

DESPORTO, INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DE TREINADORES

EDITOR: JOSÉ FERNANDES RODRIGUES

EDIÇÃO: CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM QUALIDADE DE VIDA

DESPORTO, INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DE TREINADORES

EDITOR: JOSÉ FERNANDES RODRIGUES

EDIÇÃO: CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM QUALIDADE DE VIDA

FICHA TÉCNICA

Título: Desporto, Inovação e Formação de Treinadores

Editor: José Fernandes Rodrigues

Edição: Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Instituto Politécnico de Santarém

Instituto Politécnico de Leiria

Coleção: Edições CIEQV

Produção: Relgráfica, Lda.

www.relgrafica.com

Conceção gráfica: Patrícia Santos, Relgráfica, Lda.

Financiamento: FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. - projeto UIDB/04748/2020 (Centro de Investigação em Qualidade de Vida).

ISBN: 978-972-95259-7-1

Depósito Legal: 472822/20

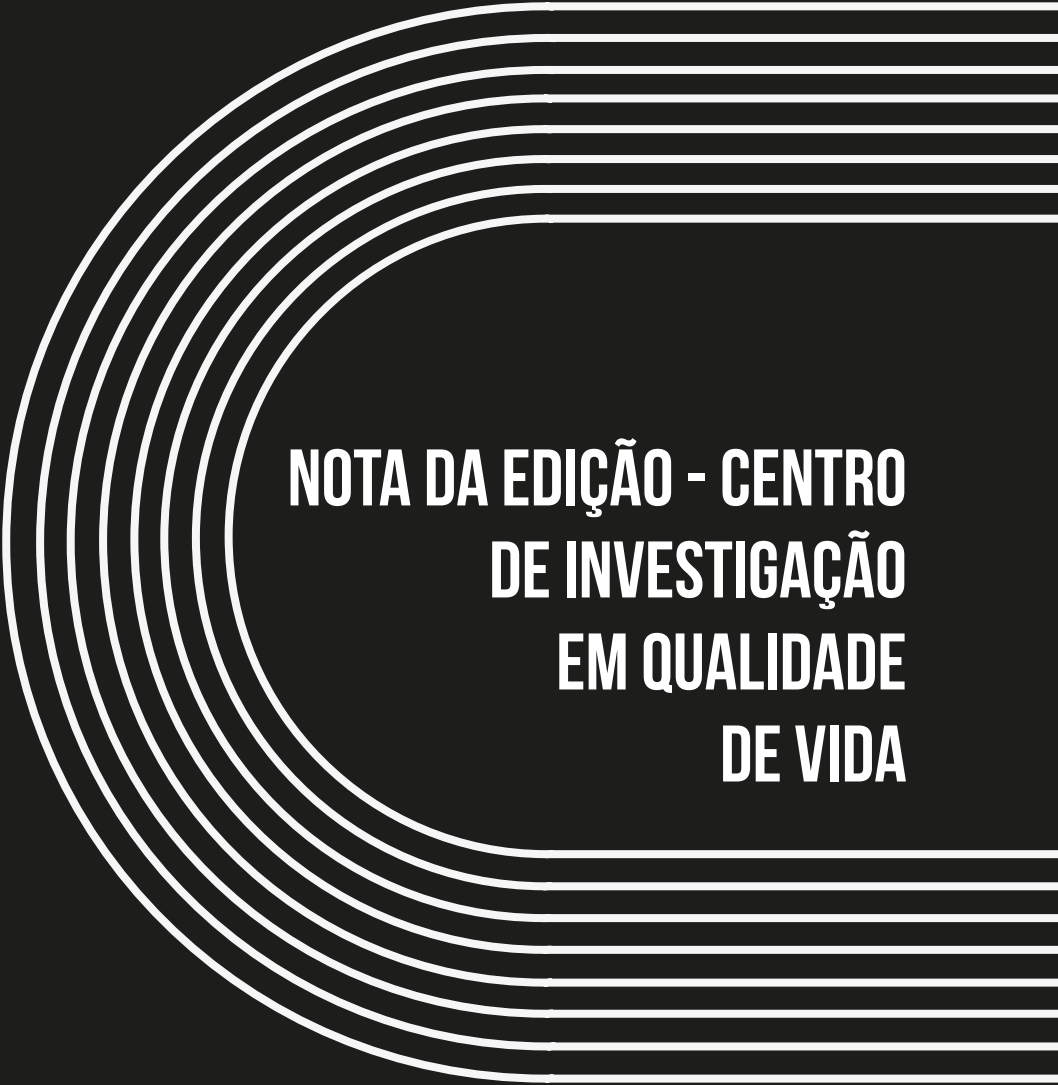
Tiragem: 100 exemplares

Setembro 2020

ÍNDICE

Nota da Edição – Rui Matos	5
Prefácio – Vítor Pataco	9
Capítulo 1 – Desporto, formação e hipermodernidade - José Rodrigues	13
Capítulo 2 – O desporto como uma pedagogia - Pedro Sarmento	27
Capítulo 3 – A formação de treinadores e a transferência de conhecimentos: desafios, inovação e recomendações - Paulo Pereira, Fernando Santos	37
Capítulo 4 – O papel do treinador de desporto no desenvolvimento de competências de vida - Rui Resende, A. Rui Gomes	53
Capítulo 5 – Treinador de Desporto – um profissional de elevada qualidade - José Rodrigues	69
Capítulo 6 – O diálogo pedagógico em tarefas motoras desportivas - Pedro Sarmento	83
Capítulo 7 – O Treinador de Elite no Futebol e o seu Processo de Pensamento – Gonçalo Carvalho, José Rodrigues	97
Capítulo 8 – Estudo sobre a concetualização de um modelo de jogo, em treinadores de futebol Infanto-juvenil - José Goulão, João Serrano, Pedro Mendes, André Ramalho, João Petrica, Rui Paulo	119
Capítulo 9 – Os esports: novos desafios para a pedagogia do desporto - Pedro Sequeira, António Lopes	139
Capítulo 10 – O <i>Ultimate Frisbee</i> e os Desportos de Disco em Portugal: Formação de Treinadores como Catalisador de Inovação e Desenvolvimento – José Pedro Amoroso, Ricardo Rebelo-Gonçalves, Guilherme Furtado, Raul Antunes, João Valente-dos-Santos	151



A decorative graphic consisting of multiple parallel white lines that curve from the right side of the page towards the left, creating a large, open, rounded shape. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page.

**NOTA DA EDIÇÃO - CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
EM QUALIDADE
DE VIDA**

NOTA DA EDIÇÃO - CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM QUALIDADE DE VIDA

Rui Matos^{1,2}

¹Coordenação do CIEQV

²Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

É com enorme satisfação que, na qualidade de subcoordenador do CIEQV (Centro de Investigação em Qualidade de Vida), escrevo estas breves palavras acerca desta obra que em boa hora é dada à estampa.

Recentemente, o CIEQV publicou um artigo intitulado *Conceptual Framework for the Research on Quality of Life*. Nele, as 6 áreas do Centro que contribuem para o avanço científico nesse constructo que é a Qualidade de Vida explanaram as suas apostas e as suas valências. Julgamos ter sido um passo importante, não só para afirmação do próprio Centro no espaço científico nacional e internacional mas, igualmente, como impulsionador de atividade cada vez mais inter e transdisciplinar.

O livro que agora se edita encaixa perfeitamente na filosofia atrás descrita. O papel desses profissionais do desporto que são os treinadores é, sem dúvida, de enorme valia e contribuirá decisivamente para a melhoria da qualidade de vida daqueles a quem o seu trabalho se destina: os praticantes desportivos.

Para que isso seja uma realidade, urge encarar os desafios que tão rapidamente se lhes vão deparando, propondo as soluções mais ajustadas para obter o maior sucesso possível.

Como em qualquer outra profissão, investir na formação é fundamental. Os autores que contribuíram com o seu conhecimento e reflexão para este livro revelam, claramente, a inquietação de quem não se acomoda e que sabe que, contrariamente ao ditado popular, para se continuar a ganhar é preciso, sim, mexer nas equipas mesmo quando estas ganham. Mexer nas equipas é mudar processos, arriscar novas abordagens, assumir uma atitude científica, questionadora, desafiante. O treinador é, por definição e inerência, um pedagogo. Um condutor. Não já e apenas de crianças, como o escravo na Grécia Antiga. Felizmente, este pedagogo dos tempos modernos não é escravo nem refém de ideologias que limitem a sua atuação. Os seus limites são, apenas, os do humanismo, os do respeito por aquele que, diante de si, antes de ser atleta, é pessoa, com os seus desejos, objetivos, capacidades, limitações, expec-

tativas. Procura-se, assim, a competência, a própria, enquanto profissional, e a daqueles que nele confiam e com ele regularmente convivem.

Espera-se, deseja-se, que as competências desenvolvidas no desporto não fiquem por este nem a este limitadas. O bom treinador será capaz, certamente, de fazer extravasar aptidões desenvolvidas no mundo desportivo para lá das paredes de um pavilhão, dos muros de um estádio ou dos comandos de uma consola.

Desejo o maior sucesso a este empreendimento e que as ideias preciosas expressas no livro façam o seu caminho. Voando como um *frisbee* mas regressando como um bumerangue, trazendo os *feedbacks* que orientarão novas e valiosas produções.





PREFÁCIO

PREFÁCIO

Vitor Pataco¹

¹Presidente do Conselho Diretivo do Instituto Português do Desporto e Juventude

Melhorar competências e modificar atitudes e comportamentos, constitui a missão principal de um treinador. Foi o que aprendi há muitos anos, ainda no período em que desempenhava essa nobre função, com um grande treinador, Jorge Araújo.

São cerca de 34.500 os detentores do Título Profissional de Treinador de Desporto (TPTD) e apesar de nem todos se encontrarem em exercício, sabemos que são milhares aqueles que se encontram a enquadrar praticantes de todas as idades e modalidades desportivas nos cerca de 10.000 clubes espalhados por todo o País.

Não podemos ignorar que uma grande parte destes treinadores exercem a sua função voluntariamente, apesar da exigente preparação a que estão sujeitos para a obtenção do TPTD, num contexto, aparentemente paradoxal, de obter um título profissional para exercer uma função em regime de voluntariado. No entanto, este aparente paradoxo garante que os nossos praticantes, especialmente os mais jovens, sejam enquadrados por pessoas qualificadas, independentemente do regime em que exercem a função - profissional ou voluntário.

Acresce a esta realidade as dezenas de treinadores, especialmente de futebol, que prestigiam Portugal e a função de treinador em todas as latitudes do planeta, desde os mais mediáticos, dirigindo equipas de topo mundial mas também outros que, anonimamente, dirigem ou colaboram em projetos de formação desportiva em inúmeros países.

Os clubes desportivos são locais privilegiados de contacto com a comunidade, onde os treinadores assumem um papel central pela influência que exercem junto daqueles que estão sob a sua direção, a aprender uma modalidade desportiva, mas também junto daqueles com quem contactam diariamente, desde dirigentes, médicos, fisioterapeutas, árbitros, famílias, entre outros, que contribuem ou acompanham as atividades de preparação e competição. O conhecimento e a influência dos treinadores mais prestigiados

extravasa frequentemente a sua intervenção desportiva, tornando-se referências para o setor empresarial, nomeadamente, nas áreas da liderança, gestão de grupos, motivação, gestão do stress, etc.

A qualidade da formação de treinadores assume uma centralidade importante na missão do Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) que recentemente promoveu uma avaliação do Programa Nacional Formação de Treinadores (PNFT), amplamente participada por Federações Desportivas, Ensino Superior, os próprios Treinadores, etc, que culminou na publicação de um novo diploma regulador da formação de treinadores em Portugal, aprovado na Assembleia da República através da Lei n. 106/2019, de 6 de setembro.

Não sendo tema central desta publicação, não podemos deixar de assinalar que ela acontece num momento histórico da humanidade com a pandemia global responsável pela doença COVID-19, acrescentando dificuldade ao exercício da função de treinador com um problema, cujas soluções não se encontram nos manuais de formação. É expectável que a **situação perdue o tempo suficiente** para acrescentar adversidade ao dia a dia do treinador que terá de exercer a função adicional de agente protetor de saúde pública, na medida em que se encontra na linha da frente de contacto com a população, obrigando-o a adaptar conteúdos de treino, condicionar condutas dos praticantes e até dos responsáveis dos clubes onde operam.

A presente obra traz diferentes aproximações ao papel de treinador, acrescentando valor e conhecimento para aqueles que exercem a função e também para os que se interessam pelo tema e que podem encontrar diferentes abordagens trazidas pelos autores ao longo dos capítulos do livro. É com base na qualidade dessas diferentes abordagens que felicito todos os autores deixando um cumprimento especial ao autor e editor José Rodrigues por ter materializado esta importante iniciativa editorial que incrementa o acervo técnico e científico desta temática, deixando-me o prazer e a honra de deixar umas palavras no prefácio deste livro.





CAPÍTULO

I

Desporto, Formação e Hipermodernidade

José Fernandes Rodrigues^{1,2}

¹Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Introdução

Abraçamos este desafio de refletir sobre a formação pedagógica em desporto, procurando desenhar os contornos de um futuro que almejamos com qualidade e competência na intervenção dos profissionais do desporto. Confrontamo-nos com a dura realidade de ligeireza na regulação e opacidade nos processos educativos que orientam a formação dos técnicos.

Pretendemos refletir sobre o efeito que a era da hipermodernidade, atual na nossa sociedade, tem sobre a formação dos técnicos de desporto, particularmente no ensino superior. A relação potencial existente entre estas temáticas parece, à primeira vista, ligeira, mas num olhar mais profundo verificamos o estado da formação neste momento crucial para a nossa sociedade. Em que a valorização da leveza e do efémero presente influencia as perspetivas e planos de desenvolvimento futuro do desporto, enquanto facto social total, e por conseguinte também a formação de técnicos de desporto.

Na exploração de fenómenos como o desporto, importa abrir a perspetiva para uma análise global, sistémica, ou melhor total, na conceptualização de Mauss (2003). Este fenómeno, o desporto é tão relevante para a nossa sociedade, quer na sua mediação, quer na sua interdependência, ou melhor na sua complexidade, na abordagem que Morin (2000) sustentou.

O futuro da formação em Desporto

Na nossa era confluem inúmeras correntes e tendências ideológicas e pragmáticas que condicionam a vida dos cidadãos e das organizações. Faremos, antes, uma abordagem pela concetualização da modernidade, ou melhor, da hipermodernidade, como moldura dum quadro temporal que sustenta as nossas práticas sociais, e em concreto os processos de formação em desporto.

Para Lipovsky (2017, p.17), “a leveza era um ideal estilístico ou um

vício moral. Tornou-se uma dinâmica global, um paradigma transversal, um “facto social total” impregnado de valor tecnológico e económico, funcional e psicológico, estético e existencial. Atualmente abundam os domínios que exprimem o combate do leve contra o pesado. A era hipermoderna é inseparável de uma revolução multidimensional da leveza cujo ritmo é vertiginoso“. A atualidade está impregnada de conceitos leves (*light*) que como iremos verificar influenciam também o sentido de desenvolvimento do desporto e da formação dos técnicos. A leveza dos corpos e a necessidade de aligeirar a motricidade dos cidadãos, facilitando e mobilizando a prática desportiva, tornou-se imperioso.

A hipermodernidade surge como um desafio às gerações atuais numa perspetiva de cidadania, mas também compromete a formação de técnicos de desporto no ensino superior que é o nosso fulcro temático.

Surgem naturalmente as questões sobre o nosso próprio desenvolvimento: - qual é o nosso ponto de partida? - o que estamos fazendo? - que formação desejamos ter no ensino superior em desporto? - para onde caminhamos? - para que futuro?.

Se partirmos da definição aprovada na Carta Europeia do Desporto, artigo segundo, número um, alínea a), (Conselho da Europa, 1992), em que “Entende-se por desporto todas as formas de actividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, têm por objectivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis”, temos um contexto de atividade profissional muito vasto e diversificado nas suas especificidades, o que condiciona as opções de desenvolvimento curricular à luz da leveza que se pretende para um futuro próximo.

Segundo Sarmiento (2018, p.166), “o desporto está ao serviço do Homem como prática e como pedagogia e por isso é de todos e de cada região e é nessa qualidade que se apresenta como estrutura essencialmente participativa, democrática; apresenta-se como um conceito institucional na responsabilidade de fomentar a actividade desportiva“. Sarmiento reforça a importância deste fenómeno, para o desenvolvimento dos cidadãos enquanto sociedade organizada e orientada para o bem comum. Refere, ainda, que se “pretende assim o desporto implantado nas suas regiões – e perceba-se implantado como manifestação cultural, planificar-se para os seus cidadãos beneficiários, devidamente esclarecidos e apoiados – segundo os princípios do máximo desenvolvimento das suas capacidades e das suas

responsabilidades cívicas e sociais... porque o desporto também é cidadania”. Esta assunção de responsabilidade social característica do desporto enquanto facto social total denota o interesse que esta atividade tem para a nossa sociedade, nos domínios da educação, da saúde, da ética, da economia, etc..

Ao analisarmos os modelos de formação mais comuns no ensino superior em desporto, verificamos que existem algumas características próprias: - tratam predominantemente de ciências do desporto; - promovem as competências técnicas (dos desportos selecionados); - exploram as especificidades dos diversos contextos profissionais (da intervenção); - desenvolvem alguns saberes relacionais ou comunicacionais; - fazem uma introdução aos procedimentos de investigação científica; - estimulam os processos de inovação, criatividade e empreendedorismo; - ainda desenvolvem pontualmente outros temas (*soft skills*, línguas, tecnologias, etc.).

Contudo, segundo Sarmento (2018, p.170) “o conhecimento criado até hoje não vai além da pretensão de interdisciplinaridade da confluência das Ciências Humanas, das Ciências Naturais e das Ciências Sociais(...)”, sabendo nós que existe muita dificuldade em congregar todas as abordagens científicas numa designação própria de ciências do desporto. Sarmento considera que “este é o nosso desafio epistemológico, voltando a nossa atenção para esta hipótese temporal de pesquisa – e que até agora não passou de promessa fugidia – a uma efectiva realidade científica.”

Deste modo, é adequado colocar em dúvida o que estamos fazendo na formação dos técnicos de desporto. Estaremos a formar alunos para um passado que já não existe? A resposta parece ser positiva.

O conhecimento técnico e científico advém da investigação validada e testada, que demora tempo a processar, validar entre os pares e publicar para a sociedade.

Os problemas de ensino e aprendizagem propostos aos alunos não são projetados no futuro, mas antes decorrentes das situações reais existentes, tratando-se de uma aproximação à realidade socioprofissional.

E ainda, quanto aos contextos profissionais atuais, estes derivam das necessidades do mercado e dos profissionais, entendidos aqui como os atores mais importantes do processo de integração profissional.

Então qual é o futuro que perspetivamos? Julgo importante estender esta questão às seguintes, mais específicas:

- quais são os modelos de formação mais leves e mais adequados à

sociedade do futuro e às profissões vindouras? O tempo disponível para a formação será naturalmente mais leve e mais veloz. As horas letivas tenderão a ser exclusivamente horas de aprendizagem. Os modelos serão desenvolvidos na perspectiva imediata do formando e das suas competências;

- como devem os processos pedagógicos inovar criando problemas de aprendizagem para as competências futuras? Sabendo quais as competências a desenvolver os processos pedagógicos deverão ser aligeirados e miniaturizados, talvez mesmo, desmaterializados;

- que conhecimento será necessário, numa sociedade superinformada? Numa sociedade digital o conhecimento está muito acessível, pelo que o futuro da formação terá que passar pelo desenvolvimento de competências para aceder com qualidade ao conhecimento especializado;

- que competências devem ser privilegiadas na formação de um futuro técnico de desporto? Esta questão é provavelmente o fator mais relevante da discussão que estamos fazendo, coloca-se a incerteza no que será um futuro técnico profissional do desporto.

O Desporto na era da hipermodernidade

Na era da hipermodernidade, exacerba-se o hiperindividualismo. Segundo Lipovetski (2015, p.58), “mesmo os comportamentos individuais são tomados na engrenagem do extremo como testemunha o frenesim consumidor, as práticas de doping, os desportos radicais, os assassinos em série, as bulimias, as anorexias, a obesidade, as compulsões e as dependências“. O corpo é entendido de modo hipervalorizado, fazendo com a saúde do corpo seja o assunto determinante da vida dos indivíduos, que se querem autonomizar. Existe, portanto, uma dialética da patologia, comportamental e social, versus a vivência saudável do corpo e dos indivíduos. Todos os meios justificam a valorização do individual, mesmo que para tal se confunda o sucesso e o fracasso das atividades.

Esta preocupação ocupa também autores como A.Toffler e H.Toffler (2008), quando questionam até onde poderá ir a sociedade em termos de hipervelocidade e de relações tão diferentes na utilização do tempo. Alguns cidadãos libertam-se das rotinas e prazos fixos enquanto outros continuam formatados nos horários e planos temporais do passado.

O nosso (hiper) tempo, nesta era de velocidade e leveza, condiciona o des-

porto como atividade que gere um tempo social. “A velocidade das operações e das mudanças acelera-se, o tempo falta e torna-se um problema ao impor-se no centro de novos conflitos sociais. Tempo de escolha, horários flexíveis, tempo de lazer, dos jovens, da terceira e quarta idade: a hipermodernidade multiplicou as temporalidades diversas” (Lipovetski, 2017, p.61). O desporto do tempo passado ressurgiu, valorizando a retoma e as práticas antigas. O futuro apresenta-se com inquietude, face às incertezas e à dificuldade de traçar e manter um rumo. No desporto, estas temporalidades podem fazer variar significativamente as práticas sociais. Portanto, é o tempo presente que ganha importância renovada, pela necessidade de otimizar as funções e as atividades dos indivíduos.

O papel do desporto nesta era é de obsolescência, assim como todas as atividades e produtos que se revelaram importantes na época anterior. Lipovetski (2017, p.63) afirma que “dos objetos industriais ao lazer, dos desportos aos jogos, da publicidade à informação, da higiene à educação, da beleza à alimentação, por todo lado se desenvolve a obsolescência acelerada dos produtos de oferta e dos modelos (...)”. Esta constatação é a evidência do tempo que se acelera e do interesse relativo e circunstancial que os produtos e as atividades têm para os cidadãos. E o desporto também segue a mesma tendência, como se verifica pelo valor efêmero dos resultados desportivos. As práticas desportivas são válidas para um presente imediato e intenso. Vivemos a era da novidade, da hiper-escolha, do bem-estar, do divertimento, do lazer. Todas as atividades desportivas são descartáveis a curto prazo, não se medindo o impacto que podem ter no futuro.

A nossa visão do corpo revela a enorme insegurança da existência. Pensamos com receios sobre a nossa imagem, a moda, a leveza do corpo. “A redução de peso torna-se um fardo, o hedonismo recua perante o medo, as servidões do presente parecem mais pregnantes que a abertura de possibilidades provocada pela individualização da sociedade” (Lipovetski, 2015, p. 68). Trata-se sobretudo da valorização do prazer, do consumo, do lazer, do bem-estar. Mas sabemos que o prazer da atividade desportiva, se transforma na insegurança, com mais *stress* e mais ansiedade para atingir os objetivos propostos, logo, menos ligeira, menos leve. Este facto configura uma contradição dialética que nos mantém num estado de conflito e de insatisfação.

Existe naturalmente uma ameaça do futuro face ao presente. A incerteza e a velocidade do presente dificultam a elaboração de planos para os tempos vindouros. A educação é um dos processos fundamentais para garantir uma boa qualidade no exercício profissional do futuro. No entanto, temos no momento em que vivemos um dualismo, a confrontação do tempo contra o tempo. Isto

é, o tempo do presente versus o tempo do futuro. Para Lipovetski (2015, p.75), “hoje, os jovens mostram-se, muito cedo, inquietos com a escolha dos seus estudos e com as oportunidades que lhes são oferecidas. A espada de Dâmocles do desemprego leva os estudantes a optar pelas formações prolongadas e escolher cursos cujos diplomas sejam considerados uma segurança para o futuro”. Considera relevante o papel do ensino superior na preparação dos jovens para o futuro, sendo que o combate à insegurança e à ameaça do futuro será um presente consolidado e competente. Assim, na formação em Desporto, as instituições devem preparar-se para oferecer programas que tenham a evidência da qualidade e da aplicabilidade profissional imediata.

Ainda, sobre o desporto nesta era, temos o culto da saúde na esfera das atividades desportivas. É um regresso ao passado, é um revivalismo da importância que o desporto tem na saúde dos praticantes. Mas, é sobretudo, uma aplicação da ideologia da prevenção que consubstancia a era da hipermodernidade nas sociedades ocidentais. “Cada vez mais vigilância, despistagem e prevenção: alimentação saudável, perda de peso, controlo dos níveis de colesterol, não fumar, praticar atividades físicas, a obsessão narcísica da saúde e da longevidade segue lado a lado com a prioridade do futuro sobre o imediato” (Lipovetski, 2015, p. 77). Aí temos o desporto como fator de melhoria da condição de saúde do cidadão, mas atenção que a prevenção pode ser viciante e transformar o desporto positivo em ansiedade e peso excessivo. O mesmo autor conclui que “o indivíduo hipermoderno continua a ser um individuo para o futuro, um futuro declinado na primeira pessoa”. Assim, o desporto será um meio de acentuar o hiperindividualismo na perspetiva de um futuro imediato e com resultados na sua própria condição individual.

A qualidade da formação nas profissões do Desporto

Ao apontarmos diversos constrangimentos sobre o futuro da formação de técnicos de desporto importa também referir alguns dos critérios de qualidade que esta formação exige, para podermos configurar modelos e análises que se projetam num futuro imediato.

Temos as profissões do desporto na atualidade, num quadro de exigência que merece uma análise comparativa. Os técnicos de desporto são os técnicos de exercício físico, os diretores técnicos de ginásios, os treinadores de

desporto (modalidades desportivas), os técnicos de desportos de natureza, os gestores das organizações desportivas, os professores de educação física e de desporto, etc.. Isto quer dizer que existe um quadro regulamentar para o exercício das profissões do desporto, que ainda revela fragilidade na clarificação das atividades e das responsabilidades dos profissionais

O que podemos esperar do futuro? Claramente um foco no indivíduo, logo nas profissões de relação interpessoal, de serviços e assistência. Uma preocupação acentuada sobre o ambiente, daí que a formação dos técnicos a intervir com o desporto neste contexto exige uma necessidade de melhor referência e responsabilização. O âmbito da saúde, em que os profissionais do desporto sempre tiveram uma ação e intervenção significativa, que certamente terá um incremento importante face à ideologia da prevenção. E também as áreas tecnológicas, em que o digital e miniaturização terão um papel importante, necessitando de especialistas do desporto para a sua operação e intervenção. Mas, certamente, outras áreas se abrirão para os técnicos de desporto, devendo estes estar preparados para a inovação que o futuro imediato lhes proporcionará.

Na apreciação da qualidade exigida aos técnicos de desporto, façamos um exercício com foco no treinador de desporto.

No quadro de referência proposto por ICCE et al. (2013), indica-se que os treinadores enfrentam muitas distrações e pressões que podem afetar a sua visão e função. E concluiu-se que ao concentrar a sua atenção e energia responderão melhor às necessidades dos atletas e otimizarão o seu desempenho nos respetivos desportos. Sendo, portanto, fundamental a formação dos técnicos de desporto sobre o conhecimento dos atletas e do seu desempenho, num desporto específico.

Os mesmos autores concluem que é um pré-requisito para ser treinador ter um forte interesse e compromisso para com a atividade desportiva positiva e para o desenvolvimento de cada atleta, garantindo que os treinadores desenvolvam uma filosofia de treino com valorização ética, orientada para os objetivos centrados nos atletas. Deste modo, os técnicos de desporto deverão desenvolver uma consciência moral positiva, focada nos atletas e no seu bem-estar, através da expressão da motivação para o exercício profissional.

E ainda, para orientar a melhoria dos atletas, os treinadores devem promover a avaliação dos resultados em sintonia com as necessidades e progresso dos atletas.

Em consequência, os programas de formação e de desenvolvimento do treinador de desporto devem promover a melhoria das competências e dos

conhecimentos necessários para trabalhar com atletas que têm sempre especificidades próprias. Estas assunções estão vertidas na reflexão que temos vindo a realizar neste capítulo, valorizando a necessidade de leveza dos processos de formação dos técnicos, mas salvaguardando os conhecimentos e as competências fundamentais para a intervenção no desporto com praticantes com características específicas.

Portanto, consideramos que o técnico de desporto desenvolve a sua performance profissional, por etapas, adquirindo as competências e os saberes ao longo dos processos de formação.

Então, que competências deve ter um técnico com formação superior em Desporto?

O nosso entendimento associa-se ao texto do quadro europeu de qualificações que situa o técnico de nível 6, como um técnico capaz de resolver com qualidade os problemas do treino e da intervenção no desporto com praticantes e contextos muito específicos.

O Quadro Europeu para as Qualificações (Parlamento Europeu e Conselho, 2008) identifica três categorias de resultados na formação do nível 6, que iremos adaptar ao contexto da formação em desporto. Os conhecimentos, sendo que o formando deverá ter conhecimento aprofundado do desporto e das ciências do desporto, que implica uma compreensão crítica das teorias e princípios. As aptidões, tratando-se de aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis no desporto e em ciências do desporto. E as atitudes, necessárias para gerir as atividades ou os projetos profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões nos contextos imprevisíveis do desporto, e revelar responsabilidade em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

O atleta somente deverá ser sujeito à prescrição de treino por técnicos de desporto que tenham as competências adequadas, garantindo a sua saúde e integridade complexa como ser humano, sendo considerada uma intervenção profissional de qualidade, garantida através da formação de nível superior.

O estatuto profissional e social do técnico de desporto é equivalente aos existentes nas atividades e profissões como, treinador de desporto, técnico de exercício físico, professor de educação física, professor de ensino básico, técnico de educação especial, cinesioterapeuta, fisioterapeuta, enfermeiro, fisiologista do exercício, médico (especialidades), técnico de intervenção social, etc..

Nestas profissões são exigidas competências de diagnóstico do movimento e prescrição do exercício, ou melhor, de avaliação e controlo do treino e da performance dos praticantes.

Por outro lado, a missão social dos técnicos de desporto está no combate à obesidade e à inatividade física. E também é missão destes técnicos a educação para a cidadania e para um desporto limpo, para os valores da solidariedade e da transparência, do respeito e da igualdade.

Estes técnicos são atores deste fenómeno social complexo que é o desporto.

Os desafios do futuro profissional na área do desporto são explorados por diversos autores como Cronin et al. (2018) que afirmam que *“Although tangential areas such as child protection and safeguarding have received more academic consideration, care in coaching is an area that researchers have recently begun to explore”*. As abordagens de fronteira, multi e transdisciplinares serão um fator de intervenção fundamental no futuro próximo, garantindo uma capacidades de adaptação dos técnicos aos novos desafios profissionais.

Questões finais (ou iniciais!...)

À guisa de conclusão, refletimos sobre o que poderá ser o desporto e a formação nesta era da leveza e da velocidade acelerada, num futuro que é presente.

Que Desporto?

Como poderemos refletir sobre o futuro do desporto, se, conforme afirma Sérgio (2019, p.71), *“Muita gente que pontifica, no desporto nacional e internacional, ainda não ultrapassou, nem o mecanicismo cartesiano, nem o solo epistemológico do positivismo. No futebol, há muita gente que pensa que sabe explicar o futebol, sem nunca o ter compreendido. Compreendido? Sim, porque ao nível do humano nada escapa à ordem dos valores e das significações, mesmo como exigência do rigor metodológico”*. Estendo, naturalmente, a reflexão do autor ao desporto em geral, ficamos com a sensação que ainda estamos muito longe de qualquer revolução social.

Mas, tal constatação não nos deixa esmorecer a vontade que temos de desbravar caminhos para um futuro melhor, mais ativo e com mais qualidade.

Lipovetski (2017, p.88) afirma que “ao contrário dos desportos clássicos centrados no confronto, na competição e no desempenho com pontos, os desportos de deslizamento caracterizam-se pela busca de sensações vivas, de vertigem, de emoções, longe dos quadros regulamentares e dos condicionamentos normalizadores. Afirmou-se uma nova cultura desportiva cujo objetivo já não é a vitória sobre o outro, mas o divertimento, o “brilho”, a beleza das figuras gestuais. (...)”. Será este o futuro do desporto? Deslizando para uma atividade social efémera e intensa, circunscrita ao momento presente. O desporto irá evoluir para a atividade espetáculo centrada sobre os ícones e ídolos singulares, num primado do hiperindividualismo?

Efetivamente, a mudança que se perspetiva sugere uma nova sistemática do desporto, uma nova abordagem do processo pedagógico, de treino e aprendizagem. Estas considerações deverão fazer refletir os especialistas da formação dos técnicos de desporto.

Que formação?

No desconforto da realidade das instituições de ensino superior o questionamento surge como uma afronta que nos provoca e hostiliza. É citando Bento (2019, p. 133) que nos sentimos verdadeiramente desafiados. “Estamos encaçados num modelo de sociedade e universidade. Sairemos dele, se o dermos por gasto e buscaremos a superação. Para isso é curial pensar o impensado. Ora os pensadores escasseiam, devido ao facto de a *vita contemplativa* ser marginalizada em benefício da *vita activa* e de a inquietação hiperativa, a agitação e o desassossego atuais não se casarem bem com o pensamento”. Este modelo de sociedade, “em consequência de uma pressão temporal cada vez maior, tende a não fazer mais do que reproduzir o mesmo” (Han, 2016, p. 129), provocando a nossa criatividade e genialidade para as soluções de inovação que se exigem à sociedade e à universidade.

As grandes mudanças nos processos de educação são já visíveis. A formação à distância, a desmaterialização do ensino e da aprendizagem, são fatores de inovação na área da formação de técnicos de desporto. Os professores, os planos de estudo, as unidades curriculares, as metodologias de avaliação, a didática, a tecnologia educativa, tudo isto está em franca ebulição, na procura de melhores e mais leves processos de educação.

“Mas é ilusório pensar que os malabarismos das redes, a autoformação e outras atividades lúdicas e pessoais sejam suficientes para formar espíritos estruturados. Não pode haver verdadeira liberdade intelectual sem o peso da aprendizagem organizada e da transmissão de saber” (Lipovetski, 2017, p.

322). A consciência de que existe um corpo de saberes, conceptuais e tecnológicos, que é fundamental adquirir através dos processos educativos, parece ser o equilíbrio desejado num futuro próximo que se agiganta perante o presente ultrapassado.

Para Lipovetski (2017, p.325) devemos “conciliar o melhor do novo e o melhor do antigo, inventar uma nova pedagogia sem cair nos desvarios de um ensino light, destruturado e sem carácter linear: este é um dos grandes desafios da educação democrática na era hipermoderna”.

Concluindo...

Em síntese, embora este capítulo seja uma abordagem de despistagem das principais questões na formação de técnicos de desporto, nesta era da hipermodernidade. Vemos como desafio para um futuro imediato a necessidade de reconstrução dos modelos de formação, com uma nova pedagogia, mais leve e mais veloz, centrada nas competências operativas profissionais e nas abordagens para o desenvolvimento da capacidade de tratamento e pesquisa da informação necessária ao bom desempenho profissional.

Estamos perante uma nova era da nossa sociedade, a existência de um tempo leve e vertiginoso. Assim, os fenómenos sociais complexos como o desporto, também seguirão a tendência evolutiva dialética. Transformar-se-á numa atividade mais volátil, mais intensa, focada nos individualismos exacerbados e mediatizados, originando uma maior relevância nos setores do efémero, do lazer, do espetáculo, do icónico. Mesmo, os processos de formação pelo desporto tenderão a ser mais leves e mais rápidos no caminho para os seus objetivos.

Teremos, certamente, um novo profissional no desporto, com uma formação mais leve e operativa, um técnico mais versátil e autónomo, especializado nos contextos da intervenção profissional e ajustado à inovação e à tecnologia emergente no futuro próximo.

Referências Bibliográficas

Bento, J. (2019). Ainda existe a Universidade? Um retrato da universidade hodierna. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), jan/abr, 115-135. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.20876>

Conselho da Europa. (1992). *Carta Europeia do Desporto*. 7ª Conferência dos Ministros Europeus responsáveis pelo Desporto, 14/15 Maio, Rhodes. <http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/Doc120.pdf>

Cronin, C., Armour, K., & Gano-Overway, L. (2018). Care theory and sport coaching. Em C. Cronin e K. Armour (Eds.), *Care in Sport Coaching - Pedagogical Cases*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351109314>

ICCE, ASOIF & LMU (2013). *Quadro de Referência Internacional para a Formação de Treinadores*. Human Kinetics.

Lipovetsky, G. & Charles, S. (2015). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.

Lipovetsky, G. (2017). *Da leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Edições 70.

Mauss, M. (2003). *Sociologia e antropologia*. Cosac Naify.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, UNESCO.

Parlamento Europeu e Conselho. (2008). Recomendação do parlamento europeu e do conselho, de 23 de Abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, C111, 1-7.

Sarmiento, P. (2018). Desporto e desenvolvimento humano. Em J. Bento, W. Moreira, A. Loureiro, A., H. Bagueiro, B. Botelho & T. Marinho (Eds.), *Cuidar da Casa Comum: Da natureza, da vida, da humanidade. Oportunidades e responsabilidades do Desporto e da Educação Física*, Vol 1, Casa da Educação Física, 165-172.

Sérgio, M. & Lemos, F. (2019). Futebol: necessárias rupturas. *Motricidades: Rev. SPQMH*, 3(1), jan.-abr, 69-76. <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2019.v3.n1.p69-76>

Toffler, A. & Toffler, H. (2008). *A revolução da riqueza. Como será criada e como alterará as nossas vidas*. Actual Editora.





CAPÍTULO

II

O Desporto como Pedagogia¹

Pedro Sarmiento^{1 2}

¹Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Introdução

As mudanças económicas e políticas que hoje se verificam na nossa sociedade têm trazido à comunidade infantil e juvenil (incluindo à escola) um raciocínio pedagógico que engloba o Desporto como uma atividade útil e necessária.

É útil porque origina uma “educação desportiva” que corresponde, por um lado, (1) a uma preocupação funcional, no que respeita ao desenvolvimento corporal e pessoal do praticante e, por outro, (2) a uma ação pedagógica, de conhecimentos e práticas, integrada em unidades de ensino-e-aprendizagem de grande dinamismo corporal e personalístico.

É necessária pela evolução que provoca na integração social do praticante, tendo em conta que a praxis desportiva é uma mais valia para toda a comunidade envolvente, pelo prazer do jogo e pela interação que gera e desenvolve. É neste sentido que a expressão O Desporto como Pedagogia traduz um conceito de desenvolvimento funcional de carácter motor (comportamental), que ultrapassa o simples e óbvio “ganhar” e “perder”, na medida em que as leis do jogo (regras), aceites pelos praticantes, têm aplicações éticas e estéticas intrínsecas à própria atividade.

Assim, a prática desportiva é o campo aplicativo das Ciências do Desporto, cujo vasto domínio científico revela o surgimento de um direito (do desporto), consubstanciado no direito à prática do desporto, pela sua utilidade e pela sua necessidade em regular juridicamente as relações dos agentes desportivos (praticantes, dirigentes, treinadores).

¹ Cf. Sarmiento, Pedro (2004). Pedagogia do Desporto e Observação. Edições FMH.

² Professor Catedrático em Ciências do Desporto, aposentado da F.M.H. – U. Lisboa.

Para além da prática propriamente dita, o Desporto apresenta características únicas do ponto de vista educativo e uma observação atenta do problema, mostra-nos que a “velocidade do conhecimento e da informação”, origina uma maior preocupação com as novas “tecnologias” do que com os aspetos valorativos da prática social, percebendo-se que “tal atitude” não esconde nem disfarça a importância de tais “valores” e que se reconhecem estarem cada vez mais em falta. Se é verdade, como diz Marques (2001), que a Escola é um instrumento da sociedade, cuja função é o de “criar pessoas pelas pessoas”... e “cria” pessoas, porque lhes molda o comportamento, lhes incute ideias e lhes doutrina a sua vocação (profissões), então teremos de concluir que o Desporto tem na sua prática os “valores de educar”, cujos conceitos de convívio, amizade, solidariedade, confiança e autonomia perspectivam sempre o desenvolvimento da personalidade e da cidadania, sendo neste sentido que o desporto é útil à sociedade, porque obriga – como diria António Sérgio - a fazer com que se “aprenda a ser ... com os outros”. É assim que entendemos, também, que “aprender a ser com os outros” permite a vivência de uma ética social, com regras e compromissos.

Ora, se à prática desportiva for dado o necessário rigor e seriedade na valorização do esforço físico que esta reclama, decerto que baixamos a conta que todos pagamos nos consumos de álcool, tabaco e outras dependências, mas igualmente no que toca a agressões e violências, contribuindo, assim, para uma atitude mais consciente e participativa. Por isso afirmamos que quando: só a vitória e os vencedores têm valor, mesmo que recorram a expedientes ilícitos; assistimos a um processo de desvalorização do Desporto, da mesma forma que, permanece algum ceticismo face ao entendimento que muitos profissionais demonstram ao encararem o Desporto, mais como uma prática exibicionista (“espetáculo”) do que como uma prática social e educativa.

O que nos compete explicar (porque pelos vistos ainda não se percebeu) é que há valores no desporto que a sociedade não pode ignorar (sistemas educativo, desportivo e de saúde, de que a “educação para saúde” faz parte) e que, obrigatoriamente, tem de aplicar, porque o Desporto:

1. promove o desenvolvimento orgânico no âmbito da condição física e da saúde (a obesidade, a higiene, etc.);
2. dá oportunidade para que se entenda o valor do corpo (superação e limites)
3. ensina a cooperação, o trabalho em grupo, o respeito pelo outro;

Notemos, porém, que esta não é uma ideia de falso puritanismo, onde parece que não é importante ganhar. Ao contrário, ganhar é, podemos dizê-lo,

o objetivo do jogo; para além de querer participar, o jogador quer ganhar; faz parte das regras – ganha quem marcar mais golos - e é motivador; mas é preciso saber que quando se ganha, não se ganha para sempre e quando se perde não se perde para sempre. Não se é campeão toda a vida, nem, quando não se fica em primeiro, não se é o primeiro dos últimos. e o grande ensinamento é: “É necessário começar de novo, para se voltar a tentar ganhar: - é proibido desistir – continuar a praticar, a jogar, a correr, etc.

Porque “tentar” é, só por si, positivo. e entusiasmo à prática e significa que algo mal feito ou uma tarefa menos conseguida é a oportunidade para praticar mais, tentar de novo, melhorar e não uma possibilidade ou desculpa para desistir.

Assim, trata-se, de uma oportunidade para demonstrar que castigar (física ou psicologicamente) porque não correspondeu ao desempenho que dele se esperava e de ensinar que o trabalho, a prática, a tentativa é o mais importante.

Usado neste sentido, o desporto é um campo de aprendizagens para todos (alunos, atletas, professores e treinadores), uma vez que ensina a apoiar, a encorajar, a comunicar.

É assim na vida, é preciso continuar. É mais valioso saber negar a depressão da derrota, porque o erro, a derrota – como a vitória – faz parte do jogo. O erro faz parte do jogo.

É assim que se ganha resistência ao desgosto. É assim quando se tem uma nota negativa. Perder, em Desporto, pode ser um resultado de “mais valia” educativa, pode ser importante do ponto de vista pedagógico, da mesma forma que, quando se ganha é preciso fazê-lo com nobreza e com realismo.

Por outras palavras, diremos que não se tira um diploma de campeão como se tira um diploma de matemática (o campeão pode sê-lo por um ou dois anos; o diploma de matemática é para toda a vida), ou que o 2º classificado num concurso não é o primeiro dos últimos, pois tudo “isto” ganha mais sentido quando percebemos que cada competição é consigo mesmo antes de ser com os outros.

É que mesmo que o diploma seja para toda a vida, a não atualização de conhecimentos desvaloriza-o se não se continuar a trabalhar ...

Ganhar e perder, no Desporto não são resultados definitivos e....o valor do “Desporto como Pedagogia” é fazer com que se perceba em ambos os casos que é preciso continuar a trabalhar... é preciso continuar a praticar, a jogar, a treinar...como na vida quotidiana. “Desistir é para os fracos”, ouvi um

dia a uma criança que padecia de uma doença incurável e que todos os dias sofria de episódios de dor: - é a resistência que o desporto transmite e que o desportista tem de absorver.

Podemos então dizer que umas das finalidades do Desporto está primeiro nos objetivos e só depois nos resultados, mas...para entenderem “isto” os seus profissionais não podem cooperar com um “desporto errado”, de luta baixa, de blasfêmias e más intenções, que promova o individualismo e o exibicionismo; atrevo-me mesmo a dizer que não podemos deixar esta prática no domínio da exibição das habilidades corporais, cuja utilidade parece ser o “entretenimento” e o exibicionismo puro e duro!

Mas o confronto lúdico origina uma tensão própria, cujo nível de intensidade provém das características da atividade, com base na regra e na ordem, que definem a sua estrutura e condicionam o comportamento do praticante (Chateau, 1961).

Sabendo que o jogo se organiza (se estrutura) na regra e na ordem, este transforma-se em Desporto pela estabilidade e permanência formal que adquire, embora mantenha naqueles elementos a sua característica identitária, porque também são eles que conferem a diferenciação que modela a conduta, condiciona os impulsos de agressividade e aguçam o conceito de equipa (solidariedade).

Então, digamos que a “educação desportiva” passa por fazer respeitar as responsabilidades atribuídas ao praticante na prática da competição e da cooperação, dado que uma não existe sem a outra.

Desta forma, a educação desportiva será uma estratégia que responde aos problemas de desenvolvimento de crianças e jovens, o que pode ser feito na atribuição de funções (tarefas) dentro do grupo (capitão, defesa, avançado, árbitro, anotador, etc.) e baseados nos conhecimentos psicopedagógicos, de alteração de comportamentos e de entendimento dos seus limites de comportamento.

A regra e a ordem disciplinam a atividade, criam disposições psicológicas e geram a probabilidade das tensões daí decorrentes, põem à prova a força (física e psíquica), a agressividade, a habilidade motora, mas também revelam o carácter e a personalidade do praticante, o que nos é perceptível quando sabemos que... ... pelo jogo se desenvolvem as aptidões sociais: a necessidade de colaborar e de ser solidário, o amor pela verdade, a lealdade na luta, o espírito de equipa. (João dos Santos, 1982).

Estas palavras refletem bem a importância educativa de que esta prática se reveste, não só na sua especificidade comportamental – de cada modali-

dade desportiva – mas também na ação de desenvolvimento pessoal e social que provoca e as crianças reafirmam-no quando dizem: que assim é batota, assim não vale, assim não jogo ...e acaba o jogo, o dono da bola guarda-a de baixo de braço e outro jogo recomeçará algures em outro momento e em outro sítio.

As oportunidades educativas do Desporto

O Desporto oferece episódios éticos e estéticos, os quais são autênticas oportunidades sem os quais o seu ensino não passa de um fraco exercício de aprendizagem de apenas alguns gestos técnicos, ficando em falta a globalidade das ações de jogo.

Neste sentido, aprender a jogar Basquetebol implica praticar o jogo completo com tudo o que lhe é inerente, desde o equipamento à mesa de marcação, passando obviamente pelas responsabilidades “de campo”: capitão de equipa, árbitro, anotador, dirigente, etc.

De igual modo não tomamos como válido o argumento que a competição promove o elitismo, na medida em que os problemas confrontacionais emergem da competição constituem questões inevitavelmente humanas e, como tal, privilegiam a consolidação das aprendizagens, favorecem os transferes positivos e proporcionam ao praticante a perceção global da prática.

Daqui que possamos dizer que os valores do fair play são o centro da atividade - que os treinadores e professores têm de fazer cumprir - encarando os problemas reais quando eles acontecem durante a competição e fazendo com que sejam respeitados.

Contudo, ao assumir que estas são as grandes tarefas de treinadores e professores a aprendizagem destes valores é lenta, com avanços e paragens, com muitas influências laterais, relativas à atenção, contenção e construção de ambientes favoráveis.

É preciso, como diz Siedentop (1994), explicar que o Desporto vale a pena ser vivido com proveito educativo, no que respeita aos comportamentos, mas também às periodizações (planeamentos) e à atribuição de responsabilidades, de acordo com as exigências do contexto (escolares, federadas), uma vez que não podemos falar em “espírito desportivo” e enfatizar demasiado as vitórias, recriminar quando se perde ou demonstrar desrespeito por adversários, árbitros ou espectadores, cabendo aos responsáveis (treinadores e pro-

fessores) evitar que o derrotado se deprima ou que o vitorioso se glorifique, porque é preciso continuar a praticar, a jogar, a competir, a relativizar a vida, conduzindo o praticante para uma boa atitude ética e estética, cuja avaliação revela o carácter de quem pratica.

A Educação Desportiva - Uma estratégia educativa

Entender o desporto como pedagogia realça os valores do fair play nos vários contextos de aprendizagens razões que elegem o Desporto com valores educativos próprios e que obrigam a sociedade a não prescindir deles.

Não crescemos nós a praticar jogos de rua, com bola de trapos e com balizas feitas com pedras ou com os nossos casacos?

Quem não rasgou e sujou roupa a jogar à bola? E quem não traçou uma luta interior até chegar a casa com a roupa rasgada e suja? (porque depois era pôr as nádegas de molho...)

Quem não fez isso não aprendeu, não interiorizou, não se entusiasmou com o jogo, com a construção do jogo, das balizas feitas com pedras ou com os casacos e pastas da escola. E não representou o jogo quando mesmo com a baliza de pedras, a bola bate “na trave” ou passa “por cima”.

Foram estas experiências que nos consciencializaram para o prazer do jogo, o qual decorre do confronto connosco e com os outros, com a ordem e direção que o próprio jogo impunha, e que fez dele essa coisa fantástica, na qual o praticante se revê, se realiza e se converte em “qualquer coisa mais” do que até ali.

Recordando e refletindo esses tempos, não podemos deixar de reclamar os espaços de jogo (?) onde as crianças possam realizar os campeonatos de rua, de bairro, de amigos, de forma a proporcionar o exercício de uma vida de relação (dinâmica de grupos), a socialização e a cidadania ... em que o jogo seja verdadeiramente da criança.

A sociedade atual identifica-se com o desenvolvimento do conhecimento e da informação, que exigem das aprendizagens “tecnológicas” um enorme investimento, embora estas (aprendizagens) não apaguem a necessidade dos “valores de educar”, cujo fenómeno social engloba a “formação de pessoas por outras pessoas” e requer um caminho, uma identificação e uma orientação de processos.

A sociedade exige à escola – ela é o instrumento social para educar - que “crie” pessoas, que “molde” o seu comportamento, lhes incuta ideias e dou-

trine as vocações, ou seja, algo mais para além dos produtos “instrutórios” das aprendizagens técnico-profissionais, como as que respeitam ao convívio e à interajuda, mesmo que pareçam contrariar a lei da competitividade vigente nos domínios da nossa vida social e profissional.

Mas o Desporto também existe em Clubes e Associações Cívicas, fazendo valer a razão cívica da sua existência e pondo em prática o entendimento de valores sobre as regras e compromissos de convivência que garantem a gratuidade da amizade.

Ora, são estes ingredientes educativos que as práticas desportivas contêm, que são os valores que temos vindo a referir, que facilitam o desenvolvimento da personalidade de crianças e jovens, uma vez que o desporto não pode ser, unicamente, uma “fábrica” de “exibicionistas” de elites, à margem de qualquer preocupação social (educativa).

De igual modo no contexto da saúde – Educação da Saúde – o Desporto apresenta benefícios inquestionáveis de resistência orgânica, fortalece o sistema imunitário e tem um papel de desintoxicação higiénica na inibição de comportamentos aditivos, como os consumos de álcool, tabaco e outras drogas, ajudando no controle emocional na diminuição de índices de violência e agressividade. A necessidade de movimento, sabe-se hoje, é uma exigência biológica para o desenvolvimento neuro motor, dado que o estímulo que o trabalho corporal desencadeia nos vários sistemas orgânicos em interdependência (cardiovascular, osteoarticular e preceptivo-motor), são a prova da sua contribuição para uma vida saudável e harmoniosa.

Conclusão

Não podendo pautar-se por valores diferentes dos da sociedade em que se insere, o Desporto não pode deixar-se levar por um conceito onde o resultado da competição o desvie do objetivo da sua prática.

Neste sentido, há que manter uma atenção à conduta exteriorizada de alunos e docentes, sendo nesta situação particular que a competição desportiva tem um lugar privilegiado na educação, porque o direito a uma prática lúdico-desportiva séria e motivadora enriquece toda a comunidade educativa.

Assim, aceitar o “direito” à prática desportiva beneficia o educando no exercício das suas vontades e capacidades, o que significa a implementação

de atividades lúdico-desportivas, devam ser uma realidade, sejam elas um jogo de bola, uma corrida ou um torneio de basquetebol,

Continuar a ignorar a riqueza pedagógica desta atividade ou mesmo dar-lhe uma menor atenção educativa - rotulando-a de exibicionista “circenses” ou conotando os “desportistas” como menos inteligentes – não significa a defesa de qualquer ideia de ensino de comportamentos socialmente saudáveis no âmbito da cidadania e esquece que o Desporto assume um papel específico no campo educativo e que, de forma ímpar, acompanha o crescimento e a maturação das nossas crianças e jovens.

Por todas as razões invocadas, julgo interessante que os educadores reflitam que os jovens merecem que, na sua plenitude, se tenha uma visão que desabroche neles a solidariedade e a vontade de se sentirem realizados numa experiência única, bela e humana, projetando-a numa prática sempre renovada, o que deixa para os profissionais a nobre função de praticar o Desporto como (uma) Pedagogia.

Referências Bibliográficas

Chateau, J. (1961). *A criança e o jogo*. Atlântida eds.

Cunha, P. O. (1995). Para uma Deontologia da Profissão Docente. *Brotéria*, 140, 39-53.

Herbart, J. F. (2003). *Pedagogia Geral* (4ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Parlebas, P. (1970). Éducation Physique et Intelligence Motrice. *Revue Éducation Physique et Sport*, 101, Jan-Feb, 27.

Parlebas, P. (1997). *Novas Perspetivas de Investigação em Educação Física. La educación Física Y el deporte en la Europa del siglo XXI*. Projecto Socrates, Asociación de Profesores de Almería.

Piéron, M. (1983). *La relation pedagogique dans l'enseignement des activités physiques: notes de cours*. ISEF.

Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas e deportivas*. Gymnos Editorial.

Marques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Plátano Eds. Técnicas.

Santos, J. dos (1982). *Ensaio sobre Educação – I. A Criança o que é?*. Livros Horizonte.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Edições FMH.

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Edições FMH.

Sarmiento, P. (1997). *A Formação Inicial em educação Física. La educación Física Y el deporte en la Europa del siglo XXI*. Projecto Sócrates, Asociación de Profesores de Almería.

Sérgio, A. (1984). *A Educação Cívica. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa*. Ministério da Educação.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education - Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.



CAPÍTULO



A Formação de Treinadores e a Transferência de Conhecimentos: Desafios, Inovação e Recomendações

Paulo Pereira^{1,2}, Fernando Santos^{1,2}

¹Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto

²inED, Centro de Investigação e Inovação em Educação

Financiamento: FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a generalidade dos esforços da comunidade científica, e por inerência das instituições de ensino superior, tem permitido identificar um conjunto de práticas, baseadas na evidência, que podem ser úteis para a intervenção pedagógica de treinadores em diversos contextos socioculturais e para o desenvolvimento holístico dos seus atletas (Holt et al., 2018a; Santos et al., 2019b). Mais especificamente, a produção científica na área da pedagogia do desporto tem aumentado exponencialmente, permitindo uma compreensão profunda acerca de temáticas como a formação de treinadores e os resultados de aprendizagem evidenciados pelos atletas (Paquette et al., 2019; Santos et al., 2019b).

Paralelamente, em Portugal o número de ações de formação desenvolvidas por organizações desportivas, assim como a produção científica na área da pedagogia do desporto têm aumentado significativamente (Instituto Português do Desporto, 2011). Assim, tem-se verificado uma preocupação crescente em relação à formação de treinadores desportivos. A título de exemplo, recentemente, em 2019, a Rede de Escolas com Formação em Desporto do Ensino Superior Politécnico Público (REDESPP) criou, em articulação com o Plano Nacional de Ética no Desporto (PNED) e o Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ), o primeiro curso de pós-graduação em Ética e Desporto que permite alcançar vários agentes desportivos (e.g., treinadores, dirigentes) e facilitar a transferência de conhecimentos nesta área. O referido curso envolve a realização de um

conjunto de ações de formação sobre a ética desportiva em diversas instituições de ensino superior politécnico. Neste contexto, constata-se também que a investigação científica centrada na ética e no ensino de valores tem proliferado em Portugal nos últimos anos (Santos et al., 2018).

É relevante constatar que as exigências colocadas às instituições de ensino superior têm aumentado, especificamente no que se refere à quantidade e qualidade da produção científica, sendo este um dos domínios em que se têm verificado maiores alterações nos últimos anos. O número crescente de revistas e de artigos científicos publicados anualmente nas mais diversas áreas (e.g., psicologia, medicina), incluindo a pedagogia do desporto, contribuem para a construção de um clima propício à criação, disseminação e transferência de conhecimentos a uma velocidade cada vez maior (Lyle, 2018). Todavia, verifica-se que este clima de extrema valorização da produção científica, em certos casos, não tem correspondido a um aumento significativo da qualidade dos processos de treino desportivo, bem como a uma maior proximidade entre investigadores, a oferta formativa proporcionada e as práticas dos treinadores. Isto é, por vezes não se verifica uma transferência efetiva de conhecimentos (Denison, 2019; Gould, 2016; Stodter & Cushion, 2019).

Considerando estes desafios, Gould (2016) referiu a necessidade de refletir, com urgência, acerca do papel central da transferência de conhecimentos na prática de investigadores. Aliás, este deve ser o fim e resultado do trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino superior no âmbito da articulação com a comunidade, em particular no contexto da formação de treinadores desportivos (Gaion et al., 2020; Paquette & Trudel, 2018). Ao longo deste capítulo, iremos apresentar uma reflexão sobre a transferência de conhecimentos na área do desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) através do desporto, especificamente no domínio da formação de treinadores. Considerando os aspetos de natureza contextual mencionados anteriormente, torna-se fundamental considerar os processos, em alguns casos pouco plasmados na literatura existente (Holt et al., 2018a), que influenciam a transferência de conhecimentos na formação de treinadores centrada no DPJ.

Esta apresenta-se como uma reflexão urgente para que, de facto, possa existir um avanço efetivo do conhecimento na área do DPJ e a criação de um conjunto de práticas baseadas na evidência.

Ética Desportiva e Desenvolvimento Positivo: Significados e Implicações

Em Portugal, uma das temáticas que tem merecido maior atenção, ao longo dos últimos anos, é a ética desportiva (Plano Nacional de Ética no Desporto,

2015). Diversos agentes (e.g., investigadores, decisores políticos) e organizações desportivas (e.g., Comité Olímpico de Portugal) têm procurado sensibilizar as comunidades acerca da importância de eliminar comportamentos desviantes do desporto como a dopagem, racismo, xenofobia, entre outros fenómenos que não se enquadram numa visão transformadora de desporto (Merkel, 2013; Potgieter, 2013). Assim, a ética desportiva representa um conjunto de comportamentos e condutas consideradas aceitáveis e cruciais para que se possam veicular modelos positivos através da prática desportiva (Vargas-Mendoza et al., 2018). Significa isto que, do ponto de vista conceptual, a ética desportiva permite construir limites e barreiras, situadas num dado contexto sociocultural, que podem contribuir para a existência de um ambiente positivo que reflita boas condutas e valores. Nesta perspetiva, diversas organizações desportivas têm procurado desenvolver várias ações de formação, com o objetivo de sensibilizar os atores principais da prática desportiva (e.g., treinadores, dirigentes) sobre os riscos, desafios e comportamentos a evitar para que o desporto possa, efetivamente, veicular um imagem positiva que reflita as transformações que se pretendem na sociedade, especificamente os valores que devem orientar os processos de formação dos mais jovens (Plano Nacional de Ética no Desporto, 2015).

Apesar do contributo importante desta abordagem, diversos investigadores têm procurado desenvolver uma matriz conceptual que facilite a transformação das práticas dos treinadores que, para além identificar comportamentos de risco no desporto, possam influenciar, explicitamente, a intervenção pedagógica do treinador através da utilização de um conjunto de estratégias, objetivos e situações de aprendizagem específicas (Camiré et al., 2011; Vella et al., 2011). Esta matriz conceptual denomina-se DPJ (Lerner et al., 2005) e pode ser definida como uma perspetiva sobre o desenvolvimento que salienta a necessidade de desenvolver competências essenciais à vida do jovem no presente e no futuro enquanto adulto, através de suporte adequado de adultos significativos. Neste sentido, o DPJ assenta em teorias do desenvolvimento humano (Ford & Lerner, 1992) que consideram a plasticidade relativa do indivíduo (Theokas et al., 2005), o que reforça as suas possibilidades de desenvolvimento e potencialidades. Adicionalmente, o DPJ centra-se nas competências a desenvolver nos jovens, de modo a evitar comportamentos antidesportivos que não se alinhem com a ética desportiva. Por conseguinte, o DPJ proporciona um contributo eminente pedagógico para a prática do treinador desportivo para que este possa criar um

contexto em que se verifiquem os princípios subjacentes à ética desportiva (Fraser-Thomas et al., 2005).

Os programas de intervenção assentes no DPJ pretendem desenvolver nos jovens competências para a vida (doravante designadas *life skills*), essenciais a outros domínios da vida para além do desporto, como, por exemplo, perseverança, respeito e liderança (Pierce et al., 2017). As *life skills* podem ser consideradas resultados de programas assentes nos princípios do DPJ. No Canadá e nos Estados Unidos da América, diversos investigadores têm salientado a necessidade de proporcionar o suporte necessário aos treinadores para que estes possam desenvolver estratégias pedagógicas, com o intuito de ensinar *life skills* aos jovens (Camiré et al., 2018; Camiré et al., 2014; Coakley, 2016). Aliás, tem sido destacada, nestes contextos, a importância de procurar atingir estes resultados de aprendizagem deliberadamente ao invés de optar por, apenas, eliminar comportamentos de risco nos jovens que podem não se traduzir, necessariamente, num maior preparação para enfrentar os desafios sociais relacionados com a vida em sociedade (Bean et al., 2018; Holt et al., 2017). Neste sentido, o DPJ representa uma visão holística sobre o processo de desenvolvimento dos jovens no desporto fundamentada na generalidade da investigação, realizada ao longo das últimas décadas, que tem valorizado domínios para além do desempenho motor (Denison et al., 2017). A utilidade do DPJ, enquanto matriz conceptual que fundamenta uma pedagogia orientada para as necessidades de desenvolvimento dos jovens, é inequívoca (Farias et al., 2019; Strachan et al., 2011).

Criação, Disseminação e Transferência de Conhecimentos

Considerando a necessidade de proporcionar contextos de aprendizagem que facilitem a intervenção pedagógica dos treinadores com o objetivo do DPJ, têm sido desenvolvidas diversas iniciativas no âmbito da formação de treinadores. A título de exemplo, a ‘Golf Canada’, organização desportiva Canadiana que tutela a prática de treinadores de golf, desenvolveu uma parceria com a Universidade de Ottawa, com o intuito de contribuir para a transferência de conhecimentos e, assim, informar a prática de treinadores com o objetivo do DPJ e desenvolvimento de *life skills* (Kendellen et al., 2017; Kramers et al., 2019).

Em Portugal, têm sido desenvolvidas parcerias com federações desportivas que visam construir e transferir conhecimentos no domínio do DPJ e informar os processos de formação de treinadores (Santos et al, 2019a). Apesar do contributo destas parcerias e do trabalho desenvolvido para e com a comunidade de treinadores, torna-se importante realizar uma introspeção acerca dos processos e mecanismos responsáveis por contribuir para uma melhor articulação entre investigação e formação de treinadores (Stodter & Cushion, 2019). Isto requer, necessariamente, uma análise crítica acerca da realidade atual, especificamente da investigação realizada na área do DPJ, assim como a utilização de evidências provenientes de outras áreas científicas que possam ser utilizadas para uma maior e melhor transferência de conhecimentos. Nesta seção, iremos salientar pressupostos que podem servir para aumentar a eficácia dos processos de criação, disseminação e transferência de conhecimentos, bem como da formação de treinadores.

Criação de Conhecimentos

A criação de conhecimentos pode ser uma componente essencial para a melhoria das práticas de múltiplos agentes desportivos e para o aumento da qualidade da formação de treinadores. Contudo, é necessário indagar acerca da quantidade e qualidade de produtos científicos existentes na área do DPJ para que se possa obter uma visão integrada e refletida sobre o contributo da investigação neste domínio. Neste sentido, podemos constatar um aumento exponencial da quantidade de produtos na área do DPJ entre 2015 e 2019 (Santos et al., 2019c).

Esta evolução representa um interesse claro da comunidade científica em averbar maior compreensão e, deste modo, evidências acerca do DPJ e seus contributos para a intervenção pedagógica do treinador (Martins et al., 2015). Por outro lado, constata-se que a investigação existente tem salientado a necessidade de aprofundar conhecimentos em dimensões associadas ao DPJ que, até agora, têm sido pouco exploradas, como é o caso da formação de treinadores (Santos et al., 2017).

Em Portugal, na formação inicial de treinadores, a ética desportiva tem merecido uma atenção reduzida, traduzindo-se num número restrito de horas destinado a estes conteúdos ao longo dos diversos graus e da componente geral dos mesmos. Ainda a este propósito, refira-se que ao longo das últimas

décadas têm sido realizadas múltiplas reformulações do plano nacional de formação de treinadores que não têm englobado a inclusão de DPJ (Resende et al., 2016). Este facto pode ser explicado, em certa medida, pela escassez de investigação no âmbito da formação de treinadores e seu contributo para a promoção do DPJ. Adicionalmente, tem-se verificado alguma apatia na reorganização da formação de treinadores no que ao DPJ diz respeito. Por outro lado, no Canadá e Estados Unidos da América a implementação de cursos de formação de treinadores centrados no DPJ é uma realidade e um foco de investigação em diversas instituições de ensino superior (Strachan et al., 2016; Weiss et al., 2016). Perante este cenário, que podemos encontrar em outros domínios da pedagogia do desporto, propomos uma reflexão acerca dos pressupostos que podem facilitar a relação entre os problemas de investigação e as necessidades reais dos treinadores no contexto português.

Considerando (a) o número restrito de grupos de investigação que têm analisado os processos de DPJ através do desporto e (b) a necessidade de integrar o DPJ no sistema desportivo português refletida nos apelos de múltiplas organizações desportivas (Plano Nacional de Ética no Desporto, 2015), torna-se premente desenvolver (i) planos de ação macro que impliquem articulação entre instituições de ensino superior e definição de programas de investigação comuns e (ii) planos de ação micro que envolvam as organizações desportivas na formulação das questões de investigação.

No que se refere ao ponto (i), a existência de uma agenda comum é essencial para que a criação de conhecimentos na área do DPJ possa acompanhar as necessidades do sistema desportivo português.

Apesar de se compreender as contribuições do DPJ para a prática dos treinadores, diversos estudos em Portugal têm apontado para a escassez de estratégias de DPJ utilizadas pelos treinadores (Santos et al., 2018; Santos et al., 2019c). Estas evidências devem suscitar reflexões na comunidade científica e influenciar a construção de programas e objetivos de investigação que contribuam para a melhoria da qualidade da oferta formativa. Na realidade atual, considerando as características da investigação na área do DPJ, deve evitar-se a existência de investigação espalhada sem ligação com os problemas reais e, assim, com um impacto reduzido nos programas de formação de treinadores. Perspetivando a próxima década, a afirmação do DPJ, enquanto prioridade para investigadores e decisores políticos, deve verificar-se sob pena de discutirmos, sistematicamente, o que poderá ser o desporto sem tal horizonte se tornar uma meta tangível.

Disseminação de Conhecimentos

Para além do exposto anteriormente, torna-se necessário reconhecer que a disseminação de conhecimentos assume um carácter fundamental para que a investigação na área do DPJ possa ser impactante (Holt et al., 2018b). A disseminação de conhecimentos refere-se à partilha de evidências científicas com a comunidade de treinadores. A disseminação pode ser realizada através de plataformas digitais, como é o caso do Projeto SCORE (Project SCORE, 2018) e da PYD SportNet (PYD SportNet, 2016), que facilitem a tradução de conhecimentos e um alcance maior e/ou através de formadores que estruturam ações de formação, cursos e desenvolvem trabalho diretamente com os treinadores. A título de exemplo, o Projeto SCORE (Strachan et al., 2016) é uma ferramenta online que visa partilhar com treinadores e pais estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para promover o DPJ. De forma similar, o PYD SportNet é uma ferramenta online em que se partilham evidências, provenientes da investigação sobre o DPJ, com treinadores, pais, atletas, investigadores e organizações desportivas. No Canadá têm sido dados passos importantes para desenvolver mecanismos de regulação da disseminação de conhecimentos na área do DPJ (Holt et al., 2018a). De referir que a equipa de investigação responsável pelo PYD SportNet é composta por um grupo alargado de investigadores que têm estudado o DPJ através do desporto em diferentes zonas do Canadá.

Em Portugal, a disseminação de conhecimentos através de plataformas digitais ainda se encontra numa fase insipiente, sendo raros os casos em que tal se verifica. Aliás, apenas conseguimos encontrar uma plataforma que visa, explicitamente, a disseminação de conhecimentos na realidade portuguesa (Project SCORE, 2018). Considerando as características da sociedade atual e a prevalência dos meios digitais (Gould et al., 2020), assim como as exigências colocadas aos treinadores (Instituto Português do Desporto, 2019), tais ferramentas podem ser úteis para a aprendizagem dos treinadores e facilitar a integração do DPJ nas suas práticas (Camiré et al., 2014). Todavia, apesar dos processos de formação contínua contemplarem a possibilidade de dadas ações serem desenvolvidas online, ainda se verifica a escassez de ferramentas e recursos pedagógicos que possam ser usados por formadores de DPJ (i.e., no caso de ações dirigidas por um formador) e/ou partilhados com a comunidade de treinadores (i.e., no caso de formatos autodirigidos em que o treinador pode aceder online sem supervisão de um formador).

Embora seja indiscutível a importância da intervenção do formador e dos recursos pedagógicos usados, considerando o carácter emergente da investigação na área do DPJ, torna-se necessário desenvolver esforços, com o intuito de construir programas de formação de formadores que possam tornar os processos verdadeiramente significativos (International Council for Coaching Excellence et al., 2014). Tais iniciativas têm sido desenvolvidas em contextos como o Canadano, mas ainda não se encontram implementadas em Portugal (International Council for Coaching Excellence et al., 2014).

A generalidade da investigação centrada na intervenção do formador (Culver et al., 2019; Galatti et al., 2019) tem veiculado a premência de se desenvolverem processos formativos centrados nas necessidades dos treinadores, em que estes são atores ao invés de meros espetadores (Paquette & Trudel, 2018), o que pode facilitar a apropriação destes em relação a conteúdos associados ao DPJ. Assim, é crucial utilizar-se este corpo de conhecimentos para desenvolver programas de formação de formadores, criando-se condições para que a transferência de conhecimentos se verifique e o DPJ seja uma abordagem comumente utilizada por treinadores em Portugal.

Transferência de Conhecimentos

A transferência de conhecimentos é um indicador central para determinar a eficácia da formação de treinadores (Santos et al., 2019b), sendo, certamente, um desafio importante para investigadores, treinadores, formadores e organizações desportivas. Essa transferência refere-se à integração de evidências científicas na prática de treinadores (Reade & Rodgers, 2009). Apesar da transferência de conhecimentos ser considerada prioritária para que a investigação cumpra o seu papel transformador, verifica-se, em certos casos, que os contextos de aprendizagem não satisfazem as necessidades dos treinadores pela inexistência de um maior carga horária destinada a conteúdos associados ao DPJ (Santos et al., 2017), o que pode sugerir índices de transferência mais baixos. Estas discrepâncias, entre potencial de transferência e transferência efetiva, merecem reflexão e a definição de um conjunto de medidas e planos de ação concretos, considerando os riscos e consequências associados à não promoção do DPJ (Cardinal et al., 2013; Hansen & Larson, 2007; Merkel, 2013).

Há muito tempo abandonamos definições de ensino que não contemplem a necessidade de aprendizagem. Com base nesta premissa, torna-se essencial desenvolver mecanismos de avaliação da formação de treinadores que permitam compreender de que modo os treinadores implementam ou não práticas coerentes com os princípios do DPJ. A título ilustrativo, um curso de Mestrado pode desenvolver investigação centrada na capacidade dos treinadores promoverem o DPJ a curto (i.e., durante o primeiro ano curricular), médio (i.e., imediatamente após a conclusão do curso) e longo prazo (i.e., pelo menos dois anos após a conclusão do curso). As responsabilidades das entidades que tutelam e administram a formação de treinadores podem refletir-se, também, na criação de mecanismos de investigação que permitam compreender a eficácia dos cursos e, deste modo, informar e contribuir para as reestruturações e decisões curriculares. Por outro lado, cabe igualmente aos formadores, muitas vezes também investigadores, desenvolverem pesquisas centradas nas suas próprias práticas. Estes são os desafios que projetamos para as próximas décadas.

Conclusões

A formação de treinadores em Portugal caracteriza-se por uma estrutura e enquadramento particulares, quando analisadas outras realidades como a canadiana, que devem ser aproveitadas para facilitar a exposição dos treinadores a contextos de aprendizagem que primem pela inovação e, em último caso, transferência de conhecimentos. O avanço na produção científica na área do DPJ deve acompanhar a capacidade de integrar essas evidências nas decisões e ações dos vários atores a uma escala macro (e.g., políticas desportivas) e micro (e.g., filosofias dos clubes desportivos). A construção de processos de investigação centrados no impacto da produção científica em múltiplos contextos (e.g., cursos de mestrado, ações de formação), mais do que uma abordagem necessária, trata-se de algo urgente, especificamente numa área emergente como é o caso do DPJ. Com este capítulo pretendemos desencadear nos leitores uma reflexão em que o DPJ, a formação de treinadores e a produção de conhecimento são apresentados como componentes centrais para que as experiências dos jovens no desporto possam ser cada vez mais significativas e existam perspetivas de construir um sistema desportivo em que o DPJ seja o objetivo central.

Referências Bibliográficas

Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, *70* (4), 456-470. doi:10.1080/00336297.2018.1451348

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*(2), 92–99. doi:10.1080/21520704.2011.584246

Camiré, M., Kendellen, K., Rathwell, S., & Charbonneau, E. (2018). Evaluation of the pilot implementation of the coaching for life skills program. *International Sport Coaching Journal*, *5*(3), 227-236. doi:10.1123/iscj.2018-0006

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

Cardinal, B., Yan, Z., & Cardinal, M. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *84*(3), 49-53. doi:10.1080/07303084.2013.767736

Coakley, J. (2016). Positive youth development through sport: Myths, beliefs, and realities. Em Holt N. (Ed.), *Positive youth development through sport* (2nd ed., pp. 21-33). Routledge.

Culver, D., Werthner, P., & Trudel, P. (2019). Coach developers as ‘facilitators of learning’ in a large-scale coach education programme: One actor in a complex system. *International Sport Coaching Journal*, *6*(3), 296–306 doi:10.1123/iscj.2018-0081

Denison, J. (2019). What it really means to ‘think outside the box’: Why Foucault matters for coach development. *International Sport Coaching Journal*, *6*(3), 354–358. doi:10.1123/iscj.2018-0068

Denison, J., Mills, J., & Konoval, T. (2017). Sports' disciplinary legacy and the challenge of 'coaching differently'. *Sport, Education and Society*, 22(6), 772-783. doi:10.1080/13573322.2015.1061986

Farias, C., Wallhead, T., & Mesquita, I. (2019). 'The project changed my life': Sport education's transformative potential on student physical literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(2), 263-278. doi:10.1080/02701367.2019.1661948

Ford, D., & Lerner, R. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Sage Publications.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19-40. doi:10.1080/1740898042000334890

Gaion, P., Millsted, M., Santos, F., Contreira, A., Arantes, L., & Caruzzo, N. (2020). Coaching positive youth development in Brazil: Recommendations for coach education programs. *International Sport Coaching Journal*, 7(1), 82-88. doi:10.1123/iscj.2018-0106

Galatti, L., Santos, Y., & Korsakas, P. (2019). A coach developers' narrative on scaffolding a learner-centred coaching course in Brazil. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 339-348. doi:10.1123/iscj.2018-0084

Gould, D., Nalepa, J., & Mignano, M. (2020). Coaching generation Z athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(1), 104-120. doi:10.1080/10413200.2019.1581856

Gould, D. (2016). Conducting impactful coaching science research: The forgotten role of knowledge integration and dissemination. *International Sport Coaching Journal*, 3(2), 197-203. doi:10.1123/iscj.2015-0113

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. doi:10.1016/j.appdev.2007.04.006

Holt, N., Camiré, M., Tamminen, K., Pankow, K., Pynn, S., Strachan, L., MacDonald, D., Fraser-Thomas, J. (2018a). PYDSportNET: A knowledge translation project bridging gaps between research and practice in youth sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 9(2), 132-146. doi:10.1080/21520704.2017.1388893

Holt, N., Neely, K., Slater, L., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., Tamminen, K. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. doi:10.1080/1750984X.2016.1180704

Holt, N., Pankow, K., Tamminen, K., Strachan, L., MacDonald, D., Fraser-Thomas, Côté, J., Camiré, M. (2018b). A qualitative study of research priorities among representatives of Canadian provincial sport organizations. *Psychology of Sport and Exercise*, 36(1), 8-16. doi:10.1016/j.psychsport.2018.01.002

Instituto Português do Desporto (2011). *Estatísticas do desporto de 1996 a 2009*. Instituto Português do Desporto.

Instituto Português do Desporto (2019). *Programa Nacional de Formação de Treinadores*. <http://www.idesporto.pt/conteudo.aspx?id=94&idMenu=53>
International Council for Coaching Excellence, Association of Summer Olympic International Federations & Leeds Beckett University (2014). *International coach developer framework (version 1.1)*. Human Kinetics.

Kendellen, K., Camiré, M., Bean, C., Forneris, T., & Thompson, J. (2017). Integrating life skills into Golf Canada's youth programs: Insights into a successful research to practice partnership. *Journal of Sport Psychology in Action*, 8(1), 34-46. doi:10.1080/21520704.2016.1205699

Kramers, S., Camiré, M., & Bean, C. (2019). Profiling patterns of congruence in youth golf coaches' life skills teaching. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1(1), 1-20. doi:10.1080/10413200.2019.1596178

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. doi:10.1177/0272431604273211

Lyle, J. (2018). The transferability of sport coaching research: A critical commentary. *Quest*, 70(4), 419-437. doi:10.1080/00336297.2018.1453846

Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the validity of the personal-social responsibility questionnaire among athletes. *Motriz*, 21(3), 321-328. doi: 10.1590/S1980-65742015000300014

Merkel, D. (2013). Youth sport: Positive and negative impact on young athletes. *Journal of Sports Medicine*, 13(4), 151–160. doi:10.2147/OAJSM.S33556

Paquette, K., & Trudel, P. (2018). Learner-centered coach education: Practical recommendations for coach development administrators. *International Sport Coaching Journal*, 5(2), 169-175. doi:10.1123/iscj.2017-0084

Paquette, K., Trudel, P., Duarte, T., & Cundari, G. (2019). Participating in a learner-centered coach education program: Composite vignettes of coaches' and coach educators' experiences. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 274–284 doi:10.1123/iscj.2018-0085

Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 186–211. doi:10.1080/1750984X.2016.1199727

Plano Nacional de Ética no Desporto (2015). *Código de ética desportiva*. Instituto Português do Desporto.

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 [Portuguese Version]. (2018). Project SCORE. <http://www.projectscore.ca/pt/>

PYD SportNet (2016). PYD SportNet. <http://www.positivesport.ca/>

Reade, I., & Rodgers, W. (2009). A collaboration model for knowledge Transfer from sport science to high performance Canadian interuniversity coaches *International Sport Coaching Journal*, 2(1), 99-122. doi:10.1123/jce.2.1.99

Resende, R., Sequeira, P., & Sarmiento, H. (2016). Coaching and coach education in Portugal. *International Sport Coaching Journal*, 3(1), 178-183. doi:10.1123/iscj.2016-0038

Santos, F., Camiré, M., & Campos, H. (2018). Youth sport coaches' role in facilitating positive youth development in Portuguese field hockey. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 221-234. doi:10.1080/1612197X.2016.1187655

Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D., Campos, H., Conceição, M., & Silva, A. (2017). Youth sport coaches' perspective on positive youth development and its worth in mainstream coach education courses. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 38-46. doi:10.1123/iscj.2016-0092

Santos, F., Gould, D., & Strachan, L. (2019a). Research on positive youth development-focused coach education programs: Future pathways and applications. *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 132-138. doi:10.1123/iscj.2018-0013

Santos, F., Strachan, L., Pereira, P., & MacDonald, D. (2019b). *Coaching positive development: Implications and practices from around the world*. Omniserviços.

Santos, F., Camiré, M., MacDonald, D., Campos, H., Conceição, M., Silva, A. (2019c). Process and outcome evaluation of a positive youth development-focused coach education course. *International Sport Coaching Journal*, 6(1), 1-12. doi:10.1123/iscj.2017-0101

Stodter, A., & Cushion, C. (2019). Evidencing the impact of coaches' learning: Changes in coaching knowledge and practice over time. *Journal of Sport Sciences*, 37(18), 2086-2093. doi:10.1080/02640414.2019.1621045

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. doi:10.1080/19398441.2010.541483

Strachan, L., MacDonald, J., & Côté, J. (2016). Project SCORE!: Coaches' perceptions of an online tool to promote positive youth development in

sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 11(1), 108-115. doi:10.1177/1747954115624827

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. doi:10.1177/0272431604272460

Vargas-Mendoza, N., Fregoso-Aguilar, T., Madrigal-Santillán, E., Morales-González, Á., & Morales-González, J. (2018). Ethical concerns in sport: When the will to win exceed the spirit of sport. *Behavioral Sciences*, 8(9), 78. doi:10.3390/bs8090078

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(1), 33–48. doi:10.1080/10413200.2010.511423

Weiss, M., Bolter, N., & Kipp, L. (2016). Evaluation of the first tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87, 271-283. doi:10.1080/02701367.2016.1172698



CAPÍTULO
IV

O Papel do Treinador de Desporto no Desenvolvimento de Competências de Vida

Rui Resende^{1,2}, A. Rui Gomes³

¹Instituto Universitário da Maia

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

³Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Introdução

A tomada de consciência de que o papel do treinador deverá ir para além do ensino do desporto propriamente dito é cada vez mais consensual na literatura que se dedica à formação destes profissionais. A principal razão para este consenso sustenta-se no facto do treinador poder influenciar positivamente os atletas para além dos benefícios que a sua prática, por si só, poderá aportar, por exemplo, para a saúde e para a integração social. Acrescenta-se que maiores benefícios tendem a ocorrer quando a participação desportiva é mais consistente e perdura no tempo (Telama, 2009). Especificamente, o desporto representa um microsistema que, de forma apropriadamente estruturada, pode desencadear experiências positivas e levar à aquisição de competências de vida (Camiré & Santos, 2019).

A possível influência do desporto sobre a aprendizagem de competências de vida tem vindo a merecer a atenção crescente dos investigadores e profissionais interessados na temática da iniciação e formação desportiva de crianças e jovens (Gould & Carson, 2008). As competências de vida, tomadas literalmente como as ferramentas que apetrecham os indivíduos para enfrentarem e fazerem face às contingências de vida, são adquiridas numa primeira instância através dos pais (família) e depois alargam-se à escola e aos contactos interpares que adquirem cada vez maior importância à medida que a idade vai avançando.

O desenvolvimento de competências de vida poderá se incluir de forma deliberada no processo de treino, especialmente quando se treina jovens. Para este efeito, o treinador deverá tomar consciência do que são as competências de vida, como podem ser transversais a outros contextos da vida dos atletas e como incorporar o seu treino de forma deliberada na sua atuação diária.

Este capítulo pretende, após uma reflexão sobre o que significam as competências de vida e de como poderão ser treinadas pelo treinador, propor uma forma de intervenção para a sua implementação e desenvolvimento.

Competências de Vida

A noção de competências de vida deriva da psicologia positiva (Csikszentmihalyi, 2014), defendendo-se que a atitude do ser humano para com a vida deve ser consciente e passível de ser trabalhada para alcançar melhores índices de felicidade, autonomia e de autorregulação, incidindo nas suas potencialidades ao contrário das suas insuficiências, reconhecendo-se, no entanto, a existência de contrariedades e desafios no seu desenvolvimento (Damon, 2016). O campo da psicologia positiva valoriza as experiências subjetivas de bem-estar, contentamento e satisfação (no passado); os sentimentos de esperança e otimismo (para o futuro); e os estados de *'flow'* e felicidade no presente (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Consequentemente, as competências de vida assumem uma identidade cívica pelo modo como podem estimular o crescimento de um sujeito saudável, com comportamento adequado ao seu envolvimento social, empenhado em edificar e otimizar qualidades positivas (Benson, 1990). Esta plasticidade adaptativa emerge com todo o seu potencial nas idades mais jovens, onde se assiste a substanciais alterações físicas e psicológicas. As competências de vida são naturalmente aculturadas durante o ciclo de vida; porém, podem ser objeto de treino propositado (Lerner et al., 2003). O conceito de treino de competências de vida emerge da necessidade de desenvolver os jovens, valorizando as suas potencialidades ao invés das suas insuficiências, reconhecendo a existência de adversidades e desafios no seu desenvolvimento (Damon, 2016).

Na perspetiva de Gomes e Resende (2020), as competências de vida englobam as potencialidades humanas que podem ser estimuladas através do treino sistemático ou desenvolvidas implicitamente a partir das experiências cotidianas dos sujeitos, e que permitem favorecer a adaptação a eventos de mudança que ocorrem nos distintos contextos de vida. Esta definição sustenta-se em três aspetos: (i) uma ampla compreensão das competências de vida, desde habilidades intelectuais, cognitivas, motoras e físicas,

sendo todas elas reativas à aprendizagem humana e todas elas podem ter forte impacto sobre a adaptação humana à mudança; (ii) as competências de vida podem ser aprendidas e adquiridas através da exposição do indivíduo a um treino sistemático, onde se providenciam oportunidades adequadas de aprendizagem; e (iii) o estatuto de competências de vida somente é adquirido quando contribuem para a adaptação humana a eventos em mudança. Esta relação entre competências de vida e adaptação à mudança é importante porque proporciona utilidade e é instrumentalmente para as competências de vida.

As competências de vida são as aptidões que cada indivíduo possui para fazer face aos desafios cotidianos que enfrenta. Estas competências constituem recursos que podem ser treinados e transferidos para diferentes domínios de intervenção. Podem ser cognitivas, facultando a análise e utilização adequada de informações, pessoais, estimulando a introspeção ou a definição de objetivos e interpessoais, incluindo as relações com o meio envolvente (Figura 1). Mais especificamente, existem competências de vida intelectuais, relacionadas com o pensamento abstrato (resolução de problemas), competências de vida cognitivas, relacionadas com o conhecimento aplicado (estabelecer objetivos e manter-se motivado), competências de vida motoras, relacionadas com a execução de tarefas de menor ou maior dificuldade (como coordenar as mãos e os braços enquanto se conduz) e competências de vida físicas, como a capacidade de executar tarefas simples e complexas (como andar durante 30 minutos). A funcionalidade revela o nível de aplicação e uso das competências de vida, variando num continuum entre as competências de vida pessoais e as interpessoais.

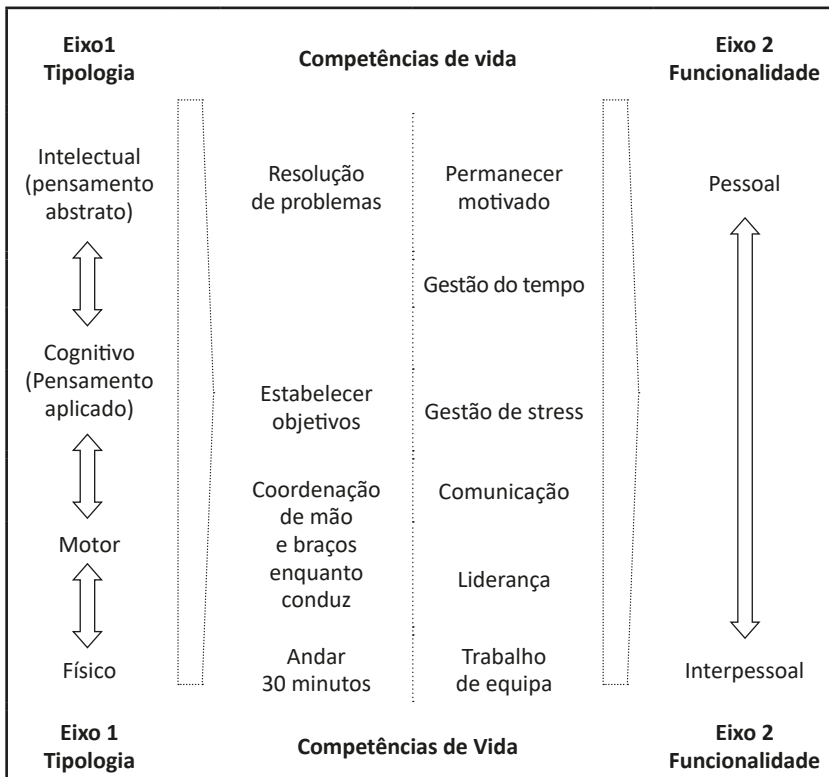


Figura 1. Entender as competências de vida: Tipologia e funcionalidade (Gomes & Resende, 2020).

Competências de Vida no Desporto

No que se refere ao contexto desportivo, Gould e Carson (2008) referem que as competências de vida são ativos pessoais internos, características e habilidades dos atletas, como definição de metas, controlo emocional, autoestima e ética de trabalho. Estes atributos podem ser transferidos para configurações não desportivas. Este conceito tem por base a importância de potenciar os pontos fortes dos jovens e o desporto pode constituir um plano privilegiado de atuação para alcançar este desiderato pois encerra, em si mesmo, todo

um conjunto de oportunidades que potencia esse efeito. Podemos ilustrar com o domínio das técnicas desportivas em que é fundamental existir ensino e aprendizagem. O convívio com colegas, dirigentes, adversários, equipas de arbitragem ou oficiais que implica uma relevante socialização e, nessa medida, o reconhecimento da pessoa enquanto integrante de uma comunidade. A vontade de superação e a resiliência perante as dificuldades, potenciando o crescimento e fortalecimento da personalidade. Por outro lado, também se pode evidenciar as fortes sensações que advêm das conquistas e dos insucessos.

Neste contexto, o desenvolvimento adaptativo que o desporto potencia pode ser um campo fértil para semear e fazer germinar competências que permitam o surgimento de indivíduos melhor preparados para enfrentar com sucesso as contingências da vida e também fazer com que estes sejam membros proactivos da sociedade em que se inserem.

Contudo, existe uma discussão sobre a forma como esta transferência de competências de vida deve ser concebida. Bean, Kramers, Forneris e Camiré (2018) sugerem uma intervenção continua estruturada em seis fases: (i) estruturar o contexto desportivo (desenhar o programa e estabelecer regras); (ii) desenvolver um clima positivo de treino; (iii) discutir as competências de vida com os atletas; (iv) praticar as competências de vida; (v) discutir a transferências das competências de vida para além do desporto e; (vi) praticar a transferência das competências de vida do desporto para as outras áreas da vida dos atletas.

Sendo óbvia a utilidade do treino de competências de vida, torna-se importante reforçar dois aspetos. Primeiro, o desporto é um excelente contexto para a aprendizagem, automatização e transferência de competências de vida para os atletas, particularmente os mais novos. Exemplos desta evidência podem ser encontrados na estimulação da atenção e concentração nos treinos e competições, na motivação e tolerância à frustração ao longo da época desportiva e a capacidade de lidar com a tensão e pressão impostas pelo processo de treino e de competição. Segundo, o treinador é uma das figuras centrais no ensino de competências desportivas que, por transferência de conteúdos, podem ser aplicados, pelos atletas, a distintos contextos de vida. Exemplos desta evidência podem ser encontrados na definição de regras de ação aos atletas, que podem ser aplicadas noutros contextos de vida, no privilegiar do sentido de responsabilidade e autonomia dos atletas no processo de treino e de competição e que, uma vez mais, podem ser aplicados noutros contextos de vida.

Tendo por base a importância do treino de competências de vida no desporto, apresentamos, de seguida, alguns aspetos estruturantes no desenvolvimento de programas de intervenção centrados nas competências de vida e terminamos com uma reflexão sobre o papel do treinador nesta área.

Fases de Treino de Competências de Vida

A implementação do treino de competências de vida implica ter em consideração as fases de implementação. Tal como sugerem Gomes e Resende (2020), podemos encontrar quatro momentos importantes na aquisição das competências de vida:

- 1. Motivação.** Estimular o interesse dos atletas no treino das competências de vida, explicitando o que são competências de vida, que tipo de competências específicas estão incluídas no programa, qual a tipologia e funcionalidade de cada competência, quais são as aplicações das competências de vida de forma específica e geral na vida do dia a dia e as vantagens de participar num programa desta natureza.
- 2. Aprendizagem.** Transmitir informações sobre as competências de vida inseridas no programa e interiorizar a competência no repertório mental e comportamental de cada atleta. Definir quais são as componentes e características de cada competência de vida, que informação e conhecimento são particularmente úteis de forma a assumir e tornar-se um “expert” no uso da competência de vida em tarefas relevantes implicadas na competência apreendida.
- 3. Automatização.** Estimular a utilização da competência de vida num contexto particular da vida dos atletas. Por exemplo, o treinador pode especificar qual o resultado esperado na competência de vida treinada num dado exercício das sessões de treino, permitindo aos atletas repetir o número de vezes necessário para alcançar o nível de realização aceitável.
- 4. Transferência.** Estimular a utilização da competência de vida em mais do que uma situação do contexto de vida dos atletas. Neste caso, o treinador deve colocar distintas situações de treino da competência de vida, de modo a que os atletas percebam e demonstrem como podem transferir a competência para mais situações do treino e, eventualmente, da própria competição.

Princípios do Treino de Competências de Vida

Incluir o treino de competências de vida no repertório cognitivo e comportamental dos atletas é desafiador e estimulante. Contudo, será necessário que ocorram as fases de treino das competências de vida e que a sua transferência seja bem-sucedida. Este progresso surge facilitado quando um programa de desenvolvimento de competências de vida é implementado usando três princípios de treino, tal como sugerido por Gomes e Resende (2020):

- 1. Impacto integral do treino** (princípio da integralidade). Ensinar as competências de vida deve disseminar efeitos no funcionamento humano tanto no eixo da tipologia quanto na funcionalidade das competências (ver Figura 1). Isto significa que a aquisição de competências de vida é estimulada quando impactam em múltiplos tipos de desenvolvimento humano (intelectual, cognitivo, motor e físico) e níveis distintos de funcionamento humano (pessoal para interpessoal). O princípio integral do treino de competências de vida concebe o desenvolvimento humano como um todo e como uma unidade. No entanto, é evidente que algumas competências de vida estimulam tipos e níveis específicos de funcionamento humano, mas aprender e aplicar competências de vida é uma experiência múltipla que evoca, simultaneamente, pensamentos e cognições, emoções, reações físicas e motoras, agindo, cumulativamente, no evento em mudança.
- 2. Impacto gradual do treino** (princípio da graduação). Ensinar competências de vida estimula competências de vida de acordo com as quatro fases descritas (motivação, aprendizagem, automatização e transferência). Ao progredirem nas quatro fases, os atletas melhoram em conhecimento e competência, até um ponto em que a competência faz parte das rotinas automáticas assumidas em múltiplos contextos de vida. Nesse sentido, é fundamental aplicar o princípio da graduação no programa de aquisição de competências de vida, projetando atividades que cumpram as quatro fases do treino.
- 3. Impacto individual do treino** (princípio da individualização). O ensino das competências de vida é aprimorado quando adaptadas de acordo com a fase específica de desenvolvimento humano e das competências demonstradas por cada atleta. A adaptação (ou seja, individualização) é particularmente importante quando as compe-

tências de vida são treinadas coletivamente, sendo uma opção muito utilizada em diferentes contextos desportivos. Isso implica que os atletas tenham a oportunidade de simular atividades específicas até um nível onde adquirirem conhecimento e capacidade de assumir a competência de vida de vida. Os programas devem ser projetados em termos de atividades e tempo que permitam que cada participante prossiga com sucesso nas quatro fases do treino das competências de vida (motivação, aprendizagem, automatização e transferência).

Variáveis Influenciadoras do Treino de Competências de Vida

As variáveis que afetam o treino das competências de vida podem ser divididas em internas e externas, merecendo ambas atenção idêntica quando se desenha, implementa e avalia a intervenção nas competências de vida (Gomes & Resende, 2020).

- As variáveis internas incluem as características demográficas dos atletas (ex., sexo e idade), o estado físico (ex., desenvolvimento motor) e os traços e habilidades psicológicas e emocionais (ex., personalidade, maturidade, abertura para novas experiências).
- As variáveis externas incluem as circunstâncias situacionais onde os atletas estão incluídos (influência dos modelos, suporte social, influência dos pares, oportunidades na comunidade para desenvolver as competências de vida) e as condições socioeconômicas onde os atletas estão incluídos (isto é, condições de vida dos atletas).

As variáveis internas e externas determinam as competências de vida dos atletas previamente ao seu treino, moderam a eficácia do programa de intervenção e são cumulativas com os efeitos produzidos nos atletas.

Eficácia do Treino de Competências de Vida

A determinação da eficácia do treino de competências de vida é decisiva por forma a provar a relevância da sua estimulação. A eficácia da implementação de um programa deste tipo depende de diferentes indicadores que suzerem um padrão idêntico de resultados. Usando múltiplas medidas de forma

a testar o programa de intervenção, pode-se ter uma visão geral e específica dos efeitos produzidos no funcionamento dos atletas. De acordo com Gomes e Resende (2020), existem quatro indicadores a considerar quando se procura testar a eficácia do programa de treino de competências de vida.

- a) **Medidas subjetivas de aquisição da aprendizagem.** Indicam a aprendizagem e utilização de competências de vida no programa de treino (por exemplo, o treino da competência de vida motivação deve produzir efeitos na percepção de motivação do atleta).
- b) **Medidas subjetivas de bem-estar.** Indicam alterações em construtos psicológicos associados ao programa (por exemplo, o treino da competência de vida motivação deve produzir efeito positivo no comprometimento do atleta numa determinada área ou tarefa).
- c) **Medidas subjetivas de obtenção de resultados.** Indicam as mudanças percebidas no funcionamento humano pelos atletas associados ao programa (por exemplo, treinar a competência de vida da motivação deve produzir efeitos positivos na percepção de realização de objetivos pessoais relevantes).
- d) **Medidas objetivas de obtenção de resultados.** Indica as mudanças efetivas no funcionamento humano pelos atletas associados ao programa de treino das competências de vida (por exemplo, treinar a competência de vida da motivação deve produzir efeitos positivos sobre o tempo dedicado às tarefas relevantes e no número de tarefas produzidas pelo atleta).

Treino de Competências de Vida: Uma Proposta Teórica

O Modelo de Eficácia de Treino de Competências de Vida propõe um entendimento dos fatores que podem influenciar a eficácia do treino de competências de vida. Três conjuntos de fatores influenciam a eficácia deste treino: (a) a necessidade de desenhar o programa por fases; (b) a necessidade de respeitar os princípios do treino de competências de vida e; (c) a necessidade de considerar as variáveis internas e externas dos atletas. Estes fatores correspondem a três hipóteses acerca da eficácia do programa:

1. A eficácia do treino de competências de vida aumenta se a intervenção incluir as quatro fases de implementação do programa (i.e. mo-

- tivação, aprendizagem, automatização e generalização), comparado com programas que não explicitam ou não incorporam estas fases.
2. A eficácia do programa aumenta se a intervenção respeitar os princípios de treino de competências de vida (i.e. integral, gradual e individualizado) comparado com programas que não explicitam ou não incorporam estes princípios.
 3. A eficácia do treino de competências de vida é maximizado ou minimizado (i.e. moderado) pelas variáveis internas e externas dos atletas incluídos no programa de intervenção.

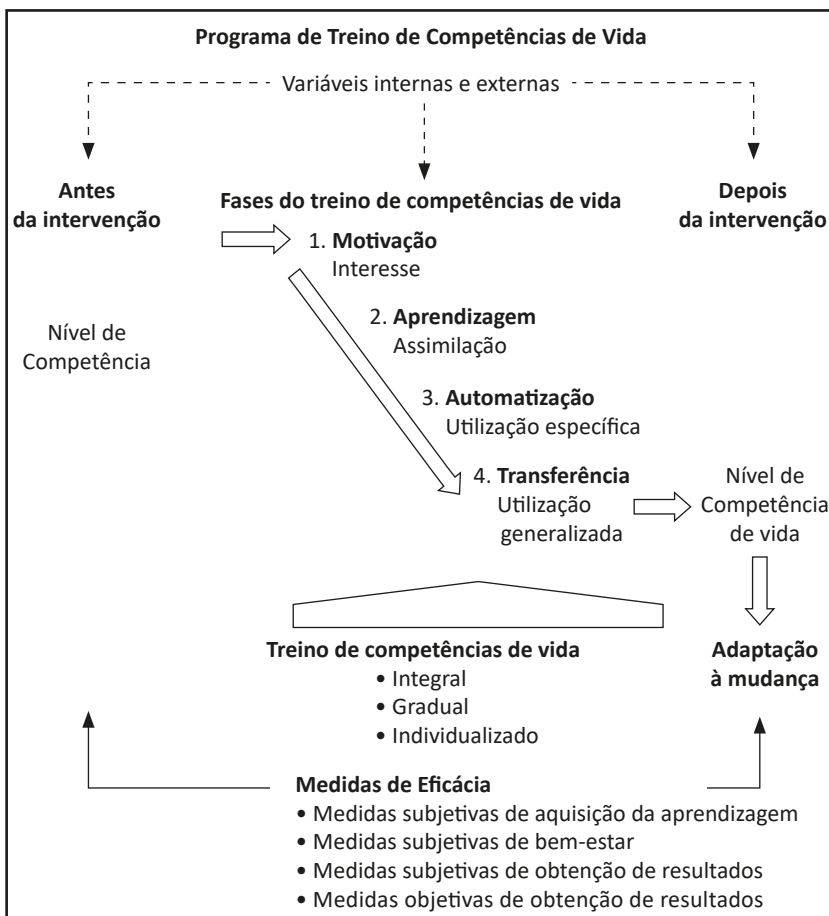


Figura 2. **Modelo da Eficácia do Treino de Competências de Vida** (Gomes & Resende, 2020).

Treinador como Agente de Treino de Competências de Vida

O treinador quando inicia um processo de treino, independente do contexto em que decorra, nomeadamente na iniciação desportiva de jovens ou nos atletas em equipas de alto rendimento, transporta um conjunto de ideias e de planos de ação que visam materializar a sua conceção de treino e competição.

Esta ideia e a forma como o treinador a operacionaliza é comumente apelidada de filosofia de treino e constitui uma condição chave para o sucesso de um programa desportivo. A filosofia do treinador consiste nos princípios que guiam o treinador durante a sua ação e que assentam nas crenças e valores que imprime à sua operacionalização (Resende, 2018). A filosofia do treinador não é passiva, nem um exercício desconectado da ação; pelo contrário é uma plataforma de e para a ação. Desta forma, a filosofia do treinador permite suportar um estilo de liderança e, quando estabelecida de forma robusta, possibilita implementar estratégias mais fáceis para enfrentar, resolver problemas e tomar decisões. A filosofia do treinador assenta naquilo que o treinador valoriza, nos seus princípios éticos, no sentido que imputa ao processo de treino e nas reflexões que efetua no decorrer da sua prática.

A filosofia do treinador vai presidir ao exercício das competências do treinador que, por sua vez, se edificam nos conhecimentos que este deve possuir para assumir a liderança de um projeto desportivo e, assim, ser proactivo na alteração de comportamentos dos seus atletas. Estas alterações podem ser, físicas, técnicas ou táticas, mas também psicológicas ou sociais, fomentando a adoção de novos hábitos que se coadunem com os objetivos do trabalho a desenvolver em conjunto.

Gomes e Resende (2015) indicam dez princípios que deverão orientar a atuação dos treinadores e que poderão promover uma liderança mais eficaz do processo de treino assim como potenciar e incrementar a aquisição de competências de vida.

- (1) **Uma filosofia sustentada em princípios simples e desafiantes:** o treinador deve ter a habilidade para explicar de forma simples o que pretende que os atletas façam e transformar as suas ideias em tarefas que estimulem as capacidades dos atletas.
- (2) **Uma filosofia sustentada numa visão positiva de futuro:** o processo de treino deve sustentar-se num propósito que aporte benefícios e gere entusiasmo por parte de todos que integram o processo.

- (3) **Uma filosofia sustentada na inspiração do desejo de sucesso:** o treinador deve inspirar nos atletas o desejo de progredirem para níveis mais avançados de desenvolvimento pessoal e desportivo, sobrepondo a vontade de arriscar na perseguição dos seus objetivos ao receio de falhar.
- (4) **Uma filosofia sustentada na gestão ativa do poder:** a liderança positiva expressa-se de forma mais eficaz quando envolve os atletas e os responsabiliza nas opções a tomar promovendo assim a sua autonomia e sentido de responsabilidade.
- (5) **Uma filosofia sustentada em planos de ação realistas e exequíveis:** com vista aos atletas atingirem os objetivos definidos, é fundamental que o treinador defina comportamentos efetivos a ser adotados e que elevem as possibilidades de estes atingirem com sucesso a visão formulada. O treinador deve delinear estratégias específicas, realistas e exequíveis que expressem os seus princípios e permitam aos atletas uma ideia concreta do que fazer para atingir a visão positiva de futuro negociada entre ambos.
- (6) **Uma filosofia sustentada no respeito pelas diferenças individuais:** o treinador deve aceitar as limitações de cada atleta, valorizando o esforço e aperfeiçoamento de cada elemento da equipa independentemente dos resultados desportivos. Este respeito pela individualidade de cada atleta promove o sentimento de evolução pessoal e incrementa o caráter positivo do desporto.
- (7) **Uma filosofia sustentada no apoio pessoal:** o atleta desenvolve laços com o treinador que ultrapassam a esfera desportiva e que se podem traduzir numa melhor preparação para outras áreas da vida. Desta forma o treinador deve focar a sua atenção na pessoa para além do atleta, para as circunstâncias que envolvem a sua vida para além do seu desempenho desportivo. Esta atitude permitirá outras aprendizagens fundamentais para a vida do atleta, como são a gestão do *stress*, a formulação de objetivos, a resiliência, o cooperar com os outros.
- (8) **Uma filosofia sustentada no ensino positivo de competências desportivas:** o treinador deve privilegiar uma interação positiva com o atleta quando efetua instruções técnicas. Desta forma, deve enfatizar aquilo que o atleta faz bem e indicando o que deve melhorar. Como realçado anteriormente, um clima de treino positivo promove uma maior eficácia na liderança do treinador (Bean et al., 2018).

- (9) **Uma filosofia sustentada em critérios de eficácia congruentes com os objetivos do desporto:** ou seja, o treinador deve usar indicadores de eficácia para além dos resultados desportivos, como, por exemplo, o desenvolvimento e progressão de competências técnicas e físicas.
- (10) **Uma filosofia sustentada numa vocação pessoal:** apesar da alteração ao modo de atuar em função do contexto em que se encontra, é importante que o treinador demonstre o empenho e entusiasmo na sua função, pois isso é decisivo para a eficácia do programa desportivo. Neste sentido, é fundamental o treinador ser congruente entre aquilo que defende e aquilo que assume no trabalho cotidiano com os seus atletas. O treinador, ao transportar para a sua atividade o seu entusiasmo e empenho, um forte sentido ético de atuação, potencia o desenvolvimento dos atletas muito para além dos ganhos obtidos pela melhoria das competências técnicas, táticas e físicas.

Para o treinador desenvolver um programa de competências de vida, deve incluir estes objetivos e procedimentos na sua filosofia de treino assim como acreditar na essência do valor das competências de vida para o desenvolvimento positivo dos seus atletas.

Comentários Finais

Atribuámos maior responsabilidade ao treinador que a tarefa de desenvolver do desportivamente os atletas que tem ao seu encargo. Principalmente se for em idades jovens onde a sua influência se pode alargar de forma mais preponderante e incisiva. Neste sentido, abordamos o treino de competências de vida através da prática desportiva e com a participação ativa do treinador. Ou seja, apesar de ser reconhecido que o desporto pode aportar valores importantes e fundamentais para a formação e cidadania dos atletas ainda não é claro que esses valores sejam transferidos para outros domínios da vida. Parece fundamental que o treinador se preocupe de forma deliberada em fazer com que estas competências sejam expressamente trabalhadas para que o atleta obtenha mais valias pessoais para além daquelas que obtém pela prática desportiva. Para que esta passagem ocorra o treinador terá que incorporar na sua filosofia de atuação princípios que façam materializar a emergência das competências de vida por parte dos atletas.

Referências Bibliográficas

Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest, 70(4)*, 456-470. doi: 10.1080/00336297.2018.1451348

Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th grade youth*. Search Institute.

Camiré, M. & Santos, F. (2019). Promoting positive youth development and life skills in youth sport: Challenges and opportunities amidst increased professionalization. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 5(1)*, 27-34.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Towards a fully functioning humanity. Em A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (Eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation* (Vol. 1). Nova Science.

Damon, W. (2016). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 591(1)*, 13-24. doi:10.1177/0002716203260092

Gomes, A. R. & Resende, R. (2015). O que penso, o que faço e o que avalio: Implicações para treinadores de formação desportiva. In S. F. Molina & M. C. Alonso (Eds.), *Innovaciones y aportaciones a la formación de entrenadores para el deporte en la idade escolar* (pp. 195-213). Universidade de Extremadura & Editora da Unicamp.

Gomes, A. R. & Resende, R. (2020). Coaching life skills to young athletes in sport participation situations. In R. Resende & R. Gomes (Eds.), *Coaching for human development and performance in sports*. Springer.

Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1(1)*, 58-78. doi:10.1080/17509840701834573

Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied*

Developmental Science 7(3), 172–180.

Resende, R. (2018). Filosofia do treinador e sua implementação com eficácia. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 4(3), 51-59.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066x.55.1.5

Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: A review. *Obesity Facts*, 2(3), 187-195. doi:10.1159/000222244



CAPÍTULO

V

O Treinador deve ser um Profissional de Qualidade Superior

José Fernandes Rodrigues^{1,2}

¹Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Introdução

O treinador de desporto deve ser um profissional de qualidade superior. Esta será a ideia pela qual apresentarei os meus argumentos na perspetiva de um desporto mais seguro e competente, mais educado e valorizado, onde a ética e os valores são a verdadeira dimensão humana da atividade (Bento, 2019).

É do conhecimento geral, a importância que o Desporto tem, para todas as sociedades modernas, em particular para o nosso país, nos mais diversos domínios do saber e do ser, dos media à política, da economia aos clubes desportivos, da educação aos jovens, do treino aos atletas.

Considero que se deve abordar o tema da formação dos treinadores como se tratando de profissionais fundamentais e diferenciadores para a qualidade do desporto. Os objetivos deste estudo são a identificação da necessidade de qualidade no exercício profissional do treinador de desporto, a clarificação da importância que as competências de educação têm no treino desportivo em todos os contextos profissionais, a valorização do modelo sequencial e por etapas na formação dos treinadores de desporto e a definição da intervenção profissional do treinador de desporto como um ator no desenvolvimento social das organizações e dos intervenientes neste fenómeno.

Neste sentido, subscrevo as palavras de Lima (2001) quando se preocupa com a importância necessária da função de treinador, uma vez que o treinador tem um grande valor social com impacto no desporto do nosso país. O treinador deverá ser um interveniente responsável na formação dos jovens e simultaneamente um ator público comportando uma ação de educador e responsável pelos resultados desportivos dos atletas e equipas.

A diversidade dos ambientes profissionais implica um excelente domínio das competências de educação

O treinador pode atuar em diversos contextos profissionais, devendo evidenciar competências de qualidade na sua intervenção. Nos ambientes de treino de participação ou nos contextos do treino de rendimento (ou performance), o treinador deve tratar o atleta numa perspetiva de desenvolvimento, granjeando o resultado do processo de treino como uma prática profissional de educação do atleta.

É usual investigarmos as características dos treinadores de sucesso. Procuramos os critérios que determinam um resultado profissional de grande qualidade do treinador aliado ao sucesso desportivo dos seus atletas. Afinal o que é um treinador de sucesso? Sobretudo, uma grande preocupação na ação profissional de elevada qualidade e com determinação no desenvolvimento dos seus atletas. Será sempre um técnico carregado de competências e saberes educacionais.

Segundo Sarmiento (2017, p.7) “(...) a incumbência pedagógica do professor de educação física ou do treinador desportivo está, também, na ajuda aos praticantes na valorização das suas potencialidades e na procura de níveis de sucesso, para que o indivíduo ganhe mais motivação pelo próprio desempenho (prestação, performance) e sinta prazer na sua participação”. Deste modo, o problema centra-se sobre o modelo de formação do treinador, para que seja mais concreto e mais real, com o objetivo de aumentar a sua competência pedagógica. O aconselhamento e a experimentação durante a formação do treinador permitem perceber as dificuldades da intervenção, em análise com o seu comportamento (em regime de supervisão) focado na modificação comportamental do treinador em formação.

Os treinadores têm uma intervenção, constante e continuada, orientada para o desenvolvimento dos seus atletas. Este exercício profissional não é inato, carece de formação, de treino, contando com inúmeras soluções profissionais para os diversos cenários do treino no dia-a-dia. Desde as competências de instrução e treino dos atletas, das decisões de planeamento, das competências relacionais, passando pelo conhecimento especializado, pelo diagnóstico seguro, etc., o treinador deve assegurar o domínio destas competências e saberes visando a educação dos seus atletas (Rosado, 2017).

Outro contexto profissional, especialmente sensível, é o treino de jovens, quer seja na dimensão participação, quer seja no contexto do rendimento. O

treinador de jovens tem um papel educativo por excelência, indo para além da dimensão desportiva, procurando o desenvolvimento integral e complexo do jovem enquanto ser humano. Nesta perspetiva, o treinador deve estar munido de ferramentas adequadas à educação dos seus atletas jovens. Nesta perspetiva, Resende (2015, p.192) afirma que “o treinador emerge como determinante a fim de assegurar um desenvolvimento positivo e sustentado do jovem atleta. O treinador deve assumir as suas responsabilidades no processo consciencializando-se da responsabilidade que é trabalhar com jovens e preparando-se adequadamente no que concerne aos aspetos científicos e tecnológicos necessários para desempenhar a sua função”. Devendo, portanto, ser garantido que o seu processo de formação seja profundo e reflexivo, crítico e educativo, de modo a ser um verdadeiro ator para o desenvolvimento dos jovens desportistas.

Poderíamos enumerar outros contextos de prática profissional dos treinadores, mas certamente que iríamos concluir acerca da enorme importância que a sua intervenção profissional tem no domínio educativo, da aprendizagem, da performance, do desenvolvimento dos atletas, jovens e adultos, de pouco ou muito rendimento desportivo. Exercer a profissão de treinador implica um dever de “(...) proporcionar aos seus atletas, durante os treinos, todos os meios que lhes permitam atingir o máximo rendimento durante a competição. Para otimizar os processos de treino de forma a permitir a sua plena aplicabilidade na competição, o treinador vai ter que investir nas tarefas de planeamento (decisões pré-interativas) e de reflexão (decisões pós-interativas)” (Sequeira, 2017, p.15).

O treinador de desporto tem um conjunto de ferramentas técnicas pedagógicas com as quais interage com os atletas, com os pais, com os outros intervenientes, numa dimensão complexa e dialética, característica do processo de treino desportivo. Deste modo, o conhecimento dos processos de ensino e de treino, dos mecanismos da aprendizagem cognitiva e motora, das dinâmicas interrelacionais com os atletas, constituem o fundamento de qualidade que o treinador deve garantir no exercício do ato profissional em treino desportivo.

A aquisição de competências na formação dos treinadores desenvolve-se através de modelos por etapas

O treinador evolui na sua performance profissional, por etapas, adquirindo as competências e os saberes ao longo dos processos de formação a que

se sujeita. Neste sentido, julgo fundamental que se organize o modelo de formação em consonância com as etapas clássicas do desenvolvimento de um profissional desta natureza.

A capacidade de intervir na profissão é estratificada em função do nível de competência e de experiência profissional associada. É sobretudo na dialética entre o conhecimento e a prática profissional que o desenvolvimento das competências se organiza. Deste modo, julgo adequado que o treinador tenha um processo de formação organizado por etapas, sendo que a etapa inicial deve garantir uma intervenção profissional de qualidade. Como ilustração expomos o que Côté e Gilbert (2009, p.316) referem quando procuraram identificar uma definição para a atividade do treinador que deve ser uma *“consistent application of integrated professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge to improve athletes’ competence, confidence, connection, and character in specific coaching contexts”*.

Os níveis de performance dos treinadores, como qualquer profissional de intervenção técnica e aplicada aos contextos profissionais específicos e diversificados, são regulados não pela administração, mas sim pela formação e desenvolvimento das suas competências e saberes, onde o conhecimento técnico e científico e a experiência profissional jogam numa dinâmica constante.

A formação dos treinadores tem sido objeto de estudo, onde os investigadores encontram solo fértil nos currículos simplistas e com frágil fundamento científico. Para Mesquita (2017, p.232) é a partir da investigação mais recente que *“(...) emerge a mensagem de se tornar urgente formar treinadores com “mente de qualidade”, capazes de estabelecer elevado comprometimento, autonomia e responsabilidade pelos contornos e percurso da própria aprendizagem e desenvolvimento. Para o efeito, os programas de formação de treinadores terão de incorporar matrizes curriculares que explicitamente desenvolvam hábitos de reflexão, de resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros, base do pensamento crítico e de uma formação orientada para o sucesso profissional”*.

As competências pedagógicas, de planeamento, de decisão, de intervenção, de diagnóstico, de prescrição, de correção, etc., devem ser desenvolvidas em diversas etapas, proporcionando um treino faseado das técnicas da performance profissional dos treinadores.

Garantir que existe treino das competências em ambiente facilitado e supervisionado, passando para o contexto real posteriormente, devidamente acompanhado, garante uma adequada formação e a transposição do domínio

dos conhecimentos científicos e técnicos para o domínio da intervenção profissional.

Apesar das dificuldades de definição do espectro profissional, Duffy et al (2011, p.93) consideraram que *“sport coaching status categories include volunteer coach, professional coach, and the preparatory category of pre-coach. It is suggested that sport coaching should define its future identity as a blended professional area, operating within the wider field”*. Esta abordagem identifica claramente diversas etapas ou estádios de desenvolvimento e intervenção do treinador, pelo que a sua formação necessita de uma abordagem complexa e multifacetada garantindo as competências fundamentais para iniciar a atividade profissional.

Este percurso por etapas deve procurar configurar-se numa adequação ao formando, em função dos seus requisitos, isto é, dos seus conhecimentos e das suas experiências. Nesta conjugação os atletas com experiência desportiva anterior, refletida e interiorizada, revelam uma enorme mais-valia para o desenvolvimento da profissão de treinador.

O treinador em formação deverá seguir um percurso que possibilite numa fase inicial a abordagem aos instrumentos técnicos e metodológicos do desporto específico, conhecimento das ciências do desporto e das suas aplicações práticas e competências para o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta fase é uma etapa que deverá garantir qualidade na intervenção adequada ao seu público-alvo. Os treinadores mais experientes e os professores asseguram uma equilibrada atuação profissional do treinador no início da sua carreira.

As etapas subsequentes orientam-se para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências nas ciências do desporto, no desporto específico e em diversas áreas técnicas e científicas que são integradas no exercício profissional autónomo, visando o sucesso desportivo dos seus atletas. Este período pode repartir-se em algumas fases considerando a especificidade do desporto em causa e a complexidade dos sistemas desportivos em que se insere.

Por fim, para alguns treinadores atingiremos a etapa da mestria profissional, em que os saberes e as experiências jogam uma dinâmica fundamental para o sucesso da intervenção do treinador. Aqui trata-se das abordagens de elevado nível de complexidade desportiva e organizacional, remetendo para o exercício das atividades de coordenação e gestão dos processos no treino desportivo e na formação de treinadores.

A profissão de treinador é socialmente muito valorizada pela intervenção que realiza com o ser humano

Treinador é uma profissão que intervêm com seres humanos, na perspetiva da sua evolução e desenvolvimento motor, cognitivo, social (integral). Esta complexidade profissional está reservada a alguns profissionais que têm uma formação de nível superior, proporcionando uma elevada qualidade na intervenção profissional sobre o ser humano.

O treinador tem uma missão ímpar, comprometido com a sociedade e com a liberdade de pensamento e de ação, como refere Bento (2019, p.8) “(...) não pode deixar de exercitar essa qualidade indispensável à separação do trigo do joio, de procurar o apurado grau da capacidade de espírito crítico em relação a si mesmo, ao seu perfil, papel e labor; nem pode ficar neutro e indiferente ao modelo que hoje se quer impor a todo o custo, qual seja o de colocar a vida, a sociedade, a cultura e o desporto sob os ditames exclusivos do mercado e das suas ambições curtas, míopes, pequenas e comezinhas, rasteiras e torpes”.

A intervenção técnica com atletas, jovens, adultos ou seniores, importa um elevado grau de conhecimento e de competência, para além dos saberes e vivências do desporto específico. O treinador é um ator de desenvolvimento social e utiliza ferramentas técnicas e metodológicas que necessitam de aprendizagem e treino complexo e duradouro, para a sustentabilidade das suas intervenções profissionais junto dos atletas e das organizações desportivas.

O treinador tem necessidade de prescrever soluções técnicas, táticas, físicas, psicológicas, etc., de modo adequado, técnico e ético, garantindo um diagnóstico científico, para uma boa prescrição do treino, para o rendimento dos atletas. Estas competências solicitadas pela atividade profissional dos treinadores, correspondem ao nível de autonomia e intervenção profissional previsto nos níveis 5, 6 e 7 do quadro europeu de qualificações. Isto é, a formação dos treinadores deve garantir uma educação científica e técnica de nível elevado (superior) para proporcionar o desenvolvimento destas competências e saberes.

A título de exemplo, para o nível 5 do quadro europeu de qualificações (Comissão Europeia, 2019), o treinador deverá possuir conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos na área do desporto e das ciências do desporto e a consciência dos limites desses conhecimentos. Deve reve-

lar uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para os problemas no ensino, no treino e no desenvolvimento do desporto. Saberá utilizar as suas competências para gerir e supervisionar o desporto nos diversos contextos profissionais, sujeitos a alterações imprevisíveis, bem como para rever e desenvolver o seu desempenho profissional como treinador, e de outros treinadores.

Os níveis 6 e 7 do quadro europeu de qualificações implicam conhecimentos mais aprofundados e especializados, bem como, da investigação aplicada no contexto profissional. Exigem, também, o domínio das competências de intervenção mais complexas e estratégicas e, ainda, competências avançadas de responsabilização coletiva e individual.

Pensamos então que os atletas somente deveriam aceitar a prescrição de treino, em qualquer das suas vertentes, por treinadores que tenham as competências adequadas, garantindo a sua saúde e integridade complexa como ser humano.

Portanto, quando nos interrogamos sobre o sucesso profissional, deveremos antever que as práticas profissionais e experiências técnicas de grande relevo, que são devidamente reconhecidas e validadas pela sua qualidade, evidenciam um quadro de competências e saberes profissionais de nível superior.

No desenvolvimento do projeto AEHESIS, o grupo de trabalho Sport Coaching, orientado por Duffy (2008, p.88), atestou que *“coach education programmes should consist of a combination of competence-based training; formal coach education sessions; individual learning; e-learning; distance learning; supervised practice and recognition of current competence and prior learning. Theoretical, practical and on-the-job training should be essential features of all coach education programmes, underpinned by an adherence to the Code of Ethics and Conduct”*. Esta afirmação consubstancia a orientação da formação de treinadores para a dimensão humanista de desenvolvimento dos atletas na perspetiva integral e complexa do ser humano.

A formação de treinadores deverá ter um enorme valor pedagógico e um grande impacto social

Os valores que os treinadores veiculam (ou não!) fazem deles atores determinantes na formação (na educação) de atletas, jovens e adultos, do público e de todos os atores do desporto. São os treinadores os profissionais

que deverão refletir a sua prática profissional e a prática do desporto, na sua dimensão de complexidade, tão intensa e tão efémera nesta sociedade mediática e tecnológica.

Para Figueiredo (2018) o modelo de formação dos treinadores deve ser aberto na operacionalização curricular dos processos formativos. A metodologia do treino, a didática e a pedagogia do desporto são os eixos fundamentais do currículo, que se cruzam com as áreas científicas aplicadas ao contexto do desporto. Esta interligação origina um conjunto hipercomplexo de saberes e competências que são decisivas na qualidade da intervenção profissional.

O treinador é um ator deste fenómeno social complexo que é o desporto. A sua formação deverá proporcionar um conhecimento refletido nos valores e nas ideias que configuram as práticas sociais neste contexto profissional. O treinador deve ser um profissional com plena consciência da complexidade social envolvente e com competências para intervir no desenvolvimento dos grupos sociais e dos ambientes que encontra. O treinador mais que um técnico do corpo é sobretudo um profissional social.

O treinador tem a missão de reinventar o desporto, de fazer retornar ao futuro algo do passado que valoriza a prática desportiva. Aliás, como afirma Lipovestky (2013, p.232) “... já ninguém brinca nem com o próprio corpo nem com a saúde. Na esteira da análise, o desporto transformou-se num trabalho, num investimento permanente a gerir com método, escrupulosamente e, de alguma maneira, profissionalizante”.

Neste sentido, os programas de formação dos treinadores devem proporcionar o desenvolvimento de competências de comunicação, nos ambientes mediáticos, para a intervenção junto de outros atores no desporto (jornalistas, pais, dirigentes, empresários, designers, psicólogos, etc...).

O treinador deverá conseguir refletir sobre os valores do desporto, pondo em prática as experiências e as ideias que lhe estão subjacentes. A dimensão ideológica do desporto, nas suas diversas complexidades, deverá ter um impacto na atuação profissional do treinador. Deste modo, as competências de inovação, de interpretação da realidade, de projeção do futuro, devem ser estimuladas nos processos de educação, procurando atingir níveis de desenvolvimento muito relevantes. Deste modo, concordamos com Resende (2015, p.183) quando refere que “os treinadores constituem-se como os agentes decisivos para um desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto pois determinam o terreno moral em que edificam a sua formação. Esta influência que se concretiza através da instrução começa a construir-se desde que o jo-

vem atleta chega ao local do treino, prolonga-se no balneário e materializa-se efetivamente durante a sessão de treino e competição”. Este processo de educação ideológica, dos valores e dos comportamentos, projetam o efeito da intervenção do treinador para o futuro das competências para a vida dos atletas.

A formação dos treinadores deve ter um valor pedagógico fundamental, pois conforme afirma Sarmiento (2000, p.8), “o desporto está ao serviço do Homem como prática e como pedagogia e por isso é de todos e de cada região e é nessa qualidade que se apresenta como estrutura essencialmente participativa, democrática; apresenta-se como um conceito institucional na responsabilidade de fomentar a atividade desportiva”. Os treinadores devem atuar com sentido pedagógico na formação dos atletas e dos diversos intervenientes (técnicos, dirigentes, pais, etc.).

O treinador é um ator social com muita influência no ambiente que o rodeia, seja por contextualização mediática ou personalizada. Portanto, conforme afirma Lima (2000, p.13) “(...) como é que vamos admitir que, no sistema desportivo, aqueles que ensinam, treinam e dirigem crianças e jovens sejam dispensados de uma habilitação apropriada?”. Este é o primado pela responsabilidade social e pessoal dos treinadores enquanto intervenientes na educação e treino dos jovens e adultos. “No mínimo há que assegurar para todos os treinadores a formação inicial e a formação contínua como condições necessárias ao exercício da sua importante função no desenvolvimento desportivo nacional e à sua elevada missão formativa junto da juventude (...)” conclui Lima, confirmando a importância que estes técnicos têm na nossa sociedade.

À guisa de conclusão e por uma formação do treinador de desporto que deverá ser um profissional de qualidade superior

Nesta minha breve análise identifiquei alguns dos desafios que se colocam à formação de treinadores, sendo que na operação destes processos, caberá sempre a emergência de um ser humano renovado, consciente da complexidade, individual e social, dos nossos tempos. Até porque, a mudança no desporto e na sociedade está instalada e acelerada, os tempos de hoje já não são os tempos do futuro. Não são os tempos da “(...) era ideológico-política, mas levada pela dinâmica técnica e científica. Quanto mais a época se instala no culto democrático erigido como um novo absoluto, mais os laboratórios imaginam um futuro dissemelhante e trabalham para produzir um universo de ficção científica” (Lipovetsky, 2015, p. 71).

Esta dinâmica complexa e hostil às seguranças profissionais instaladas im-

põe um treinador ativo, culturalmente evoluído e consciente da sua missão de ator neste teatro do desenvolvimento da nossa sociedade e do desporto.

Deveremos ter sempre presente nas nossas preocupações a qualidade e a seriedade da profissão de treinador de desporto, procurando valorizar-se a educação deste profissional em detrimento dos interesses corporativos tradicionalmente instalados na formação destes técnicos.

Atualmente, o foco da intervenção do treinador é identificado com o desenvolvimento do atleta. Assim, como refere Sequeira (2019, p.97), “today, coaching is viewed in light with holistic perspectives toward athlete development that highlight the need to understand coaching philosophy and practice aligned with a positive youth development (PYD) perspective”.

O treinador como profissional de qualidade superior deve ser educado nos valores, na ciência, nas técnicas, na investigação, na intervenção, etc., na complexidade que caracteriza este facto social que é o Desporto.

Referências Bibliográficas

Bento, J. (2019). Do desporto: necessidade de recordar e avivar o seu legado. *Olimpianos – Journal of Olympic Studies*, 3, 1-26. Doi:<https://doi.org/10.30937/2526-6314.v3.id73>

Comissão Europeia (2019). *Quadro Europeu de Qualificações: Apoio à aprendizagem, ao trabalho e à mobilidade transfronteiras*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Côté, J. & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323. doi: 10.1260/174795409789623892

Duffy, P. Hartley, H., Bales, J., Crespo, M., Dick, F., Vardhan, D., Nordmann, L., & Curado, J. (2011). Sport coaching as a ‘profession’: challenges and future directions. *International Journal of Coaching Science*, 5(2), 93- 123.

Duffy, P. (2008). Implementation of the Bologna Process and Model Curriculum Development in Coaching. In K.Petry, K.Froberg, A.Madella & W.Tokar-

ski (Eds.). *Higher education in sport in Europe* (pp. 80-108). Meyer & Meyer Sport, Lda.

Figueiredo, A. (2018). Multidimensionalidade e fatores de treino desportivo. Em J. Cruz, J. Amoroso, L. Coelho, M. Barroso, N. Amaro, P. Morouço, R. Gonçalves, R. Salvador & R. Matos (Eds.). *Livro de Resumos do 2.º Fórum REDESPP – DESPORTO*. REDESPP - Rede de Escolas do Ensino Superior Politécnico com Formação em Desporto (pp. 17-18). REDESPP e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

Lima, T. (2000). *Saber treinar, aprende-se!*. Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Lima, T. (2001). *Com que então quer ser treinador? Basquetebol – da aprendizagem à competição*. Centro de estudos e Formação Desportiva.

Lipovetski, G. & Charles, S. (2015). *Os tempos hipermodernos*. Edições 70.

Lipovetski, G. (2013). *A era do vazio. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Edições 70.

Mesquita, I. (2017). O valor das pedagogias críticas na formação de treinadores com mente de qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, (S1.A)*, 223-233.

Resende, R. & Gomes, A.R. (2015). Treino de jovens desportistas para uma evolução positiva através do desporto. Em S. F. Molina & M. C. Alonso (Eds.), *Innovaciones y aportaciones a la formación de entrenadores para el deporte en la edad escolar* (pp. 175-194). Universidade de Extremadura & Editora da Unicamp.

Rosado, A. (2017). A liderança dos treinadores: entre o desejo e a possibilidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, (S1.A)*, 234-247.

Sarmiento, P. (2000). Desporto e desenvolvimento humano. Em P. Sarmiento, A. Rosado & J. Rodrigues (Eds.), *Formação de Treinadores Desportivos* (pp. 3-19), ESDRM.

Sarmiento, P. (2017). A investigação pedagógica em ciências do desporto. Em J. Rodrigues & P. Sequeira (Eds.), *Contributos para a formação de treinadores de sucesso* (pp. 5-8), Visão e Contextos.

Sequeira, P. (2019). The Role of Coach Education: Past and Current Challenges. Em F. Santos, L. Stracham, P. Pereira & D. Macdonald (Eds). *Coaching Positive Development: Implications and Practices from Around the World* (pp. 93-99), Omniserviços.

Sequeira, P., Hanke, U., & Rodrigues, J. (2017). O comportamento pedagógico do treinador de Andebol. Em J. Rodrigues & P. Sequeira (Eds.), *Contributos para a formação de treinadores de sucesso* (pp. 25-39), Visão e Contextos.





CAPÍTULO
VI

O Diálogo Pedagógico em Tarefas Motoras Desportivas

Pedro Sarmiento^{1,3}

¹Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

O verdadeiro teste de maturidade é consentir em ser ignorado!

Anónimo

Introdução

A aprendizagem de tarefas desportivas subentende a aquisição de um repertório motor e a possibilidade de o reproduzir, cujo processo desenvolve um diálogo pedagógico entre o agente de ensino e o aprendiz,

- ...satisfazendo quem orienta e quem pratica,
- ... atendendo ao “bem feito” e desviando a fixação do erro,
- ... com trabalho alegre e motivador.
- ... permitindo o erro e dando o direito à emenda.

O diálogo pedagógico centra-se na condução do processo de ensino, tendo em conta um “caminho” entre duas operações distintas, mas que se completam – a de diagnóstico e a de prescrição – nas intervenções específicas.

No ensino de uma tarefa motora – um salto, um lançamento – identificamos as destrezas fundamentais que a compõem: a corrida, o impulso, a projeção, sendo a partir destas que implementamos a observação da execução e a observação das alterações (evolução).

Sempre que se ensina algo a primeira preocupação é estabelecer um “objetivo terminal” (términus da aprendizagem), a partir do qual se encontra a

³ Professor Catedrático em Ciências do Desporto, aposentado da F.M.H. – U. Lisboa.

ferramenta útil para ajudar a especificar, em termos operacionais e precisos, o seu conteúdo essencial, ou seja, o que o praticante necessita para executar a tarefa, na medida em que é a partir daqui que se destacam os objetivos habilitadores ou de competência que nos elucidam das capacidades para realizar as tarefas (ou subtarefas) constituintes, podendo a sua “descrição” ajudar a tais especificações e a definir os limites de planeamento.

De salientar que sempre que se “descreve a tarefa” elaboramos o tratamento da informação (que deve ser breve, acessível e exata), no âmbito das atividades em causa (desportos coletivos, luta, esgrima, natação, etc.), sendo nesta complexidade (das tarefas) que a mesma deve ser apreciada, assinalando como elementos essenciais, as ações e os verbos de ação que as descrevem, bem como as interações entre pessoas e/ou objetos.

Segundo Davis et al. (1980), a “descrição da tarefa” ajuda a identificar:

- a alteração gestual para o correto desempenho, os limites (avaliação), o “caminho” de planeamento e, desta forma, a elaboração das necessidades do praticante.

A informação sobre a tarefa inclui cada etapa no seu todo, isto é, os verbos de ação descrevem o comportamento observável de forma coerente e, neste sentido, para além de breve, acessível e exata, a descrição da tarefa deve incluir um significado em que cada etapa integre o seu todo, isto é, que os verbos de ação descrevam o comportamento observável e a informação transmitida seja completa, verdadeira e coerente.

Aprender a ensinar

Para aprender a ensinar pressupõe-se saber como o indivíduo integra os estímulos, os processa e os expressa em comportamento, sendo neste aspeto que ganha sentido dizer-se que se torna útil ao professor ter vivido a respetiva aprendizagem (experiência), ou seja, saber como o indivíduo aprende.

Também no que respeita aos níveis de aprendizagem, a intervenção do professor solicita aspetos distintos, pelo que a atribuição (emissão) do feedback pedagógico é diferente conforme o estado de aprendizagem, uma vez que este não existe desligado das fontes sensoriais e cognitivas do recetor.

Contudo, o resultado da aprendizagem depende muito do lugar que se dá ao indivíduo (aprendiz) durante este processo; tal atitude revela a prática

de ensino numa interdependência entre “input” e “output” informativo, cujo tratamento pedagógico pode merecer (entre o professor e aprendiz) envolvimento pedagógicos distintos.

De facto, a manipulação da informação durante a prática de ensino – com a utilização de feedbacks de aprendizagem e desempenho – está sujeita aos princípios de conservação, de redução e de criação, que são fulcrais em toda a evolução do processo ensino-aprendizagem. (Fitts & Posner, 1968).

Concretizando, vemos que na demonstração de habilidades desportivas, sempre que o praticante imita o demonstrador, solicita-se deste o que foi demonstrado, como de uma aprendizagem “memorizada” se trate, pois que o output é idêntico ao input, verificando-se aqui uma conservação da informação, uma vez que ela é reproduzida porque foi conservada.

Por outro lado, quando se resume um livro ou um acontecimento (um jogo de futebol) filtra-se alguma informação de input e reduz-se a extensão do output, da mesma forma quando a informação de output é menor que a do input é porque a informação foi reduzida pela seleção dos aspetos importantes; na dança criativa, na natação sincronizada ou em jogos com bola, o executante utiliza o input para aumentar, multiplicar ou reorganizar um novo output, pelo que se trata de uma nova elaboração do input, ele aprende a reorganizar e a criar nova informação, opondo-se à redução ou à conservação do input, dizendo então que houve “criação” de informação.

Este diálogo (pedagógico) entre input e output informativo integra a informação entre os exteroceptores, que recebem estímulos exteriores ao organismo, como os visuais e os auditivos e os interoceptores, que captam estímulos interiores ao organismo, como os viscerais, cinestésicos e proprioceptivos.

Tal acontece nas tarefas motoras de equilíbrio e de domínio corporal que exigem a “tomada de consciência” – não há exercícios para a tomada de consciência – a qual consiste numa solicitação vigilante da atividade (individual) de registo durável de memória; o que permite, progressivamente, clarificar a “consciência” das mensagens, diferentes ou análogas, já recebidas e que aprofundam a consciencialização da atividade segmentar na situação em causa.

Contudo, somente quando o indivíduo sente a sua posição e a referencia às suas características (desenhando, escrevendo, falando ou “no salto mortal” ...) se determinam possibilidades para que ele possa corrigir o movimento, uma vez que, ao conduzir o indivíduo sobre a sua própria atividade, facilitando o reconhecimento corporal, isto é, o seu pensamento em ação. (Scheiff & Philipart, 1981, p. 20)

Durante a execução, o professor dá indicações do tipo “levanta a perna”, “mais para cima”, “pensa nas pernas”. Depois da execução, quando se dão indicações do tipo “devias ter levantado mais a perna esquerda”, é terminal.

Tal análise confirma a necessidade pedagógica de uma consciencialização das “componentes críticas” do movimento que se projetam na representação do gesto, valorizando a “ideia do movimento” (esquema de ação), a “reação ideomotora” e a “percepção reguladora” como fatores que, intervindo na representação do gesto, têm uma ligação estreita a todo o conjunto de “retroações proprioceptivas”, as quais, quando manipuladas pelo agente de ensino, permitem ao indivíduo o reconhecimento (discriminação) das informações (sinais) recebidas.

O ritmo – as estruturas rítmicas – das tarefas é um bom exemplo do que acabamos de referir, na medida em que influencia o comportamento, estimula a vontade e o sentimento de prazer, bem como destaca a expressão gestual. (Hanebuth, 1964). A característica rítmica do movimento baseia-se na economia do movimento para modular (equilibrar) os efeitos de concentração-descontração traduzindo-os em apoios (acentos fortes e fracos) e níveis de tensão.

A manipulação destes elementos da estrutura rítmica, conduzem a metodologias próprias de forma a melhorar a aprendizagem da tarefa, como nos refere o autor supracitado, afirmando: - que a estruturação rítmica transmite o conhecimento temporal da tarefa (a unidade do movimento), da relação entre as referências dadas pelos apoios e pelos acentos; permite a qualidade do afinamento perceptivo através da discriminação perceptiva, que se estabelece entre um campo sonoro (acentos) e um campo cinestésico (apoios). É no diálogo estabelecido entre “apoios-e-acentos” que se efetua a transposição sensório-motor das características rítmicas (dissociação-interiorização). O ensino e aperfeiçoamento da estrutura (afinamento perceptivo) é operacionalizado pelos apoios e pelos acentos, os quais, são mais difíceis de reproduzir (por vezes são mais precisos, outras mais finos ou mais fluídos). As mãos (as palmas) ou a voz são estratégias de reprodução, utilizadas para ajudar a uma consciencialização da estrutura temporal, num trabalho de “discriminação perceptiva”, que pretende permitir a “estabilidade rítmica”, a qual explica as influências de economia, de correção e de eficácia exercidas pelo ritmo na execução da tarefa. É neste conjunto de preceitos que, se quisermos estabelecer uma “metodologia de aprendizagem rítmica”, teremos de considerar a “execução global do movimento” (consciência da estrutura rítmica global), a “transposição temporal e de aperfeiçoamento da execução” e, por último, a “estabilização temporal” da tarefa. Este conhecimento metodológico, que

é ganho entre a ação sonora e a cinestésica dos elementos que compõem a estrutura temporal, permite aos praticantes entender corporalmente a “cadência” entre eles (elementos de contração e descontração).

Assim, a “discriminação preceptiva” apresenta uma importância prática nos exercícios de contraste, de orientação do corpo no espaço, de controle das sensações musculares, de coordenação segmentar, de educação respiratória e de equilíbrio (Swalus, 1976) quando existe adequação entre a intenção do movimento e as sensações cinestésicas que resultam da sua execução, dizendo-se que o modelo foi interiorizado, uma vez que “o indivíduo não pode evocar mentalmente senão as informações que extraiu de uma situação anterior”, significando que a onipotência pedagógica deve estar centrada na compreensão corporal das situações, sejam elas “vistas” do lado do professor ou do lado do praticante. (Jouffret, 1976, p. 61-62).

O que podemos dizer, quando existe adequação entre a intenção do movimento e as sensações cinestésicas que resultam da sua execução, é que o modelo foi interiorizado, uma vez que “o indivíduo não pode evocar mentalmente senão as informações que extraiu de uma situação anterior (Jouffret, 1978), o que nos leva a dizer que o diálogo pedagógico existe – implícita e explicitamente – ligado ao feedback propriocetivo (auditivo, visual ou cinestésico), no transporte da (re)informação e na presunção de que o professor intervém (verbal ou posturalmente) consciente das distintas condicionantes que os vários inputs podem desencadear no aprendiz; impõe-se, então, perceber o feedback pedagógico como função do comportamento observado, o que significa que a predominância não está só num dos lados, mas simultaneamente no professor/treinador e no praticante (atividade muscular).

Na verdade, o feedback pedagógico pode servir ambos os sentidos para ajustar a sua resposta corrente equacionando (relembrando ou alterando) o erro para a futura resposta.

É sabido que – em Desporto ou Educação Física – há uma grande tendência para emitir feedbacks corretivos, assim como parece ser verdade que os professores inexperientes fornecem menor quantidade de “feedbacks” pertinentes.

O feedback de aprendizagem para um professor numa dada situação, pode ser usado como feedback de ação, enquanto para outro professor fica ao seu cuidado assegurar que o potencial do feedback (de aprendizagem ou de ação) seja usado adequadamente, ou seja, as informações recebidas pelo praticante (concomitantes à prestação ou posteriores), exigem por parte do

professor/treinador, o devido conhecimento do feedback de aprendizagem (após a ação) e do feedback de desempenho (durante a ação).

O conhecimento empírico de alguns autores aponta para uma percentagem elevada de fornecimento de “feedbacks” positivos, em que se realça o que é bem feito, ou é corrigido, o que parece enriquecer a autoestima e a motivação para a prática.

Tal conhecimento, pressupõe que a administração de feedbacks pedagógicos constitua uma competência reconhecida na promoção da aprendizagem, sendo neste contexto de interação que o “diálogo pedagógico” se entende na salvaguarda de que fornecer uma elevada frequência de feedbacks pedagógicos não garante, por si só, a correção dos mesmos (Armstrong, 1986).

É necessário ter presente que um feedback emitido imediatamente após a execução apresenta características de reforço e de durabilidade diferentes de um outro que seja emitido durante a execução.

No que respeita aos níveis de aprendizagem, o diálogo pedagógico desencadeia-se na intervenção do professor em aspetos distintos, já que o nível de aprendizagem exige um tipo de feedback adequado às fontes sensoriais e cognitivas do movimento.

Também no que respeita aos níveis de aprendizagem, a intervenção do professor solicita aspetos distintos, pelo que o estado de aprendizagem determina o tipo de feedback a emitir, uma vez que este não existe desligado das fontes sensoriais e cognitivas do movimento.

Assim, o feedback “durante a ação” e o feedback “depois de ação”, possibilitam intervenções diferenciadas no que respeita aos seus efeitos: o primeiro apresenta características “não-duráveis”, eventuais, enquanto o segundo tem um efeito de reforço, de sanção e/ou recompensa e tem uma ação mais durável no tempo.

Importa igualmente referir que este diálogo passa também pelos “feedbacks intrínsecos” às atividades físicas e desportivas que constitui o Conhecimento de Resultados (CR); tal é o caso em que não é preciso dizer que o “serviço” foi nulo, se a bola não passou por cima da rede.

Quando um atleta desenvolve uma corrida para o salto em comprimento e durante a qual verifica que tem de corrigir a passada porque percebe que vai cair fora da tábua de chamada, recebe um feedback de ação (durante a execução, concomitante), tendo alguma possibilidade de corrigir o movimento.

O feedback de aprendizagem (depois da ação) produz uma relação entre a execução que se realizou e a próxima e que influencia a solicitação dos circui-

tos reafereentes na aprendizagem, quer ao nível da criação do novo plano de movimento (próxima execução), quer na perceção do movimento já efetuado.

No entanto, o feedback de aprendizagem entra neste diálogo pedagógico, também, como “feedback intrínseco à própria execução constituindo um Conhecimento de Resultados (CR) da ação efetuada, como acontece quando a bola não passou por cima da rede (Voleibol) ou não entrou no cesto (Basquetebol).

De facto, o Conhecimento dos Resultados (CR) pode interferir com a interpretação que o executante faz da sua própria ação, nomeadamente em algumas atividades como a ginástica, os saltos ou a natação.

O CR é uma forma de feedback que confronta o indivíduo com o seu julgamento proprioceptivo do resultado da ação. Como forma de reforço corporal, baseia-se nos aspetos seletivos da execução, tornando significativa a relação entre o que faz, o que sente ou observa. Tem a possibilidade de verificar a síntese da organização motora da execução e relacioná-la com o respetivo resultado.

É uma forma específica de feedback no domínio externo, que assume funções de motivação, informação e reforço, devendo o treinador encontrar-se preparado para fornecer ao praticante as ideias corretas que o ajudem a compreender (e eventualmente corrigir) a sua execução. Contudo, entre a execução e o CR deve existir uma preocupação pedagógica, uma vez que o praticante deve estar atento e motivado para o resultado da ação, o que é da responsabilidade do professor, percebendo o que é redundante face ao valor ou ao conteúdo. Por extensão, se o treinador/professor sempre que emite um feedback descritivo ou avaliativo fornece um CR, no sentido de possibilitar ao aprendiz os ajustamentos necessários à futura execução.

A forma de intervenção (diálogo) que o professor utiliza é igualmente de levar em conta, na medida em que o CR pode ser fornecido entre as execuções ...ou não!

Ex1.....CR1.....Ex2.....CR2..... etc.

Contudo, entre a execução e o CR deve existir uma preocupação pedagógica, uma vez que o praticante deve estar atento e motivado para o CR, o que é da responsabilidade do professor, de forma a perceber a que é redundante da de valor ou da de conteúdo.

A informação válida do CR é hoje um dado inquestionável e, por isso, o trabalho quotidiano dos treinadores incluem gráficos de desempenho e o próprio resultado da forma do CR, de forma a poder encorajá-los para melhorar esforços pessoais ou com os colegas.

Podemos, porém, dizer que foi Thorndike (1898) quem levou a comuni-

dade científica a encarar seriamente o problema do CR. Ele demonstrou que dizer “certo” ou “errado” dá aos indivíduos elogios ou censuras, mas também lhes fornece a informação necessária. Ele próprio considerou a sua experiência como um teste de efeitos de recompensa e punição, e parece ser verdade que as pessoas tendem a perder o interesse numa tarefa sem CR.

A Observação

A observação é um processo “cuja função é recolher informação sobre o objeto tomado em consideração” (Postic & De Ketele, 1988, p. 16) e assume uma primordial importância como instrumento pedagógico.

O estudo do comportamento do professor/treinador ou do praticante decorre do interesse da observação destes comportamentos reside na necessidade de conhecer a prática de ensino: as formas que ela pode assumir e as transformações que pode operar no professor ou no aluno. Situa-se, por isso, para além da prática, numa estratégia de formação do próprio professor, que recebe a designação de supervisão, porquanto visiona superiormente os aspetos relevantes do comportamento, situando-os no respetivo contexto.

É pela observação que os treinadores desportivos e os professores de educação física percebem as ações do feedback propriocetivo e é pelas suas características que organizam o seu diálogo pedagógico.

A aprendizagem das tarefas desportivas decorre da participação do feedback corretivo na medida em que, durante a estabilização gestual se verificam alterações gestuais até à integração plena das intensidades, amplitudes, trajetórias e coordenações mais apropriadas com o objetivo em vista.

O interesse da observação destes comportamentos reside na necessidade de conhecer a prática de ensino e as formas que ela pode assumir nas transformações de estratégia de formação do agente de ensino.

Assim, reafirmamos que o processo de ensino e de aprendizagem respeita:

1. à diferenciação da aprendizagem no processo individual;
2. ao conteúdo de ensino, no que respeita à tarefa propriamente dita;
3. às condições de prática, face à preparação e execução da tarefa.

Mas a experiência diz-nos que o exame cuidadoso dos erros facilita a correção e a determinação da carência em causa. Sabemos que cada treinador tem ideias próprias para corrigir determinado erro (movimento desvio), mas não pode deixar de pensar nas ajudas pedagógicas (verbal, visual, material e mista) para o fazer, na medida em que a sua utilização “manipula” os estímulos em presença para facilitar o processo.

De qualquer forma, as atividades de correção implicam algumas perguntas, relativamente ao trabalho com o praticante que apresenta dificuldades, uma vez que as estratégias utilizadas poderão alterar-se para que o indivíduo execute a tarefa corretamente ou, ainda, que alteração de estratégia deveria ter sido tomada, a fim de resolver as dificuldades de execução.

Os agentes de ensino de tarefas motoras confrontam-se diariamente com o funcionamento dos mecanismos de informação e processamento, preocupação tanto mais real, quanto sabemos que nos centramos mais no que se vê (no “output”) do que na percepção dos mecanismos internos (input e processamento).

O exemplo clássico da tarefa fechada ou aberta é elucidativo do que a acabamos de referir. Assim, se a tarefa é fechada, autorregulada ou de feedback interno, podem ser dadas ao praticante diferentes tarefas independentes umas das outras. Mas se, ao contrário, a tarefa é aberta, de regulação externa ou depende fundamentalmente do feedback externo, são necessárias situações com vista à sua aproximação; então, a tarefa deve ser cuidadosamente analisada de forma a serem selecionadas habilidades de “denominador comum” e encontrar situações de prática satisfatórias para todos os alunos.

O conceito de supervisão pedagógica situa-se numa orientação da prática pedagógica, com atenção particular ao desenvolvimento pessoal (em formação), visando os comportamentos do agente de ensino

A supervisão pedagógica é um processo de integração que se pauta por uma grande riqueza no diagnóstico e tratamento das questões relativas à formação. Neste âmbito, estabelece uma articulação entre a teoria e a prática, confrontando os planos teóricos do seu ensino, e situando, em cada momento, o domínio dos conhecimentos na ação para os desenvolver e aplicar (saber-fazer), o que dá lugar a uma verdadeira “teoria da prática”.

Outro tema de interesse na supervisão é referido por Piéron & Emmonts (1988) relativo à disciplina, cujo problema (de disciplina) é único, apresentando uma história particular com séries de conflitos, nem sempre resolvi-

dos, entre os alunos, entre os alunos e os professores e, até, entre os alunos e a instituição (escola, clube).

No que respeita à reação dos professores aos comportamentos de indisciplina, estes autores referem nove categorias (por ordem de importância): ausência de reação, simples lembra, ordem, punição, reprimenda, ameaça, olhar severo, encorajamento, afastamento, embora muitas vezes se refira como mais eficaz e frequente um olhar expressivo de aprovação ou desaprovação, seguido de instruções com reforço positivo ou negativo.

Por outro lado, Brunelle et al. (1976) observaram três reações do professor face a situações de indisciplina: a exclusão, a exigência de alteração do comportamento, a tolerância pura e simples.

Por esta disseminação de reações face a comportamentos de indisciplina, parece-nos importante concluir que o problema merece a continuidade de estudos, de forma a podermos chegar a um consenso mais alargado.

Conclusão

Em termos de conclusão desta reflexão, parece-nos correto afirmar, de acordo com Piéron & Delmelle (1983), que o diálogo pedagógico se situa no estudo da observação de diagnóstico e do feedback pedagógico, realçando a capacidade de ver e avaliar o movimento, enquanto Singer & Walker (1980, p.20) indicam como pré-requisito importante para alcançar a competência pedagógica “a identificação das tarefas a ensinar em termos de “feedback” suplementar, fornecendo informação para além da diretamente fornecida pelo “feedback” interno, reforçando igualmente a importância da observação do movimento quando afirmam que é sensato dispor de observadores experimentados”.

Se o treinador é incapaz de verificar as discrepâncias entre a resposta do praticante (valor efetivo) e a resposta pretendida (valor visado), ficará diminuído relativamente ao como proceder na sequência de instrução.

A importância da competência em observação de destrezas ou habilidades motoras, baseia-se na função informativa de retroação, cuja responsabilidade reside na administração de “feedbacks”.

De igual modo realçamos a existência deste diálogo pedagógico na aplicação dos sistemas de observação ao ensino simulado, no âmbito da formação ou treino de professores (teacher training ou teacher preparation), con-

cordando que o professor/treinador experiente e com melhor formação se distingue do principiante precisamente nas advertências que dirige aos seus praticantes e nas quais se baseia para formular as suas novas instruções no âmbito de um saudável diálogo pedagógico.

Referências Bibliográficas

Amour, K. (2011). *Sport Pedagogy, An introduction for Teaching and Coaching*. Pearson Education Limited.

Armstrong, C. (1986). Research on movement analysis: Implications for the development of pedagogical competence. Eds M. Piéron, & G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (vol. 6, pp. 27-32). Human Kinetics.

Brunelle, A., Coulibay, J-P., Brunelle, D., & Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Education Physique et Sport*, 227, Jan-Feb, 58-64.

Brunelle, J., Talbot, J., Achard, B., Tousignant, M., & Bérubé, G. (1976). L'Observation Structurée de L'Enseignement de L'éducation Physique. *Movement*, 10(4), 195-209.

Cunha, P. D. (1995). *Para uma Deontologia da Profissão Docente*. Brotéria.

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Universidade Católica Editora.

Davis, R., Alexander, L., & Yelon, S. (1980). *Sistemas de aprendizagem*. Editora McGraw do Brasil.

Eysenck, M. W. & Keane, M. (2010). *Cognitive Psychology – A Student's Handbook* (6th edition). Psychology Press.

Fitts, P. & Posner, M. (1968). *El Rendimiento Humano*. Editorial Marfil.

Hanebuth, O. (1964). Sur l'existence et le sens du rythme dans les exercices physiques. *Revue d'Éducation Physique*, IV(3).

Jouffret, M. (1976). La représentation mentale d'une acte moteur peut-elle en faciliter l'exécution? *Annales*, 10, 61-63.

Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Human Kinetics.

Piéron, M. & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from Students. Eds. M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (p. 141-150), AIESEP.

Piéron, M. & Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Éducation Physique*, 23(2), 9-16.
Piéron, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. FMH-UTL.

Piéron, M. & Delmelle, R. (1983). Le retour d'informations dans l'enseignement des activités physique. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.

Postic, M. & De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.
Randall, L. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Human Kinetics.

Scheiff, A. & Philipart, A. (1981). La représentation du corps propre dans la saut au mini-trampoline. *Revue de l'éducation Physique et Sport*, XXI, 2(06), 20-21.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Pub. Comp.

Sulzer-Azaroff, B. & Mayer, G. (1977). *Applying behaviour-analysis procedures with children and youth*. Holt, Rinheart and Wiston Eds.

Swalus, P. (1976) *Dissociation de syncinésies. Éducation Physique de Base. Dossier Pédagogie n°2*. Université de Louvain.

Thorndike, E. I. (1898). *Animal Intelligence. An experimental study of the associative process in animals*. Macmillan.





CAPÍTULO
VII

O Treinador de Elite no Futebol e o seu Processo de Pensamento

Gonçalo Carvalho^{1,2}, José Fernandes Rodrigues^{1,2}

¹Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

Introdução

Atualmente é reconhecido que o treinador assume um papel cada vez mais importante na formação dos seus atletas, sendo responsável por um vasto leque de funções, com vista à constante e progressiva evolução do rendimento dos mesmos (Santos, 2015).

Este, no exercício da sua função, aplica os conhecimentos que possui da forma que considera mais adequada procurando, como em qualquer área de atividade humana, um diálogo sistemático, consistente e complementar entre a prática e a teoria (Castelo, 2009). No entanto “os caminhos” são bastantes, as “verdades” não são únicas, a metodologia pode ser extremamente diversificada, pelo que são sobejamente conhecidas diferentes formas de atuação para a consecução de um mesmo objetivo: obter sucesso.

Nesta perspetiva, planeamento e periodização emergem no mundo do futebol como conceitos-chave na ação e intervenção do treinador, razão pela qual compreender a conceção relativamente a estas temáticas é de elevada pertinência.

Falar de um processo de treino realizado (ou a realizar) por treinadores profissionais de futebol implica, sem dúvida, referir a preocupação constante com a procura ou recolha de informação por todos os que estudam o jogo, os que o vivem, que trabalham sobre ele, os que querem evoluir e melhorar e, inevitavelmente, aqueles que querem vencer na modalidade.

Neste sentido, é de elevada pertinência o conhecimento de aspetos basilares e cruciais da intervenção de treinadores de referência, nomeadamente ao nível do planeamento da época desportiva, conceção e operacionalização de modelo de jogo, periodização adotada, princípios do treino considerados e dimensões trabalhadas.

O entendimento e utilidade do Planeamento do Macrociclo, Mesociclo, Microciclo, Unidade de Treino e Exercício de Treino, abordando o mesmo nos

níveis Conceptual, Estratégico e Tático, assume uma relevância considerável na atividade de um treinador de Futebol, devendo ser tomado como um processo fulcral para o treinador, uma vez que contribui para um maior controlo do processo de treino e para a rentabilização do tempo, do espaço e das condições materiais (Bompa, 2003).

Também no âmbito da Periodização (dividir por períodos, entenda-se), importa perceber a tendência evidenciada pelos treinadores de referência, se na “linha” de uma periodização convencional (assumindo a criação de “picos” de forma, com a oscilação da curva da forma desportiva), se na “direção” da periodização tática (com os seus princípios subjacentes), ou se numa “posição intermédia” relativamente às duas “possibilidades”.

Outro grande “pilar” do trabalho do treinador é o Modelo de Jogo, evolutivo, adaptativo e congruente, tendo em conta a qualidade e o número de jogadores que formam a equipa. Este refere-se a uma ideia ou conjectura de jogo (Oliveira, 2005), que decorre dos seus constrangimentos estruturais, funcionais e regulamentares (Garganta, 1997), compreendendo “(...) uma visão ideológica do futuro que resulta das ideias de jogo do treinador (...) e deverá ser entendido como um guia e uma pauta, que organiza e estrutura o pensamento e a ação dos atletas dentro de um quadro comum de atuação” (Pinheiro et al., 2018, p. 29).

Os Princípios de Treino (Biológicos, Metodológicos, Pedagógicos) e as suas Dimensões (Tático-técnica, fisiológica, psicossocial, estratégica e cognitiva) são também áreas de intervenção do treinador, sendo interessante perceber se é dada maior preponderância a alguma, ou se não há qualquer destaque entre si.

Nesta panóplia de áreas de intervenção, reconhece-se universalmente a responsabilidade do treinador, identificado como um profissional orientador do treino desportivo que aplica saberes próprios no desempenho eficiente das suas funções, com recurso a competências resultantes da mobilização, produção e uso de diversos saberes pertinentes, nomeadamente científicos, pedagógicos, organizacionais, técnico-práticos, sociais, com finalidades de formação não só desportiva, mas também pessoal e social, transformando comportamentos e atitudes (Gilbert & Trudel, 2006; Rosado & Mesquita, 2007; Garganta, 2015; Rocha & Silva, 2018).

Decidir e agir, antever, planear, realizar, avaliar (Mendes, 2014; Braz, 2015) são funções onde, no seu processo de pensamento, o treinador estabelece sinergias e procura criar dinâmicas coletivas para potenciar a capacidade de resposta de uma equipa face a desafios competitivos (Garganta, 2004; Cas-

telo, 2009; Braz, 2015), e que revelam que o conceito holístico do treinador deve ser abordado com uma visão integral do homem, com todas as suas influências enquanto pessoa (sociais, emocionais, políticas, espirituais, culturais) (Pereira, 2015; Mesquita et al., 2010).

Neste contexto, e no interesse do desenvolvimento de conhecimento sobre o trabalho do treinador de futebol e a sua forma de pensar, entende-se a pertinência de trabalhos de investigação, de índole qualitativa, conforme referem Pinheiro et al. (2018).

Foram delineados para o presente trabalho os seguintes objetivos: i) Recolher informações relacionadas com a temática, no contexto do futebol profissional, aplicando técnicas qualitativas de recolha de informação e de tratamento de dados; ii) Identificar as opções/ decisões dos treinadores no planeamento e periodização da época desportiva; iii) Conhecer as conceções do treino subjacentes às práticas de treinadores de referência no futebol; iv) Reunir dados e informações que possam contribuir para a construção de um instrumento representativo da mencionada conceção do treino.

Na sequência da definição dos objetivos de investigação desenvolvemos as seguintes questões que foram objeto de estudo:

Questão 1 - Qual a importância que o treinador atribui ao processo de treino?

Questão 2 - Como é que o treinador considera o seu planeamento (anual, mensal, semanal) e de que forma costuma dividir a sua época desportiva?

Questão 3 - Que relevância atribui o treinador aos fatores de treino (técnicos, táticos, estratégicos, físicos e psicológicos)?

Questão 4 - Qual a conceção de modelo de jogo de equipa do treinador e em que momento começa a trabalhar o “seu” modelo?

Questão 5 - Como é que o treinador concebe o “seu” modelo de jogo?

Questão 6 - Que fatores considera o treinador mais relevantes no binómio Modelo de Jogo – Modelo de Treino?

Questão 7 - Qual o significado atribuído pelo treinador à forma desportiva e como a enquadra ao longo da época desportiva?

Questão 8 - Como é definida pelo treinador, ao longo da época desportiva, a dinâmica volume/intensidade?

Questão 9 - Quais os pressupostos que o treinador considera na organização do seu microciclo?

Questão 10 - Qual a lógica inerente à construção da sua unidade de treino e como articula todos os exercícios?

Questão 11 - Que preocupações tem o treinador na construção do exercício de treino?

Questão 12 - Que relevância é atribuída ao controlo do treino pelo treinador?

Com estas questões pretendeu-se obter informações concretas e específicas relativas às variáveis Processo de Treino, Planeamento, Periodização e Fatores de Treino.

Metodologia

O trabalho apresenta-se como um estudo qualitativo, pretendendo compreender a dinâmica do processo, mais do que caracterizar, partindo das vivências e experiências dos participantes e dos significados que os mesmos lhes atribuem. Para tal, apoiados nas metodologias qualitativas, visamos recolher dados e informações, efetuar o seu tratamento, análise e interpretação, tendo sempre em conta o contexto de cada participante e a sua conceção de determinados conceitos (Bogdan & Biklen, 1994; Valles, 2000).

1. Participantes

Foram selecionados dez treinadores de futebol, profissionais, em funções atuais ou recentes em equipas seniores masculinas, a competir num campeonato profissional do nosso país (I Liga e II Liga - Liga NOS e Ledman Liga Pro, respetivamente). Procurámos, deste modo, garantir de forma inegável a qualidade da informação recolhida.

Todos os participantes são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 35 e os 57 anos. Possuem dez ou mais anos de experiência a liderar equipas, em diferentes clubes, com vivências em escalões etários distintos e em níveis competitivos diferentes.

2. Procedimentos

Foi utilizado um único instrumento de recolha de dados: a entrevista_(semiestruturada).

As entrevistas foram gravadas (áudio). Todos os participantes foram enquadrados previamente e de forma geral sobre o propósito do estudo, lendo e assinando o consentimento informado e o protocolo da entrevista.

Após a aplicação das entrevistas, as mesmas foram transcritas (protocolo

escrito), de modo a poderem ser trabalhadas. Com recurso ao método de análise indutiva, a informação recolhida foi codificada, classificada e categorizada, no âmbito do método de análise de conteúdo.

Em termos operacionais, as perguntas e respostas das dez entrevistas foram transcritas de forma integral e submetidas a uma análise interpretativa, resultante do tratamento da informação pelo *software* MAXQDA 2018®.

As respostas dos treinadores constituintes da amostra foram analisadas, pergunta a pergunta, assumindo-se categorias no decorrer deste processo, procurando-se a sua interpretação.

3. Codificação: questões da entrevista, variáveis e códigos

No estudo procurámos estabelecer uma relação entre as questões formuladas nas entrevistas e as variáveis em análise, codificando as respostas obtidas, por variável (Tabela 1), tendo em conta a revisão de literatura efetuada e a informação obtida nas entrevistas, numa “(...) operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (...)” (Bardin, 2004, p. 117).

Questão (entrevista)	Variável	Código
Qual a importância que atribui ao processo de treino? Na sua opinião, como justifica a necessidade de treinar?	Processo de Treino	Abrangente
		Fundamental
		Ensino-aprendizagem
No que se refere ao seu planeamento (anual, mensal, semanal), de que forma costuma dividir a sua época desportiva? Costuma dividir a época em períodos? Que importância atribui ao período que antecede o primeiro jogo da época?	Planeamento	Pré-época e época
		Semanal
	Periodização	Adaptada
		Periodização Tática
Considerando os fatores de treino (técnicos, táticos, estratégicos, físicos e psicológicos), atribui maior relevância a algum deles, ou maior importância a alguma destas componentes em algum momento da época?	Fatores de treino	Integrados
		Psicológicos
		Físicos
		Táticos
		Técnicos
O que é, para si, um modelo de jogo de uma equipa? Em que período ou em que momento considera importante começar a trabalhar esse mesmo modelo?	Modelo de Jogo	Ideia
		Dinâmico
		Integrado
		Trabalhado desde o início

Concebe o “seu” modelo de jogo em função dos jogadores que constituem o plantel, ou procura determinados jogadores que possuam as características importantes para a operacionalização do modelo de jogo idealizado?	Modelo de Jogo	Bidirecionalidade
		MJ em função de jogadores
		Jogadores em função de MJ
Que fatores considera mais relevantes no binómio Modelo de Jogo – Modelo de Treino?	Modelo de Jogo e Modelo de Treino	Interligados
		MT como processo
Qual o significado, para si, de forma desportiva? Como a enquadra ao longo da época desportiva?	Forma Desportiva	Multifatorial
		Oscilante
		Constante
		Sem significado
Como define, ao longo da época, a dinâmica volume/intensidade?	Dinâmica Volume/ Intensidade	Adaptável
		Mais intensidade
		Mais volume
Em função de que pressupostos organiza o seu microciclo? Têm uma estrutura tipo? Os conteúdos são variáveis?	Microciclo	Conteúdos variáveis
		Conteúdos constantes
		Com estrutura tipo
Qual a lógica inerente à construção da sua unidade de treino? Como articula todos os exercícios? Utiliza em algum momento exercícios que não se relacionem diretamente com a forma de jogar da sua equipa?	Unidade de Treino	Complexidade variável
		Complexidade em crescendo
		Progressão
		Estrutura tipo
Que preocupações tem na construção do exercício de treino?	Exercício de Treino	Intensos
		Objetivos
		Complexos
		Organização
Considera relevante a avaliação e controlo do treino?	Avaliação e Controlo do Treino	Relevante
		Não relevante
		Importância relativa

Tabela 1 – Codificação

A codificação foi sustentada por afirmações (exemplos) extraídas das entrevistas e por bibliografia existente (considerando a revisão de literatura efetuada).

O processo de organização, tratamento e análise dos dados foi concretizado, conforme mencionado anteriormente, após a transcrição das entrevistas, e respeitou as etapas que caracterizam a análise de conteúdo. Ou seja, foi realizada uma primeira leitura, ou “leitura flutuante”; em seguida, uma análise detalhada do material, depois os processos de codificação e categorização e, posteriormente, a operacionalização do tratamento dos resultados obtidos, processo em que estiveram presentes a inferência e a interpretação (Bardin, 2004).

4. Limitações do estudo

O presente estudo apresenta limitações quer a nível do enquadramento teórico, quer a nível metodológico, próprias de um estudo descritivo, pela subjetividade inerente ao estabelecimento de relação entre a informação recolhida e a interpretação que a mesma possa suscitar. Também a capacidade de adaptação e compreensão dos treinadores entrevistados à situação pode ser entendida como uma limitação, pois poderão existir respostas que vão ao encontro de um cenário ideal (na perspetiva de cada um); na presença deste facto o(s) participante(s) poder-se-á(ão), eventualmente, afastar do cenário real.

A terminologia utilizada é outra limitação associada ao estudo, uma vez que esta não é universal. Deste modo, pode originar uma interpretação diferente das perguntas, por parte dos entrevistados

Neste âmbito, concordamos com Lessard-Hébert et al. (2008), dado que entendemos que a informação recolhida pelo investigador estará influenciada pela sua perceção, pela sua formação e pelo seu enquadramento profissional.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentamos os dados obtidos e interpretamo-los, considerando as variáveis tomadas, as questões de investigação e códigos estabelecidos.

Foram considerados 308 registos nas dez entrevistas realizadas.

Variáveis	Treinadores Códigos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
		Processo de Treino	Abrangente	X	X	X	X	X	X	X	X
Fundamental	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ensino-aprendizagem	X		X		X	X			X		
Planeamento	Pré-época e época	X	X			X		X		X	X
	Semanal	X	X	X	X		X	X	X		X
Periodização	Adaptada		X			X		X	X		X
	Periodização Tática			X							X
Fatores de Treino	Integrados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Psicológicos	X	X			X	X	X			X
	Físicos							X			
	Táticos	X		X						X	
	Técnicos										
Modelo de Jogo	Ideia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Dinâmico	X	X	X		X		X	X		
	Integrado	X						X			X
	Trabalhado desde o início	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Bidirecionalidade	X	X	X			X		X		X
	MJ em função de jogadores	X			X	X		X		X	
	Jogadores em função de MJ	X									
Modelo de Jogo e Modelo de Treino	Interligados	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	MT como processo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Forma Desportiva	Multifatorial			X		X				X	
	Oscilante		X								
	Constante	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Sem significado							X	X		
Dinâmica Volume/ Intensidade	Adaptável		X	X	X			X			
	Mais intensidade	X	X	X		X	X			X	X
	Mais volume					X			X	X	
Microciclo	Conteúdos variáveis				X						X
	Conteúdos constantes			X	X	X			X		
	Com estrutura tipo	X	X	X	X	X	X	X		X	X

Unidade de Treino	Complexidade variável		X	X				X			X
	Complexidade em crescendo	X		X	X	X	X				
	Progressão	X			X				X	X	X
	Estrutura tipo	X									X
Exercício de Treino	Intensos	X									
	Objetivos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Complexos			X	X			X	X	X	X
	Organização	X		X	X					X	
Avaliação e Controlo do Treino	Relevante	X	X	X	X	X		X	X		
	Não relevante										
	Importância relativa	X					X	X		X	

Tabela 2 - Síntese de respostas dos participantes

1. Processo de Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Abrangente	“É evidente que há muitos fatores que têm que ser considerados.” (Treinador E)
Fundamental	“o treino é o fundamental” (Treinador I)
Ensino-aprendizagem	“Vamos ensinando por partes” (Treinador D)

Tabela 3 – Variável Processo de Treino

No que respeita à variável Processo de Treino, todos os treinadores participantes no estudo o consideram Abrangente e Fundamental.

Estas afirmações vão ao encontro da literatura consultada, ao olhar de uma equipa de futebol como um sistema complexo (Azevedo, 2011; Carvalhal et al., 2014).

2. Planeamento

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Pré-Época e Época	“(…) uma importância muito grande ao período pré-competitivo, para ganhar tempo mais tarde.” (Treinador I)
Semanal	“Fazemos o planeamento jogo a jogo” (Treinador A)

Tabela 4 – Variável Planeamento

Na variável Planeamento, verificaram-se registos quer numa lógica de diferenciação entre Pré-época e época, quer numa lógica de planeamento semanal.

Ainda que existam diferenças nesta variável analisada, a intervenção dos treinadores está alinhada com a conceção de muitos autores estudados (Carvalho et al., 2014), Castelo (2009), Azevedo (2011), Borges et al. (2014), entre outros, que olham para a semana, o microciclo, o intervalo entre competições, o morfociclo (diferentes denominações para uma ideia semelhante), numa perspetiva de planeamento (e periodização) de conteúdos e princípios a trabalhar.

3. Periodização

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Adaptada	“integramos os vários fatores e depois decidimos que exercícios vamos fazer.” (Treinador E)
Tática	“importante é treinarmos desde o primeiro ao último treino da mesma forma” (Treinador J)

Tabela 5 – Variável Periodização

A informação obtida leva-nos a verificar que a Periodização é adaptada, sendo uma posição assumida por Gomes (2004), ao referir que os treinadores

terão que retirar, através da sua sabedoria, o máximo de rendimento dos seus jogadores, para que a sua equipa apresente um futebol de qualidade superior, mas tendo sempre presente o facto da época desportiva ser longa; mas também indo ao encontro de Borges et al. (2014), Carvalhal et al. (2014), entre outros, quando se referem a periodização por morfociclos, padrão, princípios e sub-princípios definidos.

4. Fatores de Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Integrados	“Eu não separo aspeto físico do técnico, do tático, trabalho de forma sempre... eu englobo tudo. Eu trabalho tudo!” (Treinador F)
Psicológicos	“para mim é a principal e a que comanda tudo e condiciona todas as outras dimensões de rendimento.” (Treinador G)
Físicos	“Se eu quero que a minha equipa adquira um conjunto de ideias ou de pensamentos meus no período pré-competitivo, naturalmente vou exercitar mais a equipa, naturalmente há uma grande incidência física (...)” (Treinador G)
Táticos	“a minha grande essência do treino é tática” (Treinador A)
Técnicos	Sem registos

Tabela 6 – Variável Fatores de Treino

Na análise da variável há a registar o facto de todos os participantes terem indicado trabalhar os fatores de treino integrados entre si. Destacamos o facto de nenhum dos treinadores apontar o fator técnico como mais relevante no desenvolvimento da sua intervenção.

Santos (2006) e Borges et al. (2014) são autores que, referindo-se à preparação física no acompanhamento das características tático-técnicas do treino, ou à melhor resposta possível do jogador em todos os planos, convergem com os resultados obtidos.

5. Modelo de Jogo

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Ideia	“é a ideia concreta, é aquela que nos orienta.” (Treinador H)
Dinâmico	“o modelo de jogo é uma coisa muito aberta” (Treinador C)
Integrado	“tudo faz parte do modelo” (Treinador G)
Trabalhado desde o início	“Nós começamos a trabalhar o modelo de jogo no primeiro minuto da época.” (Treinador H)
Bidirecionalidade	“Eu tento juntar o útil ao agradável.” (Treinador C)
Modelo de Jogo em função de jogadores	“Nós este ano já tivemos a necessidade de ir à procura de um modelo de jogo para um jogador” (Treinador D)
Jogadores em função de Modelo de Jogo	“(…) quer implementar efetivamente o seu modelo de jogo, podendo e devendo adaptar os jogadores ao seu modelo de jogo (…)” (Treinador A)

Tabela 7 – Variável Modelo de Jogo

A definição que Pinheiro et al. (2018, p.29) adotam, onde o MJ é “(...) entendido como uma visão ideológica do futuro que resulta das ideias de jogo do treinador, cruzando as características dos jogadores, a cultura do clube e do país, redundando numa forma *sui generis* de abordar os 4 momentos do jogo (...)” relaciona-se com as respostas mais frequentes dos participantes, sendo a bidirecionalidade MJ e jogadores considerada por seis treinadores. Nestes casos, são ponderadas as ideias do treinador para o “seu” MJ, mas as características dos jogadores são também tidas em conta para o mesmo.

Um MJ dinâmico também é referido por seis dos participantes, numa perspetiva de adaptação e evolução do mesmo.

6. Modelo de Jogo e Modelo de Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Interligados	“Tem de estar tudo ligado. Diz-me como treinas, vou-te dizer como é que jogas” (Treinador I)
Modelo de treino como processo	“os jogos são o fruto daquilo que tu fizeste no treino.” (Treinador D)

Tabela 8 – Variável Modelo de Jogo e Modelo de Treino

No binómio MJ – MT, todos os participantes admitiram operacionalizar o MT como processo, nesta relação, alinhados com Carneiro (2016) quando refere que, "treinar é modelar uma realidade"

7. Forma Desportiva

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Multifatorial	“A forma desportiva, acho que tem a ver com uma série de fatores. São um conjunto de partes que depois dá um conjunto total.” (Treinador C)
Oscilante	“não há nenhuma equipa que vá estar a top o ano inteiro. Tens sempre um período, um pico, onde estás menos bem.” (Treinador B)
Constante	“acredito num trabalho constante” (Treinador C)
Sem significado	Sem registos

Tabela 9 – Variável Forma Desportiva

Os registos desta variável alinham com Carvalho et al. (2014) ou Borges et al. (2014), visto o trabalho ser desenvolvido numa perspetiva dos jogadores conseguirem atingir e manter uma Forma Desportiva Constante (e máxima), numa conceção do treino integrado e da Periodização Tática, em oposição aos

modelos tradicionais (Matvéiev, Vorobjev, Arosjev, Tschiene, Verkhoshansky ou Bondarchuk).

8. Dinâmica Volume/ Intensidade

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Adaptável	“Vai de encontro às tuas necessidades.” (Treinador B)
Mais intensidade	“trabalho ter que ser sempre de alta intensidade (...)” (Treinador A)
Mais volume	“gerimos muito o volume porque às vezes temos que treinar mais tempo do que pensamos, porque há outras necessidades de processo” (Treinador H)

Tabela 10 – Variável Volume/ Intensidade

No que concerne à dinâmica Volume/ Intensidade, verifica-se uma maior frequência de respostas no código Mais Intensidade, o que vai de encontro ao defendido por Carvalho et al. (2014), quando se refere a “(...) treinar em intensidade”, ou por Castelo (2009, p.112), que menciona que “(...) quanto maior for a intensidade na aplicação do exercício de treino, maior será a profundidade da adaptação do jogador ou da equipa a esse exercício”.

9. Microciclo

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Conteúdos Variáveis	“Vamos ajustando. Intensidade, volume, conteúdos, tudo isso é ajustável.” (Treinador D)
Conteúdos constantes	“Há conteúdos que são constantes” (Treinador H)
Com estrutura tipo	“Normalmente nós temos uma base padrão em termos daquilo que pretendemos trabalhar” (Treinador E)

Tabela 11 – Variável Microciclo

Na análise à presente variável, salienta-se que nove dos dez treinadores entrevistados afirmaram trabalhar com uma estrutura tipo, na linha de Carvalho (2014) ou de Tojo (2017), que declaram elaborar, com a equipa técnica, um microciclo tipo, para assegurar um patamar de rendimento ideal, procurando associar os objetivos técnico-táticos e físicos.

10. Unidade de Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Complexidade Variável	“tenho um adjunto novo que defende essa complexidade, quebra, complexidade e que nos faz pensar” (Treinador C)
Complexidade em crescendo	“Relativamente à complexidade, é evidente que quando se começa num simples e o entendimento começa a ser progressivo, vai-se do simples para o complexo” (Treinador E)
Progressão	“as unidades de treino têm uma lógica entre elas, em termos de temas, os exercícios em si (...)” (Treinador H)
Estrutura Tipo	“Primeiro uma mensagem sempre inicial (...) depois o treino tem sempre, a seguir, uma componente inicial de aquecimento (...) depois, parte principal, normalmente é composta por um ou por dois exercícios (...)” (Treinador A)

Tabela 12 – Variável Unidade de Treino

Na abordagem à variável Unidade de Treino, foram obtidas respostas relativamente à complexidade das mesmas (variável ou em crescendo), à progressão entre exercícios e à estrutura assumida.

Neste âmbito, cinco treinadores mencionaram trabalhar a complexidade em crescendo (A, C, D, E, F). Numa lógica de complexidade variável, os treinadores B, C, G e J entendem-na como importante e com *transfer* para o jogo alinhando com o pensamento de Carvalho et al. (2014) e de Garganta (2008), autores que reconhecem a importância da complexidade do jogo.

Destacamos que a lógica da complexidade (variável ou em crescendo) e da progressão enquadra-se nos princípios metodológicos preconizados para o treino, quer em termos de aplicação do ciclo de treino, quer ao nível da periodização tática (Amieiro, 2016)

11. Exercício de Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Intensos	“o treino esteja, desde o princípio até ao fim, num ritmo também ele elevado. Porque a intensidade do treino não se faz só através da intensidade do exercício, também se faz através da intensidade que tu colocas na gestão do próprio treino.” (Treinador A)
Objetivos	“Procuo relacionar tudo com o jogo” (Treinador G)
Complexos	“(…) antes a menos que a mais, antes capaz de ele poder chegar e estar preparado para... por isso é que as nossas preocupações são sempre de jogo menos qualquer coisa” (Treinador J)
Organização	“(…) a preocupação é grande em interligar os exercícios todos, também em termos logísticos, pois fica tudo marcadinho no campo, de forma sequencial.” (Treinador I)

Tabela 13 – Variável Exercício de Treino

Num olhar sobre o Exercício de treino, verificamos que todos os treinadores consideram importante a existência de objetivo(s) na sua conceção e aplicação, colocando em evidência a relação estabelecida entre o treinar (e treinar é operacionalizar exercícios) e o jogar, de acordo com Azevedo (2011), entre outros. As respostas vão também ao encontro de Castelo (2009), no que diz respeito aos fatores estruturais do exercício de treino, relativamente a componentes (volume, intensidade, densidade, frequência) e, principalmente, a condicionantes (regulamento, espaço, tempo, tático-técnica, número e instrumentos).

A preocupação com a complexidade dos exercícios é manifestada por seis participantes, numa perspetiva idêntica à citada na questão da complexidade na Unidade de Treino.

12. Avaliação e Controlo do Treino

Respostas (códigos)	Exemplo de Registos (Entrevistas)
Relevante	“Muito importante! Ainda hoje, por exemplo, tive de alterar a minha unidade de treino. Tive feedback por parte do meu posto médico que alguns jogadores estavam um bocadinho “massados” (Treinador C)
Não relevante	Sem registos
Importância Relativa	“Acho interessante. É uma forma de nós confrontarmos os jogadores com alguns dados. Ajudam-nos. Não é decisivo.” (Treinador G)

Tabela 14 – Variável Avaliação e Controlo do Treino

Todos os participantes atribuem relevância à variável Avaliação e Controlo do Treino, ainda que em níveis distintos, alinhando com a conceção de Silva (2003, p.33), quando refere que “(...) os processos de avaliação e controlo do treino têm assumido, ao longo dos anos, uma importância crescente no processo de treino em diversas modalidades desportivas”.

Considerações Finais

A análise de dados por nós efetuada leva-nos, neste momento, a concluir que os treinadores envolvidos no nosso estudo:

- Entendem o Processo de Treino como Abrangente e Fundamental;
- Assumem uma maior preocupação, em termos de planeamento, semanal, ainda que seja considerado o período pré-competitivo como uma etapa com cariz distinto;
- Adotam uma periodização adequada ao “seu” quadro competitivo e aos “seus” jogadores;
- Pensam o “seu” Modelo de Jogo como uma Ideia, sendo este dinâmico, trabalhado desde o início das suas funções e tendo em conta as características dos jogadores que constituem o plantel;
- Operacionalizam o binómio Modelo de Treino - Modelo de Jogo de forma

interligada, olhando para o Modelo de Treino como um processo para chegar ao jogo;

- Procuram uma Forma Desportiva constante;
- Privilegiam a Intensidade em detrimento do volume na dinâmica volume/ intensidade;
- Assumem uma estrutura tipo no “seu” microciclo;
- Preocupam-se com a complexidade dentro da Unidade de Treino (de forma distinta);
- Definem de forma inequívoca objetivos para os Exercícios de Treino concebidos e aplicados;
- Atribuem relevância à Avaliação e Controlo do Treino.

Analisando as constatações anteriormente enumeradas, e numa relação direta com os processos de pensamento inerentes ao treinador de Elite, somos levados a entender que: i) as influências (sociais, culturais, mentais) e características próprias do treinador interferem nas suas tomadas de decisão; ii) os pensamentos e juízos dos treinadores são considerados nas suas tomadas de decisão em meios complexos e incertos; iii) planificação, pensamentos e decisões interativas, teorias e crenças são pressupostos assumidos nas funções profissionais diárias dos treinadores; iv) as decisões de rotina, as decisões imediatas e as decisões reflexivas fazem parte da preparação/ competência do treinador.

Referências Bibliográficas

Amieiro, N. (2016). O Exercício de Treino aos Olhos do Enquadramento Conceptual e Metodológico da Periodização Tática. *Treino Científico*, 30, 16–18.

Azevedo, J. (2011). *Por dentro da tática* (1ª edição). Prime Books.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª edição). Edições, 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bompa, T. (2003). *Periodización. Teoría y metodología del entrenamiento*. Editorial Hispano Europea.

Borges, P., Antonello, A., Pereira, V., Teixeira, D., Oliveira, J., & Rinaldi, W. (2014). Contribuições da periodização tática para o desenvolvimento de uma identidade coletiva em equipes de futebol. *Cinergis*, 15(2), 81-86. <http://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/4935>

Braz, J. (2015). Treinador... O mentor do treino. *Treino Científico*, 25, 30–32.

Carneiro, R. (2016). (Re)Conhecer o Treinador... Itinerário para uma identificação. *Treino Científico*, 30, 27–29.

Carvalho, C., Lage, B., & Oliveira, J. (2014). *Futebol - Um saber sobre o saber fazer* (2ª edição). Primebooks.

Castelo, J. (2009). *Futebol - Concepção e Organização de 1100 Exercícios Específicos de Treino*. Visão e Contextos.

Garganta, J. (1997). *Modelação tática do jogo de Futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Dissertação de Doutoramento, FCDEF-Universidade do Porto.

Garganta, J. (2004). Atrás do palco, nas oficinas do Futebol. In J. Garganta, J. Oliveira & M. Murad (Orgs.), *Futebol de muitas cores e sabores. Reflexões em torno do desporto mais popular do mundo* (pp. 227-234). Campo das Letras.

Garganta, J. (2008). Modelação tática em jogos desportivos – A desejável cumplicidade entre pesquisa, treino e competição. Em F. Tavares, A. Graça, J. Garganta & I. Mesquita (Eds.), *Olhares e Contextos da Performance nos jogos desportivos* (pp. 108-121). U. Porto edições.

Garganta, J. (2015). Revisitando as oficinas do futebol, atrás do palco. *Treino Científico*, 25, 3–5.

Gilbert, W. & Trudel, G. (2006). The coach as a reflective practitioner. In: R. Jones (Ed.), *The sport coach as educator: re-conceptualising* (pp. 113-128). Routledge.

Gomes, J. (2004). *Estudo da congruência entre a periodização do treino e os modelos de jogo em treinadores de futebol de alto rendimento*. Dissertação de Mestrado, FCDEF-Universidade do Porto.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. (4ª edição). Instituto Piaget.

Mendes, P. (2014). *A aquisição de competências do treinador: Estudo de caso com um treinador de sucesso*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of sports science & medicine*, 9(3), 480-489. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761720/>

Pereira, P., Bento, F., & Pereira, B. (2015) Os pensamentos e as decisões interativas dos professores de Educação Física. Em J. Nascimento et. al (Eds.), *Educação Física e Esporte: convergindo para novos caminhos...* (Vol. 7, pp. 149-167). UDESC. <http://hdl.handle.net/1822/36496>

Pinheiro, V., Belchior, D., Sousa, P., & Santos, F. (2018). *Manual para treinadores de futebol de excelência*. (1ª Edição). Prime Books.

Rocha, T., & Silva, M. (2018). O papel do treinador na sociedade. Em J. Rodrigues, A. Figueiredo, L. Murta, P. Bezerra, S. Damásio, T. Figueiredo & T. Fonseca (Eds.). *Fórum Politécnico#4 - Desporto, Desenvolvimento e Bem-Estar* (pp. 65-68). REDESPP IPSANTAREM – ESDRM.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). *A formação para ser treinador*. <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/afpsr.pdf>

Santos, A. (2015). *Seleção Nacional, Uma metodologia de trabalho aplicada ao futebol*. Visão e Contextos.

Santos, P. (2006). *O Planeamento e a Periodização do Treino em Futebol – um estudo realizado em clubes da Superliga*. Dissertação de Mestrado, FMH-Universidade Técnica de Lisboa.

Sequeira, P., Hanke, U., & Rodrigues, J. (2013). O comportamento e as decisões pré- e pós-interativas do treinador de andebol de topo durante a competição.

Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 1(1), 156-173. <http://hdl.handle.net/10400.15/893>

Silva, J. (2003). *Avaliação e Controlo do Treino no Futebol - Estudo do impacto fisiológico de exercícios sob forma jogada*. Dissertação de Mestrado, FCDEF-Universidade do Porto.

Tojo, Ó. (2017). Microciclo Tipo em Futebol - Impactos Fisiológicos e Subjetividades. *Treino Científico, 10*, 8-11.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Sintesis Editorial.



CAPÍTULO
VIII

Estudo sobre a Concetualização de um Modelo de Jogo, em Treinadores de Futebol Infanto-Juvenil

José Goulão¹, João Serrano^{1,2}, Pedro Mendes^{1,2,3}, André Ramalho^{1,2}, João Petrica^{1,2}, Rui Paulo^{1,2,3}

¹Instituto Politécnico de Castelo Branco

²Sport, Health and Exercise Research Unit

³Research in Education and Community Intervention

Introdução

O Modelo de jogo (MJ) para qualquer equipa de futebol é o referencial para todos elementos da equipa, uma estrutura de comunicação e um dos principais orientadores do processo de treino. Uma forma de jogar em que percebam e saibam o que fazer em qualquer momento do jogo. Autores como Castelo (1996) ou Garganta (2005) referem que se constitui como o ponto de partida que é determinante para a orientação da ação e organização de uma equipa e que tem uma importância essencial no comportamento tático dos jogadores.

Oliveira (2003) diz que é uma ideia ou conjetura de jogo que decorre dos seus constrangimentos, sejam eles, estruturais, funcionais ou regulamentares. Concordamos com Gonçalves (2009, p.84) quando diz que “a construção e desenvolvimento de um MJ correspondem a um conjunto de roturas entre modos sucessivos de explicação e interpretação do jogo”. Considerando que o sucesso de uma equipa está muito dependente do modelo de jogo do seu treinador, vamos procurar saber como é que os treinadores de futebol das equipas jovens de um clube de formação concetualizam e operacionalizam o seu modelo de jogo e se a idade dos treinadores, os anos de experiência como treinador e a sua formação influencia essa operacionalização e concetualização.

Procurou-se saber qual o conceito de MJ dos treinadores; que objetivos se pretendem alcançar quando se cria um MJ para a equipa; quem deve participar na formulação e conceção do MJ, quais os aspetos a ter em conta na formulação do modelo; se na opinião deles o contexto do clube pode influenciar o MJ, Procuramos ainda saber quais os fatores e condicionalismos, que podem influenciar o MJ adotado; saber se o modelo é reajustado em função da prestação da equipa, do resultado, da equipa de arbitragem, ou do desenrolar do jogo; se os treinadores vão reajustando no seu MJ ao longo do tempo; qual a opinião deles sobre quem deve ter um conhecimento claro sobre o MJ adotado, se esse mesmo modelo deve ser ou não um elemento orientador do processo de treino e de jogo da equipa e se os exercícios a propor devem ser padronizados para todas as equipas de acordo com o MJ.

Neste sentido, o objetivo geral do nosso estudo, foi perceber como é que os treinadores de futebol das equipas/escalões de formação de um clube de futebol, que participam nos campeonatos distritais e nacionais, concetualizam e operacionalizam o seu modelo de jogo, e verificar as diferenças tendo em conta a idade, a formação académica e a formação da FPF.

Método

Teremos que reconhecer que muitos aspetos da vida humana, da vida pessoal, profissional e social, não podem ser explicados pelas abordagens das investigações ditas convencionais ou tradicionais (Rosado, 2012). Desta forma, a presente investigação foi desenvolvida tendo em conta uma perspetiva interpretativa.

Participantes

No nosso estudo, participaram 11 treinadores de equipas que disputam os campeonatos distritais e nacionais, nos escalões de infantis, iniciados juvenis e juniores, todos do sexo masculino, de diferentes escalões etários com e sem formação académicas em Desporto, com e sem formação específica (tabela 1).

Tabela 1. Caracterização dos participantes (n=11)

Experiência	Até 5 anos	54.5 %
	Mais de 5 anos	45.5 %
Escalão Etário	Até 30 anos	63.6 %
	Mais de 30 anos	36.4 %
Formação Acad. Sup. Desporto	Sim, tem	54.5 %
	Não tem	45.5 %
Formação Específica FPF	Sim, tem	72.7 %
	Não tem	27.3 %

Dos treinadores participantes, 63.6% tinham idade igual ou inferior a 30 anos e 45.5% mais de 30 anos; 54.5% possuíam formação académica superior e 36.4%, não possuía; 72.5% tinham formação específica de treinador (pelo menos nível I da FPF), e 27.3% não tinham qualquer nível de formação.

Instrumentos

O instrumento usado na recolha dos dados foi a entrevista semiestruturada (Bogdan & Biklen, 2007). O guião de entrevista usado no nosso estudo foi construído, partindo do guião de entrevista validada por Gonçalves (2009). Como o guião de entrevista do autor foi preparado para treinadores de atletas seniores, tivemos necessidade de fazer alterações e adaptações com uma validação por especialistas para o nosso estudo.

A validação do nosso guião de entrevista, seguiu três fases de validação. Numa primeira fase, foi dado a conhecer a três peritos (dois doutores em Ciências do Desporto e um especialista em investigação qualitativa). Posteriormente, a versão revista do guião foi alvo de uma aplicação piloto, a um treinador de futebol, no sentido de aferir a clareza e a precisão do seu conteúdo (Kvale, 1996). Por fim, fizemos as alterações necessárias, levando o guião à sua configuração final. Foram efetuados os modelos de classificação, bem como a definição dos modelos de classificação, para cada pergunta (Goulão, 2018).

Procedimentos

Foi enviada uma carta ao Presidente do clube a explicar o objetivo do trabalho e a pedir autorização para realizar as entrevistas aos treinadores. Posteriormente foram contactados os treinadores, individualmente solicitando a sua colaboração. Os sujeitos participaram no estudo de livre vontade, dando o seu consentimento através da assinatura de um termo de consentimento informado. Neste estudo foram respeitados todos os princípios éticos de proteção de dados e de anonimato de identificação.

Foi explicado aos treinadores o que se pretendia com o trabalho e foram todos entrevistados no mesmo local (balneário do treinador), com condições para estarem tranquilos e sem barulho. As entrevistas foram gravadas através de um gravador digital em datas acordadas com os treinadores. Procurámos colocar as questões de forma clara e objetiva, evitando perguntas com duplo sentido ou com algum tipo de ambiguidade. Foi usada uma linguagem simples e de acordo com o quadro de referência dos participantes. As entrevistas foram posteriormente passadas para “protocolo escrito” através do programa Microsoft Word®. Após a escrita de cada um dos protocolos, foi realizada uma audição total para verificar se estava tudo correto.

Tratamento estatístico dos dados

Após a transcrição das entrevistas para suporte de papel, foi realizada uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), tendo por base um sistema de categorias. Depois de ordenados os dados, recorreremos à estatística descritiva, a partir das medidas descritivas básicas e percentuais. O programa estatístico utilizado para codificação numa base de dados foi o S.P.S.S., versão 23.0.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentamos os resultados recorrendo à estatística descritiva (percentuais relativos e absolutos), apresentando os resultados em tabelas e gráficos, comentados posteriormente e fazemos de imediato a sua discussão.

Tabela 2. Resultados referentes à questão “O que é para si o MJ?”

O que é o MJ?	Total amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Ideia de Jogo	63.6%	100%	33.3%	75%	57.1%	66.7%	60%	62.5%	66.7%
Filosofia de Equipa	36.4%	0%	66.7%	25%	42.9%	33.3%	40%	37.5%	33.3%

No que respeita à pergunta “O que é para si um MJ” as categorias mais evidenciadas foram “ideia de jogo” e “uma filosofia de equipa” o que vai ao encontro do que nos diz Bento (2004), de que na formação de jovens jogadores, é importante o ensino dos elementos técnico e táticos do jogo, mas também de extrema importância aprender, através do futebol, a ler e a entender o mundo e a exercer a cidadania. Hoje em dia, muito se ouve falar em ideia de jogo ou conceção de jogo de um treinador.

Segundo Garganta (1997), é possível, observando equipas e jogadores ao longo de vários jogos, encontrar padrões de organização, que permitem tirar conclusões sobre o comportamento de jogo de jogadores e equipas. Esse comportamento tem relação com as características do jogo construído pela equipa, especialmente com o seu sistema organizacional. De uma forma mais explícita, concordamos então com Oliveira (2003), quando este refere que o MJ deve constituir-se como o núcleo central de ideias que o treinador pretende que sejam adotadas, pela sua equipa.

Tabela 3. Resultados referentes à questão “Qual é o seu MJ?”

Qual é o seu MJ?	Total amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Baseado 5 momentos Jogo	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Identif. com objet. Clube	9.1%	20%	0%	14.3%	0%	16.7%	0%	12.5%	0%
Por base carat. Jogadores	45.5%	40%	50%	50%	42.9%	50%	40%	62.5%	0%
Preconiza desenv. Atleta	27.3%	20%	33.3%	50%	14.3%	33.3%	20%	37.5%	0%

Na pergunta “Qual é o seu MJ” a categoria mais evidenciada foi “tendo por base os 5 momentos de jogo”. No futebol atual (Magalhães & Nascimento, 2010) existem cinco momentos principais do jogo (organização defensiva, transição defesa/ataque, organização ofensiva e transição ataque/defesa) e os esquemas táticos. Quanto às variáveis não se encontraram grandes diferenças, apenas a salientar que os treinadores com formação da FPF, na sua maioria baseiam o seu MJ de acordo com as características dos jogadores e preconizam o desenvolvimento do atleta, enquanto que os que não tem formação da FPF não o fazem.

Tabela 4. Resultados à questão “Quais os objetivos que se pretendem alcançar com a criação do MJ, na sua equipa?”

Quais os objetivos?	Total amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Interlig. Treino/Jogo	9.1%	20%	0%	25%	0%	16.7%	0%	12.5%	0%
Rentab. desenv. Atletas	54.5%	40%	66.7%	50%	57.1%	50%	60%	37.5%	100%
Contribuir conhec. Jogo	54.5%	40%	66.7%	75%	42.9%	50%	60%	75%	0%

Na pergunta “Quais os objetivos que se pretendem alcançar com a criação do MJ, na sua equipa” as categorias mais evidenciadas foram “Rentabilizar desenvolvimento dos Atletas” e “Contribuir para o conhecimento do Jogo”. Quinta, (2013) refere que a primeira preocupação do treinador deverá ser a de estabelecer o tipo de jogo que quer ver a sua equipa praticar, analisar a qualidade dos seus jogadores para perceber se será exequível a sua ideia com o nível dos seus praticantes e a partir daí escolher os melhores exercícios. Estamos em total consonância com o referido autor e os treinadores deste clube de formação revelam uma grande preocupação no desenvolvimento dos seus atletas. Quanto às variáveis encontramos as maiores diferenças entre os que possuem formação pela FPF e os que não possuem, pois enquanto os primeiros valorizaram mais a contribuição para o conhecimento do jogo, os segundos valorizaram mais a rentabilização do desenvolvimento dos Atletas.

Tabela 5. Resultados referentes à questão “Quem deve participar na formulação e conceção do MJ?”

Quem?	Total da amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Coordenador Clube	63.6%	80%	50%	50%	71.4%	66.7%	60%	62.5%	66.7%
Equipa Técnica	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Direção do Clube	27.3%	40%	16.7%	25%	28.6%	33.3%	20%	37,5%	0%
Jogadores	36.4%	40%	33.3%	25%	42.9%	50%	20%	25%	66.7%
Pais	9.1%	0%	16.7%	25%	0%	0%	20%	12,5%	0%

Na pergunta “Quem deve participar na formulação e conceção do MJ” a categoria mais evidenciada foi “Equipa técnica” independentemente das variáveis em questão. Todos os entrevistados responderam a esta categoria como a mais importante. Miranda (2009) refere que o treinador deve definir MJ da equipa junto com sua equipa técnica, levando em conta sua ideia de jogo, a característica dos jogadores, os princípios de jogo, a organização funcional e a estrutura do clube. O MJ deve ter objetivos bem definidos e bem claros. Os treinadores mais novos, os que têm formação superior e os que não possuem formação pela FPF, referem em maior percentagem que os jogadores também deveriam participar na formulação do modelo de jogo.

Tabela 6. Resultados referentes à questão “Ao Formular o MJ quais os aspetos a ter em conta?”

Quais os Aspetos?	Total da amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Os 5 momento Jogo	18.2%	40%	0%	25%	14.3%	33.3%	0%	25%	0%
Desenv. Carat. Jogadores	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Quadro Competitivo Equipa	18.2%	20%	16.7%	25%	14.3%	0%	40%	12.5%	33.3%
Infra-estruturas do Clube	18.2%	20%	16.7%	25%	14.3%	16.7%	20%	12.5%	33.3%
Objetivos do Clube	9.1%	20%	0%	0%	14.3	16.7%	0%	12.5%	0%
Calendário Desportivo	9.1%	0%	16.7%	0%	14.3%	0%	20%	0%	33%

Na pergunta “Ao Formular o MJ quais os aspetos a ter em conta” a categoria mais evidenciada foi “Desenvolvimento e Características dos Jogadores” Segundo Garganta (2017) formar jogadores implica muito mais que a obsessão por um MJ único, mas sim um cuidado programa de desenvolvimento das competências para jogar, e, em paralelo, se fomente o desenvolvimento pessoal dos praticantes. Deve haver uma clara sintonia entre o clube, a equipa e o projeto de formação. Segundo Neto (2014) os jogadores devem ser rápidos, fortes, e influentes capazes de vencer a resistência na presença da fadiga. O futebol é uma modalidade que exige aos jogadores várias capacidades das quais se destacam uma apurada competência técnica, uma boa compreensão tática do jogo, uma atitude mental centrada no rendimento e, para além disso, uma excelente aptidão física (Soares, 2005). As diferentes variáveis demonstram diferenças reduzidas relativamente aos aspetos a ter em conta para a formulação do MJ, uma vez que todos eles referiram que o principal aspeto a ter em conta é o desenvolvimento das características dos jogadores.

Tabela 7. Resultados referentes à questão “O Contexto do Clube pode influenciar um MJ? Como?”

Pode Influenciar?	Total da amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Como?									
Tendo Conta Dimensão	45.5%	80%	16.7%	75%	28.6%	50%	40%	62.5%	0%
Tendo Conta Filisofia	54.5%	40%	66.7%	25%	71.4%	50%	60%	50%	66.7%
Condições Infra-estrut.	45.5%	60%	33.3%	75%	28.6%	50%	40%	50%	33.3%

Na pergunta “O Contexto do Clube pode influenciar um MJ” os entrevistados responderam todos que sim. Tamarit (2013) refere que é importante nunca esquecer que do MJ fazem parte também a cultura do país ou região em que o clube está inserido, a cultura/história do próprio clube, a estrutura

organizativa do mesmo, os objetivos definidos pelo clube, as ideias de jogo do treinador, as estruturas ou sistemas táticos preferencialmente trabalhados e as características e nível dos jogadores que o clube dispõe. O MJ não se resume assim, apenas a um conjunto de comportamentos e ideias que o treinador tem para transmitir, mas também, tem de estar relacionado com os jogadores que têm pela frente e com a cultura do clube que representa (Silva, 2008). A categoria “Tendo em conta a dimensão do clube” e “condições Infra-estruturais do clube” é mais referida pelos treinadores mais velhos, pelos mais experientes com formação superior e com formação pela FPF.

Na pergunta “Quais os Fatores e Condicionaismos que podem influenciar um MJ”, as categorias mais evidenciadas foram “Qualidades e Características dos Jogadores” e “Características do Envolvimento”.

Tabela 8. Resultados à questão “Quais os Fatores e Condicionaismos que podem influenciar um MJ?”

Quais?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Qualid./Carat. Jogadores	90.9%	80%	100%	100%	85.7%	83.3%	100%	100%	66.7%
Quantid. Jogad. Disponív.	27.3%	40%	16.7%	50%	14.3%	33.3%	20%	25%	33.3%
Carateríst. Envolvimento	45.5%	60%	33.3%	25%	57.1%	50%	40%	62.5%	0%
Quadro Competitivo	36.4%	40%	33.3%	50%	28.6%	33.3%	40%	50%	0%
Características do Clube	36.4%	40%	33.3%	25%	42.9%	33.3%	40%	25%	66.7%

Estas ideias vão ao encontro do defendido por Castelo (2009) que diz que o MJ deve ter um caráter evolutivo, adaptativo que tem em conta a características dos jogadores. O MJ no futebol infanto-juvenil deve ser ajustado de acordo com as competições, (Marques & Oliveira 2002) e deve ter-se em conta um

conjunto de características tais como o desenvolvimento da multilateralidade e ter competições que estimulem a realização de ações desportivas através de adaptações regulamentares, desenvolvendo o funcionamento estrutural do sistema nervoso central e neuromuscular. A categoria “Características do Envolvimento” foi mais referida pelos treinadores com mais experiência, pelos mais novos, pelos que possuem formação superior em desporto e formação pela FPF.

Tabela 9. Resultados referentes à questão “O MJ pode ser reajustado em Função da Prestação da Equipa, dos Resultados e da Evolução do Jogadores? De que forma?”

MJ pode ser Reajustado?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Como?									
Alteração Sist. Tático	9.1%	20%	0%	25%	0%	0%	20%	12.5%	0%
Alteração Método Jogo	36.4%	60%	16.7%	50%	28.6%	50%	20%	50%	0%
Alteraç. Forma Treinar	36.4%	40%	33.3%	50%	28.6%	50%	20%	37.5%	33.3%
Alter. Posic. Jogadores	36.4%	40%	33.3%	50%	28.6%	33.3%	40%	50%	0%

Na pergunta “O MJ pode ser reajustado em Função da Prestação da Equipa, dos Resultados e da Evolução do Jogadores”. Todos responderam afirmativamente e as categorias mais evidenciadas foram “Alteração do Método de Jogo”, “Alteração da Forma de Treinar “ e “Alterando o posicionamento do Jogadores “. De acordo com Oliveira et al. (2006), referindo-se a José Mourinho, existem lógicas processuais como a progressão, distribuição dos conteúdos, o treino a intensidade, o volume e a sustentação da metodologia. Ter um MJ definido é o mais importante para uma equipa de futebol, e tal modelo corresponde a um conjunto de princípios que dão organização à equipa.

Tabela 10. Resultados à questão “É da opinião que se deva alterar o MJ durante a época? Porquê?”

Deve alterar-se o MJ?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF		
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não	
Sim	63.6%	60%	66.7%	50%	71.4%	66.7%	60%	62.5%	66.7%	
Não	36.4%	40%	33.3%	50%	28.6%	33.3%	40%	37.5%	33.3%	
Porquê?										
ñ adapta. Ideia de Jogo	18.2%	20%	16.7%	25%	14.3%	16.7%	20%	25%	0%	
Necessid. reajustam.	81.8%	80%	83.3%	75%	85.7%	83.3%	80%	75%	100%	
Só em situaç. excec.	45.5%	40%	50%	50%	42.9%	50%	40%	50%	33.3%	

A maioria dos treinadores respondeu afirmativamente à questão se se deve alterar o modelo de jogo ao longo da época e as principais respostas independentemente das variáveis sustentam-se nas necessidades de reajustamentos necessários que é preciso fazer. Pacheco (2001) defende que na formação o importante é aprender e é fundamental que todos os treinadores da formação procurem qualidade de jogo, de forma a desenvolver as capacidades motoras e intelectuais das crianças, nem que para tal, seja necessário fazer reajustamentos.

Tabela 11. Resultados referentes à questão “Considera importante ter mais que um sistema tático idealizado para o MJ? Porquê?”

Considera Importante?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF		
		+5	-5	+30	-30	sim	não	Sim	Não	
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
Porquê?										
Oferece mais Soluções	72.7%	100%	50%	75%	71.4%	66.7%	80%	75%	66.7%	
Respond. Neces./reajustam Eq.	54.5%	60%	50%	75%	42.9%	66.7%	40%	62,5%	33.3%	

Na pergunta “Considera importante ter mais que um sistema tático idealizado para o MJ” todos entrevistados responderam que sim, sendo a principal justificação o facto de oferecer mais soluções. Bettega et al. (2015) referem que o MJ não pode ser rígido, e sim variável e condizente a uma zona de desenvolvimento proximal dos atletas, já que o cumprimento dos padrões comportamentais (princípios de jogo) poderão diferenciar-se durante os anos de formação e também deve ser entendido como um sistema dinâmico que apresenta variabilidade para desenvolver criatividade dentro do mesmo e permitir aos potenciais talentos evoluírem para níveis de complexidade mais elevados, sem perda de identidade. O treinador terá de possuir um conjunto de atributos multidisciplinares (Araújo, 1994), e deve tomar decisões, de acordo com certos indicadores e mediante determinados critérios e domínios que obedecem a uma certa organização, onde salienta o treino, a liderança, o estilo e formas de comunicação, não descurando as opções táticas e estratégicas decorrentes da observação e análise do jogo, da gestão das pressões contidas na competição, do controlo da capacidade de concentração e emoções (Pacheco, 2005).

Tabela 12. Resultados referentes à questão “O MJ deve ser um elemento orientador do Treino e do Jogo da Equipa? Porquê?”

MJ deve ser elemento Orientador?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. PPF		
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não	
Sim	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Não	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
Porquê?										
Vai encontrar Ideia Jogo	36.4%	60%	16.7%	25%	42.9%	66.7%	0%	37.5%	33.3%	
Exerc. de acordo com MJ	81.8%	60%	100%	100%	71.4%	66.7%	100%	87.5%	66.7%	
Transfer Treino/ Jogo	18.2%	40%	0%	0%	28.6%	33.3%	0%	25%	0%	

Todos os treinadores responderam afirmativamente, que o MJ deve ser um elemento orientador do Treino e do Jogo da Equipa. No Futebol é frequente dizer-se que conforme se quer jogar, assim se deve treinar, o que sugere uma relação de interdependência e reciprocidade entre a preparação e a competição. Tal relação é consubstanciada por um dos princípios do treino, o princípio da especificidade, que preconiza que sejam treinados os aspetos que se prendem diretamente como o jogo (estrutura de movimento estrutura da carga, natureza das tarefas, etc.) no sentido de viabilizar a maior transferência possível das aquisições operadas no treino para o contexto específico do jogo (Garganta, 1997). O MJ assume-se como o aspeto central que baliza o processo de treino, refere Almeida (2014). A principal razão apontada pela maioria dos treinadores independentemente das variáveis em estudo, é porque é importante ter exercícios adaptados ao modelo de jogo.

Quando se perguntou aos treinadores se os exercícios de treino devem ser padronizados de acordo o MJ, a maioria respondeu negativamente, alegando que o importante é que estejam relacionados com o contexto e com a idade dos praticantes.

Tabela 13. Resultados referentes à questão “Os Exercícios de Treino devem ser Padronizados de acordo o MJ? Porquê?”

Exercícios Padronizados de acordo com o MJ?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF		
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não	
Sim	9.1%	0%	16.7%	25%	0%	0%	20%	12.5%	0%	
Não	90.9%	100%	83.3%	75%	100%	100%	80%	87.5%	100%	
Porquê?										
Maior Rentab. Treino	9.1%	0%	16.7%	25%	0%	0%	20%	12.5%	0%	
Exerc. Diversif. mas estrutura comum	27.3%	60%	0%	25%	28.6%	33.3%	20%	37.5%	0%	
Exerc. c/ cunho pessoal Treinador	18.2%	40%	0%	25%	14.3%	33,3%	0%	25%	0%	
Exercícios responder diferentes objetivos	27.3%	20%	33.3%	25%	28.6%	50%	0%	25%	33.3%	
Exercícios adaptados ao contexto e idade	54.5%	40%	66.7%	75%	42.9%	66.7%	40%	62,5%	33.3%	

Castelo (2014) refere também que os exercícios são instrumento fundamental do processo de preparação de um jogador ou de uma equipa. Quando corretamente selecionado, reflete efeitos positivos, manifestando-se através de uma melhor adaptação e sustentabilidade a curto e longo prazo, uma maior eficácia decisional e comportamental dos praticantes. Por outro lado, quando desajustado ou desenquadrado com as capacidades dos praticantes ou da lógica da modalidade, refletem efeitos negativos.

Tabela 14. Resultados referentes à questão “As características dos Jogadores são importantes para a posição que ocupam no MJ? Porquê?”

As características dos jogadores são importantes ?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF		
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não	
Sim	81.8%	80%	83.3%	75%	85.7%	66.7%	100%	75%	100%	
Não	18.2%	20%	16.7%	25%	14.3%	33.3%	0%	25%	0%	
Porquê?										
Só na fase especialização	9.1%	20%	0%	25%	0%	16.7%	0%	12.5%	0%	
Perm. maior rentab. jogador	45.5%	60%	33.3%	25%	57.1%	50%	40%	50%	33.3%	
Jogad. Respon. exigências MJ	36.4%	20%	50%	25%	42.9%	33.3%	40%	25%	66.7%	
Fases Prévias Especialização	18.2%	20%	16.7%	25%	14.3%	33.3%	0%	25%	0%	

Quando se questionou os treinadores se as características dos Jogadores são importantes para a posição que ocupam no MJ, a maioria dos entrevistados responderam que sim. Segundo Garganta (2017) formar jogadores implica muito mais que a obsessão por um MJ único, mas sim um cuidado programa de desenvolvimento das competências para jogar, e, em paralelo, se fomente o desenvolvimento pessoal dos praticantes. Deve haver uma clara sintonia entre o clube, a equipa e o projeto de formação. Quando se tem em conta as diferentes variáveis na resposta à questão formulada, verificamos

que os treinadores com mais experiência, mais novos, formação superior e com formação pela FPF respondem que as características dos Jogadores são importantes para a posição que ocupam no MJ, porque permitem uma maior rentabilização dos jogadores.

Tabela 15. Resultados referentes à questão “Quem deve ter conhecimento do MJ adotado? Porquê?”

Quem?	Total da Amostra	Experiênc.		Esc. Etário		Form. Sup.		Form. FPF	
		+5	-5	+30	-30	sim	não	sim	não
Coordenador do Clube	54.5%	80%	33.3%	25%	71.4%	50%	60%	50%	66.7%
Equipa Técnica	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Presidente	27.3%	20%	33.3%	0%	42.9%	16.7%	40%	12.5%	66.7%
Jogadores	90.9%	100%	83.3%	75%	100%	100%	80%	87.5%	100%
Porquê?									
Para haver sintonia	63.6%	80%	50%	50%	71.4%	83.3%	40%	75%	33.3%
Para perceber o que se está a fazer	27.3%	40%	16.7%	50%	14.3%	33.3%	20%	37.5%	0%

Na pergunta aos treinadores sobre quem deve ter conhecimento do MJ adotado, todos responderam que deve ser a “Equipa Técnica” e a maioria respondeu que é importante que os jogadores também conheçam o MJ. As principais razões é para que possa haver sintonia entre todos e perceber o que se está a fazer. Quanto às variáveis, são os treinadores mais experientes, mais novos os que têm formação superior e os que têm formação pela FPF os que referem em maior percentagem a importância do conhecimento do modelo de jogo por parte dos jogadores.

Para Quinta (2017), numa equipa, todos ganham e todos perdem. O treinador tem de ser capaz de dar ênfase ao que considera importante em cada exercício para que a ideia de jogo vá sendo interiorizada pelos jogadores e assim construir a sua forma de jogar.

Conclusões

Com este trabalho concluímos que os treinadores inquiridos referem que a “Ideia de Jogo” é prioritária para a conceção e criação do seu MJ e que “os cinco momentos do jogo”, “o desenvolvimento dos atletas” e “ter conhecimento do jogo”, são fundamentais para a conceção do mesmo. Concluímos ainda que quem deve participar na formulação e conceção do MJ é a equipa técnica e que o contexto do clube pode influenciar o MJ. As qualidades e características dos jogadores, a alteração do método de Jogo, a alteração da forma de treinar e alterando o posicionamento dos jogadores são condicionalismos que podem influenciar o MJ e que os treinadores fazem reajustamentos no seu MJ ao longo do tempo. Podemos ainda concluir, no nosso estudo que as pessoas que devem ter um conhecimento claro sobre o MJ adotado são a Equipa Técnica, que MJ deve ser um elemento orientador do processo de treino e de jogo da equipa, que os exercícios não devem ser padronizados e que as características dos Jogadores são importantes para a posição que ocupam no MJ.

Quanto às diferentes variáveis do estudo, podemos concluir que os treinadores que possuem a formação da FPF valorizam mais a importância do MJ para o desenvolvimento dos Atletas que os que não possuem essa formação. Os treinadores mais novos, os que têm formação superior e os que não possuem formação pela FPF, referem em maior percentagem que os jogadores também deveriam participar na formulação do modelo de jogo. A dimensão do clube e as suas condições infraestruturais são mais importantes para treinadores mais velhos, pelos mais experientes com formação superior e para os que têm formação pela FPF, quanto à influência sobre o MJ. Quanto aos Condicionalismos que podem influenciar um MJ, a categoria “Características do Envolvimento” foi mais referida pelos treinadores com mais experiência, pelos mais novos, pelos que possuem formação superior em desporto e formação pela FPF. Relativamente à importância das características dos jogadores para a posição que ocupam no MJ, os treinadores com mais experiência, mais novos, com formação superior e com formação pela FPF, consideram que permite uma maior rentabilização dos jogadores.

Referências Bibliográficas

Araújo, J. (1994). *Ser Treinador*. Editorial Caminho.

Almeida, R (2014). *Da conceptualização dos métodos de treino à operacionalização prática no quadro do modelo de jogo adotado*. Dissertação de Mestrado na especialidade de Treino de Alto Rendimento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bento, J. (2004). *Desporto: Discurso e substância*. Campo das letras.

Bettega, O., Scaglia, A., Morato, M., & Galatt, L. (2015). Formação de jogadores de futebol: princípios e pressupostos para composição de uma proposta pedagógica. *Movimento*, 21(3) (Julio-Septiembre), 791-801.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Pearson Allyn & Bacon.

Castelo, J. (1996). *Futebol - A Organização do jogo*. Edição de autor.

Castelo, J. (2009). *Futebol. Organização. Dinâmica do Jogo*. Centro de Estudos de Futebol da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Garganta, J. (1997). *Modelação táctica do jogo de futebol - estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto.

Garganta, J. (2005). Dos constrangimentos da acção à liberdade de (inter acção, para um Futebol com pés ... e cabeça. Em D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão: a acção táctica no desporto* (pp. 179-190). Visão e Contextos.

Garganta, J. (2017). A Excelência em Futebol: Equívocos, Evidencias e Desafios. *Treino Científico*, 31, 15,16.

Gonçalves, R. (2009). *Conceptualização do modelo de jogo - Um estudo efec-*

tuado com treinadores de Futebol com o curso de nível IV. Dissertação de Mestrado na especialidade de Treino de Alto Rendimento . FMH–UTL.

Goulão, J (2018). *O modelo de jogo no futebol de formação: Estudo Sobre a Concetualização e Operacionalização do Modelo de Jogo de Treinadores de Futebol Infantojuvenil.* Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing.* Sagel.

Magalhães, R. & Nascimento, L. (2010). *Aprender a Jogar Futebol – Um Caminho para o Sucesso.* Prime Books.

Marques, A. & Oliveira, J. (2002). O treino e a competição dos mais jovens: Saúde versus rendimento. Em V. Barbanti, A. Amadio, J. Bento & A. Marques (Eds), *Espor-te e Actividade Física. Interação entre Rendimento e Saúde*, Editora Manole Lda.

Miranda, J. (2009). *Organização estrutural: ponto de partida ou meio para atingir um fim (o modelo de jogo).* Dissertação de licenciatura. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Neto, J. (2014). *Preparar para Ganhar.* Prime Books.

Oliveira, B., Amieiro N., Resende N., & Barreto R. (2006). *Mourinho Porquê tantas vitórias?* Gradiva.

Oliveira, G. (2003). Organização do jogo de uma equipa de Futebol. Aspectos metodológicos na abordagem da sua organização estrutural e funcional. *Atas de II Jornadas Técnicas de Futebol + Futsal.* UTAD.

Pacheco, R. (2001). *O ensino do futebol. Futebol de 7 – Um jogo de iniciação ao futebol de 11.* Grafiãsa.

Pacheco, R. (2005). *Segredos de Balneário – A palestra dos treinadores de futebol antes do jogo.* Prime Brooks.

Quinta R. (2013). A importância do exercício no treino. *Treino Científico*, 15, 7-8.

Quinta, R. (2017). Falar de Futebol. *Treino Científico*, 34, 6-7.

Rosado, A., Mesquita, I., & Colaço, C. (2012). *Métodos e Técnicas de Investigação Qualitativa*. Edições FMH- UTL.

Silva, M. (2008). *O desenvolvimento do jogar, segundo a Periodização Tática*. MCSports.

Soares, J. (2005). *O Treino do Futebolista*. Porto Editora.



CAPÍTULO

IX

Os Esports: Novos Desafios para a Pedagogia do Desporto

Pedro Sequeira^{1,2,3}, António Lopes^{1,4,5}

¹Associação Portuguesa de Esports

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

³Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém

⁴Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona

⁵Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano

Introdução

Os esports são competições organizadas de jogos eletrónicos (Jenny et al., 2016) através da interconexão de múltiplas plataformas. O conceito de esports engloba computação, jogos, media e um evento desportivo, tudo num só contexto e momento (Jin, 2010).

Os esports ganharam imensa popularidade entre os jovens do mundo inteiro desde o princípio dos jogos online no início dos anos 90 (Wagner, 2007). As competições de esports geraram um enorme entusiasmo em todo o mundo, tendo muitos países criado diferentes níveis e tipos de competição e aberto canais de televisão dedicados ao fenómeno (Wingfield, 2014). A popularidade global é de tal forma que plataformas de vídeo online como o Twitch e o YouTube têm mais audiência (e só em *gaming*), do que os canais HBO, Netflix e ESPN juntos (GoldmanSachs, 2018), e ainda assim milhões de fãs participam em competições de esports em diversos locais (Keiper et al., 2017).

Os estudos têm demonstrado que os desportos tradicionais e os esports são “consumidos” de maneira semelhante, sugerindo que os profissionais da indústria do desporto podem gerir e comercializar eventos de esports de forma semelhante aos eventos desportivos tradicionais (Pizzo, et al, 2018). Por isso, alguns dos maiores os clubes europeus começam a estar cada vez mais envolvidos no mercado dos esports (e.g. Barcelona, PSG, AS Roma, Manchester City, Schalke 04), sendo acompanhadas também por equipas de outras modalidades, como Basquetebol, Futebol Americano, Beisebol e Atletismo também estão a desenvolver as suas próprias competições.

O principal, e atual, desafio é a aceitação dos esports como uma parte da família do desporto, começando pelo seu conceito que foi delimitado numa determinada era em que não se vislumbrava o que ocorre na atualidade, e o que se prevê ocorrer no futuro em termos de desenvolvimento tecnológico.

Os mitos acerca dos esports

Hoje em dia, na sociedade da informação, ainda substituem mitos e preconceitos sobre os esports e os seus efeitos adversos, mesmo com evidência científica demonstrando o contrário (e.g.: Stafford & Dewar, 2014; Granic et al., 2014; Toril et al., 2014).

Violência

Foram realizados muitos estudos (e incrementados desde 1999 devido ao massacre ocorrido em Columbine, nos Estados Unidos da América) que tentaram relacionar o comportamento violento com os jogos eletrónicos. Contudo, e até à data, não existe evidência científica que consiga relacionar os comportamentos violentos à utilização de jogos eletrónicos, tendo mesmo que Associação Americana de Psicologia emitir um parecer sobre os jogos eletrónicos que contém violência (APA, 2015).

Isolamento social e segregação

Os jogos eletrónicos tornam as crianças antissociais? Jogar e ver jogar são atos sociais (e.g. desporto na televisão, num bar ou café), é uma forma de conhecer novas pessoas (até mesmo online) ou até aumentar o grau de afinidade/amizade. Hoje em dia os jogos eletrónicos são praticamente todos jogados em rede. Aqueles que se identificam com jogadores ou equipas de esports apresentam um sentido de pertença a uma comunidade à semelhança do que acontece com um clube desportivo (Heaven, 2014; Keiper, et al, 2017). A vantagem de muito da prática poder ser efetuada à distância (online) é um meio

facilitador e integrador pois permite que qualquer utilizador possa jogar com outros utilizadores, independentemente de os conhecer ou de viver perto deles e em qualquer horário. O fato das suas atividades poderem ser realizadas remotamente, a qualquer hora, por qualquer pessoa (independente do seu sexo, credo, etnicidade, local de nascença, handicap, etc.), confere-lhe um estatuto único de inclusão.

Afeta o aproveitamento escolar

O aproveitamento escolar é também apontado como resultado da prática de esports. Este mito é verdadeiro para qualquer tipo de atividade que não seja realizada com moderação (e.g. jogar futebol). Todas as atividades têm de ser moderadas e monitorizadas para que não afetem o rendimento de outras atividades. Aliás, a evidência científica indica que os jogos eletrónicos ajudam a melhorar as capacidades de concentração e de memória (Kühn, et al, 2014; Qiu, et al, 2018).

Inatividade física

A evidência existente para os perigos dos jogos eletrónicos está associada ao sedentarismo devido ao longo tempo de inatividade física que conduz à obesidade (Ballard et al., 2009). Contudo a inatividade física não se deve à falta de informação, mas à educação e/ou formação dos jogadores (e seus educadores), uma vez que existem recomendações para a prática de atividade física (60 minutos diários) e limitação do tempo em frente a um ecrã (2 horas por dia) (Jenny et al, 2018).

Assim, as inovações tecnológicas e os jogos eletrónicos, por si só não podem ser consideradas responsáveis pela ausência da atividade física e demais consequências, pois existem também jogos eletrónicos (dos quais ainda se desconhece a existência de competições) que estimulam a atividade física dos jogadores (aka Exergames). Estes jogos recorrem ao movimento humano como interface com o jogo, no qual o movimento corporal é capturado por câmaras de profundidade (e/ou sensores infravermelhos, superfícies de contato) que é apresentado no ecrã através de um avatar (Jenny et al., 2013). Este tipo de jogos já foi apresentado como uma ferramenta para o combate à obe-

sidade e para o aumento da actividade física (Sheehan & Katz, 2010; Wilson et al., 2010). A maioria das investigações realizadas com os Exergames que estudaram a energia despendida durante o jogo, encontraram uma forte relação entre ambos (Sween et al., 2014) e os indicadores de atividade vigorosa definidos pela American College of Sports Medicine (Gao et al., 2015), apesar de os níveis de intensidade serem mais baixos que a prática de atividade física “normal” (Daley, 2009; Jenny & Schary, 2015).

Instrumentalização

Existe também a tendência de tentar associar os esports como *meros instrumentos* para promover o aumento das vendas dos jogos eletrónicos. Parece-nos uma visão simplista e tendenciosa de classificar os esports. Seria como classificar as modalidades desportivas como *meros instrumentos* para promover a indústria do desporto. Ou ainda que os Jogos Olímpicos são um *mero instrumento* para aumentar a faturação das empresas e dos patrocinadores. Existem similaridades entre as modalidades desportivas e os esports:

- do ponto de vista do consumidor. Por exemplo, quando alguém vai correr ou jogar futebol, tem de comprar umas sapatilhas de corrida, umas chuteiras ou uma bola. Quem queira simplesmente jogar um jogo eletrónico sozinho ou com amigos, tem de comprar um jogo e ter uma ligação à internet. Já quem queira participar numa competição federada de uma modalidade qualquer, estar inserido num clube, eventualmente pagar uma mensalidade, inscrever-se na federação, ter um seguro desportivo e por aí fora. Poderá ter apoio do clube ou não. Se quiser participar num evento de esport profissional ou semiprofissional o processo e necessidade são idênticas ao do desporto tradicional: ter uma equipa, um treinador, computador, pagar inscrição, etc.;

- ao nível das competições federadas e dos esports há similaridades, pois existem as necessidades de deslocação, eventual alojamento e alimentação. Quem não conheça as duas realidades provavelmente não conseguiria encontrar diferenças na preparação para uma ida a uma competição. E se encontrasse diferenças, estas seriam como comparar uma deslocação de uma equipa de Basquetebol a um jogo fora com a ida de um judoca a uma competição.

Os esportes e a Pedagogia do Desporto

Um jogo eletrônico em si pode ser uma múltipla plataforma, simplesmente utilizada para jogar ou também utilizado como uma ferramenta de educação e de treino (conhecimento da modalidade, as posições dos jogadores, táticas e estratégias, léxico da modalidade, trabalho cooperativo), quando complementada ou construída com a tecnologia adequada (conjuntos de realidade aumentada, fones de realidade virtual, roupas hápticas...). Um jogo de um esporte (de Andebol ou Basquetebol, por exemplo) poderia ser um simulador para ajudar a melhorar o desempenho em relação à melhor compreensão do ciclo de percepção-ação usado pelos jogadores no jogo real. Teria um ambiente de realidade virtual imersivo e interativo para superar as limitações de profundidade e promover uma melhor compreensão do jogo, permitindo que jogadores, treinadores, árbitros e adeptos “sentissem” pontos de vista diferentes.

Em relação à educação e formação do treinador, um jogo com esses recursos atenderia aos diferentes níveis de requisitos técnicos e táticos, pois permitiria documentar os movimentos e interações automatizados por *bots* ou online com qualquer utilizador ou adepto. Os utilizadores poderiam comunicar enquanto jogam ou assistem ao jogo juntos, sob diferentes pontos de vista. Um sistema desta natureza possibilitaria a melhoria da qualidade do conteúdo educacional e formativo, permitindo que todos pudessem visualizar e analisar táticas em três dimensões sob diferentes perspetivas num ambiente imersivo, compartilhado, cooperando e demonstrando alterações nas táticas usando os seus próprios avatares ao lado de *bots* automatizados (Lopes et al, 2009). Da mesma maneira, os esportes podem ajudar a aumentar a audiência de jogos (locais, transmissão de TV e on-line) e o envolvimento de jogadores e adeptos (*fun engagement*).

Conclusão

Os esportes devem ser vistos como um complemento a qualquer modalidade ou atividade desportiva que tem o seu espaço de crescimento e desenvolvimento em diversas áreas. Consideramos que os esportes estão a seguir um caminho muito semelhante às principais modalidades desportivas de sucesso.

O envolvimento de clubes e personalidades desportivas contribuirá para o entendimento e até delimitação do conceito de sport. Desta forma será possível garantir o envolvimento das várias instituições na promoção de atividades de sports combinados com os principais eventos desportivos. Estes tipos de eventos ajudarão a promover e captar novos adeptos, jogadores e interessados tanto no fenómeno desportivo como em sports. Os sports podem e devem ser considerados como um potencial parceiro de recrutamento e manutenção de praticantes para as diferentes modalidades.

Na nossa perspetiva vão sempre existir argumentos para excluir ou incluir os sports num dos conceitos de desporto. Enquanto decorre o debate académico (dos vários pontos de vista filosófico, sociológico, etc.), se os sports se enquadram nos distintos conceitos de desporto, o fenómeno continua o seu processo de desenvolvimento. Apesar do fenómeno não ser recente, o seu impacte surge numa época de grandes indefinições e dúvidas conceptuais associadas à velocidade a que ocorrem as novidades tecnológicas, numa sociedade de globalmente online. Torna-se necessário, entender o fenómeno, estudar as suas implicações na cultura social, educativa, desportiva, devendo os sports tornar-se numa área de investigação por parte das Ciências do Desporto. Desta forma será possível ter uma análise mais aprofundada e abrangente do ambiente, dos utilizadores, dos treinadores, dos treinos das competições, da área profissional, da área amadora, do lazer, da relação pedagógica, da relação com os desportos tradicionais, entre muitas outras. Já do ponto de vista tecnológico há muitos anos que as áreas científicas relacionadas com psicologia, com a tecnologia, informática, design entre muitas outras, que estudam e investigam os jogos eletrónicos e que vão continuá-lo a fazer pois a necessidade de atualização, criatividade e inovação é constante.

De alguma forma conseguimos demonstrar o impacte que os sports estão a ter um pouco por todo o lado. Mas, mais importante ainda, é perceber que os sports já passaram claramente a fase em que foi considerado apenas uma moda. Hoje, estão perfeitamente consolidados por todo o mundo. Todo o enunciado anterior demonstra que os sports, na sua forma atual, têm uma estrutura própria, ainda que em maturação (mas em todo semelhante ao desporto) pois acreditamos que vão evoluir para outras formas, como a utilização de “natural user interfaces” como “periférico” de interação e a realidade aumentada e/ou virtual para imersão nos jogos eletrónicos (e.g.: HADO); que darão lugar a uma nova redefinição do conceito de desporto e conseqüente inclusão dos sports na sua família.

A maioria dos jogadores são jovens e que se auto-organizam em grupos e vão aprendendo por tentativa e erro, com pouca ou nenhuma orientação e muito autodidatismo. Estando ligados a uma população jovem, seja na vertente jogador ocasional, amador, profissional ou como simples adepto, estes requerem uma atenção por parte das entidades e dos responsáveis pela educação e formação. Os pais, encarregados de educação e tutores devem considerar procurar aspetos que ajudem os educandos a praticar esports de forma saudável e responsável, contribuindo assim para um desenvolvimento equilibrado. O que levanta várias questões como: o que deve ser conhecido por quem se inicia nos esports? O que deve ser ensinado? Quem deve ensinar? Quais as técnicas de intervenção pedagógica que se deve utilizar no ensino dos esports? Como formar quem ensina? Quem deve formar quem ensina?

Referências Bibliográficas

American Psychological Association. (2015). *Resolution on Violent Video Games*. <http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx>

Ballard, M., Gray, M., Reilly, J., & Noggle, M. (2009). Correlates of video game screen time among males: Body mass, physical activity, and other media use. *Eating Behaviors, 10*, 161–167. doi:10.1016/j.eatbeh.2009.05.001

Casselmann, B. (2015). Resistance is futile: Esports is massive ... and growing. *ESPN The Magazine*. https://www.espn.com/espn/story/_/id/13059210/esports-massive-industry-growing

Daley, A. (2009). Can exergaming contribute to improving physical activity levels and health outcomes in children? *Pediatrics, 124*, 763–771. doi: 10.1542/peds.2008-2357

Delloite (2019). *Let's Play! The European Esports market*. Delloitte Insights.
Gao, Z., Chen, S., Pasco, D., & Pope, Z. (2015). A meta-analysis of active video games on health outcomes among children and adolescents. *Obesity Reviews*. Advanced online publication. 16(9),783-794. doi: 10.1111/obr.12287

Goldman Sachs (2018). *The World of Games Esports From Wild West to Mainstream*. Goldman Sachs Group, Inc.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, *69*(1), 66–78. doi:10.1037/a0034857

Heaven, D. (2014). *Esports: Pro video gaming explodes with big prize pots*. New Scientist.

Interactive, I. M. (2019). Steel Circus. https://store.steampowered.com/app/969680/Steel_Circus/

Jenny, S. E. & Schary, D. P. (2015). Motion-based video game and authentic wall/rock climbing: Motivations and perceptions of novice climbers. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *11*(1), 35–49.

Jenny, S. E., Keiper, M. C., Taylor, B. J., Williams, D. P., Gawrysiak, J., Manning, R. D., & Tutka, P. M. (2018). Esports Venues: A New Sport Business Opportunity. *Journal of Applied Sport Management*, *10*(1), 34–49.

Jenny, S. E., Manning, R. D., Keiper, M. C., & Olrich, T. W. (2016). Virtual (ly) athletes: where Esports fit within the definition of “Sport”. *Quest*, *69*(1), 1-18.

Jenny, S., Hushman, G., & Hushman, C. (2013). Pre-service teachers’ perceptions of motion-based video gaming in physical education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *9*(1), 96–111.

Jin, D. (2010). Esports and television business in the digital economy. Em D. Jin (Ed.), *Korea’s online gaming empire* (pp. 59–79). MIT Press.

Keiper, M. C., Manning, R. D., Jenny, S., Olrich, T., & Croft, C. (2017). No reason to LoL at LoL: the addition of Esports to intercollegiate athletic departments. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, *11*(2), 143-160.

Kelly, J. (2015). North American Collegiate Championship 2015-2016. <https://esportsedition.com/league-of-legends/north-american-collegiate-championship-2015-2016/>

Kühn, S., Gleich, T., Lorenz, R. C., Lindenberger, U., & Gallinat, J. (2014). Playing Super Mario induces structural brain plasticity: gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular psychiatry*, *19*(2), 265-271.

Lopes, A.; Pires, B.; Cardoso, M.; santos, A.; peixinho, F.; Sequeira, P.; Morgado, L.; Paredes, H. & Camerino, O. (2009). Use of a virtual world system in sports coach education for reproducing team handball movements. *Journal of Virtual World Research*, *1*(2), 3-16.

LPE (2018). *The Video Games' Industry is Bigger Than Hollywood*. <https://lpesports.com/Esports-news/the-video-games-industry-is-bigger-than-hollywood>

NewZoo (2017). *2017 Global Esports market report: Trends, revenues, and audience toward 2020*. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/global-esports-market-report-2017-light/>

Pizzo, A. D., Na, S., Baker, B. J., Lee, M. A., Kim, D., & Funk, D. C. (2018). eSport vs. Sport: A Comparison of Spectator Motives. *Sport Marketing Quarterly*, *27*(2), 108-123.

Sheehan, D., & Katz, L. (2010). Using interactive fitness and exergames to develop physical literacy. *Physical & Health Education Journal*, *76*(1), 12–19.

Qiu, N., Ma, W., Fan, X., Zhang, Y., Li, Y., Yan, Y. Zhou, Z., Li, F., Gong, D., & Yao,

D. (2018). Rapid improvement in visual selective attention related to action video gaming experience. *Frontiers in human neuroscience*, *12*, 47.

Stafford, T. & Dewar, M. (2014). Tracing the trajectory of skill learning with a very large sample of online game players. *Psychological Science*, *25*(2), 511–518. doi:10.1177/0956797613511466

SuperData. (2017). *Trends and Insights on Games and Interactive Media*. http://progamedev.net/wp-content/uploads/2017/08/Games_and_Interactive_Media_Report_2017_SuperData_Research.pdf

Sween, J., Wallington, S., Sheppard, V., Taylor, T., Llanos, A., & Adams-Campbell, L. (2014). The role of exergaming in improving physical activity: A review. *Journal of Physical Activity and Health, 11*, 864–870. doi:10.1123/jpah.2011-0425

Toril, P., Reales, J. M., & Ballesteros, S. (2014). Video game training enhances cognition of older adults: A meta-analytic study. *Psychology and Aging, 29*, 706–716. doi:10.1037/a0037507

Wagner, M. (2007). Competing in metagame gamespace. *Space Time Play, 182-185*

Wilson, S., Darden, G., & Meyler, T. (2010). Developing an “Exergaming” facility: Top 10 considerations and lessons learned. *Virginia Association for Health, Physical Education, Recreation, and Dance, 3*, 11–15.

Wingfield, N. (2014). *In Esports, video gamers draw real crowds and big money.* New York Times.





CAPÍTULO

X

O *Ultimate Frisbee* e os Desportos de Disco em Portugal: Formação de Treinadores como Catalisador de Inovação e Desenvolvimento

José Pedro Amoroso^{1,2}, Ricardo Rebelo-Gonçalves^{1,2,4}, Guilherme Furtado^{1,2,4}, Raul Antunes^{1,2,3}, João Valente-dos-Santos^{4,5}

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

²Centro de Investigação em Qualidade de Vida

³Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém

⁴Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física

⁵Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona

Introdução

As atividades físicas desportivas de lazer têm um papel fundamental na manutenção da saúde e aptidão física em adultos. Adicionalmente, promovem um contexto para a integração social, permitindo que os seus participantes sejam socialmente conectados e aceites como importantes pelos outros, o que pode significar um importante impacto positivo na saúde mental (Eime et al., 2013; Doré et al., 2020). Com efeito, as atividades físicas desportivas de lazer são praticadas, entre outros fatores normalmente apontados, por necessidades de socialização, comunicação, e satisfação (Pomohaci & Sopa, 2018), sendo notada uma variabilidade das preferências em função da idade e do género (Hulteen et al., 2017).

Em Portugal, as atividades mais frequentes nas raparigas e nas adolescentes são a natação e as atividades na área da dança e expressão (Lopes et al., 2017). Nos rapazes e adolescentes do sexo masculino são a natação e o futebol, que predominam. Nas mulheres adultas e em idosos de ambos os sexos a caminhada é claramente a atividade mais frequente. Nos homens adultos, existe uma grande diversidade de atividades praticadas, incluindo a corrida, a caminhada, o futebol, o uso da bicicleta e as atividades de ginásio. Mesmo não sendo clara e consistente a tendência para a participação em

atividades físicas desportivas de lazer entre os inquiridos, importa salientar a necessidade de ofertas de prática cada vez mais ajustadas às necessidades dos indivíduos.

O Desporto do séc. XXI está em mutação e é necessário que façamos uma reprogramação ajustada às novas gerações e às tendências emergentes de prática. Os “e-Sports” são uma realidade e os “Extreme Sports” continuam a crescer; estes últimos são atividades onde as mulheres recebem maior atenção e onde a liberdade do fracasso permite novas oportunidades de inventar, executar e radicalizar, o que não era possível dentro do paradigma dominante (Gieseler, 2019).

O Ultimate Frisbee, permanece desconhecido entre nós, num país onde as novas modalidades desportivas têm dificuldade em implementar-se apesar de um crescimento verificado ao nível do número total de praticantes federados: em 2017 existiam 624.001 praticantes, e em 2018 registaram-se 667.715 praticantes desportivos federados, dos quais 203.189 são do sexo feminino e 464.526 são do sexo masculino (IPDJ/ME, 2020). A literatura tem caracterizado o Ultimate Frisbee como um desporto com beleza intelectual, quando o próprio jogo atua como uma solução para qualquer tipo de problema, manifestando-se particularmente com um desempenho eficiente durante os momentos de perceção da unidade (Griggs, 2009). O espírito do jogo é constituído por normas e valores onde a honestidade, integridade e justiça são o lema de toda a comunidade (Robbins, 2012).

Tanto a nível competitivo como escolar, trata-se de uma atividade que promove a vivência em família, proporcionando uma verdadeira atividade comunitária, salutar, descontraída e de bem-estar (Amoroso & Varregoso, 2015). Esta perceção generalizada da comunidade do Ultimate Frisbee é parcialmente apoiada pela informação científica, que se tem limitado, em grande medida, a estudar as exigências fisiológicas ao nível da competição em atletas de Ultimate Frisbee (Connor et al., 2019). Estamos perante uma nova e desafiadora modalidade cuja promoção tem assentado numa identidade associada a um desporto para todos com valorização ética e oportunidade de prática baseada na igualdade de género. Reclama-se, no entanto, um conhecimento aprofundado das exigências e dos benefícios da prática do Ultimate Frisbee, paralelo a um projeto estratégico alicerçado na promoção de diferentes formatos de prática e na formação contínua dos seus agentes desportivos.

Breve enquadramento histórico

A criação do Ultimate, também conhecido como Ultimate Frisbee, ocorreu um ano após a primeira patente do disco voador, por Ed Headrick em 1966. Joel Silver e outros na Columbia High School (CHS), Maplewood, New Jersey, EUA, introduziram a ideia de um jogo designado de Ultimate Frisbee ao Conselho Estudantil em 1967, e o primeiro jogo conhecido foi disputado em 1968 entre o Conselho Estudantil e a equipa do jornal da escola. As regras da primeira e da segunda edição foram elaboradas pelo aluno da CHS, Buzzy Hellring, e posteriormente refinadas por Silver e John Hines. A 6 de novembro de 1972, a Rutgers University (NJ, EUA) derrotou Princeton (NJ, EUA), 29-27, no primeiro jogo intercolegial.

Os desportos de disco começaram a proliferar para a Europa e Ásia, mais ou menos ao mesmo tempo, como é evidente pela constituição da Federação Sueca de Frisbee em 1974, pela Associação Japonesa de Discos de Frisbee em 1975 e pela Federação Australiana em 1976. Bélgica e Áustria organizaram as suas Federações em 1977, Finlândia e o Dinamarca Frisbee Sport Union em 1978. A Ultimate Players Association (UPA) foi formada em 1979; Tom Kennedy foi eleito o primeiro diretor. A World Flying Disc Federation (WFDF), órgão internacional de todos os desportos em disco, foi fundada em 1984, um ano após terem atingido os 100.000 membros em 30 países. Hoje são 87 os países, e várias modalidades desportivas com o uso do disco, como o “Guts”, “Ultimate Frisbee”, “Double Disc Court”, “Freestyle”, “Disc golf”, “Discathon”.

Desporto e educação física

De acordo com o ponto 3.2 do Plano de Ação Global da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a Atividade Física 2018–2030 (World Health Organization, 2018), é destacada a necessidade de fortalecer a oferta da Educação Física de qualidade e de experiências e oportunidades mais positivas para uma recreação ativa, desporto e brincadeira. Neste sentido, o Ultimate Frisbee pode ser um importante contributo no estabelecimento e reforço da literacia motora e promoção da saúde e bem-estar ao longo da vida.

Muito tem sido efetuado em vários domínios para a disseminação do Ultimate Frisbee. Caporali (1988) identificou a necessidade de criar um currículo de Educação Física escrito, dedicado ao ensino do jogo de Ultimate, direcio-

nando pela primeira vez o desporto ao ensino. Este mote tem estado na origem de alguma investigação científica que começa a ser levada a cabo pelos ramos da Educação Física e do Desporto em várias áreas do conhecimento. Interessa, no entanto, dedicar atenção aos modelos e estratégias de ensino do Ultimate Frisbee.

O Ultimate Frisbee pode ser jogado em vários locais, facilmente adaptável às condições existentes independentemente das realidades. Em qualquer Escola do nosso País podemos implementar esta modalidade, basta para isso utilizarmos 8 cones (ou algo que os substitua, para o mesmo efeito) e um disco para colocarmos 10 crianças ou jovens a jogar! O Ultimate Frisbee pode, eventualmente, ser um veículo eficaz para desenvolver valores, o respeito, o espírito do jogo e o Fair Play ao nível do panorama desportivo nacional; e tudo pelo prazer de jogar (Amoroso, 2005).

Além disso, as expectativas em torno do Ultimate Frisbee são direcionadas para o respeito entre adversários, pelo jogo e pela comunidade de jogadores e organizações, que primam por um rol de valores individuais e integridade na competição. Este sistema prevê uma série de oportunidades de praticar a justiça e o respeito em jogo. Inevitavelmente, parece associar-se uma imagem positiva ao nível da integridade e desenvolvimento individual e de grupo. O Ultimate Frisbee privilegia o desenvolvimento de competências em torno da cidadania. Independentemente da idade, género ou nível competitivo, este é um ótimo jogo para todos participarem (Baccarini & Booth, 2008).

Os participantes são desafiados a conceptualizar, processar, planear e efetuar movimentos complexos durante o decorrer do jogo. Estes desafios cognitivos são cruciais no Ultimate Frisbee, como qualquer desporto coletivo, mas o disco pode ter um efeito dinâmico único no desempenho do indivíduo e da equipa. Enquanto desporto coletivo, os alunos têm bastantes oportunidades para desenvolver capacidades sociais e afetivas. Devido à sua natureza de prática e ao facto de ser auto regulado, o Ultimate Frisbee permite uma prática constante nas capacidades de negociação e de resolução de conflitos, desenvolvendo o respeito pelos colegas de equipa, adversários e promovendo o ideal de que a competição deve divertir (Baccarini & Booth, 2008).

Por fim, a prática de Ultimate Frisbee além de permitir a promoção do espírito desportivo, possui características intrínsecas que lhe permitem enquadrar-se como uma atividade de prática na natureza. Enquanto desporto alternativo que está em franco desenvolvimento (Amoroso & Varre-goso, 2014), pode assumir uma elevada importância no currículo da Edu-

cação Física, enquanto: (i) matéria promotora da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar; (ii) matéria que favorece a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização; (iii) matéria que reforça o gosto pela prática regular de atividade física; e, (iv) matéria que pode motivar a necessidade de aperfeiçoamento dos jovens no Ultimate Frisbee.

Inovação e diferenciação

O objeto de jogo utilizado é um frisbee/disco que é lançado entre colegas de equipa. Apesar dos discos serem um objeto peculiar, são capazes de promover e oferecer experiências/estímulos diferentes, dos desportos tradicionais de “bola”, muito devido à sua aerodinâmica, que difere muito da das bolas (Johnson et al., 2006). Parece implícito, para quem pratica, que despoleta momentos de grande agilidade e velocidade. São vários os momentos no voo de um disco, envolvidos em grande espetacularidade para quem assiste devido às suas trajetórias, imprevisibilidade e tempo de voo. Estamos sempre à espera que apareça um jogador a efetuar um voo intercetando o disco antes do mesmo atingir o solo, efetuando um ponto. Um disco voador pode manter a sua sustentação e planar no ar pelo efeito de asa, no entanto, a direção e o voo do disco podem sofrer alterações significativas em determinadas condições, onde o vento se poderá tornar num segundo adversário. Para explicar este fenómeno, é necessário uma simulação precisa do movimento do disco como foi explicada por Koyanagi et al. (2012).

Clarificando que o objeto de jogo que pode custar entre 5 a 12 euros, é possível aumentar o entendimento de que a modalidade é acessível e facilmente praticada com recursos materiais reduzidos. Adicionalmente, importa lembrar que o Ultimate Frisbee pode ser praticado por equipas mistas e praticado por diferentes pessoas com diferentes idades, sendo realizado essencialmente na natureza – praia, relva ou outro local (Amoroso & Varregoso, 2015). Além da dinâmica outdoor, pode ser praticado em indoor, alterando-se as dimensões dos campos e números de jogadores. Com este conjunto de soluções, estamos perante um desporto capaz de ser praticado 365 dias do ano.

O jogo inclui estratégias e táticas semelhantes ao futebol, andebol e basquetebol, com possibilidade de ser praticado por equipas mistas, (modelo mais utilizado em Portugal e nos encontros escolares) masculinas ou femi-

ninas. A já referida pouca literatura, não esclarece em que medida a prática do Ultimate Frisbee possa estar relacionado ao grau de envolvimento que jogador sente com o jogo. No entanto, existem estudos que já evidenciaram que as mulheres têm preferência pela prática desportiva levada a cabo por equipas de ambos os sexos (Knutson & McAndrew, 2016).

Outro elemento diferenciador é ser um desporto auto arbitrado onde O Spirit of the Game (SOTG) é um dos elementos principais do Ultimate Frisbee. É semelhante ao Fair Play e ao espírito desportivo, mas com maior ênfase:

“All players are responsible for administering and adhering to the rules. Ultimate relies upon a Spirit of the Game that places the responsibility for fair play on every player. It is trusted that no player will intentionally break the rules; thus there are no harsh penalties for breaches, but rather a method for resuming play in a manner which simulates what would most likely have occurred had there been no breach. Highly competitive play is encouraged, but should never sacrifice the mutual respect between players, adherence to the agreed-upon rules of the game, or the basic joy of play.” [<http://wfdf.org/sotg/about-sotg>]

O Ultimate Frisbee em Portugal

Em Portugal, a Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco (APUDD) foi fundada a 2 de Abril de 2011 em Cascais. Desde 2013 que a APUDD é membro oficial da WFDF - World Flying Disc Federation, o órgão máximo a nível mundial que regula os desportos de disco e que, em 2015, foi reconhecida oficialmente pelo Comité Olímpico Internacional. Face a este enquadramento organizacional, a APUDD tem desenvolvido um projeto estratégico que se resume na matriz apresentada na Figura 1.

O início dos primeiros encontros, treinos e jogos de uma forma lúdica, começaram pela mão de Patrick Van der Valk e Sofia Pereira em 1997. Em 2003 surgiram as primeiras competições organizadas. O primeiro campeonato de praia ocorreu na praia São Pedro de Moel a 31 de Maio de 2003, ainda de uma forma amadora. No ano de 2005, inicia-se o interesse pela sistematização, organização e estudo do fenómeno e informação disponível em torno do Ultimate Frisbee. Com efeito, surge o primeiro trabalho académico, apresentando e explicando o que é e como se joga, onde é enfatizada a dinâmica “e tudo pelo prazer de jogar” (Amoroso, 2005).

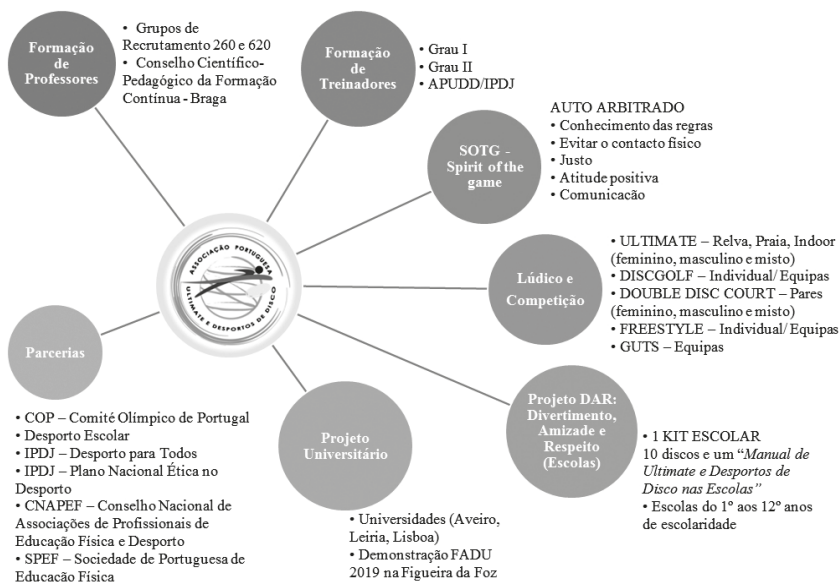


Figura 1. – Matriz Estratégica da Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco.

Desde a sua criação, a APUDD, tem criado e participado em vários projetos, com o intuito de colocar os desportos de disco no currículo nacional de Educação Física e no Desporto Escolar. Assim, em 2016 foi elaborado um livro contendo toda a informação necessária para que o Profissional de Educação Física em Portugal e nos Países de língua Portuguesa dispusesse dos recursos necessários para abordar a modalidade de Ultimate Frisbee, nas escolas, desde o 1.º Ciclo de escolaridade ao Ensino Secundário (Amoroso, 2016).

Relativamente à vertente competitiva, a APUDD conta com 3 campeonatos nacionais (i.e., relva, indoor e praia) com um total de 9 equipas. Com 300 associados, as seleções nacionais têm obtido destaque a nível mundial: há várias seleções nacionais e atletas portuguesas, que representaram Portugal em vários campeonatos europeus e mundiais, tendo obtido as seguintes classificações: Campeonato Mundial de Ultimate de Praia (WCBU); 2004 (Figueira da Foz, Portugal) - 8º lugar (divisão open) e 14º lugar (divisão mista); 2007

(Maceió, Brasil) - 4º lugar (divisão open masters); 2011 (Lignano Sabbiadoro, Itália) - 4º lugar (divisão mista) e 15º lugar (divisão open); 2015 (Dubai, EAU) - 4º lugar (divisão mista); 2017 (Royan, França) - 8º lugar (divisão mista); 2019 (Portimão Portugal) - 4º lugar (divisão mista).

Benefícios da prática do ultimate frisbee

O desporto é ainda das poucas atividades do domínio da sociedade ocidental, que, em regra, são segregados pelo sexo (Knutson & McAndrew, 2016). O Ultimate Frisbee não é o único desporto coletivo com equipas mistas, no entanto, é dos poucos desportos que é autorregulado, através da auto arbitragem, mesmo na alta competição. Apesar da complexidade que possa transparecer ao nível do conhecimento das leis do jogo e do conhecimento das regras, no mundo do Ultimate Frisbee existem discussões e dúvidas como em qualquer desporto coletivo de evasão. Apesar dos jogos desportivos coletivos, na sua maioria, possuírem uma estrutura complexa e aparentemente paradoxal: são de oposição e concomitantemente de cooperação, onde o elemento competitivo é necessário para que o elemento cooperativo possa ser trabalhado (Nguyen, 2017).

A cooperação é sem dúvida um requisito em qualquer modalidade desportiva coletiva, mas entendemos que no Ultimate Frisbee, devido às suas características, possa ser um traço ainda mais diferenciador. O Ultimate Frisbee concentra-se especificamente nas práticas ascéticas, ou de autocontrolo, resultado de um código moral formalizado na modalidade (Crocket, 2015).

O desporto, como estilo de vida, não implica por si só o sentido tradicional da competição ou um espetáculo de ação. Neste particular o Ultimate Frisbee está associado a uma identidade própria, sendo que os seus praticantes parecem apresentar traços personalísticos que se enquadram no espírito do jogo (Thorpe, 2016). O ambiente construído pode influenciar positivamente as pessoas a adquirir estilos de vida saudáveis. Este assunto assume especial importância numa fase em que a obesidade e a inatividade se tornam um problema de saúde pública, associado ao aumento do tempo passado a olhar para os écrans (Fialho et al., 2017; Martins et al., 2015; Ramos, Jimenez-Iglesias et al., 2016). Torna-se então importante perceber

o que faz com que os jovens continuem a praticar desporto. Existem registos que os adolescentes tendem a considerar a competição desafiadora e que gostam do envolvimento e compromisso com os outros, tenham, ou não, ambições de elite (Thedin-Jakobsson, 2014). A WFDF, tem seguido este mote e lançou um projeto designado de #FRISBEEELIFESTYLE, no início de 2020.

O Ultimate Frisbee representa um corte epistemológico com as dinâmicas tradicionais de arbitragem em todos os escalões de formação. Os jogadores de ambas as equipas tendem a ser conhecedores das regras do jogo e a praticar o espírito do jogo (Griggs, 2011). A plausibilidade desta constatação tende a associar-se às características regulamentares básicas e elementares do jogo, que ajudam a que os jogadores se concentrem no jogo e facilita a regulamentação dos jogadores (Robbins, 2004).

Em 2019 a APUDD efetuou o lançamento de um manual escolar. Em primeira instância permitiu a divulgação do Ultimate Frisbee entre a comunidade educativa, bem como de outras modalidades praticadas com um frisbee/disco (Amoroso, 2019). Esta ação também permitiu reforçar o fomento da difusão do espírito de jogo. O Manual esclarece detalhadamente o poder da assimilação dos valores através de uma autorregulação sustentada pelo autoconhecimento das regras do jogo. A cooperação no Ultimate Frisbee é outro traço que parece resultar da base de restrição organizacional, que promove a regulação informal de competições por meio de normas e autodisciplina (Robbins, 2012).

Formação de professores

A primeira ação de formação aferida em Portugal foi realizada a 22 de Maio de 2003, através de um convite efetuado pelo núcleo de estágio de Educação Física e Desporto do ISMAI na Escola Básica 2,3 de Rates, sendo ministrada por Patrick Van Der Valk e José Amoroso. A 14 de Outubro de 2005, José Amoroso acreditou um formato de ações de formação, dedicado ao Ultimate Frisbee, no Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Braga, com o registo de acreditação CCPFC/RFO -19918/05. Atualmente a APUDD é colaboradora assídua de formação creditada no âmbito do Desporto Escolar, participando, e desempenha um papel significativo nas ações de divulgação

dos valores no Desporto pelo Instituto Português do Desporto e Juventude e pelo Comité Olímpico de Portugal.

Passados 15 anos do início das dinâmicas de formação formal, mais de 150 formações foram levadas a cabo em Portugal Continental e no Arquipélago da Madeira a Professores de Educação Física do grupo de recrutamento 260 e 620. A sua operacionalização surge através de iniciativas da própria APUDD e através das formações no âmbito do Desporto Escolar. Esta dinâmica levou a que a WFDF demonstrasse interesse no modelo de formação Português. Subsequentemente, procedeu-se à tradução do Manual Ultimate e Desportos de Disco nas Escolas (Amoroso, 2019) para Inglês (Amoroso, 2020), dando continuidade, desta forma, à criação de materiais de suporte à ação de profissionais de Educação Física e à dinamização do Ultimate e Desportos de Disco a nível mundial.

Formação de treinadores

Desde 2015, ano em que a APUDD passou a fazer parte da WFDF, que uma das linhas estratégicas, passa pela formação específica de treinadores de Ultimate Frisbee. Em Portugal a APUDD iniciou a primeira fase do processo em 2017, tendo finalizando o mesmo em Dezembro de 2019. Com efeito, foram criados os planos formativos de acordo com os referenciais de formação específica e levada a cabo a acreditação dos primeiros treinadores de nível I e nível II em Portugal.

Sendo o Ultimate Frisbee um desporto com um rápido crescimento a nível mundial e jogado em mais de 42 países, a WFDF solicitou junto das suas Federações e Associações, desenvolvimento de planos de formação de treinadores. Embora seja frequentemente visto como um passatempo alegre, não inviabiliza que o treino e o tempo de prática sejam importantes para atingir um nível médio de proficiência no lançamento, pois é difícil para novos jogadores controlar o voo do disco na ação de lançamento (Solomon et al., 2014). Para além dos conteúdos transversais a todas as modalidades referentes à componente geral e conteúdos a apresentar considerando os referenciais de formação específica, o Ultimate Frisbee coloca um maior número de horas na promoção dos valores.

Para obtenção do nível I, relativamente às fichas de formação complementar, das subunidades de formação/temas e subtemas de formação a APUDD colocou 2 horas de formação com o tema Ética e Deontologia separadas por 5 subtemas: 1) as condutas sociais e os comportamentos agressivos; 2) o doping; 3) os deveres do treinador; 4) responsabilidades do treinador – procedimentos; e 5) ser treinador. Para além dessas horas, apresentam ainda 5 horas para explicar o SOTG. Ou seja, das 25 horas, 7 estão atribuídas ao conhecimento do jogo, ao nível das suas regras e código de ética.

Tal como foi referido anteriormente, a aprendizagem do SOTG surge como uma ferramenta diferenciadora onde a introdução do capitão do espírito de jogo e as suas funções em jogo, fazem do Ultimate Frisbee o único desporto que possui dois capitães com funções distintas. Cabe ao capitão de espírito reunir com a sua equipa após cada jogo, e coletivamente avaliar a equipa contrária, em que cada jogador têm a obrigação de avaliar os 5 itens do SOTG (1.º: “Conhecimento das regras e sua utilização”; 2.º: “Faltas e contacto físico”; 3.º: “Imparcialidade”; 4.º: “Atitude positiva e autocontrolo”; 5.º: “Comunicação”). A Pontuação de Espírito é um trabalho de equipa, sendo incentivado que todos os jogadores utilizem os dedos para “votar” na pontuação que eles acham que deve ser aferida em cada categoria. Jogadores com opiniões dispares (0s, 4s ou talvez 1s e 3s) devem falar sobre o porquê de votarem desse modo. Outros jogadores podem então ajustar sua pontuação e, em seguida, obtemos uma média. Poderá utilizar Exemplo de Comportamentos para orientação sobre pontuação (Amoroso, 2019).

Para obtenção do nível II relativamente às fichas de formação complementar, das subunidades de formação/temas e subtemas de formação a APUDD colocou 2 horas de formação com o tema “O SOTG e as emoções na prática desportiva”, onde espírito de jogo tem o principal destaque. Existe um reforço na aprendizagem dos parâmetros de avaliação da equipa adversária através da folha de espírito de jogo, do conhecimento das regras e sua utilização, das Faltas e Contacto Físico, da imparcialidade e justiça, da atitude positiva e autocontrolo e da comunicação, ou seja, um esclarecimento e reforço sobre as questões do SOTG. Por fim, existe um fortalecimento nas tarefas de cada Capitão de Espírito, da sua responsabilidade com a sua equipa, no preenchimento as folhas de pontuação e boletins de espírito. Existe um corpo de conhecimento ainda escasso relativamente aos desportos de disco, pelo que são necessários futuros esforços e contributos que deem resposta às exigências crescentes da modalidade.

Implicações práticas e perspectivas futuras

Com a possibilidade do Ultimate Frisbee fazer parte do Programa Nacional de Educação Física e com o aumento crescente do número de grupos de equipa através do Desporto Escolar, facilmente se percebe que a formação de Professores de Educação Física é uma linha estratégica para o fomento desta matéria em contexto escolar, e, conseqüentemente um veículo para o aumento do número de agentes desportivos e praticantes de Ultimate Frisbee no contexto desportivo. Esta dinâmica alinha-se, igualmente, com as políticas de promoção do ecletismo e fomento da diversidade de modalidades desportivas e a sua prática, pelo Comité Olímpico Internacional (COI).

O COI anunciou o alargamento do programa dos Jogos Olímpicos Tóquio 2020 a cinco novos desportos: Escalada, Karaté, Skateboard, Surf e Basebol/Softball, que surge com a necessidade de captar uma audiência mais jovem e mais abrangente. Com a inclusão destas cinco novas atividades desportivas sobe para 33 o número de modalidades desportivas. Em 2028 a WFDF pretende estar em Los Angeles e a APUDD, em Portugal, pretende utilizar esta alavanca para formalizar o Ultimate Frisbee em contexto escolar.

No âmbito do desporto formal, a APUDD reestruturou o modelo de formação de treinadores de Ultimate Frisbee tendo por base as necessidades contemporâneas e os referenciais de formação específica de treinadores. Com efeito, a proposta atual não só integra uma organização modular que dá resposta às exigências nacionais, como é passível de ser reproduzível nos diferentes contextos desportivos extranacionais. Os critérios de acesso aplicados na seleção de candidatos, proporcionam a formação de um perfil de Treinador adequado à identidade do Ultimate Frisbee, não descurando as dinâmicas habituais e exigências do desporto formal.

Referências bibliográficas

Amoroso, J. (2005). Ultimate Frisbee, a sua origem e o seu desenvolvimento. *Revista Horizonte*, 20(119), 9-12.

Amoroso, J., Gravato, B., Leiria, M., Vargas, P., Caçador, N., & Pires, R. (2016). *Programa ultimate e desportos de disco nas escolas, 2015-2016*. Instituto Politécnico de Leiria e Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco.

Amoroso, J., Gravato, B., Lopes, J.S., Mourão, L., Leiria, M., Silva, N.F., Pires, R., & Vargas, P. (2019). *Manual ultimate e desportos de disco nas escolas*. Instituto Politécnico de Leiria e Associação Portuguesa de Ultimate e Desportos de Disco.

Amoroso, J., Gravato, B., Lopes, J., Mourão, L., Leiria, M., Silva, N., & Pires, R. (2020). *Ultimate at Schools Program Teachers File: For Physical Education Teachers (primary to secondary school) (1ª edição)*, WFDF - World Flying Disc Federation.

Amoroso, J. & Varregoso, I. (2014). Ultimate Frisbee: um desporto para as Escolas. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 49-54.

Amoroso, J., & Varregoso, I. (2015). Ultimate frisbee: Um desporto de futuro, em contacto com a natureza. *Revista de Ciências Del Deporte*, 11(3), 175–176.

Baccarini, M. & Booth, T. (2008). *Essential ultimate: teaching, coaching, playing*. Human Kinetics.

Butler, J. O. Y. (2013). Stage for children inventing games. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 48(4), 48-53.

Caporali, J. M. (1988). The Ultimate Alternative. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(7), 98-103.

Connor, J., Palmer, J., Sinclair, W., Leicht, A., & Doma, K. (2019). Investigating the physical demands of ultimate frisbee in elite male athletes during a national championship. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(S2), S81.

Crocket, H. (2015). Official Journal of NASSS Foucault, Flying Discs and Calling Fouls: Ascetic Practices of the Self in Ultimate Frisbee. *Sociology of Sport Journal*, 32(1), 89–105.

Doré, I., Sylvester, B., Sabiston, C., Sylvestre, M. P., O’Loughlin, J., Brunet, J., & Bélanger, M. (2020). Mechanisms underpinning the association between physical activity and mental health in adolescence: a 6-year study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 9-19.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for adults: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *10*(1), 135-148.

Gieseler, C. (2019). Learning to fail: adolescent resistance in extreme sports. *Journal of Sport and Social Issues*, *43*(4), 276-295.

Griggs, G. (2009). 'When a ball dreams, it dreams it's a Frisbee': the emergence of aesthetic appreciation within Ultimate Frisbee. *Sport in Society*, *12*(10), 1317-1326.

Griggs, G. (2011). This must be the only sport in the world where most of the players don't know the rules: Operationalizing self-refereeing and the spirit of the game in UK Ultimate frisbee. *Sport in Society*, *14*(1), 97-110.

Hulteen, R. M., Smith, J. J., Morgan, P. J., Barnett, L. M., Hallal, P. C., Colyvas, K., & Lubans, D. R. (2017). Global participation in sport and leisure-time physical activities: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, *95*(1), 14-25.

Hummel, S., & Hubbard, M. (2002). Identification of Frisbee aerodynamic coefficients using flight data. *International conference, 4th, The engineering of sport* (pp. 322-329). Blackwell Science.

Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., Mota, J., Teixeira, P., Ramos, E., Rodrigues, S., Vilela, S., Oliveira, L., Nicola, P., Soares, S., Andersen, L.F. & Consórcio IAN-AF. (2017). Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física, IAN-AF 2015-2016: Relatório metodológico. Universidade do Porto.

Johnson, T. G., Darst, P. W., & Brusseau, T. A. (2006). "Got Disc?" *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *77*(9), 27-33.

Knutson, J. A., & McAndrew, F. T. (2016). The experience of competition in same- versus mixed-sex team sports. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, *24*(1), 7-13.

Koyanagi, R., Seo, K., Ohta, K., & Ohgi, Y. (2012). A computer simulation of the flying disc based on the wind tunnel test data. *Procedia Engineering*, 34(1), 80-85.

Nguyen, C. T. (2017). Competition as cooperation. *Journal of the Philosophy of Sport*, 44(1), 123-137.

Pomohaci, M. & Sopa, I. S. (2018). Leisure sport activities and their importance in living a healthy physical and psycho-social lifestyle. *Scientific Bulletin*, 23(1), 36-42.

Robbins, B. (2004). "That's cheap." The rational invocation of norms, practices, and an ethos in ultimate frisbee. *Journal of Sport and Social Issues*, 28(3), 314-337.

Robbins, B. G. (2012). Playing with fire, competing with spirit: Cooperation in the sport of ultimate. *Sociological Spectrum*, 32(3), 270-290.

Solomon, C., Banerjee, A., & Horn, M. S. (2014). Ultimate trainer: Instructional feedback for ultimate frisbee players. TEI 2014 - 8th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction, Proceedings, (pp. 137-140). Association for Computing Machinery.

Thedin-Jakobsson, B. (2014). What makes teenagers continue? A salutogenic approach to understanding youth participation in Swedish club sports. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 239-252.

World Health Organization (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030: More active people for a healthier world*. World Health Organization.

