

A liderança em situações de treino: um estudo com treinadores de elite do voleibol brasileiro

Autores

Ana Luiza Vieira¹

Cláudia Dias²

Nuno Corte-Real²

António Manuel Fonseca²

analuizavieira@hotmail.com

Resumo

O presente estudo procurou analisar os conhecimentos e as ações de liderança de 24 treinadores brasileiros do voleibol de alto rendimento, no contexto de treino. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas com base nos procedimentos de Côté e colaboradores. A análise dos resultados resultou em nove categorias: (a) interação com atletas; (b) respeito pelo papel e características dos atletas; (c) competências técnico-táticas; (d) competências psicológicas; (e) tomada de decisão; (f) condição física; (g) preparação específica para a competição; (h) gestão de conflitos; e (i) envolvimento do treinador. Ou seja, os treinadores relacionaram suas ações e conhecimentos não apenas às questões técnicas, táticas e/ou físicas, mas também às questões de foro psicossocial. Os principais resultados são discutidos à luz da investigação existente.

Palavras-chave

Liderança. *Coaching model*. Treino. Treinadores de elite. Voleibol.

¹ Dep. de Educação Física, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

² CIFI2D, Faculdade de Desporto Universidade do Porto, Portugal

LEADERSHIP IN TRAINING SITUATIONS: A STUDY WITH BRAZILIAN ELITE BOLLEYBALL COACHES

Abstract

The purpose of this study was to analyze the coaching knowledge and leadership actions of 24 expert high-performance Brazilian volleyball coaches within the competition environment. A semi-structured interview was used, and the resulting data analyzed following the procedures outlined by Coté and colleagues. Data analysis resulted in nine categories: (a) interaction with athletes; (b) respect for the role and the characteristics of athletes; (c) technical and tactical skills; (d) psychological skills; (e) decision making; (f) physical condition; (g) specific preparation for the competition; (h) conflict management; and (i) coach participation. In other words, the coaches' actions and knowledge were related not only to the technical, tactical and physical aspects of training, but also to several psychosocial issues. The overall trends are primarily discussed in relation to existing research.

Key words

Leadership. Coaching model. Training. Expert coaches. Volleyball.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, a psicologia do desporto tem se preocupado e ampliado as suas investigações acerca das relações estabelecidas entre o treinador e seus atletas, acreditando que os treinadores desempenham um papel de suma importância não só em relação às questões de ordem técnica, física e tática, mas também em termos psicológicos (e.g., quando dá suporte aos atletas em diferentes níveis de desenvolvimento) (27). N este contexto, importantes investigações têm sido realizadas no âmbito da liderança no desporto, designadamente acerca da formação, filosofia e ações de liderança dos treinadores, recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas.

Com efeito, é indiscutível que o treinador, através de suas ações, quer ao nível mais amplo da organização, quer mais especificamente no treino ou na competição, concentra intensa responsabilidade em suas decisões, mesmo considerando que não a toma sozinho.

A final, parafraseando Bloom (7), “cabe ao treinador muito mais do que simplesmente supervisionar o treino e a competição” (p. 37). Assim, para melhor compreender este profissional, constantemente desafiado pelas transformações e evoluções sofridas pelo desporto e pelas áreas afins, é premente a necessidade de estudar seus conhecimentos e as suas ações (7). Destaca-se a importância das questões de ordem física, organizacional e humana, assim como as suas características e procedimentos, nos mais variados momentos de sua atuação. Ressalte-se, a este propósito, que no dia-a-dia o treinador cumpre diferentes papéis, enquanto líder, gestor, amigo, administrador de recursos financeiros e modelo de conduta (30). Pode ainda ser ressaltada a sua função pedagógica, ao educar e formar atletas, dirigentes e espectadores (47). E m suma, um treinador deve ser um educador ideológico, um diretor de treinamento e um gestor de vida diária (3).

No que respeita especificamente ao processo do treino, importa salientar que este objetiva principalmente possibilitar que os atletas alcancem seus desempenhos máximos em determinada circunstância, especialmente na principal competição do ano (14). N essa medida, o treino desportivo configura-se como a principal realização que conduz à preparação desportiva. Esta, por sua vez, compreende o aproveitamento dos meios que garantam o alcance dos objetivos, considerando-se também os recursos a serem utilizados (48). Concretamente, são muitas as tarefas e funções do treinador para com o processo do treino, sendo necessários amplos conhecimentos, habilidades e determinadas ações para que este profissional atue com excelência, independente das exigências em variados contextos (35). Durante o treinamento desportivo, o treinador, enquanto seu principal responsável, elabora previamente o planejamento e o desenvolve com seus atletas e sua equipe técnica, tendo toda a liberdade para decidir, por exemplo, questões referentes às formas de comunicação com os atletas, ou à organização do treino. O mesmo não acontece no contexto da competição, no qual este profissional terá suas ações condicionadas às regras da modalidade (49).

Neste mesmo sentido, Cardinal (21) enumera algumas funções do treinador em contexto 01 de treinamento: (a) discute e explica aos atletas sobre os objetivos e tarefas da sessão de treinamento, (b) explica e demonstra exercícios, (c) ensina ou consolida habilidades e táticas, (d) deteta e soluciona problemas físicos, psicológicos, técnicos, táticos em atletas, e (e) dispõe de habilidade de comunicação. Paralelamente, o treinador deverá colaborar

para que os mais diversos atores deste contexto, como os atletas, comissão técnica e dirigentes, percebam a importância de suas funções e contribuições, tão necessárias a este patamar de prática desportiva (1).

Assim, a importância da liderança exercida pelos treinadores, através de suas decisões e ações na preparação do treino e equipes, indica uma premente necessidade em realizar pesquisas aprofundadas que possibilitem reflexões, desenvolvimento e avanços acerca da temática. Considerando a notória carência de estudos acerca do treinador neste contexto específico, torna-se um desafio a ser superado, através de incessantes investigações. Por outras palavras, parece oportuno sedimentar a efetivação de estudos no sentido de verificar as crenças do treinador sobre suas ações ao longo de todo o processo do treino desportivo.

Decorrendo do exposto, e a partir da análise da realidade de campo, esta pesquisa pretendeu identificar e analisar os conhecimentos, características, comportamentos de liderança e estratégias dos treinadores de voleibol da SUPERLIGA - a mais importante competição brasileira de voleibol, reunindo os melhores jogadores profissionais e os mais renomados treinadores do país (46) -, especificamente no que se refere ao treino. Para tal, baseou-se no modelo de ações do treinador (*coaching* model) (30, 32, 33), de acordo com o qual, o treinador, a partir de análises sobre suas competências e características pessoais, as características pessoais e nível de desenvolvimento dos atletas e fatores contextuais (variáveis periféricas do modelo), irá gerar um 'modelo mental'. E este modelo mental irá pautar os comportamentos a serem adotados pelo treinador nos ambientes do processo de *coaching*, ao nível da organização, do treinamento e da competição (variáveis centrais do modelo), objetivando a consecução das metas estabelecidas para o desenvolvimento dos atletas (8, 9, 29, 32, 33, 35).

Importa salientar que, no cenário do voleibol mundial de alto rendimento, o B Brasil destaca-se enquanto referência, na medida em que suas equipes, adultas e juvenis, ocupam os postos mais elevados no *ranking* estabelecido pela *Fédération Internationale de Volleyball* (FI VB), tanto no feminino, quanto no masculino. E certamente que o trabalho dos treinadores, em suas escolhas para dirigir e liderar as equipes, contribuíram de forma considerável para um histórico de quase 20 anos de conquistas. Com efeito, os treinadores de sucesso do B Brasil estabeleceram uma 'escola' de voleibol que funciona como referência para seus pares e atletas, nacionais e estrangeiros, sendo através do treino que submetem os jogadores, individualmente, e as equipes, como um todo, a adaptações psicológicas, biológicas e sociais que os preparam para as cargas de trabalho necessárias para uma única partida de voleibol ou para toda uma temporada.

Dentro de suas limitações, os jogadores devem atingir suas capacidades máximas de *performance* para serem capazes de alcançar os melhores resultados em competições (38). Neste sentido, acredita-se que este estudo possa contribuir para melhor se compreender o conhecimento e as ações dos treinadores de sucesso de uma forma geral, e, em última análise, constituir uma referência para o desporto de alto rendimento e áreas afins.

METODOLOGIA

Amostra

Participaram deste estudo 24 treinadores da SU PERLIGA de voleibol brasileira, com idades compreendidas entre os 34 e os 52 anos. Todos os sujeitos eram do sexo masculino. Doze treinavam as equipas femininas (média de idades = 39.2 4.9) e 12 equipas masculinas (média de idades = 42.3 4.5). A experiência dos treinadores variava entre os 2 e os 26 anos (feminino = 13.9 5.7; masculino = 14.3 9.5), e o grau técnico encontrava-se entre o nível 3 nacional (CB V) e o nível 5 internacional (FI VB).

Entrevista

A presente investigação faz parte de uma pesquisa mais ampla, fundamentada no *coaching model* (34), o qual, recorrendo a uma abordagem qualitativa, estudou as ações e o conhecimento dos treinadores no âmbito da organização, do treino e da competição.

Recorreu-se a uma entrevista semiestruturada com respostas abertas, a qual começava por esclarecer o objetivo da pesquisa, evitando as dúvidas e estimulando os entrevistados a responderem às questões. A seguir eram solicitadas informações de ordem demográfica (e.g., idade, anos de experiência, principais títulos nacionais e internacionais). E m um terceiro momento, o guião foi estruturado para detectar os mais importantes assuntos e questões no contexto da organização, treino e competição (32, 33, 34). Na parte final da entrevista os treinadores podiam adicionar informações complementares que julgassem importantes.

No presente estudo, que se debruçará apenas sobre a componente de treino do *coaching model*, as questões procuravam que os entrevistados comentassem essencialmente seis pontos, definidos por Côté (29) na estruturação das componentes do treino do seu modelo: (a) estilo de intervenção (autoritário ou permissivo; e.g. “Quais as formas de comunicação que utiliza com os atletas durante os treinos?”); (b) competências técnicas (ensino de aspectos técnicos específicos; e.g., “Quais os procedimentos/ atividades/ exercícios que faz para desenvolver as competências técnicas dos atletas?”); (c) competências mentais (ajuda fornecida aos atletas no sentido de lidarem com a pressão competitiva e utilizarem as competências mentais; e.g., “Utiliza a preparação mental com os atletas? Quais as formas

Recolha dos dados

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, de forma a que as respostas de uns interlocutores não influenciassem as de outros. Os 24 treinadores responderam a todas as questões, e, no total, a duração de cada entrevista variou entre 42 e 120 minutos. Como foi referido anteriormente, a entrevista aplicada era semiestruturada e de resposta aberta. Por outras palavras, era composta por um conjunto flexível de questões, que visavam encorajar a liberdade de expressão dos sujeitos (cf. 44, 50). Com efeito, por vezes, as respostas dos entrevistados levaram o entrevistador a explorar assuntos relacionados com o tópico em estudo, obrigando a variar a ordem das questões em função

do fluir da conversa (50). Além disso, para assegurar a autenticidade dos dados recolhidos, pediu-se aos treinadores para descreverem os seus conhecimentos e crenças com as suas próprias palavras (em vez dos constructos da entrevistadora).

Sempre que necessário, recorreu-se a questões de clarificação (e.g., a partir do questionamento se o treinador utilizava a preparação mental dos atletas durante os treinos, aos treinadores cujas respostas não contemplavam exemplificações, questionou-se: “Quais as formas que utiliza nestes contextos? Acontecem individualmente? Coletivamente?”), o de aprofundamento (e.g., em relação à questão: “Ao tomar decisões estratégicas a serem utilizadas nos jogos, considera a opinião dos atletas?”), para obter maiores detalhes de alguns treinadores, foi solicitado que esclarecessem se consultavam todos os atletas, e questionado como costumava acontecer). Ao mesmo tempo, e como sugerido por Quivy e Campenhoudt (52), a entrevistadora procurou reencontrar a entrevista aos objetivos previamente instituídos quando os entrevistados se afastavam deles, esclarecendo as dúvidas e estabelecendo novas perguntas da forma mais natural possível.

Análise dos dados

À luz de indicações de Côté, Salmela e Russell (33), a análise do conteúdo foi realizada visando construir um sistema de categorias emergentes dos dados (não estruturados), relativamente ao conhecimento usado pelos treinadores de voleibol de alto rendimento nas suas tarefas de treino. Apesar disso, a análise das entrevistas utilizou uma combinação do processo dedutivo (quando foi aplicada a estrutura do guião da entrevista como um quadro orientador para categorizar dedutivamente os dados nas três componentes centrais do modelo de Côté), com o processo indutivo (que envolveu a pesquisa de outros temas gerados a partir dos dados).

A análise de conteúdo teve diversas etapas. Primeiro as entrevistas, já transcritas *verbatim*, foram submetidas a várias leituras para que fosse obtida uma compreensão aprofundada dos resultados. De seguida, o conteúdo foi dividido em trechos, intitulados unidades de significado (US), que representam palavras, frases ou parágrafos que exprimem as mesmas ideias, episódios ou frações de informação e estão relacionadas a um mesmo tópico (54).

A partir das transcrições das 24 entrevistas foram definidas 456 US relativas ao treino, as quais foram comparadas e reunidas em 39 propriedades. Cada propriedade era designada de acordo com as características comuns partilhadas pelas US nela contidas.

Estas propriedades foram comparadas e organizadas em um nível de análise de maior amplitude, denominadas categorias. Foram criadas nove categorias. Adicionalmente, também foram definidas dimensões para cada propriedade, as quais refletiam as variações apresentadas nas afirmações dos treinadores, tornando mais clara a compreensão do seu conteúdo (33).

Por exemplo, a partir da propriedade ‘tempo envolvido no treino (semanal), que compunha a categoria ‘envolvimento do treinador’, foram indicadas três dimensões: ‘entre 20 e 27 horas’, ‘entre 30 e 35 horas’ e ‘entre 35 e 42 horas’. As dimensões ajudam a revelar as distinções entre os conhecimentos e ações indicados pelos treinadores. Neste caso, ficavam registradas as variações da carga horária dedicada aos treinos por cada treinador.

Esta análise foi realizada por três investigadores. Os dados foram codificados inicialmente por dois deles. Estes pesquisadores procuraram ajustar a concordância e verificar a lógica dos agrupamentos das US em propriedades e categorias mais abrangentes, bem como definir as diferentes dimensões que caracterizavam as US. Os dados foram examinados até se atingir a saturação e não emergir mais informação em nenhum nível de classificação (33). Posteriormente, seguindo procedimentos similares aos adotados por Carter e Bloom (20), foi pedido ao terceiro investigador que classificasse uma amostra aleatória de 115 US (cerca de 25%) nas propriedades já definidas. Em simultâneo, solicitou-se-lhe que inserisse as 39 propriedades em categorias. Sempre que surgiram divergências, as afirmações iniciais dos entrevistados voltavam a ser analisadas. O processo apenas finalizou quando foi atingido consenso relativamente às divergências encontradas (44, 50).

RESULTADOS

Como foi anteriormente mencionado, a componente treino reúne o conhecimento utilizado pelo treinador que possibilita as melhores condições em relação às diversas variáveis do treinamento, objetivando a obtenção de melhores performances e resultados. O Quadro 1 apresenta as categorias que emergiram na componente em questão, o número de treinadores que mencionaram cada categoria e o número de US em cada categoria. Foram definidas nove categorias: (a) interação com atletas, (b) respeito pelo papel e características dos atletas, (c) competências técnico-táticas, (d) competências psicológicas, (e) tomada de decisão, (f) condição física, (g) preparação específica para a competição, (h) gestão de conflitos, e (i) envolvimento do treinador. Como se pode verificar, não existiam diferenças substanciais entre as categorias identificadas por treinadores de equipas femininas e masculinas, pelo que eventuais diferenças nas perspectivas dos treinadores serão analisadas relativamente às propriedades e dimensões de cada categoria.

Quadro 1 — Categorias e unidades de significado da componente treino.

CATEGORIAS	TOTAL Treinadores	TOTAL US	TEF (n=12)		TEM (n=12)	
			Treinadores (n)	US (n)	Treinadores (n)	US (n)
Interação com atletas	21	89	10	47	11	42
Respeito pelo papel e características do atleta	23	37	11	19	12	18
Competências técnico-táticas	22	90	11	49	11	41
Competências psicológicas	24	86	12	41	12	45
Tomada de decisão	22	34	12	14	10	20
Condição física	10	10	6	6	4	4
Preparação específica para a competição	22	32	10	15	12	17
Gestão de conflitos	24	54	12	30	12	24
Envolvimento do treinador	24	24	12	12	12	12

Nota: TEF = treinadores de equipas femininas; TEM = treinadores de equipas masculinas.

No Quadro 2, são apresentadas as categorias, propriedades, unidades de significado e dimensões da componente treino, assim como o número de treinadores de equipas femininas e masculinas que se referiram a cada resposta.

Quadro 2 — Quantitativo de treinadores em relação as categorias, propriedades e dimensões da componente treino para treinadores de equipas femininas (n =12) e masculinas (n =12).

CATEGORIAS E PROPRIEDADES	US	DIMENSÕES	TEF	TEM	TREINADORES
INTERAÇÃO COM ATLETAS					
Frequência do <i>feedback</i>	17	Frequente	8	9	T2, T3, T4, T6, T7, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23
Tipos do <i>feedback</i>	11	instrução técnica após o erro	8	3	T2, T3, T4, T5, T7, T10, T11, T12, T16, T21, T22
	1	encorajamento após o erro	0	1	T16
	1	Negativo	0	1	T23
	14	cobrança/ chamar a atenção	6	8	T2, T3, T5, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T19, T20, T21, T22
	12	Positivo	6	6	T2, T5, T7, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T19, T21, T23
Instruções técnicas gerais	3	Usado	1	2	T6, T20, T22
Encorajamento	4	Usado	3	1	T6, T10, T12, T23
Apoio social	7	Importante	6	1	T2, T6, T7, T9, T10, T12, T16
Proximidade/ envolvimento com atletas	9	Importante	4	5	T2, T4, T5, T6, T13, T14, T20, T22, T23
Explicar objetivo/ processo do treino	6	Importante	3	3	T2, T7, T10, T22, T23, T24
Convencer/ seduzir os atletas	4	Importante	2	2	T2, T6, T15, T24
RESPEITO PELO PAPEL E CARACTERÍSTICAS DOS ATLETAS					
Tipos de comunicação	3	mesma linguagem para todos	1	2	T8, T22, T24
	3	adequada ao problema do atleta	1	2	T10, T13, T14
	10	adequada ao desempenho/ rendimento no treino	4	6	T2, T5, T10, T12, T13, T16, T17, T20, T21, T23
	6	adequada ao estatuto do atleta	3	3	T6, T9, T11, T17, T18, T19
	11	adequada à personalidade dos atletas	6	5	T1, T3, T4, T9, T10, T11, T14, T15, T17, T21, T23
	4	comunicação não verbal	4	0	T1, T5, T6, T12
COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E TÁTICAS					

Respeito pelo plano de treino	2	Sempre	1	1	T2, T22
Exercitação repetida	8	Importante	4	4	T2, T3, T9, T12, T13, T15, T19, T20
Métodos auxiliares	10	Usado	6	4	T1, T2, T5, T9, T10, T12, T13, T14, T18, T20
Explicar/ palavras-chave	1	Usado	1	0	T5
Ajuda/ assistência manual (corporal)	2	Usado	2	0	T1, T5
Progressiva integração (analítico para integrado)	5	Importante	3	2	T2, T10, T11, T13, T20
Treino técnico específico	9	Importante	6	3	T2, T3, T5, T9, T10, T11, T19, T20, T21
Exercícios de treino tático	8	Usados	6	2	T3, T4, T7, T9, T11, T12, T13, T21
Treino de situações competitivas	16	preparação qualquer competição	7	9	T2, T4, T7, T9, T10, T11, T12, T13, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23
Treino de situações específicas da competição	7	preparação próxima competição (jogo)	3	4	T5, T8, T12, T13, T14, T20, T22
Não intervir no processo de treino	2	às vezes	0	2	T14, T19
Opinião dos atletas	11	Importante	6	5	T2, T5, T7, T10, T11, T12, T15, T16, T18, T20, T22
Em função dos atletas	9	Importante	4	5	T5, T7, T8, T12, T13, T14, T18, T20, T22
COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS					
Desenvolver a motivação	18	Salientado	9	9	T1, T2, T3, T4, T5, T7, T9, T11, T12, T13, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T24
Desenvolver a autoconfiança	11	Salientado	5	6	T2, T5, T7, T10, T11, T13, T16, T19, T21, T22, T23
Desenvolver capacidade para lidar com pressão, estresse e ansiedade	4	Salientado	2	2	T1, T10, T19, T20
Fomentar relaxamento/ tranquilidade	3	Salientado	1	2	T12, T14, T20
Desenvolver concentração	6	Salientado	2	4	T2, T12, T19, T21, T22, T24
Desenvolver capacidade de TD/ velocidade de reação	3	Salientado	1	2	T9, T14, T21
Desenvolver espírito de equipe	24	Salientado	12	12	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24
Competências psicológicas genéricas	5	Importante	3	2	T3, T4, T9, T13, T15
Simulação de exigências competitivas	12	Importante	6	6	T1, T2, T7, T8, T10, T11, T14, T16, T17, T19, T20, T22
TOMADA DE DECISÃO					
Autocrático	4	às vezes (quando necessário)	1	3	T9, T15, T18, T19
	3	frequentemente	1	2	T3, T22, T24
	3	às vezes (quando necessário)	1	2	T3, T22, T24
Democrático	3	às vezes (quando necessário)	1	2	T3, T22, T24
	21	frequentemente	11	10	T1, T2, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23
Liberal (laissez faire)	3	às vezes	0	3	T14, T19, T22
CONDIÇÃO FÍSICA					
Desenvolver a condição física	10	Importante	6	4	T3, T5, T6, T7, T9, T10, T16, T17, T18, T22

A categoria ‘interação com atletas’ retrata as ações dos treinadores relativamente a algumas formas utilizadas para intervirem junto de seus atletas durante os treinos. A este nível, registre-se que um elevado número de sujeitos referiu dar *feedback* frequentemente: “*Presente todo o tempo! Feedback? Sempre! Acho que é importante que o atleta sinta essa segurança de que você está ali junto dele todo o tempo, no treinamento.*” (T22). Os tipos de *feedback* mais reportados compreendiam cobranças/ chamar a atenção (e.g.,

*“Eu fico presente em todas ações, quanto mais próximo, melhor, sempre com reforço positivo. A cobrança, ela é feita de uma forma muito mais ostensiva em cima de uma falta de atenção, falta de vontade, do que de um erro técnico.” [T13]), instruções técnicas após o erro (e.g., “Você estar ali corrigindo, mostrando o erro por exemplo, eu acho que isso é uma coisa que facilita o andamento, durante os treinos.” [T12]), e o uso de feedbacks positivos (e.g., “Uso o reforço positivo sempre. Acredito que o atleta deva estar tranquilo e motivado, recebendo força positiva e nunca negativa.” (T12)). Apenas um treinador referiu procurar encorajar ou punir os atletas após estes errarem. Contudo, neste último caso o treinador esclareceu que este tipo de *feedback* sempre acontecia associado ao positivo: “Estou sempre próximo, minha função é estar sempre próximo dele dando o feedback, também o feedback negativo, mas procuro sempre terminar com o positivo, e sempre enaltecer mais o positivo. O negativo, falar de uma forma um pouco mais branda e mais suave para que não carregue tanto isso na execução da próxima ação.” (T23).*

Alguns treinadores, especialmente entre aqueles que treinavam equipes femininas, também consideravam importante o apoio social: *“...quando eu falo coletivamente em termos de incentivo, de valorização nas ações das meninas ali, eu falo com todo mundo, ‘legal galera, bem legal, o volume de defesa tá legal!’” (T2).* Os treinadores destas equipes também referiram mais as instruções técnicas após o erro que os seus colegas das equipes masculinas. Importa ainda ressaltar que alguns treinadores também se referiram a aspectos ligados à importância da proximidade/ envolvimento com atletas, da explicação do objetivo e do processo de treino e da ‘sedução’ dos atletas.

A categoria ‘respeito pelo papel e características do atleta’ compreendia os tipos de comunicação utilizados pelo treinador durante o treino, sendo de salientar que quase metade dos treinadores referiu que procurava adequar a forma como se comunicava com os atletas quer à sua personalidade, quer ao seu desempenho e/ ou rendimento no treino. Cerca de 1/4 dos treinadores entrevistados mencionou que também tinha em consideração o estatuto do atleta (i.e., titular/ reserva; experiente/ novato). A comunicação não verbal apenas foi mencionada por treinadores de equipes femininas, mas num número reduzido.

A categoria ‘competências técnico-táticas’ foi definida como o conhecimento do treinador percebido como importante para o ensino de competências técnicas e/ ou táticas durante os treinos. As propriedades mais referidas trataram de ações como o treino de situações competitivas, o treino técnico e tático, o uso de métodos auxiliares (e.g., filmagens, vídeos), e a exercitação repetida. Os treinadores referiram o fato de terem em consideração as características dos atletas e de ouvirem as suas opiniões relativamente ao treino. Também destacado foi o treino de situações específicas da competição às vésperas dos jogos: *“Quando estamos ‘dentro da competição’ principalmente, grande parte do treinamento vira simulações, então às vezes você coloca numa equipe com a mesma formação de que o próximo adversário normalmente costuma usar, e vai repetindo aquelas situações para que eles façam... Então todo o treinamento no período competitivo é feito 80% no sentido de ‘formações’ (táticas) dessas simulações.” (T22).* Nesta categoria, as diferenças mais evidentes entre os treinadores do masculino e do feminino respeitavam ao treino técnico e tático, mais referidos pelos segundos, mas o número de treinadores que se referiu a estes aspectos não foi muito elevado.

A categoria 'competências psicológicas' representa o conhecimento do treinador usado para desenvolver, durante o treino, as competências psicológicas dos atletas. A este nível, importa referir que todos os treinadores reportaram-se e destacaram a importância do desenvolvimento do espírito de equipe, indicando não apenas as estratégias que utilizavam, como também suas conceituais sobre o tema: "*Eu acho que, nesse momento a gente está treinando essa sensação de merecer, essa sensação de realmente dar um algo a mais. Além da questão de você estar treinando a parte técnica, você está 'moldando' a personalidade da equipe naquele momento. Para ter o sentido de equipe, de doação daquele atleta para o outro atleta*". (T17).

Para desenvolverem o espírito de equipe em seus atletas, os treinadores referiram várias estratégias, algumas tendo a orientação do psicólogo: (a) verificar, desde a contratação dos jogadores, se o perfil de cada atleta se ajustava ao espírito de equipe proposto pelo treinador; (b) no início da temporada, caracterizar o espírito de equipe para os atletas, apresentando também as normas e responsabilidades; (c) promover atividades sociais e confraternizações, no contexto extraordinário ao treino (e.g., churrascos, jantares, almoços); (d) realizar dinâmicas de grupo, palestras, debates, conversas; e (e) durante os treinos, fazer exercícios táticos que reforçassem a importância da inter-relação entre os atletas, de forma a que eles percebessem a dependência e a complementação entre as ações do jogo e entre a atuação de cada especialista (atleta) na busca pelo alcance das metas do grupo (inclusive promovendo contextos onde houvesse sacrifícios em prol do outro). Alguns dos entrevistados afirmaram ainda que o espírito de equipe devia ser construído a partir da soma de diversas providências, e não pontualmente, através de uma atividade ou outra.

Em paralelo, a motivação, a autoconfiança, bem como a simulação de exigências competitivas eram também competências psicológicas cujo desenvolvimento foi salientado por um número elevado de treinadores. Já o desenvolvimento da capacidade para lidar com o estresse e pressão competitiva, concentração, tomada de decisão, ou a promoção do relaxamento e tranquilidade, apesar de mencionadas, foram-no por um número mais reduzido de sujeitos.

A categoria relativa à 'tomada de decisão' do treinador compreendia os estilos autocrático, democrático e liberal (*laissez faire*). Praticamente todos os treinadores mencionaram serem frequentemente democráticos, afirmando também consultarem frequentemente os atletas mais experientes, mais velhos. Além disso, asseguraram ser mais procurados pelos que se sentiam mais próximos, mais íntimos, mais à vontade para opinarem. Por outro lado, quatro treinadores referiram ser autocráticos somente quando necessário (e.g., "*Se houver alguém que possa contrariar, que tenha e que demonstre que aquilo que ele está falando pode ser melhor, não tem problema nenhum, a gente pode modificar, mas normalmente eu já trago a coisa toda elaborada*". [T19]), enquanto três reconheceram sê-lo frequentemente: "*Eu, como treinador, defino muito, às vezes até sozinho, não tem muita participação de atleta não, e sim com a comissão técnica. Eu divido muito mais com a comissão técnica, as estratégias, o que a gente vai fazer. Agora, o que já falamos anteriormente, se alguma atleta chega... Nada impede de ouvi-las...*" (T3). Três treinadores, todos de equipes masculinas, mencionaram usar, às vezes, um estilo *laissez faire*: "*Eu deixo um coletivo, como a gente diz, um coletivo 'solto'. Deixo as duas equipes e*

não faço interferência, só ponho alguns auxiliares para fazerem a arbitragem, para arbitrar o coletivo.” (T19).

A categoria ‘condição física’, que exprimia o conhecimento que o treinador percebia como importante para preparar fisicamente seus atletas durante os treinos, foi considerada importante por quase metade dos participantes: *“A gente tem um trabalho muito forte físico, que a gente acha que se não tiver uma qualidade física, elas não vão conseguir”.* (T3) 01 A categoria ‘preparação específica para a competição’ incluía o conhecimento do treinador para, no treino, simular questões de ordem, tática, física e psicológica que podiam ocorrer durante os jogos. Esta simulação era feita quer em função do adversário (e.g., *“A gente procurava fazer um treinamento voltado realmente para o jogo, criar algumas situações táticas e específicas para determinadas situações que o adversário tinha, mas também buscando valorizar o que nós tínhamos de muito positivo”.* [T22]), quer independentemente do mesmo (e.g., *“Sempre há competição. Você vai fazer um treino coletivo, a equipe titular já sai perdendo de três pontos, por exemplo. Então já começa o jogo, três a zero para outra equipe, então a gente tem que tirar essa diferença de três pontos.”* [T16]). Quer num, quer noutro caso, eram apresentados desde exercícios táticos envolvendo duas, três, ou quatro ações do jogo de voleibol, passando pelo ‘jogo coletivo’ entre os atletas da equipe, até à participação de amistosos. Assim, a ênfase da preparação específica para a competição concentrava-se nas questões de ordem tática, reforçada pelas de ordem técnica e psicológica, com mentalizações, experiências movidas a desafios, pressão e estresse que se aproximassem do que os atletas encontrariam nos jogos.

A categoria ‘gestão de conflitos’ foi definida como o conhecimento do treinador entendido como importante para gerir conflitos no contexto do treino, incluindo os conflitos entre atletas e os conflitos entre atletas e treinador. Catorze treinadores afirmaram que, no tangente aos conflitos entre atletas, procuravam intervir e dialogar: *“Muitas vezes a agressão moral é pior do que a física e aconteceu nessa temporada lá no clube, eu chamei as duas e conversei na mesma hora e acho que ficou resolvido, pelo menos hoje o relacionamento entre as duas é um relacionamento muito bom.”* (T1). Os outros dez treinadores só intervinham se fosse necessário, permitindo, em um primeiro momento, que os atletas tentassem resolver a questão: *“Se há uma discussão eu deixo que ela role até o final e depois chamo os dois para resolver o problema, se eles não resolverem entre eles.”* (T23).

No caso de ocorrerem conflitos entre os treinadores e os atletas, a maior parte dos treinadores preferia dialogar, reforçando suas preocupações em não serem autoritários (e.g., *“Tentamos conversar, não convencê-lo que eu estou certo ou superior, mas o porquê daquele problema, ou ali junto com o grupo, ou em particular.”* [T5]). Alguns destes tinham conversas individuais para, a seguir, discutirem e esclarecerem o conflito coletivamente. Registre-se que os treinadores de equipes femininas pareciam tender mais ao diálogo que os de equipes masculinas. Adicionalmente, oito treinadores, alguns dos quais também incluídos na dimensão anterior, afirmaram que, dependendo da situação, impunham suas decisões ou opiniões (e.g., *“Uma vez que haja o conflito e não haja o respeito da forma a qual eu acho, a minha atitude é agressiva e disciplinar, fazendo com que ele se coloque na posição dele.”*[T24]). Foi ainda mencionado por alguns sujeitos que, se fosse o caso, não

tinham problemas em reconhecer que estavam errados: “*Se eu tenho que retroceder, sim, se eu tenho que voltar um pouquinho, eu volto realmente, se tiver que pedir desculpas, eu peço desculpas, e se tiver que cobrar de novo eu cobro de novo, e se tiver que dispensar atletas: eu dispenso.*” (T9). Apenas um treinador mencionou que, em caso de conflito com sua pessoa, excluiria o atleta do treino: “*Dependendo do contexto, se eu for desafiado eu ponho ele para fora do treino e aí eu posso resolver depois.*” (T19).

Por último, a categoria ‘envolvimento do treinador’ retrata o tempo despendido semanalmente no treino, sendo esta sua única propriedade. Treze sujeitos afirmaram utilizar entre 20 a 27 horas para as sessões de treino semanais e 10 entre 30 a 35. Somente um treinador afirmou treinar entre 35 a 42 horas/ semanais: “*Sete horas diárias e em média 35 a 42 horas semanais.*” (T7).

Discussão

Como referido anteriormente, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar o vasto leque de conhecimentos que treinadores *experts* em voleibol usavam em situações de treino. Um primeiro aspecto que importa realçar diz respeito ao elevado número de categorias (e propriedades) identificadas, as quais, ultrapassando em grande medida as ‘categorias’ propostas por Côté (29), sustentam um processo de treino complexo e relativamente ao qual importa ter em consideração diversos elementos.

No que respeita especificamente à interação com os atletas, por exemplo, saliente-se o elevado número de treinadores que afirmaram dar *feedback* com frequência. Em comparação, numa investigação realizada por Côté, Salmela e Russell (32) com treinadores de ginástica, poucos reportaram-se a esse aspecto, e os que o fizeram dividiram opinião entre utilizar o *feedback* frequentemente e raramente. Por outro lado, o fato de os *feedbacks* se referirem a ações mais concentradas nos aspectos de cobrar/ chamar a atenção, reforçar positivamente e dar instruções técnicas após erros dos atletas (no sentido de lhes dar suporte), aproxima estes estilos de intervenção aos listados na *Leadership Scale for Sport* (24), designadamente o apoio social, treino e instrução, e reforço positivo. Adicionalmente, Fuentes, Garcia, Moreno e Del Villar (39), em um estudo efetuado com vinte treinadores de alto rendimento do tênis espanhol, encontraram níveis elevados de correção e uso de linguagem positiva.

Geralmente, a utilização do reforço positivo é recomendada por suscitar nos atletas melhores respostas que o *feedback* negativo (6). O reforço positivo motiva e facilita o desempenho dos atletas, aumentando a confiança, inspirando maior esforço, além de criar um clima positivo (60). Por outro lado, não obstante o *feedback* negativo ser geralmente contraindicado devido ao seu caráter punitivo, pode haver ocasiões em que alguns efeitos da sua aplicação podem estar vinculados a vivências positivas na coesão e satisfação dos atletas com o ambiente e com o rendimento da equipe (40). São necessárias mais investigações que esclareçam melhor esta dimensão da liderança.

As interações dos treinadores de voleibol com os atletas sugeriram ainda que as suas preocupações ultrapassavam o *feedback* aos atletas e incluíam comportamentos mais espontâneos, como o encorajamento e o apoio social, também referidos por Dixon e Warner (36). Além disso, a preocupação com aspectos como a explicação dos objetivos e do processo do treino e o estabelecimento de uma relação próxima com os atletas,

envolvendo-os, dando-lhes responsabilidades, convencendo-os, seduzindo-os acerca das metas propostas, e criando um ambiente de treino que fomentasse o seu entusiasmo e a motivação, são consonantes com resultados de diversos estudos (e.g., 7, 31, 42, 57). Numa perspectiva mais global, estes dados sugerem, de acordo com Gomes e Machado (40), que, para além da liderança transaccional identificada através das ações de *feedback*, os treinadores também indicaram utilizar ações que caracterizam a liderança transformacional, mais voltada para a promoção de uma relação positiva com os atletas, procurando convencê-los e seduzi-los para as suas ideias, em vez de simplesmente as imporem.

Ainda na categoria relativa à interação com os atletas no processo de treino surgiu uma das poucas distinções entre os dados dos treinadores das equipas femininas e masculinas. Esta diferença relacionava-se com o fato de os primeiros se terem mostrado mais atentos às questões voltadas ao *feedback* efetivado através da instrução técnica após o erro e à importância dada ao apoio social do que os segundos. Estes dados parecem estabelecer uma relação com as indicações de Chelladurai e Saleh (23), quanto às preferências das atletas mulheres em relação aos atletas homens.

Outro aspecto abordado pelos treinadores estava relacionado com o respeito que tinham, durante todo o processo de treino, pelo papel e características dos atletas, nomeadamente a importância em reconhecer as suas personalidades para compreenderem melhor as suas necessidades e formas de reagir frente aos desafios, às cobranças. A este nível, os sujeitos destacaram vital importância às formas de comunicação utilizadas com os atletas, no sentido de elevarem o nível de compreensão e confiança e de fortalecerem as relações, evitando o desgaste. Esta compreensão dos *experts* em voleibol está em consonância com as reflexões apresentadas por diferentes autores (e.g., 7, 40, 41, 42). Com efeito, as diferentes formas que usavam para comunicarem-se com os seus atletas, para além de todas as variáveis do contexto - como a condição de ser titular ou reserva, estar em condição de jogo, em fase de recuperação ou lesionado, ou rendendo de acordo com o previsto, deixaram transparecer a necessidade dos treinadores, efetivamente, considerarem as diferenças contextuais e individuais dos atletas (31).

Ao nível das competências técnicas e táticas foi enfatizada uma série de ações, como o treino de situações competitivas na preparação para a competição, exercícios de treino tático e treino técnico específico, a exercitação repetida, ou exercícios que simulassem o contexto de jogo, também indicadas por Rose (53). Destaque-se ainda o uso de métodos auxiliares como a análise de filmagens e consulta a dados estatísticos, tanto em relação aos próprios atletas/ equipas, quanto em relação aos atletas/ equipas adversários, o que também foi bastante enfatizado por Coleman (26). Ainda nesta categoria, note-se que, de acordo com as declarações dos treinadores, estes não apenas realizavam o treino em função das características dos atletas, mas também procuravam franquear-lhes a palavra, eventualmente até acatando suas sugestões. Estes dados são consistentes com indicações de diversos autores (e.g., 51). Além disso, e em consonância com o declarado por Rose (53), havia muitos que consultavam essencialmente os jogadores mais experientes e mais antigos na equipa, por serem mais maduros e haver uma maior confiança.

No que concerne às competências psicológicas, importa começar por realçar a importância dada por todos os treinadores ao desenvolvimento do espírito de equipe. Estes dados são importantes na medida em que as intervenções na construção do espírito de equipe para aumentar a coesão de grupo aumentam o rendimento e melhoram as relações interpessoais (10), sendo indiscutível o importante papel que os treinadores exercem junto aos atletas. Contudo, é importante ter em atenção que, dependendo de suas escolhas, os treinadores poderão aumentar ou diminuir a referida coesão (11). A este propósito (i.e., em relação com a coesão), sublinhe-se que a compreensão dos treinadores da presente investigação acerca do significado do espírito de equipe pode ser dividida em três blocos: (a) os que compreendiam o espírito de equipe enquanto a afinidade existente entre os atletas, que Weinberg e Gould (59) intitulam de 'coesão social'; (b) os que entendiam o espírito de equipe como o empenho coletivo na busca de objetivos, compreendido por Weinberg e Gould como 'coesão de tarefa'; e (c) os que viam o espírito de equipe como a soma da afinidade existente entre os atletas e o empenho coletivo na busca de objetivos. Outras competências psicológicas enfatizadas foram a motivação e a autoconfiança, tendo os treinadores afirmado, a este respeito, que procuravam manter-se atentos aos comportamentos dos atletas, procurando conversar e orientá-los não apenas em relação às questões específicas do treino, mas também em relação às suas dificuldades pessoais. É possível associar a preocupação dos treinadores em desenvolver a motivação (e o espírito de equipe) ao raciocínio de Buceta (18), quando este afirma que a motivação da equipe pode ser tratada para o aumento da motivação coletiva de acordo com os interesses do grupo, e para a redução da motivação individual, quando o trabalho é em equipe.

Curiosamente, poucos treinadores se referiram a determinadas competências psicológicas consideradas determinantes na literatura da psicologia do desporto, incluindo a capacidade dos atletas lidarem com a pressão, o estresse e a ansiedade ou o desenvolvimento da concentração. O tema é vastamente tratado por Weinberg e Gould (57, 58), que destacam a pressão gerada por fatores como o público, a mídia, salários ou patrocinadores, principalmente no desporto de alto nível. Nesta medida, os autores defendem que cabe aos treinadores e psicólogos do desporto analisarem caso a caso, para definirem estratégias e técnicas que regulem não só o estado de excitação, de uma forma geral, mas também o estado emocional dos atletas e deles próprios. Por outro lado, Waite (57) chama atenção à necessidade dos treinadores promoverem atividades lúdicas e descontraídas que reforcem a importância de fomentar o relaxamento/ tranquilidade. Apesar de este aspecto ter sido mencionado por poucos treinadores, denota preocupação no monitoramento, prevenção e tratamento do *overtraining*, considerando o desgaste físico, mental e/ ou psicológico dos atletas (15, 16).

Finalmente, ainda na categoria das competências psicológicas, ressalte-se que metade dos participantes mencionou a importância da simulação das exigências competitivas, mormente realizando atividades em forma de desafios próximos às condições vividas no jogo. Na mesma linha, com base em um estudo desenvolvido com atletas de elite de Israel durante o período de treino preparatório para os Jogos Olímpicos de 2008, Blumenstein e Lidor (12) indicaram a importância da preparação psicológica inteiramente associada à preparação técnica, tática e física. Estes dados são reforçados pela categoria respeitante à

preparação específica para a competição através da simulação das exigências competitivas, a qual, neste caso, engloba não apenas as questões de ordem psicológica, mas também questões de ordem técnica e tática, também considerada uma estratégia indispensável na preparação para a competição (12, 53).

No que se respeita à tomada de decisão, grande parte dos treinadores declarou agir frequentemente de forma democrática, estando receptiva às opiniões dos atletas. No entanto, também se verificou uma certa alternância nas decisões assumidas, pois muitos treinadores podiam, por vezes, tomar decisões de forma autocrática, ou, em algumas ocasiões, não interferir nas ações dos atletas durante o treino. Além disso, como sugerido por Dixon e Warner (36), não deixavam de partilhar responsabilidades com os seus jogadores e de manter uma relação próxima com os mesmos, dando-lhes liberdade de escolha e até suporte social, e aproximando-se da intenção de criar um ambiente de apoio (42). Esta variação vai ao encontro das afirmações de Buceta (19), que sugere que os profissionais do treino devem possuir o conhecimento e a habilidade para utilizarem todos os estilos em função dos envolvidos e das circunstâncias.

Nesta mesma linha de raciocínio, Chelladurai, Haggerty e Baxter (25) esclarecem que o estilo de decisão dos treinadores carece de adaptar-se a uma série de variáveis situacionais, como a urgência com que se deve tomar a decisão, a qualidade desta decisão, a complexidade do problema, as informações que o profissional dispõe, se é ou não fundamental a aceitação da decisão por parte do grupo, o poder que dispõe o treinador, entre outras. Por último, esta mesma perspectiva foi defendida por Weinberg e McDermott (60), numa investigação em que relacionaram a eficácia da liderança no mundo corporativo com o contexto desportivo. Apesar de terem verificado que tanto os treinadores quanto os empresários apresentavam mais ações democráticas que autocráticas, os autores reforçam a ideia que o 'estilo' deve ser definido de acordo com a situação.

Os participantes mostraram ainda que, conjuntamente com seus preparadores físicos e demais assistentes, preocupavam-se com a condição física dos seus atletas. Estes resultados estão em harmonia com as indicações de Beal (6), e, no caso do voleibol, podem ser justificados pelo fato de historicamente esta modalidade ter evoluído e se tornado em um jogo cada vez mais ofensivo, mais agressivo, requerendo jogadores mais fortes e rápidos.

Dessa forma, o treinador de alto rendimento desta modalidade tem ampliado a atenção em busca de um eficaz desenvolvimento físico de seus atletas, o que facilita o preparo mais favorável às situações táticas, por exemplo. Destaque-se também que, ao atuarem cuidadosamente no tangente ao condicionamento físico dos atletas, e tal como preconizado por Durand-Bush (37), os treinadores consideravam não apenas a individualidade biológica de cada jogador, como também suas especificidades técnicas e táticas junto à equipe.

Relativamente à gestão de conflitos entre atletas e entre atletas e o treinador, a maior parte dos participantes afirmou, em consonância com Waite (57), que intervinha recorrendo ao diálogo.

No caso dos conflitos com o treinador, o recurso ao diálogo era mais evidente nos treinadores de equipes femininas, possivelmente indicando mais facilidade de comunicação com as atletas. Outro dado interessante prende-se com o fato de haver

diversos treinadores que, em situações de conflito entre atletas, primeiro avaliavam o conflito e permitiam que eles tentassem resolver a questão entre si, só intercedendo quando julgassem necessário. Tal dado parece indicar outro aspecto positivo para além do diálogo: o fomento à autonomia dos atletas. Estes treinadores afirmaram compreender a presença dos conflitos, vendo-os como sinónimo de crescimento para a equipe. A este propósito, Hebert (41) afirma que os participantes de uma equipe desportiva de elite precisam dispor, para além da habilidade de comunicação, da capacidade de resolução de conflitos; caso contrário, podem não ser capazes de lidar com a tensão de uma temporada. Ainda em relação aos conflitos, os treinadores tentaram explicar o quão difícil seria definir como reagiriam. Estes dados estão refletidos de forma mais clara nas dimensões dos conflitos entre o treinador e os atletas, uma vez que alguns dos profissionais tanto afirmaram que dialogariam, como afirmaram que imporiam suas decisões, e/ ou reconheceriam seus erros, pedindo até desculpas ao (s) atleta (s). Hebert (41), a partir de suas experiências enquanto *head coach*, atesta que, como os jogadores assumem reações distintas aos conflitos, o treinador deve possuir habilidades para lidar com as diferentes personalidades e contextos, exercitando a sua capacidade de gerir conflitos interpessoais que possivelmente poderá encontrar no contexto dos treinos. Lyle (45) complementa, quando enfatiza a importância do treinador conhecer bem cada um dos seus atletas para melhor gerir os possíveis conflitos tanto no contexto do treino, quanto da competição. Por último, a grande variabilidade evidente no tempo que os treinadores despendiam por semana no treino - entre um mínimo de 20 e um máximo de 42 horas -, é compreensível considerando o momento e circunstâncias da temporada, havendo uma a duas sessões diárias, a depender do contexto. Embora não tenham sido encontradas fontes específicas do voleibol para atletas adultos, estes dados são superiores aos resultados encontrados numa investigação de Bojikian (13) com jovens atletas brasileiras entre os 15 e os 17 anos de idade, que chegavam a treinar de 18 a 30 horas semanais. Além disso, aproximam-se das cargas horárias de 24 a 36 horas semanais apresentadas no estudo de Bortoleto (17) com atletas espanhóis de ginástica artística, e das afirmações de Arkaev e Suchilin (2) quando caracterizaram a preparação de ginastas através de suas experiências enquanto treinadores da ginástica russa, ambas publicações relativas ao treino de alto rendimento. Paralelamente, Côté, Salmela e Russell (32) indicaram uma margem de 20 a 60 horas para o mesmo período, contudo esclareceram não utilizarem mais que 30 horas para cada grupo de atletas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu compreender o conhecimento e as ações de treinadores de excelência no contexto do treino de alto rendimento e sugeriu, de uma forma geral, um intenso envolvimento destes profissionais objetivando a otimização do desenvolvimento de seus atletas.

Com efeito, de uma forma geral, todas as categorias elencavam procedimentos e estratégias usadas pelos treinadores para a consecução de metas estabelecidas. As propriedades relativas às competências técnicas e táticas, às competências psicológicas,

assim como à interação com os atletas, foram mais intensamente referidas pelos treinadores, concentrando mais de 50% de todas as US. Contudo, considerando as categorias no seu todo, constata-se que a maior parte delas, e, conseqüentemente, a quase totalidade do discurso dos treinadores relativamente às suas ações durante o treino, estava, de forma direta ou indireta, relacionada com questões do foro psicossocial (e.g., competências psicológicas, interação com os atletas, respeito pelo papel e pelas características dos atletas, gestão de conflitos). Ou seja, também no alto rendimento, e sem desprezo pela importância da instrução técnica e tática, grande parte das preocupações dos treinadores passa por uma procura da manutenção de uma boa relação com os seus atletas (e, logo, com a equipe), procurando sempre apoiar, respeitar e adequar o tipo de comunicação às suas idiossincrasias e singularidades, ouvindo-os quando necessário, no sentido de conseguirem tirar o melhor partido do seu potencial.

Registe-se, contudo, que ao nível da promoção das competências psicológicas propriamente ditas, alguns aspectos indicados pela literatura, como o desenvolvimento da capacidade para lidar com pressão, estresse e ansiedade foram relativamente pouco referidos pelos treinadores. Considerando inclusive a permanente tensão em que vive o atleta desta modalidade, quando qualquer falta listada nas regras é sinónimo de ponto para a equipe adversária, associada à crescente velocidade das ações no jogo de voleibol de alto rendimento, a importância do desenvolvimento destas e de outras competências psicológicas deve ser claramente reforçada. Ainda neste ponto, sublinhe-se que, não obstante todos os treinadores se terem referido à importância do desenvolvimento do espírito de equipe, muitos treinadores ainda pareceram apresentar uma compreensão pouco clara acerca da construção do espírito de equipe e não utilizarem ainda todas as atividades (estratégias) neste aspecto como deveriam, o que remete para a necessidade de mais aprofundadas investigações.

Numa perspectiva mais global, e sem tentar simplificar o complexo fenómeno da liderança, nem tipificar os treinadores, pode-se inferir que alguns dos entrevistados aproximavam-se das características definidas para a liderança transformacional (e.g., procurando criar empatia e ligações emocionais, oferecendo atenção individualizada e estimulando os atletas, enfatizando o seu desenvolvimento e procurando convencê-los e seduzi-los para o processo de treino), sem contudo negar atuações voltadas para o perfil transacional no sentido apresentado por Kouzes e Posner (43), quando o associam às características tradicionais do gestor. Os treinadores, ao assumirem ações ora da liderança transformacional, ora da liderança transacional, podem ser compreendidos como melhores líderes que os que radicalizam assumindo apenas um dos perfis (4, 5).

As diferenças no padrão do jogo de voleibol entre as mulheres e os homens, como: (a) os ataques do masculino serem mais fortes (28); (b) os ataques das “bolas de tempo” do masculino serem mais rápidos (22); e (c) o predomínio de saques em suspensão pelos homens e dos saques sem saltos pelas mulheres, podem provocar distintos contextos na realização do jogo, como maior número de defesas entre as mulheres, assim como maior o tempo dos ralis, o que possivelmente requer um treino do feminino diferenciado do masculino, mais notadamente na preparação física. Contudo, de acordo com os dados do presente estudo, o conhecimento e as ações dos treinadores de alto rendimento voltados para o processo do treino apresentaram um maior número de similaridades que distinções,

considerando que as questões do treino físico, embora supervisionada pelos *head coaches*, são definidas e acompanhadas mais diretamente pelos preparadores físicos, e os treinadores reportaram-se muito pouco a este respeito.

Em termos de investigação futura, os dados desta pesquisa deverão ser relacionados com estudos que investiguem o conhecimento e as ações dos treinadores no contexto da competição e da organização, sendo também indicado organizá-los metodologicamente utilizando outros critérios, como, por exemplo, verificando as distinções dos dados expressos pelos treinadores mais e menos experientes, e com melhores e piores classificações na competição. A utilização de outras metodologias de pesquisa, como a gravação em vídeo e áudio da atuação dos treinadores durante o treino, objetivando colher novos dados que estabeleçam um diálogo com os resultados da presente pesquisa, é também sugerida.

Em termos de implicações práticas, o presente estudo sugere que um dos caminhos para qualificar o processo do treino é estabelecer programas de treino psicológico interligados aos treinos de ordem física, técnica e tática (55). Naturalmente, importa recorrer à ampla ajuda que o psicólogo do desporto pode proporcionar ao treinador, como indica a literatura especializada (12, 18), não a utilizando apenas em casos de crise (56). Adicionalmente, considerando a variedade de competências necessárias aos treinadores para dirigirem eficazmente suas equipes no contexto do treino, as presentes reflexões poderão subsidiar novos debates instaurados em cursos de formação para treinadores, quer no âmbito técnico, promovidos pelas federações, quer no âmbito da academia, tanto na formação continuada (e de extensão) dos professores universitários, quanto na formação dos acadêmicos, potenciais treinadores. Afinal, o treinador, para reger o processo do treino, deve dispor não apenas de conhecimentos técnicos ou táticos, mas também de uma formação abrangente e ao mesmo tempo específica, materializada em competências sociais, culturais, pedagógicas (e.g., comunicativas, organizativas) e metodológicas, para que atue junto aos seus pares no campo profissional (12).

REFERÊNCIAS

1. Araujo J (2009). *Ser treinador* (3a ed.). Alfragide: Texto Editores.
2. Arkaev L, Suchilin N (2004). *How to create champions*. Oxford: Meyer & Meyer Sport.
3. Baacke H, Matsudaria Y, Saito T (s/d). *Manual do treinador*. Brasilia: MEC — SEED.
4. Bass BM (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *Eur J Work Organ Psychol* 8: 9-32.
5. Bass BM (2008). *The Bass handbook of leadership. Theory, Research, & Managerial Applications* (4a ed.). New York: Free Press.
6. Beal D (2005). Buscando a excelencia em um programa: Indo para o ouro. In: Shondell D, Reynaud C (eds.). *A bíblia do treinador de voleibol*. Sao Paulo: ArtMed, 63-71.
7. Bloom G (1996). Life at the top: Philosophies of success. In: Salmela JH (ed.). *Great job coach! Getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium, 36-65.
8. Bloom G (2002). Coaching demands and responsibilities of expert coaches. In: Silva JM, Stevens DE (eds.). *Psychological foundations of sport*. Boston: Allyn and Bacon, 438-465.
9. Bloom G (2011). Coaching psychology. In: Crocker PRE (ed.). *Sport and exercise psychology: A Canadian perspective* (2nd ed.). Toronto: Pearson, 278-305.
10. Bloom G, Loughhead T (2011). Current developments in North American sport and exercise psychology: Team building in sport. *Rev Iberoam Psicol Ejer Dep* 6(2): 237-249.
11. Bloom G, Loughhead T, Newin J (2008). Team building for youth sport. *J Phys Ed, Recr Dance*, 79(8): 44-47.
12. Blumenstein B, Lidor R (2007). The road to the Olympic Games: A four-year psychological preparation program. *Athl Insight* 9(4): 15-28.
13. Bojikian L (2004). *Características cineantropométricas de jovens atletas de voleibol feminino*. Dissertacao de Mestrado. Escola de Educacao Fisica e Esporte da Universidade de Sao Paulo.
14. Bompa T (2002). *Periodização: Teoria e metodologia do treinamento*. Sao Paulo. Phorte.
15. Bompa T (2005). *Treinando atletas de desporto coletivo* (trad.). Sao Paulo: Phorte.
16. Bompa T (2009). *Entrenamiento de equipos deportivos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
17. Bortoleto M (2007). A ginastica artistica masculina (GAM) de alto rendimento: Observando a cultura de treinamento desde dentro. *Motricidade* 3(1): 323-336.
18. Buceta J (1995). Intervencion psicologica en deportes de equipo. *Rev Psicol Geral Aplic* 48(1): 95-110.
19. Buceta J (2010). Psicologia dos treinadores esportivos: Conceitos fundamentais e areas de intervencao. In: Brandao M, Machado A (eds.). *Coleção psicologia do esporte e do exercício: O treinador e a psicologia do esporte* (vol. 5). Atheneu: Sao Paulo, 17-40.
20. Carter A, Bloom G (2009). Coaching knowledge and success: Going beyond athletic experiences. *J Sport Behav* 32(4): 419-437.
21. Cardinal C (1989). The training session. In: Federation Internationale de Volleyball (ed.). *Coaches Manual I*. Lausanne: FIVB, 358-359.
22. Castro J, Mesquita I (2008). Implications of the offensive space within attack characteristics in elite men's volleyball. *Rev Port Cien Desp* 8(1): 114-125.

23. Chelladurai P, Saleh SD (1978). Preferred leadership in sports. *Can J Appl Sport Sci* 3: 85-92.
24. Chelladurai P, Saleh SD (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *J Sport Psychol* 2: 34-45.
25. Chelladurai P, Haggerty TR, Baxter PR (1989). Decision style choices of university basketball coaches and players. *J Sport Exerc Psychol* 11: 201-215.
26. Coleman J (2005). Analisando os adversarios e avaliando o desempenho da equipe. In: Shondell D, Reynaud C (ed.). *A bíblia do treinador de voleibol*. São Paulo: ArtMed, 315-338.
27. Cortini M (2009). Does gender make the difference? An analysis on sport coaches. *Int J Divers Organ Communities Nations* 9(5): 49--58.
28. Costa G, Junqueira G, Afonso J, Mesquita I (2011). Determinants of attack in youth male elite volleyball. *Int J Perform Anal Sport* 11(1): 96-104.
29. Cote J (1998). Coaching research and intervention: an introduction to the special issue. *Avante* 4(3): 1-15.
30. Cote J (2006). The development of coaching knowledge. *Int J Sports Sci Coaching* 1(3): 217-222.
31. Cote J, Sedgwick WA (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *Int Sports J* 7(1): 62-77.
32. Cote J, Salmela J, Russell SJ (1995a). The knowledge of high performance gymnastics coaches: Methodological framework. *Sport Psychol* 9: 65-75.
33. Cote J, Salmela J, Russell SJ (1995b). The knowledge of high- performance gymnastics coaches: Competition and training considerations. *Sport Psychol* 9: 76-95.
34. Cote J, Salmela J, Trudel P, Baria A, Russell S (1995). The coaching model: A grounded assessment of expert gymnastic coaches' knowledge. *J Sport Exerc Psychol* 17: 1-17.
35. Cote J, Young B, North J, Duffy P (2007). Towards a definition of excellence in sport coaching. *Int J Coaching Sci* 1(1): 3-17.
36. Dixon M, Warner S (2010). Employee satisfaction in sport: Development of a multi-dimensional model in coaching. *J Sport Manag* 24: 139-168.
37. Durand-Bush N (1996). Training: Blood, sweat, and tears. In: Salmela J (ed.). *Great job Coach! Getting the edge from proven winners*. Ottawa, ON: Potentiun, 103-137.
38. Ejem M (1989). Theory of training. In: Federation Internationale de Volleyball (ed.). *Coaches Manual I*. Lausanne. FIVB, 383-394.
39. Fuentes JP, Garcia L, Moreno MP, Del Villar F (2005). Estudio del feedback docente de los entrenadores de tenis de alta competicion. *Kronos* 4(7): 56-62.
40. Gomes AR, Machado A (2010). Lideranca, coesão e satisfacao em equipes de voleibol portuguesas: Indicações da investigação e implicações práticas. In: Brandao MRF, Machado A (eds.). *Coleção psicologia do esporte e do exercício: O voleibol e a psicologia do esporte* (vol. 5). Sao Paulo: Atheneu, 187-218.
41. Hebert M (2005). Estabelecendo principios e estabelecendo metas. In: Shondell D, Reynaud C (eds.). *A bíblia do treinador de voleibol*. Sao Paulo: ArtMed, 37-52.
42. Kellett P (1999). Organizational leadership: Lessons from professional coaches. *Sport Manag Ver* 2(2): 150-171.

43. Kouzes JM, Posner BZ (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
44. Lincoln Y, Guba E (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
45. Lyle J (2002). *Sport coaching concepts: A Framework for coaches' behaviour*. New York: Routledge.
46. Marchi J (2004). "Sacando" o voleibol. Sao Paulo: Hucitec.
47. Marques AT (2000). As profissoes do corpo: O treinador. *Trein Despor* 5(1): 4-8.
48. Matveiev L (1990). *O processo do treino desportivo: Cultura física* (2a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
49. Moreno M (2004). Características de eficacia del entrenador deportivo. In: Moreno M, Alvarez F (eds.). *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. Barcelona: INDE, 19-74.
50. Patton M (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). London: Sage.
51. Pavlik M (2005). Percebendo as responsabilidades de um treinador-modelo. In: Shondell D, Reynaud C (eds.). *A bíblia do treinador de voleibol*. Sao Paulo: ArtMed, 27-35.
52. Quivy R, Campenhoudt L (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4a ed.). Lisboa: Gradiva.
53. Rose R (2005). Planejando praticas criativas e produtivas. In: Shondell D, Reynaud C (eds.). *A bíblia do treinador de voleibol*. Sao Paulo: ArtMed, 121-127.
54. Tesch R (1990). *Qualitative research: Analysis, types, and software tools*. Philadelphia: Palmer Press.
55. Tuffy-Riewald S (2009). Make mental training part of physical training. *Official Drill Bulletin of the American Volleyball Coaches Association* 6(20): 1-5.
56. Vieira L, Oliveira L, Vissoci J, Sonoo C (2010). O treinador e processo de intervencao psicologica. In: Brandao MRF, Machado A (eds.). *Coleção psicologia do esporte e do exercício: O treinador e a psicologia do esporte* (vol. 4). Sao Paulo: Atheneu, 141-164.
57. Waite J (2005). Desenvolvendo a eficacia competitiva em jogadores e equipes. In: Shondell D, Reynaud C (eds.). *A bíblia do treinador de voleibol*. Sao Paulo: ArtMed, 299-313.
58. Weinberg RS, Gould D (2007). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
59. Weinberg RS, Gould D (2008). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício* (trad., 4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
60. Weinberg RS, McDermott M (2002). A comparative analysis of sport and business organizations: Factors perceived critical for organization success. *J Appl Sport Psychol* 14(4), 282-298.