelo de DRPS. Verifica-se também a existência de um trabalho descritivo que tinha como objetivo analisar as perspetivas de especialistas quanto às componentes chave do modelo de DRPS (Regueiras, 2012).

Neste sentido, a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto tem desenvolvido projetos de colaboração com outras instituições, em específico com uma Escola de Segunda Oportunidade (Segunda Oportunidade, 2016) e com a Fundação Champalimaud no Projeto *Champs* (Academia Champs, 2013), com o objetivo de implementar o modelo de DRPS a jovens em risco de exclusão social e analisar o trabalho desenvolvido por treinadores de ténis no âmbito do DP dos jovens (Corte-Real et al., 2016). Outras instituições de ensino superior têm também procurado desenvolver projetos semelhantes que contribuem para o desenvolvimento desta área de investigação (Martins, 2014).

O modelo de DRPS construído por Donald Hellison (1988) tem servido de suporte para diversos estudos de intervenção maioritariamente no âmbito da Educação Física e de atividades desportivas extracurriculares (Blanco et al., 2013; Esperança et al., 2013). Walsh (2008) no âmbito do programa *Career Club* baseado no *Coaching Club* delineado por Hellison, verificou que esta intervenção poderia facilitar a transição para o mercado de trabalho e ajudar jovens inseridos em contextos desfavorecidos. Este programa foi elaborado em contexto escolar. O modelo de DRPS tem sido igualmente aplicado a um conjunto restrito de indivíduos, nomeadamente jovens em risco de exclusão social (Escartí et al., 2010; Jung & Wright, 2012).

O modelo de DRPS centra-se nas necessidades de desenvolvimento dos jovens através do desporto, de modo a prepará-los para os desafios sociais que a vida em sociedade suscita (Martinek et al., 2006). Este modelo procura através de um clima de empowerment, em que se criam relações significativas com os jovens, definir objetivos ao longo de cinco níveis de responsabilidade: i) nível I, respeito pelos direitos e sentimentos dos outros; ii) nível II, participação e esforço; iii) nível III, autonomia; iv) nível IV, liderança; v) e nível V, transferência para a vida (Hellison, 1978). Torna-se importante referir que para transitar de um nível de responsabilidade para o seguinte é necessário adquirir as competências que lhe estão implícitas (ver Tabela 2). Isto é, os níveis incluídos no modelo de DRPS surgem interligados, sendo o nível mais básico o respeito e o mais complexo a transferência para a vida.

A sequência dos níveis de responsabilidade representada no modelo que se traduz nas competências que são desenvolvidas em dado momento são aspetos característicos desta abordagem.

Tabela 2 – Níveis de responsabilidade, adaptado de Escartí, Buelga, Gutiérrez e Pascual (2009).

| Níveis de Responsabilidade | Objetivos |
|-----------------------------------|--|
| Respeito | Resolver conflitos através do diálogo, sem recorrer a agressões verbais e/ou físicas. Respeitar os colegas e a sua opinião. |
| Participação e Esforço | Realizar as atividades propostas, mesmo quando está a experienciar dificuldades, esforçando-se ao máximo para alcançar os objetivos definidos. |
| Autonomia | Permanecer na tarefa sem instrução direta ou supervisão. Escolher atividades, objetivos, tendo voz no programa. |
| Liderança | Atender às necessidades dos colegas, encorajando-os. Liderar atividades. |
| Transferência | Aplicar as competências anteriores fora do contexto do programa de intervenção (e.g., em casa, na escola, com os pares) |

2.1 Consequências negativas da prática desportiva

Em virtude do potencial do desporto ao nível do DP dos jovens, em certos casos perspetiva-se o cenário de que quaisquer atividades desportivas, independentemente do modo como são conduzidas, podem originar o ganho destas competências. Neste contexto, o desporto é muitas vezes encarado como um "ingrediente mágico" (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004; Hansen & Larson, 2007). O facto de em determinados contextos o desporto estar associado por exemplo a melhorias no desempenho escolar dos jovens e no seu comportamento em outras áreas da vida contribui para este entendimento (Goudas, Dermitzaki, Leondari, & Danish, 2006; Walsh et al., 2010). No entanto, sabe-se que para o desporto ser usado com o objetivo do DP é necessário que os agentes educativos como é o caso dos professores, treinadores, monitores ou técnicos desportivos criem as condições necessárias para que tal aconteça (Strachan et al., 2009).

Em certos casos, o desporto é responsável por consequências negativas para o desenvolvimento dos jovens (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004; Fraser-Thomas & Côté, 2009; Merkel, 2013). Hodge e Lonsdale (2011) verificaram que o fato dos treinadores adotarem um estilo controlador encontrava-se relacionado com comportamentos antissociais para com atletas de equipas adversárias. Rutten, Schuengel, Dirks, Stams, Biesta e Hoeksma (2011) num estudo conduzido com 439 jovens adolescentes alertavam para a relação entre a criação de um clima positivo e menores índices de comportamento antissocial. May (2001) constatou num estudo etnográfico realizado numa equipa de basquetebol que o treinador valorizava as vitórias, o que originou a existência de comportamentos desviantes nos jogos, como insultar os adversários e violar as regras do jogo para que pudessem ganhar.

Esta perspetiva de "ganhar a todo o custo" promovida pelos treinadores cria dilemas morais aos atletas sobre o que é permitido fazer ou não para atingir resultados desportivos. Em certos casos, a obtenção de vitórias é definida como o objetivo principal da prática desportiva, subjugando todos os outros aspetos para segundo plano. O clima criado gera repercussões negativas nos jovens e enviesa o DP dos mesmos (Eitzen, 1988). Isto é, ao defender-se que os jovens atletas devem esforçar-se ao máximo para ganhar muitas vezes verifica-se a inexistência de uma preocupação por parte dos agentes educativos em relação ao modo como se procura atingir este objetivo. Num estudo realizado por Potgieter (2013) com 233 indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e 26 anos que tinha como objetivo analisar as perceções de atletas quanto ao incumprimento deliberado de regras no desporto verificou-se que praticantes de rugby davam maior relevância às vitórias e eram mais tolerantes para com o incumprimento deliberado das regras.

Apesar disso, o rugby era visto como uma modalidade desportiva que não promovia valores errados. Os indivíduos envolvidos no estudo desenvolvido por Bredemeier, Weiss, Shields e Cooper (1987) que se descreveram como mais agressivos também demonstraram aceitar um maior número de comportamentos que poderiam lesar outros atletas comparativamente com os jovens que se consideravam menos agressivos. Estes autores mencionaram que a agressividade presente em dadas modalidades desportivas de elevado grau de contato (e.g., rugby, futebol) era um fator que podia potenciar a prevalência do incumprimento deliberado de regras, "jogo sujo" e desrespeito pelos adversários.

Deste modo, constata-se que a intervenção dos agentes educativos, assim como o clima construído ditam se o DP dos jovens através do desporto é tangível (Gould et al., 2012). Isto é, para além de compreender se o DP dos jovens é possível torna-se relevante analisar em que condições pode ocorrer.

2.2 Características dos programas desportivos com o objetivo do DP dos jovens

O desporto deve ser perspectivado nos seus diversos níveis: recreação, desenvolvimento e competição (Gilbert & Trudel, 2006), pois nem todos os ambientes desportivos apresentam as mesmas características, sendo necessário compreender o papel destes contextos no DP dos jovens em função dos seus objetivos e do enquadramento específico (Gould et al., 2006). Ou seja, quando falamos em desporto estamos na verdade a referir-nos a várias conceções de desporto com uma determinada estrutura, objetivos e participantes (Pot & Hilvoorde, 2013).

Os clubes desportivos distanciam-se dos programas de intervenção desenhados por Donald Hellison (Blanco et al., 2013; DeBusk & Hellison, 1989) também pelo facto de envolverem um número considerável de jovens (Hansen & Larson, 2007). A título de exemplo, no Canadá estima-se que mais de 2 milhões de jovens entre os 5 e os 14 anos de idade estejam inseridos e competem neste contexto desportivo (Statistics Canada, 2014).

Por sua vez, em Portugal mais de 300 mil jovens praticam desporto federado em clubes desportivos (Instituto Português de Desporto). Estes programas desportivos implicam a articulação entre a procura de vitórias e o DP dos jovens, isto é, os clubes desportivos e os treinadores devem encarar o desenvolvimento desportivo e o DP como objetivos indissociáveis, o que nem sempre se verifica (Säfvenbom, Geldhof, & Haugen, 2014). Camiré (2015, p. 31) realça que "a natureza da competição (...) permite que estas experiências sejam vivenciadas com a intensidade suficiente para promover a mudança de comportamentos. Se o desporto for encarado com pouca competitividade, os jovens não são expostos tanto a valores como o compromisso, ética no trabalho, disciplina e perseverança que são vitais para o desempenho e sucesso em contextos de competição.". Este potencial existente na competição deve ser aproveitado para facilitar o DP dos jovens, conjugando desenvolvimento e competição (Rosado & Mesquita, 2011; Willis, 2000).

O interesse em analisar em que condições o DP ocorre, considerando as particularidades dos contextos desportivos, esteve na origem do modelo teórico proposto por Petitpas et al. (2005). Este autor sugere que sejam considerados três fatores, aquando da planificação de programas desportivos com o objetivo do DP, nomeadamente: i) contexto; ii) recursos internos; iii) recursos externos. Segundo este modelo, diversos fatores devem estar presentes num dado contexto para que o DP dos jovens possa ser promovido, especificamente devem ser dadas oportunidades para que integrem atividades intrinsecamente motivantes (Escartí et al., 2012; Ward & Parker, 2013), em que se sintam valorizados, isto é, deve-se dar voz aos jovens ao mesmo tempo que se desenvolve o sentimento de pertença, satisfazendo as suas necessidades de serem considerados pelos pares. Deste modo, garante-se que os jovens despendem tempo e esforço ao envolverem-se em atividades com significado. Por outro lado, o suporte dado pela comunidade e pelos agentes educativos que rodeiam o jovem (recursos externos) são fatores fundamentais para facilitar o DP através do desporto (Gould et al., 2007; Strachan et al., 2011).

A qualidade e a quantidade das interações entre agentes educativos, como pais (Knight & Holt, 2012), mentores (Weiler et al., 2015), treinadores (Hansen & Larson, 2007), e os jovens desempenham também um papel crítico neste domínio. Por fim, o modo como o jovem assimila e aplica as competências que lhe são ensinadas no programa são os recursos internos necessários à mudança de comportamentos fora do contexto da intervenção (Danish & Nellen, 1997). Este processo requer tempo e decorre de modo gradual, tendo como objetivo ensinar os jovens a tomar decisões, definir objetivos, trabalhar em equipa, assumir papéis de liderança, entre outras competências para a vida (Petitpas et al., 2005).

Torna-se pertinente mencionar que as competências para a vida podem ser definidas como atributos que são desenvolvidos no contexto desportivo mas que têm transferência para outros ambientes. Somente reunindo estas características se pode considerar uma competência para a vida. A título de exemplo, a calma que é necessária para resolver um conflito com um atleta de outra equipa é igualmente importante para solucionar problemas na escola ou em casa (Danish et al., 2004).

Diversos investigadores no âmbito do DP através do desporto têm utilizado este enquadramento. Goudas, Dermitzaki, Leondari e Danish (2006) no âmbito da Educação Física implementaram o programa de intervenção *GOAL, Going for Goal*, a 73 jovens adolescentes, verificando-se melhorias na definição de objetivos. Brunelle, Danish e Forneris (2007) delinearam um programa em parceria com uma academia de golfe que visava ensinar a 100 jovens adolescentes competências para a vida, constando-se que influenciou positivamente a empatia e responsabilidade social dos participantes. Weiss et al. (2013) utilizando a mesma modalidade desportiva, sustentando-se no modelo teórico de Petitpas (2005), desenvolveram o programa *First Tee* que tinha como população-alvo 95 jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Conclui-se que o estilo de instrução dos treinadores, os atributos ensinados e o ambiente construído pelas suas características constituíram práticas promissoras que promoveram a transferência de competências para a vida.

As competências que devem ser ensinadas aos jovens em programas desportivos estruturados, como é o caso dos descritos anteriormente, ou no âmbito do desporto federado, tendo como objetivo o DP e o ensino de competências para a vida têm levado diversos investigadores a procurar explicar o que se espera que os indivíduos adquiram através da prática desportiva (Bowers et al., 2010; Jelcic et al., 2007; Lerner et al., 2014).

Diversas competências denominadas os 5 C's têm sido associadas a comportamentos que se espera que os jovens envolvidos em programas desportivos desenvolvam, a saber: competência, confiança, conexões, cuidar e carácter (Bowers et al., 2010; Erentaitė & Raižienė, 2015; Lerner et al., 2005; Vierimaa et al., 2012). Pretende-se que, através do desporto, os jovens: i) tenham oportunidades para ter sucesso e tornarem-se progressivamente mais competentes; ii) consigam desenvolver relações significativas com a família, pares e comunidade (conexões); iii) sejam capazes de cuidar dos outros; iv) se sintam capazes de dedicar o seu esforço a uma dada atividade e confiantes para desafiar os seus limites (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Neste contexto, Hansen, Larson e Dworkin (2003) analisaram as perceções de 450 estudantes do ensino secundário da cidade de Illinois nos Estados Unidos, através do instrumento Youth Experiences Survey, quanto às competências que poderiam adquirir no desporto e em outros contextos como é o caso do ensino vocacional e de outras atividades na comunidade. Os resultados deste estudo indicam que o desporto foi perspetivado como o contexto ideal para o desenvolvimento emocional. Conway, Heary e Hogan (2015) num estudo conduzido com 672 adolescentes Irlandeses utilizando a escala dos 5 C's do DP dos jovens constataram que uma maior ponderação na referida escola encontrava-se associada negativamente a comportamentos de risco. Considerando as conclusões destes estudos, se estas competências correspondem ao que é esperado que os jovens aprendam através da prática desportiva (Jones & Lavalley, 2009), torna-se necessário aferir o que é efetivamente ensinado pelos treinadores (Belando et al., 2012). Esta relação entre o potencial e a utilidade do desporto está na origem do interesse em analisar se o DP é uma realidade ou apenas uma hipótese.

3. O papel do treinador no DP dos jovens através do desporto: Que realidade?

Os treinadores são os elementos mais importantes, com exceção dos pais, para jovens adolescentes, representando recursos externos que influenciam o seu desenvolvimento, ensinando valores e competências para a vida (Gould & Carson, 2008). Este agente deve adotar um estilo de instrução que integre o DP e o ensino de competências para a vida (Holt, 2016; Petitpas et al., 2005). Devido à importância do treinador no DP dos jovens, múltiplos estudos têm analisado o seu papel neste domínio em função do contexto em que está inserido (e.g., jovens em risco de exclusão social, competição) (Strachan et al., 2011; Vella, Oades, & Crowe, 2013b).

Através de uma revisão da literatura existente, podemos verificar que o papel de treinadores envolvidos no desporto escolar tem sido alvo de diversas investigações (Camiré, 2014). Camiré, Trudel e Bernard (2013) num estudo de caso conduzido no âmbito de um programa de desporto escolar concluíram que os treinadores de hóquei no gelo procuraram ensinar valores e competência para a vida aos jovens, estabelecendo relações significativas. O modelo proposto por Petitpas (2005) foi utilizado para interpretar o papel do programa no processo de desenvolvimento dos atletas. Gould e Carson (2011) recorreram ao Youth Experiences Scale-2 para analisar as perceções de 297 atletas envolvidos no desporto escolar e constaram que os comportamentos negativos dos treinadores prediziam as experiências negativas percebidas pelos jovens. Neste âmbito, Collins, Gould, Lauer e Chung (2009) levaram a cabo entrevistas semi-estruturadas a 10 treinadores de futebol americano que valorizaram o desenvolvimento pessoal e social dos seus atletas, mas ao mesmo tempo encontravam-se extremamente motivados para vencer e alcançar o sucesso desportivo.

Reforçando esta ideia, Gould, Chung, Smith e White (2006) aplicaram um questionário baseado nos constructos do DP a 154 treinadores de diversas modalidades, com o objetivo de compreender quais os aspetos que constituam prioridades para estes agentes, sendo que o desenvolvimento pessoal e social assumiu-se como um elemento preponderante. Torna-se evidente que o desporto escolar reúne as condições necessárias para promover o DP dos jovens (Camiré, 2014; Forneris, Camiré, & Trudel, 2012; Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013).

Diversos estudos têm retratado outras realidades como por exemplo a dos clubes desportivos que implicam distintos objetivos (e.g., recreação, competição) (Watson, Connole, & Kadushin, 2011). Estes ambientes não apresentando ligação com projetos escolares em que existe uma tendência, de acordo com o exposto anteriormente, para valorizar o DP dos jovens através do desporto. Nos clubes desportivos, os treinadores debatem-se com o dilema de conjugar o desenvolvimento pessoal e social dos jovens com a necessidade de obter vitórias e atingir records (Camiré, 2015). Esta tarefa é extremamente complexa e tem levado diversos investigadores a procurar responder à seguinte questão: Será que o DP dos jovens é encarado pelos treinadores como um objetivo relevante nestes contextos?

Num estudo realizado por Vella, Oades e Crowe (2011), 22 treinadores foram sujeitos a entrevistas semi-estruturadas, tendo-se verificado que procuravam promover diversos conceitos associados à literatura sobre o DP dos jovens: competência, confiança, conexões, carácter, competências para a vida e afeto positivo. A generalidade destes treinadores tinham formação, estando certificados para exercer a função, e foram classificados como estando inseridos em contextos de participação situados na Austrália em que era valorizado o prazer, a diversão e a adoção de um estilo de vida saudável. Por outro lado, Flett, Gould, Griffes e Lauer (2013) verificaram que treinadores de jovens em risco de exclusão social considerados menos eficazes utilizavam estratégias negativas de ensino como diversas formas de punição, não proporcionando as condições necessárias ao DP.

Num outro estudo, Flett, Gould, Griffes e Lauer (2012) utilizaram uma abordagem qualitativa, recorrendo a entrevistas semi-estruturadas e observações etnográficas, para analisar o trabalho desenvolvido por 12 treinadores de jovens com o objetivo do DP. Estes treinadores intervinham em comunidades carenciadas situadas em Detroit nos Estados Unidos, tendo formação e experiência limitadas. Constatou-se que os treinadores relataram múltiplos conflitos com os pais, identificaram poucas estratégias utilizadas com o objetivo do DP e apresentavam uma filosofia de treino pouco clara quanto à inclusão desta abordagem. Os resultados de um estudo realizado por McCallister, Blinde e Weiss (2000) corroboram o facto de, em certos casos, existir uma discrepância entre a importância dada ao DP e as estratégias desenvolvidas pelos treinadores com este intuito. Em certos casos, os treinadores sugerem que a participação no desporto por si só fomenta o DP os jovens, tendo dificuldade em articular as estratégias que utilizam neste sentido (Lacroix et al., 2008).

A argumentação de que a prática desportiva pode promover automaticamente o DP dos jovens e o ganho de competências para a vida tem sido contrariada por diversos investigadores como por exemplo Martinek (2009), Hellison (1996) e Petitpas (2005) que sugerem que é fundamental recorrer a uma abordagem explícita e sistemática. Apesar disso, diversos investigadores têm procurado responder à seguinte questão: Será que é possível promover o DP dos jovens através de uma abordagem implícita? Esta perspetiva quanto ao DP através do desporto e ensino de competências para a vida pode ser descrita como uma abordagem sustentada na ideia de que "(...) não é necessário ensinar diretamente os jovens a transferirem competências para a vida." (Turnnidge et al., 2014, p. 209). Os mesmos autores, referem que as características do clima vivenciado pelos jovens atletas e da competição originam experiências de desenvolvimento positivas (Chinkov & Holt, 2015; Gould et al., 2012). A intensidade com que os jovens encaram a competição dão maior significado ao conjunto de aprendizagem efetuadas neste contexto, possibilitando a modificação de comportamentos (Camiré, 2015).

Neste contexto, as vantagens desta abordagem residem no facto de implicar um menor dispêndio de tempo e de tornar facilmente exequível para programas desportivos comunitários, pois não é necessário criar momentos de ensino específicos para desenvolver competências para a vida. Contudo, ainda não é clara a mais-valia que esta abordagem pode ter em detrimento de uma abordagem implícita, sendo que esta perspetiva implica menor controlo sobre o que aprendido pelos jovens (Petitpas et al., 2005; Turnnidge et al., 2014).

Com base no exposto, verifica-se a existência de um conjunto significativo de estudos no âmbito do desporto escolar e de clubes desportivos que envolvem contextos distintos (i.e., recreação) (Camiré, 2014). Todavia, torna-se necessário explorar as especificidades de certos contextos desportivos com maior profundidade, como por exemplo comunidades desfavorecidas (Flett et al., 2013; Flett et al., 2012; Marques, Sousa, & Feliu, 2013; Whitley et al., 2011) e o desporto de competição (Strachan et al., 2011) (Gould & Carson, 2008).

4. A Formação como um indicador de DP dos jovens através do desporto

Os treinadores podem desenvolver competências para desenvolver positivamente os seus atletas de várias formas como por exemplo através de mentores, livros, internet, entre outras (Camiré, Trudel e Forneris, 2014). Um dos aspetos que também influencia a capacidade dos treinadores ensinar competências para a vida e promover DP dos jovens através do desporto é a formação destes agentes (Vella, Crowe, et al., 2013).

O facto dos treinadores terem formação influencia positivamente a sua capacidade de articular uma filosofia de treino assente no DP e no ensino de competências para a vida. Os treinadores envolvidos num estudo conduzido por Gould, Collins, Lauer e Chung (2007) tinham certificação, sendo que mencionaram a importância que o DP adquiria no trabalho que desenvolviam nos clubes desportivos. Outros estudos apontam para as mesmas conclusões quanto à relação entre certificação e preparação para facilitar o DP dos jovens (Collins et al., 2009; Vella et al., 2011).

No entanto, o grau de influência dos cursos de treinadores ou de outro tipo de certificação ainda não é consensual, sendo necessários estudos que permitam compreender com maior profundidade as práticas de treinadores com este perfil.

Certos estudos têm alertado para o facto das características dos programas de formação de treinadores determinarem a qualidade das práticas dos treinadores, sendo que os conteúdos, formato e duração são considerados fatores determinantes. Num estudo conduzido por Vella, Oades e Crowe (2011) apesar dos treinadores terem certificação adotavam um estilo autoritário, utilizando estratégias negativas de ensino que promoviam a inexistência de um contexto propício ao DP (Flett et al., 2013). No mesmo estudo, treinadores considerados mais eficazes que apresentavam um grau semelhante de certificação recorriam a estratégias, como por exemplo promover a possibilidade de escolha e construir relações significativas com os jovens. O facto dos treinadores não receberem formação específica para intervirem com determinadas populações, por exemplo jovens em risco de exclusão social, com vista ao DP pode não influenciar negativamente o trabalho desenvolvido por estes agentes (Marques et al., 2013).

Considerando que os treinadores embora sejam certificados e estejam familiarizados com os conteúdos de natureza técnica e tática que deverão desenvolver com os seus atletas, em muitos casos não estão preparados para promover o DP, pois não têm acesso a vivências teóricas e práticas neste domínio (Cushion, Armour, & Jones, 2003). Com o intuito de suprir esta lacuna, diversos investigadores têm construído programas ou workshops com o intuito de dar ferramentas a estes agentes para que possam facilitar o DP de jovens através do desporto (Conroy & Coatsworth, 2006; Falcão et al., 2012).

Smith e Smoll (1997) criaram o *Coach Effectiveness Program* que assentava em cinco componentes chave: i) aprender a desenvolver um clima divertido, de inclusão, aumentando a autoestima dos jovens; ii) perceber como criar uma relação significativa com os jovens através de reforços positivos e de uma linguagem incondicionalmente positiva; iii) compreender a importância de estabelecer regras e expectativas claras; iv) responsabilizar os atletas, negociando decisões para que exista um clima intrinsecamente motivante; v) fomentar a capacidade de reflexão e autoavaliação nos atletas. Strachan, MacDonald e Côté (2015) delinearam o Projeto SCORE que é uma ferramenta online que procura auxiliar os treinadores a desenvolver positivamente os seus atletas. Neste estudo, verificou-se que os treinadores perspetivaram este projeto como uma ferramenta útil no DP dos jovens através do desporto, sendo percebida como fácil de utilizar, promovendo também o seu crescimento pessoal. Sendo assim, os estudos de intervenção conduzidos com o objetivo de analisar o impacto de programas de certificação nas práticas dos treinadores ao nível do DP e do ensino de competências para a vida têm fornecido implicações positivas acerca do que podem ser consideradas práticas promissoras. Será que estas práticas promissoras estão em concordância com o modelo vigente de formação? Com o objetivo de responder a esta questão, torna-se necessário compreender qual o contributo dado pelos programas de formação de treinadores para as práticas dos treinadores neste domínio (Conroy & Coatsworth, 2006).

Em síntese, ainda existem muitos aspetos relativos ao papel do treinador de jovens na promoção do DP que necessitam de ser aprofundados. Considerando, por exemplo, que a intervenção do treinador depende das características e necessidades dos atletas, é necessário compreender melhor como este processo decorre em vários contextos desportivos, como o de formação e alto rendimento. Neste sentido, também a realidade dos clubes desportivos, particularmente os contextos de alto rendimento e competição para jovens, não tem sido estudada o suficiente.

Será pertinente perceber as percepções e práticas de treinadores em ambientes sem ligação à escola, nos quais as discrepâncias entre os objetivos iniciais e as ações dos treinadores poderão eventualmente ser mais evidentes. Estes são contextos importantes, pois existe um conflito entre a preocupação com o rendimento e outros aspetos, como as necessidades de desenvolvimento dos jovens, o que pode não ser compatível. Foi possível identificar uma tendência predominante da investigação para analisar exclusivamente as perspetivas de treinadores de jovens acerca da importância que o DP dos jovens através do desporto tem nas suas práticas e quais os fatores e competências consideradas fundamentais neste tipo de trabalho, sendo também necessário considerar a formação dos treinadores, os desafios encontrados no DP e as percepções dos atletas.

Como se pode também verificar, um conjunto restrito de estudos de natureza qualitativa têm utilizado múltiplos métodos, com o intuito de relacionar o produto de observações da intervenção do treinador ao nível do DP de jovens através do desporto com as percepções destes agentes. Esta abordagem permite relacionar a intervenção do treinador com o modo como se posiciona perante o DP, dando maior profundidade à análise efetuada. Sendo assim, a prática do treinador ao nível do DP é um processo complexo e, talvez por isso, tem sido menos estudado. O modo como o treinador promove o DP ainda não é totalmente entendido. Existe, de facto, um conhecimento cada vez mais sustentado sobre as percepções dos treinadores acerca da relevância deste tipo de trabalho, todavia, existe ainda algum desconhecimento quanto ao que é concretizado, na prática, por estes agentes.

Capítulo II

O papel de treinadores de futebol Portugueses no desenvolvimento positivo em contextos de alto rendimento: Será o desenvolvimento positivo relevante?

Capítulo II - O papel de treinadores de futebol Portugueses no desenvolvimento positivo em contextos de alto rendimento: Será o desenvolvimento positivo relevante? ²

1. Introdução

Hoje em dia, o desporto é uma parte importante da vida de milhões de indivíduos podendo originar diversos benefícios físicos, emocionais e também a nível relacional (Fuller et al., 2013; Hansen & Larson, 2007). Neste sentido, os clubes, a escola, tanto em contextos com objetivos de recreação como de competição, desempenham um papel relevante no processo de desenvolvimento de um número significativo de jovens que em todo o mundo participam neste tipo de atividades. O desenvolvimento positivo (DP) tem sido utilizado como uma abordagem em que os atributos dos indivíduos são valorizados e criam-se as condições contextuais necessárias para que os jovens possam florescer, adquirir competências interpessoais e atingir a vida adulta suficientemente preparados para os desafios relacionais do futuro (Damon, 2004; Vierimaa et al., 2012). Whitley, Forneris e Barker (2015) referiram o aumento de intervenções com o objetivo do DP e a necessidade de proporcionar contextos sustentáveis para que o DP possa ser mais efetivo ao longo do tempo. Assim, algumas características denominadas como os "cinco Cs" (i.e., competência, confiança, cuidar, conexões and carácter) têm sido consideradas componentes-chave que devem ser integradas nos programas de intervenção (Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2005; Petitpas et al., 2005).

Assim, parece existir um consenso na comunidade científica na área das ciências do desporto acerca do potencial existente no desporto para promover o DP (Martinek et al., 2006).

² Este capítulo originou um artigo aceite para publicação na revista *International Sports Coaching Journal*.

Em diversos países têm sido desenvolvidos programas de intervenção neste domínio, sendo evidente a sua eficácia na promoção do DP através do desporto, como por exemplo no Canadá (Barker & Forneris, 2012), Nova Zelândia (Gordon et al., 2012), Coreia do Sul (Jung & Wright, 2012), Espanha (Escartí et al., 2012) e Estados Unidos da América (Hellison, 2011). Por exemplo, Ward, Parker, Henschel-Pellett e Perez (2012) analisaram as perspetivas de alunos que participaram num programa de intervenção com o objetivo do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DRPS) através de um clima positivo, de suporte e empowerment. Os resultados demonstraram que neste programa foram promovidas competências como a cooperação, trabalho em equipa, respeito, autonomia, sendo que os alunos reconheceram a importância de aprender a tomar decisões e aceitar as suas consequências. Em Portugal, esta linha de investigação ainda se encontra na sua fase inicial (Esperança et al., 2013), no entanto têm sido desenvolvidos alguns trabalhos, tanto ao nível de mestrados como de doutoramento que necessitam agora de aprofundamento e continuidade (Martins, 2014; Martins et al., 2015).

Os objetivos das investigações têm sofrido alterações, verificando-se uma preocupação em compreender as características das intervenções dos agentes desportivos com o objetivo do DP e a promoção de competências para a vida (Camiré et al., 2014; Vella et al., 2011; Vella, Oades, et al., 2013b). O desporto é visto como um meio privilegiado para facilitar estes resultados de aprendizagem. Contudo, o desporto não pode ser perspetivado como uma experiência transversalmente positiva. Apesar de poder ser um contexto para o DP, também pode originar resultados de aprendizagem negativos como a falta de desportivismo, comportamentos antissociais e causar stress aos atletas pela ambiente centrado unicamente no desempenho (Bean, Fortier, Post, & Chima, 2014; Merkel, 2013). Assim sendo, uma questão importante deve ser colocada: Quais os fatores e agentes que podem facilitar o DP através do desporto?

Os treinadores são um dos agentes inseridos neste sistema que podem servir como facilitadores do DP, ensinar competências para a vida e promover resultados de aprendizagem significativos (Gould et al., 2007).

A liderança transformacional é uma abordagem que tem sido usada para desenvolver os aspetos referidos previamente (Tenling & Tafvelin, 2014; Vella, Oades, et al., 2013a). De fato, ao compreendermos a liderança dos treinadores torna-se possível clarificar como é que as necessidades psicológicas dos indivíduos são consideradas (Macquet, Ferrand, & Stanton, 2015). Considerando a importância que o DP adquire no processo de treino desportivo, estudos anteriores têm corroborado a ideia de que os treinadores identificam um conjunto restrito de estratégias pedagógicas para promover o DP (McCallister et al., 2000). A investigação existente tem também demonstrado que as filosofias de treino dos treinadores de jovens integram o DP (Collins et al., 2009; Flett et al., 2012; Gould et al., 2007; Whitley et al., 2011). Por exemplo, Camiré, Trudel e Lemyre (2011) realizaram um estudo com 15 treinadores de desporto escolar e analisaram o perfil destes agentes, tendo-se tornado clara a necessidade de aprenderem a implementar a sua filosofia de treino e de desenvolverem competências para a vida. Harrist e Witt (2012) consideraram as perspetivas de treinadores e atletas de equipas de basquetebol e verificaram a importância dada ao prazer e ao ensino de competências para a vida. O desporto escolar tem sido um dos ambientes mais estudados neste contexto (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013; Camiré et al., 2009a; Forneris et al., 2012).

No entanto, a informação acerca de contextos de competição (Morley, Morgan, McKenna, & Nicholls, 2014; Strachan et al., 2011) ainda é escassa. Os contextos de competição centram-se no desenvolvimento desportivo e na obtenção de vitórias (Cushion, 2007), devendo os treinadores inseridos nestes contextos também proporcionar oportunidades para os atletas interagirem positivamente, divertirem-se, envolverem-se numa prática desportiva que se pretende duradoura e desenvolver competência pessoais e sociais através de um clima positivo (Côté, & Gilbert, 2009). Estes investigadores conceptualizaram um modelo de eficácia do treinador baseado nas teorias do desenvolvimento em que é referido que todos os contextos desportivos podem criar oportunidades para o desenvolvimento pessoal, apesar de existirem diferentes exigências em termos de desempenho desportivo.

DP difere da expressão comumente usada 'desenvolvimento positivo dos jovens' pelo fato de ser entendida como uma abordagem ampla que não se encontra circunscrita a jovens atletas, sendo considerada válida em diversos domínios e grupos etários. Contudo, torna-se necessário desenvolver uma descrição mais detalhada acerca do modo como o DP é percebido no alto rendimento (Côté, & Gilbert, 2009). Existem diferenças entre o desporto para jovens e o alto rendimento que se refletem também na importância dada ao DP e ao desempenho desportivo em ambos contextos. Por exemplo, em projetos escolares o DP adquire uma preponderância mais efetiva, pois em contexto de competição impera a necessidade de desempenho desportivo (Holt, Tink, Mandigo, & Fox, 2008; Säfvenbom et al., 2014).

Gould, Collins, Lauer e Chung (2007) mencionaram a importância de compreender a filosofia de treino e as práticas dos treinadores, mas também a necessidade de promover a integração do DP com objetivos de desempenho. Estes autores realçaram que o DP não pode ser encarado como inatingível em contextos de competição. É urgente utilizar uma abordagem holística, segundo a qual os atletas podem superar-se a todos os níveis (e.g., psicológico, técnico, tático) (Flett et al., 2012; Gould et al., 2006). A crença de que a competição envia o DP é muitas vezes veiculada por diversos clubes desportivos (Coakley, 2016). A cultura vigente de unicamente valorizar os resultados desportivos exacerba a ideia de que o DP é um objetivo impossível de atingir no alto rendimento, sendo que os treinadores são muitas vezes pressionados a aceitar esta realidade se pretendem intervir a este nível (Coakley, 2016). Neste sentido, Strachan, MacDonald e Côté (2015) no âmbito da implementação do Projeto SCORE (recurso para ajudar os treinadores a promover o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto) referiram que "(...) os desafios identificados tinham mais a ver com a mudança das perceções individuais acerca da promoção do desenvolvimento positivo dos jovens como parte integrante da intervenção do treinador no desporto para jovens." (p. 18). Torna-se útil utilizar abordagens que ajudem os treinadores a compreender como podem integrar o DP em contextos de competição para atletas jovens e adultos.

Diversos estudos como o de Morley, Morgan, McKenna e Nicholls (2014) desenvolvido com treinadores e jogadores de futebol com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos demonstram que os treinadores desconsideram o DP, concentrando-se no desenvolvimento de habilidades desportivas e no desempenho na competição. Contudo, os treinadores envolvidos na alta competição ainda têm um papel a desempenhar no processo de desenvolvimento de jovens atletas e necessitam de suprir as diferentes carências dos atletas (e.g., atletas em diferentes fases de desenvolvimento) (Forneris et al., 2012; Strachan et al., 2011). Nesta medida, a seguinte questão deve ser colocada: Será que a intervenção com o objetivo do DP termina com a transição para o alto rendimento? Os investigadores têm alertado especificamente para a necessidade de facilitar o DP no alto rendimento, sendo evidente a falta de informação neste domínio (Strachan et al., 2011). Sendo assim, é necessário aprofundar o papel desempenhado pelo treinador de alto rendimento (Chinkov & Holt, 2015).

Com base no exposto depreende-se que, os treinadores apresentam dificuldades em articular estratégias com o objetivo do DP e implementar a sua filosofia de treino, podendo os cursos de treinadores proporcionar oportunidades para que estes agentes adquiram a informação necessária para facilitar o DP (Cushion et al., 2003; McCallister et al., 2000). Tem sido salientado que os treinadores aprendem a promover o DP através de diferentes contextos (e.g., situações de aprendizagem formais, informais) (Camiré et al., 2014), o que sugere a necessidade de iniciativas como o Projeto SCORE (Project SCORE, 2015) e outros recursos. Os treinadores devem ser expostos a experiências práticas para que possam aprender através de um contexto significativo e refletir sobre os seus erros e sucessos (Cushion et al., 2003; Koh, Mallett, Camiré, & Wang, 2015; Vella, Crowe, et al., 2013; Wright, Trudel, & Culver, 2007).

Os treinadores de alto rendimento podem aprender a facilitar o DP através de diferentes situações, sendo necessária mais informação acerca da utilidade dos cursos de treinadores.

Dado o exposto, o objetivo deste estudo foi, a partir das perceções de treinadores de futebol de alto rendimento, analisar a importância que é atribuída ao DP neste contexto. Quatro questões de investigação orientaram este estudo: (a) Como é que os treinadores definem a sua filosofia de treino?; (b) Quais os resultados de aprendizagem associados ao alto rendimento? (c) Qual o papel dos cursos de treinadores para a promoção do DP? (d) Como é que os treinadores se descrevem como líderes?; (e) Quais as estratégias utilizadas para facilitar o DP?

2. Método

Participantes

Os participantes neste estudo foram dez treinadores de futebol de alto rendimento que treinavam atletas com idades compreendidas entre os 16 e 39 anos (ver Tabela 1). Todos os treinadores possuíam o grau máximo de certificação concedido pela Federação Portuguesa de Futebol, UEFA PRO (UEFA, 2015) e tinham experiência prévia no desporto de competição para jovens.

Tabela 1. Perfil demográfico dos treinadores.

| Idade | Anos de Experiência | Habilitações Académicas | Tempo de Contato com os Jogadores |
|-------|---------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 55 | 15 | Ensino Secundário | 6x/por semana/150 min* |
| 52 | 21 | Ensino Secundário | 6x/ por semana /210 min |
| 39 | 13 | Mestrado em EF | 6x/ por semana /90 min |
| 53 | 25 | Ensino Secundário | 6x/ por semana /150 min |
| 50 | 30 | Doutoramento em Ciências do Desporto | 6x/ por semana /90 min |
| 47 | 9 | Ensino Básico | 7x/ por semana /210 min |
| 44 | 11 | Ensino Secundário | 7x/ por semana /210 min |
| 54 | 21 | Mestrado em EF | 7x/ por semana /210 min |
| 54 | 24 | Licenciatura em EFD | 7x/ por semana /150 min |
| 40 | 15 | Licenciatura em EFD | 5x/ por semana /210 min |

EFD - Educação Física e Desporto

*número de vezes por semana e duração em minutos

Procedimento

Antes da recolha dos dados, o comitê de ética da faculdade autorizou a realização deste estudo. Utilizou-se uma técnica de amostragem intencional para recrutar os treinadores, (Silverman, 2000) em função dos seguintes critérios inclusão: 1) tinham o grau máximo de certificação e/ou grau académico na área das ciências do desporto; 2) encontravam-se a treinar equipas profissionais da primeira e segunda ligas profissionais de futebol. Inicialmente foram contactados por telefone 13 treinadores que foram informados acerca dos objetivos deste estudo e convidados a participar (i.e., as condições necessárias ao consentimento informado) (Denzin & Lincoln, 2011). Contudo, dois treinadores não estavam dispostos a colaborar, pois as suas equipas iniciavam uma fase decisiva de jogos competitivos nessa altura, o que impossibilitou a participação no estudo. Um treinador não respondeu aos contatos, não se encontrando disponível para uma eventual participação no estudo. Antes de agendar as entrevistas, os participantes assinaram um formulário de consentimento, explicando os direitos ao anonimato e à confidencialidade, contexto de publicação, entre outras informações consideradas importantes. Em média, as entrevistas tiveram a duração de 49 minutos, variando entre os 45 e os 70 minutos. Não foi necessário contactar mais treinadores, pois o ponto de saturação teórica atingiu-se à décima entrevista, sendo que nesta fase já não era possível obter informação adicional e as questões de investigação levantadas tinham sido respondidas (Denzin & Lincoln, 2011; Guest, Bunce, & Johnson, 2006).

Guião de Entrevista

O guião de entrevista baseou-se em estudos anteriores (Camiré et al., 2014; Strachan et al., 2011), especificamente no trabalho desenvolvido por Vella, Oades e Crowe (2011). Antes de obter a versão final do guião de entrevista realizou-se uma entrevista piloto que não originou quaisquer alterações ao guião inicial, pela sua pertinência e adequação a este contexto.

A primeira parte do guião de entrevista foi organizada para recolher informação demográfica acerca dos treinadores: (a) idade, (b) anos de experiência como treinador, (c) grau dos cursos de treinadores, (d) habilitações académicas, (e) tempo de contato com os jogadores, (f) idade dos jogadores, e (g) experiência enquanto atleta. As restantes questões do guião (ver apêndice) procuraram analisar as componentes da filosofia de treino dos treinadores (e.g., Como define a sua filosofia de treino?), resultados de aprendizagem visados (e.g., Quais os resultados de aprendizagem que espera alcançar através da sua intervenção?), as estratégias utilizadas para atingir esses resultados de aprendizagem (e.g., Quais as estratégias que utiliza para promover o DP dos seus atletas?), as diferenças na filosofia de treino no desporto para jovens e alto rendimento (e.g., Como é que a sua filosofia de treino mudou na transição do desporto para jovens para o alto rendimento?), impacto da formação de treinadores na promoção do DP (e.g., Como aprendeu a facilitar o DP?) e a influência da experiência enquanto atleta na perspetiva que tem sobre o DP (e.g., Qual a influência da sua experiência enquanto atleta?).

Análise dos dados

As entrevistas foram transcritas *verbatim* e inseridas no software NVivo10 que foi utilizado para analisar os dados, permitindo uma constante análise do material e uma melhor compreensão das 148 páginas de texto geradas (Silverman, 2000). Realizou-se uma análise temática dos dados (Silverman, 2000) com o objetivo de organizar as respostas dos participantes em unidades de registo (e.g., as respostas foram segmentadas em parágrafos que foram codificados, 'Sim, falamos nisso. Havia sempre professores que falavam sobre esses temas nos cursos'), categorias (formação de treinadores, filosofia de treino) e finalmente em subcategorias (e.g., falta de conteúdos associados ao DP, ganhar como a principal prioridade). Foi atribuído a cada resposta de uma dado participante um código numérico (e.g., T7). As decisões tomadas neste processo tiveram como objetivo encontrar padrões e temas nos dados.

As unidades de registo foram codificadas e as categorias e subcategorias organizadas de modo hierárquico (e.g., filosofia de treino, centrada na forma de jogar, ganhar como a principal prioridade) (Denzin & Lincoln, 2011). As subcategorias foram relacionadas de modo a criar uma categoria. Este processo foi revisto constantemente por todos os autores com o objetivo de assegurar que a análise dos dados era conduzida de modo a responder às questões da presente investigação. Assim, recorreu-se a uma análise dedutiva para criar os cinco temas (e.g., filosofia de treino, resultados de aprendizagem). Por outro lado, as categorias e subcategorias foram criadas indutivamente (e.g., conteúdos associados à Psicologia, constrangimentos no DP). Esta abordagem permitiu considerar temas e categorias estruturadas através dos dados e ao mesmo tempo utilizar conceitos de estudos anteriores (Silverman, 2000).

Com o objetivo de aumentar a qualidade da investigação, desenvolveram-se diversos procedimentos, tais como: verificação das entrevistas pelos participantes; discussão com grupo de especialistas em investigação qualitativa; reportar casos divergentes (Denzin & Lincoln, 2011). As transcrições foram enviadas por email e verificadas pelos entrevistados, o que não originou quaisquer alterações nos documentos. Neste sentido, procurou-se também reportar perspetivas dos treinadores que divergiam da tendência geral dos dados (e.g., a formação de treinadores proporcionava o suporte necessário ao DP). Os autores considerados especialistas em investigação qualitativa monitorizaram todo o processo de análise dos dados.

Tabela 2. Temas, categorias e subcategorias.

| Temas | Categorias | Subcategorias |
|--|--|--|
| Filosofia de treino | Centrada na forma de jogar | |
| | Ganhar como a principal prioridade | |
| | Centrada no DP | DP percebido como sucesso dos atletas |
| | Relação entre DP e desempenho | |
| | De jogador a treinador | |
| | Perceções dos treinadores acerca da filosofia de treinadores de jovens | Mudança na filosofia de treino Objetivos de desenvolvimento Centrados na carreira e desempenho |
| Resultados de aprendizagem | Competências associadas ao DP | Respeito |
| | | Confiança |
| | Constrangimentos no DP | Trabalho em equipa |
| | | Transferência para a vida |
| | | Comunicar com os jogadores |
| Formação de treinadores | Cursos de treinadores | Importante Conteúdos associados ao DP Conteúdos associados ao DP |
| | Reflexão e procura de conhecimento | |
| | Experiência de vida | |
| Liderança | Características pessoais dos treinadores | Convencer jogadores |
| | Cuidar como liderança Influência negativa | |
| Intervenção dos treinadores no DP | Comunicar com os jogadores | |
| | Dificuldades em identificar estratégias | |

3. Resultados

Como foi referido, esta secção foi dividida em cinco temas (ver Tabela 2): filosofia de treino; resultados de aprendizagem; formação de treinadores; liderança; intervenção dos treinadores no DP.

Filosofia de Treino

Esta categoria integrou as respostas dos participantes acerca de algumas componentes da sua filosofia de treino, sendo que perspetivaram o desempenho desportivo como uma prioridade, mas também as suas perceções acerca da filosofia de treino de treinadores de jovens. Nesta categoria, foi também integrada a influência do DP no desempenho desportivo e como as experiências vivenciadas enquanto atletas determinaram a filosofia de treino dos treinadores.

Centrada na forma de jogar

Diversos treinadores consideraram unicamente a forma de jogar da equipa ao descreverem a sua filosofia de treino:

A minha filosofia de treino é simples (...) Eu sou um treinador que trabalha para a forma de jogar da equipa, treinamos de acordo com a forma como queremos jogar (...) queremos duas coisas: posse de bola e marcar golos. Estas são as nossas principais preocupações (T2)

Ganhar como a principal prioridade

Neste sentido, os participantes neste estudo indicaram que vencer era a única prioridade no alto rendimento:

É óbvio que no futebol de alto rendimento a preocupação é exclusivamente ganhar, o resto é música. (T7).

Outro treinador acrescentou:

(...) quem anda no futebol há muito tempo sabe que o mais importante é a bola no fundo da rede. Se a bola entra e ganhas, o treinador pode dar os piores exemplos, mas esses fatores contam mais. Se tens um treinador que dá bons exemplos, mas não ganha é secundário... (T2)

Os treinadores referiram que o DP era subvalorizado em comparação com objetivos de desempenho desportivo. Um treinador acreditava que era a parte mais negativa do futebol de alto rendimento:

Podes ter a capacidade de partilhar valores, mas se não ganhas, a bola não entra na baliza (...) Eu penso que é a pior parte do futebol, porque nessa tudo é questionado. (T2)

Centrada no DP

Vários treinadores acreditavam que a sua filosofia de treino promovia trabalho em equipa, desenvolvimento pessoal, confiança e que se centrava nas qualidades dos atletas. Estas preocupações eram integradas na forma de jogar da equipa ($n=7/10$):

Temos que ter a sensibilidade suficiente para os fazer acreditar que o melhor é saírem da sua zona de conforto, ajudá-los a ser melhores. É evidente que este «desafio» levanta questões e traz uma certa desconfiança ao jogador, portanto o nosso trabalho é concentrarmo-nos nos seus pontos fortes. (T8)

Outro treinador também referiu:

Se eu tenho um jogador que é muito forte nas bolas paradas e se eu sei que a outra equipa é muito forte nas bolas paradas. A imagem que os jogadores vão ter é que os nossos jogadores são baixinhos e os outros são muito fortes e parecem gigantes a atacar a bola. Contudo, eu posso dizer-lhes para terem atenção às bolas paradas, porque se atacarmos a bola somos imbatíveis. Eu passei a mesma informação, mas de forma diferente e a ideia que eles têm é que os nossos é que são gigantes e os outros é que são pequenos. (T10)

Um dos participantes referiu que os atletas frequentemente centram-se nas suas limitações, o que dificulta a implementação de uma abordagem centrada nas suas qualidades e a integração do DP na sua filosofia de treino:

Isto para dizer que comecei a proibir uma série de situações e contextos em que os jogadores procuram agarrar-se a desculpas e erros, com o objetivo de não terem que mudar o contexto das coisas. (T2)

DP percebido como sucesso dos atletas

O DP foi considerado um meio para determinar o sucesso dos atletas em contextos de alto rendimento:

É importante desenvolver competências técnicas e pessoais, maioritariamente a nível relacional, pois são essenciais para as suas carreiras. (T6)

Outro treinador também mencionou a necessidade de considerar o DP: É importante que os atletas sejam mais confiantes, tenham uma mentalidade positiva e compreendam o DP. O sucesso dos atletas deve ser medido, em última instância, pelo modo como ultrapassam estes desafios. (T3)

Relação entre DP e desempenho

Os treinadores referiram a importância dos fatores psicológicos no desempenho desportivo de uma equipa. Neste sentido, os participantes relacionaram o DP com o desempenho desportivo ($n=8/10$):

É como eu te disse, se tens uma equipa organizada, disciplinada, se eles têm esses valores estarão mais perto de alcançar o sucesso e as vitórias. (T7)

Por outras palavras, outro treinador mencionou:

Eu penso que sim. Eu penso que é fundamental. Costuma dizer-se que as vitórias trazem confiança. Eu digo o contrário, a confiança traz vitórias. Quando tentamos acreditar nas pessoas que trabalham connosco, ouvi-las, compreende-las, senti-las e principalmente faze-las acreditar que têm potencial que pode levá-las a atingir os objetivos, isto é fundamental. (T6)

De jogador a treinador

Os participantes neste estudo acreditavam que as experiências vivenciadas enquanto atletas influenciavam as suas perspetivas sobre o DP e a prática atual como treinadores ($n=9/10$):

Isso para mim é importante, ter experiência como jogador, para depois desenvolver o que aprendi com os grupos com os quais eu trabalho...(T4)
Outro treinador mencionou que a sua experiência como jogador contribuiu para a importância dada ao DP:

A minha chegada ao desporto e os desafios que encontrei como jogador influenciaram a importância que dou ao DP no alto rendimento (T5)

Perceções dos treinadores acerca da filosofia de treinadores de jovens

Todos os treinadores reconheceram que o desporto para jovens origina uma mudança na filosofia de treino em comparação com contextos de alto rendimento, o que pressupõe diferentes preocupações e implicações. Um dos treinadores reforçou esta ideia:

Eu sou treinador numa equipa sénior. Agora, é claro que se estivesse numa equipa de futebol de formação teria que compreender o contexto, os objetivos, as fases de desenvolvimento dos meus atletas e se a filosofia do clube integrava uma abordagem centrada nas suas potencialidades... (T8).

Os participantes assumiram que o desporto devia ser utilizado no DP dos jovens, sendo que este processo decorre de modo diferente em relação a contextos de alto rendimento:

O desporto para jovens é um processo longo, mas ao mesmo tempo fascinante, porque começamos a ver melhorias no desempenho individual e tudo o que pedimos torna-se evidente ao longo do tempo. Quando falamos de desporto para jovens temos que considerar duas perspetivas: formação humana que tem ver com o modo como as atividades são conduzidas (...) eles devem estar preparados para lidar com crianças e jovens com pedagogia. (T6)

Outro treinador acrescentou:

No desporto para jovens, claro que temos que ter outras preocupações em relação ao desenvolvimento. Quando eles chegam ao futebol profissional as coisas são diferentes. Para além de ajudarmos no processo de desenvolvimento, temos que estar preocupados com a integração numa liga profissional e ganhar que é mais importante do que no desporto para jovens. Sobretudo desenvolver o jogador e a pessoa, sem esquecer que os resultados são importantes, mas primeiro desenvolver os jogadores...(T2)

Contudo, os participantes neste estudo indicaram que os treinadores de jovens estavam preocupados unicamente com o desempenho desportivo e progredir na carreira, o que compromete este tipo de trabalho:

Algumas vezes o que acontece com os treinadores da formação é que são demasiado competitivos e passam isso para os miúdos, o que é mau. Os miúdos naturalmente já são competitivos, não gostam de perder, logo temos que ser um estaleiro que determina para onde vamos em termos de valores de equipa... (T1)

Resultados de aprendizagem

Esta categoria integrou os resultados de aprendizagem e constrangimentos encontrados no DP de atletas de alto rendimento.

Competências associadas ao DP

Os treinadores identificaram diversas competências associadas ao DP que podiam ser adquiridas no futebol de alto rendimento. Neste sentido, o respeito foi considerado uma competência relevante:

Desde o primeiro dia que estabelecemos umas regras de ouro com todos e têm que ser respeitadas. A primeira regra que estabelecemos e que todos deviam cumprir é respeitar as pessoas do clube: treinadores, colegas, presidente; entre outras pessoas. Tornei claras as regras aos jogadores para que soubessem o que esperávamos deles. (T10)

Foram mencionadas outras competências que podem ser promovidas através do alto rendimento como a confiança, trabalho em equipa e transferência para a vida:

Quando estamos a fazer um exercício, se eles não estão confiantes não vai ser feito com a qualidade que pretendemos. A confiança é determinante... (T8)

Devem trabalhar em equipa, ser solidários, ser uma equipa em que todos estão prontos para se ajudar em todos os momentos do jogo. (T2) e

Claro que se compreenderem estas coisas no alto rendimento, se beberem bem as coisas que partilhamos com eles vão ser melhores fora do futebol. (T3)

Em relação à transferência para a vida, os treinadores referiram que o fato de encontrarem jogadores numa fase avançada das suas vidas era uma forma de observar a transferência das aprendizagens ao nível do DP do futebol para a vida:

Por exemplo, quando conhecemos alguém durante algum tempo, semanas ou meses, até anos e depois olhamos para a forma de comunicar dessas pessoas, os conhecimentos e experiências que partilhamos, sentimos que passado muito tempo ainda têm as ideias e valores que consideramos importantes. (T6)

Constrangimentos no DP

Os participantes neste estudo indicaram diversos fatores que limitavam a sua intervenção com o objetivo do DP, em específico o fato do futebol ser perspetivado como um negócio:

O engraçado é que após 30 anos os ricos não podem comprar a qualidade necessária para jogar futebol, mas compraram o jogo, as pessoas que jogam. Hoje em dia, as coisas são um negócio e os valores perdem-se. (T5)

Formação de Treinadores

Esta categoria incluiu as respostas dos entrevistados acerca do papel da formação de treinadores para que possam aprender a promover o DP e em que contextos estas aprendizagens podem decorrer.

Cursos de Treinadores

Importante

Diversos treinadores reconheceram que os cursos de treinadores eram contextos importantes em que podiam aprender a facilitar o DP com sucesso ($n=7/10$):

Eram importantes, porque havia um elemento importante que era o debate que é essencial. Havia partilha de opiniões entre o formador e os alunos que frequentavam o curso. Havia também grupos de trabalho. Lembro-me de um curso de nível quatro, foi o primeiro curso em 2001, com o José Mourinho (...) os grupos foram capazes de encontrar vários recortes de títulos e subtítulos de jornais e encontraram títulos similares acerca da intervenção dos treinadores antes e depois dos jogos, sendo que analisaram como podiam influenciar positivamente os jogadores... (T1).

Outro treinador acrescentou:

Claramente. Não tenho dúvidas da sua importância, porque faz-nos pensar sobre como podemos estar mais próximos de um atleta. (T7).

Conteúdos associados à Psicologia

Neste sentido, os treinadores reconheceram a importância de conteúdos associados à psicologia do desporto:

Eu tento não usar a palavra não. Tudo o que faço é o que tenho trabalhado, tentar dizer as coisas de uma maneira positiva, utilizando o que aprendi na programação neurolinguística. (T10)

e

Como disse, somos líderes não por escolha mas porque temos que ser. Neste sentido, necessitamos de construir conhecimento sobre áreas sociais como a psicologia e sociologia. (T3)

Falta de conteúdos associados ao DP

Todavia, a maior parte dos treinadores acreditava que os cursos de treinadores não proporcionavam o suporte necessário para que pudessem promover o DP em contextos de alto rendimento ($n=8/10$):

Muitas pessoas estão a estudar se jogamos em 4-3-3 ou 4-4-2 e se esticam a parte mais para a esquerda ou para a direita. Existe alguma investigação sobre isto, mas não é suficiente (...) Contudo, acerca do DP não temos algo substancial que possa ajudar a melhorar o nosso conhecimento teórico. (T2)

Outro treinador mencionou:

É um contexto formativo em que os conteúdos não estão associados às necessidades (...) existem lacunas substanciais e as competências importantes não são valorizadas nem incluídas nos cursos. (T6)

Apenas dois treinadores referiram que os cursos de treinadores proporcionavam o suporte necessário à promoção do DP:

Sim, falamos nisso. Havia sempre professores que falavam sobre esses temas nos cursos. (T5)

Reflexão e procura de conhecimento

Os treinadores referiram a importância de procurar conhecimentos, refletir e aplicar estratégias em função das necessidades do contexto:

Isto é um bocado empírico. No nosso trabalho temos uma experiência de talvez vinte anos e durante este período tivemos 600, 700 atletas com as suas personalidades. Eu interesso-me nestes assuntos e tento aprender com a realidade diariamente e procurar conhecimento (...) Eu tento aprender a cada ano e refletir sobre a época, os resultados, os comportamentos da equipa, o que nos ajuda a melhorar o modo como partilhamos a mensagem. (T3).

Outro treinador indicou:

(...) existe a necessidade de construir um caminho e investir na procura de novos conhecimentos, falar com outras pessoas, compreender outras experiências, isto é, procurar o que pode ser útil (T8).

Experiência de vida

As experiências profissionais dos treinadores foram entendidas como um fator que influenciava o modo como promoviam o DP, assim como a sua educação desde a infância até à vida adulta:

Sem dúvida que fora do futebol, os valores que me foram passados pelos pais, porque para mim o mais importante é a educação desde o berço. (T10) e

O conhecimento que adquiri ao longo da minha educação, cresci como pessoa através da partilha. Os conhecimentos e valores são sempre muito pessoais e em função de um cultura e educação. (T1)

Liderança

Esta categoria integrou o modo como os participantes se descreviam enquanto líderes na promoção da DP, incluindo o impacto negativo que os treinadores podem adquirir no processo de desenvolvimento dos jogadores.

Características pessoais dos treinadores

Diversos treinadores assumiram que as características pessoais influenciam o seu papel enquanto líderes (n=6/10):

Não posso ser um bom líder se não tenho uma boa essência. Podes ser um líder sem uma boa essência enquanto pessoa, mas não vais ter muito sucesso ou ser um bom líder... (T9)

Quando lhes foi pedido para definirem liderança, os treinadores associaram este conceito à capacidade de convencer os jogadores acerca do melhor trajeto para o sucesso:

Eu penso que liderança é mais do que tudo acreditar na mensagem que partilhamos, isto é, ser líder é fazer com que os jogadores à nossa frente acreditem na nossa mensagem. (T4)

Cuidar como liderança

Os treinadores consideraram cuidar das necessidades de desenvolvimento dos atletas como uma componente da definição de liderança:

É conhecer o jogador, o seu modo de pensar e lidar com as coisas (...) no treino temos que chegar a todos, tocar todos de alguma forma. (T8)

A maioria dos treinadores reconheceram a importância de ajudar os jogadores a florescer e atingir os seus objetivos ($n=8/10$):

Como treinador eu tento ajudar os jogadores a encontrar o seu caminho para que possam alcançar os seus sonhos e o sucesso. (T8)

Influência negativa

No entanto, os participantes neste estudo indicaram que a liderança dos treinadores pode ter uma influência negativa nos jogadores, caso as suas necessidades de desenvolvimento não forem consideradas ($n=6/10$):

Eu penso que as pessoas vivem num contexto competitivo em que a necessidade de obter resultados ultrapassa tudo o resto. Muitas vezes, para que isso aconteça as coisas são feitas sem considerar o interesse dos jogadores, porque são vistos como peças e na minha opinião temos que olhar para eles como pessoas. (T2).

Outro treinador acreditava que muitos jogadores desistem do alto rendimento pelo fato do DP não ser promovido:

Um treinador pode deixar um jovem jogador de rastos, até fazer com que desista. Conheço muitos casos assim. Temos que nos focar no DP, criar um ambiente de motivação, ser pacientes e desenvolver a confiança. (T6)

Intervenção dos treinadores no DP

Esta categoria integrou as estratégias utilizadas pelos treinadores com o objetivo do DP no alto rendimento.

Comunicar com os jogadores

Os treinadores apenas mencionaram comunicar com os jogadores como a única estratégia para promover o DP, utilizada para reforçar comportamentos considerados positivos ($n=10/10$).

Um dos treinadores descreveu a importância de conversar com os jogadores em diferentes ocasiões:

Normalmente reforço atitudes, comportamentos e até destaco-os em conferências de imprensa, entrevistas, no balneário e em conversas informais que temos...(T5)

Dois treinadores referiram a necessidade de refletir com os jogadores acerca do seu progresso nos objetivos de desenvolvimento definidos, com o objetivo de estabelecer expectativas reais:

(...) através de conversas individuais e em grupo (...) Muitas vezes tenho uma conversa com certos elementos que penso que não estão a corresponder em termos de trabalho em equipa e solidariedade. Falamos com eles, quando é possível mostramos vídeos, para eles verem que as coisas não são como eles acham... (T7) e

Eu falo com os jogadores acerca do DP e vejo como reagem. Tento estabelecer objetivos possíveis de alcançar. É importante ver como os jogadores atingem as minhas expectativas para o DP. (T2)

Outro treinador mencionou que considerava que a promoção do DP consistia na utilização de um estilo de comunicação eficaz. Esta estratégia foi percebida como a única maneira de facilitar o DP:

Eu falo com os jogadores de modo diferente para atingir o DP. Se estás a falar com um jogador muito experiente que jogou pela seleção nacional temos que usar uma abordagem. Por outro lado, se é um jogador inexperiente uso outra abordagem. Não existe uma receita. Esta é a única estratégia que preciso para chegar ao DP. É a única maneira! (T3)

Dificuldades em identificar estratégias

Neste sentido, os treinadores apresentaram dificuldades em identificar outras estratégias utilizadas para promover o DP. Um dos treinadores reforçou a ideia de que não implementava outra estratégia, pois não considerava que era necessário:

Algumas vezes uso uma apresentação powerpoint para comunicar com os jogadores quando penso que é adequado. É a única estratégia para promover o DP. Não tento outra coisa porque não sinto necessidade de mais nada (T6).

4. Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de treinadores de futebol portugueses acerca do seu papel no DP, das componentes da sua filosofia de treino, das estratégias utilizadas com o objetivo do DP e dos meios através dos quais aprendem a promover estes resultados de aprendizagem. Os resultados deste estudo permitem compreender a relevância do DP no futebol de alto rendimento, considerando o fato de jovens atletas serem integrados neste contexto. Os treinadores influenciam o desempenho desportivo dos atletas, mas também os valores entendidos como importantes e o seu desenvolvimento pessoal e social. As investigações realizadas anteriormente analisaram o papel desempenhado por treinadores de jovens, constando-se que o DP foi considerado prioritário (Camiré et al., 2012; Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013; Collins et al., 2009). Diversos treinadores envolvidos no presente estudo reportaram a importância do desempenho desportivo, sendo uma componente da sua filosofia de treino. Contudo, a generalidade dos participantes acreditava que o DP podia ser integrado com objetivos de desempenho. Neste sentido, os treinadores identificaram o DP como uma abordagem que podia ser utilizada no alto rendimento em diversos grupos etários, com o objetivo de promover competências como o trabalho em equipa, respeito e transferência para outros domínios da vida (Côté, & Gilbert, 2009). Assim, os treinadores associaram o DP ao desenvolvimento pessoal e social dos atletas, não restringindo o seu conjunto de preocupações ao desempenho desportivo imediato ou aos resultados desportivos.

As percepções dos participantes deste estudo dividiram-se quando lhes foi pedido para descreverem algumas componentes da sua filosofia de treino.

Por um lado, vários treinadores referiram que vencer era a única prioridade no alto rendimento, destacando a importância do desenvolvimento físico, técnico e tático. Por outro lado, a generalidade dos treinadores referiram na descrição da sua filosofia de treino que o DP é uma abordagem relevante. Estes resultados são corroborados por estudos anteriores (Collins et al., 2009; Forneris et al., 2012; Vella et al., 2011) em que os treinadores embora extremamente motivados para alcançar resultados desportivos, ao mesmo tempo definiam o DP como prioritário. Os participantes neste estudo identificaram a transição de jogador para treinador como um momento decisivo que modificou o modo como perspetivavam o DP.

As experiências vivenciadas em contextos de alto rendimento influenciaram o papel dos treinadores enquanto líderes (Lara-Bercial & Mallett, 2016; Mallett & Coulter, 2016), em específico a capacidade de convencer os jogadores acerca da importância do DP, o valor dado às suas necessidades, assim como o modo como procuravam ajudá-los a florescer e atingir o sucesso. Lara-Bercial e Mallett (2016) realizaram um estudo com 17 treinadores e 19 atletas de alto rendimento, verificando-se que estes agentes consideraram a necessidade de empowerment e o desenvolvimento pessoal como desafios neste contexto desportivo. Estes aspetos estão em concordância com a literatura sobre liderança transformacional (Tenling & Tafvelin, 2014; Vella, Oades, et al., 2013a).

Caso os treinadores não sejam capazes de sensibilizar os atletas para a importância do DP, as estratégias implementadas com este objetivo podem tornar-se ineficazes devido às forças sociais e culturais existentes nos clubes desportivos que pressionam os atletas a ganhar sempre (Koh et al., 2015). Os desafios colocados aos atletas no alto rendimento sugerem a necessidade de definir limites acerca dos comportamentos que são aceitáveis e reprováveis (May, 2001). Neste sentido, os treinadores devem ser responsáveis por permitir que os atletas considerem o DP relevante e por garantir que valorizam conceitos por exemplo o fair play e o respeito pelos outros.

Futuros estudos devem considerar as percepções e práticas de treinadoras de alto rendimento, sendo que podem ser esperadas diferenças de gênero (e.g., perfil da treinadora, percurso formativo, experiências enquanto atleta), pela natureza do contexto (e.g., exigências da competição, relação treinadora/atletas) e objetivos dos clubes.

O desporto de alto rendimento tem como prioridades atingir resultados desportivos e objetivos de desempenho, o que influencia o modo como os treinadores e atletas procuram intervir neste contexto (Mallett, 2010). O alto rendimento em comparação com o desporto de recreação apresenta diferentes características, isto é, "Por outro lado, o alto rendimento envolve um compromisso e programa de preparação intensos, assim como a tentativa de influenciar as variáveis associadas ao rendimento de forma planeada" (Côté & Gilbert, 2009, p. 314). Contudo, será possível integrar o DP nestes contextos? A generalidade dos treinadores considerou o DP e o desempenho desportivo prioritários na sua filosofia de treino. Camiré (2015) mencionou a necessidade de integrar o DP em contextos de competição e considerar as características dos atletas ao longo do processo de desenvolvimento.

Collins, Gould, Lauer e Chung (2009) indicaram que os treinadores identificaram uma filosofia de treino similar, alinhando o desejo de vencer com o desenvolvimento dos jogadores. Nesta medida, outros estudos têm referido a importância do DP na filosofia dos treinadores (McCallister et al., 2000; Whitley et al., 2011). Estes resultados suportam a ideia de que os contextos de competição representam uma realidade complexa em que os treinadores lidam com diversos desafios (e.g., preparar um equipa para jogar, desenvolver habilidades técnicas, promover valores) e com a necessidade de influenciar os jogadores em diferentes domínios. Ao mesmo tempo, existe uma pressão constante para conseguir um desempenho desportivo aceitável e ser bem-sucedido no alto rendimento (Säfvenbom et al., 2014; Strachan et al., 2011).

Para além disso, os treinadores referiram a existência de diversos constrangimentos que influenciavam negativamente a sua intervenção com o objetivo do DP, o que pode justificar o fato de alguns dos participantes colocarem o desempenho desportivo como a única prioridade no alto rendimento. A necessidade de obter desempenho a todo o custo e o fato do futebol ser encarado como um negócio foram percebidos como aspetos negativos no DP. A existência de subcultura de ganhar a todo o custo limita a intervenção dos treinadores no DP e promove um clima negativo (Coakley, 2016). Frequentemente, os treinadores consideram que o DP não influencia o desempenho (e.g., Strachan et al., 2011). Neste estudo, não se corroborou esta ideia. Um aspeto interessante proveniente da presente investigação é o fato do desempenho ser perspetivado como essencial no desempenho desportivo das equipas de futebol de alto rendimento. O DP foi considerado relevante no alto rendimento, sendo que ao ser encarado como determinante no desempenho desportivo podem atenuar-se as influências culturais e sociais que estão na origem dos constrangimentos existentes na intervenção dos treinadores (Coakley, 2016). De modo a ultrapassar estas barreiras, o DP deve ser visto pelos treinadores e outros agentes desportivos (e.g., diretores técnicos, coordenadores) como compatível com as exigências de contextos de alto rendimento. Os treinadores devem ajudar os jovens atletas a florescer e suprir as suas necessidades de desenvolvimento, o que não implica desconsiderar os objetivos de desempenho. Ao mesmo tempo, promover o DP parece estar associado as melhorias no desempenho, relações interpessoais e desenvolvimento de diversas competências (e.g., desportivas, pessoais, sociais) (Gould et al., 2007).

Torna-se importante para os treinadores compreender o DP, as implicações desta abordagem e como o DP pode ser integrado na alta competição. Existe a necessidade de compreender em maior profundidade como o DP é integrado no alto rendimento através de uma abordagem centrada em múltiplas fontes e métodos. É importante considerar as experiências de treinadores e atletas no alto rendimento através de observações não participantes e do estudo das perceções destes agentes.

Deste modo, triangular as perspetivas de treinadores, atletas e diretores técnicos pode proporcionar uma análise mais detalhada deste contexto e das suas implicações. Os membros das direções dos clubes e das federações contribuem para as forças sociais e culturais que influenciam a intervenção dos treinadores e os comportamentos dos atletas, pelo que será essencial compreender a coerência de filosofia e práticas entre todos estes agentes desportivos.

Diversas competências, consistentes com a promoção do DP foram identificadas pelos participantes neste estudo, como confiança (Bowers et al., 2010; Vierimaa et al., 2012), trabalho em equipa (Holt, Tink, Mandigo, & Fox, 2008; Trottier & Robitaille, 2014) e transferência para a vida (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012; Turnnidge et al., 2014; Weiss et al., 2013). Strachan e Davies (2015) realizaram um estudo com 12 atletas de alto rendimento com o objetivo de utilizar a fotografia como modo de explorar as experiências dos jovens neste contexto. Estes investigadores reportaram que os programas desportivos no domínio do alto rendimento podem ser estruturados, de modo a desenvolver competências pessoais e sociais, mas também desportivas.

Os cursos de treinadores foram considerados contextos importantes, mas com escassez de conteúdos no domínio do DP. Os treinadores referiram que aprendiam a facilitar o DP através da reflexão, procura de conhecimentos e outras experiências de vida. Estes resultados suportam o estudo desenvolvido por Camiré, Trudel e Forneris (2014) que analisaram como os treinadores aprendem a promover o DP. A formação de treinadores deve incluir o DP nos seus programas curriculares e responder às necessidades de treinadores inseridos em diferentes contextos (e.g., alto rendimento, desporto para jovens), evitando a perpetuação de comportamentos negativos associados com o alto rendimento como a falta de desportivismo e fair play (May, 2001). Neste sentido, "Formações que permitam aos treinadores adquirir conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento dos jovens podem não garantir a promoção do DP, mas aumentam a probabilidade de conseguir que os treinadores facilitem experiências de desenvolvimento positivas." (Vella, Oades, et al., 2013a, p. 526).

Torna-se necessário responder à seguinte questão: É possível ganhar e promover o DP? Ambos os objetivos podem não ser vistos como compatíveis nos cursos de treinadores (Hansen & Larson, 2007; Säfvenbom et al., 2014; Vella, Crowe, et al., 2013). O alto rendimento implica o aparecimento de diversos desafios para os treinadores que procuram promover o DP (Mallett, 2010). Os cursos de treinadores devem ser organizados para satisfazer as necessidades de treinadores envolvidos em diferentes contextos desportivos, incluindo teoria e também momentos práticos, de modo a tornar o DP mais efetivo no alto rendimento. O fato dos treinadores apenas referirem a conversa como a única estratégia utilizada para promover o DP reforça a ideia da necessidade de existir maior formação neste domínio.

5. Conclusões

Este estudo permite compreender a importância do DP em contextos de alto rendimento, em específico a influência deste ambiente no papel desempenhado por treinadores desportivos. A maioria dos participantes considerou o DP como uma componente da sua filosofia de treino e identificaram um conjunto alargado de competências pessoais e sociais que podiam ser adquiridas. Contudo, as forças culturais e sociais existentes no futebol de alto rendimento podem criar constrangimentos à intervenção dos treinadores, com o objetivo do DP. Apesar disso, constatou-se que os treinadores reconheceram a influência do DP no desempenho desportivo. Neste sentido, os treinadores e outros agentes desportivos devem ter oportunidades nos cursos de treinadores para compreender a necessidade do DP, mas também como podem integrar e atingir estes objetivos. Foi mencionada apenas uma estratégia utilizada com o objetivo do DP. Este é um facto que podemos considerar preocupante, pois todos os participantes neste estudo possuíam o grau máximo dos cursos de treinadores existentes na Europa. Estes contextos de formação devem ajudar os treinadores a saberem como promover nos seus atletas competências para a vida e assim tornar o DP uma realidade.

6. Apêndice A: Guião de Entrevista do Treinador

(1) Questões demográficas:

- (a) Idade
- (b) Anos de experiência como treinador
- (c) Grau dos cursos de treinadores
- (d) Habilitações académicas
- (e) Idade dos jogadores
- (f) Tempo contato com os jogadores
- (g) Experiência como jogador

(2) Filosofia e Prática dos Treinadores

- (a) Poderia descrever a sua filosofia de treino?
- (b) O que espera que os seus atletas adquiram do processo de treino/competição?
- (c) Quais os resultados que considera mais importantes?
- (d) Qual a importância do DP na sua filosofia de treino?
- (e) Como acredita que o DP pode ser integrado no alto rendimento?
- (f) Como viu o seu papel mudar na passagem de treinador de jovens para o alto rendimento?
- (g) Quais as diferenças entre contextos de formação e alto rendimento no DP?
- (h) Quais as estratégias que utiliza para promover o DP?

(3) Formação de Treinadores

- (a) Que conhecimentos necessita de possuir para atingir o DP?
- (b) Como é que os cursos de treinadores ou outros contextos influenciaram a sua intervenção no DP?
- (c) Como é que a sua perspetiva sobre o DP mudou?
- (d) Acredita que a sua experiência como jogador influenciou a sua perspetiva sobre o DP?

Capítulo III

Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social: Perceções de treinadores de futebol Portugueses inseridos em contextos de competição para jovens.

Capítulo III - Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social: Percepções de treinadores de futebol Portugueses inseridos em contextos de competição para jovens ³

1. Introdução

Os jovens têm diversas necessidades na fase da adolescência, tais como se relacionarem com os pares, terem um sentimento de pertença no contexto escolar, procurar um ambiente seguro do ponto de vista físico e psicológico, entre outros fatores que podem facilitar experiências de desenvolvimento positivas (Martinek, Schilling, & Hellison, 2006). Carroll, Ashman, Bower e Hemingway (2013) salientaram a importância dos agentes educativos criarem deliberadamente as condições contextuais necessárias para que os jovens possam florescer. Investigadores interessados em compreender o processo de desenvolvimento dos jovens conceptualizaram uma nova abordagem denominada DP. Esta abordagem valoriza as qualidades dos jovens em vez de tratar os problemas evidenciados ao longo do processo de desenvolvimento (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Sustentado no movimento de psicologia positiva, o DP pressupõe que todos os indivíduos têm o potencial necessário para se tornarem adultos bem-sucedidos, contrariando a ideia de que alguns jovens podem tornar-se numa causa perdida. Neste sentido, a psicologia positiva muda o foco das abordagens que se centravam no deficit, dando ênfase aos pontos fortes e à necessidade de desenvolver diversas competências pessoais e sociais que podem ajudar os jovens a tornarem-se responsáveis e membros ativos da sociedade no futuro (Lerner et al., 2005).

³ Este capítulo originou dois artigos, sendo que um foi publicado na revista *Sports Coaching Review* e o outro foi submetido e encontra-se em processo de revisão.

Os programas de intervenção estruturados com o objetivo do DP constituem oportunidades para os jovens desenvolverem a sua identidade moral, ensinar valores que possibilitem a manutenção de relações com os pares, adquirirem a capacidade de ultrapassar situações desafiantes e obterem um sentido de justiça social (Lerner et al., 2005). Deste modo, diversos programas de intervenção têm utilizado diferentes contextos para promover o DP como o teatro (Dutton, 2001) e o desporto (Jung & Wright, 2012). Assim, este tipo de programas integra diferentes populações como estudantes do ensino superior (André & Mandigo, 2013) e jovens em risco (Jung & Wright, 2012), bem como um conjunto amplo de objetivos como a prevenção do consumo de drogas (Dell et al., 2013). Os programas de intervenção com o objetivo do DP que utilizam o desporto têm sido analisados para avaliar a sua eficácia e de fato, o potencial do desporto para promover resultados de aprendizagem coerentes com o DP tem sido reconhecido (Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; Jung & Wright, 2012; Martinek et al., 2006). Especificamente, Fraser-Thomas et al. (2005) referiram a importância de proporcionar contextos desportivos orientados para o DP, salientando a necessidade de se considerarem fatores ambientais e que o desporto não deve ser entendido como um espaço que origina automaticamente resultados de aprendizagem associados ao DP (Fraser-Thomas & Côté, 2009). A existência de consequências negativas associadas à participação desportiva como comportamentos violentos tem sido motivo de preocupação (Roth & Brooksgunn, 2003). Assim sendo, existe a necessidade de implementar programas de intervenção que utilizem o desporto e tenham como objetivo promover o DP explicitamente, sendo que devem ser utilizadas estratégias pedagógicas para atingir estes resultados de aprendizagem e tornar o DP possível (Petitpas, Cornelius, Raalte, & Jones, 2005; Vierimaa, Erickson, Côté, & Gilbert, 2012).

O modelo de DRPS criado por Hellison (2011) tem sustentado diversas intervenções realizadas por professores e treinadores. O DRPS refere-se a cinco competências específicas que são desenvolvidas deliberadamente na intervenção, a saber: respeito (nível um); esforço (nível dois); autonomia (nível três); liderança (nível quatro); transferência (nível cinco).

O modelo de Hellison descreve as competências que devem ser adquiridas para se avançar de um nível para o próximo (Hellison, 2011), sendo que o nível mais complexo e objetivo final do modelo de DRPS é promover a transferência do desporto para outros domínios da vida do indivíduo. Esta é a componente-chave do modelo de DRPS (Gordon, Thevenard, & Hodis, 2012; Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010). Constata-se assim que este modelo é uma ferramenta importante para facilitar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DeBusk & Hellison, 1989; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2012). Neste modelo, os treinadores são vistos como facilitadores que são responsáveis por estruturar situações de aprendizagem e criar um clima positivo que permita aos jovens adquirir as competências necessárias para se tornarem responsáveis por si próprios e pelos outros. Contudo, os treinadores lidam com múltiplos desafios, como por exemplo, a integração da promoção da responsabilidade nos objetivos de desempenho desportivo o que pode determinar o sucesso de programas de intervenção e os seus efeitos nos jovens (Petitpas et al., 2005).

Neste sentido, é importante investigar de que modo estes desafios são ultrapassados e como os treinadores de jovens podem alcançar resultados de aprendizagem associados à promoção da responsabilidade pessoal e social (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2012). Por exemplo, Wright, Whitley e Sabolboro (2012) implementaram um programa de intervenção baseado no modelo de DRPS durante o verão denominado “Let’s Move It!” e que era destinado a raparigas. Este programa promoveu com sucesso o DRPS, apesar dos professores responsáveis pela intervenção enfrentarem diversos desafios que procuraram solucionar. Estes desafios encontravam-se associados às dificuldades existentes em ajudar jovens líderes a utilizar um estilo de liderança eficaz e coerente com o modelo de DRPS, assim como ao fato de integrarem constantemente novos participantes no programa de intervenção. Da mesma forma, Jung e Wright (2012) usaram o modelo de DRPS na Coreia do Sul para ultrapassar os desafios associados a intervenções com jovens em risco de exclusão social.

A existência de comportamentos desviantes evidenciados pelos jovens e o fato de não ter sido utilizada uma abordagem explícita em relação à transferência foram identificados como os principais desafios nesta intervenção.

A transferência da responsabilidade do desporto para outros domínios da vida tem sido considerado um desafio complexo (e.g. Martinek & Lee, 2012) e diversos estudos têm analisado a transferência no contexto escolar (Armour & Sandford, 2013; Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter, & Price, 2013; Turnnidge et al., 2014; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013). Weiss et al. (2013) indicaram a existência de transferência do programa desportivo “First Tee” para outros domínios da vida como as interações entre professores e alunos, testes e resolução de conflitos com amigos. Bobilya, Kalisch, Daniel e Coulson (2015) também mencionaram a transferência da auto-confiança, autossuficiência, eficácia interpessoal e força mental para outros domínios da vida. Gordon et al. (2012) referiram que 158 professores de Educação Física da Nova Zelândia acreditavam que a responsabilidade pessoal e social era transferida para o contexto escolar. Finalmente, Gordon e Doyle (2015) sugeriram que os treinadores e professores de Educação Física deveriam priorizar a transferência da responsabilidade. O compromisso destes agentes na promoção da transferência do desporto para outros domínios da vida determina o sucesso alcançado.

Os estudos mencionados previamente analisaram a implementação de programas de intervenção sustentados no modelo de DRPS em contexto de Educação Física, sendo que não representam a generalidade dos programas desportivos (Turnnidge et al., 2014; Walsh et al., 2010). Assim, a maioria da investigação acerca da transferência da responsabilidade pessoal e social tem sido realizada no âmbito de programas extracurriculares, enquanto que o desporto de competição não tem sido analisado com a profundidade suficiente.

A necessidade de analisar a transferência da responsabilidade para outros domínios da vida em contextos de competição para jovens suscita unanimidade entre investigadores, em específico em modalidades como o futebol que representa um ambiente relevante do ponto de vista cultural e que influencia os valores e crenças dos jovens (Armour & Sandford, 2013; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007). Os treinadores de jovens têm um papel importante a desempenhar na promoção da responsabilidade e em proporcionar aos jovens experiências de desenvolvimento significativas (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013), estando numa posição privilegiada para promover estes resultados de aprendizagem (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2013). De fato, o desporto de competição para jovens difere do contexto escolar, pois as necessidades de desenvolvimento dos jovens são a principal prioridade das políticas de educação e currículos escolares (Fraser-Thomas & Côte, 2009).

Nesta medida, programas desportivos escolares e de recreação colocam o ensino de competências de responsabilidade como prioridade (Gilbert & Trudel, 2006). Contudo, o ensino da responsabilidade pessoal e social não pode ser considerado igualmente importante em qualquer contexto desportivo. Pelo contrário, o desporto de competição pressupõe que os treinadores de jovens consigam alcançar um equilíbrio entre a sua motivação para atingir resultados desportivos e objetivos de desempenho, e a importância de promover oportunidades de desenvolvimento aos seus atletas. O desporto de competição estabelece o desempenho desportivo como a principal prioridade e em certos casos a promoção da responsabilidade pessoal e social não é considerado compatível com esta premissa. No entanto, existe a ideia de que se espera que os atletas aprendam a transferir o que é ensinado no domínio da promoção da responsabilidade no contexto desportivo para a sua vida social e académica (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012). Contudo, em certos casos a necessidade de atingir objetivos de desempenho desportivo a todo o custo envia a promoção da responsabilidade (Camiré, 2015). Turnnidge et al. (2014) mencionaram a necessidade de utilizar uma abordagem explícita ao ensino de competências de responsabilidade e levantaram a seguinte questão: Como é que os treinadores promovem a transferência da responsabilidade?

Os treinadores lidam com diversos desafios na sua intervenção com o objetivo do ensino da responsabilidade (Camiré, Trudel, & Forneris, 2009a; Forneris, Camiré, & Trudel, 2012). Todavia, a informação acerca dos aspetos que determinam a intervenção dos treinadores de jovens (e.g., reverter os comportamentos desviantes dos jovens), assim como sobre a importância do ensino da responsabilidade ao longo do processo de desenvolvimento (e.g., fases sensíveis para a promoção da responsabilidade) é ainda escassa (Vella, Oades, & Crowe, 2011). Camiré, Trudel e Forneris (2009b) sugeriram que os treinadores deveriam intervir juntamente com outros agentes como é o caso dos pais para atingir o sucesso na promoção da responsabilidade pessoal e social. Por exemplo, os pais podem ter uma influência negativa na intervenção do treinador de jovens, enviesando a criação de um ambiente de *empowerment* (Castillo, Ramis, Cruz, & Balaguer, 2015). Os ambientes de *empowerment* possibilitam que os jovens atletas satisfaçam as suas necessidades de adquirir sentido de iniciativa e tornarem-se responsáveis por si próprios e pelos outros (Petitpas et al., 2005). Forneris et al. (2012) indicaram a importância de criar um ambiente de *empowerment* deliberadamente que dê voz aos jovens e promova oportunidades para que possam tomar decisões e sejam construtores ativos do currículo. Neste sentido, a diferença entre as expectativas dos agentes educativos e as experiências vivenciadas pelos jovens deve ser ajustada e coerente.

Assim, diversos investigadores têm defendido a necessidade de compreender os fatores-chave que determinam e tornam possível a intervenção dos treinadores com o objetivo do ensino da responsabilidade pessoal e social (Camiré, Trudel, & Forneris, 2014; Camiré et al., 2013; Erickson & Côté, 2016; Flett et al., 2013).

Por exemplo, Flett et al. (2013) constataram que os treinadores envolvidos num programa de intervenção com o objetivo do ensino da responsabilidade destinado a jovens atletas em risco de exclusão social adotavam estratégias positivas de suporte: i) desenvolviam relações significativas com os seus atletas; ii) promoviam um clima positivo; iii) desenvolviam a autonomia e a transferência para outros domínios da vida; iv) criavam oportunidades para que os jovens pudessem aprender com os seus erros. Noutros casos, foi dada relevância à criação de contextos em que fosse possível passar períodos de tempo significativos com os atletas e manter relações significativas com os jovens (Camiré et al., 2011; Camiré et al., 2013; Vella et al., 2011). Finalmente, Vella et al., (2011) concluiu que os treinadores identificados como menos eficazes neste tipo de trabalho optavam por estratégias de ensino negativas como várias formas severas de punição. Estes autores constataram ainda que os treinadores apresentavam preocupações no sentido da promoção de conceitos como o carácter, a competência e o afeto positivo. Por outro lado, é também importante analisar sistemas desportivos em que a desporto de competição está em expansão como é o caso do desporto nos Estados Unidos da América (Pot & Hilvoorde, 2013). Nesta medida, é necessário desenvolver um maior número de investigações em países com sistemas desportivos que apresentam diferentes características (e.g., organização das competições para jovens, certificação dos treinadores), sendo que a generalidade dos estudos têm decorrido em países cuja língua materna é o inglês (e.g., Estados Unidos da América, Canadá), o que sugere a necessidade de explorar outros contextos (Holt, 2016).

Relacionado com o que acabamos de referir, a formação de treinadores desempenha um papel importante na definição de certas componentes da filosofia de treino e nas práticas destes agentes, proporcionando oportunidades para que possam estar preparados para lidar com os desafios associados ao modelo de DRPS (Cushion, Armour, & Jones, 2003). Castillo et al. (2015) mencionaram a necessidade de criar programas de formação de treinadores que possibilitem que os treinadores aprendam a promover ambientes de empowerment.

Os cursos de formação de treinadores são contextos em que os treinadores podem aprender a facilitar a promoção da responsabilidade (Camiré et al., 2014; Wright, Trudel, & Culver, 2007). Como referem Vella, Crowe e Oades (2013): "Embora permita aos treinadores de jovens intervir com uma base teórica, o estado atual da formação de treinadores não proporciona a prática necessária e a aquisição de competências interpessoais específicas, o que pode originar que os treinadores não estejam preparados para promover o desenvolvimento positivo dos jovens." (p. 418). Apesar disso, têm sido desenvolvidas iniciativas, com o objetivo de incluir o ensino da responsabilidade nos cursos de formação de treinadores (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012). Contudo, ainda existe a necessidade de compreender se treinadores com formação estão preparados para promover a responsabilidade pessoal e social (Camiré et al., 2014). O modelo de DRPS tem sido sobretudo utilizado com professores de Educação Física e não tanto com treinadores desportivos, o que levanta a necessidade de analisar a intervenção dos treinadores com base na perspetiva do modelo de DRPS (Gould & Carson, 2008). Neste sentido, investigadores nesta área têm analisado o papel desempenhado por treinadores no processo de desenvolvimento dos jovens em diversos contextos desportivos como desporto escolar (Camiré et al., 2013; Gould et al., 2007), clubes desportivos (Vella, Oades, & Crowe, 2013) e em comunidades que integrem jovens em risco de exclusão social (Flett et al., 2012; Whitley, Bean, & Gould, 2011). Estes contextos privilegiam a promoção da responsabilidade de modo diferente. Constata-se assim que a investigação no âmbito de contextos de competição é ainda escassa (Gould & Carson, 2008; Strachan, Côté, & Deakin, 2011). Como já referimos, a intervenção dos treinadores em contextos de competição para jovens implica a existência de diversos desafios, pois o desempenho desportivo é valorizado e a pressão para obter vitórias e atingir recordes constantes (Camiré, Forneris, Trudel, & Bernard, 2011). De qualquer forma, os treinadores devem atingir objetivos de desempenho, mas ao mesmo tempo concentrarem-se nas necessidades de desenvolvimento dos jovens.

A importância de reconciliar a competição com o DP através do desporto tem sido destacada na literatura, pois os "...treinadores devem ensinar aos jovens o modo como podem transferir competências para a vida e aplicá-las em outros contextos para além do desporto. Os treinadores devem aumentar a confiança dos jovens na utilização dessas competências em outras situações da vida fora do desporto." (Camiré, 2015, p. 35).

Tendo em conta o exposto, o objetivo deste estudo foi analisar as perceções de treinadores de jovens acerca da promoção da responsabilidade pessoal e social, da preparação dada pela formação de treinadores e das barreiras encontradas neste processo no desporto de competição.

2. Método

Participantes

Neste estudo, foram sujeitos a entrevistas semi-estruturadas 17 treinadores de futebol de formação do sexo masculino envolvidos em contextos de competição para jovens situados no norte de Portugal. Em média, os treinadores tinham 34 anos de idade, sendo a idade mais baixa 24 e a mais alta 57 anos, assim como tinham, em média, 7 anos de experiência em contextos de competição para jovens. Em relação à formação académica dos treinadores, dez eram licenciados, quatro terminaram o ensino secundário, dois eram mestres e um tinha o doutoramento. Para além disso, todos os treinadores eram certificados pela Federação Portuguesa de Futebol (UEFA, 2015). Utilizou-se uma técnica de amostragem intencional (Silverman, 2000) para recrutar treinadores em função dos seguintes critérios: (a) que estivessem envolvidos em clubes de futebol de competição; (b) tivessem curso de treinadores aprovados pela UEFA e/ou formação na área das ciências do desporto; (c) tivessem pelo menos um ano de experiência em contextos de competição para jovens (Silverman, 2000).

As equipas em que os treinadores estavam inseridos eram compostas por 25 atletas com 13 e 14 anos de idade que treinavam três vezes por semana. Cada sessão de treino tinha a duração de pelo menos 60 minutos.

O campeonato distrital de sub-15 integra mais de 2000 jovens atletas e 25 equipas, sendo que a época desportiva decorre durante 36 semanas. Este contexto pode ser caracterizado como um ambiente de competição, pela exigência e natureza elitista. As equipas procuram ganhar os respetivos campeonatos ou continuar a disputar a mesma divisão (Gilbert & Trudel, 2006). A época desportiva é dividida em duas fases competitivas: a primeira fase determina o campeão; e a segunda fase as equipas que serão despromovidas.

Procedimentos

Antes de iniciar a recolha de dados, este estudo foi aprovado pela comissão de ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Utilizou-se um diretor técnico de uma associação desportiva local como elemento-chave no processo de recrutamento dos participantes, pois facilitou uma lista de trinta treinadores de jovens de acordo com os critérios definidos. Posteriormente, 17 treinadores foram contactados por telefone, sendo que os objetivos do estudo foram explicados, assim como as implicações associadas à participação. Nenhum dos treinadores declinou participar no estudo. A confidencialidade e anonimato dos dados foram assegurados e desenvolvidos todos os procedimentos necessários à obtenção de um consentimento informado (Creswell, 2003). Num primeiro momento, o objetivo não era realizar 17 entrevistas como sugerido por Guest, Bunce e Johnson (2006) em que 12 foram consideradas suficientes. Apesar disso, o número de entrevistas efetuadas esteve relacionado com o momento em que se atingiu o ponto de saturação teórica que ocorreu à décima sétima entrevista. A saturação teórica foi obtida quando não era possível desenvolver mais codificações com significado para a investigação (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Em média, as entrevistas tiveram a duração de 38 minutos, sendo que a entrevista com menor duração teve 30 minutos e a de maior duração 60.

Guião de Entrevista

O guião de entrevista foi construído em função de investigações anteriores na área do DP através do desporto, especificamente sobre o papel dos treinadores de jovens na promoção de experiências de desenvolvimento positivas (Camiré et al., 2012; Hellison, 2011). Antes de obter a versão final do guião, foram realizadas duas entrevistas piloto com treinadores que apresentavam características similares aos participantes incluídos neste estudo. Este processo foi conduzido com o objetivo de refinar o guião de entrevista, sendo que não foram efetuadas mudanças significativas na versão inicial do guião. Contudo, incluiu-se uma definição de DP para orientar os participantes: "O desenvolvimento positivo dos jovens consiste em promover experiências positivas que facilitem uma transição bem-sucedida para a sociedade no futuro" (Lerner et al., 2005). O guião de entrevista foi dividido em quatro partes. Primeiro, os participantes responderam a questões demográficas (e.g., idade, anos de experiência como treinador, habilitações académicas, grau dos cursos de treinadores). As restantes questões incluídas no guião de entrevista foram criadas para analisar as perceções de treinadores de jovens acerca dos desafios encontrados na promoção da responsabilidade pessoal e social, transferência do desporto para outros domínios da vida, estratégias utilizadas para promover estes resultados de aprendizagem, preparação dos treinadores para o ensino de competências de responsabilidade e das competências que podem ser desenvolvidas no desporto de competição para jovens.

O guião de entrevista incluía as seguintes questões: (a) O que entende por ensino da responsabilidade pessoal e social através do desporto? (b) Acredita que o desporto de competição para jovens promove a responsabilidade pessoal e social?; (c) Qual a sua perspetiva acerca do papel do treinador de jovens no ensino da responsabilidade pessoal e social?; (d) Quais as competências que podem ser desenvolvidas através do futebol?;

(e) Pode descrever os desafios que encontrou no DRPS?; (f) Acredita que o futebol pode promover a transferência da responsabilidade para outros domínios da vida?; (g) Quais as estratégias que utiliza para promover o respeito, esforço, autonomia, liderança e a transferência para outros domínios da vida?; (h) Qual a sua preparação para promover o ensino de competências de responsabilidade?; (i) Conhece ou aplica algum programa que oriente a sua intervenção no ensino de competências de responsabilidade?; (j) Acredita que os cursos de formação de treinadores ou o ensino superior podem preparar os treinadores para o ensino de competências de responsabilidade? Foram colocadas questões adicionais para compreender as perceções dos treinadores acerca da natureza dos desafios vivenciados no DRPS no desporto de competição para jovens (e.g. pode descrever os desafios que vivenciou no DRPS?), os motivos para considerar o DRPS desafiante (e.g. porque é que entende que o DRPS é desafiante?), como a transferência do desporto para outros domínios da vida pode ocorrer (e.g. pode dar exemplos de transferência do desporto para outros domínios?, como procura avaliar a transferência?) e acerca das estratégias utilizadas para promover a responsabilidade pessoal e social (e.g. quais as estratégias utilizadas para promover o respeito pelos outros?).

Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas *verbatim* pelo primeiro autor e inseridas no *software* NVivo10 que permitiu uma análise constante dos dados e facilitou a sua organização. Neste estudo, foi realizada uma análise temática dos dados (Creswell, 2003), sendo que as respostas dos treinadores foram transformadas em unidades de registo e subcategorias (e.g. fases de desenvolvimento sensíveis na intervenção do treinador, desafios encontrados pelos treinadores na promoção da responsabilidade). Posteriormente, as subcategorias foram relacionadas, o que originou quatro categorias (desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, práticas dos treinadores, níveis de responsabilidade do modelo de DRPS, formação de treinadores).

Por exemplo, inicialmente uma unidade de registo lia-se "Eu penso...Eu penso que todas as idades são importantes, eu penso que todas as idades são importantes para desenvolver este trabalho". Foram realizadas algumas revisões para clarificar a citação "Eu penso que todas as idades são importantes para desenvolver este trabalho". No processo de preparação para a escrita do artigo, foram selecionadas diversas citações que descreviam com clareza as categorias, sendo incluídas num diário reflexivo criado pelo primeiro autor. Atribuiu-se um código a cada treinador, com o objetivo de identificar cada uma das citações apresentadas (e.g. T8). As categorias foram organizadas de modo a estabelecer relações e a representar uma hierarquia. Assim, determinadas categorias surgiram dedutivamente (e.g., competências transferidas) e outras indutivamente (e.g., fases de desenvolvimento sensíveis para a intervenção dos treinadores).

Diversos procedimentos foram realizados com o objetivo de aumentar a qualidade da investigação, tais como: discussão com grupo de especialistas em investigação qualitativa e consultor externo; reportar casos divergentes. As categorias foram constantemente revistas pelos investigadores envolvidos neste estudo, sendo que criou-se um diário reflexivo no qual se registava todas as alterações efetuadas com o objetivo de facilitar a reflexão. Este procedimento envolveu a colaboração de um investigador externo na área do DP que possuía o grau de mestre. Este agente analisou as decisões tomadas e indicou diversas sugestões (e.g. agregar castigo e responsabilização numa única subcategoria) que ajudaram a equipa de investigação a atingir as categorias finais. A percentagem de acordo neste processo de revisão foi de 88%, sendo considerado um valor satisfatório (Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker, & Watson, 1998). Na apresentação dos resultados, reportaram-se perspectivas dos participantes que divergiam da tendência geral (e.g. outras competências de responsabilidade mencionadas pelos treinadores). Os restantes autores, especialistas em investigação qualitativa, monitorizaram todos os passos associados à análise dos dados.

3. Resultados

Os resultados foram apresentados em função das seguintes categorias: desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, práticas dos treinadores, níveis de responsabilidade do modelo de DRPS, formação de treinadores.

Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social

Quando questionados sobre o que entendiam ser o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto, os treinadores associaram este conceito a expressões como “conceito de desenvolver as competências sociais dos jovens” e “dar-lhes uma perspetiva global do que é a vida”. Todos os treinadores destacaram o potencial do desporto no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, considerando-o uma prioridade:

O desporto pode promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, pois é um contexto privilegiado para os jovens aprenderem a ser responsáveis, devido às regras e clima criados pelos treinadores. O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social é uma prioridade para mim. (T5)

Os participantes neste estudo mencionaram de que modo o futebol podia ser utilizado no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social:

O futebol por toda a realidade que encerra tem uma dimensão enorme e uma capacidade para influenciar os jovens de várias maneiras. Porque se não for muito bem veiculada também pode não proporcionar o ensino da responsabilidade aos jovens. (T8)

Neste sentido, outro treinador afirmou que o futebol reúne as condições necessárias para possibilitar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social:

O futebol é popular e é importante para ensinar valores, atitudes e comportamentos corretos que podem ser aplicados no treino, na competição e nas suas vidas. (T10)

Os treinadores identificaram diversas competências associadas ao desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social que podiam ser adquiridas através do futebol:

Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social significa partilhar valores através do desporto como o trabalho em equipa e o esforço.

Estas competências podem ser promovidas através do futebol. (T12)

Outro treinador também reconheceu o potencial do desporto na transferência da responsabilidade para outros domínios da vida:

Eu entendo que o desporto para jovens tem um impacto positivo no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, porque na minha maneira de ver as coisas permite que os jovens transfiram os valores adquiridos no desporto para as suas vidas. (T15)

Práticas dos treinadores

Fases de desenvolvimento sensíveis para a intervenção dos treinadores

Os treinadores identificaram a fase da adolescência como a mais importante para a promoção da responsabilidade pessoal e social.

A ocorrência de diversas mudanças físicas e psicológicas foram mencionados como argumentos que justificam a necessidade de intervir no ensino da responsabilidade como um treinador indicou ($n = 9/17$):

É uma idade em que eles estão em transição, sendo que a maturação tem as suas fases, motivos e características específicas. A transição da infância para a adolescência é uma fase mais sensível e que requer especial atenção. (T8)

Outro treinador mencionou que esta fase é um momento crítico para promover a responsabilidade:

É o começo da maturidade, isto é, os jovens começam a compreender o que significa ser mais maduro, responsável e autónomo. Vão sozinhos para as sessões de treino e são mais independentes. Até esse momento, são incapazes e muito dependentes dos seus pais, logo não têm necessidade do ensino da responsabilidade. (T15)

Ao mesmo tempo, alguns treinadores ($n = 6/17$) também realçaram a importância de intervir na promoção da responsabilidade pessoal e social ao longo de todo o processo de desenvolvimento dos jovens, reconhecendo a utilidade desta abordagem em diferentes faixas etárias. Por exemplo, o treinador 12 referiu: Eu penso que todas as idades são importantes para desenvolver este trabalho (T12).

Desafios encontrados no ensino da responsabilidade pessoal e social

Os treinadores indicaram a cooperação com os pais como um fator-chave no ensino de competências de responsabilidade como mencionou um dos participantes no estudo:

O triângulo pai, atleta e treinador tem forçosamente que funcionar. Estou claramente preparado. Eu trabalho sempre com os pais. Se um pai é indiferente comigo nada irá resultar. Se eu digo algo na sessão de treino e o pai em casa diz algo diferente não existe um trabalho conjunto. (T11)

Por outro lado, os participantes identificaram diversos desafios associados à relação mantida com os pais, em específico o fato de não existir continuidade em outros domínios da vida do trabalho desenvolvido pelos treinadores na promoção da responsabilidade pessoal e social. Este fator foi considerado prejudicial ao ensino da responsabilidade pessoal e social. Acerca deste desafio, um dos treinadores referiu:

Eu e o meu treinador adjunto perdemos muito tempo a comunicar com ele, mas eu acho que o problema não eramos nós. Não eramos nós que não percebíamos, mas os pais. Nós puxávamos para um lado e os pais para o outro. (T14)

Alguns treinadores mencionaram outros desafios na promoção da responsabilidade pessoal e social como comportamentos inapropriados dos pais durante competições que enviesavam os esforços dos treinadores:

Era uma equipa muito agressiva com e sem a bola, mas a maior agressão vinha das bancadas, isto é, os pais não conseguiam parar de insultar o árbitro, os nossos jogadores, a equipa técnica (...) a polícia teve que intervir e tornou-se um jogo muito difícil (T10)

Todos os treinadores mencionaram a existência de desafios complexos no ensino de competências de responsabilidade, em específico os comportamentos desviantes dos atletas que interferiam com o sucesso da intervenção:

Há uma semana, um jogador da minha equipa estava a aquecer durante algum tempo e a sua motivação era zero. Ele comportou-se de modo inapropriado antes de entrar no jogo, saiu do banco e atirou a camisola para o chão antes de abandonar o espaço. Ele achava que tinha passado demasiado tempo no aquecimento e decidiu que não queria participar mais. (T16)

Apesar disso, os treinadores mencionaram comunicar com os jogadores como uma estratégia para solucionar estes episódios:

Eu falei com ele durante algum tempo e acima de tudo eles sabem que sou amigo deles. Ele pediu desculpa à equipa, sem eu lhe dizer para o fazer, porque entendeu que era a atitude correta. (T7)

Neste sentido, outro treinador referiu:

Alguns treinadores pensam que isto é a tropa e que eles devem ser castigados. O atleta comete um erro e devemos torná-lo um mártir, berrar-lhe. Qualquer atleta que faz alguma coisa deve ser ouvido e não devemos começar a dizer aos berros que deve ser castigado e expulso. (T2)

Vários treinadores ($n = 10/17$) também afirmaram utilizar estratégias negativas de ensino como repreender e expulsar os atletas do clube, com o objetivo de lidar com os comportamentos desviantes dos jovens:

Depois de pedir desculpa e reconhecer que estava errado, decidimos aplicar um castigo que consistia somente em correr durante três sessões de treino enquanto os seus colegas treinavam normalmente. Ele fazia períodos de 15 minutos de corrida até ao fim da sessão. Nessa situação concreta foi útil, pois conseguimos reintegrar o jogador. (T17)

Diversos treinadores reconheceram também a existência de outros constrangimentos no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social como a falta de tempo passado com os atletas:

Cada vez treinam menos hoje em dia. Têm poucos treinos, terminam e voltam para casa. Isto limita a nossa intervenção no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Não temos tempo para trabalhar isto.
(T8)

Outro treinador acrescentou:

Não temos tempo suficiente para lidar com o desenvolvimento desportivo e promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Não é fácil alcançar ambos os objetivos, porque temos muitas preocupações.
(T1)

Conhecimento acerca de modelos pedagógicos/programas de intervenção

Considerando que a utilização de modelos pedagógicos e de programas de intervenção pode promover experiências de desenvolvimento positivas, os treinadores foram questionados acerca do conhecimento que tinham sobre quaisquer programas e/ou modelos. Todos os treinadores afirmaram não aplicar nem ter conhecimento de nenhum programa de intervenção ou modelo pedagógico. Um treinador manifestou o seu desconhecimento do seguinte modo:

Eu não aplico nem conheço nenhum modelo. Apenas tento focar-me nas competências pessoais e sociais, porque penso que assim posso promover experiências de desenvolvimento positivas. Não conheço outra forma de fazer isso. (T7)

Outro treinador acrescentou:

Não tenho nenhum conhecimento específico de programas que possam ser implementados. Nunca me falaram disso em nenhum contexto em que estive. (T8)

Constatamos assim que apenas três treinadores conheciam programas de intervenção desta natureza. Um dos treinadores que tinha finalizado o doutoramento em ciências do desporto conhecia o modelo de DRPS:

Gosto sempre muito de ler e estudar um pouco de cada área e lembro-me que quando tive para decidir o tema do meu doutoramento li algo sobre os programas de intervenção realizados em Portugal com o modelo de DRPS. (T9)

Experiência e reflexão

De qualquer forma, os treinadores procuravam o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social através da reflexão sobre as suas práticas:

O que eu tento fazer é usar bom senso, refletir sobre a minha experiência como treinador e decidir qual a melhor maneira para promover o desenvolvimento dos jovens. (T6)

A experiência dos participantes neste estudo influenciava o modo como deviam promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social:

A minha intervenção está associada à visão que tenho do processo de desenvolvimento dos jovens, experiências anteriores que me influenciaram bastante e o conhecimento que adquiri ao longo dos anos. (C15)

Perceção de preparação para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social

O desconhecimento dos treinadores acerca de modelos/programas foi superado pela convicção de que conseguiam promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social:

Estou completamente preparado para desenvolver competências pessoais e sociais nos jovens. Estou muito a par dos problemas que hoje surgem nos miúdos nesta fase do seu desenvolvimento. Não tenho nenhum problema em partilhar estes aspetos com eles. Não tenho dúvidas que tenho as ferramentas necessárias para promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. (T12)

Outro treinador também referiu:

Estou claramente preparado. Qualquer bom treinador tem que ter essa capacidade se pretende trabalhar com jovens jogadores. (T2)

Apenas quatro treinadores mencionaram não estarem totalmente preparados para facilitar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Alguns destes treinadores indicaram a necessidade de existir um psicólogo do desporto nos clubes desportivos que pudesse apoiar a intervenção destes agentes:

Não temos muitos recursos. Os clubes desportivos não têm psicólogos do desporto e esse tipo de apoio que é importante para os treinadores promoverem o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. (T10)

Níveis de responsabilidade do modelo de DRPS

Relativamente às estratégias de responsabilidade mencionadas pelos treinadores, a comunicação com os jovens foi apontada como uma ferramenta importante para estabelecer expectativas. Todos os entrevistados referiram conversar com os atletas sobre o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social:

A estratégia que eu utilizo com eles é mais o conversar sobre o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Eu tento transmitir a minha experiência e fazer com que eles ouçam e que fiquem com as coisas dentro deles (T11).

Outros treinadores, por outras palavras, referiram:

Eu tento promover o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social através da conversa, colocando-lhes questões e fazendo-os pensar sobre o que está a acontecer para que possam ultrapassar os desafios sociais e tomar melhores decisões (T3)

Eu utilizo muitas comparações e metáforas. Muitas vezes quando estou a realizar um exercício, apresento-lhes um problema e quando não estão a encontrar a solução pretendem desistir. Nesse momento, pergunto-lhes sobre a escola.

Se não conseguires fazer um teste na escola também vais desistir ou vais continuar até ao fim? Em certos casos, consigo passar a mensagem através de situações do dia-a-dia com os amigos, na escola, professores, pais e deste modo conseguimos abordar todas as questões importantes. (T3)

Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros

A necessidade de criar um clima psicologicamente seguro, em que todos pudessem sentir-se incluídos, foi também mencionada. Um treinador indicou a importância de definir regras com atletas que têm dificuldades em respeitar os outros:

Alguns jogadores chegam aqui sem regras nem disciplina devido ao ambiente em que foram educados. O meu objetivo é ensinar-lhes como viver em sociedade e a respeitar as nossas regras para que possam tornar-se fisicamente e psicologicamente saudáveis. (T7)

Os participantes neste estudo realçaram a importância de desenvolver explicitamente a responsabilidade através da criação de regras:

Nós defendemos que há regras para todos, mas todos somos diferentes. Cada jogador é único, não há jogadores iguais e quando eu ouço dizer que é tudo igual para todos, eu não defendo isso. Temos 23 jogadores, 23 seres humanos diferentes, 23 meninos diferentes e adaptamos as regras em função disso (T10).

Participação e esforço

Os treinadores acreditavam que a participação dos jovens no desporto podia implicitamente originar experiências de desenvolvimento positivas devido ao clima vivenciado no desporto, regras e estrutura:

Quando temos adversários nos jogos e nos treinos tento sempre a passagem da mensagem do respeito pelo adversário, no final cumprimentamos os árbitros, a equipa técnica adversária e os próprios jogadores da equipa adversária. Penso que por estarem desporto vão adquirir o respeito pela equipa, pelos colegas mas também pelos adversários. (T13)

Os treinadores mencionaram a importância de satisfazer as necessidades dos atletas através da criação de situações apropriadas e desafiantes que promovessem experiências positivas. Por exemplo, dois treinadores referiram:

Por exemplo, ainda neste sábado estava a dar treino a dez guarda-redes e o primeiro exercício que eu decidi, estávamos a trabalhar saídas. Ao fim de 20 minutos não estava a correr como planeado e perguntei-lhes, vocês não estão a gostar nada disto, pois não? Isto está a ser uma seca? E eles, está mister, está. E então troquei logo o exercício que aumentou a sua motivação e esforço. (T3) e

Tento ao nível fundamentalmente da convocatória do jogo. Tento pô-los a jogar todos sempre que possível para eles não se sentirem uns mais excluídos que outros. Já sabem que no futebol jogam 11 e entram 5. Eu faço alguma rotatividade nos jogadores para eles se sentirem todos importantes e tenham oportunidades. (T11).

Autonomia

A autonomia foi associada à tomada de decisão nas diferentes tarefas. A possibilidade que os jovens têm de decidir num contexto de jogo foi considerada como a única forma de promover a autonomia dos jovens:

Eu promovo a autonomia através de exercícios de 1x1 e 2x1 e o atleta aí tem autonomia para decidir se passa ou remata. Em exercícios de finalização então aí sim o atleta tem que decidir. (16)

Outro treinador referiu:

Por exemplo se o jogador fizer uma tabela e for buscar à frente para mim já fez o que lhe pedi, se ele por acaso tiver que se desenvencilhar do adversário, ou seja, tiver que driblar o adversário e criar uma vantagem de 3 para 1 para mim também está correto. Eu quero é que ele perceba que há momentos diferentes no próprio exercício em que ele terá que optar não só pela tabela como por exemplo fintar se não tiver outra solução. É a única forma de promover a autonomia. (T14)

Apenas três treinadores mencionaram outras estratégias para promover a autonomia. Um treinador possibilitava que os atletas escolhessem atividades:

O primeiro exercício, têm dez minutos, até a equipa técnica montar o exercício, eles é que decidem o que vão fazer mediante aquilo que vai ser o treino. (T17)

Liderança

Em relação à promoção da liderança, os treinadores restringiram o desenvolvimento desta competência ao papel dos capitães de equipa. Por exemplo, um dos participantes neste estudo referiu a importância de atribuir papéis de liderança aos capitães em determinados exercícios:

No entanto, já dei votos de confiança aos líderes e dou responsabilidades em alguns exercícios, em treino, mas não de modo consistente (T7)

Outro treinador acrescentou:

Eu penso que é importante preparar os jogadores para papéis de liderança, com o objetivo de ajudarem os outros. Tento definir capitães de equipa e trabalho com eles estes aspetos (T8)

Outro treinador preparava os capitães em dados momentos fora das sessões de treino:

Normalmente eu não trabalho isso no treino. Eu falo com os capitães antes das sessões de treino e depois dos jogos. Não uso outra estratégia. (T15)

Transferência da responsabilidade para outros domínios da vida

Os treinadores reconheceram que a responsabilidade podia ser transferida do futebol para outros domínios da vida:

Eu penso que existem valores específicos que estão associados à forma como os jogadores se relacionam e resolvem problemas. Todos estes aspetos podem ser transferidos pelos jovens ao longo dos anos até atingirem a vida adulta. (T15)

Outro treinador referiu o impacto que o futebol tem na vida dos jovens:

Não tenho quaisquer dúvidas que jovens supostamente considerados problemáticos, caso não estivessem no futebol, estariam constantemente envolvidos em cenários de exclusão complicados, provavelmente em atividades criminosas. (T8)

Ao mesmo tempo, os treinadores mencionaram diversos constrangimentos na transferência da responsabilidade para outros domínios da vida, sendo que reconheceram a existência de dificuldades em avaliar a ocorrência ou não de transferência como refere um dos treinadores:

Muito deles não ouvem os pais, logo como vão ouvir o treinador?

Contudo, por vezes ouvem mais facilmente pessoas de fora que em certos casos são consideradas especiais (...) Apesar disso, eu não sei se transferem a responsabilidade para as suas vidas. Eu sei que não é fácil naquela idade, porque são muito suscetíveis e têm vida própria (...) se transferem ou não eu não sei, mas tenho que tentar...(T3)

Vários treinadores identificaram o respeito como uma competência que podia ser transferida do futebol para outros domínios da vida:

Os jogadores chegam aqui sem regras, devido ao ambiente em que cresceram (...) a minha luta é que aprendam a viver em sociedade, respeitando regras e os seus deveres (..) ao adquirirem regras e ao comportarem-se podem transferir estes aspetos para a sua vida social, na escola, com os pais, pares...(T7)

Um número reduzido de treinadores ($n = 4/17$) mencionaram outras competências que podiam ser transferidas como é o caso do esforço.

A utilização de castigos e o uso da responsabilização foram estratégias mencionadas para promover a transferência da responsabilidade do desporto para outros domínios da vida:

Não existe um jogador que seja castigado, somente caso seja algo grave. Eu uso responsabilização com a equipa toda no sentido positivo e negativo. Eu tento criar um sentido de compromisso que provavelmente irão sentir fora do campo. (T6)

Os participantes neste estudo referiram a necessidade de estabelecer regras como uma estratégia para promover a transferência:

Sou muito rígido nas regras. Eles sabem que não podem facilitar. Tento levá-los para o futebol profissional que eu vivi enquanto jogador no qual existem muitas regras. (T11)

Um número reduzido de treinadores ($n = 3/17$) indicou outras estratégias como integrar nas sessões de treino oportunidades para desenvolver a transferência do desporto para outros domínios da vida.

4. Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar as perceções de treinadores de jovens acerca da promoção da responsabilidade pessoal e social, da preparação dada pela formação de treinadores e das barreiras encontradas neste processo no desporto de competição.

O modelo de DRPS é recente em Portugal, sendo que a implementação de programas de intervenção com este objetivo ainda é escassa. Neste estudo, os treinadores consideraram o desporto de competição como uma ferramenta útil para promover o ensino de competências de responsabilidade (Martinek et al., 2006). Diversos investigadores têm constatado a importância de contextos desportivos com estas características no ensino de competências de responsabilidade (Falcão et al., 2012; Gould et al., 2007; Martinek et al., 2006). Os treinadores identificaram diversas competências que podiam ser adquiridas através do desporto de competição como o respeito, esforço e transferência da responsabilidade para outros domínios da vida (DeBusk & Hellison, 1989). Contudo, certas competências como a autonomia e a liderança não foram consideradas pelos treinadores, sendo que apresentaram dificuldades em articular a importância destes níveis de responsabilidade.

Em relação à fase de desenvolvimento considerada sensível ao DRPS, os treinadores referiram a adolescência como um período relevante neste domínio. A investigação na área do DP tem sustentado a necessidade de intervir ao longo do processo de desenvolvimento dos jovens, em função das particularidades de cada grupo etário (Lerner et al., 2005).

Apesar disso, os treinadores mencionaram a pertinência do DRPS desde a infância até à vida adulta. Tornou-se claro que os treinadores reconheceram a importância de integrar o ensino de competências de responsabilidade na sua intervenção com jovens adolescentes. Contudo, confirmou-se que os treinadores não são os únicos agentes responsáveis pela promoção da responsabilidade e resultados de aprendizagem associados a esta abordagem. As percepções dos treinadores acerca dos desafios encontrados no ensino de competências de responsabilidade apontam para a necessidade de cooperação com os pais, de modo a que o ensino da responsabilidade possa ser alcançado. Assim, os objetivos de responsabilidade podem também ser utilizados pelos pais em outros domínios da vida.

Neste sentido, os treinadores atribuíram importância ao sentido de coerência que deve existir entre a intervenção dos treinadores no contexto desportivo e dos pais em outros domínios da vida (e.g., em casa). Diversas investigações realizadas anteriormente referem o papel decisivo do suporte parental, sendo que consideram preponderante a existência de um esforço conjunto no ensino de competências de responsabilidade (Camiré et al., 2009b; Dorsch, Smith, Wilson, & McDonough, 2015; Neely & Holt, 2014; Taylor, Schweichler, Jorgensen, McKown, & Teresak, 2013). Aliás, Camiré et al. (2013) consideram fundamental a criação de programas desportivos que incluam momentos para os pais e treinadores refletirem em conjunto e articularem estratégias para promover a responsabilidade. Neste estudo, os treinadores identificaram a existência de certos desafios que limitavam a sua intervenção no ensino de competências de responsabilidade, especificamente a falta de suporte parental e a inexistência deste tipo de trabalho em outros domínios da vida. Estes resultados são suportados por diversas investigações (Dorsch et al., 2015; Knight & Holt, 2012). Torna-se importante adotar uma abordagem holística na promoção da responsabilidade pessoal e social, isto é, que implique a inclusão dos pais neste processo e a existência de articulação com a intervenção dos treinadores no contexto desportivo. Futuros estudos devem analisar as percepções de pais e treinadores acerca do modo como o ensino de competências de responsabilidade poder ser alcançado.

Este estudo pretendeu clarificar os desafios encontrados pelos treinadores na promoção da responsabilidade. Neste sentido, de acordo com as percepções dos treinadores a existência de comportamentos desviantes representou um ponto de complexidade, pois estas situações (e.g. desrespeitar os treinadores) foram consideradas difíceis de solucionar. Os participantes neste estudo mencionaram que utilizavam estratégias negativas de ensino (e.g. castigos, expulsões) para resolver estes episódios. Flett et al. (2013) também indicaram que treinadores usam este tipo de estratégias para promover o DP dos jovens. É interessante considerar que apesar de admitirem que os jovens estão numa fase sensível do processo de desenvolvimento, considerada ideal para o ensino de competências de responsabilidade, os treinadores evidenciaram dificuldades em articular estratégias para facilitar este tipo de resultados de aprendizagem através de clima positivo e de suporte. Diversos investigadores têm partilhado as suas preocupações acerca da existência de incoerências entre as percepções e práticas dos treinadores de jovens (Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013; Forneris et al., 2012; McCallister, Blinde, & Weiss, 2000).

Ao mesmo tempo, os treinadores referiram a comunicação com os jogadores como uma ferramenta importante. Esta estratégia tem sido implementada em vários programas de intervenção, com o objetivo de sensibilizar os jovens para objetivos associados ao DRPS, estabelecer expectativas e resolver conflitos (DeBusk & Hellison, 1989; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008; Martinek et al., 2006; Wright et al., 2012). No entanto, como vimos, um número reduzido de estratégias de responsabilidade foi mencionado para ultrapassar os desafios vivenciados quando se quer ensinar competências de responsabilidade, o que levanta a seguinte questão: Quais os motivos que levam os treinadores a utilizarem somente as estratégias que referiram?

Neste estudo, apesar dos treinadores considerarem o ensino da responsabilidade prioritário os desafios encontrados eram resolvidos através de castigos e expulsões dos atletas, o que é motivo para alguma preocupação.

Futuros estudos devem explorar os fatores que determinam que a promoção da responsabilidade pessoal e social seja considerada desafiante e a utilização deste tipo de estratégias. É assim importante analisar os motivos para a utilização de estratégias negativas de ensino (Flett et al., 2013). O desporto de competição para jovens é extremamente exigente e os treinadores são constantemente pressionados para ganharem campeonatos e atingirem recordes (Camiré, 2015), o que poderá ser uma das razões que justifica a utilização destas estratégias essencialmente punitivas. Em certos casos, estes objetivos são considerados incompatíveis com o ensino de competências de responsabilidade. Este fato pode justificar a escassez de estratégias utilizadas por estes treinadores para facilitar a transferência da responsabilidade para outros domínios da vida. A tensão existente entre objetivos de desempenho e de responsabilidade pode estar relacionada com o fato das filosofias dos clubes definirem os resultados desportivos como a única prioridade e os treinadores de jovens não conseguem modificar esta realidade (Coakley, 2016). Este conjunto de influências culturais e sociais influenciam o compromisso dos treinadores em relação ao ensino de competências de responsabilidade, sendo que em certos casos os objetivos de desempenho são privilegiados em detrimento de outras preocupações. De fato, estes fatores podem explicar as inconsistências entre as intenções e práticas dos treinadores no ensino da responsabilidade. Todavia, alguns investigadores têm salientado a ideia de que a promoção da responsabilidade é compatível com objetivos de desempenho, assim como salientaram a importância de criar um clima positivo, manter relações significativas com os jovens e proporcionar prazer (Gould et al., 2007; Strachan et al., 2011). Futuramente, existe a necessidade de examinar as perspetivas de todos os agentes envolvidos no desporto para jovens como atletas, treinadores, pais e árbitros, com o objetivo de aprofundar conhecimentos acerca do ensino de competências de responsabilidade.

Considerando a influência dos fatores sociais e culturais na promoção da responsabilidade pessoal e social, futuros estudos devem analisar os motivos que sustentam a intervenção dos treinadores e algumas componentes das suas filosofias de treino, sendo que estes aspetos não foram tratados neste estudo.

Por outro lado, verificou-se que os treinadores não aplicavam e a grande maioria não conhecia nenhum programa de intervenção ou modelo pedagógico com o objetivo do ensino de competências de responsabilidade através do desporto. Contudo, sabe-se da implementação de programas com esta natureza em clubes desportivos e outros contextos, sobretudo em Espanha, Canadá e Estados Unidos da América (DeBusk & Hellison, 1989; Jung & Wright, 2012; Martinek et al., 2006). Estes resultados sugerem a necessidade de divulgar e sensibilizar os treinadores para a existência de programas e modelos pedagógicos no domínio do ensino de competências de responsabilidade. Apenas um treinador conhecia o modelo de DRPS através de um programa doutoral em ciências do desporto, o que pode significar que treinadores com habilitações inferiores não são normalmente expostos a estes conteúdos. Neste estudo, os treinadores acreditavam que a sua experiência os tornava preparados para o ensino da responsabilidade, sendo que não reconheceram a relevância de quaisquer modelos pedagógicos ou programas (Chinkov & Holt, 2015; Turnnidge et al., 2014).

Os treinadores mencionaram que os cursos de treinadores e as instituições de ensino superior não incluíam conteúdos associados ao ensino de competências de responsabilidade suficientemente, o que pode estar na origem da dificuldade em identificar modelos e/ou programas neste domínio. Torna-se assim importante levantar a seguinte questão: Será que os cursos de treinadores e as instituições de ensino superiores têm programas adequados às necessidades dos treinadores de jovens? O fato destes contextos apresentarem lacunas na abordagem a esta temática deve originar uma reflexão das federações e universidades acerca dos currículos e modelos atuais (Camiré et al., 2014; Vella, Crowe, et al., 2013).

É necessário ensinar os treinadores a facilitar o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social nos módulos de psicologia do desporto dos cursos de treinadores (Falcão et al., 2012; Strachan et al., 2015). Futuros estudos devem procurar compreender o impacto de um curso que integre o ensino da responsabilidade nas práticas dos treinadores e percepções dos atletas.

Apesar de não conhecerem nem aplicarem nenhum modelo pedagógico e/ou programa, os treinadores foram capazes de identificar estratégias para promover o ensino de competências de responsabilidade. A participação no desporto, por exemplo, foi entendida como uma estratégia que desenvolvia, *per se*, o respeito pelos sentimentos dos outros e o autocontrolo. Todavia, esta opinião, aquisição automática da responsabilidade, é contrariada por diversos estudos que sugerem a necessidade de atribuir significado às experiências desportivas, o que tende a não suceder pela simples participação (Busseri et al., 2006). Verifica-se a necessidade de construir programas desportivos estruturados com o objetivo do ensino de competências de responsabilidade (Petitpas et al., 2005).

A criação de regras foi também considerada importante no primeiro nível de responsabilidade de Hellison, corroborando os resultados do estudo desenvolvido por Gould et al. (2007) no qual se constatou a relevância dada à definição de expectativas e regras na construção de uma estrutura apropriada para os jovens (Martinek et al., 2006; Trottier & Robitaille, 2014).

A criação de um clima psicologicamente seguro e de contextos em que todos os jovens pudessem ter oportunidade de vivenciar experiências positivas foram estratégias referidas pelos treinadores. Leisha et al. (2014) destacaram a natureza das interações entre jogadores e treinadores como um fator que dita a construção de um clima seguro. De forma semelhante, a obtenção de oportunidades para atingir o sucesso foi também realçada por outros investigadores (Caballero-Blanco, Delgado-Nogueira, & Escartí-Carbonell, 2013; DeBusk & Hellison, 1989; Jung & Wright, 2012; Vella et al., 2011).

Contudo, os treinadores evidenciaram dificuldades em identificar exemplos concretos em que promovessem o respeito e esforço, em consonância com estudos anteriores (Forneris et al., 2012; McCallister et al., 2000). Futuros estudos devem utilizar múltiplos métodos, como por exemplo observações das práticas a par da análise das percepções dos treinadores e dos atletas, com o objetivo de relacionar o discurso com as práticas dos intervenientes envolvidos no ensino de competências de responsabilidade.

Os treinadores consideraram a autonomia como uma competência relacionada com a tomada de decisão na tarefa. Todavia, diversos investigadores alertaram para a importância de criar situações específicas com o objetivo de desenvolver a autonomia, sustentando que a simples participação desportiva não confere oportunidades para que o atleta se torne progressivamente mais autónomo, como a construção partilhada das regras e atividades (Camiré et al., 2011; Petitpas et al., 2005). Os participantes neste estudo sublinharam a importância da atribuição de papéis de liderança, particularmente através da nomeação de capitães de equipa, estratégia que, de resto, já tinha sido referida em trabalhos anteriores (Gould et al., 2013; Strachan et al., 2014). Porém, não foram referidas situações específicas em que se desenvolvessem estas competências, ou seja, considerava-se que a simples atribuição deste papel era uma forma de promover a liderança nos jovens atletas. Contudo, sabemos que é necessário criar contextos nos quais os jovens possam desenvolver a liderança (Martinek et al., 2006).

De acordo com um estudo realizado por McCallister, Blinde e Weiss (2000) tornou-se clara a existência de incoerências entre os objetivos e as estratégias utilizadas pelos treinadores.

Deste modo, os treinadores referiram também que o respeito pelos outros podia ser transferido do desporto para outros domínios da vida. Outros estudos descreveram as mesmas percepções destes agentes (Gordon et al., 2012; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013).

O fato da maioria dos treinadores ter indicado apenas o respeito como uma competência que podia ser transferida para outros domínios da vida pode dever-se à complexidade do DRPS e a dificuldades em perspetivar a transferência do esforço, autonomia e liderança (André & Mandigo, 2013; Walsh, 2008).

Tornou-se interessante verificar que apesar dos treinadores reconhecerem a possibilidade de transferência da responsabilidade identificaram diversos desafios como a avaliação deste processo. A articulação de esforços com os pais com o objetivo o ensino de competências de responsabilidade pode permitir uma melhor compreensão do impacto das intervenções dos treinadores em outros domínios da vida.

Assim sendo, como já foi salientado, os treinadores mencionaram a utilização de castigos e expulsões como estratégias negativas de ensino usadas para promover a transferência da responsabilidade para outros domínios da vida. Comunicar com os jovens e estabelecer regras foram outras estratégias indicadas pelos treinadores com este objetivo (Escartí et al., 2010; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013). Contudo, vários investigadores têm argumentado a necessidade de desenvolver estratégias explicitamente, no sentido de facilitar o ensino de competências de responsabilidade e a transferência do desporto para outros domínios da vida, sendo que os treinadores devem proporcionar oportunidades para que os jovens percebam como aplicar as competências aprendidas no contexto desportivo em outras situações (DeBusk & Hellison, 1989; Petitpas et al., 2005). Os treinadores envolvidos neste estudo não foram capazes de referir diversos exemplos de momentos em que promoveram o ensino da responsabilidade explicitamente. Uma abordagem que não considera a promoção da responsabilidade pessoal e social, e valoriza unicamente a obtenção de vitórias pode originar comportamentos antidesportivos no futebol e em outros domínios da vida (Fraser-Thomas & Côte, 2009).

Se os treinadores não considerarem o desporto de competição para jovens como um contexto válido para o ensino de competências de responsabilidade e facilitarem a transferência para a vida através de um clima positivo, relações significativas e atividades intrinsecamente motivantes (Petitpas et al., 2005) torna-se mais difícil que incluam nas suas práticas estes objetivos. Aliás, apesar dos participantes possuírem curso de treinadores evidenciaram dificuldades em referir estratégias coerentes com o ensino da responsabilidade. Futuros estudos devem analisar as perceções de treinadores de jovens acerca da contribuição dos cursos de treinadores no ensino de competências de responsabilidade e do modo como estes contextos são percebidos.

Este estudo permitiu, apesar de ser um primeiro olhar que fizemos sobre esta realidade, uma melhor compreensão do papel do treinador na promoção da responsabilidade pessoal e social em contextos de competição. Como já referimos, estes ambientes têm características específicas, pois os treinadores encontram desafios associados à necessidade de desempenho desportivo e de promover o ensino de competências de responsabilidade, o que em certos casos origina constrangimentos no ensino da responsabilidade (Coakley, 2016). Apesar dos participantes neste estudo valorizarem a promoção da responsabilidade e o papel do futebol na transferência da responsabilidade para outros domínios da vida, defendiam uma política de "tolerância zero" que se traduzia na utilização de estratégias negativas de ensino, sendo evidente neste estudo a existência de uma perspetiva muito restrita acerca do ensino de competências de responsabilidade, o que pode explicar o fato de identificarem um número reduzido de estratégias de responsabilidade, especificamente para desenvolver a autonomia e a liderança. Os treinadores e restantes agentes inseridos nos clubes desportivos devem considerar os objetivos de responsabilidade e de desempenho como compatíveis e recorrer a modelos pedagógicos como por exemplo o de Hellison (DeBusk & Hellison, 1989) e Petitpas (Petitpas et al., 2005). São assim necessárias mais investigações para compreender a natureza das práticas dos treinadores no desporto de competição para jovens, sendo que este contexto necessita de ser mais explorado (Gould & Carson, 2008).

5. Conclusões

É necessário interpretar a informação obtida através deste estudo, evitando generalizações para contextos desportivos distintos (e.g., recreação), em função das características específicas do desporto de competição para jovens. Este estudo sugere que o desporto de competição para jovens implica a existência de diversos desafios na promoção da responsabilidade que originaram inconsistências entre as intenções e estratégias mencionadas pelos treinadores. Foram referidas um número reduzido de estratégias, incluindo estratégias negativas de ensino, para lidar com comportamentos desviantes dos jovens e facilitar o ensino da responsabilidade pessoal e social. Os treinadores envolvidos em contextos competitivos devem considerar o ensino da responsabilidade e o desenvolvimento desportivo como parte integrante da sua intervenção, pois a ausência de estratégias pode promover o enviesamento da transferência. Por outro lado, os clubes desportivos devem proporcionar suporte aos treinadores para que possam ultrapassar os desafios emergentes e priorizar resultados de aprendizagem coerentes com o ensino de competências de responsabilidade. Devem também ser partilhadas estratégias para os treinadores articularem esforços com os pais e satisfazerem as necessidades de desenvolvimento dos jovens. Estas dificuldades podem estar relacionadas com as lacunas existentes no ensino superior, sendo essencial incluir nestes contextos conteúdos relacionados com o ensino de competências de responsabilidade. Os cursos de treinadores podem também criar oportunidades para os treinadores aprenderem a facilitar o ensino de competências de responsabilidade e trabalhar com os pais.

Capítulo IV

O papel dos treinadores no desenvolvimento da responsabilidade dos jovens através do desporto de competição: Das perceções às ações.

Capítulo IV - O papel dos treinadores no desenvolvimento da responsabilidade dos jovens através do desporto de competição: Das perceções às ações. ⁴

1. Introdução

A participação em atividades desportivas tem sido associada a experiências de desenvolvimento positivo (DP) promovidas explicitamente e a competências como a confiança (Bowers et al., 2010), aumento na autoestima (Holt, Kingsley, Tink, & Scherer, 2011) e desenvolvimento do carácter (Camiré & Trudel, 2010). Contudo, em muitos casos a participação em atividades desportivas é automaticamente associada a estes resultados de aprendizagem, sendo a autoconfiança, empatia pelos outros e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DRPS) adquiridos implicitamente (Fraser-Thomas et al., 2005). Por exemplo, Lacroix, Camiré e Trudel (2008) realizaram entrevistas semiestruturadas a treinadores de jovens que acreditavam que os seus atletas podiam atingir objetivos associados ao DP simplesmente por participarem em atividades desportivas. Apesar disso, o desporto também tem sido associado a resultados de aprendizagem negativos como comportamentos antissociais e abandono da prática (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2008). Por exemplo, May (2001) realizou um estudo etnográfico no desporto escolar e referiu que o desporto pode proporcionar experiências negativas aos jovens em função de objetivos contraditórios como o desempenho a todo o custo e a promoção de competências de responsabilidade. A generalidade da investigação na área das ciências do desporto tem possibilitado uma perspetiva diferente acerca da premissa de que "todo o desporto forma carácter", o que levanta a seguinte questão: De que modo o desporto pode promover experiências de DP?

⁴ Este capítulo originou um artigo submetido e em processo de revisão.

Ao longo das últimas décadas, o DP tem sido uma abordagem comumente utilizada por investigadores e agentes educativos com o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento dos jovens (Lerner et al., 2005). O DP visa preparar os jovens para os desafios sociais da vida adulta. Diversos modelos pedagógicos no domínio do DP através do desporto têm sido desenvolvidos para facilitar experiências de DP. Por exemplo, Petitpas, Cornelius, Raalte e Jones (2005) sugeriram um modelo que identifica os fatores essenciais para o planeamento de programas desportivos para jovens com o objetivo do desenvolvimento psicossocial. Este modelo considera os treinadores como recursos externos que devem estabelecer relações significativas com os jovens, incentivá-los e representarem modelos positivos.

Neste contexto, integra-se também a necessidade de expectativas e objetivos (contexto), assim como se utiliza uma abordagem explícita para desenvolver competências pessoais, sociais (recursos internos) e competências para a vida. Estas são as componentes-chave do modelo proposto por estes investigadores. Camiré, Trudel e Bernard (2013) realizaram um estudo de caso no âmbito de um programa desportivo estruturado com o objetivo de promover competências para a vida e valores. Apesar dos desafios encontrados pelos treinadores, este programa integrou os fatores mencionados no modelo de Petitpas (Petitpas et al., 2005) proporcionando oportunidades aos jovens atletas para desenvolver um conjunto alargado de competências para a vida e valores num clima apropriado com o suporte necessário dos pais e treinadores. Os pais devem trabalhar com os treinadores para promover o DP e o desenvolvimento de competências para a vida (Camiré, Trudel, & Forneris, 2009). Esta colaboração deve facilitar as condições para que os jovens transfiram competências pessoais e sociais para outros domínios da vida. Contudo, em certos casos treinadores e pais têm diferentes perspetivas acerca do DP, o que pode originar experiências de desenvolvimento negativas (Dorsch, Wilson, & McDonough, 2015; Holt et al., 2011). Diversos modelos pedagógicos têm sido utilizados para ajudar treinadores e professores a ultrapassar os desafios associados a intervenções com esta natureza e a atingir os objetivos de desenvolvimento visados.

O modelo de DRPS tem sido utilizado em diversos contextos por investigadores e professores de Educação Física (Martinek & Hellison, 2009). Este modelo promove o ensino da responsabilidade aos jovens, pois os treinadores intervêm com base em cinco níveis de responsabilidade: nível I, respeito pelos outros; nível II, participação e esforço; nível III, autonomia; nível IV, liderança; nível V, transferência da responsabilidade para outros domínios da vida. Contudo, o modelo de DRPS tem sido maioritariamente utilizado com professores de Educação Física em programas extracurriculares com jovens em risco de exclusão social, sendo que a realidade do treino desportivo representa um conjunto restrito de intervenções. (Martinek & Hellison, 2009; Santos, Côrte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2016). Estes programas são desenvolvidos com um número restrito de jovens participantes, sendo que os clubes desportivos de competição envolvem milhões de atletas em diferentes contextos e sistemas desportivos (Säfvenbom et al., 2014).

Os treinadores desportivos são considerados agentes essenciais no ensino de competências de responsabilidade através de uma abordagem explícita, com o objetivo de proporcionar experiências significativas (Collins et al., 2009). Por exemplo, Camiré, Trudel e Forneris (2012) realizaram entrevistas com 9 treinadores e 16 atletas-estudantes, sendo que foi reportado pelos participantes que os treinadores utilizavam uma abordagem explícita para promover o desenvolvimento de competências para a vida. Gould, Collins, Lauer e Chung (2007) entrevistaram 10 treinadores envolvidos no desporto escolar que mencionaram que o ensino de competências de responsabilidade era uma prioridade, sendo compatível com objetivos de desempenho desportivo. Contudo, os treinadores são influenciados pelas forças sociais, objetivos, valores e agentes desportivos presentes num determinado contexto desportivo. Estes fatores determinam o modo como os treinadores criar um clima propício ao ensino de competências de responsabilidade (Coakley, 2016). Em certos casos, o desempenho e os resultados desportivos enviesam a motivação dos treinadores em ensinar competências de responsabilidade (Camiré, 2015).

Apesar dos contextos de competição considerarem o desempenho desportivo importante, os treinadores devem também priorizar o ensino de competências de responsabilidade (Coakley, 2016). Neste contexto desportivo, os treinadores lidam com desafios complexos devido às exigências da competição e o facto da promoção da responsabilidade ser entendido como incompatível (Camiré, 2015). Todavia, esta linha de investigação tem sido menos explorada, pois a generalidade dos estudos centrou-se no desporto escolar e em contextos de recreação mais suscetíveis a integrar o ensino de competências de responsabilidade (Strachan et al., 2011).

A generalidade das investigações no domínio do DP através do desporto tem recorrido a entrevistas e centraram-se nas perceções de treinadores e atletas (Santos et al., 2016). Por exemplo, Flett, Gould, Griffes e Lauer (2013) entrevistaram e observaram 12 treinadores inseridos em comunidades desfavorecidas e concluíram que os treinadores mais eficazes criavam um clima de suporte, positivo e estavam dispostos a aprender e refinar competências. Strachan et al. (2011) também entrevistaram e observaram 5 treinadores envolvidos em contextos de elite e caracterizaram o modo como estes agentes que tinham objetivos de desempenho integravam o ensino de competências de responsabilidade. Holt, Tink, Mandigo e Fox (2008) realizaram um estudo com 12 atletas-estudantes e um treinador envolvidos no desporto escolar e concluíram que o desenvolvimento de competências para a vida era atingido através de uma abordagem implícita, no entanto, os atletas criavam oportunidades para adquirir essas competências. Neste sentido, um número restrito de estudos qualitativos (Camiré et al., 2013; Strachan et al., 2011) tem considerado diferentes fontes de informação para compreender o modo como o ensino de competências de responsabilidade pode ser alcançado através do desporto de competição Coakley (2016) argumentou a necessidade da comunidade de investigadores analisar em profundidade como é que as perceções de treinadores e atletas se traduzem em práticas coerentes com o ensino de competências de responsabilidade, com o objetivo de tornar o ensino da responsabilidade uma realidade mais efetiva.

A natureza extremamente competitiva destes contextos pode ser um constrangimento a intervenções neste domínio. Decorrendo do exposto, o objetivo deste estudo foi analisar, com base nas perceções e ações de treinadores e atletas, o modo como a promoção da responsabilidade pessoal e social decorre em contextos de competição para jovens.

2. Método

Participantes

Os participantes neste estudo foram quatro treinadores de jovens e dezanove atletas adolescentes do sexo masculino inseridos em clubes desportivos de competição no norte de Portugal (ver Tabela 1). Em média, os treinadores tinham 34 anos, variando entre os 26 e 52 anos de idade, assim como apresentavam 10 anos de experiência em contextos de competição para jovens, variando entre os 6 e 18 anos. Todos os treinadores tinham um grau dos cursos de treinadores promovidos pela Federação Portuguesa de Futebol, sendo que possuíam o grau de mestre na área das ciências do desporto ($n=2$), licenciatura em Educação Física ($n=1$) e em gestão ($n=1$). Os treinadores e atletas interagem 15 horas por semana tanto em treinos como jogos competitivos. Em média, os atletas tinham 14 anos de idade, variando entre os 13 e 15 anos, sendo que tinham também 7 anos de experiência em contextos de competição, variando entre os 3 e 10 anos. Todos os atletas encontravam-se a frequentar o ensino secundário.

Procedimento

O comitê de ética da faculdade autorizou a presente investigação, sendo que cumpria os requisitos éticos necessários. A utilização de uma técnica de amostragem intencional (Sparkes & Smith, 2014) permitiu recrutar treinadores e atletas que apresentavam as seguintes características: a) estavam envolvidos em contextos de competição; b) tinham pelo menos um ano de experiência no contexto.

Primeiro, um diretor técnico da associação de futebol local facultou uma lista de 10 treinadores que evidenciavam as características mencionadas previamente, sendo 4 treinadores foram contatados por telefone e apresentaram-se os objetivos do estudo. Todos os treinadores aceitaram participar em entrevistas e ser sujeitos a observações em situações de treino e competição. Posteriormente, os treinadores envolvidos no presente estudo foram utilizados como elementos-chave que facultaram uma lista de 30 atletas que poderiam participar no estudo e se encontravam inseridos nas equipas que treinavam. Agendou-se uma reunião com 19 atletas, os seus pais ou tutores com o objetivo de explicar a natureza do estudo. Todos concordaram em participar em entrevistas no final da época desportiva e ser sujeitos a observações. Este procedimento é usado frequentemente para evitar problemas de memória, pois pretendia-se também que descrevessem as suas experiências no contexto de intervenção em que estavam inseridos (Sparkes & Smith, 2014). Não foram contatados mais treinadores e atletas, pois atingiu-se o ponto de saturação teórica, o que implica que um maior número de dados não acrescentaria informação pertinente ao estudo e aos seus objetivos, como refere Silverman (2000).

Recolha de Dados

Os dados foram recolhidos através de entrevistas e observações não participantes. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas em dois momentos, a saber: antes do período de observação; no contexto de intervenção durante as observações. Ambos os guiões de entrevista (ver apêndice A e B) se basearam em investigações anteriores (Camiré et al., 2013). Foram realizadas entrevistas piloto com 2 treinadores e 2 atletas que tinham um perfil similar ao dos participantes neste estudo. Este procedimento é frequentemente utilizado para assegurar que as questões se adequam ao contexto e questões de investigação, mas também para treinar o entrevistador na utilização no guião. Este processo não originou alterações aos guiões de entrevista inicialmente definidos. Os guiões foram organizados em quatro secções (Rubin & Rubin, 2012).

A primeira parte incluía uma série de questões demográficas: idade; habilitações académicas; tempo de contato com os jogadores; anos de experiência como jogador/treinador; outras experiências desportivas; formações efetuadas ao longo do tempo (horas e conteúdos). Numa fase inicial uma breve definição de ensino da responsabilidade pessoal e social foi dada aos participantes para assegurar que compreendiam os temas abordados durante as entrevistas. A segunda, terceira e quarta partes do guião de entrevista tinham como objetivo compreender as perceções de treinadores e atletas acerca do potencial do desporto no ensino da responsabilidade (e.g., Como promove um clima propício ao ensino de competências de responsabilidade?, Podes descrever a influência que o desporto tem no teu desenvolvimento como pessoa?), dos recursos internos existentes no contexto (e.g., Como promove relações significativas com os seus atletas? Podias descrever a relação que tens com os teus colegas e treinador?), da promoção da responsabilidade (e.g., Como é que promove o ensino de competências de responsabilidade através do futebol?, Podes descrever como aplicas o que aprendes com o treinador fora do futebol?). Foram também realizadas entrevistas com atletas e treinadores imediatamente após as sessões de treino para compreender momentos específicos que decorreram no treino ou competição (e.g., Hoje como é que te sentiste no papel de líder?, Podes descrever os objetivos do treino de hoje). As interações entre treinadores e atletas foram registados com a utilização de um gravador colocado em cada situação de jogo ou treino em 2 atletas (alternadamente) e no treinador, com o objetivo de complementar as observações. Em média, as entrevistas com os atletas tiveram a duração aproximada de 50 minutos, variando entre 45 e 75 minutos. Por outro lado, as entrevistas com os treinadores tiveram a duração aproximada de 75 minutos, variando entre os 56 e 83 minutos. Realizaram-se 60 horas de observações ao longo de dois meses, o que originou 32 páginas de notas de campo criadas pelo primeiro autor. Os treinadores e atletas foram observados em 20 ocasiões (4 treinos e um jogo em cada contexto).

Análise dos Dados

As entrevistas e gravações obtidas através dos treinos e jogos foram transcritas *verbatim* pelo primeiro autor. Os comentários do observador foram registados através de um gravador e transcritos como notas de campo. Todo material foi organizado num único documento para facilitar a leitura e revisão constante dos dados. Este processo deu origem a 140 páginas de texto em espaçamento simples. A análise temática dos dados foi realizada (Sparkes & Smith, 2014) e as 1003 unidades de registos foram organizadas de modo hierárquico para representar com rigor os dados. Este processo originou 3 temas (contexto, recursos externos e desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social) e 23 categorias (ver Tabela). As subcategorias foram combinadas de modo a formar níveis mais abrangentes (e.g., clima apropriado) (Silverman, 2000). Utilizou-se uma análise dedutiva (e.g., desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social) e indutiva (e.g., sistema de recompensas) (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) de modo a permitir relacionar os dados com investigações anteriores, mas também obter novas perspetivas. Diversos procedimentos foram utilizados para assegurar a qualidade da investigação, tais como: discussão com grupo de especialistas em investigação qualitativa; reportar casos divergentes (Denzin & Lincoln, 2011). O primeiro autor criou um diário reflexivo para registar todas as modificações, desafios e soluções associados à análise dos dados (i.e., combinar certas categorias). As transcrições das entrevistas foram enviadas por email aos treinadores, sendo que podiam efetuar alterações nos documentos. Este processo não originou alterações significativas. Outro procedimento utilizado consistia em reportar as posições não dominantes de um conjunto de restrito de participantes acerca de um determinado tema. Por último, a revisão por pares foi integrada, permitindo que todas as decisões tomadas pelo primeiro autor fossem revistas pelos restantes autores, facilitando a reflexão e a inclusão de diferentes perspetivas. Foram atribuídos códigos às citações para assegurar o anonimato dos participantes (e.g., T7, treinador 7; A2, atleta 2). Também se atribuiu um código a cada observação (e.g., O7, observação número sete).

Tabela 1. Temas, categorias e subcategorias.

| Temas | Categorias | Subcategorias |
|-------------------|---|--|
| Contexto | Clima apropriado | Valorização Intrinsecamente motivante |
| | Centrado na competição Objetivos | Experiências significativas Objetivos de desempenho Objetivos de responsabilidade Cuidar |
| Recursos externos | Relações significativas | Incentivos constantes Modelo |
| | Oportunidades de desenvolvimento para todos | Sistema de recompensas |
| DRPS | Treinadores e pais | Necessidade de colaboração Influência negativa dos pais |
| | Resultados do programa | Nível I - respeito pelos outros Nível II - Participação e esforço Nível III - Autonomia Nível IV - Liderança Nível V - Transferência |

3. Resultados

Contexto

Todos os treinadores e atletas acreditavam que o contexto em que estavam inseridos proporcionava um clima apropriado ao ensino da responsabilidade pessoal e social. Um atleta referiu que evidenciava um sentimento de pertença a um grupo:

Antes de entrar no clube, sentia-me excluído porque não gostava de falar com ninguém. Contudo, quando comecei a jogar aqui sentia-me mais confortável e isto fez-me sentir mais incluído na equipa. (A5).

Outro atleta indicou o que mudou assim que integrou a equipa:

Eu comecei a integrar-me mais aqui e fazer amigos. Desde que entrei no clube comecei a desenvolver relações mais próximas com as pessoas, socializar e sentir-me incluído neste grupo. (A6)

Diversos treinadores também referiram a importância do futebol podia ter na inclusão de jovens jogadores:

O futebol tem um impacto enorme nos jovens. São mais aceites na escola, têm oportunidades de desenvolver competências pessoais e sociais e são admirados pelos pares. Começam a integrar-se ao pertencerem a uma equipa. (T2) e

No nosso clube os atletas trabalham juntos, caem e levantam-se, o que pode ser útil para criar um clima de inclusão para todos. (T4)

As observações demonstraram a existência de um clima positivo em que os jogadores eram incluídos e as suas necessidades relacionais consideradas:

Foi interessante verificar que os atletas chegam cedo e utilizam este momento para falar sobre a sua vida escolar, jogos anteriores e incluir todos os atletas nesta conversa. Eles diziam ‘Ontem jogaste bem’, ‘Vamos ganhar o próximo jogo, todos têm estado bem’. O treinador chega, junta-se à conversa e coloca questões aos jogadores que ainda não tinham falado. Este ambiente é inclusivo, pois os jogadores sentem-se importantes por terem a oportunidade de falar. (O7)

O contexto desportivo foi considerado intrinsecamente motivante para os atletas. Por exemplo, um treinador mencionou como procurava criar um clima positivo, divertido e prazeroso:

Eu tento fazer exercícios que eles gostem para promover uma experiência positiva e de sucesso. Mesmo que um exercício seja útil para aprendermos a jogar futebol tem também que ser divertido. Esta é a base para escolher um determinado exercício. (T4)

Outro treinador também valorizava a diversão e o prazer na sua intervenção:

Eu costumo dizer os jogadores que devemos divertir-nos nos treinos e jogos. Eu tento concentrar-me em atividades que promovam prazer e uma competição saudável na equipa. (T3)

Os atletas também abordaram a importância da diversão:

Eu divirto-me no clube. Eu tenho oportunidades de ter sucesso, marcar golos e jogar com os meus colegas. Eu gosto de estar aqui. (A15)

As observações corroboraram as reações positivas dos atletas às atividades promovidas pelos treinadores. Tornou-se claro que o contexto era estruturado de modo a ser divertido e prazeroso. Contudo, em certos momentos alguns treinadores apresentaram dificuldades em integrar estas componentes com objetivos de desempenho, sendo que pressionavam os atletas a atingir esses objetivos, o que originava conflitos e frustração:

O ambiente no treino mudou. Neste momento, o treinador só está preocupado com o desempenho desportivo e o sucesso na tarefa, dirigindo-se aos atletas dizendo - 'Parecem uns maricas', 'Façam isso direito'. Os jovens estão muito nervosos e começam a ficar frustrados, pois continuam sem conseguir ter sucesso na tarefa. (O4)

Todos os treinadores e atletas consideraram que a existência de competição facilitava o ensino da responsabilidade pessoal e social. Os atletas acreditavam que o desporto de competição podia ser extremamente importante no seu processo de desenvolvimento:

Os outros locais onde estou não ajudam muito na responsabilidade, porque não há competição. O desporto de competição é dez vezes mais importante. (A12)

Neste sentido, um treinador referiu:

Um atleta que esteja envolvido na competição não dá valor a outros contextos. O fato de terem competição, resultados e objetivos dá maior importância à nossa intervenção no ensino da responsabilidade. (T1)

Através das observações não foi possível confirmar os aspetos associados a esta categoria.

Todos os treinadores e atletas mencionaram a importância de objetivos de desenvolvimento:

Desde que entrei na competição, o objetivo é ganhar todos os jogos. Por exemplo, esta semana o treinador falou da importância de chegar aos 12 pontos em 4 jogos. (A11)

Diversos treinadores indicaram que os objetivos de desempenho eram partilhados com os atletas constantemente. Um dos treinadores mencionou o objetivo definido para a época desportiva:

Este ano o nosso objetivo é ganhar e chegar à primeira divisão. Os jogadores sabem que queremos jogar bem e ganhar. (T3)

Por outro lado, os atletas reconheceram que os seus treinadores não definiam sistematicamente objetivos de responsabilidade:

Normalmente o treinador não fala de objetivos de responsabilidade, mas podia ajudar. Ficaria mais preocupado com isso como acontece com os objetivos de desempenho. (A17)

Dois treinadores referiram a ausência de objetivos explícitos associados ao ensino da responsabilidade pessoal e social no programa de intervenção:

Eu não falei disso com os jogadores hoje, que era para desenvolver certos valores. Eu não penso nisto dessa forma. Acontece implicitamente. (T4) e

Eu dou prioridade ao ensino da responsabilidade, este é um dos principais objetivos do programa. Contudo, não partilho isso com os jogadores. Podia ser importante. (T2)

A preocupação com o desempenho desportivo tornou-se evidente através das observações. Contudo, os objetivos de responsabilidades não foram considerados sistematicamente pelos treinadores.

Recursos externos

Todos os treinadores identificaram a importância de criar relações significativas com os atletas:

É importante preocuparmo-nos com os jogadores. Temos que respeitar os seus sentimentos e manter uma relação de amizade com eles. (T4)

Os atletas também abordaram o modo como uma relação próxima com o treinador adquire preponderância em contextos de competição:

Uma boa relação com o treinador é tudo. Permite-nos dar a nossa opinião, falar sobre o que gostamos, brincar um pouco e sentirmo-nos bem. (A6)

Estas componentes foram observadas, pois os treinadores preocupavam-se com o bem-estar dos atletas, a sua vida pessoal e motivações:

Foi extremamente positivo verificar que o treinador interagiu com um atleta que estava lesionado. O treinador parecia preocupado com o seu bem-estar ao dizer - 'Se precisares de alguma coisa diz-me, estou aqui para ajudar'.

Muitos atletas acreditavam que os incentivos constantes do treinador originavam maior responsabilidade pessoal e social:

O treinador está sempre a incentivar-nos. Por exemplo, eu jogava na defesa e queria mudar de posição, mas estava com receio. Ele motivou-me a ser guarda-redes. (A3)

Os treinadores procuravam reforçar positivamente os comportamentos dos atletas, motivando-os para a prática:

Eu dou valor às atitudes dos meus jogadores. É o que me move. Tento focar-me nas suas qualidades e partilhar uma mensagem positiva. (T3) e Eu disse-lhes 'Parabéns! Todos vocês deram o máximo no treino'. É importante dar feedbacks positivos. (T4)

Estas componentes foram confirmadas através das observações.

Os treinadores eram vistos como modelos que podiam influenciar o ensino da responsabilidade. Um atleta referiu como os treinadores podiam influenciar o seu comportamento:

Quando um árbitro comete um erro, o treinador não grita com ele, fala com o árbitro educadamente. Nós seguimos o seu exemplo e respeitamos o árbitro. (A10)

Os treinadores também reconheceram a sua influência enquanto modelos. Um treinador referiu como as suas ações se refletiam nos jogadores:

O teu exemplo é o mais importante. Numa ocasião, um dos meus jogadores foi expulso. Eu não o obriguei a dizer-me nada, porque ele tinha o meu exemplo de eu ser sempre honesto e assumir os meus erros. (T1)

Estas componentes foram observadas, sendo que em muitos casos os treinadores eram modelos positivos e influenciam diretamente os comportamentos dos atletas.

Todos os treinadores e atletas acreditavam que cada atleta tinha oportunidades de ter sucesso apesar da existência de diferenças interindividuais. Por exemplo, dois treinadores assumiram que todos os atletas apenas tinham oportunidades para ter sucesso nos treinos, pois a natureza competitiva do programa não possibilitava este tipo de intervenção nos jogos:

Por exemplo, hoje fizemos um exercício que envolvia duas paragens para trocarmos de equipas e todos tivessem as mesmas oportunidades de jogar em contextos e posições diferentes. (T4) e

Nos jogos, tentamos chamar todos os jogadores ao longo da época, mas às vezes alguns não saem do banco. Não mudamos o onze inicial, porque temos que ter desempenho e ganhar os jogos. (T1)

Os atletas reconheceram a existência de um sistema de recompensas que era justo e que valorizava os atletas que se esforçavam mais nos treinos:

Todos têm oportunidades nos treinos. Contudo, não vai durar para sempre. Tens que trabalhar no duro, porque alguns vão jogar e outros não. (A9)

Contudo, um atleta referiu que não tinha oportunidades para jogar, apesar de se esforçar em cada treino:

Eu sinto que faço parte da equipa nos treinos, mas nos jogos é como se não contasse. (A3)

Estas componentes foram observadas, sendo que os treinadores priorizavam o desempenho nos jogos e davam oportunidades a todos os atletas nos treinos, com o objetivo de proporcionar experiências positivas nesse contexto. Contudo, em certos momentos alguns jogadores eram excluídos, o que tinha um impacto negativo:

O jogo está numa fase muito competitiva. Faltam 20 minutos para acabar e a maior parte dos jogadores está no banco. Parecem estar entusiasmados pela equipa, mas desiludidos por não terem oportunidades. (O20)

Os treinadores e os pais foram descritos pelos atletas como agentes que trabalhavam em conjunto com o objetivo de promover a responsabilidade pessoal e social. Os atletas mencionaram como os treinadores e os pais tinham objetivos similares:

Os meus pais pretendem que seja mais responsável em diferentes situações. O treinador quer a mesma coisa. (A10)

Contudo, os treinadores caracterizaram esta relação de um modo distinto, referindo a existência de conflitos entre os objetivos dos treinadores e dos pais no domínio da promoção da responsabilidade pessoal e social:

Os pais nem apoiam nem protegem. Eles influenciam negativamente o processo de desenvolvimento dos jovens, porque só querem ganhar. (T1)

Outro treinador demonstrou a sua frustração pelos objetivos definidos pelos pais e referiu a necessidade de desenvolver uma intervenção conjunta:

Se os pais em casa não promovem o DRPS, o que fazemos é irrelevante! Isto não está a acontecer. Temos que arranjar uma forma de trabalhar com os pais. (C3)

Estas componentes foram corroboradas pelas observações, em que os pais influenciavam negativamente os atletas:

Este é um ambiente intimidante. Os pais estão a insultar o árbitro e a dizer aos jogadores o que fazer - 'Porra!', 'Passa a bola, não sejas egoísta', 'És um palhaço'. O treinador está a ficar extremamente frustrado e vira-se para as bancadas e diz

Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social

Todos os participantes acreditavam que o contexto desportivo em que estavam inseridos promovia o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Por exemplo, os atletas descreveram o modo como os conflitos eram geridos e as mudanças nos seus comportamentos:

Antes estava sempre a gritar com as pessoas, mas agora sou capaz de me controlar e respeitar os outros. (A4)

Um treinador reconheceu a importância de conversar com os jogadores acerca do respeito:

Muitas vezes utilizamos a conversa individual como estratégia para promover o respeito. Tentamos ser honestos e diretos com eles. (T4)

Outro treinador referiu:

Nós falamos com eles quando não respeitam alguém. A maior parte das vezes resulta e não fazem isso outra vez. (T2)

Não foram observadas componentes associadas a esta categoria.

A generalidade dos atletas referiu que tinha a oportunidade de desenvolver a participação e esforço:

Eu melhorei este aspeto. Por exemplo, se estou num jogo muito difícil não desisto. Dou o meu melhor para ganhar. Antes tinha dificuldades nisto. (A8)

Os treinadores também davam importância ao esforço na sua intervenção no domínio do ensino de competências de responsabilidade:

O esforço pode ser desenvolvido como qualquer outra habilidade. Temos que falar com eles e criar oportunidades para melhorarem isso. Os meus jogadores nunca desistem. (T2)

As observações demonstraram que os treinadores desenvolviam a participação e o esforço explicitamente:

O treinador desafia os atletas, pede-lhes para darem o máximo e trabalharem o melhor que conseguirem durante os exercícios que irão ser realizados no treino de hoje, dizendo - 'Podes tentar marcar um golo de canto direto. Tu consegues!', 'Hoje esforça-te ao máximo' (O13)

Diversos atletas referiram que tornaram-se progressivamente mais autónomos com a intervenção do treinador e pelo facto de estarem inseridos num determinado contexto desportivo:

No início não era capaz de tomar decisões. Cometi os meus erros, mas agora tomo melhores decisões. Sou eu que tomo decisões, portanto tenho que aprender a tomá-las. (A16) e

Por exemplo, eu tenho oportunidade de escolher equipas. Tenho que tomar a melhor decisão possível. (A9)

A generalidade dos treinadores promovia a autonomia através de reflexões com os atletas acerca das suas decisões e proporcionado oportunidade em que isso pudesse acontecer:

Eles têm que decidir se vão passar a bola para A, B ou C. É importante refletirem sobre as suas decisões, terem oportunidades para melhorar isso no treino e viver com as consequências. (T3)

Os treinadores não indicaram outras estratégias, com o objetivo de promoverem a autonomia. Estas componentes não foram totalmente confirmadas nas observações. Os treinadores tinham objetivos implícitos:

Os jogadores chegam e escolhem o exercício que pretendem realizar. Podem escolher a atividade e utilizar o material disponível. Contudo, o treinador refere 'Façam o que quiserem enquanto preparo o primeiro exercício. Preciso de mais tempo para prepará-lo. (O18)

A maioria dos participantes referiu que existiam oportunidades para desenvolver a liderança:

O capitão ajuda os outros jogadores a preparem-se antes do jogo. Ele também é responsável por escolher os colegas que o vão ajudar com o material e nos alongamentos. Aproveitamos estes momentos para ensinar estas competências. (T2)

Por outro lado, alguns treinadores mencionaram que não promoviam a liderança explicitamente:

Eu não desenvolvo a liderança. Porquê trabalhar com eles? Eles não têm que ser líderes. (T3)

Alguns atletas referiram que nem todos os atletas tinham oportunidades de desenvolver a liderança:

Só alguns jogadores podem melhorar esta competência, caso sejam bons líderes. Isto é apenas para alguns jogadores, não é para todos. (A16) e

Este ano nunca tive oportunidade de ser líder. Outros tiveram e melhoraram. (A18)

Estas componentes foram verificadas nas observações, pois os treinadores desenvolveram um número reduzido de atividades em que promoviam a liderança (só foram registadas três estratégias utilizadas com este objetivo), maioritariamente com os capitães de equipa.

Todos os participantes neste estudo consideraram a existência de transferência da responsabilidade do desporto para outros domínios da vida:

Na Educação Física aplico o que aprendo aqui. Fico com os jogadores mais fracos e ajudo-os. (A1) e

O respeito que tenho pelo meu treinador aplico com os meus pais. Na escola, eu também faço o mesmo e ajudo um aluno com dificuldades como faço no treino. (A10)

Os treinadores corroboram estes fatos e mencionaram que os atletas podiam transferir a responsabilidade através de uma abordagem implícita:

O que aprendem aqui ajuda-os fora do clube, porque têm que resolver problemas e relacionar-se com os outros. (T3)

Esta componente foi constatada através das observações, sendo que os treinadores utilizavam uma abordagem implícita e raramente (foram registadas somente duas estratégias com este objetivo) desenvolviam a transferência deliberadamente. As restantes categorias incluídas nesta seção não foram observadas.

4. Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar, com base nas percepções e ações de treinadores e atletas, o modo como a promoção da responsabilidade pessoal e social decorre em contextos de competição para jovens. Os resultados demonstram que o desporto para jovens proporciona oportunidades para os jovens pertencerem a um grupo e divertirem-se através de um clima inclusivo e intrinsecamente motivante. Diversos investigadores têm realçado a necessidade de promover um clima prazeroso, de modo a que o ensino da responsabilidade seja uma realidade (Martinek & Hellison, 2009). Por exemplo, Leisha et al. (2011) realizaram um estudo com cinco treinadores de jovens de elite e identificaram a importância de clima apropriado que considere as necessidades de desenvolvimento dos jovens. Através das observações, tornou-se evidente que em certos casos os treinadores centravam-se no desempenho desportivo, utilizando estratégias negativas de ensino como gritar e provocar os atletas (Flett et al., 2013; May, 2001). Em contextos de competição, os treinadores são pressionados a obter resultados e ganhar frequentemente, o que pode enviesar o equilíbrio que pode ser alcançado entre objetivos de desempenho e de responsabilidade (Camiré, 2015).

Este estudo corrobora a noção de que os treinadores consideram os erros dos atletas em treino e competição como um fator que, em certos, casos está na origem da utilização de estratégias de ensino negativas (Forneris et al., 2012; McCallister et al., 2000). Os treinadores mencionaram apenas objetivos de desempenho, sendo que os atletas indicaram a necessidade de definir objetivos de responsabilidade que os possam orientar. Diversos programas de intervenção têm salientado a importância de estabelecer expectativas claras no domínio do ensino de competências de responsabilidade (Camiré et al., 2013; Petitpas et al., 2005). Neste sentido, os treinadores e outros agentes envolvidos em contextos de competição devem trabalhar conjuntamente, estabelecer objetivos, partilhar estratégias e perceber a competição e a promoção da responsabilidade como objetivos compatíveis (Camiré et al., 2012).

Futuros estudos devem analisar o modo como os treinadores e os outros agentes alinham esforços com o objetivo do ensino da responsabilidade pessoal e social, assim como as diferenças entre filosofias e práticas. O desporto de competição foi considerado extremamente importante no ensino de competências de responsabilidade, devido ao fato de existir o sentimento de pertença a uma equipa e à intensidade das experiências de desenvolvimento, o que é sustentado por investigações anteriores (Camiré, 2015; Coakley, 2016).

O fato dos treinadores estabelecerem relações significativas com os jovens e representarem modelos positivos têm sido consideradas características importantes (Camiré et al., 2012; Hellison, 2011). Tornou-se claro através das entrevistas e observações que os treinadores mantinham relações significativas com os atletas e influenciavam os seus comportamentos. Os modelos de Hellison (2011) e Petitpas (2005) referem que os treinadores devem aproveitar oportunidades de aprendizagem, conversas individuais e utilizar incentivos constantes, com o objetivo de desenvolver uma relação empática com os jogadores. Por outro lado, apesar das diferenças interindividuais os atletas tinham oportunidades para ter sucesso, mas apenas nos treinos (Forneris et al., 2012; Gould et al., 2007). Todavia, os treinadores valorizavam os resultados desportivos e a utilização de um sistema de recompensas nos jogos competitivos. Este é um dos desafios de implementar programas de intervenção em contextos de competição com o objetivo do ensino de competências de responsabilidade (Whitley et al., 2015).

Os decisores (i.e., diretores técnicos, coordenadores) e os treinadores devem facilitar o ensino da responsabilidade, proporcionando oportunidades para os atletas serem bem-sucedidos nos treinos e jogos. Apesar dos atletas acreditarem que o sistema de recompensas era justo, existe a necessidade de redefinir o modo como os jogos competitivos podem servir o propósito de ajudar os jovens a ultrapassar desafios, respeitar os outros e adquirir competências de liderança (Danish et al., 2004; Fraser-Thomas et al., 2005). De acordo com o referido anteriormente, se o desporto de competição tem um impacto tremendo no processo de desenvolvimento dos jovens deve ser usado com o objetivo do ensino de competências de responsabilidade.

Os jogos competitivos podem ajudar os atletas a serem mais responsáveis por si próprios e pelos outros, sendo oportunidades de aprendizagem em vez de um meio de exclusão (Strachan et al., 2009). Por outro lado, os pais podem representar um agente com uma influência negativa no ensino de competências de responsabilidade, devido aos objetivos contraditórios estabelecidos pelos treinadores e pais. Através das observações tornou-se claro que estes agentes centravam-se unicamente no desempenho desportivo a todo o custo, insultando árbitros e jogadores (Dorsch, Wilson, & McDonough, 2015). Contudo, os atletas acreditavam que os pais e os treinadores trabalhavam conjuntamente, com o objetivo do ensino de competências de responsabilidade. A existência de objetivos contraditórios definidos por pais e treinadores devem ser considerada, sendo que é necessário um sentido de coerência no ensino de competências de responsabilidade, em específico no domínio dos objetivos e estratégias (Allen, Rhind, & Koshy, 2015; Knight & Holt, 2012). Futuros estudos devem analisar as perceções de pais, treinadores e responsáveis pela política desportiva, assim como compreender as suas práticas em contextos de competição. Esta abordagem permitirá explorar de modo mais profundo os desafios associados à intervenção destes agentes.

Em relação às estratégias utilizadas no domínio do ensino de competências de responsabilidade, o respeito, a participação e o esforço eram desenvolvidos de modo deliberado e sistemático. Diversos estudos têm realçado que os programas de intervenção no âmbito do desporto podem originar estes resultados de aprendizagem (Collins et al., 2009; Gould et al., 2007; Jung & Wright, 2012). Todavia, os treinadores promoviam a autonomia, a liderança e a transferência da responsabilidade através de uma abordagem implícita, sendo que referiram um conjunto restrito de estratégias com estes objetivos. Estudos recentes têm indicado que os treinadores utilizam uma abordagem implícita, pois é de fácil aplicação, menos exigente e consome menos tempo, pois não exige que se definam objetivos de responsabilidade e implementem estratégias (Chinkov & Holt, 2015; Turnnidge et al., 2014).

Contudo, estes resultados levantam uma questão: será que os treinadores utilizam uma abordagem explícita para desenvolver competências relevantes para o desempenho desportivo? Os treinadores podem ter recorrido a uma abordagem explícita, com o objetivo de promover o nível I e II do modelo de Hellison (2011), pois o respeito e o esforço podem ser encarados como requisitos necessários para atingir o desempenho desportivo pretendido. Por outro lado, os restantes níveis de responsabilidade a que não foi atribuída a mesma importância foram desenvolvidos implicitamente. Estes resultados têm implicações para a formação de treinadores e instituições responsáveis por decidir a estrutura dos cursos e currículos, pois os treinadores devem ser expostos a conteúdos e também práticas relacionadas com a integração de objetivos de desempenho e o ensino de competências de responsabilidade, assim como indiquem a importância da autonomia, liderança transferência, relacionado estes níveis com o desempenho desportivo. Futuros estudos devem analisar o sucesso de abordagens implícitas ao ensino de valores no desporto de competição para jovens.

5. Conclusões

O desporto de competição tem o potencial necessário para promover a responsabilidade. Assim, os decisores (e.g., diretores técnicos) têm um papel preponderante no DRPS, pelo modo como definem um determinado número de objetivos, facilitam a intervenção dos treinadores e estabelecem limites para a atuação destes agentes. Contudo, o conflito existente entre o ensino de competências de responsabilidade e o desempenho envia a intervenção dos treinadores, pela pressão por resultados desportivos. Ambos os objetivos podem coexistir, sendo necessário que os treinadores, pais e diretores técnicos trabalhem em conjunto. Os cursos de treinadores podem também ajudar os treinadores a saberem como promover o ensino de competências de responsabilidade, lidar com as forças sociais que existem no desporto de competição e utilizar uma abordagem explícita neste tipo de trabalho.

Para além disso, os clubes desportivos de competição podem dinamizar sessões com os pais, no sentido de os envolver no ensino da responsabilidade pessoal e social dos jovens.

6. Apêndice A: Guião de entrevista do treinador

1. Questões demográficas:

- (a) Idade
- (b) Anos de experiência como treinador
- (c) Grau dos cursos de treinadores
- (d) Habilitações académicas
- (e) Tempo contato com os jogadores
- (g) Experiência como jogador

2. Contexto:

- (a) Como define a sua filosofia de treino?
- (b) Qual o seu principal objetivo como treinador de jovens?
- (c) Quais as competências que procura ensinar aos jogadores?
- (d) Como integra o DRPS na sua intervenção?

3. Recursos internos

- (a) Qual a sua influência no processo de desenvolvimento dos atletas?
- (b) Pode descrever o seu papel no DRPS?
- (c) O que significa para si ser um modelo para os seus atletas?

4. DRPS

- (a) Como procura desenvolver o respeito pelos outros?
- (b) Como procura incluir todos os atletas?
- (c) Como promove o esforço?
- (d) Como procura criar oportunidades para desenvolver a liderança?
- (e) Como promove a autonomia?
- (f) Como procura promover a transferência da responsabilidade do desporto para outros domínios da vida?

7. Apêndice B: Guião de entrevista do atleta

1. Questões demográficas:

- (a) Idade
- (b) Anos de experiência como jogador
- (c) Outras experiências desportivas

2. Contexto:

- (a) O mais gostas enquanto praticante de futebol?
- (b) Como é que o futebol contribui para que sejas mais responsável?
- (c) Quais as competências que podes adquirir através do futebol?

3. Recursos internos

- (a) Qual a influência do treinador no teu desenvolvimento?
- (b) Qual a influência do treinador para que sejas mais responsável?
- (c) Como é que consideras o teu treinador um modelo?

4. DRPS

- (a) Como podes aprender a respeitar os outros?
- (b) Como é que sentes que todos são incluídos na equipa?
- (c) Como podes desenvolver o esforço?
- (d) Como podes desenvolver a liderança?
- (e) Acreditas que o futebol pode ajudar-te a ser mais autónomo?
- (f) Acreditas que podes aplicar o que aprendes fora do futebol?

Capítulo V

O papel do treinador de futebol no desenvolvimento positivo de jovens em risco de exclusão social.

Estudo V - O papel do treinador de futebol no desenvolvimento positivo de jovens em risco de exclusão social.⁵

1. Introdução

A adolescência é uma fase do desenvolvimento dos jovens caracterizada pela ocorrência de diversas mudanças físicas e psicológicas, sendo um período crítico para a formação da personalidade (Eccles et al., 2003). A suscetibilidade dos jovens à pressão dos pares origina, em certos casos, a adoção de comportamentos de risco como por exemplo o consumo de drogas, álcool, a envolvimento em crimes e sexo não protegido (Oshri, Carlson, Kwon, Zeichner, & Wickrama, 2016).

Ao longo das últimas décadas surgiu um novo paradigma relacionado ao DP dos jovens que procura centrar-se nas suas potencialidades através de programas de intervenção e modelos pedagógicos desenhados com este objetivo (Fraser-Thomas et al., 2005; Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014; Lamonedá Prieto, Huertas Delgado, Córdoba Caro, & García Preciado, 2015). Os programas de intervenção sustentados nos pressupostos do DP dos jovens têm sido desenvolvidos em diferentes contextos como o teatro, a poesia, desporto e a música, no sentido de orientar jovens em risco para uma transição bem-sucedida para a vida adulta (Dutton, 2001; Henley et al., 2012; Kloser, 2013).

O desporto apresenta-se também como um meio que pode contribuir para o DP dos jovens (Fraser-Thomas et al., 2005). Os estudos de intervenção conduzidos no domínio do DP dos jovens através do desporto, em específico na Educação Física e em atividades desportivas extracurriculares, confirmam a eficácia destes ambientes (Belandó et al., 2012). A título de exemplo, Wright, Dyson e Moten (2012) procuraram analisar a transferência do respeito pelos sentimentos dos outros, esforço, da autonomia e liderança para a vida social de 13 jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos.

⁵ Este capítulo originou um artigo submetido e em processo de revisão.

O programa de intervenção denominado *Coaching Club* baseava-se no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social proposto por Hellison (DeBusk & Hellison, 1989). Estes programas de intervenção destinam-se a um conjunto restrito de jovens, existindo uma motivação dos agentes educativos responsáveis pela implementação destes programas em ensinar competências de responsabilidade (DeBusk & Hellison, 1989).

Atualmente, os clubes desportivos recebem milhares de jovens atletas, sendo que desempenham um papel importante no seu desenvolvimento desportivo, mas também no DP dos jovens (Petitpas et al., 2005). Contudo, os treinadores desportivos lidam com uma realidade complexa, caracterizada pela necessidade de atingir resultados desportivos e ao mesmo tempo suprir as necessidades de desenvolvimento dos jovens (Camiré, 2015). McCallister, Blinde e Weiss (2000) realizaram entrevistas semi-estruturadas a 22 treinadores de jovens com o objetivo de analisar qual a importância que atribuem ao DP dos jovens através do desporto. Constatou-se que os participantes neste estudo consideraram o DP dos jovens como uma abordagem essencial. Gould, Collins, Lauer e Chung (2007) recorrendo a uma metodologia similar, analisaram as perceções de 10 treinadores inseridos no desporto escolar que consideraram também o DP dos jovens uma prioridade. Diversos estudos apontam para o facto dos treinadores de jovens valorizarem o DP dos jovens através do desporto no âmbito do desporto escolar, em contextos de recreação, elite e desenvolvimento (Forneris et al., 2012; Lacroix et al., 2008; Strachan et al., 2011; Vella et al., 2011). Todavia, verifica-se a existência de poucos estudos em países em que a língua materna não é a inglesa (Esperança et al., 2013).

Os contextos desportivos que envolvem jovens em risco de exclusão social têm sido também pouco estudados (Flett et al., 2013; Flett et al., 2012; Marques et al., 2013; Whitley et al., 2011), pese embora a necessidade e urgência do ensino de competências para a vida e do DP dos jovens nestes ambientes.

Gould e Carson (2008) realçaram a necessidade de considerar a especificidade deste contexto, pois sugere a existência de inúmeros desafios associados ao modo como o desenvolvimento desportivo é conciliado com o desenvolvimento pessoal e social de jovens inseridos em cenários problemáticos e que adotam comportamentos de risco. Num estudo conduzido por Flett, Gould, Griffes e Lauer (2012) com treinadores de jovens integrados em comunidades carenciadas recorrendo-se a entrevistas semiestruturadas e observações etnográficas verificou-se que a experiência dos treinadores influenciava o modo como promoviam o DP dos jovens, sendo que os treinadores menos experientes apresentavam dificuldades em desenvolver estratégias neste sentido. Os mesmos autores (2013) em outro estudo constataram que treinadores de jovens carenciados considerados menos eficazes adotavam diversas formas de castigo e repreensão. Por outro lado, outros investigadores constataram a importância que a criação de um clima de suporte positivo adquire, no sentido de se facilitar o DP dos jovens (Marques et al., 2013; Whitley et al., 2011). Considerando os estudos conduzidos neste domínio, verifica-se que o desporto embora tenha o potencial necessário para fomentar o DP dos jovens nem sempre é usado com este objetivo, em particular no que se refere a contextos que envolvem jovens em risco (Fraser-Thomas & Côté, 2009).

Decorrendo do exposto, este estudo teve como objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DP dos jovens e do ensino de competências para a vida.

2. Método

Participantes

Os participantes neste estudo foram 10 treinadores de jovens adolescentes em risco de exclusão social (ver Tabela 1) do sexo masculino a exercer funções em clubes de futebol situados em bairros problemáticos do norte de Portugal.

Com o objetivo de selecionar os participantes foi utilizada a amostragem intencional (Denzin & Lincoln, 2011), de modo a incluir no estudo treinadores que estivessem envolvidos em clubes desportivos com jovens em risco de exclusão social. Os coordenadores dos clubes serviram como elementos chave neste processo, de modo a satisfazer estes critérios (Silverman, 2000). Todos os treinadores tinham a certificação necessária para desenvolver a função em causa.

Tabela 1. Dados Demográficos dos Treinadores.

| Código | Idade | Experiência como treinador (anos) | Percorso Académico |
|---------------|--------------|--|---------------------------|
| T1 | 43 | 10 | Ensino Secundário |
| T2 | 40 | 6 | Licenciado em Engenharia |
| T3 | 33 | 5 | Ensino Secundário |
| T4 | 42 | 4 | Ensino Secundário |
| T5 | 33 | 3 | Ensino Secundário |
| T6 | 20 | 3 | Ensino Secundário |
| T7 | 29 | 10 | Mestrado em Desporto |
| T8 | 38 | 7 | Ensino Secundário |
| T9 | 40 | 4 | Ensino Secundário |
| T10 | 43 | 18 | Ensino Secundário |
| Média | 36 | 7 | |

Procedimento e Entrevistas

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas (Silverman, 2000). Os treinadores foram contactados pelo primeiro autor do artigo, sendo explicados os objetivos do trabalho, a extensão da colaboração dos participantes, assim como assegurou-se a confidencialidade e anonimato dos dados (foi atribuída uma sigla a cada treinador). Antes de iniciar a recolha dos dados, foram realizadas duas entrevistas piloto com treinadores que apresentavam características semelhantes, de modo a testar a guião de entrevista, sendo que este processo não originou quaisquer alterações. A primeira parte do guião de entrevista era composto por questões de ordem sociodemográfica, a saber: a) sexo; b) idade; c) faixa etária dos atletas; d) formação académica; e) anos de experiência como treinador.

A segunda parte do guião envolvia as seguintes questões: a) Qual o papel do desporto no DP dos jovens em risco de exclusão social?; b) Acredita que as competências que os jovens desenvolvem no futebol podem ser utilizadas em outras áreas da vida?; c) Quais os desafios que encontra no DP dos jovens e no ensino de competências para a vida?; d) Como procura ganhar competências para facilitar o DP dos jovens em risco de exclusão social?; e) Que estratégias utiliza para promover o DP dos jovens e ensinar competências para a vida?. Em média, as entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 22 minutos.

Análise dos Dados

As entrevistas foram transcritas e revistas em múltiplas ocasiões pelo primeiro autor, de modo a facilitar a análise do conteúdo (Silverman, 2000) O quadro categorial foi construído de modo indutivo (e.g., formação e experiência) e dedutivo (e.g., papel negativo dos pais, desporto como fator de inclusão). O primeiro autor categorizou os dados, sendo este processo monitorizado pelos restantes autores. Eventuais discordâncias foram alvo de discussão até se atingir as categorias finais (ver Tabela 2) (Silverman, 2000). Atingiu-se o ponto de saturação teórica à décima entrevista, pelo que não houve necessidade de recrutar um maior número de participantes. A saturação teórica acontece quando os dados obtidos através das entrevistas satisfazem as necessidades do investigador em responder às questões de investigação levantadas (Silverman, 2000).

Tabela 2. Temas e categorias.

| Temas | Categorias |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| Contexto | Famílias desestruturadas |
| | Comportamentos Desviantes |
| | Desporto como Fator de Inclusão |
| Filosofia de Treino e Estratégias | Clima Positivo |
| | Competências Desenvolvidas |
| | Relação Treinador-Atleta |
| Desafios no DP dos jovens | Estratégias |
| | Formação e Experiência |
| | Relação com os Pais |

3. Resultados

Contexto

Todos os participantes mencionavam que os jovens encontravam-se inseridos em famílias desestruturadas, situação que os colocava em risco de exclusão social pela ausência de suporte parental e de um ambiente seguro:

Eu trabalho com miúdos com muitos problemas que vivem em bairros complicados e que estão habituados todos os dias a ver situações muito difíceis que envolvem polícia, pais que estão presos e são traficantes. (T1).

Outro treinador reportou o seguinte: "Temos jovens com muitas dificuldades económicas e várias carências sociais, inclusive temos um atleta que viu o pai matar a mãe e estamos a tentar ajudá-lo." (T4). Foram também identificados inúmeros comportamentos desviantes evidenciados pelos jovens:

Em alguns jogos os atletas ameaçam o árbitro que tem medo e às vezes acaba por ceder, por exemplo marcar uma falta e fazer o que eles querem. (T8).

Outro treinador retratou a mesma realidade:

Por exemplo temos um atleta que tem trazido muitos problemas. Procuo alertá-lo que se for para uma instituição perde o futebol, os amigos e basicamente tudo até aos 18 anos. (T3)

O desporto foi encarado como um meio que afasta os jovens de cenários de exclusão social e promove o DP dos jovens:

Eu acho que uma das coisas boas que o futebol tem é que para jogares num clube não precisas de ter possibilidades financeiras e isso não impede que possas ter um bom relacionamento com os outros. O futebol é um veículo de interação social, desenvolvendo o esforço e o trabalho em equipa, ajudando também no desempenho escolar. Quem não tem dinheiro pode jogar e são todos iguais. (T10)

Outro treinador mencionou: "Atualmente integramos jovens que abandonaram a escola no clube para que possam sentir-se incluídos e voltar à escola." (T9)

Filosofia de Treino e Estratégias

Quando convidados a descrever a sua filosofia de treino, diversos treinadores mencionaram que procuram criar um clima positivo que possa facilitar experiências de DP. Um dos participantes afirmou:

Temos atletas que faltavam às aulas e tratavam mal os pais. Contudo, o ambiente que criamos ajudou-os a ver a vida em sociedade de uma forma mais saudável e a ser melhores pessoas. (T4)

Outro treinador acreditava que o clima existente pode propiciar o DP dos jovens:

Os jovens adoram o futebol e estão sempre ansiosos que os dias de treino cheguem. As amizades que criam entre eles também são importantes. Com este ambiente os jovens podem aprender a viver em sociedade e uma série de valores essenciais para o seu desenvolvimento. Sem dúvida que com o desporto ficam menos revoltados. (T8)

O desporto foi perspectivado como um contexto em que os jovens podem adquirir inúmeras competências para a vida:

O desporto permite desenvolver várias competências como o trabalho em equipa e o esforço, sendo decisivo no desenvolvimento positivo dos jovens. Por isso os jovens que não praticam desporto não conseguem desenvolver estas competências. (T7)

Outro treinador acrescentou: "A entreaajuda, o trabalho em equipa e o esforço são competências para a vida que podem ser aprendidas no desporto e se forem bem assimiladas são utilizadas na vida deles." (T10). A relação estabelecida com os atletas foi apontada como um aspeto decisivo para a promoção do DP dos jovens e ensino de competências para a vida. Os treinadores indicaram a necessidade de adotar o papel de um amigo, mas ao mesmo tempo ser disciplinador com os atletas:

Tento ter uma boa relação com eles e que vejam a nossa preocupação com o seu bem-estar. Sou uma mistura de uma pessoa dura com um amigo. (T5)

Outro treinador mencionou:

Acima de tudo tento ser um segundo pai para eles, ensinar-lhes que há coisas mais importantes na vida do que fumar e beber álcool. Às vezes os atletas parecem zangados e a melhor maneira é sermos duros com eles. (T1).

Os treinadores referiram utilizar a conversa individual e em grupo como estratégias importantes no DP dos jovens, reportando o seu efeito positivo nos jovens. Dois treinadores reportaram:

Através de conversas conseguimos ensinar-lhes competências para a vida. Eu tinha um jogador que não respeitava ninguém e com as conversas individuais melhorou muito. (T9) e

Eu procuro dizer-lhes que precisam de aprender a ser melhores pessoas para atingirem os seus objetivos. Dou o exemplo de jogadores conhecidos, falando dos bons exemplos que eles devem seguir. (T4)

A necessidade de estabelecer regras e desenvolver o respeito pelos outros apresentaram-se como prioridades para os treinadores: "No início falamos com os atletas sobre as regras e estabelecemos expectativas acerca do comportamento que devem ter no clube." (T3). Outro treinador indicou:

Nos primeiros momentos temos que criar regras para que eles possam perceber logo no início que têm respeitar os outros para serem respeitados. (T7)

Os participantes mencionaram o esforço como uma competência que pode ser desenvolvida através da criação de um clima de suporte em que as ações positivas dos jovens são valorizadas: "Criei o prémio do jogador do mês que é dado ao jogador que mais se esforçou e que foi mais participativo." (T2). Outro treinador afirmou: "Procuro definir objetivos com eles, de modo a que possam esforçar-se ao máximo para chegar lá." (T5).

Os treinadores não foram capazes de articular outras estratégias que utilizam para facilitar o DP dos jovens, sendo evidente o desconhecimento de outras abordagens ou aspetos que podem ser desenvolvidos através do desporto. Um dos treinadores referiu:

Agora de momento não me ocorre nenhuma estratégia que use ou tenha usado com os jovens, mas o que faço é muito em função da situação.
(T9)

Outro participante indicou: "Não há nenhuma estratégia em concreto, existem é ideias do que eu quero para os atletas. Quero que se respeitem e que sejam melhores pessoas." (T5). Apenas dois treinadores afirmaram a relevância de desenvolver a capacidade de liderança dos seus atletas.

Desafios no Desenvolvimento Positivo dos Jovens

Relativamente aos desafios encontrados no DP dos jovens e no ensino de competências para a vida, os treinadores mencionaram o facto de utilizarem apenas a sua experiência enquanto treinadores:

Não conheço nem aplico nenhum programa desportivo para trabalhar com jovens em risco de exclusão social o desenvolvimento positivo dos jovens, embora possam ajudar. A minha intervenção no desenvolvimento deles como pessoas baseia-se somente no que vou aprendendo na minha prática como treinador. (T6)

Outro treinador acrescentou:

Mediante as situações que eu já vivi como treinador aproveito essas experiências para intervir. Contudo, não conheço programas que possam ser utilizados no DP dos jovens. (T5)

Foram apontadas lacunas nos cursos de treinadores, em específico a escassez de conteúdos ligados ao DP dos jovens, o que representava um desafio para os treinadores desenvolverem estas competências.

A este respeito, dois treinadores reportaram:

Nos cursos de treinadores tivemos disciplinas como a psicologia do desporto e do desenvolvimento dos jovens em que falamos alguma coisa. Contudo, não foi o suficiente para influenciar a forma como trabalho com os jovens a este nível. (T7) e Não, se quer que lhe diga não abordamos o DP dos jovens nos cursos de treinadores. Eu tenho o segundo nível e se há coisas que nunca falamos foi sobre isso. (T1)

A relação com os pais foi identificada como um desafio complexo, pela influência negativa destes agentes:

Tenho que deixar muitas vezes os pais de fora, ou seja, não comunico com eles, porque infelizmente prejudicam o nosso trabalho ao nível do desenvolvimento pessoal e social. (T10)

Dois treinadores também referiram:

Às vezes os pais são terríveis, são piores que os miúdos, uma pessoa ensina de uma maneira e eles querem ensinar de outra. Isto é negativo para a aprendizagem deles. É um bocado complicado termos sucesso. (T1) e

Tinha um atleta que não tinha apoio nenhum dos pais e não havia um trabalho conjunto. Chegou ao ponto de tomar comprimidos, tentou suicidar-se e não conseguia integrar-se na sociedade. (T7)

Contudo, apesar do carácter conturbado da relação estabelecida com os pais, os treinadores afirmaram que existe uma necessidade destes agentes em recorrer ao treinador para solucionar problemas vivenciados no processo de desenvolvimento dos jovens: "Os pais pedem-nos ajuda, falam connosco para que possamos melhorar certos aspetos do comportamento dos seus filhos." (T9).

4. Discussão

Este estudo teve como objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DP dos jovens e do ensino de competências para a vida.

Os treinadores reconheceram os fatores (e.g., famílias desestruturadas, comportamentos desviantes) que colocavam os seus atletas em risco de exclusão social, sendo que identificaram o desporto, em particular o futebol, como um contexto com o potencial necessário para facilitar a inclusão na sociedade. Tornou-se evidente a importância atribuída à prática desportiva, pois afasta os jovens, mesmo que momentaneamente, de comportamentos de risco. Todavia, a relação direta estabelecida pelos participantes neste estudo entre a participação no futebol e o DP dos jovens tem vindo a ser contrariada por diversos investigadores que sugerem a necessidade de implementar estratégias que promovam de modo explícito o DP dos jovens (DeBusk & Hellison, 1989; Fraser-Thomas et al., 2005; Petitpas et al., 2005). No modelo proposto por Petitpas (2005) no âmbito da programação de atividades desportivas que facilitem o DP dos jovens é considerada a importância de criar um clima de suporte positivo e relações significativas com os jovens. Neste âmbito, os treinadores realçaram a relevância que estes aspetos adquiririam, no sentido de fomentarem o DP dos jovens e o ensino de competências para a vida como o trabalho em equipa e o esforço em concordância com estudos anteriores (Forneris et al., 2012; Gould et al., 2007).

Em relação aos recursos externos utilizados, os treinadores foram capazes de articular algumas estratégias pedagógicas às quais recorriam para desenvolver o respeito e o esforço, como dialogar com os atletas e definir objetivos. Estas estratégias têm sido consideradas relevantes por diversos investigadores (DeBusk & Hellison, 1989; Petitpas et al., 2005), permitindo tornar claras as expectativas e motivar os atletas. Contudo, torna-se preocupante a incapacidade dos treinadores em identificar um maior número de estratégias para desenvolver outras competências, o que levanta duas questões: será que desenvolver o respeito e o esforço é uma necessidade para conseguir alcançar o desempenho desportivo? e será que os treinadores acreditam que podem desenvolver outras competências no domínio do DP dos jovens através do futebol?

DeBusk e Hellison (1989) no modelo de DRPS indicam a relevância de adquirir competências de responsabilidade como o respeito e o esforço (níveis mais básicos do modelo), no sentido de avançar progressivamente para o ensino de outras competências consideradas mais complexas como a autonomia, liderança e transferência para a vida. Neste enquadramento, é possível justificar o ênfase dado pelos treinadores ao respeito e esforço, em virtude das características que os jovens em risco de exclusão social apresentam. A dificuldade em perspetivar estratégias para desenvolver outras competências essenciais ao DP dos jovens poderá estar também relacionada com os desafios encontrados pelos treinadores no âmbito do trabalho com jovens em risco (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012; Vella et al., 2011). Torna-se relevante conduzir estudos suportados numa abordagem qualitativa que utilizem múltiplos métodos, entrevistas e observações, no sentido de comparar as perceções com as ações de treinadores de jovens em risco de exclusão social.

Os participantes neste estudo identificaram como um desafio o facto de dependerem unicamente da sua experiência para facilitar o DP dos jovens. Camiré, Trudel e Forneris (2014) apontaram para a importância da reflexão e da experiência como fatores que influenciam o modo como os treinadores facilitam o DP dos jovens. Contudo, os mesmos autores realçaram a relevância de outros aspetos como livros, internet, mentores e formação de treinadores. Foram mencionadas diversas lacunas nos cursos de formação de treinadores, pelo facto de não fornecerem um maior conjunto de ferramentas para suprir os desafios associados ao trabalho com jovens em risco (Vella, Oades, et al., 2013a).

Recomenda-se a presença de conteúdos ligados ao DP dos jovens nos cursos de treinadores, de modo a que sejam partilhados modelos como o de Petitpas (2005) e ferramentas para desenvolver positivamente jovens em risco de exclusão social, sendo necessário desenvolver estudos que possam avaliar o sucesso de programas de formação de treinadores desenhados com estas características.

Outro desafio identificado pelos treinadores foi o fato de existir uma relação conturbada com os pais, o que leva ao insucesso das estratégias implementadas com o objetivo do DP dos jovens, pois não existe continuidade do trabalho desenvolvido no clube em casa e em outros domínios da vida dos jovens (Knight & Holt, 2012). Todavia, verificou-se a existência de uma dependência dos pais na intervenção do treinador, no sentido de solucionar problemas e contribuir para o DP dos jovens. Os cursos de formação de treinadores devem também facultar ferramentas para que os treinadores desenvolvam estratégias de comunicação que lhes permitam trabalhar em conjunto com os pais. Futuramente, será importante compreender as diferenças entre as perspectivas de treinadores de jovens em risco de exclusão social e pais.

5. Conclusões

Constata-se assim que o futebol, conforme foi referido pelos participantes, apresenta-se como um contexto fundamental para a inclusão de jovens em risco, contribuindo para a promoção do DP dos jovens e ensino de competências para a vida. Contudo, os treinadores referiram apenas um conjunto limitado de competências que podiam ser desenvolvidas através do desporto, centrando-se essencialmente nas necessidades imediatas dos jovens em cumprir regras e envolver-se nas atividades promovidas pelos treinadores. Assim, os cursos de treinadores, instituições de ensino superior e os clubes desportivos devem apresentar-se como contextos com a capacidade de ajudar os treinadores a ultrapassar os desafios colocados por ambientes com jovens em risco, dando-lhes competências para aprender a fomentar o DP dos jovens e articular estratégias para envolver os pais e os outros significativos.

Capítulo VI

A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação

Capítulo VI - A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação ⁶

1. Introdução

A escola desempenha um papel marcante no processo de desenvolvimento e preparação das crianças e dos jovens para uma vida adulta que se pretende repleta de êxitos, conquistas e integração (DeBusk & Hellison, 1989). Todavia, nem todos conseguem atingir estes objetivos. Muitos jovens estão inseridos em contextos que convidam a vivências e interações problemáticas e que os colocam em risco de se envolverem em comportamentos desviantes (e.g., situações de violência e abuso de drogas (Jung & Wright, 2012)). Importa assim compreender as razões que levam a situações de exclusão social e de que forma essas circunstâncias podem ser atenuadas ou mesmo revertidas (Barker & Forneris, 2012).

O entendimento do processo de desenvolvimento do jovem tem sido olhado de diversas perspetivas. Durante muito tempo, o foco principal centrou-se na prevenção de problemas potencialmente emergentes na fase da adolescência. Um exemplo concreto são as campanhas direcionadas para a prevenção do consumo de drogas (Williams et al., 2014). Mais recentemente, em alternativa a estas campanhas de mera prevenção, e perante a ausência dos resultados desejados, começaram a ser valorizados processos mais interventivos que visam ajudar proactivamente os jovens a ultrapassarem os constrangimentos do contexto em que estão inseridos. Contudo, estas conceções e as campanhas a elas associadas também não têm surtido os efeitos desejados, revelando-se em muitos casos completamente inócuas (Whitley et al., 2015).

⁶ Este capítulo originou um artigo aceite para publicação na *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.

Neste contexto, os programas de intervenção inspirados nos princípios pedagógicos subjacentes ao desenvolvimento positivo (DP) dos jovens, um posicionamento educativo que coloca em relevo e tenta atender às potencialidades específicas de cada pessoa (Lerner et al., 2005), apresentam-se como instrumentos válidos que procuram suprir as necessidades dos jovens e as lacunas das abordagens mencionadas anteriormente (Fraser-Thomas et al., 2005). Frequentemente, estes programas são implementados no âmbito da Educação Física, considerada uma disciplina que agrega uma série de características que a munem do potencial necessário para promover o ensino da responsabilidade. Entre outros aspetos, podem salientar-se o prazer que a generalidade das crianças e dos jovens evidencia relativamente à prática de desporto, o seu fácil acesso, ou o facto de a prática desportiva promover relações de cooperação e oposição que a tornam atrativa e que contribuem para a ideia de que o DP dos jovens pode ser alcançado neste contexto (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008). Não é assim surpreendente que diversos autores tenham vindo a argumentar a importância de se desenvolverem intervenções baseadas no conjunto de pressupostos do desenvolvimento positivo dos jovens no contexto do desporto e/ ou atividade física, sugerindo também que estes programas devem ser implementados o mais precocemente possível, de modo que os seus efeitos positivos se possam fazer sentir a médio e longo prazo (Escartí et al., 2012; Jung & Wright, 2012).

A este nível, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social (DRPS) de Donald Hellison tem-se destacado e assumido particular relevância. Este modelo sustenta-se num conjunto de convicções ideológicas e pedagógicas, bem como no reconhecimento do potencial educativo e formativo do desporto, considerando-o como um contexto privilegiado para a satisfação das necessidades desenvolvimentais de crianças e jovens em risco de exclusão social (Metzler, 2000), designadamente no que respeita ao desenvolvimento da sua responsabilidade social e pessoal (Martinek et al., 2006).

Este processo desenrola-se de forma progressiva ao longo de cinco níveis de responsabilidade, contemplando diferentes objetivos: nível I - respeito pelos outros; nível II - participação e esforço; nível III - autonomia; nível IV - liderança; nível V - transferência. Em cada aula ou sessão são implementadas estratégias desenhadas especificamente para promover os diferentes níveis de desenvolvimento social e pessoal. Refira-se ainda que, pela sua natureza concetual e pedagógica, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social pode ser situado, relativamente ao *continuum* sugerido por Metzler (2000), que polariza os modelos de ensino em mais e menos diretivos, como uma abordagem de ensino que alberga as premissas construtivistas mais centradas nos alunos (Jung & Wright, 2012). O modelo procura colocar as necessidades de aprendizagem de cada aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, originando um ambiente em que os jovens têm voz e possibilidade de escolha (Martinek et al., 2006; Ruiz et al., 2006; Ward et al., 2012).

Ao longo dos últimos anos, diversos investigadores têm procurado aferir a eficácia do modelo de Hellison. Num estudo desenvolvido com adolescentes em risco de exclusão social, por exemplo, Carbonell et al. (2006) constataram que o modelo de DRPS é uma ferramenta útil no ensino da responsabilidade, em particular ao nível da promoção do respeito. Por sua vez, Ward et al. (2012) centraram-se nas perceções de alunos norte-americanos dos 7^o e 8^o anos de escolaridade, ao longo da implementação do modelo, tendo os resultados sugerido a importância de um clima positivo para o sucesso do programa. Os alunos atribuíram particular importância à existência de boas relações interpessoais, as quais os estimulavam a esforçarem-se para alcançarem os objetivos do programa.

Todavia, não obstante os avanços na investigação ao longo das últimas décadas sugerirem que o modelo de DRPS promove melhorias ao nível da responsabilidade pessoal e social de crianças e jovens, apresentando-se como uma ferramenta consensualmente aceite pela comunidade científica (DeBusk & Hellison, 1989; Escartí et al., 2010; Jung & Wright, 2012; Martinek et al., 2006; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010). No entanto, a informação acerca do papel de mediação levado a cabo pelo professor de educação física no contexto da aplicação do modelo, nomeadamente com crianças mais novas, é ainda escassa e pouco clara, sendo necessário aprofundar a sua perspetiva e âmbito de intervenção.

O presente estudo de investigação-ação visou analisar a implementação do modelo de DRPS em crianças em risco de exclusão social que frequentavam uma escola de 1º ciclo situada numa zona carenciada (bairro social) do Norte de Portugal, ao longo de um ano letivo completo, examinando especificamente o modo como o modelo foi aplicado e as estratégias utilizadas pelo professor de Educação Física em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação do modelo. A investigação-ação não promove a existência de diferenças entre investigadores e práticos, sustentando-se em sucessivos ciclos de investigação, ação e reflexão. Esta metodologia apresenta-se como uma ferramenta útil na compreensão das dificuldades e estratégias utilizadas por professores de Educação Física, sendo reconhecida como uma abordagem importante neste domínio. O processo de reflexão e interpretação da prática à luz da teoria constituem a essência desta abordagem (Kemmis & McTaggart, 1988). Foi ainda nosso entendimento que a partir desta intervenção na Escola, poderíamos perceber melhor qual ou quais as estratégias e atividades que depois podiam ser transferidas para o trabalho dos treinadores nos clubes que é o foco desta Tese.

2. Método

Participantes

Participaram neste estudo 19 alunos de Educação Física, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, que frequentavam o 2º ano de escolaridade numa escola de primeiro ciclo situada numa zona carenciada do norte de Portugal. As crianças viviam em meios socialmente desfavorecidos no limiar da pobreza, provindo de famílias desestruturadas e evidenciando diversos problemas de integração social que as colocavam em risco de exclusão social (Escartí et al., 2010). O professor responsável pela intervenção possuía 2 anos de formação no âmbito do DP através do desporto, tendo conhecimento dos conceitos e princípios associados ao modelo de Hellison. Este era o primeiro ano que exercia funções numa escola pública. No entanto, já tinha aplicado o modelo de DRPS em outros contextos, nomeadamente em clubes desportivos como treinador de futebol.

O programa de intervenção

O programa de intervenção decorreu ao longo de 50 sessões de educação física (60 minutos por sessão), em horário não letivo. As sessões seguiram a estrutura referida por Hellison (1978), a saber: conversa de consciencialização; prática; reuniões de grupo; reflexão final. As modalidades desportivas ensinadas ao longo do ano letivo foram o 'multipasse', 'multifutebol', orientação e dança. A fiabilidade da aplicação do modelo de DRPS foi aferida através de um processo contínuo de reflexão com autores do artigo, no sentido de avaliar o modo como o modelo estava a ser implementado e a pertinência das estratégias de responsabilidade utilizadas.

Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas e notas de campo do professor, bem como entrevistas semi-estruturadas aos alunos. O diário reflexivo (DR) foi um elemento importante no processo contínuo de articulação entre a teoria e a prática.

Este diário incluía todas as reflexões escritas acerca da implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, assim como o material relacionado com o planeamento das sessões. As notas de campo incluíam reflexões do professor responsável pela intervenção sobre os acontecimentos associados a uma dada sessão, tendo sido incluídas no diário reflexivo (Denzin & Lincoln, 2011).

Por último, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas somente com cinco alunos até ao final do programa, com o objetivo de analisar as suas perceções ao longo do programa. Apenas cinco alunos encontravam-se disponíveis para participar nas entrevistas, sendo que o objetivo inicial era recrutar 12 alunos (Guest et al., 2006; Sparkes & Smith, 2014). As entrevistas não eram realizadas após todas as sessões, sendo conduzidas pelo professor em dados momentos em que tal era possível, considerando a disponibilidade dos alunos. O objetivo destas entrevistas era aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao decorrer das sessões, procurando-se: a) aferir a pertinência do nível de responsabilidade desenvolvido (e.g., "Qual a importância que o objetivo de responsabilidade desenvolvido nesta sessão tem para ti?"); compreender como eram percebidas as estratégias de responsabilidade utilizadas pelo professor (e.g., "Quais as tarefas que tinhas hoje enquanto responsável pela aula?"); analisar os efeitos das estratégias de responsabilidade implementadas (e.g., "Hoje conseguiste resolver problemas sozinho?"). Estas entrevistas eram baseadas na prática, isto é, nos objetivos de responsabilidade definidos para uma dada sessão, assim como com a respostas dos alunos às estratégias utilizadas pelo professor. Em média, cada entrevista durou 12 minutos.

Análise dos dados

Após terem sido transcritas as entrevistas e compilado o material proveniente das reflexões escritas realizadas pelo professor procedeu-se a uma análise do conteúdo.

Nesta fase é fundamental que o investigador tenha uma perspectiva suficientemente profunda sobre os dados, no sentido de os poder categorizar de modo indutivo, com o intuito de responder às questões de investigação levantadas num estudo com esta natureza (Silverman, 2000). Neste sentido, o primeiro autor deste artigo categorizou o material, sendo todo este processo monitorizado pelos restantes autores do artigo até se atingirem as duas categorias e sete subcategorias finais. Enquanto a categoria ‘professor como facilitador’ incluía a subcategoria ‘estabelecimento de confiança’, a categoria ‘*empowerment*’ compreendia as restantes seis subcategorias: ‘gestão de contingências’, ‘construção negociada do currículo’, ‘da autodeterminação regulada externamente à regulação autoassistida’, ‘construção negociada do currículo’, ‘preparação de líderes’ e ‘transferência’.

3. Resultados

Professor como facilitador

Estabelecer Confiança

Os primeiros contatos com a escola e com a turma foram determinantes para compreender o modo como as crianças interagem entre si. O seguinte excerto retrata esta realidade:

Durante a aula de hoje, um colega (professor de Educação Física) estava com dificuldades em controlar a turma, pois estavam a destruir a sala de aula. Foi necessário intervirmos todos para solucionar uma situação em que os alunos de outra turma começaram a agredir-se fisicamente (DR, Setembro).

Quando os alunos eram auscultados, percebia-se que a resolução de diferendos, gerava frequentemente situações de desrespeito pela integridade física uns dos outros:

Não quero saber! Bateram-me, portanto também lhes bato (Aluno 3, Outubro).

Esta conjuntura e a natureza dos problemas existentes neste período de reconhecimento exigiu que fosse traçado um programa de intervenção suportado no modelo de DRPS.

O professor percebeu rapidamente a necessidade de estabelecer um compromisso pessoal com os alunos e construir uma relação de maior proximidade e confiança. Neste sentido, a realização de conversas individuais foi uma estratégia usada desde o início:

Conversar com cada aluno em diferentes ocasiões, antes e depois das aulas, no intervalo e até quando se dirigem para casa, permitiu resolver e, acima de tudo, perceber os problemas que transportam para a aula (em muitos casos extremamente graves), criando uma relação de confiança (DR, Dezembro).

Assim, o professor desempenhou o papel de um mentor em que os alunos podiam confiar e com quem podiam confidenciar:

Sim, sinto que és amigo. Ajudas. (Aluno 7).

Esta relação de proximidade foi aumentando com o decorrer do ano letivo, tendo o professor desenvolvido esforços para influenciar positivamente os alunos e integrar-se no seu universo de relações:

Hoje estive com um aluno a conversar sobre os problemas que tinha e acabei por acompanhá-lo a casa. Esta proximidade começa a ganhar contornos afetivos que levam os alunos a estarem mais disponíveis para ouvirem e integrarem-se na escola através da Educação Física, pois sentem que também faço parte das suas famílias (DR, Maio).

Empowerment

Gestão de Contingências

Inicialmente, eram evidentes as dificuldades do professor em promover e manter um clima de aprendizagem onde imperasse o respeito mútuo entre os alunos:

Os alunos estão em constante conflito verbal, chegando mesmo a agredirem-se. Basta uma discordância para gerar uma discussão (DR, Setembro).

Cedo ficou claro que, exclusivamente em contexto de aula e no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, seria muito difícil cultivar interações positivas entre os jovens.

Uma das estratégias utilizadas para superar este desafio foi a criação de momentos formais de debate, agendados periodicamente em função dos acontecimentos específicos que iam surgindo em cada aula. Estas comissões ocorriam frequentemente durante a aula, e, semanalmente, tinha lugar uma assembleia de turma.

Nestas assembleias, inicialmente, o processo de gerar autorregulação nos alunos no momento do debate foi problemático:

Quando começamos a refletir sobre as regras que iriam ser utilizadas nas nossas aulas, ninguém ouvia o que outro colega tinha a dizer, gerando-se um pouco de confusão. Esta situação foi importante, pois originou que definissem que quando alguém fala todos teriam que ouvir em silêncio, levantando o dedo para intervirem (DR, Setembro).

Um aspeto fundamental para superar esta dificuldade foi envolver os alunos na construção das regras que iriam gerir as suas próprias dinâmicas relacionais:

Não é mais do que compreender os problemas, orientar para as soluções e tornar a aula deles; eles sentem que a sua opinião conta e é ouvida (nas comissões de debate e em outros momentos). Depois, sempre que necessário, aparece a responsabilização (...) pois as regras foram definidas pelos alunos (DR, Setembro).

A dado momento, o papel do professor como mediador destas situações tornou-se desnecessário, pois os alunos conseguiam resolver as situações sem a sua presença.

Já conseguimos resolver sozinhos. Falamos e resolvemos." (Aluno 1).

Da autodeterminação regulada externamente à regulação autoassistida

Todavia, importa ressaltar que apesar das estratégias utilizadas no início da intervenção terem sido úteis no desenvolvimento do respeito e na resolução de conflitos, se verificaram-se dificuldades em responsabilizar os alunos. Neste sentido, foi necessário, num primeiro momento, criar um sistema de pontuação para a formalização da responsabilização dos alunos.

Este sistema implicava a atribuição de pontos por cada atitude positiva ligada a um determinado nível de responsabilidade:

Se as regras fossem respeitadas as equipas marcavam três golos, mas se o fizessem no âmbito do desempenho no jogo valia apenas um (DR, Novembro).

Ao longo do tempo deixou de existir a necessidade de atribuir uma bonificação a determinados comportamentos, pois estes passaram a ser vistos como importantes pelos alunos. De facto, constatou-se uma maior facilidade em desenvolver este nível de responsabilidade:

Os alunos percebem que o respeito por nós próprios e pelos outros é o mais importante dos jogos e das situações de aprendizagem. Contudo, verificam-se agora problemas ao nível da participação e do esforço (DR, Dezembro).

Consigo respeitar os meus colegas em quase todas as vezes." (Aluno 5).

Num momento seguinte, em virtude da resposta positiva dos alunos a esta estratégia, o sistema de pontuação foi utilizado para fomentar os comportamentos associados aos restantes níveis de responsabilidade (nível II), procurando-se reconfigurar o conceito do ganhar:

A equipa que conseguisse esforçar-se ao máximo e respeitar as regras do jogo recebia quatro golos. O golo valia apenas por um (DR, Março).

A este respeito, um aluno referiu:

Se me esforçasse marcávamos seis golos (Aluno 5).

Construção Negociada do Currículo

Inicialmente, de modo a promover a autonomia, promoveu-se um jogo pré-desportivo denominado 'multipasse'. A estrutura deste jogo era negociada, na íntegra, com os alunos. Numa primeira fase, o professor definia os momentos em que determinadas regras deveriam ser criadas, dando sugestões para que, posteriormente, os alunos pudessem escolher:

Nesta fase os alunos ainda não conseguem identificar os problemas, definir tarefas e construir sozinhos; logo, sou eu que oriento todo este processo (DR, Outubro)

Através deste contexto, os alunos conseguiram descobrir as soluções, sob a forma de regras, para os comportamentos desviantes que se verificavam:

No jogo não se pode bater. Na aula também não se pode. (Aluno 2).

Posteriormente, criou-se outro jogo pré-desportivo denominado 'multifutebol', uma progressão do jogo anterior, em que se iam construindo as regras procedendo-se, com uma graduação menor do que anteriormente, a uma descoberta guiada pelo professor. Este jogo foi produto da construção contínua e negociada das regras (com base no definido no 'multipasse'):

Para os alunos, esta foi uma aula 'impensável', pois tiveram a possibilidade de criar um jogo em que se pode rematar com as mãos, com os pés e até com a cabeça! A notícia já corre pela escola. Este jogo a que deram o nome de 'multipasse' começou apenas com duas balizas, duas equipas e uma bola e sem uma estrutura pré-definida (DR, Fevereiro).

A versão final do 'multifutebol' permitia desenvolver a autonomia com efeitos positivos nos alunos, sendo estes a gerirem a negociação de regras e a proporem tarefas, sem necessidade de orientação do professor:

Os alunos já conseguem negociar regras e propor tarefas de modo autónomo. A minha orientação é cada vez menos necessária (DR, Maio).

No decorrer da intervenção surgiram problemas associados à formulação de equipas. Por essa razão, os alunos podiam alterar a constituição das equipas durante a aula, procedendo a uma substituição que era validada por todos os jogadores presentes:

Para resolver possíveis desequilíbrios entre equipas e algumas discussões criamos a regra da substituição, isto é, cada equipa sugere uma troca a determinada altura, existindo a necessidade de estarem todos de acordo para esta acontecer. Ainda demora algum tempo a chegarem a um consenso de modo não supervisionado (DR, Março).

Os alunos compreenderam a necessidade de resolverem os problemas emergentes de modo conjunto e partilhado:

Temos que estar de acordo (Aluno 3).

Adicionalmente, de modo a promover a autonomia, definiu-se, nas comissões de debate, que os alunos poderiam escolher jogos ou exercícios a serem realizados nos últimos cinco minutos das sessões:

Os alunos apresentam-se mais disponíveis para a aula e verdadeiramente envolvidos. Verifica-se menos ceticismo para com esta estrutura de aula que entendem que, afinal, é importante e divertida (DR, Dezembro).

As situações de aprendizagem e a composição do currículo também eram aspetos negociados. Inicialmente, num grau menor, os alunos podiam escolher atividades a partir de um conjunto definido pelo professor e somente em determinadas sessões e/ ou momentos:

Nesta fase, os alunos podem escolher o exercício de aquecimento a partir de uma lista de três que foram indicados por mim (DR, Janeiro).

Progressivamente tornaram-se cada vez mais autónomos.

Fui responsável da aula e fiz o aquecimento (Aluno 2).

Preparação de Líderes

Constatou-se uma tendência na turma, que se caracterizava pela aquisição das competências subjacentes aos níveis de responsabilidade anteriores, o que permitiu avançar para a promoção da liderança. Nesta altura, uma das estratégias utilizadas envolvia os alunos que evidenciavam maior apetência para assumir este tipo de papéis, no sentido de formarem, juntamente com os que se sentiam menos confortáveis nesta função, um comité de líderes. Procurou-se assim promover a colaboração entre estes intervenientes:

Os líderes funcionam como uma equipa de treinadores, em que todos se completam e ajudam. Assim, torna-se mais fácil promover esta competência, garantindo o sucesso da atividade (DR, Abril).

Um dos alunos mencionou:

Hoje fui responsável e ajudei os outros a organizar a aula (Aluno 1).

Constatou-se que esta abordagem desencadeou alterações positivas:

Os alunos conseguem desempenhar estas funções com sucesso, sendo para isso importante integrar e dar oportunidade a todos para treinarem este tipo de competências e aprenderem uns com os outros (DR, Março).

Posteriormente, quando os alunos conseguiam executar este tipo de tarefas favoravelmente, foram desafiados a procederem à formação de líderes:

Nesta fase os treinadores formam futuros treinadores, sendo organizados workshops antes das aulas em que são discutidos temas como o posicionamento das equipas técnicas pelo espaço de aula, o acompanhamento individual aos colegas, ou palavras-chave a utilizar... (DR, Maio).

Um aluno referiu:

Tenho que ajudar os outros, na aula, a fazerem bem os exercícios (Aluno 3).

Transferência

Finalmente, sublinhe-se que foram percebidos diversos constrangimentos à transferência das aprendizagens para outros contextos. Estes constrangimentos estavam ligados às dificuldades criadas pelo contexto em que as crianças se encontravam inseridas e traduziram-se em alguma resistência em perspetivarem qualquer ligação com o quotidiano. Este nível de responsabilidade foi abordado perto do final do programa de intervenção.

A dureza da vida lá fora é difícil de contrariar, pois logo à saída estão locais de tráfico de droga e a transferência é em muitos casos enviesada. É necessário tempo para o programa poder ser ainda mais eficaz (DR, Maio).

Consideramos que o fator tempo parece ser um aspeto que restringe e limita a extensão dos efeitos da intervenção

Em casa às vezes consigo, mas não sei bem se consigo sempre (Aluno 3).

4. Discussão

Este estudo teve como objetivo compreender o papel de mediação de um professor de educação física aquando da aplicação do modelo de DRPS, analisando as estratégias utilizadas pelo professor em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação.

A criação de uma relação de confiança com as crianças foi um requisito essencial para que os níveis de responsabilidade pudessem ser desenvolvidos ao longo das sessões de educação física. Ao longo do tempo, esta relação tornou-se cada vez mais próxima, facilitando a implementação do programa. Consideramos que o facto das crianças estarem inseridas em contextos socialmente desfavorecidos dá maior destaque ao papel desempenhado pelo professor e à relação de confiança que deve existir com os alunos, no sentido de promover o seu envolvimento no programa. Em concordância, diversos estudos têm realçado o papel do professor de educação física enquanto amigo e promotor de confiança, sugerindo que ele se deve centrar não só no desempenho motor dos alunos, mas também na relação com eles (Escartí et al., 2010; Jung & Wright, 2012; Lerner et al., 2005).

Os constantes conflitos, especificamente as agressões físicas e verbais que caracterizaram o início da intervenção, foram suprimidas através da criação de comissões de debate formais, contexto utilizado para dar voz, possibilidade de escolha e responsabilizar as crianças. Esta abordagem centrada nas potencialidades dos jovens tem vindo a ser utilizada em múltiplas realidades (Escartí et al., 2012; Gordon et al., 2012), promovendo o envolvimento dos intervenientes através de um clima de suporte, responsabilização e partilha (Hellison et al., 1996).

Contudo, em consonância com sugestões de diversos investigadores (Hellison et al., 1996; Martinek & Hellison, 2009), foi necessário criar, ao longo do programa de intervenção, um sistema de formalização da responsabilização dos alunos, em que se valorizavam comportamentos associados ao nível I. Esta estratégia surtiu efeitos positivos, possibilitando que esses comportamentos fossem interiorizadas pelos participantes no programa.

Adicionalmente, em conformidade com diversos estudos que reportam a passagem da autodeterminação regulada externamente para a regulação autoassistida (Hellison et al., 1996; Martinek & Hellison, 2009), a utilização de um estímulo externo foi, numa fase inicial da intervenção, muito útil para promover os diferentes níveis de responsabilidade. Aliás, a estrutura de aula apresentada às crianças incluía, entre outros aspetos que se revelaram essenciais para fomentar a autonomia, momentos de negociação, aferição de objetivos e autoavaliação. A construção negociada do currículo foi também uma estratégia importante neste domínio, na medida em que, ao permitir criar oportunidades para que os alunos pudessem tomar decisões acerca da matéria de ensino, resultou na construção de dois jogos pré-desportivos denominados 'multipasse' e 'multifutebol' (Hastie & Sharpe, 1999).

Podemos afirmar que, apesar das dificuldades em criar um clima de suporte à autonomia na fase inicial do programa, esses constrangimentos foram suprimidos ao longo do tempo, suportando as conclusões de investigações anteriores no âmbito da aplicação do modelo de DRPS (Escartí et al., 2010; Jung & Wright, 2012; Regueiras, 2006). Na parte final da intervenção, destinada a desenvolver a liderança, o professor foi-se tornando gradualmente 'desnecessário', concedendo cada vez mais responsabilidades às crianças e procurando dar a todos oportunidade de desenvolverem esta competência, ao mesmo tempo que os participantes se ajudavam uns aos outros no mesmo sentido. Tal resultado encontra-se em concordância com outros estudos (Martinek & Hellison, 2009; Martinek et al., 2006). Neste sentido, recomenda-se que estudos futuros analisem o papel de mediação levado a cabo por treinadores de jovens.

Outro aspeto importante será desenvolver investigações no âmbito do treino desportivo, reconhecendo-se o papel essencial do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens (Petitpas et al., 2005), analisando especificamente as perceções e práticas de treinadores de jovens.

O professor sentiu grandes dificuldades na transferência para a vida, o nível mais complexo do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Estas dificuldades foram atribuídas, em grande parte, à duração da intervenção, insuficiente para promover melhorias a este nível. A este respeito, refira-se que a duração dos programas de intervenção e a urgência em construir programas a médio e longo prazo têm sido consistentemente retratadas na literatura (Petitpas et al., 2005).

5. Conclusões

Os resultados sugerem que a criação de uma relação de confiança com as crianças é um requisito importante para avançar para os níveis mais básicos do modelo de DRPS e que a construção de um clima de *empowerment* é uma estratégia válida para desenvolver a responsabilidade. Todavia, o processo foi também marcado por diversos constrangimentos na promoção da transferência, que se procuraram reverter com a adoção de distintas estratégias. Para promover a transferência, o último nível do modelo, recomenda-se o aumento da duração de programas com esta configuração.

Capítulo VII

Conclusões gerais e sugestões

Capítulo VII - Conclusões gerais e sugestões

O objetivo desta Tese foi analisar as percepções e práticas de treinadores e atletas de futebol acerca da promoção do desenvolvimento positivo (DP) e da responsabilidade pessoal e social. Os resultados demonstram que os treinadores reconhecem o papel decisivo que têm no DP dos seus atletas, sendo que o futebol foi percebido como um contexto com o potencial necessário para atingir este objetivo. Foram também mencionadas diversas competências que podem ser desenvolvidas através do futebol, como o respeito, esforço e o trabalho em equipa. No entanto, os treinadores reconheceram a existência de obstáculos que condicionam a sua intervenção no DP dos seus atletas, tanto em contextos de competição como no âmbito de intervenções em comunidades desfavorecidas. Constata-se assim que a presença de constrangimentos impede que os treinadores utilizem uma abordagem deliberada na promoção do DP através do desporto. Contudo, verifica-se que a implementação de modelos pedagógicos (e.g., Hellison) podem atenuar estes constrangimentos e eventualmente facilitar a promoção da responsabilidade pessoal e social pelo que este é um tema que deve ser aprofundado e objeto de estudo em diferentes contextos.

Ao longo desta Tese foram referidos diversos fatores que justificam as dificuldades apresentadas pelos treinadores na promoção do DP dos seus atletas. Ao compreendermos os aspetos que acentuam as diferenças entre o discurso destes agentes e as suas práticas torna-se possível acionar mecanismos de mudança que tornem o DP uma realidade em diversos contextos desportivos.

A falta de preparação dos treinadores tornou-se evidente, pela dificuldade em identificar estratégias pedagógicas com o objetivo do DP (capítulo II, III, IV e V), em desenvolver este tipo de trabalho em colaboração com os pais (capítulo III, IV e V), em lidar com a pressão existente nos clubes desportivos para ganhar (capítulo II, III, IV e V), pela escassez de conteúdos associados ao DP nos cursos de treinadores e ensino universitário (capítulo II, III e IV) e pela dificuldade em lidar com comportamentos de risco dos jovens (capítulo V e VI). Apesar disso, constatou-se que estas barreiras podem ser ultrapassadas com recurso a modelos pedagógicos com o objetivo do ensino da responsabilidade pessoal e social, assim como através de iniciativas na formação inicial e contínua de professores/treinadores acerca desta temática (capítulo VI).

Com base no exposto, constatou-se que os cursos de treinadores e as universidades podem desempenhar um papel de maior preponderância e devem proporcionar oportunidades para que os treinadores possam adquirir competências para ultrapassarem os desafios encontrados na promoção do DP. Sugere-se assim a inclusão destes conteúdos no currículo de instituições universitárias e nos programas de formação contínua de treinadores promovidos por federações e associações desportivas, assim como a integração de uma componente teórica e prática nesses contextos que permita aos treinadores compreender: i) o que é o DP; ii) que modelos pedagógicos podem servir o propósito do DP (e.g., modelo de DRPS); iii) quais as estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas neste domínio; iii) como podem ultrapassar os desafios presentes neste tipo de intervenções. Caso os treinadores não sejam capazes de compreender as implicações do DP para a sua intervenção, este processo pode ser enviesado. Por outro lado, caso estes agentes sejam expostos a conteúdos associados ao DP e desenvolvam programas que procurem suprir as necessidades de desenvolvimento dos jovens verifica-se que as intervenções podem ser bem sucedidas.

Apesar da importância dos cursos de treinadores e do currículo das instituições de ensino superior, existem outros contextos através dos quais os treinadores podem aprender a desenvolver positivamente os seus atletas.

Caso sejam criadas oportunidades nos clubes desportivos para que os treinadores possam partilhar conhecimentos e estratégias e sejam estimulados a refletir continuamente através das suas experiências, independentemente do contexto desportivo em que tal acontece, as diferenças entre a importância dada ao DP e a prática serão também atenuadas. Todavia, é necessário que as instituições desportivas, como é o caso dos clubes, valorizem o DP, no sentido dos treinadores serem influenciados por essas preocupações, apresentando um perfil compatível com esta abordagem, e que desenvolvam esforços no sentido de fomentar a promoção deste tipo de competências. Se os agentes decisores, presidentes, diretores desportivos e restantes elementos que definem e orientam as prioridades dos clubes desportivos, estabelecerem o DP como uma das preocupações fundamentais os treinadores, terão maior facilidade em incorporar o ensino destas competências nas suas práticas.

Verifica-se então a necessidade de promover a implementação de programas de intervenção nos clubes desportivos, com o objetivo de recolher informação acerca dos desafios encontrados e do sucesso destas iniciativas. A investigação existente indica a necessidade de testar modelos teóricos em contextos desportivos, no sentido de verificar a validade de determinadas hipóteses formuladas através da literatura (i.e., a necessidade de utilizar um clima propício ao DP, mas ao mesmo tempo utilizar estratégias pedagógicas com este objetivo). Por outro lado, torna-se também necessário proporcionar oportunidades formativas para que os treinadores aprendam a implementar modelos e/ ou programas no domínio do DP, sendo que se verificou que o professor de Educação Física (capítulo VII) que aplicou o modelo de DRPS tinha cerca de dois anos de formação. Com base no exposto, será importante organizar programas de formação com uma componente prática forte que possam facultar aos treinadores estas competências, mas, ao mesmo tempo, avaliar os efeitos deste tipo de intervenções nos comportamentos destes agentes e dos atletas. Deste modo, será possível compreender quais os conteúdos que devem ser partilhados em formações e/ ou cursos de treinadores, pois promovem modificações mais efetivas nos comportamentos dos agentes envolvidos no processo de orientação dos jovens atletas.

Neste sentido, o papel desempenhado pelos treinadores deve também ser apoiado pelos clubes, sob pena de o DP poder ser descurado pela valorização exclusiva do desempenho desportivo a todo o custo, o que não é compatível com este tipo de objetivos. Isto é, existindo uma preocupação nos clubes desportivos em facilitar o DP, independentemente da natureza do contexto (e.g., competição, comunidades desfavorecidas, recreação) e que se expressa na intervenção dos agentes decisores, os treinadores terão o suporte necessário para desenvolver este tipo de trabalho com maior eficácia. Por vezes, as iniciativas dos treinadores são enviesadas pelas pressões impostas pelos clubes que determinam o desempenho desportivo como a única meta, sendo o único parâmetro de avaliação na atuação do treinador, o que poderá ter como consequência a desvalorização do DP. Esta cultura influencia negativamente o DP através do desporto e face a esta realidade importa também sensibilizar treinadores e dirigentes para o fato do DP poder coexistir com objetivos desportivos. Este é um dos "mitos" acerca do DP, sendo que em certos casos impera a ideia de que para obter vitórias é necessário desconsiderar esta abordagem.

Por outro lado, os desafios de treinadores de jovens que intervêm em comunidades desfavorecidas foram também aprofundados. O fato dos jovens inseridos nestes contextos apresentarem numerosos comportamentos de risco leva a que os treinadores utilizem um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam evitar cenários de exclusão social e reverter esta situação. Contudo, a utilização de estratégias negativas de ensino pode originar consequências prejudiciais ao processo de desenvolvimento dos jovens e conduzir ao abandono da prática desportiva, o que em poderá aumentar o risco de exclusão. Se o DP é uma prioridade nestes ambientes nem sempre o trabalho desenvolvido produz os efeitos desejados e está em coerência com os seus objetivos. Assim, para que estes contextos possam influenciar o processo de desenvolvimento dos jovens, deve criar-se uma estrutura segura para os jovens, definir objetivos e envolver a comunidade educativa na intervenção.

Torna-se necessário criar, nos clubes desportivos, programas assentes no DP e que possam ajudar os jovens a adquirir competências essenciais à vida em sociedade, recorrendo a estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos definidos. Caso o futebol não seja orientado de modo a promover fatores protetores que facilitem a transição dos jovens para a vida adulta pode verificar-se a perpetuação dos comportamentos de risco e um clima negativo que coloca constrangimentos ao seu processo de desenvolvimento, acentuando-se o risco de exclusão social.

Constatou-se assim que o DP e o ensino de competências para a vida foi considerado relevante em todos os contextos desportivos analisados, incluindo o alto rendimento, que integra jovens atletas mas também adultos. Relativamente ao impacto da intervenção dos treinadores envolvidos neste contexto, verifica-se que esta abordagem adquire especial importância, pois os jovens estão sujeitos a elevados níveis de stress e a exigências competitivas consideráveis, encontrando-se ainda numa fase importante do seu processo de desenvolvimento.

Os treinadores envolvidos no presente estudo reconheceram a preponderância do trabalho em equipa, respeito, esforço na sua intervenção com atletas em diferentes fases do desenvolvimento, afirmando que estas competências influenciam o desempenho desportivo. Apesar disso, as dificuldades evidenciadas em integrar estes elementos no processo de treino desportivo foram evidentes. Caso os treinadores desenvolvam um trabalho deliberado com o propósito do DP e do ensino de competências para a vida aumentam-se as probabilidades de alcançar resultados positivos. Por outro lado, a utilização intuitiva e pontual de estratégias pode comprometer este objetivo. O desporto de elite, pelo significado que lhe é dado e pela intensidade com que as experiências são vivenciadas pelos praticantes, pode promover a transferência das competências aprendidas no contexto desportivo para outros domínios da vida, sendo necessário que os treinadores adotem um estilo de ensino coerente com este objetivo e abordem explicitamente estes aspetos na sua prática.

Outro aspeto importante remete-nos para o tempo despendido pelos atletas nestes contextos, um fator essencial em intervenções com o objetivo do DP. Torna-se evidente o potencial existente nestes ambientes para promover o DP e o ensino de competências para a vida em diferentes faixas etárias, constatando-se a necessidade de compreender as necessidades dos atletas e desenvolver estratégias adequadas.

Outro aspeto que deve ser salientado remete-nos para a perceção de que muitas vezes os pais desempenham um papel negativo no DP dos jovens. A existência de uma relação tensa entre pais e treinadores tornou-se evidente ao longo dos diversos estudos, sendo caracterizada por objetivos divergentes, dificuldades de comunicação e, em certos casos, por agressões verbais, o que leva a consequências negativas para o processo do desenvolvimento dos jovens. O envolvimento dos pais na prática desportiva dos jovens é essencial, pois permite a partilha de experiências com treinadores e outros agentes desportivos, sucessos/ insucessos, estratégias pedagógicas e, sobretudo, criar os fundamentos necessários para que o trabalho desenvolvido pelos treinadores se estenda para além do domínio desportivo, de modo a que o objetivo do DP possa ser continuado em outros domínios da vida. O conceito de 'redundância' no processo de desenvolvimento retrata a importância que todos os agentes educativos desempenham no DP dos jovens, assim como a existência de efeitos mais acentuados, caso seja desenvolvido um trabalho similar nas diferentes áreas da vida.

Assim, recomenda-se a criação de contextos em que os pais possam conhecer o trabalho desenvolvido pelos treinadores no DP dos jovens, sejam estabelecidas expectativas e possam ser partilhados objetivos e estratégias pedagógicas.

Isto é, deverá existir uma relação com a proximidade suficiente para que se possa: i) identificar as necessidades de desenvolvimento dos jovens; ii) estabelecer objetivos a curto, médio e longo prazo; iii) fornecer estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas em outros domínios da vida (e.g., na escola, em casa); iv) avaliar os efeitos das estratégias desenvolvidas pelos pais; v) refletir continuamente com os agentes desportivos envolvidos neste processo, nomeadamente os diretores, os coordenadores e também os pais. Esta colaboração pode ser facilitada por agentes desportivos que possam mediar este processo, como é o caso dos coordenadores técnicos, de modo que esta articulação seja mais efetiva e possa originar resultados positivos. Embora a investigação no domínio do DP através do desporto se encontre numa fase inicial em Portugal, esta Tese procurou fornecer mais informação sobre o papel dos treinadores no contexto português, sendo que se trata de um dos primeiros passos para compreender esta realidade. Os diversos estudos desenvolvidos retratam contextos desportivos distintos, assim como os fatores que influenciam a qualidade das experiências de desenvolvimento promovidas pelos treinadores e vivenciadas pelos jovens. Contudo, é necessário identificar linhas de investigação que devem ser exploradas futuramente, contribuindo para uma melhor compreensão deste fenómeno.

Sendo assim, as diferenças identificadas entre as perceções dos treinadores e as suas práticas sugerem a necessidade de desenvolver outros estudos com um desenho metodológico similar que permitam compreender como o discurso de treinadores, atletas, árbitros, coordenadores, diretores e pais se traduz em práticas coerentes com o objetivo do DP. No sentido de compreender as práticas de treinadores, torna-se importante recorrer a métodos de observação sistemática e a instrumentos capazes de permitir uma melhor compreensão acerca das estratégias utilizadas por estes agentes e os seus efeitos nos comportamentos dos atletas.

Por exemplo, em outras realidades têm sido desenvolvidos sistemas de observação para analisar de que modo o ensino da responsabilidade pessoal e social é integrado em contextos desportivos, sendo que a realidade portuguesa carece de instrumentos desta natureza.

Em 2016, ainda no âmbito dos estudos que realizamos, iniciamos o processo de validação de um sistema de observação denominado *Tool for Assessing Responsibility-based Education* de Wright e Craig (2011), de modo a facilitar avaliação da intervenção do treinador ao nível do DRPS e os comportamentos de responsabilidade evidenciados pelos jovens. Esta ferramenta permite quantificar os comportamentos do treinador coerentes com o DRPS e os efeitos nos jovens, sendo este um passo necessário para analisar o sucesso das intervenções e/ou cursos de formação de treinadores.

Por outro lado, embora se conheçam as estratégias pedagógicas e prioridades de treinadores inseridos em comunidades desfavorecidas torna-se necessário compreender quais os motivos que sustentam a utilização de determinadas estratégias de ensino negativas em detrimento de outras identificadas como relevantes na literatura. Verificou-se que o DP era valorizado, mas não era promovido em concordância com os pressupostos desta abordagem. Outra questão que poderá ser explorada futuramente prende-se com a abordagem destas temáticas nos cursos de treinadores e no ensino universitário, mas também aprofundar de que modo os treinadores pensam que estes contextos deviam ser organizados em termos de conteúdos, componente teórica/prática, método de avaliação e duração, no sentido de se prepararem para facilitar o DP dos seus atletas.

Futuros estudos devem também utilizar as conclusões da investigação realizada até ao momento. Alguns modelos desenvolvidos recentemente procuram explicar os fatores que podem facilitar o DP, com o objetivo de compreender os efeitos de programas de intervenção desenvolvidos no âmbito da formação contínua de treinadores e baseados nas hipóteses levantadas nesses estudos. Estes programas devem ser promovidos em instituições de ensino superior, associações desportivas, federações e clubes. Torna-se também essencial compreender se existem melhorias na satisfação pessoal e profissional percebida pelos treinadores e se o trabalho desenvolvido com os pais sofre modificações positivas. Neste sentido, os pais como agente fundamental no DP dos jovens devem ser integrados nas investigações e intervenções.

Um dos próximos passos poderá assim ser compreender de que modo os treinadores podem aprender a ensinar os pais a promover o DP e a dar continuidade a este tipo de trabalho em outros domínios da vida, aumentando a possibilidade de êxito e que o jovem tem para transitar para a vida adulta devidamente preparado.

Por fim, é necessário avaliar o trabalho desenvolvido pelos agentes educativos com o objetivo do DP com recurso a instrumentos como por exemplo o *Tool for Assessing Responsibility-based Education* ou outros que respondam às questões de investigação levantadas, mas que permitam monitorizar os comportamentos dos treinadores, atletas e as alterações verificadas ao longo do tempo. Este é um passo necessário para que os projetos, tanto desenvolvidos em clubes como em projetos de intervenção social, que têm como premissa promover o DP através do desporto, possam de modo mais objetivo compreender os efeitos do trabalho desenvolvido e identificar possibilidades de melhoria nas suas intervenções. Assim, futuramente, é necessário aprofundar a relação entre a implementação dos programas e os seus efeitos, sendo que avaliar o processo permitirá uma melhor compreensão acerca dos fatores que podem conduzir ao DP.

Referências

Referências

- Academia Champs. (2013). António Champalimaud. from <http://academiadoschamps.org/equipa.html>
- Aguayo, I., Herráiz, E., Marques, E., Machado, I., & Almeida, S. (2015). Child at risk of poverty or social exclusion: Comparative view between Spain and Portugal in the European context. *Social Indicators Research*, 129(3), 1-18.
- Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (2015). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall in the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(1), 53-67.
- André, M., & Mandigo, J. (2013). Analyzing the Learning of the Taking Personal and Social Responsibility Model within a New Physical Education Undergraduate Degree Program in El Salvador. *The Physical Educator*, 70, 107-134.
- Arbeit, M., Johnson, S., Champine, R., Greenman, K., Lerner, J., & Lerner, R. (2014). Profiles of problematic behaviors across adolescence: Covariations with indicators of positive youth development. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 971–990.
- Bagley, C., & Pritchard, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in at-risk youth: An experimental study of school social work with cost-benefit analyses. *Child and Family Social Work*, 3(4), 219-226.
- Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 78-93.
- Barrett, D., & Katsiyannis, A. (2015). Juvenile delinquency recidivism: Are black and white youth vulnerable to the same risk factors? *Behavioral Disorders*, 40(3), 184-195.

- Barrett, M., & Baker, J. (2012). Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education, 30*(3), 244–259.
- Barrett, M., & Bond, N. (2015). Connecting through music: the contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education, 37*(1), 37–54.
- Bean, C., Fortier, M., Post, C., & Chima, K. (2014). Understanding how organized youth sport may be harming individual players within the family unit: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 11*(10), 10226-10268.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista internacional de ciencias del deporte, 29*(8), 202-222.
- Bers, M. (2010). Beyond computer literacy: Supporting youth's positive development through technology. *New Directions for Youth Development, 2010*(128), 13-23.
- Blanco, P., Delgado-Noguera, M., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise, 8*(2), 427-441.
- Bobilya, A., Kalisch, K., Daniel, B., & Coulson, E. (2015). An investigation of participants' intended and actual transfer of learning following an outward bound wilderness experience. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership, 7*(2), 93-111.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres G., Bonell, C., Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health, 16*(135), 1-13.

- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The five C's model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence*, 39(7), 720-835.
- Busseri, M., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326.
- 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.
- Brown, R., & Jeanneret, N. (2015). Re-engaging at-risk youth through art – The evolution program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(14), 1-18.
- Brunelle, J., Danish, S., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43–55.
- Brustad, R., & Parker, M. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Camiré, M. (2014). Youth development in North American high school sport: Review and recommendations. *Quest*, 66(4), 495–511.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25-39.
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009a). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 72–88.

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009b). Parents' perspectives on the practice of high school sport in a Canadian context. *Qualitative Research in Sport & Exercise*, 1(3), 239–257.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243-260.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–17.
- Camiré, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2013). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement. *PHENex*, 3(1), 1-14.
- Carbonell, A., Sanmartín, M., Baños, C., Suelves, D., Taboada, C., & Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio «observacional». *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., Balaguer, I. (2015). Formación de entrenadores de fútbol base en el proyecto papa. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 131–138.
- Cecchini, J., Montero, J., & Peña, J. (2003). Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Chinkov, A., & Holt, N. (2015). Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 1-15.
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport (2nd ed.)* (pp. 21-33). London: Routledge.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3(1), 29-54.
- Conroy, D., & Coatsworth, D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.

- Conway, R., Heary, C., & Hogan, M. (2015). An evaluation of the measurement properties of the five C's model of positive youth development. *Frontiers in Psychology, 6*, 1941.
- Correia, S. (2007). *O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo: Um estudo na escola do Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos de Paços de Brandão*. Porto: S. Correia. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Côrte-Real, A. (2011). *Escola, inclusão e responsabilidade pessoal e social...: Que papel para o desporto?* A. Côrte-Real. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Côrte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4*(3), 307-323.
- Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach, *Quest, 55*, 215-230
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy, 591*, 13-24.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure, 3*, 38-49.
- Danish, S., & Nellen, V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest, 49*, 100-113.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(1), 104-112.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.

- Dorsch, T., Smith, A., Wilson, S., & McDonough, M. (2015). Parent goals and verbal sideline behavior in organized youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*(1), 19–35.
- Dryfoos, J. (1996). Adolescents at risk: Shaping programs to fit the need. *Journal of Negro Education, 65*(1), 5-18
- DUNK. (2013). Developing unity, nurturing knowledge. from <http://www.dunkgrassroots.org/about-us-2/our-story/>
- Dutton, S. (2001). Urban youth development—broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups, 23*(4), 39-58.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889.
- Eitzen, S. (1988). Ethical problems in American sport. *Journal of Sport & Social Issues, 12*(1), 17-20.
- Ennis, C. (1999a). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society, 4*(1), 31-49.
- Ennis, C. (1999b). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education, and Society, 4*(1), 31-49.
- Erentaitė, R., & Raižienė, S. (2015). Lithuanian version of measure of positive youth development based on the five C's model. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(6), 701–717.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- 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.
- Ersing, R. (2009). Building the capacity of youths through community cultural arts: a positive youth development perspective. *Best Practices in Mental Health, 5*(1), 27-43.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada, 62*(2), 45-52.

- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSR) in Spanish schools context: Lesson learned. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- 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.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 2-11.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27, 325-337.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2012). The views of more versus less experienced coaches in underserved communities. *International Journal of Coaching Science*, 6(1), 3-26.
- Ford, D., & Lerner, R. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- 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. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.

- Fraser-Thomas, Côte, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(1), 19-40.
- Fraser-Thomas, J., Côte, J., & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*(5), 645–662.
- Fuller, R., Percy, V., Bruening, J., & Cotrufo, R. (2013). Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*, 469–482.
- Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology, 41*(4), 625–635.
- Gavin, L., Catalano, R., David-Ferdon, C., Gloppen, K., & Markham, C. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health, 46*, 75-91.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 113-129). New York: Routledge.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model. *Agora para la Educación Física y el Deporte, 14*(2), 197-212.
- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education, 34*, 152–161.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., Leondari, A., & Danish, S. (2006). The effectiveness of teaching a life skills program in a physical education context. *European Journal of Psychology of Education, 21*(4), 429-438.

- Gould, Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight, 8*(3), 28-38.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16–37.
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 80-87.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology, 1*(1), 21-58.
- Gould, D., & Carson, S. (2011). Young athletes perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science, 5*(2), 3-29.
- Guerra, N., & Bradshaw, C. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 122*, 1-17.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82.
- Gustavsson, N., & MacEachron, A. (2015). Positive youth development and foster care youth: A digital perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 25*, 407–415.
- Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 360–374.
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 25-55.

- Harrist, C., & Witt, P. (2012). Seeing the court: A qualitative inquiry into youth basketball as a positive development context. *Journal of Sport Behavior*, 35(2), 125-153.
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62.
- Hastie, & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hastie, & Sharpe, T. (1999). Effects of a Sport Education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(4), 417-430.
- Hellison, D. (1988). Our constructed reality: Some contributions of an alternative perspective to physical education pedagogy. *Quest*, 40(1), 84-90.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Hellison, D., Martinek, T., & Cutforth, N. (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *Journal of Peace Psychology*, 2(4), 321-337.
- Hellison D. (1978). *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington: American Alliance for Health.
- Henley, J., Caulfield, L., Wilson, D., & Wilkinson, D. (2012). Good vibrations: Positive change through social music-making. *Music Education Research*, 14(4), 499-520.
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 393-421.
- Hodge, K., & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: the role of coaching style, autonomous vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 527-547.
- Holt, N. (2016). *Positive youth development through sport* (2a ed.). London: Routledge.

- Holt, N., Kingsley, B., Tink, L., & Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(5), 490–499.
- Holt, N., Tink, L., Mandigo, J., & Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 281-304.
- Hornstein, A., & Lubik, T. (2015). The rise in long-term unemployment: potential causes and implications. *Economic Quarterly, 101*(2), 125-149.
- Jelicic, H., Bobek, D., Phelps, E., Lerner, R., & Lerner, J. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: findings from the first two waves of the 4-H study of positive youth development. *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 263–273.
- Jones, M., & Lavalley, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 159–167.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Helisson's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte, 14*(2), 140-160.
- Kagıtcıbası, C. (2010). Changing life styles – changing competencies: Turkish migrant youth in Europe. *Historical Social Research, 2*, 151-168.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kingston, B., Mihalic, S., & Sigel, E. (2016). Building an evidence-based multitiered system of supports for high-risk youth and communities. *American Journal of Orthopsychiatry, 86*(2), 32–143.
- Kloser, K. (2013). Positive youth development through the use of poetry therapy: The contributing effects of language arts in mental health counseling with middle school-age children. *Journal of Poetry Therapy, 26*(4), 237–253.

- Knight, C., & Holt, N. (2012). Recommendations for coaches on enhancing parental involvement in tennis. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 20(57), 3-5.
- Koh, K., Mallett, C., Camiré, M., & Wang, C. (2015). A guided reflection intervention for high performance basketball coaches. *International Sport Coaching Journal*, 2, 273-284.
- Lacroix, C., Camiré, M., & Trudel, P. (2008). High school coaches' characteristics and their perspectives on the purpose of school sport participation. *International Journal of Coaching Science*, 2(2), 23–42.
- Lamonedá, J., Huertas, F., Córdoba, L., & García, A. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 113-123.
- Lara-Bercial, S., & Mallett, C. (2016). The practices and developmental pathways of professional and olympic serial winning coaches. *International Sport Coaching Journal*, 3, 221-239.
- Larson, R., & Tran, S. (2014). Invited commentary: positive youth development and human complexity. *Journal of Youth Adolescence*, 43, 1012–1017.
- Larson, R., Wilson, S., & Mortimer, J. (2002). Conclusions: Adolescents' preparation for the future. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 159–166.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lerner, R., Wang, J., Chase, P., Gutierrez, A., Harris, E., Rubin, R., & Yalin, C. (2014). Using relational developmental systems theory to link program goals, activities, and outcomes: The sample case of the 4-H study of positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 144, 17-30.
- Li, W., Wright, P., Rukavina, P., & 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.

- Macquet, A., Ferrand, C., & Stanton, N. (2015). Divide and rule: A qualitative analysis of the debriefing process in elite team sports. *Applied Ergonomics*, 51, 30-38.
- Madsen, K., Hicks, K., & Thompson, H. (2011). Physical activity and positive youth development: Impact of a school-based program. *Journal of School Health*, 81(8), 462-470.
- Mallett, C., & Coulter, T. (2016). The anatomy of a successful olympic coach: Actor, agent, and author. *International Sport Coaching Journal*, 3, 113 - 127.
- Marques, M., Sousa, C., & Feliu, J. (2013). Estratègies per a l'ensenyament de competències de vida a través de l'esport en joves en risc d'exclusió social. *Apunts. Educació Física i Esports*, 112, 63-71.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for value transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 83, 1–60.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 141-157.
- Martins, P. (2014). *Desenvolvimento pessoal e social em desporto: Relações entre responsabilidade pessoal e social, orientação motivacional e atitudes face ao desporto*. P. Martins. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- 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.
- May, R. (2001). The sticky situation of sportsmanship. *Journal of Sport & Social Issues*, 25(4), 372-389.

- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, 57(1), 35.
- Merkel, D. (2013). Youth sport: positive and negative impact on young athletes. *Journal of Sports Medicine*, 13(4), 151–160.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Morley, D., Morgan, G., McKenna, J., & Nicholls, A. (2014). Developmental contexts and features of elite academy football players: Coach and player perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(1), 217-232.
- Noam, G., Warner, L., & Dyken, L. (2001). Beyond the rhetoric of zero tolerance: Long-term solutions for at-risk youth. *New Directions for Youth Development*, 2001(92), 155-182.
- Nogueira, H. (2011). *O modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em lares especializados de infância e juventude*. H. Nogueira. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Olate, R., Salas-Wright, C., & Vaughn, M. (2011). A cross-national comparison of externalizing behaviors among high-risk youth and youth gang members in metropolitan Boston, Massachusetts, and San Salvador, El Salvador. *Victims and Offenders*, 6, 356–369.
- Oliver, E., Hardy, J., & Markland, D. (2010). Identifying important practice behaviors for the development of high-level youth athletes: Exploring the perspectives of elite coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 433-443.
- Oshri, A., Carlson, M., Kwon, J., Zeichner, A., & Wickrama, K. (2016). Developmental growth trajectories of self-esteem in adolescence: Associations with child neglect and drug use and abuse in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 1-14.

- Pesce, C., Faigenbaum, A., Crova, C., Marchetti, R., & Bellucci, M. (2012). Benefits of multi-sports physical education in the elementary school context. *Health Education Journal, 72*(3), 326–336.
- 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.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A., Jelič, H., Eye, A., & Lerner, R. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 571–584.
- Instituto Português de Desporto (2011). *Estatísticas do desporto de 1996 a 2009*.
- Pot, N., & Hilvoorde, I. (2013). Generalizing the effects of school sports: Comparing the cultural contexts of school sports in the Netherlands and the USA. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics, 16*(9), 1164–1175.
- Potgieter, J. (2013). Cheating: the dark side of sport. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 35*(2), 153-162.
- Project SCORE. (2015). About SCORE. from <http://www.projectscore.ca/about-score>
- Regueiras, L. (2006). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do desporto: Será possível?* L. Regueiras. *Dissertação de Mestrado* apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Regueiras, L. (2012). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto: Uma análise centrada na perspetiva dos especialistas*. L. Regueiras. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Resende, R., Sequeira, P., & Sarmiento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal, 3*, 178-183.
- Resnick, G., & Burt, M. (1996). Youth at risk: Definitions and implications for service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry, 66*(2), 172-188.

- Roger, C. (2007). Youth participation in society. *Asia Europe Journal*, 5(4), 469–477.
- Rosado, A., Mesquita, I. (2011). Promoção do Desenvolvimento Interpessoal e Moraldos Praticantes. In J. Alves e A. Brito (Eds.), *Manual de Psicologia do Desporto para Treinadores*. Lisboa: Edições Visão e Contextos.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7(2), 94–111.
- Rozie-Battle, J. (2002). Youth development: A positive strategy for African American youth. *Journal of Health & Social Policy*, 15(2), 13-23.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, L. M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L. J., & Jiménez, P. (2006). El Proyecto Esfuerzo: Un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.
- Rutten, E., Biesta, G., Dekovic, M., Stams, G., Schuengel, C., & Verweel, P. (2010). Using forum theatre in organised youth soccer to positively influence antisocial and prosocial behaviour: A pilot study. *Journal of Moral Education*, 39(1), 65–78.
- Rutten, E., Carlo Schuengel, Dirks, E., Stams, G., Biesta, G., & Hoeksma, J. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2), 294-315.
- Säfvenbom, R., Geldhof, J., & Haugen, T. (2014). Sports clubs as accessible developmental assets for all? Adolescents' assessment of egalitarianism vs elitism in sport clubs vs school. *International Journal of Sport Policy*, 6(3), 443-457.
- Sanders, J., Munford, R., Thimasarn-Anwar, T., Liebenberg, L., & Ungar, M. (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 42, 40–53.

- Santos, F., Côrte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 289-296.
- Segunda Oportunidade. (2016). Segunda Oportunidade. from <http://www.segundaoportunidade.com/>
- Seligman, M., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*: Thousand Oaks, CA. SAGE.
- Smith, R., & Smoll, F. (1997). Coaching the coaches: Youth sports as a scientific and applied behavioral setting. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 6-21.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.
- Statistics Canada. (2014). Kids' sport. from <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2008001/article/10573-eng.htm>
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2009). An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 340–355.
- 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., & Davies, K. (2015). Click! Using photo elicitation to explore youth experiences and positive youth development in sport. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(2), 170–191.
- 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.

- Swahn, M., & Bossarte, R. (2009). Assessing and quantifying high risk: Comparing risky behaviors by youth in an urban, disadvantaged community with nationally representative youth. *Public Health Reports, 124*(224-233).
- Taylor, A., Schweichler, J., Jorgensen, B., McKown, E., & Teresak, M. (2013). Parental support behaviors for children participating in community soccer programs. *Sport Journal, 1*, 1–7.
- Tenling, A., & Tafvelin, S. (2014). Transformational leadership and well-being in sports: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology, 26*, 182–196.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R., Dowling, E., Benson, P., Scales, P., & Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 113-143.
- Travis, R., & Leech, T. (2013). Empowerment-based positive youth development: A new understanding of healthy development for African American youth. *Journal of Research on Adolescence, 24*(1), 93–116.
- Trottier, C., & Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The Sport Psychologist, 28*, 10-21.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest, 66*, 203-217.
- UEFA. (2015). Development. from <http://www.uefa.org/football-development/index.html>
- 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. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology, 23*, 33–48.

- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013a). 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.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013b). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549–561.
- 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.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79(2), 209-221.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.
- Ward, S., & Parker, M. (2013). The voice of youth: Atmosphere in positive youth development program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 534-548.
- Ward, S., Parker, M., Henschel-Pellett, H., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: Student perspectives throughout a Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)-Based positive youth development program. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 230-247.
- Watson, J., Connole, I., & Kadushin, P. (2011). Developing young athletes: A sport psychology based approach to coaching youth sports. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 113–122.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T., Henry, K., Krafchick, J., & Youngblade, L. (2015). Time-limited, structured youth mentoring and adolescent problem behaviors. *Applied Developmental Science*, 19(4), 196–205.

- Weiss, M., Stuntz, C., Bhalla, J., Bolter, N., & Price, M. (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.
- Werb, D., Kerr, T., Li, K., Montaner, J., & Wood, E. (2008). Risks surrounding drug trade involvement among street-involved youth. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 34, 810–820.
- Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). On the fields of the motor city: Underserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 97-125.
- Whitley, M., Forneris, T., & Barker, B. (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 67, 409–423.
- Williams, R., Barnes, J., Holman, T., & Hunt, B. (2014). Substance use prevention among at-risk rural youth: piloting the social ecological "One Life" program. *Journal of At-Risk Issues*, 18(1), 19-26.
- Willis, O. (2000). Sport and development: The significance of Mathare Youth Sports Association. *Canadian Journal of Development Studies*, 21(3), 825-849.
- Wright, P., Dyson, B., & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 248-263.
- 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.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 27–144.

- Youngblade, L., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Chan H., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics, 119*, 47-53.
- Zarrett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. (2009). More than child's play: Variable and pattern centered approaches for examining effects of sports participation on youth development. *Developmental Psychology, 45*(2), 368–382.

Anexos

Anexo I. Original do artigo resultante do capítulo I (publicado na Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 2016, vol. 11 n.2).

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA DEL EJERCICIO Y EL DEPORTE Vol. 11 nº 2 pp. 289-296

ISSN 1886-8576

O PAPEL DO TREINADOR NO DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS ATRAVÉS DO DESPORTO: DO QUE SABEMOS AO QUE PRECISAMOS SABER

Fernando Santos¹, Nuno Côrte-Real¹, Leonor Regueiras², Cláudia Dias¹ e António Fonseca¹

Universidade do Porto¹, Portugal y Instituto Nun'Alvres², Santo Tirso, Portugal

RESUMO: Ao longo das últimas décadas a investigação relacionada com o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto tem avançado significativamente. O objetivo deste estudo foi efetuar uma revisão sistemática da literatura acerca do papel do treinador na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. Foram considerados trabalhos publicados em revistas da especialidade que retratassem esta problemática, tendo os resultados do processo de pesquisa levado à análise de 30 artigos desde o ano 2000 até 2016. Numerosos estudos centraram-se nas perceções dos treinadores sustentando-se, para isso, em metodologias de natureza qualitativa. Contudo, são poucos os trabalhos que visaram uma compreensão mais profunda das práticas dos treinadores, sendo pertinente, no futuro, a utilização de metodologias que contemplem a observação dos comportamentos de responsabilidade promovidos por estes agentes desportivos e que permitam entender o modo como estes conceitos são partilhados com os jovens.

PALAVRAS CHAVE: Revisão sistemática, desenvolvimento positivo dos jovens, desporto, treinador.

EL PAPEL DEL ENTRENADOR EN EL DESARROLLO POSITIVO DE LA JUVENTUD A TRAVÉS DEL DEPORTE: LO QUE HACEMOS A QUE NECESITAMOS SABER

RESUMEN: En las últimas décadas la investigación relacionada con el desarrollo positivo de los jóvenes a través del deporte ha avanzado significativamente. El objetivo de este estudio fue revisar sistemáticamente la literatura sobre el papel del entrenador en la promoción de desarrollo positivo a través del deporte. Se consideraron los trabajos publicados en revistas especializadas que retrata a este tema, y los resultados del proceso de investigación condujeron al análisis de 30 artículos desde 2000 hasta 2016. Numerosos estudios se han centrado en las percepciones de los entrenadores levantando para ello en los métodos cualitativos. Sin embargo, existen pocos trabajos que apuntaban a una comprensión más profunda de las prácticas de los entrenadores, siendo relevante en el futuro, el uso de metodologías que se ocupan de la observación de conductas responsables promovidas por estos agentes deportivos y permiten entender cómo estos conceptos son compartidos con los jóvenes.

PALABRAS CLAVE: Revisión sistemática, desarrollo positivo de los jóvenes, deporte, entrenador.

COACHES' ROLE IN POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT THROUGH SPORT: FROM WHAT WE KNOW TO WHAT WE NEED TO KNOW

ABSTRACT: Over the past decades, research related to youth's positive development through sport has advanced significantly. The objective of the present study was to systematically review the literature regarding the coaches' role in promoting positive youth development through sport. Thirty articles, published in specialized magazines portraying this issue between 2000 and 2016 were selected. Most studies analyzed the perceptions of coaches, using qualitative methodologies. However, there are few that aimed at a deeper understanding of coaches' practices. In the future, it would be important to use methodologies that address the observation of personal and social responsibility behaviors promoted by these sports agents, which would allow to understand how these concepts are shared with youth.

KEYWORDS: Systematic review, positive youth development, sport, coach.

Manuscrito recibido: 10/01/2016

Manuscrito aceptado: 24/03/2016

Dirección de contacto: Fernando Santos, R. Dr. Plácido da Costa 91, 4200-450 Porto.

Correo-e:

fernando.sfsantos@hotmail.com

Os desafios sociais que os jovens encontram hoje em dia são complexos e devem-se, em grande medida, aos fatores que caracterizam a sociedade atual. Os pais, os treinadores e a escola partilham o processo de educar com uma série de meios como a internet ou a televisão, os quais, por serem de fácil acesso,

afetam profundamente os valores e práticas dos mais jovens. Deste modo, parece ser essencial que todos os agentes educativos estabeleçam um diálogo próximo dos jovens, no sentido de os preparar para uma vida adulta responsável (Jung & Wright, 2012).

Numa perspetiva histórica, existem discrepâncias no modo como esta problemática tem sido analisada ao longo dos tempos. Durante muitos anos, o interesse pelo estudo do processo de desenvolvimento do jovem centrava-se essencialmente nos problemas vivenciados por estes e no modo como poderiam ser resolvidos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Perfilava-se uma abordagem curativa que se centrava nas dificuldades sentidas pelo indivíduo e na forma como poderiam ser revertidas. Todavia, no final dos anos 90 do século passado surgiu uma nova perspetiva, denominada desenvolvimento positivo (DP), que considerava as qualidades e potencialidades da juventude em vez de se desmembrar em esforços para remediar os problemas apresentados (Lerner et al., 2010). Este conceito encontra-se relacionado, na literatura, com a criação de programas de intervenção que contemplam princípios e estratégias pedagógicas, assim como uma estrutura e ambiente particulares, tendo como objetivos a promoção de experiências positivas e a preparação para a vida (DeBusk & Hellison, 1989; Martinek, Schilling, & Johnson, 2001). Com o aparecimento deste conceito começaram a emergir investigações que procuravam compreender quais as características que programas de intervenção que visavam o DP na juventude deveriam possuir, sendo identificadas como os 5C's: competência, confiança, carácter, conexões e cuidar, representando competências que deveriam ser desenvolvidas explicitamente por agentes educativos. (Lerner et al., 2005). Estas características têm vindo a ser utilizadas em programas implementados em diversas áreas de intervenção incluindo a sensibilização para comportamentos de risco, doenças sexualmente transmissíveis ou combate à toxic dependência (Gavin et al., 2010). Paralelamente, são também utilizadas em programas desenvolvidos em outros contextos, como: artes plásticas, teatro, música ou o desporto (Dutton, 2001; Jung & Wright, 2012). A título de exemplo, o *Aban Aya Youth Project*, (Gavin et al., 2010) é um programa direcionado para indivíduos afro-americanos que tinha como objetivo reduzir e prevenir a violência, comportamentos de risco, toxic dependências e delinquência escolar. Nesta medida, o DP deve ser encarado como um conceito amplo, isto é, que envolve diversos contextos, benefícios e abordagens, com o intuito de possibilitar uma transição bem sucedida dos jovens para a vida adulta, isto é, tendo como objetivo final uma inserção e integração social favorável na sociedade.

O desporto, ao mesmo tempo que é uma atividade extremamente popular, constitui-se fundamental para um estilo de vida saudável, possibilitando a obtenção de diversos benefícios físicos e psicológicos (Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014). Especificamente, apresenta diversas potencialidades para o DP dos jovens, permitindo promover aspetos como: o trabalho em equipa, a superação, a tomada de decisão e o respeito (Danish Forneris, & Wallace, 2005; Downward & Rasciute, 2015; Giulianotti & Robertson, 2004; Hellison, 1991). Este potencial parece estar presente em diferentes modalidades desportivas nas quais a interação em grupo está implícita, mas também é possível atuar de forma inversa, levando o desporto a contextos de risco (Lamonedá, Huertas, Córdoba, & García-Preciado, 2015), usando-o para promover o DP dos jovens. Neste contexto, diversos investigadores têm analisado os ganhos, para a juventude,

relacionados com a utilização do desporto na promoção do DP, em particular subjacentes à implementação de programas de intervenção assentes no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social e outros modelos similares (Daud & Carruthers, 2008; Ennis et al., 2007; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Meroño, Calderón, & Hastie, 2015; Theokas et al., 2005). Ao longo das últimas décadas têm havido numerosos estudos que analisaram a eficácia de modelos com o intuito do DP dos jovens, por forma a responder à seguinte questão: Será possível promover o DP através do desporto? (e.g., Barker & Forneris, 2012; Cava & Musitu, 2000; Gozzoli, D'Angelo, & Confalonieri, 2014; Hellison & Walsh, 2002).

Uma das abordagens mais populares é o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, criado por Hellison (2003), o qual procura definir objetivos e desenvolver estratégias com base nos seguintes conceitos que se constituem em níveis de responsabilidade: respeito (primeiro nível); participação e esforço; autonomia; liderança; transferência para a vida (último nível). Não obstante, a eficácia deste modelo tem vindo a ser largamente reconhecida por múltiplos investigadores (e.g., Escartí et al., 2010; Hellison, 2003) e apesar do desporto poder ser considerado um ambiente educacional rico, importa sublinhar, no que respeita especificamente à relação entre responsabilidade e desporto, que tal não significa, por si só, que exista uma relação causal entre a prática desportiva e a obtenção de ganhos a este nível (Busseri et al., 2006; Gordon, 2010; Pardo, 2008; Sallán, Moreno, Ceacero, & Díaz-Vicario, 2014). De facto, a relação entre os objetivos do desporto que incluem este tipo de trabalho e a capacidade que os agentes desportivos têm de operacionalizar não é linear e constitui um ponto de complexidade (Camiré et al., 2012). De acordo com alguns investigadores, esta dificuldade em articular a teoria com a prática deve-se, entre outros aspetos, ao facto de existir uma tendência natural para os treinadores de clubes desportivos sobrevalorizarem o rendimento em detrimento de aspetos mais ligados ao DP (Jones & Wallace, 2006).

Nesta medida, considerando a importância do desenvolvimento de um projeto que promova o DP dos jovens nos clubes, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, nas últimas décadas diversas investigações têm procurado examinar o modo como decorre este processo em diferentes contextos, incluindo o treino desportivo e o papel do treinador (Falcão et al., 2012), analisando também os resultados provenientes das intervenções (Caballero-Blanco et al., 2013). No seguimento do que referimos anteriormente, existe um interesse em compreender o modo como o treinador integra os conceitos e competências associadas ao DP na sua intervenção. Por isto, analisando a literatura existente, Belando et al. (2012), por exemplo, efetuaram um estudo de revisão em que abordaram a transferência da responsabilidade pessoal e social da atividade física para o quotidiano dos jovens. Com o mesmo objetivo, Caballero-Blanco, Delgado-Noguera e Carbonell (2013) centraram-se nos programas de intervenção implementados nos Estados Unidos da América e em Espanha ao longo das últimas décadas. Todavia, não obstante este interesse recente em diagnosticar a realidade (Esperança, Regueiras, Brustad, & Fonseca, 2013) e analisar o papel dos agentes desportivos neste processo ter vindo a congregar atenções por parte da

O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: do que sabemos ao que precisamos saber

comunidade científica, ainda existem muitas questões por responder e processos por compreender. Um melhor e mais aprofundado entendimento sobre o que tem sido estudado acerca do papel dos treinadores neste âmbito permitirá compreender as tendências da investigação, os seus pontos fortes, e linhas de investigação a explorar, contribuindo para uma visão crítica da literatura existente e aparecimento de novas abordagens.

Neste contexto, o presente artigo teve como objetivo efetuar uma revisão sistemática da literatura no âmbito do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. Pretendeu-se analisar o contributo das investigações realizadas até ao momento para uma melhor compreensão acerca do papel do treinador a este nível, sugerindo-se novas direções para estudos futuros.

MÉTODO

A estratégia de pesquisa baseou-se numa procura documental nas bases de dados: EBSCO, SportDiscus, Scopus, Google Scholar e Web of Knowledge, com recurso aos termos: 'treinador', 'competências para a vida', 'desenvolvimento positivo', 'responsabilidade pessoal e social', 'jovens', 'crianças' e 'desporto'. O termo DP de jovens através do desporto foi utilizado por adquirir um carácter abrangente, incluindo um conjunto amplo de intervenções com este objetivo (Gould, Chung, Smith, & White, 2006). Os artigos encontrados foram filtrados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: (a) referência ao papel do treinador na promoção do DP de jovens através do desporto e dos conceitos associados a este enquadramento; (b) terem sido alvo de uma revisão por pares, representando uma fonte mais rica e credível de informação, colocando maior rigor nas contribuições feitas por investigadores (Chatoupis & Vagenas, 2011; Silverman, 1987). Foram excluídos: (a) documentos provenientes de congressos, seminários, livros ou teses de doutoramento e dissertações de mestrado; e (b) artigos que retratavam o papel do professor de educação física ou de outros agentes educativos, que não treinadores, no DP dos jovens. Com base nos critérios referidos foram selecionados 30 artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados foram analisados em função dos seguintes parâmetros: ano de publicação e revista científica; desenho de investigação; características da amostra; y resultados dos estudos. Os artigos encontram-se associados à numeração presente nas referências (secção final deste documento).

Ano de publicação e revista científica

É possível verificar que os artigos analisados foram publicados entre 2007 e 2016 (ver tabela 1). O facto de não terem sido encontrados trabalhos anteriores ao ano de 2000, pode justificar-se pelo interesse relativamente recente nesta linha de investigação. Em outros trabalhos de revisão com um desenho semelhante, verificou-se que a maioria dos estudos analisados também era posterior a 2000 (e.g., Belando et al., 2012; Caballero-Blanco et al., 2013; Gould et al., 2006). Por outro lado, diversos artigos foram publicados em revistas no âmbito da

psicologia ($n = 15$), estando a restante parte dos estudos inseridos e distribuídos por revistas com diferentes premissas como, por exemplo, a inclusão de investigações associadas ao treino desportivo e à educação.

Tabela 1

Ano de publicação e respetiva revista científica dos artigos selecionados.

| Características | Referências | (%) |
|---|--|------------|
| Ano | | |
| 2000-2009 | 12, 30, 34, 37, 38, 47 | 6 (20.00) |
| 2010-2012 | 6, 7, 20, 22, 23, 24, 28, 31, 40, 44, 50, 54, 57, 59, 60 | 15 (46.67) |
| 2013-2016 | 8, 9, 17, 21, 33, 48, 53, 56, 58 | 9 (33.33) |
| Revistas Científicas | | |
| <i>Psychology of Sport and Exercise</i> | 17, 31, 38, 50, 54 | 5 (16.66) |
| <i>Journal of Applied Sport Psychology</i> | 20, 30, 57 | 3 (10.00) |
| <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i> | 6, 9, 58 | 3 (10.00) |
| <i>The Sport Psychologist</i> | 7, 8, 21, 34, 56, 59 | 6 (20.00) |
| <i>Canadian Journal of Education</i> | 37 | 1 (3.33) |
| <i>Qualitative Research in Sport, Exercise and Health</i> | 53 | 1 (3.33) |
| <i>International Journal of Coaching Science</i> | 12, 22, 23, 28 | 4 (13.33) |
| <i>Journal of Intellectual Disability Research</i> | 48 | 1 (3.33) |
| <i>International Journal of Sport and Exercise Psychology</i> | 24 | 1 (3.33) |
| <i>International Journal of Sports Science & Coaching</i> | 44 | 1 (3.33) |
| <i>Athletic Insight</i> | 40 | 1 (3.33) |
| <i>Journal of Coaching Education</i> | 60 | 1 (3.33) |
| <i>Physical Educator</i> | 47 | 1 (3.33) |
| <i>Journal of Adolescent Research</i> | 33 | 1 (3.33) |

Desenho de investigação

De acordo com o exposto na tabela 2, a maior parte dos estudos consultados que tinha como o objetivo analisar o papel do treinador no DP dos jovens através do desporto utilizaram abordagens qualitativas, centrando-se nas perceções destes agentes. Verifica-se que esta é uma tendência da investigação. Como se pode verificar, um conjunto restrito de estudos de natureza qualitativa têm utilizado múltiplos métodos, com o intuito de relacionar o produto de observações da intervenção do treinador ao nível do DP de jovens através do desporto (e.g., observação não participante) com as perceções destes agentes (e.g., entrevista, diário reflexivo). Esta abordagem permite relacionar a intervenção do treinador com o modo como se posiciona perante o que desenvolve com o intuito de promover a DP dos seus atletas, dando maior profundidade à análise efetuada. Sendo assim, a prática do treinador ao nível do DP é um processo complexo e, talvez por isso, tem sido menos estudado.

Por outro lado, oito estudos recorreram a metodologias quantitativas, procurando, através da aplicação de questionários, analisar, por exemplo, as perceções de atletas e treinadores acerca do papel destes últimos na promoção do DP dos primeiros. A título de exemplo, Gould e Carson (2011) procuram aferir as experiências de desenvolvimento positivas e negativas vivenciadas por jovens atletas em contexto desportivo, recorrendo ao questionário *Youth Experiences Scale-2*.

Tabela 2
Desenho de investigação, métodos e instrumentos dos estudos.

| Características | Referências | (%) |
|--|--|------------|
| Desenho de Investigação | | |
| Qualitativo | 6, 7, 8, 9, 12, 20, 21, 22, 23, 30, 33, 37, 38, 47, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 59, 60 | 22 (73.33) |
| Quantitativo | 17, 24, 28, 31, 33, 34, 40, 44 | 8 (26.67) |
| Recolha de Dados | | |
| Entrevistas | 6, 7, 9, 12, 22, 23, 30, 33, 38, 47, 48, 50, 54, 56, 57, 59, 60 | 17 (56.67) |
| Múltiplos Métodos | 8, 20, 21, 37, 53 | 5 (16.67) |
| <i>Análise Documental, Observação e Entrevista</i> | 8 | |
| <i>Observação e Entrevista</i> | 53 | |
| <i>Entrevista, Notas de Campo e Diário Reflexivo</i> | 20 | |
| <i>Entrevista e Observações Etnográficas</i> | 21, 37 | |
| Questionários | 17, 24, 28, 34, 40, 44, 54, 58 | 8 (26.67) |
| <i>Sport Competence Inventory</i> | 17 | |
| <i>Revised Competitive State Anxiety</i> | 17, 58 | |
| <i>Coach-Athlete Relationship Questionnaire</i> | 17 | |
| <i>Prosocial and Antisocial Behavior Scale</i> | 28 | |
| <i>Coaching Behavior Scale for Sport</i> | 28, 54, 58 | |
| <i>Youth Experiences Survey 2.0</i> | 24 | |
| <i>Online Survey</i> | 34 | |
| <i>Coaching Efficacy Scale</i> | 40 | |
| <i>Revised Leadership Scale for Sport</i> | 44 | |
| <i>Youth Sport Program Structure Survey</i> | 54 | |
| <i>Survey</i> | | |
| <i>Basic Need Satisfaction Scale</i> | 54 | |
| <i>Differentiated Transformational Inventory</i> | 58 | |

Características da amostra

Dos estudos apresentados na tabela 3, treze envolvem treinadores de crianças e jovens inseridos em contextos desportivos ligados ao ensino básico e secundário, isto é, clubes desportivos abrangidos por projetos escolares. Estes são contextos, nos quais, à partida, os objetivos relacionados com o DP dos jovens são promovidos e apoiados e em que o rendimento é desvalorizado. Aliás, diversos investigadores aprofundaram o papel do treinador e as perceções de jovens atletas neste espaço. Por sua vez, catorze trabalhos retrataram clubes desportivos inseridos em diferentes contextos (e.g., recreação, competição). Constata-se que a maioria dos estudos centra-se em contextos desportivos em que o DP dos jovens através do desporto é considerado importante, sendo o desempenho desportivo desvalorizado pelas exigências da competição. Torna-se necessário salientar que apenas Strachan, Côté, e Deakin (2011) abordaram contextos de elite, sem qualquer relação com projetos associados ao desporto escolar ou a objetivos de recreação, em que a preocupação com o desempenho desportivo é evidente.

Por outro lado, vinte e três estudos foram realizados no Canadá e nos Estados Unidos da América, existindo apenas sete trabalhos em outros países (e.g., Reino Unido, Austrália). Estas realidades caracterizam-se por sistemas desportivos com enquadramentos similares, verificando-se a escassez de investigações em outros contextos, em específico em países em que a língua materna não é o inglês, como é o caso de Portugal e Espanha. Noutra perspetiva, os treinadores incluídos em vinte e uma das investigações analisadas estavam envolvidos em equipas compostas por indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, sendo que apenas quatro estudos

incluíram participantes com idades inferiores a 10 anos, verificando-se que tem sido uma faixa etária pouco explorada. Constata-se também que não se encontraram investigações envolvendo unicamente treinadores de equipas femininas ou treinadoras, não existindo critérios de inclusão que considerem as características particulares destes elementos (e.g., formação, processo em que estão inseridos). As investigações tendem a centrar-se no papel de treinadores e treinadoras simultaneamente, sem considerar a especificidade da intervenção de cada um destes agentes.

Tabela 3
Características da amostra dos estudos analisados.

| Características | Referência dos estudos | Artigos n (%) |
|-----------------------------|--|---------------|
| Participantes | | |
| Treinadores | 9, 12, 20, 21, 22, 23, 30, 33, 40, 47, 50, 53, 56, 57 | 14 (46.67) |
| Atletas | 6, 28, 31, 33, 54, 58, 59, 60 | 8 (26.67) |
| Ambos | 7, 8, 17, 24, 37, 38, 44, 48 | 8 (26.67) |
| Idades dos Atletas | | |
| <10 | 22, 34, 40, 44 | 4 (13.33) |
| 10-18 | 6, 7, 17, 20, 23, 24, 28, 31, 33, 37, 38, 47, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60 | 21 (70.00) |
| Não é especificado | 8, 9, 12, 21, 30 | 5 (16.67) |
| Contexto Desportivo | | |
| Clubes | 17, 20, 21, 33, 34, 38, 44, 47, 50, 53, 54, 57, 58, 60 | 14 (43.33) |
| Desportivos | 60 | |
| Escola | 6, 7, 8, 9, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 37, 48, 59 | 13 (46.67) |
| Ambos | 12, 40, 56 | 3 (10.00) |
| Sexo dos treinadores | | |
| Masculino | 9, 12, 20, 30, 34, 50 | 6 (20.00) |
| Ambos | 21, 22, 23, 24, 40, 47, 53, 56, 57 | 9 (30.00) |
| Países | | |
| Canadá | 6, 7, 8, 9, 17, 20, 23, 24, 37, 40, 44, 53, 56 | 13 (43.33) |
| Estados Unidos | 12, 21, 22, 28, 30, 31, 33, 47, 59, 60 | 10 (33.33) |
| Reino Unido | 34, 38, 48, 54 | 4 (13.33) |
| Austrália | 57, 58 | 2 (6.67) |
| Vários países | 48 | 1 (3.33) |

Resultados dos estudos

Tabela 4
Resultados dos estudos analisados.

| Características | Referências | (%) |
|---|--|------------|
| Relação Treinador/Atleta | 17, 28, 31, 33, 40, 58, 60 | 7 (23.33) |
| ¹ Resultados da Intervenção do Treinador | 8, 9, 12, 20, 24, 30, 34, 37, 38, 44, 48, 50, 53, 54, 57, 59 | 16 (53.33) |
| ² Estratégias | 22 | 1 (3.33) |
| Ambos (^{1,2}) | 7, 8, 21, 23, 47, 56 | 6 (20.00) |

Dos estudos analisados, dezasseis centram-se nos resultados da intervenção do treinador ao nível do DP dos jovens através do desporto (ver Tabela 4), isto é, nas competências fomentadas por este agente. Contudo, verificou-se a existência de um conjunto restrito de investigações que visa compreender simultaneamente as estratégias utilizadas por treinadores desportivos a este nível. Outros aspetos, como por exemplo, as características da relação entre o treinador e os atletas têm sido igualmente pouco explorados.

Quanto aos resultados da intervenção do treinador, por exemplo Gould et al. (2007) procuraram compreender como 10 treinadores de futebol americano contribuíam para o desenvolvimento pessoal e social dos seus atletas. Estes treinadores identificaram a construção de uma relação com os seus jogadores, o estabelecimento de confiança e a comunicação como aspetos fundamentais para conseguirem desenvolver, simultaneamente, habilidades desportivas e aspetos ligados ao DP. Os treinadores enfatizaram ainda que o DP dos jovens através do desporto era um aspeto prioritário, estando, no entanto, extremamente motivados para ganhar. Paralelamente, Vella et al. (2011) realizaram entrevistas a 22 treinadores de jovens adolescentes ligados a várias modalidades desportivas coletivas, no sentido de aferir se os treinadores incorporavam nas suas práticas conceitos relacionados com o DP dos jovens. À semelhança do que se verificou noutros estudos, os treinadores realçaram a importância de conceitos como a competência, confiança, conexão e carácter. As investigações têm procurado sobretudo compreender que competências associadas ao DP dos jovens através do desporto são desenvolvidos pelos treinadores e qual a importância deste enquadramento na filosofia de treino destes agentes. Trotter e Robitaille (2014), por exemplo, constataram que os aspetos mais ensinados e referidos pelos inquiridos foram a auto-confiança e o respeito. Também Strachan e seus colaboradores (2014) entrevistaram cinco treinadores de jovens de várias modalidades desportivas, no sentido de compreenderem as suas perceções acerca das condições desenvolvimentais necessárias para o sucesso dos jovens. Torna-se assim clara a importância que o desporto e o treinador podem ter, quando orientados nesse sentido, na promoção do DP, sendo fundamental que o jovem atleta se relacione favoravelmente com o meio que o rodeia. Por outro lado, os estudos, retratados na tabela 4, centrados nas perceções dos atletas corroboram o potencial presente no desporto para promover o DP.

Relativamente às estratégias utilizadas pelo treinador, apenas seis estudos procuraram relacionar os resultados da intervenção deste agente com as estratégias adotadas, contribuindo para uma visão mais profunda sobre o modo como o treinador pretende alcançar os objetivos e competências consideradas importantes, associando uma análise de produto a uma compreensão do processo. McCallister, Blinde, e Weiss (2000) verificaram que, apesar dos treinadores inseridos neste estudo considerarem a promoção do DP essencial, apresentavam dificuldades em identificar estratégias para fomentar a aquisição destas competências.

Por outro lado, as características da relação mantida pelo treinador com os seus atletas foram igualmente pouco aprofundadas, contribuindo para a existência de unicamente sete investigações sobre o clima relacional construído por este agente. A título de exemplo, LaForge, Sullivan e Bloom (2012) analisaram as diferenças entre as perceções de treinadores envolvidos em contextos desportivos diferenciados e constaram que a preocupação era semelhante independente do nível de certificação ou ambiente em que intervinham, isto é, pretendiam proporcionar um clima positivo de suporte às necessidades dos jovens. Sendo assim, foi possível identificar uma tendência predominante da investigação para analisar exclusivamente as

perspetivas de treinadores acerca da importância que o DP dos jovens através do desporto tem nas suas práticas e quais os fatores e competências consideradas fundamentais neste tipo de trabalho.

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo efetuar uma revisão sistemática da literatura acerca do papel do treinador de jovens na promoção do DP dos jovens através do desporto.

Da análise dos resultados, torna-se evidente o crescente interesse por esta linha de investigação ao longo da última década. Neste sentido, diversos investigadores têm tentado perceber a extensão do que os treinadores de crianças e jovens têm feito, particularmente em clubes desportivos com ligação a projetos escolares, no âmbito da promoção do DP. É possível também constatar que a maioria das investigações foram realizadas nos Estados Unidos da América e Canadá, sendo a produção científica em outros países e sistemas desportivos restrita. De uma forma geral, os resultados de todas estas investigações sugerem que o DP de jovens através do desporto é entendido pelos treinadores como um dos objetivos mais importantes da prática desportiva, tendo em conta as necessidades desportivas dos atletas, mas também a sua vida pessoal. Todavia, as possíveis diferenças que se encontram entre o discurso e as práticas dos treinadores (i.e., entre 'o que dizem' e 'o que fazem') sugerem a existência de possíveis dificuldades em operacionalizar os objetivos definidos inicialmente. O modo como o treinador de formação desenvolve pessoal e socialmente os seus atletas ainda não é totalmente entendido. Existe, de facto, um conhecimento sustentado sobre o discurso dos treinadores acerca da relevância deste tipo de trabalho; todavia, também é clara uma certa incógnita quanto ao que é concretizado, na prática, por estes agentes. A utilização de metodologias que permitam ligar as perceções dos treinadores às suas práticas, aliando a extensão à profundidade de análise, são passos necessários. Neste sentido, também a realidade dos clubes desportivos, particularmente os contextos de elite, não tem sido estudada o suficiente. Será pertinente perceber as perceções e práticas de treinadores em ambientes sem ligação à escola, nos quais as discrepâncias entre os objetivos iniciais e as práticas poderão eventualmente ser mais evidentes. Estes são contextos importantes, pois existe um conflito entre a preocupação com o rendimento e outros aspetos, como as necessidades de desenvolvimento do indivíduo, o que pode nem sempre ser compatível.

Tendo em mente o referido, ainda existem muitos aspetos relativos ao papel do treinador de jovens na promoção do DP que requerem aprofundamento. Considerando, por exemplo, que a intervenção do treinador depende das características e necessidades dos atletas, é necessário compreender melhor como este processo decorre em vários contextos desportivos, como o de formação, mas também em diferentes faixas etárias. Neste sentido, os estudos analisados centravam-se sobretudo em treinadores que intervinham com atletas que possuíam idades inferiores a 10 anos, sendo pertinente compreender o papel deste agentes em idades baixas. De igual forma, urge analisar diferenças entre modalidades e realidades desportivas, pois, como sustentam Vella et al. (2013), cada contexto

desportivo envolve, entre outros aspetos, diferentes condicionantes associadas à cultura de uma dada modalidade ou ao carácter individual ou coletivo da mesma. Nesta medida, a realização de estudos centrados unicamente no papel de treinadoras e de treinadores envolvidos no desporto feminino são sugestões futuras importantes pelas características particulares de cada contexto e dos agentes inseridos nestes processos. Finalmente, importa perceber qual o papel dos diferentes agentes desportivos envolvidos no DP dos jovens (e.g., diretores desportivos, pais, coordenadores), no sentido de compreender em profundidade as perceções dos vários elementos envolvidos no processo educativo do jovem. Esta análise permitiria situar de que modo o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens é percebido e operacionalizado pelos vários intervenientes em causa, para além do treinador. Estes novos caminhos de investigação apresentam-se como fundamentais para enriquecer a investigação nesta área de estudo.

REFERÊNCIAS

- Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Ágora*, 14(1), 78-93.
- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 29(8), 202-222. doi: 0.5232/ricyde2012.02902
- Busseri, M., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42(6), 1313-1326. doi: 10.1037/0012-1649.42.6.1313
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Nogueira, M., & Carbonell A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 427-441. doi: 10.4100/jhse.2012.82.10
- Camiré, M., 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. doi: 10.1080/21520704.2011.584246
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 193-207. doi: 10.1080/17408980902877617
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243-260.
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1-17. doi: 10.1080/17408989.2012.726975
- Cava, M., & Musitu, G. (2000). Profile of children with social integration problems at school. *International Journal of Social Psychology*, 15(3), 319-333.
- Chatoupis, C., & Vagenas, G. (2011). An analysis of published process-product research on physical education teaching methods. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 23(1), 271-289.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3(1), 29-54. doi: 10.1080/10413200601113786
- Danish, S., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-based life skills programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21(2), 41-62.
- Daud R., & Carruthers, C. (2008). Outcome study of an after-school program for youth in a high-risk environment. *Journal of Park and Recreation Administration*, 26(2), 95-114.
- Dutton, S. (2001). Urban youth development-broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups*, 23(4), 39-58.
- Ennis, C., Cothran, D., Davidson, K., Loftus, S., Owens, L., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.
- 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. doi: 10.1016/j.psychsport.2015.08.006
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 667-676.
- 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. doi: 10.1080/10413200.2012.692452
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27, 325-337.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2012). The views of more versus less experienced coaches in underserved communities. *International Journal of Coaching Science*, 6(1), 3-26.
- Flett, M., Gould, D., Paule, A., & Schneider, R., (2010). How and why university coaches define, identify, and recruit 'intangibles'. *International Journal of Coaching Science*, 4(2), 15-35.
- Forneris, T., Camiré, 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 Exercise and Psychology*, 10(1), 9-23. doi: 10.1080/1612197X.2012.645128

- Gavin, L., Catalano, R., David-Ferdon, C., Gloppen, K., & Markham, C. (2010). A review of positive youth development programs that promote adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health, 46*, 75-91. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.11.215
- Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a new zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*, 21-37.
- Gozzoli, C., D'Angelo, C., & Confalonieri, E. (2014). La evaluación de proyectos deportivos que promuevan la inclusión social de los jóvenes: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 8*(1), 153-172.
- Gould, D., & Carson, S. (2011). Young athlete's perceptions of the relationship between coaching behaviors and developmental experiences. *International Journal of Coaching Science, 5*(2), 3-29.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight, 8*(3), 28-38.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 16-37. doi: 10.1080/10413200601113786
- Gould, D., Flett, R., & Lauer, L. (2012). The relationship between psychosocial developmental and the sports climate experienced by underserved youth. *Psychology of Sport and Exercise, 13*(1), 80-87.
- Hardcastle, S., Tye, M., Glassey, R., & Hagger, M., (2015). Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 139-149. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.10.005
- Harrist, C., & Witt, P. (2015). Calling the screens: Self-reported developmental outcomes in competitive basketball. *Journal of Adolescent Research, 30*(6), 751-778. doi: 10.1177/0743558414561293
- Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5Cs coaching efficacy program. *Sport Psychol, 22*, 109-133.
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *National Association of Physical Education in Higher Education, 54*, 292-307.
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 9*(2), 393-421.
- Holt, N., Tink, L., Mandigo, J., & Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 281-304.
- Jones, M., & Lavallee, D. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 159-167. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.005
- Jung J., Wright P. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of "at risk" middle school students in physical education. *Ágora, 14*, 140-160.
- LaForge, K., Sullivan, P., Bloom, G. (2012). Coaching behaviors in canadian youth sport. *Athletic Insight, 4*(3), 251-263.
- Lamonedá, J., Huertas, F., Córdoba, L., & García-Preciado, A. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 113-123.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16.
- Lerner, R., Dowling, E., & Anderson, P. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science 7*(3), 172-180.
- MacDonald, D., Côté, J., & Deakin, J., (2010). The impact of informal coach training on the personal development of youth sport athletes. *International Journal of Applied Science & Coach, 5*(3), 363-372.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(2), 141-157.
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review, 33*(1), 29-45.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Education, 57*(1), 35-45.
- McConkey, R., Dowling, S., Hassan, D., & Menke, S. (2013). Promoting social inclusion through Unified Sports for youth with intellectual disabilities: A five-nation study. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 57*(10), 923-935. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01587
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 15*(2), 35-46.
- Oliver, E., Hardy, J., & Markland, D. (2010). Identifying important practice behaviors for the development of high-level youth athletes: Exploring the perspectives of elite coaches. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 433-443. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.05.004
- Sallán, J., Moreno, J., Ceacero, D., & Díaz-Vicario, A. (2014). Causas de la intolerancia en las competiciones deportivas escolares: elaboración de un código de conducta. *Revista de Psicología del Deporte, 23*(2), 255-265.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2014). A new view: Exploring positive youth development in elite sport contexts. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 3*(1), 9-32. doi: 10.1080/19398441.2010.541483
- Taylor, I., & Bruner, M. (2012). The social environment and developmental experiences in elite youth soccer. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 390-396. doi: 10.1016/j.psychsport.2012.01.008
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R., Dowling, E., Benson, P., Scales, P., & Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescent, 25*(1), 113-143.

Fernando Santos, Nuno Côrte-Real, Leonor Regueiras, Cláudia Dias e António Fonseca

- Trottier, C., & Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The Sport Psychologist, 28*, 10-21. doi: 10.1123/tsp.2012-0094
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology, 23*, 33-48. doi: 10.1080/10413200.2010.511423
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013). The relationship between coach leadership, the coach-athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*(5), 549-561.
- Voelker, D., Gould, D., & Crawford, M. (2011). Understanding the experience of high school sport captains. *The Sport Psychologist, 25*, 47-66.
- Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). On the fields of the motor city: Underserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education, 4*(3), 98-125.

Anexo II. Original do artigo resultante do capítulo II (aceite para publicação na revista *International Sports Coaching Journal*, 2017)

**Portuguese Football Coaches' Role in Facilitating Positive Development within
High Performance Contexts: Is Positive Development Relevant?**

Abstract

Over the last decades positive development (PD) has served as a framework for several investigations within the sport science community. In fact, multiple researchers have analyzed youth coaches' role in PD. However, there is recent interest in exploring high performance coaching due to the complexity of the coaching practice, the different developmental needs presented by players, and the relevance of PD within this particular environment. The purpose of this study was to understand the perspectives of Portuguese football coaches about the importance of PD in high performance coaching. The participants in the study were ten male Portuguese football coaches who trained athletes between the ages of 16 and 39 years of age. Findings showed that coaches viewed winning and on field performance as top priorities in their coaching philosophy, but recognized the importance of PD. Coaches also envisioned the determinant role youth coaches have in this domain. Coaches conceptualized PD as an overarching framework that could be used across the developmental spectrum to convey a range of PD outcomes in high performance contexts such as teamwork, respect for others and transfer to other life domains. Moving forward, coach education courses should help coaches develop strategies to foster PD.

Keywords: sport, high performance coaching, coach education, coaching philosophy.

Portuguese Football Coaches' Role in Facilitating Positive Development within High Performance Contexts: Is Positive Development Relevant?

Sport related activities are important elements of many peoples' lives. Sport can provide multiple benefits on a physical, emotional and relational levels (Fuller et al., 2013; D. Hansen & Larson, 2007). In this sense, sport clubs, physical education within school environments, recreational contexts and high performance coaching play relevant roles in fulfilling the developmental needs of a significant number of young athletes around the world who enroll in such activities. Positive development (PD) has been used as a framework in which individual attributes are valued, constituting a strength-based approach; contextual conditions are created within intervention programs so that young people can strive, gain inter-personal competencies and reach adulthood well prepared for the relational challenges ahead (Damon, 2004; Vierimaa et al., 2012). Whitley, Forneris and Barker (2015) highlighted the increase in PD related interventions and the need to foster sustainable contexts so intended outcomes can be effectively attained over time. Accordingly, several characteristics named as the "five Cs" (i.e., competence, confidence, caring, connections and character) have been considered key components that should be inserted in intervention programs designed towards PD (Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2005; Petitpas et al., 2005).

There is agreement within the sports science community that sport can serve a PD oriented purpose (Martinek et al., 2006). In fact, intervention programs within this framework have generated positive developmental outcomes across the world including countries such as Canada (Barker & Forneris, 2012), New Zealand (Gordon et al., 2012), South Korea (Jung & Wright, 2012), Spain (Escartí et al., 2012) and United States of America (D. R. Hellison, 2011). In Portugal, this line of research is still in its beginning stages (Esperança et al., 2013). Nevertheless, investigations have started to shift the focus to understanding sport agents' efforts towards PD and life skills promotion (Martin Camiré et al., 2014; Vella et al., 2011; Vella, Oades, et al., 2013b). Sport is viewed as an important platform to foster PD. However, sport cannot be viewed as an unproblematic and a universally positive experience.

Although it may provide a context for PD, it can also lead to negative developmental outcomes such as the lack of sportsmanship, antisocial behaviors and stress to players due to the emphasis placed on winning (Bean et al., 2014; Merkel, 2013). Therefore, an important research question has been raised: Which factors and agents can convey PD through sport?

Coaches represent one of the agents within this system and can serve as enablers, decision-makers in promoting positive sport experiences, teachers of life skills and providers of significant developmental outcomes (Gould et al., 2007). Transformational leadership has been used as a framework that can produce the previously mentioned outcomes (Tenling & Tafvelin, 2014; Vella, Oades, et al., 2013a). In fact, comprehending coaches' leadership enables an understanding of how athletes' personal and psychological needs are perceived (Macquet et al., 2015). Considering the relevance PD has in coaching, research has found that coaches have difficulties in articulating how PD intended outcomes are integrated in their practices, particularly when it comes to identifying the strategies used towards this objective (McCallister et al., 2000). Research has also shown that coaches' philosophies include concerns regarding athletes' developmental process, indicating that PD-related concepts are perceived as coaching outcomes (Collins et al., 2009; Flett et al., 2012; Gould et al., 2007; Whitley et al., 2011). For instance, Camiré, Trudel, and Lemyre (2011) conducted a study with fifteen high school sport coaches and analyzed their profiles, coaching philosophies and strategies. It was clear the need for coaches to learn how to implement their coaching philosophy and promote life skills development. Harrist and Witt (2012) considered the perspectives of athletes and coaches involved in female youth basketball teams, which highlighted the importance of enjoyment and life skills promotion. Moreover, school-based sport associated contexts have been extensively studied (Martin Camiré, Trudel, & Bernard, 2013; Martin Camiré, Trudel, & Forneris, 2009a; Forneris et al., 2012).

However, high performance coaching (Morley et al., 2014; Strachan et al., 2011) has not been investigated with the necessary depth.

High performance coaching involves a focus on sports development and the need to win (Cushion, 2007).

Within this focus on competitive outcome, it has also been argued that coaches in these contexts should also provide opportunities for athletes to interact positively, have fun, engage in long-term sport participation through a positive environment as well as learn personal and social skills through sport (Côté, & Gilbert, 2009). These researchers provided a conceptual framework of coaching effectiveness grounded on developmental theories in which it is stated that all sport contexts should provide opportunities for personal development despite having different demands regarding performance. PD differs from the more typical expression 'positive youth development' due to its broad spectrum that is not restricted to youth athletes and considers this framework valuable within multiple coaching domains. However, a more detailed description about how it is conceptualized in high performance coaching is needed (Côté, & Gilbert, 2009). On this notion, there are significant differences between youth sports and high performance coaching, expressed in the importance given to PD within schools' curriculums compared with the reality of high performance coaching in which competition gains more preponderance (N. L. Holt et al., 2008; Säfvenbom et al., 2014).

Gould, Collins, Lauer and Chung (2007) mentioned the importance of comprehending coaches' philosophies and practices and expressed the need of integrating PD and objectives associated with players' performance and motivation to win. Essentially, the authors emphasize that PD outcomes should not be envisioned as incompatible in high performance coaching. In fact, efforts should be aligned so coaches can provide an holistic sports environment in which athletes' are able to strive at all levels (e.g., psychological, technical, tactical) (Flett et al., 2012; Gould et al., 2006). The belief that high performance coaching is incompatible with PD is often institutionalized in many sport clubs (Coakley, 2016). The culture of only prioritizing winning reinforces the idea PD is an impossible endeavour in high performance contexts. Coaches are often pressured to accept this reality if they want to coach at this level (Coakley, 2016).

On this note, Strachan, MacDonald and Côté (2015) within the implementation of Project SCORE (a resource to support coaches in the implementation of positive youth development through sport) stated that "(...) the identified challenges were more related to changing individual perceptions about teaching youth development as an integral part of coaching youth sport." (p. 18).

It becomes relevant to use frameworks that help coaches to understand how PD is integrated in high performance coaching involving youth and adult players.

Yet some studies, such as Morley, Morgan, McKenna and Nicholls (2014) research with soccer players ranging from 13 to 18 years old and five coaches, show that coaches may neglect PD while focusing on sport skill development and game performance. However, coaches involved in high performance sport still have a role to play in young players' developmental process and need to fulfill the different needs presented by athletes (e.g., dealing with players in different developmental stages) (Forneris et al., 2012; Strachan et al., 2011). An important question should be raised: Do PD efforts end as athletes transition into high performance sport settings? Researchers have specifically mentioned the need for coaches to promote PD in high performance sport (Strachan et al., 2011). It is evident that there is a lack of information within high performance sport about the role played by these coaches (Chinkov & Holt, 2015).

Keeping in mind the research mentioned, coaches face difficulties in articulating strategies towards PD and fulfilling their coaching philosophies. Coaching education opportunities may provide high performance coaches with the information needed to learn how to facilitate PD (Cushion et al., 2003; McCallister et al., 2000). It has been noted that coaches learn to facilitate PD through different contexts (e.g., informal, formal learning situations) (Martin Camiré et al., 2014), which demands educational initiatives such as Project SCORE (Project SCORE, 2015) and other resources. Coaches should be exposed to practical experiences so they can learn through an enriched environment and by reflecting on their mistakes and successes (Cushion et al., 2003; Koh, Mallett, Camiré, & Wang, 2015; Vella, Crowe, et al., 2013; T. Wright et al., 2007).

For instance, a pilot coach education program has been developed in Portugal, so coaches might learn how to foster PD outcomes in elite field hockey clubs (Portuguese Hockey Federation [PHF], 2015). Therefore, coaches involved in high performance sport can learn competencies useful to foster PD in different situations. But more information on coaches' perceptions of current coaching education initiatives with respect to PD is needed, particularly in high performance contexts.

Most research within PD has been conducted in school-based sport contexts. In these environments coaches' philosophies and practices tend to be aligned with PD outcomes (Martin Camiré, Trudel, & Bernard, 2013; Martin Camiré et al., 2009a; Forneris et al., 2012).

On the other hand, the role played by high performance coaches still needs to be investigated (Strachan et al., 2011). These coaches should provide positive experiences to youth and adult athletes who have different developmental needs and integrate PD in their coaching practice (Mallett & Coulter, 2016). However, in some cases PD is portrayed as an impossible endeavour in high performance sport as coaches need to balance sport skill development with PD (Morley et al., 2014). In this sense, there is the need to explore how the transition into high performance sport settings occurs and PD is prioritized and facilitated at this level.

The purpose of the current study was to understand the perspectives of Portuguese football (soccer) coaches about the importance of PD in high performance sport. Four questions guided the study: (a) How do coaches define their coaching philosophies? (b) Which PD outcomes are associated with high performance coaching? (c) What do coaches believe is the role of coach education programs in helping them facilitate PD? (d) How do coaches portray themselves as leaders? (e) What strategies do coaches use to foster PD in their players?

Method

Participants

The participants in this study were 10 male Portuguese football coaches involved in high performance sport who trained athletes between the ages of 16 and 39 years (see Table 1). In this context, football clubs reward talented young players by integrating them in senior teams.

Every coach had the maximum level of certification provided by the Portuguese Football Federation, UEFA PRO (UEFA, 2015). All the participants had previous coaching experience in youth sports settings.

Table 1. *Coaches' Demographic Profile.*

| Age | Gender | Years Coaching Experience | Highest Level of Education | Maximum Coaching Certification | Experience as a Player | Time Spent with Players |
|-----|--------|---------------------------|----------------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------|
| 55 | Male | 15 | High School Diploma | Yes | Yes | 6x/week/150 min* |
| 52 | Male | 21 | High School Diploma | Yes | Yes | 6x/week/210 min |
| 39 | Male | 13 | Masters' in PES | Yes | Yes | 6x/week/90 min |
| 53 | Male | 25 | High School Diploma | Yes | Yes | 6x/week/150 min |
| 50 | Male | 30 | Doctoral Degree in PES | Yes | Yes | 6x/week/90 min |
| 47 | Male | 9 | Primary Education | Yes | Yes | 7x/week/210 min |
| 44 | Male | 11 | High School Diploma | Yes | Yes | 7x/week/210 min |
| 54 | Male | 21 | Masters' in PES | Yes | Yes | 7x/week/210 min |
| 54 | Male | 24 | Bachelor PES | Yes | Yes | 7x/week/150 min |
| 40 | Male | 15 | Bachelor PES | Yes | Yes | 5x/week/210 min |

Procedure

Before collecting the data, the ethical board of the researchers' university granted the necessary clearance. Coaches were then recruited using a purposeful sampling technique (Silverman, 2000) according to the following inclusion criterion: 1) had the maximum certification and/or a degree in sport sciences related fields; 2) were training professional football teams competing in the first and second Portuguese national divisions. Initially, 13 coaches were contacted via phone, informed of the objectives associated with this research and invited to participate (i.e., the necessary conditions for an informed consent) (Denzin & Lincoln, 2011). However, out of these 13 coaches, 2 were not able to collaborate as their teams initiated a decisive phase of the season and they were not available at that time. One coach did not reply and therefore was not available to take part in the study. Before scheduling the interviews, the participants signed a consent form explaining their rights to anonymity and confidentiality, and the context in which the data would be published, among other relevant information. On average, the interviews lasted 49 minutes, ranging from 45 to 70 minutes long. Furthermore, there was no need to conduct further contacts with other coaches because experiential saturation was reached by the tenth interview. This occurred when no additional information could be observed in the data as no more meaningful coding could be conducted (Denzin & Lincoln, 2011; Guest et al., 2006).

Interview Guide

The interview guide was based on past research endeavours (Martin Camiré et al., 2014; Strachan et al., 2011), particularly on the work conducted by Vella, Oades and Crowe (2011) and the interview guide used in their study. Before obtaining the final version of the interview guide, one pilot interview was conducted which resulted in no changes being performed, attesting its pertinence and value within this particular setting. The first part of the interview guide was designed with the intent of collecting coaches' demographic data.

The core questions of the interview guide addressed the key aspects inherent to their coaching philosophy (e.g., How would you define your coaching philosophy?), perceived coaching outcomes (e.g., What outcomes do you desire for your team as a result of your coaching?), strategies used to pursue those outcomes (e.g., What strategies do you use to positive develop your players?), the differences in coaching philosophy from youth sports to high performance coaching (e.g., How did you see your role change from youth sports to high performance coaching?), the impact coach education has on learning how to foster PD (e.g., How did you learn to facilitate PD?) and coaches' perceptions about their role as leaders (e.g., How can you influence players as a leader?). See Appendix A for the full interview guide.

Data Analysis

The interviews were transcribed *verbatim* and inserted in the software NVivo10, which was used to manage the data allowing a constant revision, and appropriate understanding of the 148 single-spaced pages of transcript that were generated (Silverman, 2000). A thematic analysis (Silverman, 2000) was conducted with the objective of transforming the raw data into meaning units (chunks of text expressing a distinct singular idea or concept, e.g., 'Yes, we discussed that. There were always teachers who discussed these themes in the coaching courses') which were then organized into high (e.g., coach education courses, coaching philosophy) and low order categories (e.g., lacking in PD related content, winning as the top priority). These analytic decisions were made in order to find patterns and themes within the meaning units. These pieces of text were coded and organized in high and low order categories that were structured in a hierarchical fashion (e.g., coaching philosophy, focused on technical and tactical skills, winning as the top priority) (Denzin & Lincoln, 2011).

Low order categories were grouped in order to create a high order category. This process was constantly reviewed by all the authors with the intent of assuring the analysis conducted responded clearly to the research questions initially raised.

In addition, a deductive analysis was employed to create the five main themes (e.g., coaching philosophy, coaching outcomes) from the initial research questions prior to the inductive analysis. The high and low order categories were created inductively (e.g., psychological factors decisive in a teams' success, constraints within PD). This procedure allowed the researchers to consider themes and categories that emerged from the data and at the same time generate concepts from previous studies (Silverman, 2000). Further, the quotes included in the results section were translated to English by the first author and then reviewed by a bilingual person who had a degree in English. After this process, few changes were made to the original translation. To assess the trustworthiness several procedures were conducted (Denzin & Lincoln, 2011). A member checking technique was used and all the transcriptions were sent back to the participants by email. None of them decided to make any changes to the documents. A negative case analysis (Silverman, 2000) was used to explore possible divergent patterns and rival explanations that emerged from the data (e.g., coach education courses provided enough support to help coaches learn how to facilitate PD). An expert in qualitative research also reviewed the data analysis (Denzin & Lincoln, 2011).

Table 2. *Overview of themes, high order categories and low order categories.*

| Themes | High Order Categories | Low Order Categories |
|----------------------------------|--|--|
| Coaching philosophy | Focused on technical and tactical skills Based on PD related concepts | Winning as the top priority PD conceptualized as athletes success |
| | Psychological factors as decisive | Relationship between performance and PD |
| | From player to coach | |
| | Youth coaches philosophies | Change in coaching philosophy Developmental concerns Focus on winning and career |
| Coaching Outcomes | PD related outcomes | Respect Confidence Teamwork Transference to life Communicating with players |
| | Factors limiting PD | Football as a business Need to win |
| Coach education | Coach education courses | Important Relevance of sports psychology Lacking in PD related content PD content |
| | Reflect and search for knowledge Life experience | |
| Leadership | Coaches' personal traits Caring as leadership | Convince players |
| Coaches' intervention towards PD | Communicating with players | |
| | Difficulties in articulating strategies | |

Results

This section is divided into five main themes (see Table 2): coaching philosophy; coaching outcomes; coach education; leadership; coaches' intervention towards PD. Each quotation mentioned is labelled in a numeric manner (e.g., C7).

Coaching Philosophy

The participants' responses making up this higher order theme reflected coaches' philosophies described as focused on performance and PD as well as expressed coaches' perceptions of youth coaching philosophies. It also included the positive relationship between PD and performance and how their experiences as football players influenced these beliefs.

Focused on the style of play.

Several coaches considered only style of play related concepts while elaborating on their coaching philosophy:

My coaching philosophy is very simple. (...) I am a coach that works towards our style of play, we train according to the game we want to play. (...) we aim two main things: ball possession and scoring goals. These are our main concerns. (C2)

Winning as the top priority.

Further, the participants indicated that winning was the only top priority in high performance football as one coach stated:

It is obvious that in professional football the objective is exclusively to win, the rest is music. (C7).

Another coach added:

(...) who has been in football for a long time knows the important thing is ball in the net. If the ball is in the net and you win, the coach can give the worst examples but those factors count more. If you have a coach who gives the best examples but you do not win that is secondary... (C2)

Coaches indicated that promoting PD was undervalued when comparing to the need of attaining victories. One coach claimed this was the most negative side of high performance football:

You can have that capability to share values, but if you do not win, the ball does not go in the net (...) I think is the worst thing about football because then everything is judged. (C2)

Based on PD related concepts.

Many coaches believed their coaching philosophy promoted teamwork, players personal development, confidence and focused on athletes strengths, but at the same time considered style of play related concepts ($n=7/10$). One coach mentioned:

We need to have the sensitivity to make them believe that the right move is to go beyond their comfort area, help them to be better. It is clear that this «challenge» raises some questions and brings a certain distrust to the player, so it is our job to focus on their strengths. (C8)

Another coaches also mentioned:

If I have a player who is very strong in set pieces and if the other team is also very strong in this game aspect the image my players will get is that our players are very short and the other team are like giants going for the ball. However, I can tell them to be careful in set pieces, because if we go for the ball we are invincible. I told them the same thing but in a different way and they get the idea of being giants and the others short. (C10)

One participant stated that players usually focus on their weaknesses, which makes it difficult for coaches to implement a strength based approach and integrate PD related concepts into their coaching philosophy:

This to say that I started not to allow a series of situations and contexts in which the players try to hold on to excuses and mistakes with the intent of not having a part in changing the context of things. (C2)

PD conceptualized as athletes success.

In fact, PD was conceptualized in terms of athletes' success. One coach indicated:

Mainly develop players on a technical and personal stand of point, mostly on a relational level because it is important for their careers. (C6)

Another coach also mentioned the need to prioritize PD as athletes success:

It is important that athletes become more confident, use positive thinking and understand PD. Athletes success at last glance should be measured by how players overcome these challenges. (C3)

Relationship between performance and PD.

Coaches referred to the importance of psychological factors as decisive in a team's on field success. In this sense, the participants perceived a positive relationship between performance and PD ($n=8/10$). Accordingly, one coach stated:

It is like I told you, if a team is organized, disciplined, if it has those values it is also going to be close to achieving success and victories. (C7)

Using different words another coach emphasised this idea:

I think so. I think it is fundamental. Usually it is said that victories bring confidence. I say the opposite, confidence brings victories. When we try to believe in the people we work with, hear them, understand them, feel them and mainly make them believe that they have strengths that can lead them to their objectives it is fundamental. (C6)

From player to coach.

Coaches believed their experience as players influenced their perspectives about PD and their coaching practice nowadays ($n=9/10$).

That for me was important, having experience as a player and then deepening and developing what I had learned with the groups I work with...(C4)

Another coach believed that being a former player helping him understand the relevance of PD:

My arrival to sport and the challenges I faced as player shaped the way I portrait the importance of PD in high performnace coaching (C5)

High performance coaches' perceptions of youth coaching philosophies.

All the coaches recognized that working within youth sports implies a change of coaching philosophy comparing to high performance sport, which means different concerns and implications. This coach supported this idea by saying:

I am a football coach training a senior team. Now it is clear that if I was going to coach a youth football team I would have to understand the context, what I would pursue, my athletes' developmental stage and if the clubs' philosophy would be directed at using a strength based approach... (C8).

The participants assumed that youth coaches should be concerned about PD as well as develop these skills differently in youth sports comparing to high performance sport, which convey different priorities:

Youth sports is a long process, but at the same fascinating, because we start to see an improvement of individual behaviours and everything we are asking throughout time becomes evident. When we speak about youth sports it is important to consider two perspectives: human education in which there needs to be a concern from who conducts sports activities towards this outcome (...) they should be ready to deal with children and young people using pedagogy. (C6)

Another coach also stated:

In youth sports of course we need to have another concern which is development. When they reach professional football things are different. Besides helping them in developmental related issues we worry about their integration in a professional league and winning, which is more important than in youth sports. Mainly develop the player and the person, never forgetting that results are important, but first develop players...(C2)

However, the participants in this study indicated youth coaches are concerned only with winning and moving forward in their careers which jeopardizes this type of work:

Some times what happens is that youth coaches became too competitive and share that with kids which I think is bad. Kids by their own nature are already competitive, they do not like to lose so we can work as enablers who determine the path in terms of team values... (C1)

Coaching outcomes.

This higher order theme comprised coaching outcomes and factors that constrained coaches to attain these competencies.

PD related outcomes.

Multiple PD related outcomes were perceived as results of the participants coaching practice. In this sense, respect was one of the competences deemed as relevant.

Since the first day we established certain golden rules with everyone which have to be respected. The first golden rule is that we have to respect everyone at the club: coaches, teammates, the president of the club, among other agents. I make this clear for every player so they know what we expect from them. (C10)

Confidence, teamwork and transference for life were also comprehended as PD associated coaching outcomes as three participants stated:

When we are doing a certain task if we do not feel confident it is not going to be made with the desired quality. Confidence is determinant... (C8)

They should work as a team, have solidarity, be a team in which all the players are ready to help each other in all game moments. (C2)

and

Of course if they understand things in a high performance coaching, if they drink well the things we share with them within this logic, they will be better outside football. (C3)

On the topic of transference, coaches identified meeting players later in life as a way of observing the transference of learning (PD related) from football to life:

For instance when we know someone for a long time, weeks or months, even years and when we look at them we see our way of communicating, the knowledge and experience we shared and feel that after a long time he has the ideas and values we think as important. (C6)

Factors limiting PD.

Nevertheless, the participants mentioned several constraints which limited their work towards PD, particularly coaches believed the business side of professional football influenced negatively their efforts to develop players:

The funny thing is that after 30 years rich people cannot buy the skill needed to play football but they bought the game, the people who play it. Nowadays, things are business and unfortunately there are values that are lost. (C5)

Coach Education

This high order category included coaches' responses about the role played by coach education in helping them learn to facilitate PD and how coaches were able to attain this knowledge.

Important.

Many coaches assumed that football coaching courses were important contexts in which competencies could be gained to foster PD properly ($n=7/10$) as one coach stated:

They were important, because there was an important element, debate, which is essential. There was an exchange of perspectives between the teacher and students attending the course. There were also work groups. I recall a fourth level coach education course, it was the first course in 2001 with José Mourinho (...) the groups were able to find a series of journal's titles and subtitles and they found similar headlines about coaches' intervention before and after a game and analyzed how it could influence positively their players... (C1).

Another coach added:

Clearly. I do not have doubts about its importance, because it makes us think about how we can get closer to an athlete. (C7).

Psychology related subjects.

In this sense, coaches recognized the relevance of psychology related subjects to foster PD. Two participants referring to this topic mentioned:

I try not to use the word no. Everything I do it's what I have worked for, trying to say things always in a positive manner by using much of what I have learned through neuro-linguistic programming. (C10)

and

As I said before we are leaders not by choice but because we have to be. In this sense, we need to build knowledge about social areas such as psychology and sociology. (C3)

Lacking in PD related content.

However, the majority of the coaches believed football coaching courses did not provide enough support for coaches to foster PD and intervene in high performance sport ($n=8/10$). One coach supported this idea:

A lot people are studying if you play in 4-3-3 formation or 4-4-2, if they stretch the leg more to the left or to the right. There is some research about this, not enough (...) However, about PD we do not have anything substantial that helps us in improve our knowledge theoretically (C2)

Another coach also indicated:

It is an educational process in which contents are not adjusted to the needs (...) there are substantial gaps and the important competencies are not valued and introduced in the courses. (C6)

Only two coaches mentioned football coaching courses provided enough support to learn how to PD their players as one claimed:

Yes, we discussed that. There were always teachers who discussed these themes in the coaching courses. (C5)

Reflect and search for knowledge.

Moving forward, coaches identified the relevance of searching for knowledge, reflecting and applying PD based strategies according to the contextual indicators:

This is a little bit empirical. In our work we have a coaching experience maybe of twenty years and during this period we had 600, 700 athletes with their personalities. I am interested in these issues and I try on a daily basis to search and learn from reality. (...)

I try to learn each year and reflect about the season, the results, the teams' behaviours, which helps us improve the way we share our message. (C3).

Another coach stated:

(...) there is the need to build a path and invest by searching for new knowledge, speaking with other people, understanding other experiences, which means searching for what can be useful. (C8).

Life experience.

Coaches' previous educational and professional experiences was perceived as an influential factor in learning how to facilitate PD:

Without a doubt outside football, the values that were conveyed by my parents because for me the important thing is the education you get the cradle (C10)

and

The knowledge I acquired it through my education, growing as a person and by sharing. Knowledge and values are always very personal, according to one culture and education. (C1)

Leadership

This high order category consisted of coaches' responses concerning how they portrayed themselves as leaders within PD including the negative impact coaches may have on players' developmental process.

Coaches personal traits.

Many coaches assumed their personal traits determine their role as leaders (n=6/10):

I cannot be a good leader if I do not have a good essence. You can be a leader without having a good essence as a person but you are not going to have a lot of success or become a good leader... (C9)

When asked to define leadership, coaches associated this concept with convincing players about the best path to success. One coach added:

I think leadership is above all players believing in the message we try to share, which means being a leader is to make the players in front of us hear and believe in our message. (C4)

Caring as leadership.

Caring was understood by coaches as leadership, particularly valuing players' developmental needs:

It is to know the player, his way of perceiving and dealing with things (...) in training contexts the coach has to reach everyone, touching them in some way. (C8)

Most coaches assumed the importance of helping players strive ($n=8/10$):

As a coach I try to help my players find their path, so they can achieve their dreams and success. (C10)

Negative impact.

Nevertheless, the participants in this study mentioned the negative impact coaches' leadership may have on players due to the fact their developmental needs are not considered ($n=6/10$). One coach claimed the following:

I think people live in a very competitive context in which the need to obtain results overcomes everything else. Many times for that to happen some things are done that do not go in the players' interest, because he is seen as a tool and in my opinion we have to look at him as a person. (C2).

Another coach believed many athletes may quit high performance sports if coaches do not focus on PD:

A coach can leave a young player completely devastated, even leading them to dropout. I know many cases like this. You have to focus on PD, create a motivational climate, be patient and develop confidence (C6)

Coaches' intervention towards PD.

The participants' responses making up this higher order theme reflected the strategies used to promote DP within high performance football.

Communicating with players.

A low number of strategies were identified by coaches. Accordingly, communicating with players and reinforcing positive behaviors was the only PD-based strategy mentioned ($n=10/10$). One coach while describing PD-related coaching strategies mentioned the importance of speaking with players on different occasions:

Normally giving feedbacks to attitudes, behaviours and even highlighting them in press conferences, interviews, in the locker room and in informal conversations that we have...(C5)

Two coaches expressed the need to reflect with his players about their progress within PD with the objective of setting proper standards for themselves and define objectives:

(...) through individual or group conversations (...) Many times I have a conversation with certain elements who I think are not corresponding on field in terms of teamwork and solidarity. We speak to them, when its possible we show them videos, so they can see things are not how they are portraying them... (C7) and

I speak with players about PD and try to see how they react. I try to see if we can set tangible objectives within PD and attain them. It is important to see how players manage to fulfill my expectations towards PD outcomes (C2)

Another coach conceptualised addressing PD as speaking with his players about these outcomes by using an effective communication style. This strategy was perceived as the only way to promote PD:

While promoting PD I speak with them differently. If you speak with a very experienced player who has played for the national team you have to use a certain approach. On the other hand, if it is an inexperienced player I use a another approach. There is not a recipe. This is the only strategy I need to promote PD. It is the only way! (C3)

Difficulty in articulating strategies.

Beyond making efforts to speak with players about PD, coaches struggled in mentioning more strategies that could be linked to PD. In fact, coaches communicating with players was considered the only feasible strategy to develop this assets.

One coach clearly stated he did not implement any other strategy because it was not necessary:

Sometimes I use a powerpoint presentation to communicate with players when I think it is appropriate. That´s the only strategy I use to promote PD. I do not try to use anything else and I do not feel the need to use anything more (C6).

Discussion

The purpose of this study was to analyze Portuguese football coaches´ views about their role in fostering PD, their coaching philosophies and strategies used, and how these coaches learn to facilitate PD associated outcomes.

The results present a novel approach on the relevance of PD within high performance coaching considering that young players also take part in professional sport contexts. In addition, coaches influence athletes on a technical and tactical level but also play an important role in the values deemed important and in athletes' personal and social growth. Previous research has explored youth coaches philosophies reporting that PD is prioritized by these agents (Martin Camiré et al., 2012; Martin Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013; Collins et al., 2009). Many coaches involved in the present study only highlighted the importance of performance while elaborating on their coaching philosophy.

However, the majority believed PD could be integrated alongside performance. Coaches conceptualized PD as an overreaching framework that could be used beyond the developmental spectrum to convey a range of PD outcomes in high performance contexts such as teamwork, respect for others and transfer to other life domains. These claims are supported by previous research that prioritize PD in different settings and age groups (Côté, & Gilbert, 2009). In addition, coaches associated PD with athletes' personal and social development addressing concerns that go beyond immediate performance or winning games. The participants in the present study shared mixed opinions regarding their coaching philosophy. On one hand, many coaches stated winning was the only top priority in high performance sport, emphasized through technical, tactical or physical development. On the other hand, most coaches considered PD relevant within their coaching philosophy but also valued performance. These results are consistent with past research (Collins et al., 2009; Forneris et al., 2012; Vella et al., 2011) in which coaches although being highly motivated to win place PD as a priority. The participants in this study identified the transition from player to coach as an important moment that shifted how they portrayed PD.

Coaches mentioned that personal traits that were acquired throughout their experiences in high performance sport (Lara-Bercial & Mallett, 2016; Mallett & Coulter, 2016) determined their role as leaders, particularly the ability to convince players about the importance of PD, valuing their needs and helping them strive. Lara-Bercial and Mallett (2016) conducted a study with 17 serial winning coaches and 19 high performance athletes that showed how these agents considered empowerment and personal development as one of main challenges within high performance sport.

These aspects are consistent with transformational leadership literature which has outlined the need to create supportive and empowering climates (Tenling & Tafvelin, 2014; Vella, Oades, et al., 2013a). If coaches are not able to sensitize high performance athletes about the importance of PD their strategies might be ineffective due to the social-cultural forces that pressure athletes to always win (Koh et al., 2015). Athletes constantly face challenging decisions in which they have to set boundaries about which behaviors are acceptable in competition (May, 2001). Therefore, coaches should enable players to value PD concepts such as fair play and respect for others.

High performance sport prioritizes winning and performance as coaches and athletes strive to compete and attain sports clubs objectives (Mallett, 2010). In comparison to recreational sport contexts, high performance coaching "entails a more intensive commitment to a preparation program for competition and a planned attempt to influence performance variables." (Côté & Gilbert, 2009, p. 314). However, is it possible to integrate PD in both contexts? Most coaches in the present study prioritized PD and performance while describing their coaching philosophy. Camiré (2015) mentioned the need to integrate PD in high performance coaching and consider athletes' needs across the developmental spectrum. Collins, Gould, Lauer and Chung (2009) indicated coaches expressed the same coaching philosophy aligning their desire to win with players development. Other studies have also stated the importance of PD in coaches' philosophies (McCallister et al., 2000; Whitley et al., 2011). The consensus is that high performance sport represents a complex reality in which coaches deal with several challenges (e.g., prepare a team to perform, develop players technical skills, promote values) and with the need to influence players in many ways. At the same time there is constant pressure to perform and succeed at a high level (Säfvenbom et al., 2014; Strachan et al., 2011).

Furthermore, in the present study coaches claimed the existence of several constraints that limit their work towards PD and might justify why some coaches only prioritized winning in their coaching philosophy. The business side of professional football and the need to win at all cost were perceived to influence negatively their efforts to promote PD. The existence of a subculture of winning at all cost in high performance sport constraints coaches' initiatives towards PD and promotes a negative climate (Coakley, 2016).

Coaches generally view PD as a factor that does not influence performance (e.g., Strachan et al., 2011). In the present study this was not the case. Coaches viewed PD as an essential component of a teams' on field success linking PD to performance. PD was considered relevant in high performance sport. Moreover, PD was viewed as essential in attaining performance-related outcome that might help coaches overcome the potential influence of social-cultural forces that can constraint their efforts towards PD (Coakley, 2016).

In order to lessen these barriers, PD should be envisioned by coaches and other sport agents (e.g., technical directors, sport clubs managers) as compatible with high performance sport and its demands. Coaches should also help young players strive and fulfil their developmental needs which does not imply a complete disregard for performance orientated goals. At the same time, gaining PD associated competencies seems to play a relevant role in performance, interpersonal relationships and growth contributing to the overall acquisition of a wide range of skills (e.g., sport, personal and social skills) (Gould et al., 2007). It is important for these agents to understand PD, its implications and how PD can be integrated.

Several coaching outcomes consistent with the PD literature were identified by the participants in the present study, specifically confidence (Bowers et al., 2010; Vierimaa et al., 2012), teamwork (N. L. Holt et al., 2008; Trottier & Robitaille, 2014) and transference to life (Martin Camiré et al., 2012; Turnnidge et al., 2014; Weiss et al., 2013). Strachan and Davies (2015) conducted a study with 12 high performance athletes with the objective of using photo elicitation to explore youth experiences in sport. These researchers reported that high performance sport programmes can be designed to develop a range of personal and social skills alongside sports skills.

Coach education courses were interpreted as important contexts but lacking in PD related content. Coaches indicated learning how to facilitate PD through reflection, by searching for knowledge and from other life experiences (Conroy & Coatsworth, 2006; Cushion et al., 2003). These results are congruent with the work conducted by Camiré, Trudel and Forneris (2014) who also examined how coaches learn to facilitate PD.

Coach education courses should include PD in their curriculum and respond to the needs of coaches in different contexts (e.g., high performance sport, organized youth sport), avoiding the perpetuation of negative outcomes associated with high performance coaching such as the lack of sportsmanship and fair play (May, 2001). On this notion "Training that equips coaches with developmentally appropriate knowledge and skills may not guarantee positive youth development, but it will go some way to equipping coaches with the ability to facilitate positive developmental outcomes for athletes." (Vella, Oades, et al., 2013a, p. 526).

It becomes necessary then to answer the following question: Is it possible to win and promote PD? Both objectives might not be seen as compatible pursuits in coach education programs (D. Hansen & Larson, 2007; Säfvenbom et al., 2014; Vella, Crowe, et al., 2013). High performance coaching implicates many challenges for coaches who attempt to promote PD (Mallett, 2010). Coach education programs should be designed to fulfil the needs of coaches in different coaching domains aligning theory with practical learning situations so PD becomes tangible in high performance sport.

Limitations

There are several limitations associated with this study that should be addressed. The participants represented a specific sports setting and were involved in high performance sport. Researchers should exercise caution while analyzing the findings due to the strong emphasis placed on winning and performance in this sports setting. For example recreational and developmental contexts present different features which were not considered in this research. Coaches' perceptions about coach education and youth sports portray the Portuguese reality in which coach education courses are mandatory and youth sports represents a highly competitive environment (Resende, Sequeira, & Sarmiento, 2016). These characteristics might not be shared by other sport systems.

In addition, players' perspectives were not collected in the present study. Finally, another limitation of this study was the fact that female coaches involved in high performance sport were not considered that might have provided a more varied sample of coaches.

Future Directions

Moving forward, the participants in the present study clearly stated that organized youth sports imply a change in coaching philosophy determining a more predominant concern towards PD due to the different priorities prevalent in each context. This assumption is consistent with the work developed by many researchers (Camiré, Forneris, Trudel, & Bernard, 2011, Fraser-Thomas, Côte, & Deakin, 2005; Lerner et al., 2005; Martinek et al., 2006) which gives emphasis to PD across the developmental spectrum. There is a need for coaches to view PD as equally important in each coaching domain. However, different objectives should be established within a particular context (recreational, high performance) (Côté & Gilbert, 2009). High performance sport encompasses many demands as coaches must fulfill athletes' different needs across the developmental spectrum. In fact, high performance sport programmes should be aligned with youth coaches positive focus on PD and proceed with this approach. An articulated initiative between youth and high performance coaches towards PD might convey positive developmental experiences and integration in society.

The literature also points to difficulties presented by coaches while articulating the strategies used to foster PD. Researchers have portrayed a incongruent relationship between intended outcomes and actual efforts to attain them (Martin Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013; McCallister et al., 2000). Accordingly, coaches in the present study only mentioned communicating with players as a strategy used with the intent of promoting PD, despite conceptualizing PD as athletes' success. Several researchers have supported the use of multiple strategies besides communicating with players so PD outcomes such as confidence, competence, respect and leadership can be attained (Camiré et al., 2011; Trottier & Robitaille, 2014). The fact that coaches believed PD could only be promoted by speaking with players about intended outcomes is a cause for concern.

There is need for coaches involved in high performance sport to understand how PD can be integrated in their coaching practice with the objective of reducing the existent gap between practices and coaching philosophies. By including certain features in these programmes such as developing positive social norms and providing opportunities for athletes to belong high performance coaches can better promote PD (Côté, Strachan, & Fraser-Thomas, 2008).

This study provides new insight on the relevance of PD in high performance coaching. However, future research should provide more information about this context, particularly about how coaches' perceive the differential treatment of younger compared with older athletes, given that many athletes are high performance youth participants. Further, it would be interesting to analyze coaches' perceptions on the differential treatment of youth athletes in high performance setting compared with a recreational context.

There is the need for a better understanding of how PD is integrated in high performance sport through multiple methods and sources. In fact, it is important to understand coaches' and athletes' experiences in high performance sport through nonparticipant observations and by analyzing these agents' perceptions. Triangulating coaches', players', and other agents' perspectives would provide a more comprehensive understanding of PD in high performance contexts and settings. Furthermore, the inclusion of representatives of organizational boards might be considered important in terms of alignment of philosophical views and behavior supporting those espoused values. In addition, female coaches involved in high performance sport should also be considered to understand how PD is prioritized in this context. It is important to provide insight on the existence of possible gender differences in the role played by high performance coaches. Finally, future studies should explore the impact of PD-based coach education curriculums' on coaches' practices. It would be paramount to implement methodologies that imply relating coach education programs with coaches' practices (Whitley et al., 2011).

Conclusions

This study offers insight into high performance coaching enabling an analysis of the importance PD has in these contexts. The findings illuminate the influence of high performance contexts as facilitating and constraining PD efforts developed by coaches. Most coaches viewed PD as part of their coaching philosophy and associated PD with a range of personal and personal skills. However, the social-cultural forces that exist in high performance football clubs might constrain coaches efforts to promote PD. Nevertheless, the participants envisioned a positive relationship between PD and performance.

The need for a PD-based approach in high performance sport should be addressed in coach education programs and sports agents should be instructed on how PD can be integrated in this setting. Coaches articulated a low number of strategies that were conducive with PD. This is alarming due to the fact that these coaches possess the highest degree of coach certification in Europe. Coach education courses should help coaches learn how to promote values and a range of life skills to make PD tangible in high performance sport.

References

- Barker, B., & Forneris, T. (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(1), 78-93.
- Bean, C., Fortier, M., Post, C., & Chima, K. (2014). Understanding how organized youth sport may be harming individual players within the family unit: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11, 10226-10268.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 720-835.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25-39.
- Camiré M., 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., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach Athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 72-88.

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243-260.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–17.
- Camiré, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2011). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement. [The profile and coaching philosophy of high school coaches]. *PHENex*, 3(1), 1-14.
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport (2nd ed.)* (pp. 21-33). London: Routledge.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: Philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science*, 3(1), 29-54.
- Conroy, D., & Coatsworth, D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J., Strachan, L., and Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development and performance through youth sport. In: N.L. Holt, (ed.) *Positive youth development through sport* (pp. 34-45). London: Routledge.
- Cushion, C. (2007). Modelling the complexities of the coaching process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2, 395-401.
- Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy*, 591, 13-24.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

- Escartí, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., Marín, D., Martínez, M., & Tarín, S. (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: Lesson learned. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 178-196.
- Esperança, J., Regueiras, L., Brustad, R., & Fonseca, A. (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto [A look at positive youth development through sport], *Revista de Psicologia del Deporte*, 22(2), 481-487.
- Flett, M. R., Gould, D. R., Griffes, K. R., & Lauer, L. (2012). The views of more versus less experienced coaches in underserved communities. *International Journal of Coaching Science*, 6(1), 3-26.
- 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.
- Fuller, R. D., Percy, V. E., Bruening, J. E., & Cotrufo, R. J. (2013). Positive youth development: Minority male participation in a sport-based afterschool program in an urban environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 469–482.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 197-212.
- Gould, Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insight*, 8(3), 28-38.
- Gould, Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*(19), 16–37.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.

- Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 360–374.
- Harrist, C. J., & Witt, P. A. (2012). Seeing the court: A qualitative inquiry into youth basketball as a positive development context. *Journal of Sport Behavior, 35*(2), 125-153.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3.^a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 281-304.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte, 14*(2), 140-160.
- Koh, K., Mallett, C., Camiré, M., & Wang, C. (2015). A guided reflection intervention for high performance basketball coaches. *International Sport Coaching Journal*(2), 273-284.
- Lara-Bercial, S., & Mallett, C. (2016). The practices and developmental pathways of professional and olympic serial winning coaches. *International Sport Coaching Journal, 3*, 221-239.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *The Journal of Early Adolescence, 25*(1), 10-16.
- Macquet, A., Ferrand, C., & Stanton, N. (2015). Divide and rule: A qualitative analysis of the debriefing process in elite team sports. *Applied Ergonomics*(51), 30-38.
- Mallett, C. (2010). High performance coaches' careers and communities. In J. Lyle & C. Cushion (Eds.), *Sports coaching: Professionalism and practice* (pp. 119–133). London: Elsevier
- Mallett, C., & Coulter, T. (2016). The anatomy of a successful olympic coach: Actor, agent, and author. *International Sport Coaching Journal, 3*, 113 -127.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(2), 141-157.

- May, R. (2001). The sticky situation of sportsmanship. *Journal of Sport & Social Issues*, 25(4), 372-389.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, 57(1), 35.
- Merkel, D. (2013). Youth sport: Positive and negative impact on young athletes. *Journal of Sports Medicine*, 13(4), 151–160.
- Morley, D., Morgan, G., McKenna, J., & Nicholls, A. R. (2014). Developmental contexts and features of elite academy football players: Coach and player perspectives. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(1), 217-232.
- 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.
- Portuguese Hockey Federation [PHF]. (2015). Positive youth development in the coach education process of youth coaches. Retrieved from <http://www.fphoquei.pt/blog/2015/11/projeto-o-desenvolvimento-positivo-na-formacao-de-treinadores-de-hoquei>
- Project SCORE. (2015). About SCORE. Retrieved from <http://www.projectscore.ca/about-score>
- Resende, R., Sequeira, P., & Sarmiento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal*, 3, 178-183.
- Säfvenbom, R., Geldhof, J., & Haugen, T. (2014). Sports clubs as accessible developmental assets for all? Adolescents' assessment of egalitarianism vs. elitism in sport clubs vs. school. *International Journal of Sport Policy*, 6(3), 443-457.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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., & Davies, K. (2015). Click! Using photo elicitation to explore youth experiences and positive youth development in sport. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(2), 170–191.
- Tenling, A., & Tafvelin, S. (2014). Transformational leadership and well-being in sports: The mediating role of need satisfaction. *Journal of Applied Sport Psychology*(26), 182–196.
- Trottier, C., & Robitaille, S. (2014). Fostering life skills development in high school and community sport: A comparative analysis of the coach's role. *The Sport Psychologist*, 28, 10-21.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203-217.
- UEFA. (2015). Development. Retrieved from <http://www.uefa.org/football-development/index.html>
- 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. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33–48.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013a). 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.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013b). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 549–561.
- 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.

- Ward, S., Parker, M., Henschel-PellettH., & Perez, M. (2012). Forecasting the storm: Student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (tps-r)-based positive youth development program. *Agora para la Educacion Fisica y el Deporte*, 14(2), 230-247.
- 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.
- Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). On the fields of the motor city: Underserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 97-125.
- Whitley, M., Forneris, T., & Barker, B. (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: Challenges and potential strategies. *Quest*, 67, 409–423.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 27–144.

Appendix A: Coach Interview Guide

(1) Demographic questions:

- (a) Age
- (b) Years of coaching experience
- (c) Coach education level
- (d) Highest level of education
- (e) Players' age
- (f) Time spent with players
- (g) Experience as a player

(2) Coaches' philosophies and practices

- (a) Can you describe your coaching philosophy?
- (b) What outcomes do you desire for your athletes as a result of your coaching?
- (c) Which outcome do you see as the most important?
- (d) What importance do you give to PD in your coaching philosophy?
- (e) In what ways do you see yourself as a leader?
- (f) How do you believe PD can be integrated in high performance coaching?
- (g) How did you see your role change from youth sports to high performance coaching?
- (h) Which are the differences between working towards PD in youth sports and in high performance coaching?
- (i) What strategies do you use to foster PD?

(3) Coach education

- (a) What knowledge do you need to promote PD successfully?

(b) How do you believe coach education courses and other learning contexts influence your work towards PD?

(c) How did your perspectives towards PD changed from those learning experiences?

(d) Do you believe being a former player influenced your perspective on PD?

Anexo III. Original do artigo resultante do capítulo III (publicado na revista *Sports Coaching Review*, 2016)



Sports Coaching Review



ISSN: 2164-0629 (Print) 2164-0637 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rspc20>

Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese Youth football coaches within competitive youth sport

Fernando Santos, Nuno Corte-Real, Leonor Regueiras, Cláudia Dias & António Fonseca

To cite this article: Fernando Santos, Nuno Corte-Real, Leonor Regueiras, Cláudia Dias & António Fonseca (2016): Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese Youth football coaches within competitive youth sport, *Sports Coaching Review*, DOI: [10.1080/21640629.2016.1249643](https://doi.org/10.1080/21640629.2016.1249643)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/21640629.2016.1249643>



Published online: 26 Oct 2016.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=rspc20>

Download by: [b-on: Biblioteca do conhecimento online UP]

Date: 26 October 2016, At: 09:26

Personal and social responsibility development: exploring the perceptions of Portuguese Youth football coaches within competitive youth sport

Fernando Santos^a, Nuno Corte-Real^a, Leonor Regueiras^b, Cláudia Dias^a and António Fonseca^a

^aFaculty of Sports, University of Porto, Porto, Portugal; ^bPhysical Education Department, Nun'Alvres Institute, Santo Tirso, Portugal

ABSTRACT

Youth sport is a valuable context to foster the development of personal and social responsibility (PSR). Within competitive youth sport coaches face many challenges promoting PSR while still being required to win. However, information related to the role played by coaches in PSR development within competitive youth sport is scarce and thus additional research is required. The purpose of this study was to analyse the perceptions of youth coaches on delivering, and barriers to delivering PSR in competitive youth sport. The data were collected through semi-structured interviews conducted with 17 youth coaches who coached under-15 football teams in Portugal. A thematic analysis was performed which generated high (e.g. coaching practice) and low order categories (e.g. positive transference). The findings showed that coaches considered PSR development important in different developmental stages. The relationship between parents and coaches was identified as a key factor. Coaches experienced constraints to their intervention towards PSR development, such as challenging athlete behaviours which were resolved by implementing negative teaching strategies. Coaches also mentioned a low number of strategies to foster transference of PSR to other life domains.

ARTICLE HISTORY

Received 13 January 2016
Accepted 1 October 2016

KEYWORDS

Positive youth development;
youth coaches; football;
personal and social
responsibility; transference

Youth have multiple needs associated with adolescence such as the need to connect with peers, belong within the school context, to search for a physically and psychologically safe environment, among other key factors that may convey positive developmental experiences (Martinek, Schilling, & Hellison, 2006). Carroll, Ashman, Bower, and Hemingway (2013) highlighted the need for educational agents to purposefully create contextual conditions so young people can flourish. Researchers interested in comprehending youth's developmental process

CONTACT Fernando Santos  fernando.sfsantos@hotmail.com

© 2016 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

envisioned a new framework called positive youth development (PYD). This framework highlights youths' strengths instead of treating the problems experienced throughout the developmental process (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Based on a positive psychology perspective, PYD states that all individuals have the potential to become successful adults in contrast to the idea that some youngsters may be a lost cause. In addition to these facts, positive psychology shifts the focus from a deficit approach to a strength-based approach highlighting the need to develop a broad range of personal and social skills which can help young people become responsible adults and positive contributors to society in the future (Lerner et al., 2005).

Intervention programmes designed to foster PYD outcomes have offered opportunities to develop youths' moral identity, teach values that enable positive peer relationships, promote the ability to overcome challenging situations and attain a sense of social justice (Lerner et al., 2005). Several intervention programmes have used different contexts to foster PYD, such as theatre (Dutton, 2001) and sport (Jung & Wright, 2012). Thus, these type of programmes include various populations such as undergraduate students (André & Mandigo, 2013) and at risk youth (Jung & Wright, 2012) as well as a broad range of objectives like drug abuse prevention (Dell et al., 2013). Sport-based youth development programmes have been analysed to assess their efficacy. In fact, sport's potential to attain PYD outcomes has been recognised (Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Marín, 2010; Fraser-Thomas, Côte, & Deakin, 2005; Jung & Wright, 2012; Martinek et al., 2006). More specifically, Fraser-Thomas et al. (2005) emphasised the importance of creating sport settings oriented towards PYD objectives, highlighted the relevance of environmental factors, and that sport should not be perceived as a space in which PYD outcomes are automatically generated (Fraser-Thomas & Côte, 2009). In fact, there have been concerns regarding negative developmental outcomes associated with sport participation, such as violent behaviours (Roth & Brooks-gunn, 2003). Therefore, there is a need of delivering sport programmes that aim to promote PYD outcomes through an explicit approach and develop strategies to achieve those outcomes in such a way that PYD through sport becomes a more tangible reality (Petitpas, Cornelius, Raalte, & Jones, 2005; Vierimaa, Erickson, Côté, & Gilbert, 2012).

A model that has guided numerous interventions conducted by teachers and coaches is the Teaching Personal and Social Responsibility Model (TPSRM) created by Hellison (2011). Personal and social responsibility (PSR) development refers to five specific competencies: respect (level one), effort (level two), autonomy (level three), leadership (level four), and transference (level five). Hellison's model describes particular means to advance from one level to the next (Hellison, 2011). The most complex and final objective of the TPSRM is to foster the transference from sport to the individuals' life. This is the core component of the TPSRM (Gordon, Thevenard, & Hodis, 2012; Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010). This model has proven to be an important tool

in PSR development (DeBusk & Hellison, 1989; Escartí et al., 2010; Gordon et al., 2012). Within this model, coaches as enablers are responsible for structuring activities and creating a positive climate to equip youth with the competencies needed to become more responsible for themselves and for others. However, coaches face many challenges within PSR development. For example, the integration of PSR with performance outcomes determines the success of the intervention programme and its effects on youth's development (Petitpas et al., 2005). Therefore, it is important to investigate how these challenges are suppressed and how youth sport coaches can attain PSR outcomes (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2012). For example, Wright, Whitley, and Sabolboro (2012) implemented a girls summer camp programme based on the TPSRM called "Let's Move It!". This programme has successfully promoted PSR development, despite the fact that teachers faced several challenges and were able to solve them. These challenges consisted of experiencing difficulties in helping youth leaders use an effective leadership style coherent with the TPSRM and constantly receiving new participants during the intervention programme. Jung and Wright (2012) used the TPSRM to overcome the developmental barriers of working with at risk youth in South Korea. Problematic student behaviours and not addressing transfer explicitly were identified as challenges experienced while implementing this model.

Transferring PSR from sport to other life domains has been considered a complex endeavour (e.g. Martinek & Lee, 2012a) and several studies within school-based projects have focused on the transference to the school environment (Armour & Sandford, 2013; Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter, & Price, 2013; Turnnidge et al., 2014; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013). Weiss et al. (2013) indicated the existence of transference from the sports programme "First Tee" to other life domains such as teacher-student interaction, school exams, and conflict resolution with friends. Bobilya, Kalisch, Daniel, and Coulson (2015) also described the transference of self-confidence, self-reliance, interpersonal effectiveness, and mental strength to other life domains. Gordon et al. (2012) stated that 158 physical education teachers from New Zealand believed PSR was transferred to the school environment. Finally, Gordon and Doyle (2015) suggested the need for coaches and physical education teachers to portray transference of PSR as a top priority. These agents' commitment to fostering the transference of PSR from sport to other life domains determines the level of success achieved.

The aforementioned studies have analysed the implementation of PSR-based programmes conducted in physical education settings that do not represent mainstream youth sport programmes (Turnnidge et al., 2014; Walsh et al., 2010). In addition, most research concerning the transference of PSR objectives has been conducted in after-school programmes as competitive youth sport has not been thoroughly analysed. Researchers are unanimous in recognising the need to examine the transference of PSR to other life domains within competitive youth sport, particularly in football as a culturally relevant environment in certain settings that influences youth's beliefs and values (Armour & Sandford, 2013; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007). Youth coaches have an important role to play in providing

experiences that convey PSR development (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013), being in a privileged position to create these outcomes (Flett, Gould, Griffes, & Lauer, 2013). As a matter of fact, competitive youth sport differs from school-based sport due to the fact that youth's developmental needs are the main concern of educational policies and school curriculums (Fraser-Thomas & Côte, 2009). In this measure, school-based sport programmes and recreational settings place PSR as a priority (Gilbert & Trudel, 2006). However, PSR development cannot be considered equally important in every sport context. Instead, competitive youth sport requires coaches to balance their motivation for the purpose of winning and attaining performance outcomes with the importance of providing developmental opportunities for athletes. Competitive youth sport places performance as the main priority and in some cases PSR development is not considered as a compatible pursuit. It is expected that athletes can learn how to transfer what they have learned in sport within PSR development to their social, personal and academic lives (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012). However, in some cases the need to attain performance outcomes at all cost in competitive youth sport supersedes PSR development (Camiré, 2015). Turnnidge et al. (2014) emphasises the need to explicitly develop efforts to promote PSR and raises a relevant question: How are coaches fostering the transference of PSR?

Coaches face several challenges in their intervention towards PSR development (Camiré, Trudel, & Forneris, 2009a; Forneris, Camiré, & Trudel, 2012). Yet, there is limited information about the determinants that guide youth coaches' interventions (e.g. overcoming youth's challenging behaviours) and regarding the importance of PSR across the developmental spectrum (e.g. sensitive developmental stages for teaching PSR) (Vella, Oades, & Crowe, 2011). Camiré, Trudel, and Forneris (2009b) suggested that coaches should intervene alongside other agents such as parents to attain success within PSR development. For example, parents can have a negative influence on youth coaches' intervention, undermining the creation of an empowering climate (Castillo, Ramis, Cruz, & Balaguer, 2015). Empowering climates allow young players to fulfil their needs for attaining a sense of initiative and become responsible for themselves and others (Petitpas et al., 2005). Forneris et al. (2012) indicated the importance of purposefully creating an empowering climate that considers youth's voices and provides opportunities for autonomous decision-making and curriculum ownership. In this sense, the gap between stakeholders' expectations and actual experiences can be suppressed. In addition, several researchers have advocated for understanding the key factors that determine and enable coaches' efforts towards PSR development (Camiré, Trudel, & Forneris, 2014; Camiré et al., 2013; Erickson & Côté, 2016; Flett et al., 2013). It is also important to analyse sport systems where competitive youth sport is growing, such as high school sport in United States of America (Pot & Hilvoorde, 2013). In this measure, more research is also needed from non-English-speaking countries (Holt, 2016).

Coach education plays an important role in shaping youth coaches' philosophies and practices, providing tools so coaches are ready to face the challenges

implicit to PSR development (Cushion, Armour, & Jones, 2003). Castillo et al. (2015) suggested the need to create coach education programmes that enable coaches to develop empowering climates. Coach education courses are environments in which youth coaches can learn how to facilitate PSR (Camiré et al., 2014; Wright, Trudel, & Culver, 2007). As stated by Vella, Crowe, and Oades (2013):

While this allows coaches of youth sports to practice with a base of theoretical knowledge, the current state of formal coach education courses does not give coaches the necessary practical and specific interpersonal competencies and may leave them unprepared to facilitate positive development for young athletes. (p. 418)

Nevertheless, relevant steps have been taken to include PSR-related content in coach education courses (Falcão, Bloom, & Gilbert, 2012). However, there is still the need to comprehend if coaches who possess some sort of certification are actually prepared to enable PSR development (Camiré et al., 2014).

The TPSRM has been mostly used with teachers in physical education settings rather than coaches, which raises the need to examine youth coaches' intervention grounded on a PSR perspective (Gould & Carson, 2008). In addition, researchers have analysed the role played by youth coaches in facilitating positive developmental outcomes within several sports contexts such as high school sport (Camiré et al., 2013; Gould et al., 2007), mainstream sport clubs (Vella, Oades, & Crowe, 2013) and at risk settings (Flett et al., 2012; Whitley, Bean, & Gould, 2011). These settings prioritise PSR development differently. In this sense, research within competitive youth sport is scarce (Gould & Carson, 2008; Strachan, Côté, & Deakin, 2011). Coaching in competitive settings presents innumerable challenges to youth coaches as performance is highly valued and the demand for victories and records constant (Camiré, Forneris, Trudel, & Bernard, 2011). Coaches have to attain performance outcomes, but at the same time need to focus on youth's developmental needs. The importance of reconciling competition and PYD through sport has been highlighted in the literature as "... coaches must teach youth how life skills can be transferred and applied in settings beyond sport. Coaches must increase youth's confidence in using their skills in life situations outside of sport" (Camiré, 2015, p. 35).

Having in mind the empirical research portrayed, the purpose of this study was to analyse the perceptions of youth coaches on delivering, and barriers to delivering PSR in competitive youth sport.

Method

Participants

In this study 17 male youth football coaches involved in competitive youth sport at north of Portugal were interviewed. On average, youth coaches were 34 years old, ranging from 24 to 57 years, and had 7 years of experience working in competitive youth sport. With regard to the coaches' academic background, ten had a bachelor's degree, four high school diplomas, two master's degrees and one a

doctoral degree. On this note, all youth coaches were certified by the Portuguese Football Federation (UEFA, 2015). A purposeful sampling technique (Silverman, 2000) was used to recruit coaches who fulfilled the followed criteria: (a) worked in competitive football clubs; (b) had a coaching certificate (UEFA approved courses) and/or a degree in sports sciences; (c) had at least one year of coaching experience in competitive youth sport (Silverman, 2000). Furthermore, coaches' teams consisted of 25, 13- to 14-year olds, who trained three times a week. Each training session was at least 60 min long.

In the under-15 football regional championship that includes more than 2000 young athletes and 25 teams the season lasts for 36 weeks. This context can be characterised as a competitive setting, due to its highly elitist and demanding nature. The teams strive to win leagues or keep playing in the same division (Gilbert & Trudel, 2006). The season is divided in two competitive stages: one to determine who is the champion; and another to assess which team is going to be demoted.

Procedure

Before beginning the data collection, this study was approved by the ethical committee of the Faculty of Sports of the University of Porto. A technical director from the local football association was used as a key informant (Creswell, 2003) and provided a list of thirty youth coaches who fulfilled the established criteria. Then, 17 coaches were contacted via phone, debriefed about the study's objectives and regarding the extent of their participation. None of them declined to participate in this study. The confidentiality and anonymity of the data were assured and all the necessary procedures taken to convey an informed consent (Creswell, 2003). Primarily, the aim was not to conduct 17 interviews as suggested by Guest, Bunce, and Johnson (2006) whereas 12 were considered to be sufficient. Nevertheless, the number of interviews conducted derived from the moment in which experiential saturation was reached, which occurred by the seventeenth interview. Experiential saturation was obtained when it was not possible to conduct further meaningful coding (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). A posteriori, interviews were scheduled according to the participants' availability and conducted by the first author, which used an audio device to record each interview that lasted on average 38 min, ranging from 30 to 60 min.

Interview guide

The interview guide was based on PYD-related research, particularly on the role played by youth coaches' in facilitating positive developmental outcomes (Camiré et al., 2012; Hellison, 2011). Prior to obtaining the final version of the semi-structured guide, two pilot interviews were conducted with coaches that presented similar features as the participants included in this study. This process was performed to refine the interview guide resulting in no major changes being

made to the initial version. However, a PYD definition was included to guide the participants: “PYD consists of promoting positive experiences to young people so a successful integration in society can occur later in life” (Lerner et al., 2005). The interview guide was divided in four sections. Primarily, the participants provided demographic information (e.g. age, coaching experience, highest level of education, coach education certification). The remaining questions included in the interviewed guide were derived to analyse youth coaches’ perceptions about the challenges experienced within PSR development, transfer from sport to other life domains and the strategies used to pursue these outcomes. The interview guide was comprised of the following questions: (a) Do you believe competitive youth sport can promote PSR development?; (b) What’s your perspective on competitive youth sport’s role in facilitating PSR development?; (c) Can you describe the challenges you have experienced within PSR development?; (d) Do you believe football could promote transfer of PSR to other life domains?; (e) What competencies do you believe could be transferred from football to other life domains? (f) What strategies do you use to foster transfer to other life domains? Probes were used to understand coaches’ perceptions about the nature of the challenges experienced in competitive youth sport while promoting PSR (e.g. can you describe a challenging situation within PSR development?), the reasons for considering PSR development challenging (e.g. why do you find it challenging to develop PSR?), on how transfer from sport to other life domains can occur (e.g. can you provide examples of transfer to other settings?, how do you try to assess transfer?) and about the strategies used to foster transfer from sport to other life domains (e.g. which strategies do you use to develop respect for others?).

Data analysis

The interviews were transcribed *verbatim* by the first author and then inserted into the software NVivo10 which allowed a constant analysis of the data and facilitated its organisation. In this study, a thematic analysis was performed (Creswell, 2003), leading to the segmentation of the coaches’ responses into meaning units and seven low order categories (e.g. sensitive developmental stages for coaches’ intervention, challenges faced by coaches in the development of PSR). The lower order categories were then combined to form two high order categories (coaching practice, transferring PSR from sport to other life domains). For example, one meaning unit in its raw format read “I think ... I think all age groups are important, I think all age groups are important to develop this work”. Minor edits were made to ensure clarity and the quote was written as “I think all age groups are important to develop this work”. In the preparation process for writing the manuscript, several quotes that could describe accurately each category were selected from the participants’ responses and included in a reflexive journal created by the first author. The categories were organised in a hierarchical manner and created as relationships between categories were established. The first high order

category portrayed the factors that influenced coaches' intervention towards PSR development and the low order categories specified the challenges experienced in this domain. The second high order category described coaches' perceptions regarding competitive youth sport's potential for transferring PSR from sport to other life domains and the low order categories portrayed the existence of transfer, which competencies could be transferred and the strategies implemented by the coaches with this purpose. In addition, certain categories emerged deductively (e.g. PSR competencies transferred) as other appeared inductively (e.g. sensitive developmental stages for coaches' intervention). To assess trustworthiness and validity, several procedures were conducted. The themes were constantly reviewed by the researchers involved in this study as a reflexive journal was used to register all the changes made throughout the data analysis, which facilitated reflection. This analytical procedure also involved an external researcher who possessed a master' degree and investigated PYD through sport. This agent provided insight into the data analysis. The suggestions indicated by this external consultant (e.g. punishment and accountability were merged into one low order category) helped the research team to discuss possible changes and reach the final categories that represented the data-set. This process resulted in an agreement of 88% as researchers accepted the suggestions made by the external consultant. This is considered a satisfactory value (Murphy, Dingwall, Greatbatch, Parker, & Watson, 1998). A negative case analysis was also used to reflect the data obtained with rigour, more specifically to portray certain cases that diverged from the general tendency and were reported in the results section (e.g. other responsibility-based competencies mentioned by coaches). On the other hand, the interviews were conducted in Portuguese which was the participants' mother language and the results presented in this paper were translated into English by the first author who possesses the necessary certification to be considered a bilingual person. This process was also checked by another bilingual person external to the project. The remaining authors who had extensive experience in qualitative research and could be considered experts reviewed all stages of the data analysis.

Results

The results are presented according to the following themes: coaching practice; PSR competencies transferred; transferring PSR from sport to other life domains; strategies used to foster transference. A numeric code was used to represent the different quotes from each of the participants in this study (e.g. C8).

Coaching practice

Sensitive developmental stages for coaches' intervention

Coaches identified adolescence as the most important stage for PSR development. The occurrence of multiple psychological and physical changes was mentioned in

an argument to justify the need to intervene towards PSR as one coach indicated ($n = 9/17$):

It is an age where they are in transition and physical maturation has its periods, motives and specific characteristics. The transition from infancy to adolescence is a more sensitive period and requires special attention. (C8)

Another coach mentioned this stage as a critical moment to foster PSR:

It is the beginning of their maturity which means they start to understand what is being more mature and responsible from this stage on, they start to really comprehend it. They become more responsible, autonomous, they go alone to the training sessions and they are more independent. Until this point, they are incapable and too dependent on their parents so they do not have the need for PSR. (C15)

At the same time, some coaches ($n = 6/17$) also highlighted the relevance of intervening towards PSR development throughout youth's developmental process, recognising the importance of this approach in all age groups and not only in adolescence. For example, coach 12 said: I think all age groups are important to develop this work (C12).

Challenges faced by coaches in the development of PSR

Coaches emphasised the existence of a collaborative relationship with parents as a key factor in PSR development, so both agents can work towards similar objectives. One coach referred the following:

The triangle parent, athlete and coach must forcefully work. I am clearly ready, I always work with parents. If there is a parent who is indifferent to me nothing is going to work. If I say something in a training session and the parent goes and says another at home there is not a joint effort. (C11)

On the other hand, the participants in this study identified several challenges associated with the relationship maintained with parents, specifically the fact that these agents do not continue the work conducted by coaches towards PSR in other life domains. This was perceived as a limiting factor in PSR development. One of the coaches referred to this challenge:

We lost, me and the assistant coach, a lot of time communicating with him but I think the problem was not us. We were not the ones who could not realize it but the parents. We were pulling one way and the parents another. (C14)

Some coaches also mentioned other challenges in PSR development such as parents engaging in inappropriate behaviours during competition that conflicted with their efforts to develop PSR:

It was a very aggressive team with and without the ball, but the main aggression came from the stands, which means the parents could not stop insulting the referee, our players, our staff (...) the police had to intervene and it became a very difficult game. (C10)

All the coaches mentioned the existence of complex challenges within PSR development, specially while facing athletes' challenging behaviours that interfere with the success of their intervention:

One week ago a player in my team was warming up for some time and his motivation was zero. He behaved inappropriately before entering the game, leaving the bench and throwing the club's shirt to the ground and then he just left. He thought it passed too much time before entering the game and decided he did not want to participate anymore. (C16)

Nevertheless, coaches mentioned communicating with players as strategy to solve these episodes:

I talked to him for quite some time and above everything they know I am their friend. He was sorry and apologized to the team, without me telling him to do it, because he decided it was the right thing to do. (C7)

On this notion, another coach added:

Some coaches think this is the military and they should be punished. The athlete makes a mistake we should make him a martyr, hell at him. Any athlete who does something he should be heard and we should not start yelling saying you will be punished and expelled. (C2)

Many coaches ($n = 10/17$) also indicated the use of negative teaching strategies such as reprimanding and expelling players from football clubs to deal with athlete's challenging behaviours within PSR promotion:

After he was sorry, recognizing he was wrong, we decided as a punitive measure that he would only run for three training sessions while his colleagues were training normally. He did 15 min of running, stretched and another 15 min period until the training session was finished. In that concrete situation it was useful, because we were able to reintegrate the player. (C17)

Transferring PSR from sport to other life domains

Positive transference

Coaches recognised that PSR could be transferred from football to other life domains:

I think there are specific values that have to do with how players relate to each other and solve problems. All of these aspects I think kids can transfer throughout the years until they reach adulthood. Then this transfer increases. (C15)

Another coach stated the impact football has on young players' lives:

I do not have any doubts that kids who supposedly are problematic if there were not in football they would be constantly involved in complicated scenarios of exclusion, probably of crime. (C8)

At the same time, coaches described several constraints that complicate the transference of PSR from sport to other life domains. Coaches indicated being complicated to assess if transfer does take place or not as one coach stated:

Many of them do not listen to their parents so how are they going to listen to a coach? However, sometimes they can hear more easily people outside their circle that in certain cases they see as a special person (...) Nevertheless, I do not know if they transfer PSR from sport to their daily lives. I know it is not easy in their age because they are

very susceptible and have their own life (...) if they transfer or not I do not know but we have to try ... (C3)

PSR competencies transferred

Several coaches identified respect as a responsibility-based concept that could be transferred from football to other life domains:

Players arrive there with no rules due to the environment they grow up in (...) my struggle is that they learn to live in society, respecting rules and their duties (...) by acquiring rules and behaving themselves they can transfer these aspects to their social lives, in school, with parents, peers ... (C7)

Few coaches ($n = 4/17$) mentioned other responsibility-based competencies that could be transferred, such as effort.

Strategies to foster transference

Punishment and accountability. Coaches mentioned using punishments and accountability as strategies to foster transference from sport to other life domains:

There is not one player that is punished for something, only if it is a serious situation. I use accountability for the whole team on a good or bad note. In the end, I try to create some sort of compromise that they will probably feel off the field. (C6)

Rules

The participants in this study also highlighted establishing rules as an important strategy to promote transference:

I am very strict in terms of rules. They know with me they cannot take it easy. I try to take them to professional football which I experienced as a player where there is a lot of discipline. (C11)

Communicating with players

Communicating with players also emerged as an important strategy:

I use a lot of metaphors and comparisons. Many times when we are doing a certain training drill I present a problem and they are not finding the solution and they just want to give up and quit. Then I ask them about school. If you cannot do an exam are you going to quit or are going to do it until the end? Sometimes we are able to reach them through the situations they live on a daily basis with friends, in school, with teachers, parents and in that way we can touch every issue that is important. (C3)

Another coach added:

We have a group meeting at least two times per year to discuss concrete problems they might have. We talk about drugs in school, sexuality (...) the negative attitudes they might have in school. (C12)

A low number of coaches ($n = 3/17$) indicated other strategies such as integrating opportunities to develop transference from sport to other life domains within the training sessions.

Discussion

The purpose of this study was to analyse the perceptions of youth coaches on delivering, and barriers to delivering PSR in competitive youth sport.

Regarding the developmental stage considered as the most important, coaches indicated adolescence as a sensitive period which was considered privileged to promote PSR development. PYD-related research has supported the need to intervene throughout youth's developmental process considering the different particularities of each stage (Lerner et al., 2005). Nevertheless, some coaches did mention the relevance of teaching PSR since infancy until adulthood. It was clear that coaches felt that it was important to foster PSR development in their coaching practice while working with adolescent football players. However, these findings support the notion that coaches are not the only agents responsible for positive coaching outcomes and PSR development. Coaches' perceptions of the challenges experienced in PSR development point to the need of a collaborative relationship between parents and coaches so PSR development can be attained. In this sense, responsibility-based goals could also be used by parents.

In this sense, coaches attributed the utmost importance to maintaining a sense of coherence between their intervention towards PSR development on field and parents' guidance off field (e.g. at home). Past research corroborates the importance of parental support suggesting the need for a unified intervention while teaching PSR (Camiré et al., 2009b; Dorsch, Smith, Wilson, & McDonough, 2015; Neely & Holt, 2014; Taylor, Schweichler, Jorgensen, McKown, & Teresak, 2013). In fact, Camiré et al. (2013) considered critical to create sport programmes that include moments for parents and coaches to reflect and articulate strategies devoted at promoting PYD. In this study, coaches identified certain challenges that limited their work within PSR development, specifically the lack of parental support and the inexistence of PSR development outside football clubs. These results are supported by previous research (Dorsch et al., 2015; Knight & Holt, 2012). According to the highlighted results, it is important to adopt an holistic approach towards PSR, which means parents could be aware of their children's developmental needs, share youth coaches' philosophies and promote PSR. Future research should examine coaches and parents' perceptions on how PSR outcomes can be attained through a collaboration between both agents.

On this notion, this study aimed to shed light on the challenges faced by coaches while teaching PSR. In this sense, according to coaches' perceptions young players' challenging behaviours represented a source of complexity as several situations (e.g. disrespecting coaches) were considered difficult to solve. The participants in this study mentioned implementing negative teaching strategies (e.g. punishments, expelling players) to overcome these episodes. Flett et al. (2013) also suggested that coaches use this type of strategies to foster PYD. It is interesting to note that despite considering their players are going through a sensitive developmental stage, considered ideal to teach PSR, coaches presented difficulties articulating

strategies used to foster PSR and struggled in promoting a positive and supportive environment. Several researchers have stressed their concerns towards the incoherence between coaching philosophies and practices (Camiré, Trudel, & Lemyre, 2013; Forneris et al., 2012; McCallister, Blinde, & Weiss, 2000). At the same time, coaches indicated communicating with players as an important tool. This strategy is considered by several intervention programmes based on the TPSRM serving the purpose of sensitising players to PSR goals, setting expectations and solving conflicts (DeBusk & Hellison, 1989; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008; Martinek et al., 2006; Wright et al., 2012). Therefore, a low number of responsibility-based strategies was mentioned to suppress the challenges experienced within PSR development. These findings raise an important issue: why youth sport coaches use these strategies in competitive youth sport? In this study, despite mentioning PSR as a priority coaches addressed emerging challenges by punishing or expelling players which could be a cause for concern. Future studies should analyse in some depth why coaches in competitive youth sport find it challenging to develop PSR. It is also important to explore the reasons for using negative teaching strategies (Flett et al., 2013).

Competitive youth sport is highly demanding and youth coaches are constantly pressured to win championships and achieve records (Camiré, 2015). In some cases, these objectives are considered incompatible with PSR development. This fact could explain the difficulties presented by this sample of coaches while articulating the strategies used to facilitate the transference of PSR from sport to other life domains. This tension between performance outcomes and PSR outcomes could be based on the fact that sports clubs' philosophies designate victories as the only top priority in competitive youth sport and youth coaches cannot change or contradict this reality (Coakley, 2016). This social-cultural forces influence how much effort do coaches commit to PSR development in their coaching practice as performance outcomes in many cases supersede other concerns. In fact, this could explain the inconsistencies between coaches' intentions and the strategies mentioned to promote PSR development. However, some researchers have corroborated the idea that PSR development can coexist with concerns towards performance outcomes, as well as highlighted the importance of creating a positive climate that includes meaningful relationships, fun and opportunities to learn PSR (Gould et al., 2007; Strachan et al., 2011). Moving forward, there is the need for research designs that examine the perspectives of all actors involved in organised youth sports, such as players, coaches, parents and officials, to extend our understanding of PSR through the medium of sport. Considering the potential influence of sociocultural forces in explicit PSR interventions, future studies should investigate why coaches coach the way they do and their coaching philosophies, which are limitations of this study.

Coaches believed PSR could be transferred from football to other life domains, particularly with regard to respect for others. Other researchers have supported the same findings (Gordon et al., 2012; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013). The

fact most coaches only considered respect as a transferable competency could be derived from the complexity of PSR development and possible difficulties in transferring respect, effort, autonomy and leadership from sport to other life domains (André & Mandigo, 2013; Walsh, 2008). It was interesting to note that despite recognising transference as achievable coaches identified certain challenges in PSR development, specifically the difficulty of assessing its occurrence. In fact, articulating efforts with parents towards PSR development could allow a better comprehension of youth coaches' interventions and allow to assess this process.

Adding to this, coaches mentioned punishing and expelling players as negative teaching strategies used to promote transference from sport to other life domains. Communicating with players and establishing rules were also indicated as strategies used to facilitate transference (Escartí et al., 2010; Walsh et al., 2010; Weiss et al., 2013). However, several researchers have argued the need to explicitly develop strategies to foster PSR development and transfer from sport to other life domains as youth coaches could provide opportunities for athletes to envision how they can transfer the competencies learned in sport to other life domains (DeBusk & Hellison, 1989; Petitpas et al., 2005). The coaches involved in this study were not able to provide many examples of explicitly developing PSR. An approach that does not consider PSR development and that is only focused on victories could lead to foul play situations and other negative behaviours on and off the field (Fraser-Thomas & Côte, 2009). If coaches do not envision competitive youth sport as a valuable platform to teach PSR and facilitate transfer to other life domains through a positive climate, by establishing meaningful relationships with athletes and promoting intrinsically motivating activities (Petitpas et al., 2005) this could become a tangible reality. In addition, despite the fact all participants had a coaching certificate, coaches presented difficulties in articulating strategies coherent with the PYD through sport literature. Future studies should analyse youth coaches' perceptions about their exposure to PSR training in coach educator/accreditation courses and regarding how these environments are perceived.

This study provides insight into youth coaches' perceptions regarding PSR development in competitive youth sport. Such environments have specific characteristics as coaches face challenges associated with the need to perform and foster PSR development, which in some cases could raise constraints in helping young people become responsible citizens (Coakley, 2016). Even though the participants in this study valued PSR and football's potential in facilitating transfer to other life domains, coaches supported a "zero tolerance" approach by using negative teaching strategies. Coaches and programme administrators could understand PSR and sports development as objectives that can coexist in competitive youth sport as well as promote the competencies included, for example in Hellison's (DeBusk & Hellison, 1989) and Petitpas's (Petitpas et al., 2005) models. More research is required to understand the nature of the coaching practice in competitive youth sport as this setting still needs to be explored (Gould & Carson, 2008).

Conclusions

This findings suggest that competitive youth sport presents many challenges for youth coaches while developing PSR, which generated inconsistencies between football's potential to facilitate PSR development and the strategies used to pursue these outcomes. A low number of strategies including negative teaching strategies were mentioned by the coaches to solve challenges within PSR development as well as to promote transfer to other life domains. Coaches involved in competitive youth sport should consider PSR and sports development as common pursuits as the failure to adopt positive supporting strategies could lead to the inexistence of transfer from sport settings to life. Competitive sport programmes could be designed to help coaches overcome challenges and highlight the need to achieve positive developmental outcomes. Such programmes could also include strategies for coaches to work with parents and manage a coherent and articulated response to youths' developmental needs. Coach education programmes could also provide opportunities for coaches to learn how to foster PSR outcomes and work with parents.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

References

- Armour, K., & Sandford, R. (2013). Positive youth development through an outdoor physical activity programme: Evidence from a four-year evaluation. *Educational Review*, 65, 85–108.
- André, M., & Mandigo, J. (2013). Analyzing the learning of the taking personal and social responsibility model within a new physical education undergraduate degree program in El Salvador. *The Physical Educator*, 70, 107–134.
- Bobilya, A., Kalisch, K., Daniel, B., & Coulson, E. (2015). An investigation of participants' intended and actual transfer of learning following an outward bound wilderness experience. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 7, 93–111.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25–39.
- Camiré, M., 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., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188–200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009a). High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1, 72–88.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009b). Parents' perspectives on the practice of high school sport in a Canadian context. *Qualitative Research in Sport & Exercise*, 1, 239–257.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243–260.

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 1–17.
- Camiré, M., Trudel, P., & Lemyre, F. (2013). Le profil d'entraîneurs en sport scolaire et leur philosophie d'entraînement [The profile and coaching philosophy of high school coaches]. *PHENex*, 3, 1–14.
- Carroll, A., Ashman, A., Bower, J., & Hemingway, F. (2013). Readiness for change: Case studies of young people with challenging and risky behaviours. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23, 49–71.
- Castillo, I., Ramis, Y., Cruz, J., Balaguer, I. (2015). Formación de entrenadores de fútbol base en el proyecto papa [Grassroots coaches' training in the PAPA project]. *Revista de Psicología del Deporte*, 24, 131–138.
- Creswell, J. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.). London: Sage.
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (2nd ed.). (pp. 21–33). London: Routledge.
- Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215–230.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104–112.
- Dell, C., Duncan, C., DesRoches, A., Bendig, M., Steeves, M., Turner, H., ... Enns, B. (2013). Back to the basics: Identifying positive youth development as the theoretical framework for a youth drug prevention program in rural Saskatchewan, Canada amidst a program evaluation. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 8, 1–12.
- Dorsch, T., Smith, A., Wilson, S., & McDonough, M. (2015). Parent goals and verbal sideline behavior in organized youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4, 19–35.
- Dutton, S. (2001). Urban youth development—broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work With Groups*, 23, 39–58.
- 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.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish journal of psychology*, 13, 667–676.
- 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.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 2–11.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2012). The views of more versus less experienced coaches in underserved communities. *International Journal of Coaching Science*, 6, 3–26.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: A comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27, 325–337.
- Forneris, T., Camiré, 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, 9–23.
- Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3–23.

- Fraser-Thomas, Côte, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 19–40.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 113–129). New York, NY: Routledge.
- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 152–161.
- Gordon, B., Thevenard, L., & Hodis, F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14, 197–212.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16–37.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1, 21–58.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18, 59–82.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Holt, N. (2016). *Positive youth development through sport* (2nd ed.). London: Routledge.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Helisson's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14, 140–160.
- Knight, C., & Holt, N. (2012). Recommendations for coaches on enhancing parental involvement in tennis. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 20, 3–5.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 10–16.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring students' perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167–178.
- Martinek, T., & Lee, O. (2012). From community gyms to classrooms: A framework for values-transfer in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 83, 1–60.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 141–157.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, 57, 35–46.
- Murphy, E., Dingwall, R., Greatbatch, D., Parker, S., & Watson, P. (1998). Criteria for assessing qualitative research. In E. Murphy, R. Dingwall, D. Greatbatch, S. Parker, & P. Watson (Eds.), *Qualitative research methods in health technology assessment: A review of the literature* (pp. 163–197). Nottingham: Health Technology Assessment.
- Neely, K., & Holt, N. (2014). Parents' perspectives on the benefits of sport participation for young children. *The Sport Psychologist*, 28, 255–268.
- 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.
- Pot, N., & Hilvoorde, I. (2013). Generalizing the effects of school sports: Comparing the cultural contexts of school sports in the Netherlands and the USA. *Sport in Society*, 16, 1164–1175.
- Roth, J., & Brooks-gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170–182.
- Seligman, M., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE.
- 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, 9–32.
- Taylor, A., Schweichler, J., Jorgensen, B., McKown, E., & Teresak, M. (2013). Parental support behaviors for children participating in community soccer programs. *Sport Journal*, 1, 1–7.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203–217.
- UEFA. (2015). *Development*. Retrieved from <http://www.uefa.org/football-development/index.html>
- 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, 417–430.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33–48.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2013). The relationship between coach leadership, the coach–athlete relationship, team success, and the positive developmental experiences of adolescent soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 549–561.
- Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive youth development: A measurement framework for sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7, 601–614.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 79, 209–221.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 15–28.
- Weiss, M., Stuntz, C., Bhalla, J., Bolter, N., & Price, M. (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, 214–244.
- Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). On the fields of the motor city: Underserved athletes’ perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education*, 4, 97–121.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 27–144.
- Wright, M., Whitley, M., & Sabolboro, G. (2012). Conducting a TPSR program for an underserved girls’ summer camp. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14, 5–24.

Anexo IV. Original do artigo resultante do capítulo IV (submetido e em processo de revisão)

Youth Coaches' Role in Facilitating Personal and Social Responsibility Development Through Football

Fernando de Sousa Ferreira dos Santos¹, Nuno José Corte-Real Correia Alves¹, Maria Leonor Regueiras², Cláudia Salomé Lima Dias¹, António Manuel da Fonseca¹

¹Faculty of Sports, University of Porto, Portugal

²Nun'Alvres Institute, Santo Tirso, Portugal

Abstract

Youth coaches are some of the most important non-parental agents. Most research within youth development has tried to understand the role played by youth coaches within different sport contexts. However, there is the need to explore competitive sport programs and how youth coaches prioritize personal and social responsibility (PSR) development. This study analyzed the perceptions of youth football coaches regarding their coaching practice and knowledge about pedagogical models, if coaches are prepared to promote PSR development in competitive sport contexts and the strategies used to foster PSR outcomes. Seventeen Portuguese youth football coaches from competitive sports clubs located at the north of Portugal were purposefully recruited. Semi-structured interviews were conducted with the participants. A thematic analysis was performed with the intent of organizing the data into meaning units, which were compiled in high (e.g., PSR, coaching practice) and low order categories (e.g., autonomy, leadership). Findings showed that coaches felt prepared to promote PSR development. However, presented a narrow vision of responsibility-based competencies which might explain the low number of strategies mentioned by the coaches.

The gap between coaches' expectations and practices might have its origin on the content included in coach and university education environments, clearly lacking in PSR material. Future recommendations include, coach education programs sharing with coaches how they can use an instructional style that can foster PSR outcomes.

Keywords: Positive youth development; youth sport; teaching personal and social responsibility model; football; coach education programs.

Resumen

Los entrenadores de jóvenes son algunos de los agentes no parentales más importantes. La mayoría de la investigación ha tratado de entender el papel desempeñado por los entrenadores de los jóvenes dentro de diferentes contextos deportivos. Sin embargo, existe la necesidad de explorar los programas de deporte de competición y como entrenadores de los jóvenes priorizan el desarrollo de la responsabilidad personal y social (RPS). Este estudio analiza las percepciones de los entrenadores de fútbol base con respecto a su práctica de entrenamiento y el conocimiento modelos de enseñanza, si los entrenadores están dispuestos a promover el desarrollo de la RPS en contextos de competición y las estrategias utilizadas para promover la RPS. Diecisiete entrenadores de fútbol base de clubes deportivos competitivos situados en el norte de Portugal fueron reclutados a propósito. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con los participantes. Un análisis temático se realizó con la intención de organizar los datos en unidades de sentido, que fueron compiladas en categorías (PSR, practica dos entrenadores) y las subcategorías (la autonomía, liderazgo). Los entrenadores se sentían preparados para promover el desarrollo RPS. Sin embargo, se presenta una visión estrecha de las competencias basadas en la responsabilidad que podría explicar el bajo número de estrategias mencionadas por los entrenadores. La brecha entre las expectativas y las prácticas de los entrenadores podría tener su origen en el contenido incluido en cursos de entrenadores y la educación universitaria. Recomendaciones para el futuro incluyen programas de formación de entrenadores que comparten con los entrenadores cómo se puede utilizar un estilo de enseñanza que pueden promover el desarrollo RPS.

Palabras clave: desarrollo positivo de la juventud; deporte juvenil; modelo de responsabilidad personal y social; fútbol; programas de formación de entrenadores.

Introduction

Much has been discussed within the sport science community regarding youth's developmental process (Fraser-Thomas et al., 2005). In the last decades positive youth development (PYD) has shifted concerns from a deficit to a strength-based approach. Instead of describing youth as problems that need to be managed PYD aims to create contexts that allow a successful inclusion in society (Hellison, 2003). Intervention programs that aim PYD use different contexts (e.g., music, sport), have a wide range of developmental objectives (e.g., sexual education, literacy) and are delivered to different populations (e.g., youth at risk, inner city youth) (DeLuca, Godden, Hutchinson, & Versnel, 2015).

In considering the contexts through which PYD can occur sport has been considered an important tool, due to its motivational climate and popularity (Fraser-Thomas et al., 2005). Petitpas, Cornelius, Raalte and Jones (2005) have argued the need for educational agents as external assets to deliver programs towards PYD through sport by using an intentional instructional style and continuously reflecting on their practice. These researchers mentioned the need for youth sport agents to provide opportunities for PYD within a caring environment. In this sense, researchers have tried to answer the following question: Are youth coaches actually facilitating PYD outcomes in their coaching practice? Findings showed that some coaches prioritize PYD. However, youth coaches in some cases struggled in articulating pedagogical strategies to pursue PYD outcomes and face challenges such as sport clubs pressure to win (Camiré, Trudel, & Bernard, 2013). Nevertheless, several researchers have highlighted the need to use an explicit approach towards PYD through sport.

In this sense, many researchers have conceptualized pedagogical models that aim to explicitly promote PYD through sport (Petitpas et al., 2005). Hellison's (2003) Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model focused on personal and social responsibility (PSR) outcomes and included specific levels associated with different PSR objectives: level I, respect for others; level II, participation and effort; level III, autonomy; level IV, leadership; level V, transference to other settings. Within this model youngsters should learn the skills included in a particular responsibility level and then advance to the next. Most research using the TPSR model has been conducted to analyze its efficacy (Martinek et al., 2006).

For example, Walsh et al., (2010) implemented an after school TPSR-based program called "Coaching Club" and the findings pointed to students' attainment of TPSR model objectives. Although many researchers consider the TPSR model an important asset that can foster PSR in a wide range of contexts, most research has been conducted with youth at risk in after school programs and physical education settings (Caballero-Blanco, Delgado-Nogueira, & Escartí-Carbonell, 2013).

In school-based programs physical education teachers prioritize PSR development. On the other hand, youth sport coaches within competitive contexts are often pressured to win which may not be compatible with PSR objectives due to the value system (Camiré et al., 2013; Petitpas et al., 2005). However, there is a general notion that all sport contexts can be used to facilitate PSR outcomes which in some cases does not represent the reality of competitive sport programs. Many studies have tried to analyze the role played by youth coaches in fostering PSR outcomes (Camiré et al., 2013). For example, Flett, Gould, Griffes and Lauer (2013) indicated that youth coaches who worked in a sports program devoted at promoting PSR within an underserved setting adopted positive supportive pedagogical strategies: i) attempted to develop close relationships with players; ii) fostered a positive team climate; iii) developed autonomy and transfer of PSR to other life domains. In other sport contexts, youth coaches gave importance to spending significant amounts of time with their athletes and sustaining meaningful relationships (Camiré et al., 2011). Finally, in a study conducted by Vella et al., (2011) coaches identified as less effective used negative teaching strategies such as several types of punishment. Most coaches had relevant accreditation from a national sporting body. Certification seems to influence positively youth coaches' preparation to foster PSR development. However, this raises the following question: Are coaches ready to promote PSR development within competitive youth sports?

Coach and university education programs play an essential role in preparing youth coaches to pursue PSR development (Cushion et al., 2003).

In fact, coach education is mandatory for some youth coaches. Universities can also certify youth coaches through bachelor's and master's degrees in sport sciences. These contexts can help coaches facilitate PSR (Cushion et al., 2003).

PSR material should be shared with coaches so they can understand what PSR is and how they can foster such outcomes (Flett et al., 2013). However, it is not clear that youth coaches educated in PSR are better prepared than others with no knowledge (Conroy & Coatsworth, 2006).

Having in mind the highlighted empirical evidence, three questions drove the research design: a) Do coaches have the necessary preparation to promote PSR development within competitive youth sport?; b) What PSR outcomes can be attained through competitive youth sport?; c) What responsibility based-strategies coaches use to foster PSR outcomes?.

Method

Participants

The participants in this study were 17 male football youth coaches working in sports clubs located at the north of Portugal. A purposive sampling technique (Creswell, 2003) was used to select youth sport coaches who were involved in competitive football programs and had a coaching certificate. The participants were on average 34 years old and had on average 7 years of coaching experience within competitive sports. The majority of the coaches also worked in Physical Education settings ($n=10$) and had a coaching certificate obtained through a national certification program approved by the Portuguese Football Federation. Coaches' teams participated in the under-15 football regional championship that involved athletes ranging from 13 to 14 years old.

Procedure

Ethics was obtained through the review board of the University and clearance given to proceed with this research. A list of thirty youth sport coaches was provided by a technical director affiliated to the local football association who served as a key informant. A total of 17 coaches were contacted via phone and/or email and debriefed about the study's objectives. All the coaches accepted to participate.

Interviews were scheduled according to the participants' availability at a mutually convenient time and conducted by the first author. Only 17 coaches were interviewed due to the fact that theoretical saturation was reached by the seventeenth interview and no further meaningful coding could be conducted (Sparkes & Smith, 2014). The interviews lasted between 30 to 60 minutes ($M = 38$).

Interview Guide

The interview guide was based on previous research conducted by Camiré, Trudel and Forneris (2012). Two pilot interviews were conducted with youth coaches that had similar features and fulfilled the inclusion criteria for this research (Sparkes & Smith, 2014). This process resulted in no major changes being made to the interview guide. However, after the second question of the interview guide a definition was included to guide coaches about the theme under discussion: "PSR consists of promoting positive experiences to young people so a successful integration in society can occur later in life" (Martinek et al., 2006). The following questions were included in the interview guide: (a) What do you understand as PSR development?; (b) What PSR outcomes can be attained through competitive youth sport?; (c) How do you feel prepared to foster PSR outcomes?; (d) Do you know any pedagogical models/programs that can provide guidance within PSR development?; (e) Do you believe coach and university education can be used to prepare coaches to promote PSR?; (f) What strategies do you use to promote respect for others, effort, leadership and autonomy?.

Data Analysis

All the interviews were recorded, transcribed *verbatim* and inserted into the software NVivo. A total of 146 pages of text were compiled, implying a constant analysis of the material, allowing researchers to get familiar with the data. In this measure, a thematic content analysis was conducted (Creswell, 2003) to organize meaning units into high order categories (e.g., personal and social responsibility, coaching practice) and low order categories (e.g., autonomy, leadership). A deductive and inductive analysis was performed to explore possible relationships with previous research and new findings (Sparkes & Smith, 2014). All the authors constantly reviewed this process, which was complete when no further meaningful categorization could occur, experiential saturation was reached and categories represented the dataset. To increase trustworthiness several procedures were conducted. First, all the researchers involved in this study constantly reviewed the categories and reflected until the final categories emerged. An external researcher also provided unique insight on the data analysis by suggesting possible changes. A negative case analysis was used to represent all the material obtained and non dominant views (e.g., one coach identified the TPSR model as most were unaware of any pedagogical model) (Sparkes & Smith, 2014).

Results

The data analysis generated four high order categories: PSR; coaching practice; coach education; and TPSR model responsibility levels. A numeric code was used to represent the different quotes from each of the participants (e.g., C15).

Personal and Social Responsibility

Coaches associated sports participation to PSR development. PSR was considered a priority in their coaching practice: "Sport can convey PSR development. In fact, it is a privileged setting in which young players can gain responsibility, due to the rules and environment created by youth coaches. This is a priority for me." (C5). The participants in this study explained how football can be used to foster PSR development: "Football due to all that implies, which nowadays has a huge importance, has the ability to influence young people in so many ways. However, if it is not very well oriented it might not enable responsibility development." (C8). On this notion, another coach stated that football can provide solid grounds for PSR development: "Football is popular and an important setting to teach values, attitudes and proper behaviours that can be applied in training and competition as well as in their lives." (C10). Coaches identified several PSR outcomes that could be attained through football: "PSR development means to share values through sport such as team work and effort. These skills can be promoted through football." (C12). Another coach recognized sports' potential in enabling the transference of PSR outcomes to non-sport settings: "I understand that youth sports have a positive relationship with PSR development because in my way of seeing things this allows youth to transfer the values transmitted in youth sports to their lives." (C15).

Coaching Practice

Given that using intervention programs and/or models can help attain positive developmental outcomes, coaches were asked to state if they knew such models. It was clear that coaches did not implement or know any intervention programs/models. One coach addressed this issue by saying: "I do not apply any of these models and do not know any. I just try to focus on personal and social skills. I do not know any other way." (C7). Another coach added: "I do not have specific knowledge about any type of program that can be implemented. I have not been exposed to such material in any context." (C8). In fact, only three coaches referred knowing programs of this nature.

Coaches claimed to develop athletes' PSR successfully by reflecting on their coaching practice: "What I try to do is use good judgment, reflect on my coaching experience and current practice and then decide what's the best way to foster their development." (C6). The participants' coaching experience in youth sports shaped what was believed to be the proper structure to convey PSR development: "My intervention is associated with my vision about youth developmental process, my past coaching experiences and the knowledge I acquired throughout the years." (C15). Coaches unawareness of any related models/programs was superseded by the conviction that they could promote PSR outcomes: "I'm completely ready to develop personal and social skills in my players. I'm very familiar with the problems young people go through at this developmental stage. I have no problem in sharing these aspects with them. Without a doubt, I believe I have the necessary tools to promote PSR development." (C12). Another coach also mentioned: "I'm definitely ready. Any good coach has to possess this ability if he wants to work with young players." (C2). Only four coaches mentioned not being fully prepared to work towards responsibility development. Many coaches recognized other constraints in fostering PSR, particularly the lack of time spent with athletes: "They train even less time nowadays. They have few practices, finish a training session and go directly home. This limits our intervention towards PSR. We do not have time to deal with this" (C8). Another coach added: "We do not have enough time to deal with sports development and to promote PSR development. It is not easy to achieve both objectives as we have many concerns." (C1).

Coach Education

Coach and university education were perceived as lacking in PSR content and did not help coaches facilitate PSR outcomes. For instance, two coaches said: "Small, a very small part of the courses approached this issue. I think that everyone should have this perspective to be prepared to work towards PSR because when you deal with young people it is necessary to have in mind they are people with developmental needs and require guidance." (C14) and "We never spoke about how to develop players' PSR and how to help them live in society as adults.

This material was not prioritized in the courses." (C7). On the other hand, few coaches mentioned that PSR was included in their university education: "Yes, we approached this issue in a certain way.

Mainly in my master degree in physical education some questions were raised, but not with enough depth." (C3). Some participants also mentioned that coach education courses should be delivered differently and pointed out the need for different contents in the national coaching certification program: "The contents included in sports psychology are too basic and there is not a lot of time to gain competencies that allow youth coaches to work towards PSR. Courses should be longer in length and expand on this type of material." (C12). One coach stated that coach education courses were mainly focused on training methods, because the primary goal in sport clubs is to win: "When I attended the courses we did not discuss this issues, just training methods. There are still people that are mainly concerned with winning, achieving records and do not prepare us." (C17).

TPSR Model Responsibility Levels

Communicating with players emerged as an important resource to set expectations. In fact, all the coaches mentioned speaking with players about PSR. On this notion, one coach added: "The strategy I use with them is to speak about PSR. I try to share my experience and make them listen." (C11). Another coach indicated: "I try to promote PSR by communicating with them, asking them questions, so they can face social challenges and make better decisions." (C3). Coaches believed that youth participation in football could implicitly lead to positive developmental outcomes: "When we have opponents, in games or training sessions, I always try to promote respect for the other team, at the end we shake hands with the referees, staff and players from our opponent. I think by enrolling in football it is possible to promote respect for teammates and opponents." (C13). The participants in this study also highlighted the importance of explicitly developing strategies towards TPSR model goals by establishing rules: "There should be rules for all, but we are all different. Each player is unique. We have 23 players, 23 human beings, 23 different boys and we adapt the rules accordingly." (C10). The need to share rules with athletes who struggle to respect others was also indicated: "Some players arrive here with no rules or discipline due to the environment in which they were raised. My objective is to teach them how to live in society, respecting the rules we have implemented." (C7).

Coaches mentioned the importance of fulfilling athletes' needs by creating challenging and appropriate activities for all: "This Saturday I was coaching ten goalkeepers and in the first drill what I decided to do did not go as planned. I told them, you are not liking this right? Is it boring? And they said yes coach. I changed to another drill which made them try harder and become more motivated." (C3) and "I try mostly through game situations. I try to give them opportunities to play so some don't feel more excluded than others. They know in football, eleven play and five substitutions can be made, so I try to use a rotation system so they all feel important and have an opportunity." (C11). Coaches understood the possibility youngsters had to make decisions within a game context was the only way to foster autonomy: "I promote autonomy in situations of 2x1, in which the athlete has the opportunity to decide where to pass the ball and when to shoot at the goal." (C16). Another coach emphasized this aspect: "For instance, if the player passes the ball to a teammate and then moves to receive it he has done what I asked. This is the only way to promote autonomy." (C14). Only 3 coaches mentioned other strategies to foster autonomy. Regarding leadership promotion, coaches restricted leadership development to assigning team captains. For instance, one coach indicated the importance of appointing a leader: "I give confidence to the leaders and work this aspect by attributing responsibility to team captains in some drills, but nothing consistent over time." (C7). Another coach added: "I think it is important to prepare players for leadership roles, so they can help other players. I try to define team captains to work with them these aspects." (C8).

Another coach mentioned preparing players outside the training sessions, so they could fulfill leadership roles: "Normally, I do not work this kind of things in practice. I speak with the team captains before training sessions and before the games. I do not use any other strategy." (C15).

Discussion and Conclusions

The purpose of this study was to analyze the perceptions of youth football coaches regarding their coaching practice and knowledge about pedagogical models, if coaches are prepared to promote PSR development in competitive sport contexts and the strategies used to foster PSR outcomes. In this study, coaches understood competitive sport programs as useful tools in attaining PSR outcomes (Martinek et al., 2006).

Several researchers have analyzed sport contexts with such characteristics and recognized the importance of PSR development within these environments (Gould et al., 2007). Coaches identified multiple PSR outcomes that could be developed in competitive youth sport programs, particularly respect, effort and transfer of PSR to other life domains (Martinek et al., 2006). However, autonomy and leadership were not considered PSR outcomes as coaches presented difficulties expanding on these competencies.

Coaches did not implement or know any pedagogical model designed to help them facilitate PSR outcomes. This findings raise the need for more awareness of such programs and models. In fact, only one coach knew the TPSR model through his doctoral studies which may suggest that coaches that do not have this academic degree might not be exposed to this type of material. On this notion, coaches claimed they learned to facilitate PSR development through their coaching experience as portrayed in a research conducted by Camiré, Trudel and Forneris (2014) which raises the question: Are coach and university education important contexts to youth coaches? Coaches felt prepared to work towards positive developmental outcomes and claimed to use what they have learned through their coaching experience instead of any specific model (Chinkov & Holt, 2015).

Coach and university education were perceived as lacking in PSR material which might explain the fact that coaches were not familiar with any model and did not feel this contexts helped them become prepared to foster PSR. This findings raise an important question: Are coach education programs adjusted to the nature of the coaching practice at a youth level? The fact coach and university education did not answer coaches' needs is a cause for concern and should help federations and universities to reflect and reorganize their curriculums (Conroy & Coatsworth, 2006). Another important step would be to understand the impact that a coach education course that included PSR contents could have on coaches' practices and athletes' perceptions throughout a sports season.

Despite not implementing or knowing any model or program coaches identified strategies used to develop PSR. The participants indicated enrolling in football developed respect for others and self-control.

However, this automatic acquisition of responsibility has been contradicted by several studies that support the need of including specific moments to work towards respect, which might not occur by simply taking part in such activities (Petitpas et al., 2005). Establishing rules and speaking with players were considered important strategies to promote respect for others as recognized in a study conducted by Gould et al. (2007) in which was given emphasis to the definition of expectations so an appropriate climate could be created (Martinek et al., 2006). Leisha et al. (2011) emphasized the utmost importance of the interaction between players and coaches in producing a safe environment and PSR outcomes. Coaches also valued providing opportunities for young players to obtain success, belong and have pleasurable sport experiences (Blanco et al., 2013). However, coaches struggled to articulate or give specific examples about the strategies used to promote respect and effort which has been reported in previous research (Forneris et al., 2012; McCallister et al., 2000). Future studies should use a multiple methods approach involving the observation of coaches' intervention efforts towards PSR, their perceptions and also athletes perceptions.

Coaches associated autonomy with on field decision making. On this notion, several researchers have supported the need to create specific situations to develop autonomy that go beyond on field decision making, including curriculum ownership and the possibility to make decisions (Petitpas et al., 2005). On the other hand, although the participants highlighted the importance of assigning leadership roles most coaches did not articulate how they could foster these outcomes (Martinek et al., 2006). McCallister, Blinde and Weiss (2000) reached the same conclusions as it was also clear an incoherence between coaches' objectives and the strategies used to attain these outcomes.

Coaches presented a narrow vision of responsibility-based concepts which might explain the low number of strategies mentioned, particularly regarding autonomy and leadership. Future studies should analyze female coaches perceptions and practices within PSR development in competitive sports. If competitive youth sports programs should foster PSR outcomes coach and university education courses should create a curriculum enriched by PSR material.

There is also the need to bridge the gap between coaches' philosophies and their coaching practice as well as instruct these agents on how to portray PSR and sports development as common and tangible pursuits.

References

- Blanco, P., Delgado-Noguera, M., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441.
- Camiré M., 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., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach Athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–17.
- Chinkov, A., & Holt, N. (2015). Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-15.
- Conroy, D., & Coatsworth, D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2.^a ed.). S.I.: Sage.
- Cushion, C., Armour, K., & Jones, R. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230
- DeLuca, C., Godden, L., Hutchinson, N., & Versnel, J. (2015). Preparing at-risk youth for a changing world: revisiting a person-in-context model for transition to employment. *Educational Research*, 57(2), 182–200.
- 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, Côte, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *10*(1), 19-40.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: a comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, *27*, 325-337.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*, 16–37.
- Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*, 360–374.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *11*(2), 141-157.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, *57*(1), 35.
- 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.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, *23*, 33–48.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*(1), 15-28.

Anexo V. Original do artigo resultante do capítulo V (submetido e em processo de revisão)

Youth Sport Coaches' Role in Facilitating Positive Youth Development through Sport: A Multiple Methods Approach

Fernando de Sousa Ferreira dos Santos¹, Nuno José Corte-Real Correia Alves¹, Maria Leonor Regueiras², Cláudia Salomé Lima Dias¹, António Manuel da Fonseca¹

¹Faculty of Sports, University of Porto, Portugal

²Nun'Alvres Institute, Santo Tirso, Portugal

Corresponding author:

Fernando Santos, fernando.sfsantos@hotmail.com

Abstract

Organized youth sport can provide solid grounds for positive developmental experiences. Coaches have a key role to play in facilitating personal and social responsibility (PSR) development. However, there is need to understand if competitive sport programs are integrating these features leading to PSR outcomes. The purpose of this study was to investigate the setting features of competitive football programs conducive to PSR development. The participants in this study comprehended four youth football coaches and nineteen adolescent athletes from competitive leagues at north of Portugal. Data was collected through interviews and observations. A thematic content analysis was conducted and generated three themes: context, internal assets, and PSR development. Findings showed how coaches provided opportunities for young players to find a valued role within the team and have fun. Coaches also nurtured meaningful relationships and were considered positive role models. However, there were several challenges that should be addressed.

It was clear the existence of conflicting objectives between coaches and parents. Coaches should envision PSR and performance outcomes as attainable.

Coach education programs may provide learning opportunities so coaches can learn how to develop PSR explicitly and share these objectives with parents and other stakeholders.

Keywords: positive youth development, youth coaches, personal and social responsibility, competitive sport programs

Participation in sport activities has been associated with many positive developmental outcomes such as confidence (Bowers et al., 2010), increase in self-esteem (Holt, Kingsley, Tink, & Scherer, 2011) and character development (Camiré & Trudel, 2010). However, many times youth participation in sport activities is automatically linked with positive developmental outcomes (Fraser-Thomas et al., 2005). For instance, Lacroix, Camiré and Trudel (2008) conducted semi-structured interviews with youth coaches who believed their athletes could attain positive developmental outcomes by participating in sport activities. Nevertheless, sport participation has also been linked to negative outcomes such as antisocial behaviours and dropout (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2008). For example, May (2001) conducted an ethnographic study in a high school sports team and stated how sport can lead to negative developmental outcomes due to the contradictory goals of winning at all cost and promoting positive sport experiences. Most research within the sports science community gives a different perspective on the statement "all sport is good" and raises the following question: How can sport participation lead to positive developmental outcomes?

Over the last decades positive youth development (PYD) has become a framework commonly used by researchers and practitioners to understand youth's developmental process (Lerner et al., 2005). PYD aims to prepare youth for the social challenges related to adult life. Several models within PYD through sport have been developed to foster positive developmental outcomes. For instance, Petitpas, Cornelius, Raalte and Jones (2005) developed a model for planning youth sport programs that fosters psychosocial development and considers coaches external assets that should establish close relationships with young people, provide constant incentives and become positive role models. The need for clear rules and objectives (context), explicitly developing personal and social skills (internal assets), as well as taking advantage of teachable moments to foster life skills are critical elements of this model. Camiré, Trudel and Bernard (2013) conducted a case study within a sports program structured to develop life skills and values.

Despite the challenges faced by coaches, this program integrated the features mentioned in Petitpas' model (Petitpas et al., 2005) providing opportunities for young players to develop a broad range of life skills and values within an appropriate environment with proper support from parents and coaches. Parents should work alongside coaches to promote PYD and life skills development (Camiré, Trudel, & Forneris, 2009). This partnership should provide solid grounds for youth to transfer personal and social skills to other life domains. However, in some cases coaches and parents share different views on PYD within the program which can lead to negative developmental outcomes (Dorsch, Wilson, & McDonough, 2015; Holt et al., 2011). On the other hand, the teaching personal and social responsibility model (TPSR) has been extensively used among researchers and physical education teachers (Martinek & Hellison, 2009). This model enables personal and social responsibility (PSR) development as coaches intervene throughout five levels of responsibility: level I, respect for others; level II, participation and effort; level III, autonomy; level IV, leadership; level V, transference of PSR to other life domains. However, the TPSR model has mainly been implemented with physical education teachers who work with underserved youth in afterschool programs rather than coaches (Martinek & Hellison, 2009; Santos et al., 2016). Such programs are offered to a small portion of youth sport participants as competitive sport programs encompasses millions of young players spread throughout different settings and sport systems (Säfvenbom et al., 2014).

To achieve positive developmental outcomes coaches have been portrayed as key agents that can enable meaningful sport experiences through an explicit approach to PSR development (Collins et al., 2009). For example, Camiré, Trudel and Forneris (2012) conducted interviews with 9 coaches and 16 student-athletes and reported that coaches used an explicit approach to life skills development. Gould, Collins, Lauer and Chung (2007) interviewed 10 high school football coaches that prioritized PSR development in their coaching practice portraying these outcomes as compatible with performance outcomes. However, coaches are influenced by the social forces, objectives, value system and stakeholders involved in a specific sports setting. These factors determine how coaches should operate to create a sports climate conducive to PSR outcomes (Coakley, 2016).

Winning and performance outcomes in some cases undermine the will to pursue PSR outcomes (Camiré, 2015). In the case of competitive youth sports that focus on performance outcomes coaches should strive to promote PSR development and prioritize both domains (Coakley, 2016). In this sport context coaches face complex challenges due to the fact competitive sport programs demand performance outcomes that in some cases are not viewed as compatible with PSR development (Camiré, 2015). However, this avenue has been less explored as most research endeavors have been conducted in high school sport programs that prioritize PSR outcomes and in recreational settings (Strachan et al., 2011).

Most research designs within the PYD through sport literature have included interviews and mainly focus on coaches or athletes perceptions (Santos et al., 2016). For example, Flett, Gould, Griffes and Lauer (2013) interviewed and observed 12 coaches that worked with underserved youth and concluded that more effective coaches were supportive, created a positive climate and were willing to learn. Strachan et al. (2011) also interviewed and observed five coaches involved in elite contexts and provided insight on how coaches that prioritize performance can enable PSR development. Holt, Tink, Mandigo and Fox (2008) conducted a study with 12 student-athletes and one coach involved in high school sports and concluded an implicit approach was used to foster life skills development. However, athletes created opportunities to attain this skills. In this sense, few qualitative studies (Camiré et al., 2013; Strachan et al., 2011) have used multiple data sources to comprehend how competitive sports may enable PSR development. Coakley (2016) argued that for PSR development to become feasible researchers must comprehend with enough depth how coaches and athletes perceptions are translated in coherent practices within highly competitive environments that can represent a stressor for both agents. Therefore, the purpose of this study was to investigate, from coaches and athletes perspectives, the setting features of competitive football programs conducive to PSR development.

Method

Context

The participants in this study were recruited from youth sport clubs located at north of Portugal involved in the under-15 football regional championship. This sports setting is comprised of more than 2000 football athletes.

In Portugal, high school sports participation is decreasing drastically as sport clubs are becoming extremely popular (Pot & Hilvoorde, 2013) by its competitiveness aligned with the desire of many coaches and athletes to achieve national leagues (Camiré, 2015).

Participants

The participants in this study comprehended four youth football coaches and nineteen adolescent athletes from competitive leagues at north of Portugal (see Table 1 for demographic information). The average age of the coaches was approximately 34 years, with an average of 10 years of coaching experience. All the coaches were certified under the National Coaching Certification Program. Coaches and athletes interacted fifteen hours per week in practices and competitive games. The average age of the athletes was 14 years with an average of 7 years of experience as football players in this setting.

Table 1. *Coaches' and Athletes' Demographic Profile*

| Code | Age | Gender | Years of Experience | Level of Education | Other Sport Experiences |
|------|-----|--------|---------------------|--------------------------------|--|
| A1 | 14 | Male | 8 | High school student | No |
| A2 | 14 | Male | 4 | High school student | Yes (Table Tennis) |
| A3 | 14 | Male | 6 | High school student | No |
| A4 | 15 | Male | 7 | High school student | No |
| A5 | 14 | Male | 8 | High school student | No |
| A6 | 14 | Male | 7 | High school student | No |
| A7 | 15 | Male | 6 | High school student | No |
| A8 | 14 | Male | 8 | High school student | Yes (Basketball, Hockey and Swimming)) |
| A9 | 14 | Male | 8 | High school student | No |
| A10 | 14 | Male | 6 | High school student | Yes (Tennis and Swimming) |
| A11 | 13 | Male | 3 | High school student | Yes (Tennis) |
| A12 | 14 | Male | 7 | High school student | No |
| A13 | 14 | Male | 9 | High school student | Yes (Tennis) |
| A14 | 14 | Male | 10 | High school student | Yes (Tennis) |
| A15 | 14 | Male | 4 | High school student | Yes (Karate) |
| A16 | 14 | Male | 6 | High school student | Yes (Karate and Swimming) |
| A17 | 14 | Male | 6 | High school student | Yes (Tennis) |
| A18 | 14 | Male | 10 | High school student | No |
| A19 | 14 | Male | 8 | High school student | No |
| C1 | 52 | Male | 18 | Bachelor in Management | Former Player (6 years) |
| C2 | 29 | Male | 6 | Masters' in Physical Education | Former Player (9 years) |
| C3 | 26 | Male | 7 | Bachelor in Physical Education | Former Player (17 years) |
| C4 | 28 | Male | 8 | Masters' in Youth Sports | Former Player (15 years) |

Procedure

Ethical clearance was obtained through the review board of the University and permission given to proceed with this research. A purposeful sampling technique (Sparkes & Smith, 2014) was used to recruit youth football coaches involved in competitive settings and their athletes. First, a technical director from the local football association provided a list of 10 coaches that fulfilled the mentioned criterion and 4 coaches were contacted via phone. All the coaches were contacted via phone, debriefed about the study's objectives and accepted to be interviewed and observed in practice and game situations. Then, the coaches involved in this research were used as key informants and provided a list of thirty players who could participate in this study. A meeting was scheduled with 19 athletes, their parents or tutors to explain the nature of this study. All of them agreed to participate in this study as interviews were scheduled near the end of the season. This procedure is commonly used to avoid problems of recall (Sparkes & Smith, 2014). No more data was collected since experiential saturation was achieved and no further meaningful coding could occur as stated by Silverman (2000).

Data Collection

Data was collected through interviews and nonparticipant observation. Semi-structured interviews were conducted in two occasions: before the observation period; and in the practice venue with the youth sport coaches and athletes. Both interview guides (see appendix for the interview guides) were based on past research (Camiré et al., 2013). Pilot interviews were conducted with two coaches and two athletes who had similar characteristics. This process was used to ensure that questions were structured appropriately and to train the interviewer, resulting in no major changes being made to the initial interview guides. The interview guides were organized in four sections (Rubin & Rubin, 2012). The first section included a series of demographic queries: age; highest level of education; time spent with players; years of experience as a player; other sport experiences; years of coaching experience; other coach education courses (hours and contents). Beforehand, a brief definition of PSR was provided to assure the participants understood the themes discussed throughout the interviews.

The second, third and fourth sections aimed to understand coaches and athletes perceptions regarding youth sports' role in promoting an appropriate context conducive to PYD and life skills development (e.g., How do you create an environment conducive to PSR development?, Can you describe how this sports program influences your development?), considering the importance of internal assets within the program (e.g., How do you foster close relationships with your players?; Can you describe the relationship you have with your coach and teammates?) and PSR development (e.g., How do you develop PSR through football?, Can you describe how do you apply what you have learned with your coach in other life domains?). Interviews were also conducted with coaches and athletes immediately after training sessions to probe about specific events (e.g., How did you felt as a leader today? Can you describe the objectives of today's practice?). Coaches and athletes interactions throughout practices and games were audio-recorded. A recording device was placed on two athletes and the coach before either a practice or game to capture interactions that could not be heard through direct observation. The interviews with the athletes lasted on average approximately 50 minutes ranging from 45 to 75 minutes. On the hand, the interviews with the coaches lasted on average approximately 75 minutes ranging from 56 to 83 minutes. Sixty hours of observations were conducted throughout two months and 32 pages of field notes were taken by the first author. In total, coaches and athletes were observed in twenty occasions (four practices and one game each coach).

Data Analysis

The interviews and recordings from either a practice or game were transcribed verbatim by the first author. Observer comments were audio-recorded and also transcribed verbatim as field notes were organized in one document. This process generated a total of 140 pages of single-spaced text. A thematic content analysis was conducted (Sparkes & Smith, 2014) as the transcripts were organized in 1003 meaning units that were combined in a hierarchical manner to represent the data set. This process resulted in 3 main themes (context, external assets and PSR development) and 23 high and low order categories (see Table 2).

Low order categories were grouped (e.g., valued role, intrinsically motivating) in order to form broader levels (e.g., appropriate environment) (Silverman, 2000).

An deductive (e.g., PSR development) and inductive (e.g., fair reward system) approach was used (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) to allow the research to interpret the data in the light of previous research but also search for new insight. Several techniques were used to assure trustworthiness (Denzin & Lincoln, 2011). First, a reflexive journal was kept by the first author to register all the changes, challenges and solutions implicit to the data analysis. Second, a member checking technique was used with coaches as the transcripts were sent back to the participants allowing them to make changes to the original transcripts. No major changes were conducted by the coaches. Third, a negative case analysis was used to portrait non dominant views from the participants (e.g., equal impact of Physical Education in PSR development). Finally, peer debriefing served the purpose of exposing the analytic decisions made by the researcher to the other authors with the intent of reflecting on different approaches and explanations. The quotes included in the results section were translated by the first author and reviewed by a bilingual personal to avoid interpretation errors. Codes were used to assure the anonymity of the participants (e.g., C7, coach 7; A2, athlete 2).

Table 2. Overview of themes, high order categories and low order categories.

| Themes | High Order Categories | Low Order Categories |
|-----------------|-------------------------------------|--|
| Context | Appropriate environment | Valued role Intrinsically motivating |
| | Focus on competition Objectives | Meaningful learning experiences Performance objectives PSR objectives Caring attitude |
| External Assets | Meaningful relationships | Constant incentives Role model |
| | Developmental opportunities for all | Fair reward system Need for collaboration |
| PSR Development | Coaches and parents | Negative influences of parents Level I - Respect for others |
| | Program Outcomes | Level II - Participation and effort Level III - Autonomy |
| | | Level IV - Leadership Level V - Transference |

Results

Context

All the coaches and athletes made it clear they believed the program provided an appropriate environment that could enable PSR development. One athlete commented on the fact the program allowed him to find a valued role within the group:

Before I entered the program I did not fit in because I did not like to speak to anyone. However, after I started to play here I felt more comfortable and this helped me feel included in the team. (A5).

Another athlete indicated how he changed after joining the team: "I started to find my place here and make friends. Since I came to the program I started to develop close relationships with people, develop social skills and feel included within the group." (A6). Many coaches also stressed the importance football may have on the inclusion of young players. Two coaches stated "These programs have a huge impact on young players. They are more accepted in school, have opportunities to develop personal and social skills and are admired by their peers. They start to fit in by belonging to a team." (C2) and "In our program athletes have to work together, fall and get right up which can be useful to create an inclusive environment for all." (C4). Observations demonstrated a positive environment in which players were included and their relational needs considered:

It is interesting to see that athletes arrive early and use this moment to speak about their school life, the previous game and include everyone in this conversation. You know - they say 'You played well yesterday', 'We will win the next game, everyone is in shape'. The coach arrives, joins the conversation and poses questions to the players that have not spoken until this point. The environment is inclusive as players feel important for having the chance to speak (O7).

The program was portrayed as intrinsically motivating to players. For example, a coach, mentioned how he tried to foster a positive, fun and enjoyable environment:

We try to do exercises they enjoy to promote a positive and successful sport experience. Even if an exercise is useful for learning how to play the game it has to be fun also. This is the foundation for choosing a particular activity. (C4).

Another coach also prioritized fun in his coaching practice: "I usually say to players that we should have fun in practices and games. I try to focus on fun activities that can promote healthy competition within the team." (C3). Athletes also commented on the importance of having fun: "I have fun in the program. I have opportunities to achieve success, score goals and play with my teammates. I enjoy it here." (A15). Observations showed that athletes demonstrated positive reactions to the activities proposed by their coaches. It was clear that the programs were designed to promote fun and enjoyment. However, in certain moments coaches experienced difficulties in integrating these components with performance objectives. Coaches pressured players to obtain performance outcomes which lead to conflicts and frustration.

According to all coaches and athletes, the program represented an enriched context to facilitate PSR outcomes because of its competitive nature. Physical education classes were portrayed as a less significant setting. Athletes believed competitive sports could be more important in their developmental process: "Physical Education is not very important in promoting PSR development because there is no competition. In competitive sports things have ten times the importance." (A12). On this notion, one coach stated: "An athlete who is involved in competitive football might not value Physical Education. The fact they have competition, results and objectives gives more importance to our program in PSR development." (C1). Only six participants believed Physical Education shared the same impact on PSR development as competitive sports. No observed behaviours were associated with this category.

All of the coaches and athletes referred to the importance of performance objectives: "Since I entered the competitive program the objective is to win all games. For example, this week the coach stressed the importance of achieving twelve points in four games." (A11). Many coaches mentioned that performance objectives are shared with players constantly. One coach stated the objective for this season: "This year our objective is to win and reach the first division. The players are aware that we want to play well and win." (C3)". In contrast, athletes recognized that their coaches did not systematically set objectives directed at PSR outcomes. One athlete indicated: "Normally the coach does not set objectives associated with my PSR. However, this could help. I would be more concerned about this as it happens with performance objectives." (A17).

Two coaches corroborated the absence of explicit PSR objectives within the program: "I do not try to share with players that today we will work on certain values. I do not think about it in that way. It comes implicitly." (C4) and "I prioritize PSR development, this is one of the main objectives of the program. However I do not share them with players. It could be important." (C2). The focus on performance objectives was witnessed through the observations as PSR objectives were not considered on a consistent basis.

External assets

All the coaches identified the importance of creating a meaningful relationships with athletes by demonstrating a caring attitude. Coaches mentioned how they try to have a close relationship with players: "It is important to care about players. We need to respect their feelings and maintain a friendship with them." (C4). Athletes also commented on how a close relationship with their coaches was important: "A good relationship with the coach is everything. It allows us to share our opinions, what we like to do, joke around and feel appreciated." (A6). This was observed as coaches tried to gain insight about athletes well-being, their personal life and motivations: "It was very positive to see the coach interacting with a player who has just returned from injury. The coach seemed concerned about his well-being. Saying - 'If you need anything tell me, I'm here to help'." (O10).

Many athletes believed the constant incentives by coaches were conducive to PSR outcomes. On this notion, one athlete mentioned: "The coach is always trying to provide positive feedback. For example, I played as a defender, I wanted to change position but I was reluctant to do it. He was the one who motivated me to be a goalkeeper" (A3). The coaches claimed they tried to encourage players by providing positive feedback. Two coaches referred: "I value my players attitudes. This is what moves me. I try to focus on their strengths and share a positive message." (C3) and "I told them 'Congratulations! All of you worked very hard in practice'. It is important to give them positive feedbacks." (C4). These applications were confirmed through the observations.

Coaches were viewed as important role models that could influence players PSR development. One athlete mentioned how coaches could affect their behaviours: "When a referee makes a mistake he does not yell at him, just talks to himself politely. We follow his example and respect the referee." (A10).

Coaches also recognized their influence as role models. One coach referred how his actions reflect on the players: "Your model it's the most important. In one occasion one of my players got sent off. I did not have to force him to tell me nothing, because he had my example of being always honest." (C1).

The applications were observed as coaches in many cases represented positive role models to young players and influenced directly their behaviours.

All coaches and athletes believed every player had the opportunity to succeed despite inter-individual differences. For example, two coaches assumed they only provided such experiences in practice and not in games, due to competitive nature of the program: "For instance, today we did an exercise that involved two stops so we could switch teams and everyone had the same opportunity to play in different settings and positions." (C4) and "In the games we try to call all the players throughout the season, but sometimes they do not leave the bench. We do not change the starting eleven, because we have to perform and win." (C1). Athletes recognized the existence of a fair reward system that gave opportunities to play to who tried hard in practice. One athlete stated: "Everyone has a chance in practice. However, it won't last forever. You have to work hard, because some will play and others won't." (A9). However, one player mentioned he did not have the opportunity to play despite working hard in each practice: "I feel I'm a part of the team in practices but in games it's like I don't even matter." (A3). These applications were witnessed throughout the observations as coaches prioritized performance in games and provided opportunities for all players to have a positive experience in practices. However, some players were excluded in certain moments which had a negative impact on them: "The game is very competitive at this moment. There are 20 minutes remaining and most players haven't left the bench. They seem excited for the team but at the same disappointed for not having a chance." (O20).

Coaches and parents were described by athletes as agents that worked together towards PSR outcomes. Athletes mentioned how coaches and parents pursue similar outcomes: "My parents want me to be more responsible in different situations. The coach wants the same." (A10). However, coaches portrayed a different scenario and believed there was a tension between parents objectives and their efforts towards PSR: "The parents are not either protective or supportive. They influence negatively youth's development because they just want to win." (C1).

Another coach showed his frustration about the different priorities parents have and highlighted the need to find common grounds: "If the parents at home do not work towards PSR outcomes what we do here it's irrelevant! This is not happening. We need to find a way to work alongside parents." (C3). Observations also displayed the negative influence parents have on players: "It is an intimidating scenario. The parents are insulting the referee and telling the players what to do. Saying - 'Fuck off!', 'Pass the ball, don't be selfish', 'You are a clown'. The coach is becoming very frustrated and turns to the stands and says 'Shut the fuck up all of you'. (O17).

Personal and Social Responsibility Development

All the participants believed the program could help foster respect. For example, athletes described how conflicts were managed within the program and what has changed in their conduct: "Before I was always yelling at other people, but now I am able to control myself and respect others." (A4). One coach also recognized the importance of speaking with players to promote respect: "We often use individual conversation as a strategy to foster respect. We try to be honest and direct with them." (C4). Another coach also stated: "We speak with them when they disrespect someone. Normally it works most of the times and they do not try it again." (C2). No observed behaviors were considered for this category. Most athletes claimed they were able to develop participation and effort. Athletes reported how they improved their effort: "I have improved this aspect. For example, if I am in a very hard game I do not quit. I give my best to obtain the win. Previously I had difficulties in keeping engaged." (A8). Coaches also prioritized effort in their coaching practice: "Effort can be developed as any other skill. We need to speak with them and create opportunities for them to work on it. My players never quit." (C2). Observations demonstrated that coaches explicitly developed this competency.

Many athletes mentioned they got more autonomous throughout the program: "In the beginning I was not able to make proper decisions. I did many mistakes but now I can make better decisions. I'm the one who has to make decisions so I had to learn that." (A16) and "For example, I have the opportunity to choose teams. I need to make the best decision I can." (A9). Most coaches tried to foster autonomy by helping players reflect on their decisions and providing opportunities for them to make choices.

On this notion, one coach stated: "They have to decide if they are going to pass the ball to A, B or C. To reflect about their choices is important and have the opportunity to experience it in practice and live with the consequences." (C3). The coaches did not mention any other strategies to develop autonomy. These applications were not completely confirmed through observations. In most cases coaches had other covert objectives: "The players arrive and choose which exercise they will do. They can choose the exercise and use the material available. However, the coach says - 'Do whatever you wish while I prepare the first exercise. I need more time to prepare it'." (O18).

Most participants mentioned there were opportunities to develop leadership skills:

The team captain helps the other players to get ready on time before a game. He is also responsible for choosing the players that will help him manage the material for practice and for organizing the stretching part of the session. We do take advantage of this teachable moments. (C2)

In contrast, some coaches stated that they did not pursue this outcome explicitly as leadership emerged implicitly: "I do not develop leadership. Why work this with them? They do not have to be leaders." (C3). Some athletes mentioned that not all players had the opportunity to improve their leadership skills: "Only a few players can improve these skills if they turn out to be good leaders. This is only for some players, not for all" (A16) and "This year I never had the opportunity to be a leader. Others had and improved it." (A18). Both applications were confirmed throughout the observations as coaches developed few activities to develop leadership (only three direct teaching strategies were registered) and mainly team captains had this responsibility.

All the participants in this study envisioned the transfer of PSR outcomes from the program to other life domains: "In Physical Education I apply what I have learned. I stay with weaker players and I help them improve." (A1) and "The respect I have for my coach I apply to my parents. In school I also do the same and help a student in need as I would do in practice." (A10).

Coaches supported these claims and mentioned how they believed young players could use these skills and acquire them implicitly: "What they learn here helps them outside the program because they have to solve problems and relate to one another." (C3). This application was witnessed through the observations as coaches used an implicit approach and rarely (only two direct teaching strategies were registered) implemented direct teaching strategies towards transfer. For the remaining categories in this section there were no observed behaviors.

Discussion

The purpose of this study was to investigate, from coaches and athletes perspectives, the setting features of competitive football programs conducive to PSR development. Findings showed how this youth sports programs provided opportunities for young players to find a valued role within the team and have fun through an inclusive and intrinsically motivating environment. Several researchers have highlighted the need to create pleasurable environments and opportunities to belong so PSR development can be a tangible reality (Donald Hellison, 2003; Martinek & Hellison, 2009). For example, Leisha et al. (2011) in a study conducted with five elite youth sport coaches identified the importance of an appropriate training environment that considers enjoyment and satisfies youth's developmental needs. From the observations, it was clear that in some cases coaches focused only on performance outcomes and used negative teaching strategies such as yelling and bating players (Flett et al., 2013; May, 2001). Coaches are pressured to obtain records and win regularly in competitive sport programs which might undermine the balance that can be attained between performance and PSR outcomes (Camiré, 2015). The present study corroborated the notion that coaches consider players' mistakes in practices and games as a stressor that in some cases leads to negative teaching strategies (Forneris et al., 2012; McCallister et al., 2000). Coaches mentioned only performance objectives although athletes raised the need for setting also PSR objectives that could guide them. Setting clear expectations has been an element of youth sport programs designed to foster PSR development emphasized in previous studies (Camiré et al., 2013; Petitpas et al., 2005). To achieve PSR outcomes, coaches and other stakeholders should align efforts, set objectives, share responsibility-based strategies and understand competition and PSR as inclusive objectives that can coexist (Camiré et al., 2012).

Future studies should analyze how coaches and other stakeholders interact towards PSR development and the differences between each agents' philosophies and practices. Competitive sport programs were portrayed as more important for PSR development than physical education settings due to the meaning inherent to being part of a team and to the intensity of the developmental experiences. This critical role played by competitive sport programs has been highlighted in previous research (Camiré, 2015; Coakley, 2016). Few participants considered that physical education had the same potential in PSR development which is a cause for concern since this setting prioritizes the pursuit of PSR outcomes (Donald Hellison, 2003; Jung & Wright, 2012).

Maintaining close relationships with young players and being a positive role model have been considered important characteristics of youth sport coaches (Camiré et al., 2012; Hellison, 2003). It was clear from interviews and observations that coaches nurtured meaningful relationships and influenced athletes' behaviors. Hellison's (2003) and Petitpas' (2005) models mention that coaches should take advantage of teachable moments, individual conversations and use positive incentives to develop an emphatic relationship with young players. On the other hand, athletes had opportunities to succeed despite inter-individual differences (Forneris et al., 2012; Gould et al., 2007) but only in practices. However, in competitive games coaches valued results and used a reward system based on players' efforts and skill level. This is one of the challenges in implementing youth sport programs designed to attain PSR outcomes within competitive settings (Whitley et al., 2015). Policy makers and coaches should facilitate PSR outcomes by providing opportunities for athletes to succeed in practices and games. Even though most athletes believed the reward system was fair and provided solid grounds for PSR development there is the need to redefine how competitive games and results can represent valuable contexts in which youth can learn how to overcome challenges, respect others and gain leadership skills (Danish et al., 2004; Fraser-Thomas et al., 2005). As discussed previously, if competitive sport programs have a tremendous impact on youth's developmental process this influence should be used to its full potential. Competitive games can help all athletes attain PSR outcomes, representing learning opportunities and should not be a vehicle for exclusion (Strachan et al., 2009). On the other hand, parents represented negative influences on PSR development due to the conflicting objectives set by coaches and parents.

From observations it was clear these agents focused only on performance, baiting players and referees (Dorsch et al., 2015). However, athletes believed parents and coaches worked together towards PSR development. The conflicting objectives of coaches and parents should be addressed as youth sport programs may provide opportunities for these agents to align efforts and set clear expectations regarding pursued outcomes (Allen et al., 2015; Knight & Holt, 2012). Future research endeavors should analyze parents, coaches and policy makers perceptions and actual practices within competitive settings. This approach will enable a better comprehension of the challenges faced by these agents.

Regarding PSR development, it was clear the program fostered respect for others, participation and effort as coaches explicitly developed these skills using multiple direct teaching strategies. Several studies have highlighted the fact youth sport programs can facilitate these outcomes (Collins et al., 2009; Gould et al., 2007; Jung & Wright, 2012). However, coaches used an implicit approach and a low set of strategies to foster autonomy, leadership and transference to other life domains. Recent studies have highlighted how coaches adopt an implicit approach because its less time consuming and demanding (Chinkov & Holt, 2015; Turnnidge et al., 2014). However, a question needs to be raised in this case: are coaches working explicitly towards competencies viewed as relevant to achieve performance outcomes? Coaches may have adopted an explicit approach to the development of level I and II of Hellison's (2003) model because respect and effort were viewed as critical to attain performance outcomes. On the other hand, the remaining responsibility levels did not have equal importance and were developed implicitly. This findings have implications for coach education programs and policy makers that should envision PSR and performance outcomes as attainable and share with coaches how autonomy, leadership and transference can be also important competencies that can reflect on a team's performance. Future research should analyze how an implicit approach can lead to PSR outcomes in competitive youth sport programs.

Conclusion

Competitive sport programs have the necessary potential to provide opportunities for PSR development. Policy makers have also an important role to play in PSR development because they entrust coaches with a particular set of objectives, enable their initiatives and set boundaries. However, the tension between PSR and performance outcomes undermines coaches' efforts and pressures them to focus on records and winning. Both pursuits can coexist and there is need for coaches, parents and administrators to work together towards PSR outcomes. Coach education programs may also provide opportunities for coaches to learn how to facilitate PSR development, deal with social forces that exist in competitive sports and help them envision an explicit approach to PSR development.

References

- Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (2015). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall in the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(1), 53-67.
- Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., & Lerner, R. (2010). The five Cs model of positive youth development: a longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 720-835.
- Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport (2nd ed.)* (pp. 21-33). London: Routledge.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25-39.
- Camiré, M., Trudel, P., & Bernard, D. (2013). A case study of a high school sport program designed to teach Athletes life skills and values. *The Sport Psychologist*, 27, 188-200.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.

- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2009). Parents' perspectives on the practice of high school sport in a Canadian context. *Qualitative Research in Sport & Exercise, 1*(3), 239–257.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist, 26*, 243-260.
- Chinkov, A., & Holt, N. (2015). Implicit transfer of life skills through participation in Brazilian jiu-jitsu. *Journal of Applied Sport Psychology, 1*-15.
- Collins, K., Gould, D., Lauer, L., & Chung, Y. (2009). Coaching life skills through football: philosophical beliefs of outstanding high school football coaches. *International Journal of Coaching Science, 3*(1), 29-54.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure, 3*, 38–49.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dorsch, Wilson, & McDonough. (2015). Parent goals and verbal sideline behavior in organized youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*(1), 19–35.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 2-11.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: a comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist, 27*, 325-337.
- 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, Côte, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(1), 19-40.

- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(5), 645–662.
- Gould, Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16–37.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Holt, N., Kingsley, B., Tink, L., & Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 490–499.
- Holt, N., Tink, L., Mandigo, J., & Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Helisson’s responsibility model in South Korea: a multiple case study of ‘at-risk’ middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 140-160.
- Knight, C., & Holt, N. (2012). Recommendations for coaches on enhancing parental involvement in tennis. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 20(57), 3-5.
- Lacroix, C., Camiré, M., & Trudel, P. (2008). High school coaches’ characteristics and their perspectives on the purpose of school sport participation. *International Journal of Coaching Science*, 2(2), 23–42.
- Lerner, R., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- May, R. (2001). The sticky situation of sportsmanship. *Journal of Sport & Social Issues*, 25(4), 372-389.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, 57(1), 35.

- Merkel, D. (2013). Youth sport: positive and negative impact on young athletes. *Journal of Sports Medicine*, 13(4), 151–160.
- 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.
- Pot, N., & Hilvoorde, I. (2013). Generalizing the effects of school sports: comparing the cultural contexts of school sports in the Netherlands and the USA. *Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics*, 16(9), 1164–1175.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Säfvenbom, R., Geldhof, J., & Haugen, T. (2014). Sports clubs as accessible developmental assets for all? Adolescents' assessment of egalitarianism vs. elitism in sport clubs vs. school. *International Journal of Sport Policy*, 6(3), 443-457.
- Santos, F., Côrte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber [Coaches' role in positive youth development through sport: From what we know to what we need to know] *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 289-296.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook* S.l.: SAGE.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. New York: Routledge.
- Strachan, L., Côté, J., & Deakin, J. (2009). An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 340–355.
- 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.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203-217.

Whitley, M., Forneris, T., & Barker, B. (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: challenges and potential strategies. *Quest*, 67, 409–423.

Coach Interview Guide

1. Demographic questions:

- (a) Age
- (b) Years of coaching experience
- (c) Coach education status
- (d) Highest level of education
- (e) Time spent with players per week
- (g) Experience as a player

2. Context:

- (a) How do you define your coaching philosophy?
- (b) What is your main objective as a youth coach?
- (c) Can you mention which skills do you try to teach young players?
- (d) How do you integrate PSR development in your coaching practice?

3. Internal Assets

- (a) Which influence do you have on your players development?
- (b) Can you describe your role in PSR development?
- (c) What does it mean for you to be a role model?

4. PSR development

- (a) Can you describe how respect for others can be taught in your program?
- (b) How do you try to include all players in the program?
- (c) How do you foster effort?
- (d) How do you create opportunities for athletes to gain leadership skills?
- (e) Can you describe how do you foster autonomy?
- (f) How do you believe transference of PSR outcomes to other life domains can occur?

Athlete Interview Guide

1. Demographic questions:

- (a) Age
- (b) Years of experience as a player
- (c) Other sport experiences

2. Context:

- (a) What do you consider as the most important assets of the program?
- (b) How does the program help you attain PSR outcomes?
- (c) Can you describe which skills can you learn through the program?

3. Internal Assets

- (a) Which is the influence your coach has on your development?
- (b) Can you describe the role played by your coach in PSR development?
- (c) How does your coach represent a role model?

4. PSR development

- (a) Can you describe how respect for others can be learned in the program?
- (b) How do you feel the program includes all the players?
- (c) How do you develop effort in the program?
- (d) How do you have opportunities to gain leadership skills in the program?
- (e) How do you believe the program can help you be more autonomous?
- (f) How do you believe transference of PSR outcomes to other life domains can occur?

Anexo VI. Original do artigo resultante do capítulo VI (submetido e em processo de revisão)

O Papel do Treinador de Futebol no Desenvolvimento Positivo de Jovens em Risco de Exclusão Social

Resumen

El deporte aunque el potencial de fomentar el desarrollo positivo de la juventud (PDJ) no siempre se utiliza para este propósito. Este estudio tuvo como objetivo analizar componentes de la filosofía de entrenamiento y las estrategias utilizadas por los entrenadores jóvenes en riesgo de exclusión social, así como los retos que se enfrentan estos agentes en el ámbito de la enseñanza y de la vida del PDJ habilidades. Participaron en entrevistas semiestructuradas 10 entrenadores de los jóvenes adolescentes en riesgo de exclusión social. Los entrenadores han argumentado la necesidad de crear un clima positivo de apoyo, relaciones significativas con sus atletas y desarrollar el esfuerzo y respeto. Sin embargo, indicaron un conjunto limitado de habilidades que podrían desarrollarse a través del deporte, centrándose en las necesidades inmediatas de los jóvenes en el seguimiento de las reglas y participar en las actividades promovidas por los entrenadores, lo que nos permite pensar que es necesario abordar estas cuestiones en profundidad en los cursos de entrenadores y profesores de educación física.

PALABRAS CLAVE: entrenador; el desarrollo positivo de la juventud; fútbol; habilidades para la vida.

Resumo

O desporto, embora tenha o potencial necessário para fomentar o DP dos jovens, nem sempre é usado com este propósito. Deste modo, este estudo teve objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DP e do ensino de competências para a vida. Participaram em entrevistas semi-estruturadas 10 treinadores de jovens em risco de exclusão social. Contudo, referiram um conjunto limitado de competências para a vida que podiam ser desenvolvidas através do desporto, centrando-se nas necessidades imediatas dos jovens em cumprirem regras e envolver-se nas atividades promovidas pelos treinadores, o que nos permite pensar que é necessário abordar estas temáticas com profundidade nos cursos de treinadores e de professores de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: treinador; desenvolvimento positivo dos jovens; futebol; competências para a vida.

Abstract

It seems that sport has the potential to foster positive youth development (PYD) if it is used with this purpose. This study aimed to analyze the strategies used by coaches who work with at risk youth and their coaching philosophies as well as the challenges faced while promoting PYD and life skills development. Semi-structured interviews were conducted with 10 coaches who worked with at risk youth. Coaches argued the need to foster a positive environment, establish meaningful relationships and develop only respect and effort. However, coaches articulated few competencies that could be developed through sport and focused only on the competencies needed to participate in sport activities like for example respecting rules which allows us to think that it is necessary to address these issues in depth in coach and teacher education courses.

KEYWORDS: coach, positive youth development, football, life skills.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase do desenvolvimento dos jovens caracterizada pela ocorrência de diversas mudanças físicas e psicológicas, sendo um período crítico para a formação da personalidade (Eccles et al., 2003). A suscetibilidade dos jovens à pressão dos pares origina, em certos casos, a adoção de comportamentos de risco como por exemplo o consumo de drogas, álcool, a envolvimento em crimes e sexo não protegido (Oshri et al., 2016).

Ao longo das últimas décadas surgiu um novo paradigma relacionado com o desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) que procura centrar-se nas suas potencialidades através de programas de intervenção e modelos pedagógicos desenhados com este objetivo (Fraser-Thomas et al., 2005; Hernández-Mendo & Planchuelo, 2014; Lamonedá Prieto et al., 2015). Os programas de intervenção sustentados nos pressupostos do DPJ têm sido desenvolvidos em diferentes contextos como o teatro, a poesia, desporto e a música, no sentido de orientar jovens em risco para uma transição bem-sucedida para a vida adulta (Dutton, 2001; Henley et al., 2012; Kloser, 2013).

Como referimos para além de outros contextos, o desporto apresenta-se também como um meio que pode contribuir para o DPJ (Fraser-Thomas et al., 2005). Os estudos de intervenção conduzidos no domínio do DPJ através do desporto, em específico na Educação Física e em atividades desportivas extracurriculares, confirmam a eficácia destes ambientes (Belandó et al., 2012). A título de exemplo, Wright, Dyson e Moten (2012) procuraram analisar a transferência do respeito pelos sentimentos dos outros, esforço, da autonomia e liderança para a vida social de 13 jovens com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, através de um programa de intervenção denominado *Coaching Club* que se baseava no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social proposto por Hellison (DeBusk & Hellison, 1989). Estes programas de intervenção destinam-se a um conjunto restrito de jovens, assim como os objetivos, clima e intervenção dos agentes educativos inseridos nestes ambientes encontram-se associados ao DPJ através do desporto (DeBusk & Hellison, 1989).

Atualmente, os clubes desportivos recebem milhares de jovens atletas, sendo que desempenham um papel importante no seu desenvolvimento desportivo, mas também no DPJ (Petitpas et al., 2005). Contudo, os treinadores desportivos lidam com uma realidade complexa, caracterizada pela necessidade de atingir resultados desportivos e ao mesmo tempo suprir as necessidades de desenvolvimento dos jovens (Camiré, 2015). McCallister, Blinde e Weiss (2000) realizaram entrevistas semi-estruturadas a 22 treinadores de jovens com o objetivo de analisar qual a importância que atribuem ao DPJ através do desporto. Constatou-se que os participantes neste estudo consideraram o DPJ como uma abordagem essencial. Diversos estudos apontam para o facto dos treinadores de jovens valorizarem o DPJ através do desporto no âmbito do desporto escolar, em contextos de recreação, elite e desenvolvimento (Forneris et al., 2012; Lacroix et al., 2008; Strachan et al., 2011; Vella et al., 2011). Todavia, verifica-se a existência de poucos estudos em países em que a língua materna não é a inglesa (Esperança et al., 2013).

Os contextos desportivos que envolvem jovens em risco de exclusão social têm sido também pouco estudados (Flett et al., 2013; Flett et al., 2012), pese embora a necessidade e urgência do ensino de competências para a vida e do DPJ nestes ambientes. Gould e Carson (2008) realçaram a necessidade de considerar a especificidade deste contexto, pois sugere a existência de inúmeros desafios associados ao modo como o desenvolvimento desportivo é conciliado com o desenvolvimento pessoal e social de jovens inseridos em cenários problemáticos e que adotam comportamentos de risco. Num estudo conduzido por Flett, Gould, Griffes e Lauer (2012) com treinadores de jovens integrados em comunidades carenciadas recorrendo-se a entrevistas semi-estruturadas e observações etnográficas verificou-se que treinadores de jovens carenciados considerados menos eficazes adotavam diversas formas de castigo e repreensão. Por outro lado, outros investigadores constataram a importância que a criação de um clima de suporte positivo adquire, no sentido de se facilitar o DPJ (Marques et al., 2013; Whitley et al., 2011). Considerando os estudos conduzidos neste domínio, verifica-se que o desporto embora tenha o potencial necessário para fomentar o DPJ nem sempre é usado com este objetivo, em particular no que se refere a contextos que envolvem jovens em risco (Fraser-Thomas & Côté, 2009).

Decorrendo do exposto, este estudo teve como objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DPJ e do ensino de competências para a vida.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Os participantes neste estudo foram 10 treinadores de jovens adolescentes em risco de exclusão social (ver Tabela 1) do sexo masculino a exercer funções em clubes desportivos situados em bairros problemáticos do norte de Portugal. Com o objetivo de selecionar os participantes foi utilizada a amostragem intencional (Denzin & Lincoln, 2011), de modo a incluir no estudo treinadores que estivessem envolvidos em clubes desportivos com jovens em risco de exclusão social. Os coordenadores dos clubes serviram como elementos chave neste processo, de modo a satisfazer estes critérios (Silverman, 2000). Todos os treinadores tinham a certificação necessária para desenvolver a função em causa.

Tabela 1. *Dados Demográficos dos Treinadores*

| Código | Idade | Experiência como treinador (anos) | Percurso Académico |
|--------|-------|-----------------------------------|--------------------------|
| T1 | 43 | 10 | Ensino Secundário |
| T2 | 40 | 6 | Licenciado em Engenharia |
| T3 | 33 | 5 | Ensino Secundário |
| T4 | 42 | 4 | Ensino Secundário |
| T5 | 33 | 3 | Ensino Secundário |
| T6 | 20 | 3 | Ensino Secundário |
| T7 | 29 | 10 | Mestrado em Desporto |
| T8 | 38 | 7 | Ensino Secundário |
| T9 | 40 | 4 | Ensino Secundário |
| T10 | 43 | 18 | Ensino Secundário |
| Média | 36 | 7 | |

PROCEDIMENTO E INSTRUMENTO

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas (Silverman, 2000). Os treinadores foram contatados pelo primeiro autor do artigo, sendo explicados os objetivos do trabalho, a extensão da colaboração dos participantes, assim como assegurou-se a confidencialidade e anonimato dos dados. Antes de iniciar a recolha dos dados, foram realizadas duas entrevistas piloto com treinadores que apresentavam características semelhantes, de modo a testar a guião de entrevista, sendo que este processo não originou quaisquer alterações. A primeira parte do guião de entrevista era composto por questões de ordem sociodemográfica, a saber: a) sexo; b) idade; c) faixa etária dos atletas; d) formação académica; e) anos de experiência como treinador. A segunda parte do guião envolvia as seguintes questões: a) Qual o papel do desporto no DPJ em risco de exclusão social?; b) Acredita que as competências que os jovens desenvolvem no futebol podem ser utilizadas em outras áreas da vida?; c) Quais os desafios que encontra no DPJ e no ensino de competências para a vida?; d) Como procura ganhar competências para facilitar o DPJ em risco de exclusão social?; e) Que estratégias utiliza para promover o DPJ e ensinar competências para a vida?. Em média, as entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 20 minutos.

ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas e revistas em múltiplas ocasiões, de modo a facilitar a análise do conteúdo (Silverman, 2000) O quadro categorial foi construído de modo indutivo (e.g., formação e experiência) e dedutivo (e.g., papel negativo dos pais, desporto como fator de inclusão). O primeiro autor categorizou os dados, sendo este processo monitorizado pelos restantes autores. Eventuais discordâncias foram alvo de discussão até se atingir as categorias finais, de modo a garantir a validade do processo (ver Tabela 2) (Silverman, 2000). Atingiu-se o ponto de saturação teórica à décima entrevista, pelo que não houve necessidade de recrutar um maior número de participantes pela natureza do estudo. A saturação teórica acontece quando os dados obtidos através das entrevistas satisfazem as necessidades do investigador em responder às questões de investigação levantadas.

Tabela 2. *Temas e categoria*

| Temas | Categorias |
|--|---------------------------------|
| Contexto | Famílias desestruturadas |
| | Comportamentos Desviantes |
| Componentes da Filosofia de Treino e Estratégias | Desporto como Fator de Inclusão |
| | Clima Positivo |
| | Competências Desenvolvidas |
| | Relação Treinador-Atleta |
| Desafios no DPJ | Estratégias |
| | Formação e Experiência |
| | Relação com os Pais |

RESULTADOS

CONTEXTO

Todos os participantes mencionavam que os jovens se encontravam inseridos em famílias desestruturadas, situação que os colocava em risco de exclusão social pela ausência de suporte parental e de um ambiente seguro: "Eu trabalho com miúdos com muitos problemas que vivem em bairros complicados e que estão habituados todos os dias a ver situações muito difíceis que envolvem polícia, pais que estão presos e são traficantes." (T1). Outro treinador reportou o seguinte: "Temos jovens com muitas dificuldades económicas e várias carências sociais, inclusive temos um atleta que viu o pai matar a mãe e estamos a tentar ajudá-lo." (T4). Foram também identificados inúmeros comportamentos desviantes evidenciados pelos jovens: "Em alguns jogos os atletas ameaçam o árbitro que tem medo e às vezes acaba por ceder, por exemplo marcar uma falta e fazer o que eles querem." (T8). Outro treinador retratou a mesma realidade: "Por exemplo temos um atleta que tem trazido muitos problemas. Procuo alertá-lo que se for para uma instituição perde o futebol, os amigos e basicamente tudo até aos 18 anos." (T3). O desporto foi encarado como um meio que afasta os jovens de cenários de exclusão social e promove o DPJ: "Eu acho que uma das coisas boas que o futebol tem é que para jogares num clube não precisas de ter possibilidades financeiras e isso não impede que possas ter um bom relacionamento com os outros. O futebol é um veículo de interação social, desenvolvendo o esforço e o trabalho em equipa, ajudando também no desempenho escolar. Quem não tem dinheiro pode jogar e são todos iguais." (T10). Outro treinador mencionou: "Atualmente integramos jovens que abandonaram a escola no clube para que possam sentir-se incluídos e voltar à escola." (T9).

COMPONENTES DA FILOSOFIA DE TREINO E ESTRATÉGIAS

Quando convidados a descrever a sua filosofia de treino, diversos treinadores mencionaram que procuram criar um clima positivo que possa facilitar experiências de desenvolvimento positivas. Um dos participantes afirmou: "Temos atletas que faltavam às aulas e tratavam mal os pais. Contudo, o ambiente que criamos ajudou-os a ver a vida em sociedade de uma forma mais saudável e a ser melhores pessoas." (T4). Outro treinador acreditava que o clima existente pode propiciar o DPJ: "Os jovens adoram o futebol e estão sempre ansiosos que os dias de treino cheguem. As amizades que criam entre eles também são importantes. Com este ambiente os jovens podem aprender a viver em sociedade e uma série de valores essenciais para o seu desenvolvimento. Sem dúvida que com o desporto ficam menos revoltados." (T8). O desporto foi perspectivado como um contexto em que os jovens podem adquirir inúmeras competências para a vida: "O desporto permite desenvolver várias competências como o trabalho em equipa e o esforço, sendo decisivo no desenvolvimento positivo dos jovens. Por isso os jovens que não praticam desporto não conseguem desenvolver estas competências." (T7). Outro treinador acrescentou: "A entreaajuda, o trabalho em equipa e o esforço são competências para a vida que podem ser aprendidas no desporto e se forem bem assimiladas são utilizadas na vida deles." (T10). A relação estabelecida com os atletas foi apontada como um aspeto decisivo para a promoção do DPJ e ensino de competências para a vida. Os treinadores indicaram a necessidade de adotar o papel de um amigo, mas ao mesmo tempo ser disciplinador com os atletas: "Tento ter uma boa relação com eles e que vejam a nossa preocupação com o seu bem-estar. Sou uma mistura de uma pessoa dura com um amigo." (T5). Outro treinador mencionou: "Acima de tudo tento ser um segundo pai para eles, ensinar-lhes que há coisas mais importantes na vida do que fumar e beber álcool. Às vezes os atletas parecem zangados e a melhor maneira é sermos duros com eles." (T1). Os treinadores referiram utilizar a conversa individual e em grupo como estratégias importantes no DPJ, reportando o seu efeito positivo nos jovens. Dois treinadores reportaram: "Através de conversas conseguimos ensinar-lhes competências para a vida. Eu tinha um jogador que não respeitava ninguém e com as conversas individuais melhorou muito." (T9) e "Eu procuro dizer-lhes que precisam de aprender a ser melhores pessoas para atingirem os seus objetivos.

Dou o exemplo de jogadores conhecidos, falando dos bons exemplos que eles devem seguir." (T4). A necessidade de estabelecer regras e desenvolver o respeito pelos outros apresentaram-se como prioridades para os treinadores: "No início falamos com os atletas sobre as regras e estabelecemos expectativas acerca do comportamento que devem ter no clube." (T3). Outro treinador indicou: "Nos primeiros momentos temos que criar regras para que eles possam perceber logo no início que têm respeitar os outros para serem respeitados." (T7). Os participantes mencionaram o esforço como uma competência que pode ser desenvolvida através da criação de um clima de suporte em que as ações positivas dos jovens são valorizadas: "Criei o prêmio do jogador do mês que é dado ao jogador que mais se esforçou e que foi mais participativo." (T2). Outro treinador afirmou: "Procuro definir objetivos com eles, de modo a que possam esforçar-se ao máximo para chegar lá." (T5). Os treinadores não foram capazes de articular outras estratégias que utilizam para facilitar o DPJ, sendo evidente o desconhecimento de outras abordagens ou aspetos que podem ser desenvolvidos através do desporto. Um dos treinadores referiu: "Agora de momento não me ocorre nenhuma estratégia que use ou tenha usado com os jovens, mas o que faço é muito em função da situação." (T9). Outro participante indicou: "Não há nenhuma estratégia em concreto, existem é ideias do que eu quero para os atletas. Quero que se respeitem e que sejam melhores pessoas." (T5). Apenas dois treinadores afirmaram a relevância de desenvolver a capacidade de liderança dos seus atletas.

DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO POSITIVO DOS JOVENS

Relativamente aos desafios encontrados no DPJ e no ensino de competências para a vida, os treinadores mencionaram o facto de utilizarem apenas a sua experiência enquanto treinadores: "Não conheço nem aplico nenhum programa desportivo para trabalhar com jovens em risco de exclusão social o desenvolvimento positivo dos jovens, embora possam ajudar. A minha intervenção no desenvolvimento deles como pessoas baseia-se somente no que vou aprendendo na minha prática como treinador." (T6). Outro treinador acrescentou: "Mediante as situações que eu já vivi como treinador aproveito essas experiências para intervir. Contudo, não conheço programas que possam ser utilizados no DPJ." (T5). Foram apontadas lacunas nos cursos de treinadores, em específico a escassez de conteúdos ligados ao DPJ, o que representava um desafio para os treinadores desenvolverem estas competências.

A este respeito, dois treinadores reportaram: "Nos cursos de treinadores tivemos disciplinas como a psicologia do desporto e do desenvolvimento dos jovens em que falamos alguma coisa. Contudo, não foi o suficiente para influenciar a forma como trabalho com os jovens a este nível." (T7) e "Não, se quer que lhe diga não abordamos o DPJ nos cursos de treinadores. Eu tenho o segundo nível e se há coisas que nunca falamos foi sobre isso." (T1). A relação com os pais foi identificado como um desafio complexo, pela influência negativa destes agentes: "Tenho que deixar muitas vezes os pais de fora, ou seja, não comunico com eles, porque infelizmente prejudicam o nosso trabalho ao nível do desenvolvimento pessoal e social." (T10). Dois treinadores também referiram: "Às vezes os pais são terríveis, são piores que os miúdos, uma pessoa ensina de uma maneira e eles querem ensinar de outra. Isto é negativo para a aprendizagem deles. É um bocado complicado termos sucesso." (T1) e "Tinha um atleta que não tinha apoio nenhum dos pais e não havia um trabalho conjunto. Chegou ao ponto de tomar comprimidos, tentou suicidar-se e não conseguia integrar-se na sociedade." (T7). Contudo, apesar do carácter conturbado da relação estabelecida com os pais, os treinadores afirmaram que existe uma necessidade destes agentes em recorrer ao treinador para solucionar problemas vivenciados no processo de desenvolvimento dos jovens: "Os pais pedem-nos ajuda, falam connosco para que possamos melhorar certos aspetos do comportamento dos seus filhos." (T9).

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar componentes da filosofia de treino e as estratégias utilizadas por treinadores de jovens em risco de exclusão social, assim como os desafios encontrados por estes agentes no domínio do DPJ e do ensino de competências para a vida.

Os treinadores reconheceram os fatores (e.g., famílias desestruturadas, comportamentos desviantes) que colocavam os seus atletas em risco de exclusão social, sendo que identificaram o desporto como um contexto com o potencial necessário para facilitar a inclusão na sociedade. Tornou-se evidente a importância atribuída à prática desportiva, pois afasta os jovens, mesmo que momentaneamente, de comportamentos de risco.

Todavia, a relação direta estabelecida pelos participantes neste estudo entre a participação no futebol e o DPJ tem vindo a ser contrariada por diversos investigadores que sugerem a necessidade de implementar estratégias que promovam de modo explícito o DPJ (DeBusk & Hellison, 1989; Fraser-Thomas et al., 2005; Petitpas et al., 2005). No modelo proposto por Petitpas (2005) é dada importância à existência de um clima de suporte positivo e relações significativas com os jovens. Neste âmbito, os treinadores realçaram a relevância que estes aspetos adquiririam, no sentido de fomentarem o DPJ e o ensino de competências para a vida como o trabalho em equipa e o esforço em concordância com estudos anteriores (Forneris et al., 2012; Gould et al., 2007).

Em relação aos recursos externos utilizados, os treinadores foram capazes de articular algumas estratégias pedagógicas às quais recorriam para desenvolver o respeito e o esforço, como dialogar com os atletas e definir objetivos. Estas estratégias têm sido consideradas relevantes por diversos investigadores (DeBusk & Hellison, 1989; Petitpas et al., 2005), permitindo tornar claras as expectativas e motivar os atletas. Contudo, torna-se preocupante a incapacidade dos treinadores em identificar um maior número de estratégias para desenvolver outras competências, o que levanta duas questões: será que desenvolver o respeito e o esforço é uma necessidade para conseguir alcançar o desempenho desportivo? e será que os treinadores acreditam que podem desenvolver outras competências no domínio do DPJ? DeBusk e Hellison (1989) no modelo de DRPS indicam a relevância de adquirir competências de responsabilidade como o respeito e o esforço (níveis mais básicos do modelo), no sentido de avançar progressivamente para o ensino de outras competências consideradas mais complexas, em específico a autonomia, liderança e transferência para a vida. Neste enquadramento, é possível justificar o ênfase dado pelos treinadores ao respeito e esforço em virtude das características que os jovens em risco de exclusão social apresentam. A dificuldade em perspetivar estratégias para desenvolver outras competências essenciais ao DPJ poderá estar também relacionada com os desafios encontrados pelos treinadores no âmbito do trabalho com jovens em risco (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012; Vella et al., 2011). Torna-se relevante conduzir estudos suportados numa abordagem qualitativa que utilizem múltiplos métodos, entrevistas e observações, no sentido de comparar o discurso com a prática dos treinadores.

Os participantes neste estudo identificaram como um desafio o facto de dependerem unicamente da sua experiência para facilitar o DPJ. Camiré, Trudel e Forneris (2014) apontaram para a importância da reflexão e da experiência como fatores que influenciam o modo como os treinadores facilitam o DPJ. Contudo, os mesmos autores realçaram a relevância de outros aspetos como livros, internet, mentores e formação de treinadores. Foram mencionadas diversas lacunas nos cursos de treinadores, em específico o fato de não fornecerem um maior conjunto de ferramentas para suprir os desafios associados ao trabalho com jovens em risco (Vella, Oades, et al., 2013a). Recomenda-se a presença de conteúdos ligados ao DPJ nos cursos de treinadores, de modo a que sejam partilhados modelos como o de Petitpas (2005) e ferramentas para desenvolver positivamente jovens em risco de exclusão social, sendo necessário desenvolver estudos que possam avaliar o sucesso de programas de formação de treinadores desenhados com estas características.

Outro desafio identificado pelos treinadores foi o fato de existir uma relação conturbada com os pais, o que leva ao insucesso das estratégias implementadas com o objetivo do DPJ, pois não existe continuidade do trabalho desenvolvido no clube em casa e em outros domínios da vida dos jovens (Knight & Holt, 2012). Todavia, verificou-se a existência de uma dependência dos pais na intervenção do treinador, no sentido de solucionar problemas e contribuir para o DPJ. Os cursos de formação de treinadores devem também facultar ferramentas para que os treinadores desenvolvam estratégias de comunicação que lhes permitam trabalhar em conjunto com os pais. Futuramente, será importante compreender as diferenças entre as perspetivas de treinadores de jovens em risco de exclusão social e pais.

Constata-se assim que o desporto apresenta-se como um contexto fundamental para a inclusão de jovens em risco, contribuindo para a promoção do DPJ e ensino de competências para a vida. Os treinadores argumentaram a necessidade de criar um clima de suporte positivo e relações significativas com os seus atletas. Contudo, os treinadores referiram apenas um conjunto limitado de competências que podiam ser desenvolvidas através do desporto, centrando-se essencialmente nas necessidades imediatas dos jovens em cumprirem regras e envolver-se nas atividades promovidas pelos treinadores.

Assim, os cursos de treinadores, instituições de ensino superior e os clubes desportivos devem apresentar-se como contextos com a capacidade de ajudar os treinadores a ultrapassar os desafios colocados por ambientes com jovens em risco, dando-lhes competências para aprender a fomentar o DP dos jovens e articular estratégias para envolver os pais e os outros significativos.

REFERÊNCIAS

- Belando, N., Ferriz-Morell, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 29(8), 202-222.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *STAPS*, 109, 25-39.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: philosophies and strategies used by model high school coaches. *The Sport Psychologist*, 26, 243-260.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2014). Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 1–17.
- DeBusk, M., & Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(1), 104-112.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dutton, S. (2001). Urban youth development—broadway style: using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups*, 23(4), 39-58.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- 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.

- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2013). Tough love for underserved youth: a comparison of more and less effective coaching. *The Sport Psychologist*, 27, 325-337.
- Flett, M., Gould, D., Griffes, K., & Lauer, L. (2012). The views of more versus less experienced coaches in underserved communities. *International Journal of Coaching Science*, 6(1), 3-26.
- 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. (2009). Understanding adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23.
- 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.
- Gould, Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*(19), 16–37.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1(1), 21-58.
- Henley, J., Caulfield, L., Wilson, D., & Wilkinson, D. (2012). Good vibrations: positive change through social music-making. *Music Education Research*, 14(4), 499-520.
- Hernández-Mendo, A., & Planchuelo, L. (2014). El incremento del desarrollo moral en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 393-421.
- Kloser, K. (2013). Positive youth development through the use of poetry therapy: The contributing effects of language arts in mental health counseling with middle school-age children. *Journal of Poetry Therapy*, 26(4), 237–253.
- Knight, C., & Holt, N. (2012). Recommendations for coaches on enhancing parental involvement in tennis. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 20(57), 3-5.

- Lacroix, C., Camiré, M., & Trudel, P. (2008). High school coaches' characteristics and their perspectives on the purpose of school sport participation. *International Journal of Coaching Science*, 2(2), 23–42.
- Lamoneda Prieto, J., Huertas Delgado, F., Córdoba Caro, L., & García Preciado, A. (2015). Desarrollo de los componentes sociales de la deportividad en futbolistas alevines. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 113-123.
- Marques, M., Sousa, C., & Feliu, J. (2013). Estratègies per a l'ensenyament de competències de vida a través de l'esport en joves en risc d'exclusió social. *Apunts. Educació Física i Esports*, 112, 63-71.
- McCallister, S., Blinde, E., & Weiss, W. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, 57(1), 35.
- Oshri, A., Carlson, M., Kwon, J., Zeichner, A., & Wickrama, K. (2016). Developmental growth trajectories of self-esteem in adolescence: associations with child neglect and drug use and abuse in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-14.
- 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.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook* S.l.: SAGE.
- 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.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33–48.
- 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.

- Whitley, M., Bean, E., & Gould, D. (2011). On the fields of the motor city: underserved athletes' perceptions of their coaches. *Journal of Coaching Education*, 4(3), 97-125.
- Wright, Dyson, B., & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(2), 248-263.

Anexo VII. Original do artigo resultante do capítulo VII (aceite para publicação na Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2016)

A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação

Fernando Santos¹, Nuno Corte-Real¹, Leonor Regueiras², Cláudio Farias¹, Juan Antonio Moreno-Murcia³, Cláudia Dias¹

¹Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal

²Instituto Nun'Alvres, Santo Tirso, Portugal

³Universidade Miguel Hernández, Elche, Espanha

PALAVRAS-CHAVE:

Investigação-ação. Educação física. Desenvolvimento positivo.

RESUMO

O processo de desenvolvimento dos jovens tem recebido particular atenção nas últimas décadas. Neste âmbito, um número crescente de investigadores têm-se interessado pelo estudo e implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social no contexto específico da educação física. Contudo, a informação acerca do papel de mediação efetuado pelo professor no âmbito de aplicação daquele modelo é muito escassa. Nessa medida, o presente estudo de investigação-ação pretendeu examinar o modo como este modelo foi implementado numa escola inserida num bairro social, especificando as estratégias utilizadas pelo professor ao longo do processo de implementação do modelo, em função das dificuldades e constrangimentos encontrados no decorrer do processo. Participaram nesta investigação um professor de educação física e 19 crianças em risco de exclusão social com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade de uma escola do norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas, notas de campo e entrevistas aos alunos. Os dados foram analisados com recurso a análise temática indutiva. Os resultados sugerem que a criação de uma relação de confiança com as crianças é um requisito importante para avançar para os níveis mais básicos do modelo e que a construção de um clima de *empowerment* é uma estratégia válida para desenvolver a responsabilidade. Para promover a transferência, o último nível do modelo, recomenda-se o aumento da duração de programas com esta configuração.

Correspondência: Fernando Santos, R. Dr. Plácido da Costa 91, 4200-450 Porto, email: fernando.sfsantos@hotmail.com

The application of the personal and social responsibility model in underserved youth at risk of social exclusion: An action-research study.

ABSTRACT

In the last decades, the process of youth development has received particular attention. In the specific domain of physical education, the teaching personal and social responsibility model has been widely used. However, information regarding the mediation role played by teachers is scarce. Hence, this action-research study aimed to analyze the implementation of the responsibility model in a school situated in a problematic neighborhood, examining the strategies used by the teacher throughout the process considering the challenges and constraints encountered. Participants were one physical education teacher and 19 at-risk children, aged between 7 and 8 years old, from a school located in the north of Portugal. The data were collected by means of written reflections, interviews and field notes. An inductive thematic analysis was conducted. The findings of this study suggest the need to create a relationship with children based on trust as a critical point for achieving the basic levels of the model. Additionally, creating an empowerment climate facilitates the promotion of responsibility. However, the intervention programs should be longer if transference, the last level of the model, is to occur.

KEYWORDS:

Action-research. Physical education. Positive youth development.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel marcante no processo de desenvolvimento e preparação das crianças e dos jovens para uma vida adulta que se pretende repleta de êxitos, conquistas e integração ⁽⁵⁾. Todavia, nem todos conseguem atingir estes objetivos. Muitos jovens estão inseridos em contextos que convidam a vivências e interações problemáticas e que os colocam em risco de se envolverem em comportamentos desviantes (e.g., situações de violência e abuso de drogas) ⁽¹⁶⁾. Importa, assim, compreender as razões que levam a situações de exclusão social e de que forma essas circunstâncias podem ser atenuadas ou mesmo revertidas ⁽¹⁾.

O entendimento do processo de desenvolvimento do jovem tem sido olhado de diversas perspectivas. Durante muito tempo, o foco principal centrou-se na prevenção de problemas potencialmente emergentes na fase da adolescência. Um exemplo concreto são as campanhas direcionadas para a prevenção do consumo de drogas ⁽³²⁾. Mais recentemente, em alternativa a estas meras campanhas de prevenção, e perante a ausência dos resultados desejados, começaram a ser valorizados processos mais interventivos que visam ajudar proactivamente os jovens a ultrapassarem os constrangimentos do contexto em que estão inseridos. Contudo, estas conceções e as campanhas a elas associadas também não têm surtido os efeitos desejados, revelando-se em muitos casos completamente inócuas ⁽³¹⁾. Neste contexto, os programas de intervenção inspirados nos princípios pedagógicos subjacentes ao desenvolvimento positivo dos jovens, um posicionamento educativo que coloca em relevo e tenta atender às potencialidades específicas de cada pessoa ⁽¹⁸⁾, apresentam-se como instrumentos válidos que procuram suprir as necessidades dos jovens e as lacunas das abordagens mencionadas anteriormente ⁽¹⁰⁾.

Frequentemente, estes programas são implementados no âmbito da educação física, considerada uma disciplina que agrega uma série de características que a munem do potencial necessário para promover o ensino da responsabilidade. Entre outros aspetos, podem salientar-se o prazer que a generalidade das crianças e dos jovens evidencia relativamente à prática de desporto, o seu fácil acesso, ou o facto de a prática desportiva promover relações de cooperação e oposição que a tornam atrativa e que contribuem para a ideia de que o desenvolvimento positivo dos jovens pode ser alcançado neste contexto ⁽¹⁹⁾. Não é assim surpreendente que diversos autores tenham vindo a argumentar a importância de se desenvolverem intervenções baseadas no conjunto de pressupostos do desenvolvimento positivo dos jovens no contexto do desporto e/ ou atividade física, sugerindo também que estes programas devem ser implementados o mais precocemente possível, de modo que os seus efeitos positivos se possam fazer sentir a médio e longo prazo ^(8, 16).

A este nível, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Donald Hellison ^(13, 14) tem-se destacado e assumido particular relevância. Este modelo instrucional sustenta-se num conjunto de convicções ideológicas e pedagógicas, bem como no reconhecimento do potencial educativo e formativo do desporto, considerando-o como um contexto privilegiado para a satisfação das necessidades desenvolvimentais de crianças e jovens em risco de exclusão social ⁽²²⁾, designadamente no que respeita ao desenvolvimento da sua responsabilidade social e pessoal ^(20, 21). Este processo desenrola-se de forma progressiva ao longo de cinco níveis de responsabilidade, contemplando diferentes objetivos: nível I - respeito pelos outros; nível II - participação e esforço; nível III - autonomia; nível IV - liderança; nível V - transferência. Em cada aula ou sessão são implementadas estratégias desenhadas especificamente para

promover os diferentes níveis de desenvolvimento social e pessoal. Refira-se ainda que, pela sua natureza concetual e pedagógica, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social pode ser situado, relativamente ao *continuum* sugerido por Metzler ⁽²²⁾, que polariza os modelos de ensino mais e menos diretivos, como uma abordagem de ensino que alberga as premissas construtivistas mais centradas nos alunos ⁽¹⁶⁾. O modelo procura colocar as necessidades de aprendizagem de cada aluno no centro do processo de ensino- aprendizagem, originando um ambiente em que os jovens têm voz e possibilidade de escolha ^(21, 26, 30).

Ao longo dos últimos anos, diversos investigadores têm procurado aferir a eficácia do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Num estudo desenvolvido com adolescentes em risco de exclusão social, por exemplo, Carbonell et al. ⁽³⁾ constataram que o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social é uma ferramenta útil no ensino da responsabilidade, em particular ao nível da promoção do respeito. Por sua vez, Ward et al. ⁽³⁰⁾ centraram-se nas perceções de alunos norte-americanos dos 7º e 8º anos de escolaridade¹, ao longo da implementação do modelo, tendo os resultados sugerido a importância de um clima positivo para o sucesso do programa. Os alunos atribuíram particular importância à existência de boas relações interpessoais, as quais os estimulavam a esforçarem-se para alcançarem os objetivos do programa.

Todavia, não obstante os avanços na investigação ao longo das últimas décadas sugerirem que o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social promove melhorias ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de crianças e jovens, apresentando-se como uma ferramenta consensualmente aceite pela

¹ No sistema educativo americano os 7º e 8º anos de escolaridade correspondem à 'middle school', abrangendo jovens com 12-13 e 13-14 anos, respetivamente.

comunidade científica ^(5, 7, 16, 21, 28, 29), a informação acerca do papel de mediação levado a cabo pelo professor de educação física no contexto da aplicação do modelo, nomeadamente com crianças mais novas, é escassa e pouco clara, sendo necessário aprofundar a sua perspetiva e âmbito de intervenção ^(2, 4, 5, 15, 25).

Decorrendo do exposto, o presente estudo visou analisar a implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em crianças em risco de exclusão social que frequentavam uma escola de 1º ciclo situada numa zona carenciada (bairro social) do Norte de Portugal, ao longo de um ano letivo completo. As estratégias utilizadas pelo professor de educação física foram examinadas em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação do modelo. Importa realçar o presente estudo enquadra-se num modelo de investigação-ação, na medida em que o professor envolvido, primeiro autor deste trabalho, foi simultaneamente investigador e educador. No sentido de operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, baseou-se num processo constante de reflexão e interpretação da prática para impor um projeto de ação, recorrendo a estratégias subordinadas às suas necessidades, considerando as situações educativas em concreto ⁽¹⁶⁾. A investigação-ação apresentou-se assim como uma ferramenta útil na compreensão das dificuldades e estratégias, permitindo mudar as práticas, compreendê-las e estabelecendo relações com a teoria ⁽⁴⁾.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo um professor e 19 alunos de educação física. O professor era responsável pela intervenção e possuía dois anos de formação no âmbito do

desenvolvimento positivo através do desporto, tendo conhecimento aprofundado dos conceitos e princípios associados ao modelo de Hellison ^(13, 14). Não obstante este ser o primeiro ano que exercia funções numa escola pública, já tinha aplicado o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em outros contextos, nomeadamente em clubes desportivos, como treinador de futebol.

Os 19 alunos aos quais foi implementado o programa tinham idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e frequentavam o 2º ano de escolaridade numa escola de primeiro ciclo situada numa zona carenciada do norte de Portugal. As crianças viviam em meios socialmente desfavorecidos, no limiar da pobreza, provindo de famílias desestruturadas e evidenciando diversos problemas de integração social que as colocavam em risco de exclusão social ⁽⁷⁾.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção decorreu ao longo de 50 sessões de educação física (60 minutos por sessão), em horário não letivo. As sessões seguiram a estrutura referida por Hellison ⁽¹³⁾: conversa de consciencialização, prática, reuniões de grupo e reflexão final. As modalidades desportivas ensinadas ao longo do ano letivo foram o ‘multipasse’, ‘multifutebol’, orientação e dança. A fiabilidade da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social foi aferida através de um processo contínuo de reflexão entre os autores do artigo, todos com experiência no âmbito da intervenção e investigação nesta área, no sentido de avaliar o modo como o modelo estava a ser implementado e a pertinência das estratégias de responsabilidade utilizadas ⁽¹⁹⁾. As discussões ocorreram regularmente ao longo de um ano letivo, criando-se momentos de partilha de experiências e conhecimentos. No caso de perspetivas distintas

sobre um dado tema, o primeiro autor do artigo, sendo o responsável pela implementação do modelo, refletiu e decidiu quanto à viabilidade de uma dada estratégia, em função do contexto e das suas características particulares.

INSTRUMENTOS

Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas e notas de campo do professor, bem como entrevistas semi-estruturadas aos alunos.

O diário reflexivo foi um elemento importante no processo contínuo de articulação entre a teoria e a prática. Este diário incluía todas as reflexões escritas acerca da implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, assim como o material relacionado com o planeamento das sessões.

As notas de campo incluíam reflexões do professor responsável pela intervenção sobre os acontecimentos associados a uma dada sessão, tendo sido incluídas no diário reflexivo ⁽⁶⁾.

Por último, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas somente a cinco alunos. Estas entrevistas foram conduzidas pelo professor, quando este concluía que, no final de determinadas sessões, havia enquadramento e disponibilidade dos alunos para a sua realização. O objetivo das entrevistas era aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao decorrer das sessões, procurando-se: (a) aferir a pertinência do nível de responsabilidade desenvolvido (e.g., "Qual a importância que o objetivo de responsabilidade desenvolvido nesta sessão tem para ti?"); (b) compreender como eram percebidas as estratégias de responsabilidade utilizadas pelo professor (e.g., "Quais as tarefas que tinhas hoje enquanto responsável pela aula?"); e (c) analisar os efeitos das estratégias de responsabilidade implementadas (e.g., "Hoje conseguiste resolver

problemas sozinho?”). Estas entrevistas eram baseadas na prática, isto é, nos objetivos de responsabilidade definidos para uma dada sessão, assim como nas respostas dos alunos às estratégias utilizadas pelo professor. No total foram realizadas 10 entrevistas, as quais tiveram, em média, a duração de 12 minutos.

PROCEDIMENTOS

Após a transcrição das entrevistas e compilação do material proveniente das reflexões escritas realizadas pelo professor procedeu-se a uma análise do conteúdo. Nesta fase é fundamental que o investigador tenha uma perspetiva suficientemente profunda sobre os dados, no sentido de os poder categorizar de modo indutivo, com o intuito de responder às questões de investigação levantadas num estudo com esta natureza ⁽²⁷⁾. O primeiro autor deste artigo categorizou o material, sendo todo este processo monitorizado pelos restantes autores até se atingir o ponto de saturação teórica e as duas categorias e sete sub-categorias finais. Enquanto a categoria ‘professor como facilitador’ incluía a sub-categoria ‘estabelecimento de confiança’, a categoria ‘*empowerment*’ compreendia as restantes seis sub-categorias: ‘gestão de contingências’, ‘construção negociada do currículo’, ‘da autodeterminação regulada externamente à regulação autoassistida’, ‘construção negociada do currículo’, ‘preparação de líderes’ e ‘transferência’.

RESULTADOS

PROFESSOR COMO FACILITADOR

Estabelecimento de confiança

Os primeiros contatos com a escola e com a turma foram determinantes para compreender o modo como as crianças interagiam entre si, estabelecer uma relação de

confiança que permitisse controlá-las e construir um clima psicológica e fisicamente seguro para todos. O seguinte excerto retrata esta realidade:

Durante a aula de hoje, um colega estava com dificuldades em controlar a turma, pois estavam a destruir a sala de aula. Foi necessário intervir todos para solucionar uma situação em que os alunos de outra turma começaram a agredir-se fisicamente. (diário reflexivo, setembro)

Quando os alunos eram auscultados, percebia-se que a resolução de diferendos, gerava frequentemente situações de desrespeito pela integridade física uns dos outros:

Não quero saber! Bateram-me, portanto também lhes bato. (aluno 3, outubro)

Esta conjuntura e a natureza dos problemas existentes neste período de reconhecimento exigiu que fosse traçado um programa de intervenção suportado no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social.

Especificamente, o professor percebeu rapidamente a necessidade de estabelecer um compromisso pessoal com os alunos e construir uma relação de maior proximidade e confiança. Neste sentido, a realização de conversas individuais foi uma estratégia usada desde o início:

Conversar com cada aluno em diferentes ocasiões, antes e depois das aulas, no intervalo e até quando se dirigem para casa, permitiu resolver e, acima de tudo, perceber os problemas que transportam para a aula (em muitos casos extremamente graves), criando uma relação de confiança. (diário reflexivo, dezembro)

Assim, o professor desempenhou o papel de um amigo em que os alunos podiam confiar e com quem podiam confidenciar:

Sim, sinto que és amigo. Ajudas. (aluno 7)

Esta relação de proximidade foi aumentando no decorrer do ano letivo, tendo o professor desenvolvido esforços para influenciar positivamente os alunos e integrar-se no seu universo de relações:

Hoje estive com um aluno a conversar sobre os problemas que tinha e acabei por acompanhá-lo a casa. Esta proximidade começa a ganhar contornos afetivos que levam os alunos a estarem mais disponíveis para ouvirem e integrarem-se na escola através da educação física, pois sentem que também faço parte das suas famílias. (diário reflexivo, maio)

EMPOWERMENT

Gestão de contingências

Inicialmente, eram evidentes as dificuldades do professor em promover e manter um clima de aprendizagem onde imperasse o respeito mútuo entre os alunos:

Os alunos estão em constante conflito verbal, chegando mesmo a agredirem-se. Basta uma desconcordância para gerar uma discussão. (diário reflexivo, setembro)

Cedo ficou claro que, exclusivamente em contexto de aula e no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, seria muito difícil cultivar interações positivas entre os jovens. Uma das estratégias utilizadas para superar este desafio foi a criação de momentos formais de debate, agendados periodicamente em função dos acontecimentos específicos que iam surgindo em cada aula. Estas comissões ocorriam frequentemente durante a aula. Paralelamente, todas as semanas tinha lugar uma assembleia de turma. Nestas assembleias, inicialmente, o processo de gerar autorregulação nos alunos no momento do debate foi problemático:

Quando começamos a refletir sobre as regras que iriam ser utilizadas nas nossas aulas, ninguém ouvia o que outro colega tinha a dizer, gerando-se um pouco de confusão. Esta situação foi importante, pois originou que definissem que quando alguém fala todos teriam que ouvir em silêncio, levantando o dedo para intervirem. (diário reflexivo, setembro)

Um aspeto fundamental para superar esta dificuldade foi envolver os alunos na construção das regras que iriam gerir as suas próprias dinâmicas relacionais:

Não é mais do que compreender os problemas, orientar para as soluções e tornar a aula deles; eles sentem que a sua opinião conta e é ouvida (nas comissões de debate e em outros momentos). Depois, sempre que necessário, aparece a responsabilização (...) pois as regras foram definidas pelos alunos. (diário reflexivo, setembro)

A dado momento, o papel do professor como mediador destas situações tornou-se desnecessário, pois os alunos conseguiam resolver as situações sem a sua presença.

Já conseguimos resolver sozinhos. Falamos e resolvemos. (aluno 1)

Da autodeterminação regulada externamente à regulação autoassistida

Um aspeto que importa sublinhar é que, apesar das estratégias utilizadas no início da intervenção terem sido úteis no desenvolvimento do respeito e na resolução de conflitos, se verificaram dificuldades em responsabilizar os alunos. Neste sentido, foi necessário, num primeiro momento, criar um sistema de pontuação para a formalização da responsabilização dos alunos. Este sistema implicava a atribuição de pontos por cada atitude positiva ligada a um determinado nível de responsabilidade:

Se as regras fossem respeitadas as equipas marcavam três golos, mas se o fizessem no âmbito do desempenho no jogo valia apenas um. (diário reflexivo, novembro)

Ao longo do tempo deixou de existir necessidade de atribuir uma bonificação a determinados comportamentos, pois estes passaram a ser vistos como importantes pelos alunos. De facto, constatou-se uma maior facilidade em desenvolver este nível de responsabilidade:

Os alunos percebem que o respeito por nós próprios e pelos outros é o mais importante dos jogos e das situações de aprendizagem. Contudo, verificam-se agora problemas ao nível da participação e do esforço. (diário reflexivo, dezembro)

Consigo respeitar os meus colegas em quase todas as vezes. (aluno 5)

Num momento seguinte, em virtude da resposta positiva dos alunos a esta estratégia, o sistema de pontuação foi utilizado para fomentar os comportamentos associados aos restantes níveis de responsabilidade (nível II), procurando-se reconfigurar o conceito do ganhar:

A equipa que conseguisse esforçar-se ao máximo e respeitar as regras do jogo recebia quatro golos. O golo valia apenas por um. (diário reflexivo, março)

A este respeito, um aluno referiu:

Se me esforçasse marcávamos seis golos. (aluno 5)

Construção negociada do currículo

Inicialmente, de modo a promover a autonomia, promoveu-se um jogo pré-desportivo denominado 'multipasse'. A estrutura deste jogo era negociada, na íntegra, com os alunos. Numa primeira fase, o professor definia os momentos em que determinadas regras deveriam ser criadas, dando sugestões para que, posteriormente, os alunos pudessem escolher:

Nesta fase os alunos ainda não conseguem identificar os problemas, definir tarefas e construir sozinho; logo, sou eu que oriento todo este processo. (diário reflexivo, outubro)

Desta forma, os alunos conseguiram descobrir as soluções, sob a forma de regras, para os comportamentos desviantes que se verificavam:

No jogo não se pode bater. Na aula também não se pode. (aluno 2)

Posteriormente, criou-se outro jogo pré-desportivo denominado 'multifutebol', uma progressão do jogo anterior, em que se iam construindo as regras procedendo-se, com uma graduação menor do que anteriormente, a uma descoberta guiada pelo professor. Este jogo foi produto da construção contínua e negociada das regras (com base no definido no 'multipasse'):

Para os alunos, esta foi uma aula 'impensável', pois tiveram a possibilidade de criar um jogo em que se pode rematar com as mãos, com os pés e até com a cabeça! A notícia já corre pela escola. Este jogo a que deram o nome de 'multipasse' começou apenas com duas balizas, duas equipas e uma bola e sem uma estrutura pré-definida. (diário reflexivo, fevereiro)

A versão final do ‘multifutebol’ permitia desenvolver a autonomia com efeitos positivos nos alunos, sendo estes a gerirem a negociação de regras e a proporem tarefas, sem necessidade de orientação do professor:

Os alunos já conseguem negociar regras e propor tarefas de modo autónomo. A minha orientação é cada vez menos necessária. (diário reflexivo, maio)

No decorrer da intervenção surgiram problemas associados à formulação de equipas. Por essa razão, os alunos podiam alterar a constituição das equipas durante a aula, procedendo a uma substituição que era validada por todos os jogadores presentes:

Para resolver possíveis desequilíbrios entre equipas e algumas discussões criamos a regra da substituição, isto é, cada equipa sugere uma troca a determinada altura, existindo a necessidade de estarem todos de acordo para esta acontecer. Ainda demora algum tempo a chegarem a um consenso de modo não supervisionado. (diário reflexivo, março)

Os alunos compreenderam a necessidade de resolverem os problemas emergentes de modo conjunto e partilhado:

Temos que estar de acordo. (aluno 3)

Adicionalmente, de modo a promover a autonomia, definiu-se, nas comissões de debate, que os alunos poderiam escolher jogos ou exercícios a serem realizados nos últimos cinco minutos das sessões:

Os alunos apresentam-se mais disponíveis para a aula e verdadeiramente envolvidos. Verifica-se menos ceticismo para com esta estrutura de aula que entendem que, afinal, é importante e divertida. (diário reflexivo, dezembro)

As situações de aprendizagem e a composição do currículo também eram aspetos negociados. Inicialmente, num grau menor, os alunos podiam escolher atividades a partir de um conjunto definido pelo professor e somente em determinadas sessões e/ ou momentos:

Nesta fase, os alunos podem escolher o exercício de aquecimento a partir de uma lista de três que foram indicados por mim. (diário reflexivo, janeiro)

Progressivamente tornaram-se mais autônomos.

Fui responsável da aula e fiz o aquecimento. (aluno 2)

Preparação de Líderes

Constatou-se uma tendência na turma para a aquisição das competências subjacentes aos níveis de responsabilidade anteriores, o que permitiu avançar para a promoção da liderança. Nesta altura, uma das estratégias utilizadas envolvia os alunos que evidenciavam maior apetência para assumir este tipo de papéis, no sentido de formarem, juntamente com os que se sentiam menos confortáveis nesta função, um comité de líderes. Procurou-se assim promover a colaboração entre estes intervenientes:

Os líderes funcionam como uma equipa de treinadores, em que todos se completam e ajudam. Assim, torna-se mais fácil promover esta competência, garantindo o sucesso da atividade. (diário reflexivo, abril)

Um dos alunos mencionou:

Hoje fui responsável e ajudei os outros a organizarem a aula. (aluno 1)

Constatou-se que esta abordagem desencadeou alterações positivas:

Os alunos conseguem desempenhar estas funções com sucesso, sendo para isso importante integrar e dar oportunidade a todos para treinarem este tipo de competências e aprenderem uns com os outros. (diário reflexivo, março)

Posteriormente, quando os alunos conseguiam executar este tipo de tarefas favoravelmente, foram desafiados a procederem à formação de líderes:

Nesta fase os treinadores formam futuros treinadores, sendo organizados workshops antes das aulas em que são discutidos temas como o posicionamento das equipas técnicas pelo espaço de aula, o acompanhamento individual aos colegas, ou palavras-chave a utilizar... (diário reflexivo, maio)

Um aluno referiu:

Tenho que ajudar os outros, na aula, a fazerem bem os exercícios. (aluno 3)

Transferência

Finalmente, sublinhe-se que foram percebidos diversos constrangimentos à transferência das aprendizagens para outros contextos. Estes constrangimentos estavam ligados às dificuldades criadas pelo contexto em que as crianças se encontravam inseridas e traduziram-se em alguma resistência em perspetivarem qualquer ligação com o quotidiano. Este nível de responsabilidade foi abordado perto do final do programa de intervenção.

A dureza da vida lá fora é difícil de contrariar, pois logo à saída estão locais de tráfico de droga e a transferência é em muitos casos enviesada. É necessário tempo para o programa poder ser ainda mais eficaz. (diário reflexivo, maio)

Consideramos que o fator tempo parece ser um aspeto que restringe e limita a extensão dos efeitos da intervenção

Em casa às vezes consigo, mas não sei bem se consigo sempre. (aluno 3)

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender o papel de mediação de um professor de educação física aquando da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, analisando as estratégias utilizadas pelo professor em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação.

A criação de uma relação de confiança com as crianças foi um requisito essencial para que os níveis de responsabilidade pudessem ser desenvolvidos ao longo das sessões de educação física. Ao longo do tempo, esta relação tornou-se cada vez mais

próxima, facilitando a implementação do programa. Consideramos que o facto das crianças estarem inseridas em contextos socialmente desfavorecidos dá maior destaque ao papel desempenhado pelo professor e à relação de confiança que deve existir com os alunos, no sentido de promover o seu envolvimento no programa. Em concordância, diversos estudos têm realçado o papel do professor de educação física enquanto amigo e promotor de confiança, sugerindo que ele se deve centrar não só no desempenho motor dos alunos, mas também na relação com eles ^(7, 16, 18).

Os constantes conflitos, especificamente as agressões físicas e verbais que caracterizaram o início da intervenção, foram suprimidas através da criação de comissões de debate formais, contexto utilizado para dar voz, possibilidade de escolha e responsabilizar as crianças. Esta abordagem centrada nas potencialidades dos jovens tem vindo a ser utilizada em múltiplas realidades ^(8, 11), promovendo o envolvimento dos intervenientes através de um clima de suporte, responsabilização e partilha ⁽¹⁴⁾. Contudo, em consonância com sugestões de Hellison et al. ^(14, 27), foi necessário criar, ao longo do programa de intervenção, um sistema de formalização da responsabilização dos alunos, em que se valorizavam comportamentos associados ao nível I. Esta estratégia surtiu efeitos positivos, possibilitando que esses comportamentos fossem interiorizadas pelos participantes no programa.

Adicionalmente, em conformidade com diversos estudos que reportam a passagem da autodeterminação regulada externamente para a regulação autoassistida ^(14, 27), a utilização de um estímulo externo foi, numa fase inicial da intervenção, muito útil para promover os diferentes níveis de responsabilidade. Aliás, a estrutura de aula apresentada às crianças incluía, entre outros aspetos que se revelaram essenciais para fomentar a autonomia, momentos de negociação, aferição de objetivos e autoavaliação. A

construção negociada do currículo foi também uma estratégia importante neste domínio, na medida em que, ao permitir criar oportunidades para que os alunos pudessem tomar decisões acerca da matéria de ensino, resultou na construção de dois jogos pré-desportivos denominados 'multipasse' e 'multifutebol' ⁽¹²⁾.

Podemos afirmar que, apesar das dificuldades em criar um clima de suporte à autonomia na fase inicial do programa, esses constrangimentos foram suprimidos ao longo do tempo, suportando as conclusões de investigações anteriores no âmbito da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social ^(7, 16, 24). Na parte final da intervenção, destinada a desenvolver a liderança, o professor foi-se tornando gradualmente 'desnecessário', concedendo cada vez mais responsabilidades às crianças e procurando dar a todos oportunidade de desenvolverem esta competência, ao mesmo tempo que os participantes se ajudavam uns aos outros no mesmo sentido. Tal resultado encontra-se em concordância com outros estudos ^(20, 21).

O professor sentiu grandes dificuldades na transferência para a vida, o nível mais complexo do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Estas dificuldades foram atribuídas, em grande parte, à duração da intervenção, insuficiente para promover melhorias a este nível. A este respeito, refira-se que a duração dos programas de intervenção e a urgência em construir programas a médio e longo prazo têm sido consistentemente retratadas na literatura ⁽²³⁾.

CONCLUSÃO

A implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social num contexto socialmente desfavorecidos baseou-se no estabelecimento de uma relação próxima que, de modo progressivo e combinada com um suporte à autonomia, permitiu

envolver cada vez mais os alunos na tomada de decisão e, em última análise, promover a responsabilidade pessoal e social. Todavia, o processo foi também marcado por diversos constrangimentos na promoção da transferência, que se procuraram reverter com a adoção de distintas estratégias que não surtiram os efeitos desejados.

Como foi anteriormente referido, a investigação no domínio do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto encontra-se numa fase inicial e de crescente expansão ⁽⁹⁾. Neste sentido, recomenda-se que estudos futuros analisem o papel de mediação levado a cabo por treinadores de jovens, aprofundando as suas perceções relativamente à implementação de programas com esta natureza. Outro aspeto importante será desenvolver investigações no âmbito do treino desportivo, reconhecendo-se o papel essencial do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens ⁽²³⁾, analisando especificamente as perceções e práticas de treinadores de jovens.

REFERÊNCIAS

1. Barker B, Forneris T (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora Educ Fís Deport* 14(1): 78-93.
2. Belando N, Ferriz-Morell R, Moreno-Murcia JA (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Rev Int Cienc Deporte* 29(8): 202-222.
3. Carbonell AE, Sanmartín MG, Baños CP, Suelves DM, Taboada CM, Flores YC (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Rev Educ* 341: 373-396.

4. Choi H, Lee A (2009). An action research on applying teaching personal and social responsibility model (TPSR) in elementary physical education. *Kor Assoc Sport Pedagog* 16(4): 153-174.
5. DeBusk M, Hellison DR (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *J Teach Phys Educ* 8(1): 104-112.
6. Denzin NK, Lincoln YS (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications. 4th ed.
7. Escartí A, Gutiérrez M, Pascual C, Marín D (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Span J Psychol* 13(2): 667-676.
8. Escartí A, Pascual C, Gutiérrez M, Marín D, Martínez M, Tarín S (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: lesson learned. *Agora Educ Fís Deport* 14(2): 178-196.
9. Esperança JM, Regueiras ML, Brustad RJ, Fonseca AM (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Rev Psicol Deporte* 22(2): 481-487.
10. Fraser-Thomas JL, Côte J, Deakin J (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Phys Educ Sport Pedagog* 10(1): 19-40.
11. Gordon B, Thevenard L, Hodis F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora Educ Fís Deport* 14(2): 197-212.

12. Hastie P, Sharpe T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *J Educ Stud Placed at Risk* 4(4): 417-430.
13. Hellison DR (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington: American Alliance for Health.
14. Hellison DR, Martinek TJ, Cutforth NJ (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *J Peace Psychol* 2(4): 321-337.
15. Iwasaki Y, Springett J, Dashora P, McLaughlin AM, McHugh TL (2014). Youth-guided youth engagement: participatory action research (PAR) with high-risk, marginalized youth. *Child Youth Serv* 35: 316-342.
16. Jung J, Wright PM (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora Educ Fís Deport* 14(2): 140-160.
17. Latorre A (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
18. Lerner RM, Almerigi JB, Theokas C, Lerner JV (2005). Positive youth development: a view of the issues. *J Early Adolescence* 25(1): 10-16.
19. Li W, Wright PM, Rukavina PB, Pickering M (2008). Measuring student's perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *J Teach in Phys Educ* 27(2): 167-178.
20. Martinek TJ, Hellison DR (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York: Palgrave Macmillan.

21. Martinek TJ, Schilling T, Hellison DR (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Phys Educ Sport Pedagog* 11(2): 141-157.
22. Metzler MW (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
23. Petitpas AJ, Cornelius AE, Raalte JV, Jones T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychol* 19: 63-80.
24. Regueiras ML (2006). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do desporto: Será possível?* Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
25. Robinson DB (2013). Getting girls in the game: action research in the gymnasium. *Can J Action Res* 14(3): 3-28.
26. Ruiz LM, Rodríguez P, Martinek TJ, Schilling T, Durán LJ, Jiménez P (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Rev Educ* 341: 933-958.
27. Silverman D (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
28. Walsh DS (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: an extension of the teaching personal and social responsibility model. *Res Q Exerc Sport* 79(2): 209-221.
29. Walsh DS, Ozaeta J, Wright PM (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Phys Educ Sport Pedagog* 15(1): 15-28.

Ward S, Parker M, Henschel-Pellett H, Perez M (2012). Forecasting the storm: student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Agora Educ Fís Deport* 14(2): 230-247.

Whitley M, Forneris T, Barker B (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: challenges and potential strategies. *Quest* 67: 409-423.

Williams RD, Barnes JT, Holman T, Hunt BP (2014). Substance use prevention among at-risk rural youth: piloting the social ecological "one life" program. *J At-Risk Iss* 18(1): 19-26.