



PEDAGOGIA E DIDÁTICA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Cláudio Farias // Patrícia Coutinho //
Paula Queirós // Paula Silva

2^G

→ PEDAGOGIA DO DESPORTO

→ DIDÁTICA DO DESPORTO

IPDJ_2021_V1.0



PEDAGOGIA E DIDÁTICA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Cláudio Farias // Patrícia Coutinho //
Paula Queirós // Paula Silva

2_G

↳ PEDAGOGIA DO DESPORTO

1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO
2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO
4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO

→ DIDÁTICA DO DESPORTO



PEDAGOGIA E DIDÁTICA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Cláudio Farias // Patrícia Coutinho //
Paula Queirós // Paula Silva

2

G

▷ DIDÁTICA DO DESPORTO

5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO
6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO
7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR: ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE
8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA DO PROCESSO DE TREINO

→ PEDAGOGIA DO DESPORTO



PEDAGOGIA DO DESPORTO

Paula Queirós // Paula Silva // Isabel Mesquita

Índice

[PEDAGOGIA DO DESPORTO]

CAPÍTULO I.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	5
RESUMO	6
1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO	7
1.1. O TREINO COMO ATO PEDAGÓGICO	7
1.2. A MATRIZ DOS VALORES DO TREINADOR COMO ESTRUTURANTE DAS SUAS PRÁTICAS	8
1.3. A PERSPETIVA PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES EM CONTEXTO DE TREINO	10
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	12
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

- 1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO
- 2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
- 3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO
- 4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO



OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

GERAIS

- Reconhecer a importância do papel de treinador enquanto mediador.
- Desenvolver a capacidade de identificar e integrar a diversidade como elemento estruturante da prática pedagógica em contexto de treino.
- Reconhecer os pressupostos pedagógicos que fundamentam a transição de treinador promissor a treinador confirmado.
- Reconhecer as determinantes do desenvolvimento desportivo de longo prazo do praticante.
- Descortinar sobre a importância da autonomização gradual e sustentada do praticante no processo de treino.
- Identificar o tratamento didático do conteúdo de treino como fator de eficácia na estruturação do treino.
- Identificar estratégias didáticas optimizadoras da participação proativa e centrada na resolução de problemas.
- Sistematizar e utilizar informação relevante para o processo de treino e competição recolhida através de processos de observação diretos ou indiretos.

ESPECÍFICOS


- Compreender a importância do processo de reflexão nas práticas pedagógicas em contexto de treino.
- Compreender os papéis dos diferentes intervenientes no processo de treino e a importância da mediação do treinador nas relações interpessoais.
- Capacitar o treinador para planificar e atuar no respeito pela igualdade de oportunidade.
- Identificar fatores associados a um comprometimento com a carreira de treinador.
- Perspetivar o treinador como um prático-teórico na capacitação para a reflexão, compreensão e resolução de problemas.
- Identificar o valor do trabalho colaborativo no fomento da eficácia de todos os intervenientes no processo de treino.
- Identificar as etapas de desenvolvimento desportivo, a integração de ingredientes da prática informal na prática formal e dos agentes sociais que gravitam na vida do praticante como fatores catalisadores de uma prática de qualidade sustentável a longo prazo.
- Identificar princípios e procedimentos pedagógicos que catapultam o praticante para a zona de próximo desenvolvimento.

- Diferenciar os conceitos-chave que sustentam o tratamento didático do conteúdo de treino e dos procedimentos didáticos de operacionalização.
- Capacitar o treinador para auxiliar o praticante a resolver problemas e a tomar decisões apropriadas em diferentes situações da prática.
- Identificar as principais características do processo de observação em contexto de treino ou competição.





RESUMO



O treinador de Grau II, ao se tornar um treinador confirmado, expande a sua responsabilidade e compromisso em fidelizar os praticantes à prática desportiva, acautelando a diversidade, logo, a inclusão. Em concomitância, assume o papel central de mediador educativo ao formatar, de forma colaborativa e produtiva, a participação de todos os intervenientes, na salvaguarda dos papéis e funções atribuídas, no sentido de otimizar processos e meios de suporte a uma formação desportiva de qualidade. Nesta etapa da carreira, o treinador emancipa-se pela construção de uma “filosofia de treino”, a qual lhe permite orientar-se mais por conceitos do que por “receitas”. Assim, torna-se num “prático-teórico” capaz de transformar os conhecimentos num “saber em uso”, pelo desenvolvimento de rotinas de trabalho funcionais, dinâmicas e adaptativas e pelo envolvimento colaborativo de todos os intervenientes diretos no processo de treino.

A capacitação para entender o processo de treino desportivo numa perspetiva de desenvolvimento de longo prazo do prati-

cante é deveras ampliada, neste Grau II, reconhecendo os efeitos nocivos da especialização precoce e perspetivando a mais-valia de uma formação inicial diversificada, no âmbito da prática informal. Neste reduto, consolida o reconhecimento do papel dos agentes sociais (e.g. pais, amigos, treinador, etc.) na longevidade desportiva dos praticantes socialmente equilibrada.

Neste Grau, ao nível didático, aprofunda conhecimentos no tratamento didático do conteúdo, pelo domínio de conceitos e procedimentos que lhe permitem saber preparar o “Menu de Treino” em estreita simbiose com as características dos praticantes e as condições reais de prática. Do mesmo modo, amplia o uso adequado de estratégias de treino centradas no praticante, através do recurso a estratégias implícitas (e.g. questionamento) correlatas à Descoberta Guiada. Nesta senda, valoriza e identifica os meios e métodos sobre a observação do movimento desportivo em concomitância com a análise da performance desportiva em treino e competição.



1. O TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO

Paula Queirós // Paula Silva // Isabel Mesquita

1.1. O treino como ato pedagógico

O Programa Nacional de Formação de Treinadores (Instituto Português de Desporto e Juventude, 2020) plasma como missiva da formação de treinadores/as dotar este/a profissional de competências globais, as quais integram os domínios dos saberes **técnicos** e se estendem aos domínios **relacional e deontológico**. Em conformidade, o **Treinador de Grau II** por ter a responsabilidade maior na orientação de praticantes em **etapas críticas de desenvolvimento**, não só as **iniciais** como também as **intermédias**, terá de possuir um leque alargado de competências, mormente **deontológicas, relacionais, pedagógicas e técnicas**. Neste grau de formação, por se pretender que o treinador alcance uma **identidade robusta com a sua função**, é central que efetive a consolidação de **competências** para o exercício profissional, no que de mais identitário tem a sua profissão, isto é, **orientar praticantes no treino e na competição**, o que remete indubitavelmente para a **dimensão pedagógica** do processo de treino.



O treinador como mediador pedagógico

Esta premissa requer que o **profissionalismo do treinador** seja um **profissionalismo pedagógico**, no qual o ato pedagógico, enquanto dimensão base do processo de treino, assume uma clara **intenção formadora**. Em conformidade, para além do desenvolvimento de competências profissionais, o treinador de Grau II deve intensificar **atitudes e comportamentos consentâneos com a função social que desempenha** (isto é, alguém especialmente formado para educar crianças e jovens pelo desporto e lhes ensinar o repertório específico da cultura desportiva) bem como **promover a colaboração e a cooperação com os diferentes intervenientes**, especialmente no que se refere à **família**.

Torna-se inequívoco que o treinador tem de desenvolver **competências e vontade** para ser um mediador entre os pais e outros agentes educativos, sempre no **supremo interesse do praticante**. Em conformidade, o treinador de Grau II pelo **vínculo** que estabelece com a profissão (o que acontece pela transição desejável de **treinador promissor a treinador confirmado**), tem a missão de **fomentar e estreitar as relações** entre todos os intervenientes no processo de formação desportiva dos praticantes (e.g., pais, treinadores, árbitros, dirigentes, etc.), de **forma colaborativa** (isto é, em que todos compreendem e assumem sinergicamente e de forma interativa os seus papéis) e **produtiva** (isto é, potenciar a formação desportiva de crianças e jovens).



A relação estabelecida entre o treinador e o praticante é uma **relação educativa** pois só assim existem objetivos formativos, numa dada estrutura institucional, ou seja, o **treinador é quem medeia o processo de formação desportiva de crianças e jovens**. Por isso, o **treinador constitui uma “peça” central** na relação que os praticantes estabelecem com a **modalidade desportiva**, na influência sobre os **valores e competências** que aprendem a valorizar e a desenvolver e nas **expectativas, obstáculos e barreiras** que percebem. Em suma, o treinador tem influência sobre **tudo o que faz o praticante sentir-se mais ou menos comprometido e implicado com a prática desportiva**.



O papel do treinador como mediador do processo de aprendizagem dos praticantes

É indubitável a função maior do treinador em proporcionar uma **relação perene e gratificante** dos praticantes com o **processo de treino**, ao ser o elo de ligação dos praticantes com a prática desportiva, nomeadamente com os **exercícios de treino**. Tal acontece porque **treinar** deve ser entendido como **fazer aprender e desenvolver capacidades**, ou seja, como um conjunto de ações organizadas, dirigidas à finalidade específica de promover **intencionalmente a aprendizagem e o desenvolvimento de alguma coisa por alguém**, com os meios adequados à natureza dessa aprendizagem e desse desenvolvimento. Neste contexto, o treinador deve ser visto como o **profissional que tem a função específica de conduzir esse processo, o treino desportivo**, fazendo-o no quadro de um conjunto de saberes próprios, saberes esses que sustentam a capacidade de desempenho profissional.

(Rosado e Mesquita, 2011, p. 208)

A ação mediadora do treinador emerge, assim, naturalmente no **Ato Pedagógico**, sendo que através deste é desejável que:

- ◆ **Se proponha a construir atitudes e comportamentos corretos e consistentes nos praticantes**, segundo um objetivo definido.
- ◆ **Que implemente um conjunto coerente de ações** com vista a um fim e um sistema coordenado de meios, ou seja, define objetivos sobre o que desenvolver e como desenvolver, pois, só assim terá intencionalidade pedagógica.

- ◆ **Que seja imbuído do desejo genuíno de transformar**, positivamente, os praticantes contribuindo para a sua formação como pessoas e desportistas.
- ◆ **Que implemente ambientes de treino propulsores da aprendizagem significativa e gratificante**, da superação individual e coletiva, da criação de vínculos perenes dos praticantes com os agentes sociais, os outros praticantes e a prática desportiva.
- ◆ **Que forme pessoas e desportistas**, com sentido de **compromisso, responsabilidade e autonomia**, através da capacitação para aprenderem a **“decidir e a ter voz ativa”** nos projetos que lhes dizem respeito, ajudando-os a serem capazes de avaliar as suas próprias capacidades, a aprenderem a tomar as suas próprias decisões, a trabalhar de forma independente e a participar ativamente nos grupos.

1.2. A matriz dos valores do treinador como estruturante das suas práticas

Na atividade de treinador encontramos duas dimensões determinantes e estruturantes, o **conhecimento e as técnicas**, por um lado, e as **normas e os valores**, por outro, o que enfatiza a importância da **dimensão ética do treinador**. Neste sentido, o treinador deve ser visto como um exemplo para os praticantes, pelo que enquanto educador, a sua postura profissional é determinante, não só pelo que “diz, mas, também, pelo que faz e como o faz”, ou seja, a sua ação implica um **“estar de acordo” com a especificidade da profissão**.



Em boa verdade, quando o treinador questiona “o que devo fazer?” está a refletir sobre as implicações das suas ações, já que estas afetam os interesses de outros. O que se “deve” fazer ou o que se “tem de” fazer possui aqui o sentido do que é correto e, portanto, **de que “é dever” agir desta maneira**. Este entendimento, colocado ao serviço da profissão, conduz à necessidade de o treinador desenvolver aprofundadamente a **capacidade de reflexão** enquanto processo interno que lhe permite autoanalisar-se (logo compreender-se), bem com as suas ações e as de todos os envolvidos no processo de formação de crianças e jovens.

A questão da **reflexão acerca dos valores** assume-se como fundamental, no sentido de se constituir como **guia e referência para a existência humana** em qualquer atividade ou domínio. Em conformidade, o treinador deverá desenvolver, **intencionalmente e de forma sistemática**, os valores durante as atividades de treino e competição, os quais se manifestam constantemente em qualquer circunstância, quer seja durante a prática, quando comunicam entre si, nas saídas dos recintos desportivos, no encontro antes do jogo/prova, etc. Por outras palavras, não é suficiente o treinador ter um elevado domínio dos aspetos técnicos, tendo de ser capaz de refletir sobre si próprio e sobre as suas conceções, as quais manifestam os seus valores, enquanto dimensão significativa da sua responsabilidade profissional e do seu próprio projeto de vida.



O treinador tem de estar ciente do papel central nos valores que prioriza e que se manifestam no modo como atua e se relaciona!

A diferença entre os valores existirem por si e o treinador intencionalmente os desenvolver resulta do processo de **tomar consciência das suas ações e da intencionalidade que coloca no que faz**, porque, no limite, **nada do que se faz é neutro em termos de valores**. Isto obriga a uma **reflexão constante**, por parte do treinador, sobre os seus **valores e princípios de atuação**, sabendo que as suas ações dependem dos mesmos e essas irão, por sua vez, influenciar o processo formativo dos seus praticantes.

Os treinadores têm, assim, de atuar numa posição de **“guardiões” da dimensão ética**. Ademais, dadas as suas funções, possuem poder que devem usar de modo apropriado. No entanto, as suas ações estão dependentes das suas próprias posições éticas pelo que não podem ser “neutros”, isto é, têm de se posicionar na salvaguarda da uma conduta ética que se pauta pela defesa do bem. Em suma, queiram ou não, os treinadores **contribuem para formar o carácter dos seus atletas**, contribuem para os **contagiar na sua maneira de ser**, tanto através das suas atitudes e comportamentos, como também pelas regras de convivência que explícita ou tacitamente funcionam, no contexto formativo. Pelo contrário, **a ausência de normas** constitui um modo de formação, pela **negativa**, encaminhada para a **desorientação**, fundamentada na **dúvida** e na **trapaça** e, consequentemente, na estimulação de atitudes e comportamentos que em nada servem os interesses dos praticantes, prestando o desporto, neste caso, **um mau serviço à sociedade**.





O treinador como “guardião” de uma ética de conduta desportiva:

Numa sociedade onde domina o pluralismo de valores, criam-se situações de alguma insegurança, especialmente entre aqueles que necessitam mais fortemente de uma **bússola axiológica** (ver Glossário), como é o caso dos jovens praticantes. **Necessitam de alguém que os oriente, que os conduza, devendo o treinador assumir-se como um guia ou referência para os praticantes, ciente de que tudo o que faz e como faz, em qualquer circunstância, vai ser interpretado pelos praticantes** (e.g., reação perante uma falta marcada pelo árbitro, atenção privilegiada para os melhores praticantes e/ou atenção mais cuidada aos pais com melhor estatuto socioeconómico, etc.).



O referido, reforça que **quem se propõe a abraçar uma profissão educativa**, como o treinador, deve estar consciente das implicações que esta exige no quadro de uma **atuação axiológica**, já que essa é, sem dúvida, determinante para o **educador**. Por isso, ser treinador ultrapassa a mera preparação técnica e científica e exige também **qualidades pessoais** impulsionadoras do bom desenvolvimento (**desportivo, sem nunca esquecer, o pessoal**) dos seus praticantes.

Numa época em que vivemos sob os signos da mudança e da incerteza e em que reina o pluralismo cultural, **cada uma das crianças, dos adolescentes e dos jovens, necessita de encontrar no desporto** (ou na pluralidade dos desportos), acompanhamento e orientação, num modelo de desporto, **onde caiba o respeito pela identidade de cada um**, pelo diferente e complementar, enfim, pela pessoa de cada praticante.

Entre os fatores que mais influência exercem sobre o desenvolvimento dos praticantes, destacam-se:

- (i) A filosofia das organizações desportivas;
- (ii) A qualidade dos processos de orientação do treino;
- (iii) A natureza das relações estabelecidas entre os intervenientes (principalmente treinador e praticantes);
- (iv) O envolvimento e suporte dos atores sociais que com eles lidam, em particular os pais.

Nesta panóplia de fatores, **o treinador é um agente privilegiado de mudança** e tem na sua posse o instrumento fundamental para intervir na transformação da realidade, **o domínio pedagógico da sua atividade**.



O treinador deve desenvolver uma “cultura relacional” de apoio e suporte aos praticantes na salvaguarda da sua independência.

O envolvimento parental tem benefícios no que se refere ao desenvolvimento psicológico, social e moral através do desporto. No entanto é necessário que as posturas estejam de acordo com o que se quer de formativo para o desporto: **pais ativos, mas não intrusivos**.

Neste alcance, o treinador deve fomentar o estabelecimento de compromissos estáveis e genuínos com todos os atores sociais que rodeiam os praticantes, atuando como um **facilitador de relações com os pais, a família e com todos os sistemas que gravitam em torno dos praticantes (desportivo, escolar, etc.)**.

1.3. A perspetiva pedagógica na mediação das relações em contexto de treino

A **educação desportiva é um projeto educativo e formativo** que envolve a cooperação de muitos agentes, não se tratando só de uma relação entre treinador e praticante. O seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento desportivo dos praticantes, bem como o seu **desenvolvimento pessoal**, de modo a que se tornem **adultos ativos, críticos e responsáveis**.

Freqüentemente, treinadores e família assumem posturas que em nada contribuem para a dimensão pedagógica do desporto, nomeadamente, no modo como encaram **o sucesso competitivo, pois ao lhe conferirem erradamente grande protagonismo, os praticantes entendem que ganhar é obrigatório e quando não acontece são uns “falhados”**. Este perigo que assola o valor pedagógico do desporto tem de ser combatido com a mudança de mentalidades e perspetivas, as quais assentam em entendimentos tais como: “mais do que quererem que os praticantes cheguem em primeiro lugar, levem a taça para casa, ganhem a alguém ou sejam os melhores” sejam estimulados “a fazer o seu melhor; atingir os seus objetivos; conseguir chegar ao fim”.

As necessárias e urgentes mudanças que são, em primeira instância, **mudanças de atitude**, devem começar pelos principais responsáveis da formação desportiva de crianças e jovens: **treinadores, pais e dirigentes**. Portanto, não se é culto desportivamente só pelo facto de praticar desporto ou estudar desporto. Quem compreende o desporto e lhe atribui significado axiológico é culto desportivamente pois vislumbra nele um instrumento social insubstituível no processo de humanização do ser humano. É, pois, importante investir na formação e enquadramento dos treinadores jovens em início de carreira, de modo a evitar a tendência de pretenderem **afirmar-se** mediante a exagerada distinção de **vencer, socialmente reconhecida**. Deste modo é importante, sobretudo, que:

- ◆ A formação ética, teórica e prática, esteja incluída na matriz curricular da formação inicial de treinadores. Saber como fazer “a coisa certa e justa”, como tomar a melhor decisão, como mediar pedagogicamente todas as relações e todos os intervenientes nos processos de formação dos jovens praticantes poderá “aliviar” algumas das dificuldades inerentes à complexidade da atividade de treinador.
- ◆ Sejam criados **modelos de competição compatíveis com as aptidões e competências dos praticantes** e não de retirar à competição o seu valor maior de desafio e de superação o que, por sua vez, minimiza neles o desejo e o empenhamento para vencer; **neste caso, está-se a aniquilar a competição e o seu sentido formativo e, concomitantemente, o desporto**. Até, porque, nunca é demais lembrar que a competição oferece à criança a possibilidade de avaliar as suas próprias capacidades, comparando-as com as dos outros e consigo própria, de mostrar aos outros aquilo de que é capaz, de obter sucesso, de se superar.



Pontos-chave da subunidade

1. O treinador de Grau II transita de treinador promissor para treinador consumado. Tal significa que não é suficiente, ao treinador, possuir elevado domínio dos aspetos técnicos das suas áreas específicas, sendo determinante o domínio de conhecimentos do foro relacional, deontológico, e pedagógicas, até porque o profissionalismo do treinador é um profissionalismo pedagógico.
2. O treinador constitui o principal mediador do processo de aprendizagem dos praticantes, cujo papel emerge no ato pedagógico, o qual é orientado para a concretização intencional de objetivos de formação e comporta ações e meios sobre o que desenvolver e como o desenvolver, em ambientes propulsores de aprendizagens significativas, gratificantes e transformadoras.
3. O treinador tem de se perfilhar como mediador entre os pais e outros agentes educativos, (e.g., auxiliando os pais a compreenderem a importância de serem presentes mas não intrusivos), perecendo e tomando responsabilidade na influência que exercem sobre a relação que os praticantes estabelecem com a modalidade, com o clube e todo o tecido desportivo.

4. Tal requer que sejam literatos desportivamente, que entendam o alcance da sua “forma de ser e de estar” no significado e modo como os praticantes entendem e estão, respetivamente, no desporto.
4. O treinador tem de atuar, assumindo o papel de “guardião” da dimensão ética. Tal requer que reconheça em primeira instância o seu quadro de valores, na medida em que este determina as suas ações e influencia a qualidade do processo de formação dos praticantes. Neste âmbito, o treinador deve criar o hábito de adotar a reflexão (sobre si próprio e sobre todos os fatores e atores sociais que estão envolvidos no processo de formação dos praticantes) como uma prática sistemática na sua ação.





PEDAGOGIA DO DESPORTO

Paula Silva // Paula Queirós // Isabel Mesquita

Índice

[PEDAGOGIA DO DESPORTO]

CAPÍTULO II.

2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
2.1. A DIVERSIDADE COMO FATOR INFLUENCIADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
2.2. A DIFERENCIAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	19
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO
2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO
4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO

2.

A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Paula Silva // Paula Queirós // Isabel Mesquita

2.1. A diversidade como um fator influenciador da prática pedagógica

A sociedade e as comunidades locais cada vez mais se caracterizam pela **diversidade** de pessoas que as constituem relativamente à sua proveniência territorial, étnica, social, religiosa e sexual entre outras. Também o desporto, como manifestação cultural de uma comunidade, revela essa diversidade pelo que os/as treinadores/as devem considerar este fator quando pensam acerca da sua prática profissional e adotar a **inclusão** como princípio orientador da sua prática.

Em conformidade, incluir exige reconhecimento, compreensão e sensibilidade para todos os grupos sociais que identificamos nas pessoas com quem trabalhamos e **impõe** o esforço de encontrarmos estratégias que contemplem e valorizem cada uma dessas pessoas. Fundamentalmente exige um posicionamento ético por parte de quem tem a responsabilidade de ensinar desporto, de forma a que **impe-re a justiça e o respeito, a igualdade de acesso aos recursos** e a **igualdade de oportunidades**. A inclusão implica do/a treinador/a opções, atitudes e comportamentos pró-ativos para fazer com que cada praticante se sinta parte do grupo e respeitado/a.



Diversidade refere-se à **pluralidade de pessoas de diferentes atributos e com distintas características e experiências** (e.g., etnia, género, idade, deficiência, religião orientação sexual).

- Um bom modo de pensar acerca da diversidade é pensar na nossa comunidade local. Será que o clube desportivo reflete a diversidade da comunidade local?
- Enquanto a diversidade é a pluralidade de pessoas, a inclusão é sobre tentar que esta pluralidade, todas estas pessoas, convivam e trabalhem juntas em harmonia.



A diferença não é qualquer problema porque é algo que nos caracteriza enquanto seres humanos. Sofrer discriminação (ver Glossário) em função de algo que nos diferencia dos demais é que é um problema.

O desporto é, por excelência, um meio de educação e formação, pelo que treinadores/as responsáveis pelas etapas iniciais e intermédias de desenvolvimento dos praticantes (como é o caso do Treinador de Grau II) devem realçar as suas preocupações na formação pessoal e social das crianças e jovens praticantes.

Só que o desporto, como outras expressões culturais, é palco de desigualdades e de discriminações, algumas bem notórias, outras mais subliminares e invisibilizadas por condutas dominantes na sociedade. Por outro lado, **o desporto** é cada vez mais entendido como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social, **como um direito de qualquer pessoa** e, inclusive, como um veículo de mudanças sociais.



O treinador/a deve ter conhecimentos e sensibilidade para as questões da igualdade de forma a poder criar ambientes de prática inclusivos e prazerosos para todos/as os/as praticantes.

Torna-se fundamental que o/a treinador/a **integre as questões da igualdade como estruturantes** de seu pensamento e da sua ação. Não esqueçamos que a função de qualquer treinador/a é de índole cultural, com implicações sociais, exigindo competências pedagógicas e técnicas. Assim, será da sua responsabilidade assegurar **ambientes de prática desportiva que, para além de favoráveis à aprendizagem, protejam a dignidade e os direitos de cada praticante**. É

um dever do/a treinador **promover a inclusão**, o que exige opções, ações e comportamentos pró-ativos de modo a que todos/as os/as praticantes, de qualquer proveniência social, étnica, religiosa ou sexual, seja qual for o seu reportório motor e nível de habilidade, se sintam respeitados/as e pertencendo a um grupo ou equipa desportiva.



Ser inclusivo é proporcionar as melhores experiências daquilo que o desporto deve ser, para que todos/as retirem o melhor proveito da prática desportiva.

Os/as treinadores/as podem também ter um papel significativo no fortalecimento do capital humano e social e, subsequentemente, ter um impacto positivo na construção de comunidades coesas. Isso ajuda a aumentar a solidariedade, a tolerância e o respeito mútuo entre vários grupos e comunidades.

Expert Group on Skills and human resources development in sport. Guidelines regarding the minimum requirements in skills and competences for coaches, 2020, p. 6

Nas funções do/a treinador/a, cabe igualmente identificar fatores essenciais do seu contributo para o desenvolvimento desportivo e da modalidade, onde se destaca a identificação dos mecanismos de **fidelização à prática desportiva a longo prazo**.

Quando o contexto é no desporto para raparigas e mulheres, vale a pena destacar a importância de **identificar princípios ou estratégias** que possam, mesmo involuntariamente, **diminuir as oportunidades de prática desportiva** para as raparigas ou desincentivá-las a continuar como praticantes.

Devemos atentar à forma como ainda hoje crianças e jovens, rapazes e raparigas, são condicionados nas suas escolhas de prática desportiva por **atitudes preconceituosas**, ainda presentes na nossa sociedade, que associam algumas atividades desportivas como menos adequadas a praticantes de determinado sexo. Como consequência, deste tipo de atitudes, geram-se **estereótipos** (ver Glossário) que não são mais que uma **reduzida caracterização de um grupo de pessoas sobre o qual se geram falsas expectativas** (e.g., todos os rapazes jogam bem futebol; as raparigas não gostam de modalidades com muito contacto físico ou de lutas, etc...). Tais **estereótipos** desenvolvem **estigmas sociais** que para além do **atributo**

social a que a pessoa visada pertence (como o caso de se ser homem ou se ser mulher), se associa todo um **processo social**. O estigma começa quando diversos elementos convergem, como seja o **estereótipo**, a **perda de valor** e a **discriminação** desenvolve-se de forma subtil, por acordos sociais em um determinado contexto e que implica hierarquias de poder. Por isso, a estigmatização é, antes de tudo, uma **ferramenta de poder para manter desigualdades sociais e o privilégio de certos grupos**, um desrespeito à diversidade (ver Glossário), o que, no desporto, quando não é acautelado gera situações críticas de desigualdade no trato relacional e nas oportunidades de formação e desenvolvimento dos praticantes.



Exemplo de **princípio** que promove a **diminuição das oportunidades** de prática desportiva para as raparigas: “Sabe-se que as raparigas têm níveis de atividade física e de prática desportiva inferiores aos de rapazes, mas não se deve partir do pressuposto que tal acontece, simplesmente, porque elas não querem praticar desporto”.

Portugal, *Gender Equality in Sport - Leaflet 2019* (acessível em janeiro 2021: <https://rm.coe.int/portugal-gender-equality-in-sport-leaflet-2019-/1680971a6c>).





Como aparece o estigma nas questões de género no âmbito do desporto.

No caso das questões de género, da forma como a sociedade vai delineando papéis mais adequados a serem desempenhados por rapazes e por raparigas, relativamente às práticas desportivas o estigma recai, por exemplo, quando os rapazes gostam de praticar modalidades desportivas que a sociedade entende adequadas para as mulheres (e.g., dança).

Também são, muitas vezes, identificáveis estigmas sobre pessoas deficientes percebidas como incapazes de desempenhos desportivos.

2.2. A diferenciação na prática pedagógica

A diferenciação pedagógica visa um planeamento estratégico de forma a atender às necessidades da diversidade de praticantes que o/a treinador/a tem no seu grupo/equipa. Mas não é uma simples estratégia, ou tampouco um conjunto de ferramentas a adotar, é mais uma filosofia que cada treinador/a integra e realiza para responder às necessidades particulares de cada praticante. E aqui **têm de ser consideradas as características pessoais e coletivas do/a praticante**, as suas potencialidades e os seus constrangimentos, o seu nível de habilidade e a sua forma de aprender. Ademais, nunca se deve esquecer ou subvalorizar que os/as praticantes apresentam características

diferentes e têm as suas formas e ritmos pessoais de aprender, sendo **dever do/a treinador/a proporcionar situações de aprendizagem para cada um/a**.

Não há receitas ou planos pré-formatados !

O/a treinador/a tem de criar e implementar estratégias pedagógicas que estabeleçam e sustentem um **clima de aprendizagem justo** em que cada praticante respeite e cuide do/a outro/a, princípio estruturante da prática desportiva, e que sejam **culturalmente relevantes** na preparação de crianças e jovens para uma participação em comunidades marcadas pela diversidade.

Até porque !...

não basta ter a intenção de criar um clima de aprendizagem justo e igualitário, é preciso que tal clima seja reconhecido, seja sentido por cada atleta que participa no treino.

Em conformidade, o/a treinador/a deve considerar e valorizar a diversidade, deve educar para a diversidade, o que constitui um processo que assenta na partilha, no respeito e na valorização de todos/as. **Só porque alguém é diferente do expectável ou da maioria, não tem de se confrontar com atitudes insultuosas, com piadas e comentários, com discriminações.**

As pessoas caracterizam-se pela diversidade, pelo que no desporto ninguém se deve esquecer disto !

- ❖ Não há seres humanos iguais e tendemos a considerar as pessoas relativamente ao seu sexo, idade, etnia, condição social, território de origem, situação económica, ..., etc.
- ❖ Nada será problemático se a identificação da diversidade não desencadear ideias pré-concebidas, ideias formadas antecipadamente acerca de certa pessoa, sem qualquer fundamento sério e credível, aquilo que designamos de preconceitos.



E isto poderá acontecer em função da etnia, do sexo, da situação económica, da idade, do território de origem, do nível de destreza motora, da orientação sexual, etc.

Estas evidências, manifestas ainda na sociedade atual, incumbem o/a treinador/a da responsabilidade de tudo fazer para eliminar preconceitos (ver Glossário) e discriminações, afastando o primado de uma cultura sobre outras.

Para tal, o/a treinador/a deve:

- ✎ **analisar** o seu conhecimento sobre as **estereotípias e preconceitos predominantes**, culturais e institucionais, da comunidade;
- ✎ refletir sobre a diversidade presente no mundo do desporto e de como o diverso se converte, múltiplas vezes, em **discriminação**;
- ✎ **analisar** as suas **crenças acerca da diversidade** e de que forma estas se materializam no modo como pensa e realiza as atividades no treino;
- ✎ valorizar o diverso e desenvolver **uma visão do clube**, entendido como uma instituição educativa e formativa que **assenta no respeito e promoção dos princípios da igualdade**, em todos os níveis, funções e esferas de competência do contexto desportivo;
- ✎ considerar que para **desenvolver competências em matéria de igualdade** é fulcral adquirir competências em matéria de cooperação, comunicação e análise crítica;
- ✎ assegurar que a **prática desportiva** se desenvolve **em ambiente adequado e seguro**. Esta adequação tem de considerar, entre outros fatores, a maturidade e o nível de habilidade de praticantes, particularmente no caso de

praticantes mais novos ou iniciantes;

- ✎ criar um **ambiente favorável à aprendizagem**, efetivo e aberto a todos/as praticantes cujas habilidades se encontram fora do nível geral ou cujas referências culturais diferem das do grupo maioritário, procurando criar um ambiente **onde todos/as possam alcançar o seu máximo potencial**;
- ✎ **planear para o sucesso**, sendo que a organização das atividades em termos de tempo, espaço e dinâmica de grupos deve contemplar oportunidades para todos aprenderem e que permitem alcançar os objetivos traçados;
- ✎ proporcionar desafios e **garantir que cada praticante possa conhecer momentos de êxito**;
- ✎ atentar que **a inclusão** de praticantes menos dotados/as em atividades capazes de potenciar o seu desenvolvimento não deve ser prejudicial ao desenvolvimento dos/as mais capazes;
- ✎ **privilegiar** a colaboração, o relacionamento social, o **prazer** e o aperfeiçoamento de competências;
- ✎ **incluir praticantes menos dotados**, com piores níveis de prestação motora, nas atividades do grupo/equipa, o que **exige criar condições** que permitam uma prática adicional onde tem de existir mais instrução, tarefas melhor estruturadas, mais encorajamento e atenção individualizada;
- ✎ **comunicar expectativas**, mas não partindo de pressupostos tradicionais e discriminatórios. A comunicação de expectativas, **realistas e ajustadas** ao nível de cada praticante, constitui um incentivo;
- ✎ não descurar a importância das **interações de reforço e de motivação** no decorrer das atividades, de treino e em competição, e de **providenciar todas as informações com vista a melhorar desempenhos e resultados**;

- ✎ **interagir intencionalmente e de forma inclusiva**, evitar comentários sobre o aspeto corporal, reconhecer o esforço e intensificar interações positivas, elogiando progressos;
- ✎ utilizar e promover a utilização de uma **linguagem inclusiva** (ver Glossário), não permitindo comentários depreciativos, agressões verbais ou qualquer tipo de comportamento de colegas que visem minorar ou ridicularizar o desempenho dos menos hábeis, menos fortes, raparigas, etc.,



Um/a treinador/a é uma pessoa capaz de influenciar significativamente outras pessoas com as suas habilidades, conhecimentos e valores.

Expert Group on Skills and human resources development in sport. Guidelines regarding the minimum requirements in skills and competences for coaches, 2020, p. 9.

Em suma, **integrar uma visão sensível à diversidade** é algo que cada treinador/a deve alcançar, começando por **refletir sobre suas crenças** acerca da **influência da diversidade no mundo do desporto**. Tal passa por colocar questões a si mesmo/a, tais como:

- (i) Que oportunidades têm as pessoas considerando a sua etnia, sexo, idade, estatuto social, deficiência, menor habilidade a nível motor, (...) de praticar uma modalidade desportiva do seu interesse?
- (ii) Que constrangimentos culturais poderão ter que enfrentar, por exemplo, uma rapariga se pretender praticar uma modalidade que a sociedade entende menos adequada às mulheres?
- (iii) E com que atitudes no âmbito da sua equipa poderá ter que lidar um rapaz que se assuma como homossexual?
- (iv) Que oportunidades terá uma pessoa com deficiência de integrar uma equipa técnica?

Pontos-chave da subunidade

1. O treinador/a deve incorporar as questões da igualdade como estruturantes da prática pedagógica, identificando a diversidade nas crianças e jovens que treina. Não transformar estas diferenças em discriminações é uma das responsabilidades maiores do/a treinador/a.
2. O/a treinador/a tem de criar e implementar estratégias de diferenciação pedagógica que estabeleçam e sustentem um clima de aprendizagem justo para cada praticante.
3. O treino e a competição são espaços em que se educa para a diversidade, onde se atua para eliminar preconceitos e estereótipos.





PEDAGOGIA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Cláudio Farias

Índice

[PEDAGOGIA DO DESPORTO]

CAPÍTULO III.

3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO	21
3.1. FATORES-CHAVE DO COMPROMISSO EFETIVO COM A ATIVIDADE PROFISSIONAL	21
3.2. A CONSTRUÇÃO DE UMA FILOSOFIA DE TREINO: PRIVILEGIAR O CONCEITO EM DESFAVOR DA RECEITA	23
3.3. O TREINADOR COMO UM PRÁTICO-TEÓRICO: A IMPORTÂNCIA DO “SABER EM USO”	27
3.4. O VALOR DO DESENVOLVIMENTO DE ROTINAS FUNCIONAIS E ADAPTATIVAS NO TREINO E NA COMPETIÇÃO	29
3.5. O TREINADOR COMO AGENTE PROMOTOR DO TRABALHO COLABORATIVO EM TORNO DOS COLABORADORES E INTERVENIENTES	32
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	34
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO
2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO
4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO

3.

DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO

3.1. Fatores-chave do compromisso efetivo com a atividade profissional

O treinador de Grau II por orientar praticantes nas **etapas iniciais e intermédias de prática desportiva**, no contexto do desporto de rendimento com quadros competitivos sistemáticos e formais (Instituto Português do Desporto e Juventude, 2020), deverá ser um treinador que já “abraçou” a profissão com solidez e, por isso, é um **treinador confirmado**. Este compromisso, de “corpo e alma” com a profissão, é manifestado numa **vontade consolidada e autêntica** em ser treinador e num **forte sentido de responsabilidade pessoal**, ciente da importância do seu papel na perseverança e evolução da própria prática desportiva e na construção de uma identidade profissional sólida. Um **treinador confirmado** está ciente das expectativas que a sociedade, em geral, e os praticantes, em particular, têm acerca do que deve ser a sua atuação enquanto treinador, sabendo que não pode ser apenas um executor de regras de atuação consignadas para o exercício profissional, tendo de revelar iniciativa, pensamento e projeto próprio de atuação profissional.

Para que seja viável o estabelecimento de um compromisso efetivo com a profissão, o treinador de Grau II terá de manifestar formas de “ser e de estar” baseadas nas seguintes premissas:

- ◆ Ser uma **pessoa, aberta, flexível e adaptativa** (isto é, com capacidade de se adaptar às exigências diferenciadas dos diversos contextos de prática).

- ◆ Ser **eclético, aberto à mudança** e com a capacidade de acompanhar a **emergência de novos modelos e abordagens** ao processo de treino, em conformidade com as exigências evolutivas da sociedade (e.g., quem é o desportista do século XXI?) e do desporto atual (e.g., qual é o sentido e contribuição social e cultural do desporto hodierno?).
- ◆ Ser capaz de adotar **uma postura crítica**, em relação à profissão, plasmada na contribuição ativa para a dignificação da profissão, num espaço de intervenção que se estende muito para além do mero exercício técnico.
- ◆ Ser capaz de se autoanalisar, para se compreender, para situar a adequabilidade da sua atuação ao contexto específico da sua prática, ser crítico em relação a si mesmo e ser capaz de mudar o rumo da sua intervenção, sempre que necessário.
- ◆ **Apostar na aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo da vida**. Isto é, rejeita o ativismo prático (Mesquita, 2018) e sustenta a construção da sua prática profissional num processo, sistemático e aprofundado, de reflexão (isto é, não basta atuar por atuar; a prática do treinador tem de ser analisada e compreendida) e atualização constante de conhecimentos.





Alicerces do treinador confirmado: a “pessoa” do treinador, sua filosofia e projeto!

É na **compreensão da pessoa que é, e no modo como a coloca ao serviço** do papel do treinador, que se torna treinador.

Por isso, o **treinador** está plenamente consciente do que acredita **“ser um treinador”** e está comprometido no desempenho desse papel; para além disso, estabelece a sua **autoridade pela competência profissional**, sendo desejável que esta se manifeste, também, na capacidade de **influenciar** outros intervenientes, em particular, os praticantes, a **acreditarem no projeto que idealiza e implementa**, no qual, cada praticante, cada interveniente, tem espaço de valorização pessoal, profissional e desportiva.

Por sua vez, para o treinador confirmado conferir um **cunho pessoal**, sólido e intencional, à sua intervenção, necessita de expandir o seu conhecimento e perspetivas de compreensão e atuação, o que lhe irá permitir (Mesquita, 2010):

COMBATER UMA VISÃO TECNOCRÁTICA DO PAPEL DO TREINADOR.

O desenvolvimento de competências para o exercício profissional tem de ser sustentado na clarificação deontológica da profissão (isto é, quadro estruturante de valores e objetivos que orientam a sua prática) e competências relacionais, com forte abertura à consciencialização de si enquanto pessoa e enquanto profissional.

FUNDAR O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE TREINADOR NA PRÁTICA REFLEXIVA.

Anos de prática **não é o mesmo que experiência profissional** porque esta requer prática reflexiva. A reflexão sobre as experiências práticas é uma faceta crucial no desenvolvimento de competências profissionais dos treinadores porquanto o **crescimento profissional é consumado na experiência de reflexão sobre os dilemas diários da prática**. Assim, a reflexão sobre a sua própria prática (isto é, **prática reflexiva**) (Schön, 1983), ajuda o treinador a ser capaz de desenvolver **metodologias de intervenção mais flexíveis**, sustentáculo de um processo orientado para a autonomia, inovação e capacidade de lidar com a natureza dinâmica e imprevisível do processo de treino. Ademais, a **reflexão sobre a prática com os pares** (isto é, outros treinadores) permite ao treinador aprender a partilhar ideias, a aceitar diferença de perspetivas e a valorizar as “boas práticas” profissionais.





ATIVIDADE FORMATIVA:
como aplicar conhecimento no treino?

Vários treinadores de renome, dos quais destacamos José Mourinho ou Pepe Guardiola ressaltam que o processo de desenvolvimento do treinador exige uma **construção pessoal e prolongada de um campo de conhecimento**, que não se coaduna com uma abordagem acrítica e reprodutiva (isto é, ativismo prático).

Neste sentido, analise o **vídeo e reflita sobre o seu próprio processo individual de construção e desenvolvimento da prática profissional**. Tente identificar pontos comuns/divergentes com os testemunhos dos treinadores, retirando ilações para a sua conduta presente e futura.

Consultar vídeo:



3.2. A construção de uma filosofia de treino: privilegiar o conceito em desfavor da receita

A **filosofia de treino** de um treinador (ver Glossário) contém, implicitamente, **conhecimentos, crenças e experiências** (pessoais e profissionais) construídas por ele, ao longo do tempo, e que se refletem na **conceção** que possui acerca do que deverão ser os objetivos de formação e/ou desenvolvimento desportivo do praticante, bem como no modo como “**pensa**” o treino e intervém no contexto da sua prática profissional (tanto na perspetiva da organização metodológica como nas abordagens pedagógicas de treino e de aprendizagem dos praticantes).

Em conformidade, o treinador que possui uma **filosofia de treino prioriza o conceito e descarta a receita**, porque: (i) Atua em estreito alinhamento com aquilo que “**sabe, pensa, acredita e implementa**”, fundado num **autoconhecimento e atualização** constante de conhecimentos; (ii) Estabelece umnexo explícito entre conceitos que defende e prioriza e a sua aplicação em situações **concretas de prática**; (iii) Expande as possibilidades de compreensão e resolução de problemas que a prática lhe coloca o que, por sua vez, influencia as abordagens de aprendizagem (e.g., modo de ser, estar e treinar do atleta/jogador) que os praticantes utilizam no decurso do processo de treino e também na vida em situações críticas. Assim, importa que o treinador de crianças e jovens assente a sua **filosofia de ação em valores humanistas** que alcançam a “**pessoa que mora nos praticantes**”, com a responsabilidade, percebida e assumida, em contribuir diretamente para a sua formação pessoal e social.

Nesta senda, o treinador só consegue conduzir os praticantes a acreditarem no seu projeto, e a segui-lo, por vontade própria, quando este é um modelo para os praticantes, em todas as vertentes da vida desportiva e social, com ênfase nos valores éticos e competências humanas.





O treinador “humanista” atua como modelo a seguir e gera confiança e respeito.

TESTEMUNHO:

O papel maior do treinador no milagre de Chiang Rai¹.

Os acontecimentos de Chiang Rai personificaram o papel determinante do treinador para o desfecho positivo da (quase trágica) situação das grutas de Chiang Rai. A atuação do treinador foi fundamental na gestão da situação e na criação de condições que permitiram aos jovens sobreviver durante o tempo necessário ao seu resgate. Contudo, tão importante como a filosofia (e capacidade técnica do treinador), tal desfecho, só foi, certamente, possível, pelo respeito e carinho que os praticantes nutriam pelo treinador (e vice-versa) e pela confiança na sua filosofia de atuação, o que permitiu que confiassem nele e seguissem as suas orientações.

¹ A história do treinador que dá a própria comida às crianças. *Correio da Manhã*, 2018. Obtido de <https://www.cmjournal.pt/mundo/detalhe/tailandia--a-historia-do-treinador-orfao-presos-na-gruta-que-da-a-propria-comida-as-criancas>.

Apesar de ser desejável que a filosofia de treino possua o crivo do treinador, no âmbito do treino de crianças e jovens, ela deve respeitar a coexistência de três tipos de objetivos, numa escala de importância decrescente do primeiro para o terceiro:

(1) Formação:

Objetivos que se referenciam à formação, em concomitância, da pessoa e do atleta/jogador, na salvaguarda de valores que defendem o desenvolvimento do ser humano: “Num grande atleta tem de morar uma grande pessoa”.

(2) Preparação:

Objetivos que se referenciam ao desenvolvimento de longo prazo dos praticantes numa perspetiva de formação holística e sustentável: “O praticante tem de estar sempre antes do rendimento competitivo imediato”.

(3) Rendimento:

Objetivos que se perspetivam como metas a alcançar, tanto de performance desportiva como de resultado competitivo, no decurso da época desportiva (ou épocas desportivas): “A mola para a autossuperação no quotidiano da prática”.

Paradoxalmente, no treino para crianças e jovens, ainda prevalece, em muitos lugares, a preferência dos treinadores pelas perspetivas **comportamentalistas da aprendizagem**, as quais, estão associadas a **abordagens de treino centradas no treinador** (isto é, estilo mais autocrático, diretivo e prescritivo em que a “receita” predomina e gera replicação), porquanto este:

- Assume o **controlo total das tomadas de decisão** inerentes aos processos e objetivos de desenvolvimento do praticante.
- Considera que o **praticante competente** é aquele que **reproduz e aplica** o mais fielmente possível os comportamentos e ações desportivas explicitamente prescritas pelo treinador.
- Pretende **modelar as aprendizagens dos praticantes**, prescrevendo de forma explícita e relativamente “fechada” comportamentos e sequências de ação, a serem aprendidos pelos praticantes.
- Edifica na **crença** de que existe um determinado “**pacote de receitas e soluções pré-definidas**” que respondem, cabalmente, às exigências da prática desportiva (e.g., o treinador acredita que existe um determinado modelo de jogo que é superior aos demais e não abdica de o tentar implementar mesmo que não se adeque às características dos seus praticantes).
- Utiliza quase exclusivamente **estratégias didáticas** (ver Glossário) com **prescrição explícita** de informação, com pouco espaço de análise e interpretação dos praticantes.
- Privilegia **situações de “prática fechada”** (isto é, trabalho por vagas, circuitos, esquemas e exercícios analíticos) e ambientes de prática que não contêm os ingredientes do contexto real de aplicação/competição (e.g., a aprendizagem da técnica não integra as condicionantes da sua aplicação em competição).

24

Pelo contrário, importa cada vez mais que o treinador de crianças e jovens reconheça os benefícios da perspectiva **construtivista da aprendizagem** porquanto esta cria condições para os praticantes se envolverem, se **comprometerem e se autonomizarem na prática desportiva**. A importância conferida aos **processos cognitivos** e às **experiências prévias** dos praticantes na aprendizagem, coloca especial atenção no modo como cada praticante compreende, assimila e retém o que aprende.



Como é encarado o papel do praticante na aprendizagem construtivista?

A perspectiva construtivista rompe com a noção de que os praticantes **são meros “recipientes vazios”** da informação e dos conhecimentos transmitidos pelo treinador.

Pelo contrário, **valoriza o potencial único de cada praticante** (e.g., entendimentos, experiências anteriores e influências socioculturais que traz para o treino) na aprendizagem e evolução como desportista e pessoa ao longo do tempo.



Neste sentido, o praticante é considerado **construtor ativo das próprias aprendizagens**, valorizando-se os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações-problema (Hastie e Mesquita, 2016). O processo de treino adquire uma faceta mais **democrática** que privilegia a proatividade dos praticantes e por isso as estratégias de treino são indutoras mais da procura de soluções do que da sua replicação (logo, a informação é mais implícita do que explícita e onde o questionamento é mais utilizado em detrimento da prescrição) (Mesquita, 2013). Não obstante, conceder mais espaço de decisão e ação ao praticante reconfigura a intervenção do

treinador, obrigando-o a um maior controlo disciplinar/organizativo, ao estabelecimento de interações empáticas, autênticas e produtivas entre todos os intervenientes. Por isso, **adota uma perspectiva de treino centrada no praticante**, isto é, considera as diferenças e particularidades de cada um dos praticantes, e, por via disso, “desenha” cenários de prática que lhes concedem **mais autonomia e responsabilidade**. Em consonância, recorre predominantemente a estratégias de treino mais implícitas (ver 5.2., 5.3.), regulando progressivamente o nível de responsabilidade transferida para o praticante e o tipo de suporte que lhe é dado (ver figura 5, 5.4.).



A perspectiva construtivista da aprendizagem em ação no treino: testemunho de Jurgen Klopp, treinador de futebol.

“O futebol é um jogo e tens de jogá-lo com liberdade. **Quando um novo praticante chega ao clube, no início eu não lhe dou nenhuma informação.** É uma questão de deixá-lo jogar, e eu aprendo sobre ele, o que faz naturalmente, o que pode trazer de único ao que já fazemos, e deixo isso com ele. Depois trabalhamos juntos para ajustar e integrar o que ele faz dentro do que queremos fazer no coletivo. **Então aprendemos sempre mais sobre cada praticante no dia a dia, e muito acontece em conversas individuais com eles, e outras coisas são mais em equipa, onde há mais para fazer e definir.** E eles estão todos onde é suposto estarem, tentas ajudar onze praticantes a fazerem o que está correto, no momento correto”.

Union, W. (2019). *Jurgen Klopp - The Interview* | Klopp reveals how to succeed. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=mR2N3o9noFM>



O quadro 1 sumaria um conjunto de estratégias didáticas tipicamente colocado em prática por treinadores que baseiam a sua intervenção numa **abordagem construtivista** ao processo de treino. Estas estratégias são operacionaliza-

QUADRO 1 - Perspetiva construtivista da aprendizagem: enfoque e operações didáticas.



Perspetiva construtivista: estratégias didáticas

Processo de treino centrado no praticante (ver Glossário)

- O treinador apresenta situações-problema aos praticantes (ver Glossário) e guia-os na descoberta de soluções motoras que alinham com os objetivos de desempenho desportivo traçados pelo treinador (“As soluções estão lá, cabe ao praticante encontrá-las!”).
- O treinador traz os problemas e dificuldades dos próprios praticantes para o centro da prática e propõe ao praticante a construção de comportamentos e habilidades técnicas e/ou ações táticas adequadas às suas características e potencial de ação aplicáveis a situações diferenciadas da prática.
- O treinador privilegia dinâmicas de treino e atividades orientadas para a descoberta guiada (ver Glossário) e resolução de problemas da prática pela utilização de estratégias de treino mais implícitas:
 - Questionamento (aplicar conhecimento, compreender, avaliar, criar, etc.).
 - Dicas orientadoras (e.g., salientar aspetos que facilitam a análise/execução).
- Exercícios condicionados e representativos do jogo/ modelo completo da habilidade técnica/ação tática para possibilitar a emergência de soluções e comportamentos motores adequados ao contexto sem a intervenção direta e constante do treinador.
- Debate de ideias (o treino integra momentos explícitos para reflexão conjunta e delineamento colaborativo de planos de ação pelos praticantes).



3.3. O treinador como um prático-teórico: a importância do “saber em uso”

Ao treinador importa que, mais do que adquirir elevado conhecimento teórico, **seja capaz de aplicar o que sabe/aprendeu na sua prática, de forma flexível e apropriada** em estreita relação com a realidade do seu contexto profissional. Isto é, ser um **prático-teórico** com elevado **“saber em uso”** (Mesquita, 2015). Por outras palavras, o treinador sustenta a sua atividade profissional em **“saberes” teoricamente fundamentados** e possui a capacidade de **os transformar** (e.g., conhecimento sobre a modalidade) em atividades que promovem aprendizagens efetivas nos praticantes. Assim, para que o treinador possua **“saber em uso”** tem de:

- ◆ Fundamentar as suas conceções e intervenções em primados teóricos, mas dar-lhes um “crivo” próprio, apropriado aos problemas e necessidades que enfrenta no quotidiano da sua ação.
- ◆ Aplicar de forma oportuna, coerente e ajustada o conhecimento pois é o que distingue a intervenção de excelência (e eficaz) da mera intervenção comum.
- ◆ Criar situações explícitas de treino promotoras da formação desportiva, pessoal e social dos praticantes (que promovam a implicação cognitiva e afetiva dos praticantes e/ou a eficiência das aprendizagens colaborativas entre eles).
- ◆ Orientar o processo de desenvolvimento dos praticantes, organizar e conduzir o respetivo processo de treino, criando ambientes de aprendizagem positivos e desafiantes.

Assim, a **competência profissional** requer, sobretudo, que o treinador seja capaz de **se compreender a si e às circunstâncias do contexto de trabalho**, de modo a que exista elevada sintonia entre o que é capaz de realizar e o que lhe é requerido. Por sua vez, este estado de **“prontidão profissional”** exige que o treinador **domine os “saberes da profissão” e que possua competências pessoais e operacionais** para desempenhar a sua função com eficácia; isto é, que possua **competência profissional, a qual se manifesta no “saber em uso”** (Mesquita, 2015).

Neste entendimento, os **“saberes da profissão”** representam os conhecimentos que consubstanciam uma estrutura concetual ou um conjunto de princípios de um determinado domínio da atividade profissional do treinador (e.g., os princípios de jogo de um jogo desportivo coletivo), como sejam:

- ◆ **SABERES CONCETUAIS.** Conhecimentos oriundos, sobretudo, das ciências do desporto que auxiliam o treinador a melhor sistematizar o seu pensamento e robustecem a sua filosofia de trabalho, sendo crucial para se projetar como

treinador e desenvolver projetos de desenvolvimento desportivo sustentados em primados teóricos e científicos.

- ◆ **SABERES ESPECÍFICOS DA MODALIDADE.** Conhecimentos sobre os conteúdos específicos da modalidade/especialidade desportiva.
- ◆ **SABERES DIDÁTICO-METODOLÓGICOS.** Conhecimentos sobre a estruturação do processo de treino, em particular o modo de ensinar e de organizar as atividades de treino (e.g., conhecimento sobre como desenhar exercícios de treino, estabelecer progressões, orientar o treino, emitir informação, corrigir os praticantes, etc.).
- ◆ **SABERES SOBRE OS PRATICANTES, AGENTES DESPORTIVOS E CONTEXTO INSTITUCIONAL.** Conhecimentos sobre os seus praticantes nos vários domínios (e.g., psicológico, motor, social, económico, cultural) e sobre a estrutura e filosofia da organização desportiva, de modo a compreender como essas particularidades influenciam, constroem ou viabilizam o seu projeto e o desenvolvimento desportivo dos praticantes.





Para além dos “saberes da profissão”, a **competência profissional** respalda-se em outras competências tanto do domínio mais **pessoal** como as alocadas à orientação da atividade dos praticantes, isto é, as competências **didático-metodológicas**. Ao nível das **competências pessoais**, relacionadas com o “modo de ser e de estar” do treinador, salientam-se as seguintes:

- 📌 **COMPETÊNCIAS RELACIONAIS.** Para alcançarem sucesso na concretização das suas ideias e conceções de treino, e conseqüente desenvolvimento dos praticantes, os treinadores são convocados a **interagir regularmente** com os praticantes, colaboradores, pais e outros profissionais. A eficácia do treinador depende da sua capacidade de conduzir interações de qualidade (isto é, **empáticas e produtivas**) quer sejam com um praticante, grupo de trabalho ou mesmo outros intervenientes.
- 📌 **COMPETÊNCIAS COGNITIVAS.** Estas competências baseiam-se, sobretudo, na **capacidade de raciocínio**

lógico, criatividade, perspicácia, confiança e autoestima e permitem, de forma mais célere e profunda, aprender e compreender conceitos e reconhecer as fontes de aprendizagem que mais beneficiam a própria aprendizagem e a dos praticantes.

- 📌 **COMPETÊNCIAS DE AUTOCONHECIMENTO.** Estas competências permitem a **aceitação** de si mesmo (e.g., ideias, qualidades e fraquezas) e a capacidade de **introspeção e reflexão** sobre o **próprio referencial de valores** (e.g., entendimento que tem do papel de treinador no processo de formação desportiva e do modo como ele próprio o desempenha).
- 📌 **COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS.** Em qualquer interação do processo de treino, a capacidade de o treinador comunicar as suas ideias e conhecimento de forma clara, articulada e coerente é determinante para o seu sucesso e dos praticantes no processo de formação desportiva.

Por sua vez, as **competências de operacionalização didático-metodológicas** expressam-se sobretudo na capacidade do treinador em:

- Transformar o **conhecimento** em **intervenções** apropriadas às necessidades da aprendizagem e do desenvolvimento desportivo dos praticantes;
- Organizar o processo de **ensino-aprendizagem** de forma sistemática e intencional;
- Construir **ambientes positivos de aprendizagem**;
- Realizar com eficácia a **gestão logística**, de recursos humanos e do tempo de treino;
- Realizar **intervenções alinhadas** com as suas orientações conceptuais, projeto de trabalho e respetivos objetivos (e.g., um treinador que se perceciona como “construtivista” não utiliza com maior incidência abordagens de ensino/treino explícitas e diretivas).



Exemplo prático de organização didático metodológica numa “perspetiva construtivista”:

MODALIDADE: voleibol

CONTEXTO: clube

CONDIÇÕES LOGÍSTICAS: um campo de voleibol

PRATICANTES: 16 atletas (8 aos 10 anos), com anos de prática e nível de habilidade diferenciado Conteúdo: 3 x 3.

OBJETIVOS DE PRESTAÇÃO MOTORA: introduzir a ligação entre a receção do serviço (1º toque) e a ação de distribuição (2º toque).

OBJETIVOS COGNITIVOS: perceber a necessidade de antecipar a trajetória do serviço e de ajustamento posicional (do receptor) em função da zona onde vai ser realizado o 2º toque.

OBJETIVOS SOCIO AFETIVOS: incentivar os colegas, dialogar em grupo, de forma construtiva, sobre as dificuldades sentidas no desempenho do exercício, dar instruções aos colegas sobre o seu desempenho.

Nesta situação, os diferentes saberes e competências do treinador ajudam-no a operacionalizar o exercício de aprendizagem do seguinte modo: apresenta a exercício fazendo ele próprio uma **demonstração** (os atletas são jovens e a instrução visual é mais eficaz do que a verbal); inclui **regras facilitadoras** (por exemplo, é permitido duplo toque/agarrar a bola aos jogadores com mais dificuldade na receção); **agrupa os atletas** de acordo com as **afinidades sociais e em grupos heterogéneos** (possibilita que os jogadores mais habilidosos ajudem os seus colegas menos hábeis); durante o exercício **ajuda os atletas** a melhorarem o seu desempenho alternando a utilização do **questionamento** (ajuda os atletas a descobrirem o porquê de chegarem atrasados à bola) com **demonstrações e informação mais explícita** (fornece dicas específicas quanto à colocação dos apoios, plataforma de batimento, etc.), consoante as respostas que vão sendo dadas pelos praticantes.

3.4. O valor do desenvolvimento de rotinas funcionais e adaptativas no treino e na competição

O treinador “construtivista”, no âmbito do treino de crianças e jovens, para ser eficaz terá de desenvolver **rotinas de trabalho funcionais e adaptativas**. Nomeadamente, a preparação dos atletas/equipa para a realização das atividades de treino com autonomização gradual, requer do treinador elevada **supervisão e monitorização**, exercendo o papel de **facilitador e de estratega**, na criação de contextos de treino potenciadores da aprendizagem e desenvolvimento dos praticantes. Em alinhamento com esta perspetiva, no desenvolvimento de **rotinas funcionais e adaptativas no processo de treino** é fundamental que o treinador tenha em conta os seguintes pressupostos (Mesquita, 2009):

PROMOVER A ESTABILIZAÇÃO DO OBJETIVO DO EXERCÍCIO

Os objetivos do exercício, para melhor serem alcançados, requerem referências concretas, o que é conseguido pela formulação de **critérios de êxito** (isto é, indicadores de realização orientados para a forma de realização, para o resultado a obter ou para ambos) os quais, constituem uma **mais-valia didática**, tanto em relação à ação do treinador como dos praticantes, na medida em que:

- Permitem ao treinador ter referências concretas em relação à concretização dos objetivos delineados, como também à modificação pontual de aspetos do exercício, tendo em vista um maior ajustamento do mesmo à capacidade de resposta dos praticantes.



- Auxiliam os praticantes a estar “sintonizados” com as exigências dos exercícios, pois possuem indicadores concretos de realização, o que aumenta o seu sentido de responsabilidade, individual e coletivo (em relação ao grupo) e uma maior monitorização e regulação da sua atuação (ver ponto 6.7.).
- Permitem criar no treinador/praticantes um referencial a alcançar o que é fundamental, principalmente, quando é concedido mais espaço de decisão e de ação aos praticantes, como é o caso das abordagens centradas no praticante.



Exemplo prático de aplicação de critérios de êxito:

VOLEIBOL: referir ao praticante que o sucesso na receção do serviço passa por realizar em 10 receções, 8 para a zona de distribuição, **indica o critério de êxito sem prescrever a solução.**

ERRO: apontar a solução (e.g., realizar em manchete a receção do serviço) sem ser referenciado o critério de êxito porque não só a solução apontada é restritiva das soluções possíveis (como se fosse a única habilidade técnica disponível), como também não possuem um referencial concreto de sucesso (pois não foi indicado o critério de êxito, 10 receções).

PROMOVER A VARIABILIDADE SALVAGUARDANDO A CONSISTÊNCIA NA REALIZAÇÃO DAS HABILIDADES TÉCNICAS

A eficácia no uso das habilidades técnicas requer, simultaneamente, **consistência e variabilidade**, sendo o “peso” de cada um destes critérios diferente, consoante o tipo de habilidades, mais fechadas (ver Glossário) ou mais abertas (ver Glossário). Por exemplo, os praticantes evidenciarem consistência na execução técnica sem serem versáteis, ou seja, não evidenciando modos distintos de executar, é limitativa da obtenção de eficácia (Mesquita, 2011). Assim, a repetição sistemática que promove a consolidação da técnica deve ser sujeita a variação, isto é, **repetir a procura de soluções** e não as soluções previamente estabelecidas (“repetir sem repetir”) (Bernstein, 1967) (ver 6.8 da subunidade 6).

Em suma, para tornar possível o domínio de **rotinas, simultaneamente funcionais e adaptativas**, as condições de prática devem (Mesquita, 2009):

- Integrar a **variabilidade** congruente com as exigências colocadas pelas situações de aplicação (competição) ou o mais próximo possível destas, na salvaguarda que os praticantes possuem um nível de dificuldade situado na **“zona de próximo desenvolvimento”** (ver 5.1.).
- **Controlar a complexidade dos exercícios** porque se esta provocar alteração no padrão motor geral, isto é, no fundamento técnico (ver Glossário), os praticantes podem realizar as habilidades técnicas com erros graves, difíceis de corrigir. O mesmo significa afirmar que o fundamento técnico tem de ser preservado, independentemente da complexidade dos exercícios.
- Integrar exercícios com uma **interferência contextual moderada**, que sem deixarem de conter os ingredientes

de aplicação (como seja, nos jogos desportivos coletivos [JDC] a tática de base do jogo), são particularmente eficazes na transição da aplicação das habilidades técnicas para situações mais complexas.

- Integrar situações por modelação regulamentar que facilitem ou dificultam a realização das habilidades técnicas.



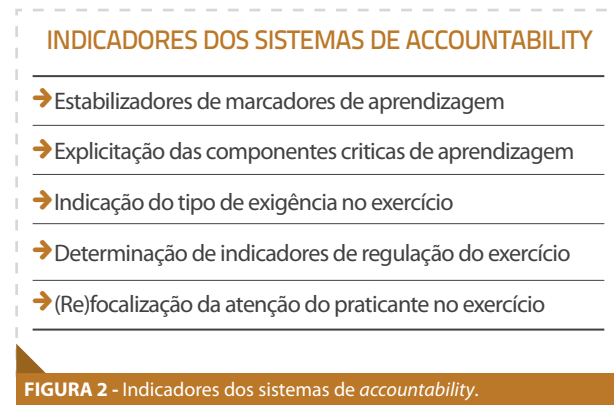
IMPLEMENTAR SISTEMAS DE RESPONSABILIZAÇÃO (VER GLOSSÁRIO) E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM PELO PRÓPRIO PRATICANTE

A aplicação de **sistemas de accountability**¹, sobretudo os **formais** (isto é, formas explícitas de responsabilização) permitem aos praticantes **monitorizar e regular a própria aprendizagem** e, concomitantemente, aumentar a sua **autonomização funcional**



¹ Constituem sistemas de responsabilização do praticante, referenciando-se à noção de “prestar contas”. Podem ser mais ou menos formais, sendo que os primeiros possuem critérios concretos de sucesso/cumprimento do exercício (formas explícitas de responsabilização) e os segundos apontam para formas de realização/envolvimento a privilegiar, com reforço informativo da sua importância, mas sem referenciar indicadores concretos de sucesso (formas implícitas de responsabilização dos praticantes) (Mesquita, 2009).

(e.g., sabe como agir) e **pessoal** (e.g., sabe como “ser e estar”) no processo de formação desportiva (figura 1). Os **sistemas de accountability** integram indicadores que auxiliam o treinador e os praticantes a monitorizarem e regularem o processo de ensino-aprendizagem, respetivamente, e que variam de acordo com a especificidade da modalidade desportiva, o nível de desempenho dos praticantes, os objetivos e o tipo de exercícios (figura 2).



Entre os aspetos a considerar nos sistemas de *accountability* destacam-se os seguintes (Mesquita, 2006):

- **Integrar a explicitação das componentes críticas de aprendizagem durante a apresentação dos exercícios** (ver 6.7.). As componentes críticas dos exercícios (isto é, os aspetos que os praticantes devem considerar na realização do exercício) promovem a focalização nos elementos-chave de realização e na autorregulação do praticante. Isto porque fornecem **diretrizes concretas**, através das quais os praticantes conseguem **guiar a sua prática**.

- **Indicar o agente de controlo e regulação do exercício (treinador ou praticantes).**

Indicar durante a apresentação do exercício quem ficará responsável pela monitorização da concretização dos critérios de êxito e objetivos, podendo ser o treinador ou o praticante. À medida que os praticantes vão conseguindo assumir mais responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem é importante que **participem no controlo e regulação dos exercícios em concomitância com o treinador**.



Exemplo prático das rotinas de “cobrança”:

O treinador pode **articular a estrutura dos exercícios** e respetiva formação de grupos de trabalho para os **praticantes monitorizarem o seu desempenho**. Por exemplo, formar grupos de trabalho de 7 elementos num exercício de jogo condicionado 3 x 3, permite que os praticantes executem, em regime rotativo, o **controlo da prática dos colegas**. A criação de **rotinas de “cobrança”** por parte do treinador é um meio eficaz para **intensificar o empenho** dos praticantes nos exercícios. Se os praticantes souberem que no final de cada exercício serão **questionados** quanto ao número de concretizações realizadas e que o treinador tem **meios para controlar** (amiúde) o seu envolvimento e realização da contagem, serão, por certo, mais rigorosos na monitorização da própria atividade.

ASSEGURAR O NÍVEL DE EXPLICITAÇÃO DA RESPONSABILIZAÇÃO DOS PRATICANTES

A explicação clara e concreta das expectativas do treinador em relação ao comportamento/ação, a ser exibido pelos praticantes, é fundamental para que estes se comprometam na sua realização. A **explicitação da responsabilização** dos praticantes na realização dos exercícios, deverá incluir os aspetos relevantes

de execução, centrados mais na **forma de realização ou no resultado** pretendido (consoante os objetivos do exercício) e também em indicadores de **participação e esforço**. O quadro 2 oferece um exemplo de níveis de explicitação dos exercícios, com os respetivos indicadores de regulação.

3.5. O treinador como agente promotor do trabalho colaborativo em torno dos colaboradores e intervenientes

Atualmente, o facto da **cultura de partilha e colaboração** ser apontada como fator prioritário na otimização do **trabalho das equipas técnicas**, coloca no treinador a responsabilidade de estabelecer **estratégias de colaboração** conducentes à otimização da **eficácia individual e coletiva**.



Cultura de partilha: chave para o sucesso na orientação do treino

A otimização do sucesso desportivo depende em grande parte da capacidade das equipas técnicas aprenderem a saber trabalhar dinamicamente, num ambiente de colaboração, em que mais importante que a “visibilidade” do trabalho de cada um, importa que todos contribuam para o sucesso coletivo. Não obstante, frequentemente, as equipas técnicas são um conjunto de pessoas que trabalham juntas, mas que não partilham verdadeiramente as suas dificuldades, as suas dúvidas, as suas angústias, algo que não é, de todo, positivo para o desenvolvimento dos praticantes.

32

Sistemas de responsabilização Nível de explicitação do exercício	
Resultado	Informação sobre o objetivo geral do exercício: “Melhorar o serviço por cima para as zonas laterais e fundo do campo”.
Situação	Informação acerca das condições de realização do exercício e respetivos recursos: “Vão trocar a bola dentro do quadrado assinalado com os cones”.
Produto-critério	Informação acerca dos critérios de êxito a atingir: “Os 50 metros bruços têm que ficar abaixo dos 40 segundos”.
Forma-critério	Informação sobre as componentes críticas do exercício: “Desloca logo após a definição da trajetória da bola para jogar no meio dos apoios”.
Participação/esforço	Informação sobre o empenho: “Quero que se apliquem ao máximo; é para dar tudo”.

QUADRO 2 - Sistemas de responsabilização dos praticantes: Nível de explicitação do exercício e tipo e exigência.





De facto, a estrutura de funcionamento das equipas técnicas, mormente no treino de crianças e jovens, é, ainda, de “vassalagem” ao treinador em que este indica o que cada um dos colaboradores ou atletas/jogadores deve fazer, sendo mais um “Ordenador” (ou seja, alguém que dispõe o que fazer, como fazer e quem deve fazer) enquanto outros intervenientes desempenham o papel de “Executores” (cada um deve executar simplesmente as suas tarefas/obrigações no seu espaço de intervenção). Para serem gerados ambientes de partilha e colaboração é importante que o treinador seja um “Condutor” que orienta e acompanha o trabalho de toda a equipa técnica, auxiliando os outros na medida das suas necessidades e de acordo com os objetivos preestabelecidos para a equipa e praticantes.

Por outras palavras, é muito importante que os treinadores sejam criadores e gestores de ambientes de trabalho que permitem a todos os colaboradores exporem os seus pensamentos, dúvidas, etc., e que são a base de um trabalho sinérgico, orientado para a produtividade. Este aspeto é pertinente não só no “aprender a ser treinador”, mas, também, na contribuição para a otimização dos processos correlatos ao desenvolvimento dos praticantes, não só desportivamente, mas também como pessoas. Não raramente, os membros da equipa técnica apresentam pontos de vista em relação a determinados temas que aparentemente até parecem antagónicos e quando são desconstruídos por todos num ambiente genuíno de partilha se percebe que são, na sua essência, semelhantes (Gomes e Mesquita, 2016).

Não obstante, o treinador tem que saber **liderar colaborativamente sem perder a autoridade**, auxiliando os elementos da equipa técnica a se adaptarem aos **normativos e filosofias de trabalho** vigentes (isto é, sempre alinhados com o treinador principal) **não se anulando**, pois possuem perspetivas que podem (e devem) ser utilizadas para a otimização do trabalho em equipa.

Entre as **estratégias** que fomentam a **cultura de partilha e colaboração**, ao nível pedagógico, destacam-se:

🔪 **Comunicar eficazmente.** Isto é, de forma clara, objetiva e “colorida”, empregando metáforas que auxiliam a compreensão das mensagens, e sendo capaz de ouvir os outros para que todos se sintam parte ativa de todo o processo. **O fator que mais induz a capacidade de colaborar é, sem dúvida, a comunicação.**

- 🔪 **Recorrer a linguagem persuasiva e confiável.** A linguagem positiva é crucial para criar climas de interação favoráveis à partilha como, por exemplo, **manter o contacto visual e evidenciar expressões faciais** demonstrativas que se interessa pelo que o outro está a referir.
- 🔪 **Gerar uma imagem credível aos “olhos” dos outros, na vontade e determinação de fazerem parte de uma “equipa” e não de serem, apenas, um grupo de pessoas que trabalham juntas.** Até porque, só assim, o treinador convencerá os outros que acredita no potencial deles para trabalharem cooperativamente, o que gera aceitação e consenso entre todos.
- 🔪 **Recorrer ao humor “para quebrar o gelo” ou possíveis “barreiras” de comunicação.** O que deve ser utilizado sempre com um sentido de aproximar e libertar e não de constranger, **pressionar ou criticar**, com o objetivo de rebaixar ou pelo menos de desvalorizar.
- 🔪 **Construir uma “mente aberta” entre os seus colaboradores, orientada para a autonomização.** O trabalho em colaboração apenas é produtivo quando todos “remam para o mesmo lado”, mesmo com perspetivas diferentes, pois aumenta o leque de soluções que são discutidas, compreendidas, transformadas e, conseqüentemente, gerando novas perspetivas.
- 🔪 **Capturar o que é crítico para intervir em cada momento.** Nomeadamente, utilizar “olhos nas costas”, para ser capaz de, a todo o momento, detetar atitudes que comprometem o trabalho em equipa, de modo a resolver desajustamentos (e.g., modo destrutivo de estar de alguns colaboradores que, quando não é percebido pelo treinador, se pode “virar” contra ele próprio).



- Desafiar mentalidades instaladas que desprezam o trabalho colaborativo, muito por conta de existir uma cultura de isolamento no treino desportivo. Para o efeito, o treinador deve utilizar argumentos lógicos e sólidos, que evidenciam o valor do trabalho colaborativo, ou seja, que todos percebam os riscos que existem, caso exista diluição de responsabilidades e falta de reconhecimento do posicionamento “superior” do treinador, enquanto “o que tem inequivocamente a última palavra”.
- Otimizar as potencialidades individuais dos colaboradores para “colocar as pessoas na função certa”. Tradicionalmente, as competências técnicas (isto é, especialização num domínio) são apontadas como as mais importantes, mas, cada vez mais, as **competências relacionais e de comunicação** ocupam relevo. Não raramente os colaboradores ocupam funções para as quais não estão preparados, o que não só facilita a instigação de um ambiente de maledicência (e.g., outros colaboradores que realizam melhor tais funções poderão colocar em causa o trabalho dos colegas) como também compromete a concretização dos objetivos do próprio processo de treino.

Pontos-chave da subunidade

1. Ser capaz de se autoanalisar criticamente (para situar a adequabilidade da sua intervenção no contexto específico da sua prática profissional) e investir em aprender no terreno, através da reflexão sobre as experiências vividas, conhecimentos e crenças (isto é, o “saber em uso” pela prática reflexiva), combatendo uma visão tecnocrática da profissão, são fatores-chave do compromisso do treinador para com a valorização da sua atividade e profissão.
2. A capacidade do treinador em construir uma filosofia de trabalho com elevada clarificação concetual, orientada para o uso do conceito em desfavor da receita e para a orientação para a autonomização e responsabilização gradual dos praticantes, é crucial para incrementar a participação duradoira no desporto bem como intensificar a perseguição do alto rendimento, numa perspetiva de longo prazo.
3. A capacidade do treinador em gerar rotinas funcionais adaptativas é central na criação de ambientes de treino que promovem, em concomitância, a autonomização e a responsabilização dos praticantes, pelo recurso a sistemas de accountability, que conferem,

por um lado, estabilidade às condições de aprendizagem e, por outro, proporcionam espaço (adaptativo) para os praticantes responderem eficazmente aos problemas emergentes e imprevisíveis da prática.

4. A cultura colaborativa e de partilha é uma prerrogativa do treino hodierno, onde a capacidade de o treinador comunicar eficazmente, gerar uma imagem credível aos “olhos” dos demais e construir ambientes de genuína partilha com todos os intervenientes são fatores centrais para melhorar a qualidade do processo de treino e da formação desportiva dos praticantes.



PEDAGOGIA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Patrícia Coutinho

Índice

[PEDAGOGIA DO DESPORTO]

CAPÍTULO IV.

4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO	36
4.1. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DOS INGREDIENTES DA PRÁTICA INFORMAL NOS AMBIENTES FORMAIS DE PRÁTICA DESPORTIVA	36
4.2. DA FORMAÇÃO DIVERSIFICADA À ESPECIALIZAÇÃO ATENDENDO ÀS MODALIDADES DE ESPECIALIZAÇÃO TARDIA E PRECOCE	40
4.3. O PAPEL DOS ATORES SOCIAIS (TREINADOR, PAIS, IRMÃOS, AMIGOS, ETC.) NA SUSTENTAÇÃO DE UMA PRÁTICA DESPORTIVA DE LONGO PRAZO	41
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	45
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

1. TREINADOR COMO MEDIADOR EDUCATIVO
2. A IGUALDADE COMO UM PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
3. DO TREINADOR PROMISSOR AO TREINADOR CONFIRMADO
4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO

4. DESENVOLVIMENTO DESPORTIVO DO PRATICANTE A LONGO PRAZO

4.1. A importância da integração dos ingredientes da prática informal nos ambientes formais de prática desportiva

A prática desportiva de cariz **formal**, a mais usual no treino desportivo, é desenvolvida num contexto **legalmente organizado** (clube ou instituição) **orientada por um adulto** (e.g., treinador), sendo o tipo de prática mais comumente reconhecido como promotor do desenvolvimento da *performance* desportiva e da evolução dos praticantes. A premissa de que “quanto

mais se treina, maior é a probabilidade de alcançar níveis de *performance desportiva superiores*” sugere uma relação direta entre o número de horas de prática formal (isto é, o treino) e o nível de performance alcançado, e releva a importância da **quantidade de treino** no desenvolvimento dos praticantes (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2016). Não obstante, o nível de performance alcançado pelos praticantes não está dependente apenas da **quantidade** de treino que este realiza, mas também da sua **qualidade**, cabendo ao treinador proporcionar uma prática formal de qualidade direcionada para os objetivos de desenvolvimento do praticante e representativa das condições encontradas na competição.

Para além da prática formal, cada vez mais se valoriza outros tipos de prática, muito por conta de atletas/jogadores de alto rendimento manifestarem o valor de outros tipos de prática (para além da formal) no seu percurso e ascensão. A **prática desportiva informal** surge, assim, como um tipo de atividade complementar à prática formal, a qual está presente principalmente nas **etapas mais elementares** da formação desportiva do praticante, contribuindo grandemente para o desenvolvimento de capacidades físicas, cognitivas, sociais e psicológicas do praticante, base de uma formação desportiva eclética e significativa (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2016). A realização deste tipo de prática ocorre particularmente em **faixas etárias mais baixas** (aproximadamente entre os 6 e os 12 anos) e quando o nível de prática é, ainda, bastante inicial, incluindo uma elevada variabilidade de formas e tipos de atividades.

Em conformidade, a identificação das características da prática informal, das suas vantagens e potencial, bem como o modo como o treinador a pode integrar no seu treino, será de seguida abordado.



Características essenciais da prática desportiva informal:

- Realiza-se em contextos que não são legalmente organizados (por exemplo, rua, parques, quintais).
- Regulada pelos próprios praticantes.
- Pouco ou nada estruturada (uma vez que não é planeada de forma sistemática por um adulto) e surge de forma espontânea, pela iniciativa das crianças, em momentos lúdicos.
- O seu principal objetivo encontra-se na gratificação imediata e no prazer inerente à sua prática, por isso é intrinsecamente motivante (isto é, resulta do gosto pela prática, pela vontade de a realizar).

Vantagens da prática desportiva informal:

- Diversidade de atividades/experiências e, consequentemente, de desafios que as crianças vivenciam.
- Liberdade e flexibilidade para a criança decidir, regular e controlar a forma e estrutura de realização dos movimentos e ações desportivas.
- Incentiva a capacidade de inventar, adaptar, criar e negociar.
- Promove ambientes de aprendizagem ajustados às necessidades das próprias crianças.
- Permite que crianças de diferentes idades e níveis de habilidades possam estar envolvidos na mesma atividade sem que se perca o sentido de competitividade e divertimento.
- Expande o desenvolvimento de um repertório motor alargado.
- Fomenta o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e psicológicas.
- Estimula o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Para além do desenvolvimento de atributos físicos, técnicos e táticos que este tipo de atividades promove, os participantes dispõem ainda da **oportunidade para aprender e desenvolver a “malandragem” e a “esperteza” do jogo/atividade**, característica que nem sempre se aprende em contextos formais de prática.

Todos estes atributos que representam a prática informal promovem o desenvolvimento de características importantes associadas à **perícia no desporto**, tais como a **inovação, a criatividade, a adaptabilidade e o pensamento flexível** (Coutinho *et al*, 2016). Estas características determinam a aprendizagem e a concretização do **comportamento proficiente e específico**, isto é, próprio do desporto. Pode-se assim afirmar que a prática in-

formal é um **ingrediente** essencial para expandir o **entusiasmo** pela prática, para o **desenvolvimento de capacidades** basilares da sua formação, determinantes da evolução de crianças e jovens pela prática desportiva.



Brincar livremente é um ingrediente fundamental para potenciar o desenvolvimento do praticante!

Neymar, Paulo Roberto Martins, Ronaldo Ciovanelli, Luizão, Vampeta, Juarez Soares, Paulinho, Ronaldo, Sílvio Luiz, Paulo César Bento, Emerson Sheik (jogadores de futebol, treinadores, entre outros ídolos do futebol brasileiro)

Sobre o conceito de futebol de rua:

“Quando era menor, eu tive essa oportunidade de jogar num terraço, num campo que só tinha relva dos lados... Todo o mundo passa por essa fase!” (Neymar). “O Zico passou, o Romário passou, foram jogadores que nasceram na pelada e que se tornaram em grandes ídolos do futebol internacional...” (Paulo Roberto Martins). “A pelada é a essência do futebol brasileiro...” (Ronaldo Ciovanelli). “Tinha muitos campinhos, sempre 3 x 3, 2 x 2, chuta a golo...” (Luizão). “Jogava no calçadão, no terraço, junto ao rio, onde tinha um espaçozinho para colocar duas balizas e ter uma bola nós estávamos lá” (Vampeta). “Peladeiro está sempre ligado em tudo, a qualquer segundo, e a qualquer vacilo de qualquer jogador...” (Ronaldo). “Ele aprende

a ‘pilantragem’ do jogador do futebol... ele não vai aprender isso numa escolinha” (Sílvio Luiz). “Um jovem que não tenha a pilantragem da pelada, ele não vence! Não existe aquele jogador artificial, jogador da relva sintética, de chuteira linda e maravilhosa, e jogando profissional... esse jogador não existe!” (Paulo César Bento). “Hoje, profissionalmente, eu entendo que essa época da pelada foi muito importante para mim. Enquanto criança você não tem noção disso, até porque não se sabe se você se vai tornar ou não jogador profissional...” (Emerson Sheik).

Miranda, A. (2015). Pelada, Futebol na favela. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=AKbuV-kNL3I>



O capital da prática desportiva informal na formação de crianças e jovens

Apesar da importância reconhecida da prática desportiva informal para o desenvolvimento desportivo a longo prazo do praticante, a verdade é que nos dias de hoje **poucas são as oportunidades que as nossas crianças e os nossos jovens possuem para desenvolver este tipo de prática em contextos de “rua”** (tal como a definição original de prática informal assim o aponta). A sociedade hodierna é caracterizada, cada vez mais, por um estilo de vida agitado e com poucos recursos em espaços livres para a prática desportiva, o que conduz as crianças a estarem privadas de realizarem prática informal.

Dado o valor insubstituível da prática desportiva informal na formação das crianças e na ausência de espaços e oportunidades para desenvolver este tipo de atividade no seu formato original, **cabe aos treinadores a responsabilidade de integrar os ingredientes da prática informal nos ambientes formais de prática desportiva** (Coutinho et al, 2016).





Deixar de brincar não é solução!

Urge a necessidade de conceder tempo e espaço para que as crianças e jovens possam realizar a prática informal e usufruir dos seus benefícios.

Na ausência destas condições no estilo de vida da sociedade atual, é imperativa a integração dos ingredientes da prática informal nos contextos de prática formal (isto é, no treino formal).

A integração da prática informal nos ambientes formais de prática desportiva

Para além das tarefas específicas, estruturadas e representativas da função do praticante em competição, **os treinadores devem dar espaço no seu planeamento para a inclusão de tarefas menos estruturadas**, capazes de proporcionar autonomia ao praticante para decidir, para explorar movimentos e para colocar em prática a sua inovação e criatividade.

O lado “sedutor” da prática desportiva informal:

- Esta prática, por ser menos estruturada e menos rígida no que diz respeito à sua organização, envolve o praticante num contexto onde “reina” a **novidade e a imprevisibilidade**, o que vai invocar a sua capacidade para **tomar decisões** e para se **adaptar constantemente a novas situações**.
- A liberdade concedida à criança para experimentar coisas novas e diferentes, livremente escolhidas, é bem mais **sedutor do que** realizar habilidades prescritas pelo treinador, o que em idades baixas exponencia o **como aprender e como se adaptar a situações novas e imprevisíveis**.

A integração dos ingredientes da prática informal em contextos formais de prática promove, assim, condições para uma aprendizagem centrada no praticante, a possibilidade de tomar decisões e expandir a sua criatividade de forma lúdica, com **liberdade processual de compreender e agir**. Ademais, este tipo de prática promove relevantes benefícios a nível psicológico para o praticante, os quais se relacionam com a **capacidade de**

autorregulação e de superação, um incremento da autoestima e do bem-estar no seu geral, os quais se refletem, posteriormente, como vantajosos para o alcance de um rendimento superior, particularmente em situações de pressão e stress.



Exemplo prático: como incluir no treino atividades informais?

Integração dos ingredientes da prática informal em diversos momentos do treino:

- Desenvolver um momento de treino “livre” na parte inicial do treino (aquecimento) ou no final deste (retorno à calma), onde o praticante tenha a possibilidade de “brincar” e explorar materiais e o meio envolvente;
- Fomentar exercícios menos estruturados onde o praticante possa ter um papel ativo e decidir a sua estrutura (e.g., decidir o sistema de pontuação, decidir quem integra a equipa, etc.);
- Criar exercícios com objetivos específicos, mas que possuam múltiplas opções de decisão para o praticante (e.g.,: no voleibol, “enganar” o bloco e colocar o atacante numa situação com bloco individual ou sem bloco, não definindo *a priori* quem tem de atacar, mas deixando ao distribuidor a análise da situação e a tomada de decisão sobre qual será a melhor opção de ataque).

4.2. Da formação diversificada à especialização atendendo às modalidades de especialização tardia e precoce

O percurso realizado pelo praticante, desde o início da sua prática desportiva até ao seu término, é um marco importante porquanto nos permite compreender a influência das diversas experiências na aquisição e manutenção da performance desportiva. O

percurso desportivo é, portanto, um caminho único e singular traçado por cada praticante, e, por este motivo, diversas são as soluções para o alcance de patamares de rendimento superiores. De uma forma global e generalizada, conhecem-se duas grandes vias que caracterizam o desenvolvimento desportivo a longo prazo do praticante: a **Especialização Precoce** e a **Prática Desportiva Inicial Diversificada** (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2016). A figura 3 apresenta graficamente a definição de cada um destes percursos, os quais serão explicados mais detalhadamente na informação que se segue.

A especialização precoce é um percurso caracterizado pelo envolvimento numa só atividade desportiva desde uma idade baixa, onde não há vivência ou experimentação de outras atividades desportivas para além da modalidade de eleição. Para além disso, há também um **forte investimento num elevado número de horas de prática formal, altamente estruturada e intensa (isto é, de treino)** desde muito cedo. A especialização precoce é um percurso desportivo observado em atividades desportivas onde o pico de performance (isto é, o momento da carreira do atleta onde este atinge o seu auge na sua performance individual) ocorre durante a adolescência, como, por exemplo, a ginástica e a patinagem artística. É, também, um percurso observado no futebol (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2016). Importa referir que este percurso de especialização, ainda a ser iniciado na infância, tem de ser realizado com muito cuidado e rigor, não só ao nível dos **objetivos de rendimento e tipo de treino**, como nas **diferenças interindividuais** (isto é, cada praticante é único e o treinador tem de considerar que o tipo de treino que melhor se adequa pode ser diferente do planeado para outro praticante) e **intraindividuais** (e.g., o mesmo atleta sofre alterações em todos os domínios, como seja o psicológico, o físico, etc., sendo algo a considerar sempre pelo treinador nos objetivos de rendimento e no próprio planeamento) dos atletas, pois, caso contrário, surgem **consequências negativas para o praticante**, as quais, por vezes, limitam o seu desenvolvimento, podendo mesmo conduzir ao abandono precoce da prática desportiva.

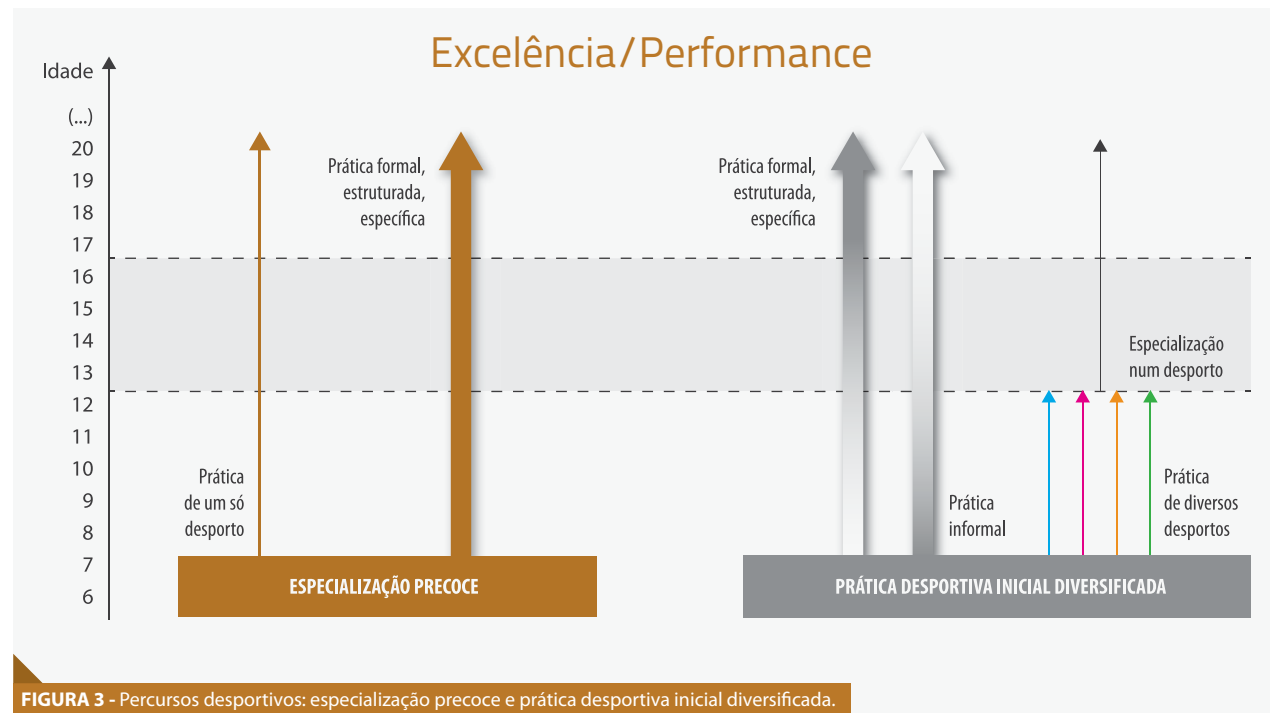


FIGURA 3 - Percursos desportivos: especialização precoce e prática desportiva inicial diversificada.



Entre as consequências negativas para o desenvolvimento de longo prazo dos praticantes (quando o processo de especialização precoce é prejudicial), destacam-se:

- ❖ Ocorrência prematura de lesões.
- ❖ Incidência de lesões de *overuse* (isto é, sobrecarga de treino).
- ❖ Decréscimo do prazer e da motivação para a prática.
- ❖ Desgaste físico, emocional e psicológico.
- ❖ Saturação da prática da atividade (*burnout*).
- ❖ Abandono precoce da prática desportiva (*dropout*).

Por este motivo, outras rotas de desenvolvimento desportivo de longo prazo têm vindo a ser equacionadas, ainda mais quando se apresentam como mais adequadas para determinadas modalidades desportivas. Neste reduto, a **prática desportiva inicial diversificada** surge, assim, **como uma alternativa à**

especialização precoce, por se acreditar ser um percurso com **consequências mais proveitosas para o desenvolvimento desportivo a longo prazo do praticante**.

A **prática desportiva inicial diversificada** caracteriza-se pela **participação em vários desportos numa fase inicial do desenvolvimento** do praticante (aproximadamente entre os 6 e os 12 anos de idade), após a qual se dá uma **transição progressiva para a prática de um só desporto/modalidade** de eleição (especialização), que normalmente ocorre durante a adolescência (aproximadamente entre os 13 e os 15 anos). Este percurso é, também, caracterizado pelo envolvimento num misto de atividades formais e informais numa fase inicial do desenvolvimento (6-12 anos), pelo que o investimento num número elevado de horas de prática formal, altamente estruturada e intensa apenas ocorre numa fase mais tardia do desenvolvimento (na especialização/adolescência) (ver figura 3).

A **prática desportiva inicial diversificada é um percurso desportivo observado em desportos onde o pico de performance ocorre na idade adulta** (a maioria dos desportos coletivos - andebol, basquetebol, voleibol, hóquei em campo e no gelo, *netball*, etc.), porquanto existe “tempo” para diversificar as experiências antes da especialização (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2016). Este percurso desportivo **não limita o alcance da excelência no desporto** e pode, inclusivamente, revelar-se benéfico para o desenvolvimento desportivo a longo prazo do praticante aos mais diversos níveis. As **vantagens de uma prática desportiva inicial diversificada** incidem nos seguintes aspetos:

- ❖ Possibilidade de o praticante estar em contacto, desde cedo, com ambientes (e.g., jardim, rua, clube) e tipos de prática (informal, formal) distintos.

- ❖ Vivência de um número elevado de experiências desportivas distintas.
- ❖ Desenvolvimento de diversas competências a nível motor, técnico/tático, físico, cognitivo, social e psicológico.
- ❖ Menor incidência de lesões.
- ❖ Aumento do prazer e da motivação intrínseca para a prática desportiva.
- ❖ Menor prevalência de abandono precoce da atividade desportiva.

4.3. O papel dos atores sociais (treinador, pais, irmãos, amigos, etc.) na sustentação de uma prática desportiva de longo prazo

41

Para além da importância da quantidade e do tipo de prática no desenvolvimento desportivo a longo prazo, a **influência dos agentes sociais** é de extrema relevância nas condições e natureza da relação que os praticantes estabelecem com a prática desportiva, podendo, inclusive, determinar tanto o abandono como a sua manutenção a longo prazo no desporto. Deste modo, as relações interpessoais mais próximas que o praticante estabelece, nomeadamente com a família (pais e irmãos), o treinador e os amigos (dentro e fora do contexto desportivo), possuem um papel central no desenvolvimento do praticante, na sua fidelização à prática desportiva e no alcance de patamares de rendimento elevados.

A natureza da influência destes agentes sociais é distinta, pelo que é importante salientar o papel de cada um desses agentes na relação que os praticantes estabelecem com a prática desportiva:

////////////////////////////////////

🏠 O papel da família (pais e irmãos)

No que concerne à influência da família, os pais possuem um destaque substancial na medida em que se constituem os **facilitadores da prática desportiva e os intérpretes das experiências vivenciadas pelo praticante** (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2018). Estes agentes possuem uma importância elevada nos primeiros anos de desenvolvimento do praticante ao proporcionarem um **apoio mais concreto e objetivo** no que



concerne à possibilidade de prática desportiva, o qual se traduz em comportamentos/apoios concretos e observáveis, tais como: transportes para o treino/competição, fornecimento de material desportivo, alimentação, pagamento de mensalidades, etc.

Os pais são, ainda, nesta fase inicial do desenvolvimento, responsáveis pelo **clima motivacional** gerado à volta da participação desportiva do praticante, que se espera que seja positivo. Com o decorrer do desenvolvimento do praticante, **a função dos pais deve transitar de um apoio mais próximo** (isto é, com um acompanhamento regular do treino e da competição, um apoio elevado ao nível da logística de transportes, alimentação e equipamentos), **para um apoio mais remoto, proporcionando uma autonomia progressiva ao praticante na sua participação desportiva** (isto é, acompanhando o necessário, sem que este acompanhamento seja demasiado exagerado ou intrusivo, ou, por outro lado, completamente inexistente). A criação do melhor ambiente e das melhores condições possíveis que criam aos praticantes é, sem dúvida, a grande função destes agentes (Coutinho, Mesquita e Fonseca, 2018).

Para além dos pais, também os **irmãos** possuem um papel relevante no desenvolvimento do praticante ao funcionarem como **importantes modelos de realização**. Os **irmãos mais velhos**, por exemplo, constituem uma importante influência na adesão à prática desportiva, caso sejam praticantes, e na escolha da modalidade, com impacto, ainda, no que se refere ao empenho e comprometimento para com a prática desportiva. Isto justifica-se pelo facto de o **irmão mais novo**, muitas vezes, acompanhar e vivenciar as experiências desportivas do irmão mais velho, **aprendendo de forma implícita sobre o desporto** em causa e sobre os comportamentos associados, desejando no futuro experienciar tais vivências. A relação inversa pode, também, acontecer, nomeadamente quando o irmão mais velho não possui hábitos desportivos regulares e sistemáticos. Os irmãos revelam-se, ainda, **agentes importantes para se estimularem mutuamente no desenvolvimento de capacidades desportivas** (e.g., motoras, físicas, cognitivas, etc.), devido a partilharem, usualmente, a prática de atividades desportivas em contextos informais como seja casa, rua, parque, praia, etc.

Os pais, os treinadores, bem como outros agentes sociais, têm, nos dias de hoje, a incumbência de estimular as crianças a realizarem atividades lúdico-desportivas no contexto familiar, de modo a contrariar o sedentarismo instalado nas famílias e que nos mais jovens se evidencia em **longas horas na prática de jogos virtuais** (como seja na *playstation*), atividade nociva para o bem-estar e saúde de crianças e jovens.

////////////////////////////////////

42

📌 O papel do treinador

A importância do treinador na formação desportiva do praticante é tão importante que uma das razões mais apontadas para o abandono pelos próprios praticantes é o próprio treinador, por não sentirem da parte dele o apoio, a criação de um envolvimento seguro e desafiante que os estimule a se entregarem e se superarem na prática desportiva.

A missão do treinador consubstancia-se em três vetores:



Em conformidade, embora o seu papel identitário seja o de orientar praticantes em treino e competição, assume contornos distintos ao longo do desenvolvimento desportivo dos praticantes.

Nos primeiros anos da participação desportiva do praticante, cabe ao treinador **cativar e motivar o praticante para a prática desportiva**, pelo que o seu modo de atuar deve-se pautar pela delicadeza, amabilidade e carinho demonstrado para com o praticante, bem como pela criação de um ambiente de treino divertido e cativante. Este clima de treino e aprendizagem é reconhecido como catalisador da motivação para a prática desportiva, bem como na permanência no desporto ao longo da vida.

Nas etapas posteriores do desenvolvimento do praticante, a sua principal função situa-se ao nível da **promoção de um ambiente de trabalho que concorra para o alcance de elevados níveis de rendimento**, sendo a sua influência observada, principalmente, ao nível dos objetivos estabelecidos, da programação de todo o processo, do planeamento e operacionalização do treino, da instrução fornecida, da postura e dos comportamentos adotados ao longo deste processo.

Atendendo às características da sociedade atual, o **treinador hodierno** para conquistar as crianças para a prática desportiva terá que evidenciar uma **postura aberta e flexível**, a qual considera as **necessidades** de cada praticante e as **integra nas decisões** que são tomadas a seu respeito, atribuindo-lhes **espaço de intervenção** no próprio processo de treino (e.g., dinâmicas de trabalho cooperativo em que os praticantes tomam decisões, no controlo individual do próprio desempenho e/ou de colegas, etc.) (Mesquita, 2013).

📌 O papel dos amigos (do desporto e fora do desporto)

Os **amigos** desempenham um papel relevante ao longo do desenvolvimento do praticante, na medida em que se constituem **uma das principais razões para as crianças e jovens**

iniciarem a prática desportiva e estabelecerem um vínculo consistente e duradouro com a mesma.

Neste reduto distinguem-se os amigos do contexto desportivo e os outros, cuja proveniência é externa ao desporto, como seja da escola, do local de residência, das redes sociais, etc.

Os amigos do desporto são, muitas vezes, **autênticos modelos de realização** (quer positivos, como negativos), na medida em que os comportamentos e atitudes adotados por estes influenciam o modo de atuação do praticante, sendo, por isso, **importantes na regulação da motivação e da competência percebida** (isto é, o quanto competente cada praticante se considera).





A forte influência dos amigos... para o bem e para o mal!

Se os amigos que praticam desporto gostam de se levantar cedo para treinar, gostam de cumprir as orientações do treinador, empenham-se com afinco para serem cada vez melhores, provavelmente os praticantes irão segui-los, no mínimo, pela admiração que possuem por eles.

Por outro lado, se os amigos encaram o desporto como uma mera brincadeira, uma oportunidade de sair de casa e estar com os amigos, de estar num ambiente onde fazem o que lhes apetece e não têm qualquer intenção de cumprirem o que o treinador indica, ou seja, se não procuram ser melhores pessoas e melhores desportistas, podem influenciar negativamente o atleta, levando-o à adoção de posturas incorretas (não comprometimento com a atividade, falta de empenho, desrespeito pelo treinador e colegas, etc.), bem como a comportamentos antissociais e disruptivos no âmbito do desporto.

Em fases mais avançadas do desenvolvimento desportivo, durante a adolescência e na idade adulta, os amigos e colegas de equipa são considerados uma das **principais fontes de apoio para o praticante**. Até porque as experiências que vivenciam conjuntamente na superação individual e coletiva, nas vitórias e derrotas, aumenta o sentido de pertença e, concomitantemente, a cumplicidade e o mútuo apoio. Não é por caso que o “desporto une para a vida o que o tempo e a distância separa”, porquanto mesmo depois dos praticantes deixarem de praticar desporto nunca deixam de ser amigos.

Importa, também, destacar a importância dos **amigos fora do contexto desportivo** (amigos que em nada se relacionam

com a atividade desportiva do praticante). Estes amigos parecem ser particularmente importantes nas fases mais tardias do desenvolvimento do praticante ao funcionarem como um **escape da pressão exercida pelo contexto desportivo de alto rendimento**. Constituem-se, assim, importantes fontes de apoio ao satisfazerem as necessidades emocionais e motivacionais do praticante. É de elevada importância que não seja esquecido pelos treinadores e pelos pais o impacto da **manutenção de uma vida social equilibrada fora do contexto desportivo** pelos praticantes, aspeto que usualmente é negligenciado, sendo no entanto crucial para aumentar a **fidelização ao desporto** e diminuir a tendência de abandono precoce a que se assiste cada vez mais.



Pontos-chave da subunidade

1. A prática formal é um tipo de prática estruturada, intensa, regulada pelo treinador num ambiente de treino e tem como principal objetivo potenciar a performance; contudo, não se constitui o único tipo de atividade que promove o desenvolvimento da performance.

A prática informal é um tipo de prática não estruturada, regulada pelas próprias crianças e desenvolvida num “ambiente de rua”, promovendo o desenvolvimento de capacidades (motoras, físicas, cognitivas, sociais e psicológicas) e de atributos (inovação, a criatividade e a adaptabilidade) para a performance desportiva. Na ausência de condições para a concretização da prática informal (isto é, tempo, espaço e segurança), o treinador deve promover os ingredientes deste tipo de prática no contexto de treino (prática formal).

3. A especialização precoce caracteriza-se pela especialização numa só atividade desportiva desde uma idade muito jovem (durante a infância, 6-12 anos) e pelo investimento num número elevado de horas de prática formal, estruturada e intensa. É comumente observada em desportos onde o pico de performance ocorre durante a adolescência (como seja, a ginástica e a pa-

tinagem artística) e não se constitui o único percurso para o praticante alcançar o alto rendimento. Quando não conduzido corretamente, isto é, na salvaguarda da integridade (física e emocional, por exemplo) do praticante, pode acarretar consequências negativas a longo prazo (lesões de sobreuso, decréscimo do prazer e da motivação, *burnout*, *dropout*).

4. A prática desportiva inicial diversificada é um percurso alternativo à especialização precoce e caracteriza-se pela prática de vários desportos e de atividades desportivas (formais e informais) numa fase inicial do desenvolvimento do praticante antes da especialização numa modalidade desportiva. É observada em desportos onde o pico de performance ocorre durante a idade adulta (a maioria dos desportos coletivos - andebol, basquetebol, voleibol, hóquei em campo e no gelo, *netball*, etc.) e constitui uma via de desenvolvimento desportivo que ao aportar vantagens a longo prazo, também se revela apropriada e eficaz para alcançar o alto rendimento.

5. A família (pais e irmãos) possui um papel fundamental no desenvolvimento do praticante porquanto estes agentes funcionam como importantes modelos de realização, intérpretes de experiências e elementos

de apoio emocional. O apoio dos pais no desenvolvimento do praticante vai sendo alterado ao longo do tempo, passando de um apoio mais próximo numa fase inicial para um apoio mais remoto numa fase mais avançada.

6. O papel do treinador no desenvolvimento do praticante é determinante, mas vai possuindo diferentes funções ao longo do tempo, desde ser um atrator para a prática desportiva regular e sistemática nas fases iniciais, a ser um potenciador da performance nas fases mais avançadas do desenvolvimento do praticante.

7. Os amigos “dentro do contexto desportivo” são determinantes para o início e manutenção da prática desportiva e revelam-se importantes modelos de realização e de apoio ao longo do desenvolvimento do praticante. Os amigos “fora do contexto desportivo” são importantes fontes de apoio ao funcionarem como um escape da pressão exercida pelo próprio processo de treino.



PEDAGOGIA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Cláudio Farias

Índice

[DIDÁTICA DO DESPORTO]

CAPÍTULO V.

5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO	47
5.1. O TRABALHO DO PRATICANTE NA ZONA DE PRÓXIMO DESENVOLVIMENTO: ENTRE REALIZAR O EXERCÍCIO/AÇÃO COM AJUDA E SEM AJUDA	47
5.2. O VALOR DA DESCOBERTA GUIADA NA AUTONOMIZAÇÃO DOS PRATICANTES	49
5.3. A DIFERENÇA ENTRE O TREINADOR FORNECER SOLUÇÕES OU PISTAS: A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NA TOMADA DE DECISÃO	53
5.4. DA INFORMAÇÃO EXPLÍCITA À IMPLÍCITA, DA FORMAL À INFORMAL: PROPÓSITOS E (DES)VANTAGENS	55
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	58
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

- 5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO
- 6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO
- 7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR: ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE
- 8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA DO PROCESSO DE TREINO

5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO

5.1. O trabalho do praticante na zona de próximo desenvolvimento: entre realizar o exercício/ação com ajuda e sem ajuda

A **zona de próximo desenvolvimento** (Vygotsky, 1978) do praticante (também entendida como “região sensível” de aprendizagem) é considerada um **referencial didático** indispensável porquanto é expressa na criação de situações de treino ajustadas às necessidades específicas dos praticantes. Por outras palavras, o treinador atua numa “zona de suporte” situada entre o que praticante já consegue fazer sem ajuda (e.g., determinadas habilidades técnicas e/ou ações táticas) e aquilo que ainda não consegue realizar autonomamente, mas que, com o **suporte fornecido pelo treinador** (pela criação de condicionantes dos exercícios ou de informação mais refinada) e/ou pelos seus colegas (pela comunicação que

se estabelece entre os praticantes, por exemplo através de “dicas”), irá evoluir até conseguir realizar autonomamente o que se pretende. Pelo contrário, quando o treinador trabalha **fora da zona de próximo desenvolvimento** do praticante, as situações criadas são **demasiado fáceis** para proporcionarem aprendizagens significativas ou **demasiado complexas** (exercícios muito difíceis) para que os praticantes consigam ter sucesso, mesmo com o suporte do treinador.



Exemplo prático: Promover o trabalho na zona de próximo desenvolvimento do praticante

A aplicação de **condicionantes nos exercícios** oferece formas “implícitas” de o treinador promover diferentes zonas de próximo desenvolvimento no treino.

Por exemplo, no treino do remate no polo aquático, o treinador pode colocar na água uma barreira formada por *fitballs* a diferentes ângulos e distâncias das balizas. Sem que o treinador tenha, explicitamente, que solicitá-lo, os praticantes terão de explorar formas de realizar movimentos de impulsão com empenho acrescido para conseguirem ultrapassar o “constrangimento” colocado no contexto. Ter *fitballs* de diversas dimensões convida cada praticante a descobrir qual a situação que melhor se adequa ao seu campo de possibilidades de ação nesse momento.



No âmbito das abordagens de treino que privilegiam o **trabalho na zona de próximo desenvolvimento**, a utilização do conceito de **scaffolding** é obrigatório na medida em que este explica a **natureza da intervenção didática do treinador** durante o processo de condução gradual dos praticantes à capacidade de concluírem um exercício, ou realizarem determinada ação tática/habilidade técnica, de forma independente.



Scaffolding: uma ferramenta de suporte pedagógico do treinador

Não existe uma tradução direta da língua inglesa para a língua portuguesa do conceito de *scaffolding*. Trata-se da analogia a um andaime o qual, por sua vez, tem a função de **“sustentar”** ou **“facilitar”** determinada construção, o que no caso do processo de treino se referencia ao **caminho da aprendizagem** dos praticantes. Por isso, representa **estruturas didáticas temporárias** (e.g., demonstração, questionamento, condicio-

nantes dos exercícios) que o treinador utiliza para tornar viável e produtiva a prática dos praticantes, quando estes ainda não conseguem realizar os exercícios sem a sua ajuda. À medida que a aprendizagem de determinada ação tática/habilidade técnica vai sendo consolidada, o treinador vai reduzindo o suporte prestado (e.g., redução gradual de *feedback*) até esse suporte deixar de ser necessário (isto é, retira o “andaime”).

Para o treinador colocar em prática o **scaffolding**, ou seja, as estratégias didáticas mais adequadas a cada situação da prática, tem que realizar algumas tarefas para possuir a informação que necessita para **tomar decisões acerca do grau de suporte** e do **tipo de estratégias** a utilizar, como seja:

1. **Observar e diagnosticar** (isto é, identificar o nível de desempenho inicial, ou observado no momento, de cada praticante), antes de decidir as estratégias a utilizar para o ajudar.

////////////////////////////////////

EXEMPLO PRÁTICO:

Que questões me devo colocar para orientar o scaffolding?

O praticante realiza de forma apropriada as habilidades técnicas e/ou ações táticas? O praticante está a ser capaz de concretizar os objetivos do exercício? Qual o nível de desempenho atual do meu praticante? A exigência do exercício está adequada ao seu potencial de aprendizagem/ação (físico-motor, cognitivo, emocional)? O que está a falhar? Porquê? O que é preciso mudar? Que estratégia didática devo utilizar? Devo facultar mais apoio (ser mais explícito, demonstrar) ou começar a diminuir esse apoio (por exemplo, usando estratégias mais implícitas; ver 5.3.)?

////////////////////////////////////

2. **Aplicar o princípio da contingência** porquanto a escolha das estratégias didáticas deve decorrer da análise das “respostas” motoras dos praticantes e do seu nível de compreensão dos conteúdos de treino. Por exemplo, não é adequado facultar suporte explícito (e.g., indicar critérios concretos de realização) se o praticante já não necessita;



pelo contrário, utilizar estratégias implícitas (e.g., questionamento), quando o praticante ainda não possui qualquer competência motora específica ou conhecimento sobre os conteúdos de treino introduzidos não permite ao praticante evoluir para melhorar o seu desempenho.

3. Adequar a **estratégia didática** (e.g., exposição, demonstração, transmissão verbal, comunicação explícita de informação, questionamento, situações-problema, etc.), à capacidade de “resposta” do praticante. Ou seja, apesar de ser defensável o valor das estratégias mais implícitas e exploratórias, mormente no treino de crianças e jovens, em que os praticantes possuem mais espaço para tomar decisões, nem sempre eles estão preparados para ter essa

autonomia. Isto requer que o treinador seja capaz de **facultar** e **gerar maior, ou menor, espaço de responsabilização** e **implicação** (cognitiva, físico-motora, pessoal) dos praticantes, consoante cada situação concreta. À medida que os praticantes vão desenvolvendo competências motoras, pessoais e sociais vai sendo possível ao treinador paulatinamente conferir-lhes mais espaço de decisão.

A figura 4 ilustra os procedimentos didáticos do *scaffolding*, nomeadamente na relação dinâmica estabelecida entre o nível (e.g., grau/quantidade) e natureza do suporte facultado pelo treinador ao praticante (e.g., estratégia instrucional usada; condicionantes dos exercícios) e o nível de transferência de responsabilidade para o mesmo.

5.2. O valor da descoberta guiada na autonomização dos praticantes

A “**descoberta guiada**” constitui originariamente um **estilo de ensino** apontado por Mosston e Ashworth (2008), que situa os vários estilos entre **convergentes** (isto é, que apelam a soluções definidas previamente sem possibilidade de existir alternativas às mesmas) e os **divergentes** (em que as possibilidades de soluções são imensas e que emergem, prioritariamente, no decurso da experimentação e da ação). No âmbito do **treino desportivo**, a descoberta guiada tem vindo a ser exponencialmente desenvolvida expandindo-se claramente de **estilo de ensino** para **abordagem de treino**, perfilhada por treinadores em todos os níveis de prática e com particular ênfase no alto rendimento.

49

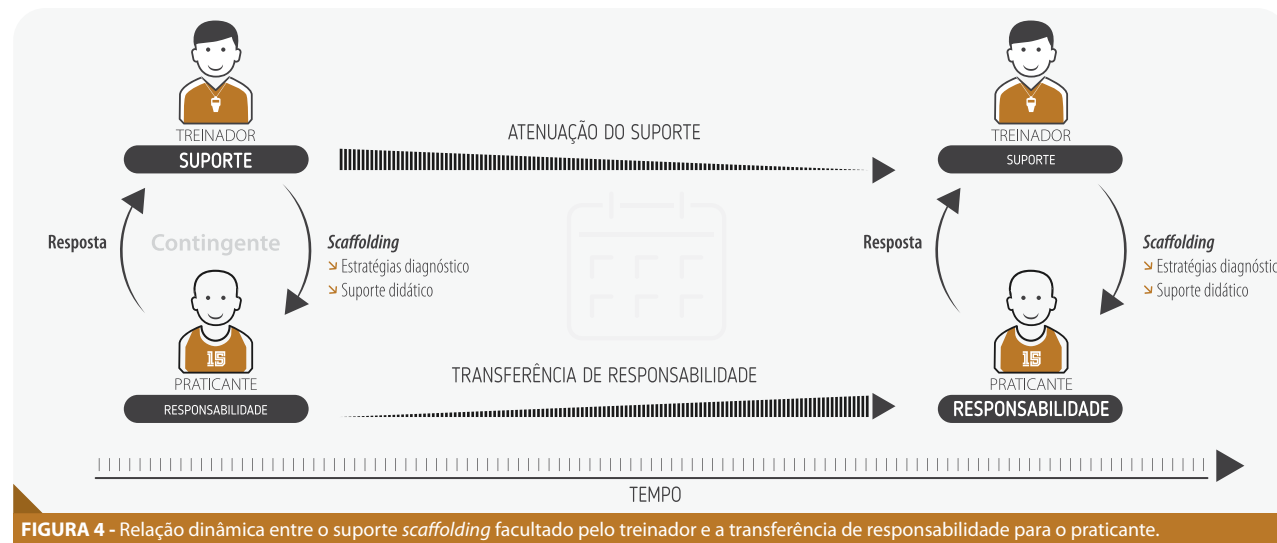


FIGURA 4 - Relação dinâmica entre o suporte *scaffolding* facultado pelo treinador e a transferência de responsabilidade para o praticante.



Testemunhos: a ideia de descoberta guiada de José Mourinho

Um excerto do livro escrito por Luís Lourenço (Lourenço, 2003, p. 24), sobre a atividade profissional de José Mourinho é elucidativo de uma abordagem ao processo de treino consubstanciada na descoberta guiada no futebol:

“O trabalho tático que promovo não é um trabalho em que de um lado está o emissor e do outro o recetor. Eu chamo-lhe a “descoberta guiada”, ou seja, eles descobrem segundo as minhas pistas. Construo situações de treino para os levar por um determinado caminho. Eles começam a sentir isso, falamos, discutimos e chegamos a conclusões. Mas para tal é preciso que os futebolistas que treinamos tenham opiniões próprias. Muitas vezes parava o treino e perguntava-lhes o que eles sentiam em determinado momento. Respondiam-me, por exemplo que sentiam o defesa direito muito longe do defesa central. OK, vamos então aproximar os dois defesas e ver como funciona. E experimentávamos uma e duas, três vezes até lhes voltar a perguntar como se sentiam. Era assim, até todos em conjunto chegarmos a conclusões.”



Em conformidade, tornar o praticante autónomo pela utilização de estratégias de **descoberta guiada**, implica ajudá-lo a desenvolver “ferramentas” que o capacitem para a leitura e interpretação das situações-problema da prática (Mesquita, 2009). O recurso a estratégias que apelam à aprendizagem e desenvolvimento motor pela descoberta confrontam os praticantes com as suas tomadas de decisão e incentivam a capacidade de resolver problemas e procura de (novas) soluções, contribuindo para o incremento da sua autonomia na tomada de decisão e na performance desportiva, em geral. Nesta perspetiva, o treinador proporciona ao praticante espaço para pensar, refletir e atribuir significado (isto é, fazer sentido) às ações motoras, sendo os conteúdos de treino introduzidos, aprendidos, ou refinados, através de um processo ativo de compreensão e descoberta pelos praticantes.



As abordagens de treino estão ao serviço dos praticantes e não praticantes ao serviço das abordagens de treino: quando e como utilizar a descoberta guiada?

1. O treinador pode recorrer à descoberta guiada para o ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo de treino num único exercício, ou de forma encadeada em vários exercícios dependendo do **nível de “prontidão” dos praticantes** para esta abordagem, a qual requer um repertório de base, sem o qual estes **correm o risco de estarem a realizar exercícios sem perceberem o que fazem e sem condições para evoluírem**. Isto torna-se ainda mais premente quando os conteúdos de treino possuem uma complexidade considerável (quer seja pelo modo de execução ou pela exigência cognitiva da ação tática).
2. Se o treinador, em dado momento, necessitar de **ser mais diretivo** na sua intervenção porque os praticantes não conseguem realizar o pretendido (e.g., o questionamento ou as condicionantes facilitadoras dos exercícios evidenciam não ser suficientes) deve recorrer a **estratégias mais explícitas**, pois naquele momento mostram ser as **mais adequadas para ajudar o praticante a evoluir**.

Para a estruturação do treino a partir da descoberta guiada, o treinador deverá realizar um conjunto de operações didáticas imprescindíveis para proporcionar aos praticantes contextos e dinâmicas de treino conducentes à aprendizagem pela descoberta (Mesquita, 2009; Farias, 2018), dos quais se destacam os que se referem a seguir.

➤ Promover o alinhamento entre o contexto de prática e os conteúdos de aprendizagem.

O treinador deve criar cenários de treino (e.g., exercícios) que, de facto, ofereçam oportunidades aos praticantes para aprenderem os conteúdos de treino, com base na descoberta assente em “pistas” que os ajudam a “encontrar” soluções oportunas e ajustadas.



Exemplo prático:

Para desenvolver o “passa-e-vai” (andebol) (e.g., GR + 5 x 5 + GR), o treinador terá que garantir que o exercício proporciona as condições necessárias (espaço efetivo de jogo) para a emergência da necessidade de os praticantes realizarem essa ação tática. Se a configuração do exercício permitir que a linha defensiva se concentre junto à linha dos 6 metros (espaço efetivo de jogo), os atacantes não irão ter espaço para realizar o passe-e-vai nas “costas” dos defensores. O conteúdo “passa-e-vai” torna-se, assim, irrelevante pois os praticantes irão ser obrigados a criar

>>

>>

situações de finalização, entre as linhas do 6 e 9 metros, por via de outros meios táticos (fixar o par, uso do *pivot* como poste, penetrações sucessivas, etc.). Neste caso, a defesa individual em toda a extensão do campo proporcionará o espaço e as condições necessárias à aplicação do “passa-e-vai” para criar espaço nas “costas” dos defensores.

➤ Sustentar a construção, aprendizagem e “descoberta” de novas soluções com base no conhecimento que os praticantes possuem.

Conforme referido, só fará sentido apelar à aprendizagem através da descoberta guiada quando os **conteúdos e contextos de prática** apresentados pelo treinador já são minimamente familiares aos praticantes. Os exercícios são contruídos em cima dessa premissa, através da expansão do repertório dos praticantes (e.g., para explorar novas soluções e habilidades técnicas e/ou ações táticas, melhorar a qualidade de jogo, e a complexidade das ações motoras, etc.).



Exemplo prático:

O treinador pretende introduzir um meio tático básico mais complexo, o “cruzamento” (andebol), para criar novas situações de finalização. Só fará sentido estimular os praticantes a descobrirem essa variante tática, se eles já tiverem noções básicas de ataque ao par/ímpar. O treinador introduz, assim, o novo conteúdo através da prática de formas de jogo

>>

>>

usadas anteriormente (e.g., GR + 5 x 5 + GR) que, simultaneamente, oferecem aos praticantes a oportunidade de resolver as situações de ataque através do ataque ao par/ímpar ou por meio de ações tático-técnicas mais evoluídas (“o cruzamento”).

➤ A descoberta da solução decorre da vivência dos problemas da prática: o conceito “congelar-e-experimentar”.

Não raramente, os treinadores, na orientação do treino e, particularmente, na indicação dos exercícios e respetivos objetivos **oferecem a “solução”** aos praticantes **antes** de estes viverem o “problema” ou **compreenderem** a utilidade do recurso a determinadas habilidades técnicas e/ou ações táticas. Pelo contrário, na descoberta guiada, os praticantes participam em situações de treino que lhes colocam vários problemas (e.g., como crio espaço? Como mantenho a posse de bola?), ao mesmo tempo que o treinador os ajuda a explorar e descobrirem novas soluções, utilizando o **questionamento e dinâmicas de “congelar-e-experimentar”**.

“Congelar-e-experimentar” é uma **estratégia imprescindível para capacitar o desempenho inteligente, intencional e adaptativo do praticante** (Farias, 2018). A utilização eficiente desta estratégia convoca os seguintes requisitos:

- Estabelecer rotinas de utilização da estratégia. Ao sinal do treinador, todos os praticantes já sabem que devem parar imediatamente (“congelar”), no local onde estão ou retroceder às posições onde estavam imediatamente antes.

- Recriar fielmente o cenário onde aconteceu o erro/problema (e.g., os mesmos praticantes, nas mesmas posições, com a bola/corpo na mesma posição, no mesmo espaço).
- Orientar os praticantes para a identificação/perceção do erro/problema.
- Orientar os praticantes para a compreensão das causas do erro (e.g., posicionamento/tomada de decisão incorreta, execução ineficaz da habilidade técnica, etc.).
- Encorajar os praticantes a indicarem soluções (e.g., tomada de decisão, execução de habilidades técnicas e/ou ações táticas) alternativas, e a experimentarem e a testarem a eficácia das novas propostas.



Exemplo prático: “Congelar e experimentar”

O treinador apercebe-se que os atacantes perdem sistematicamente a posse de bola quando tentam criar espaço através dos movimentos aprendidos anteriormente (e.g., penetrações coletivas/ataque ao par/ímpar). O treinador decide introduzir o meio tático “cruzamento” (andebol) como uma nova forma de os ajudar a resolverem essas situações ofensivas. Durante a prática, quando surge esse problema, “congela” momentaneamente o jogo e usa o questionamento, orientando os praticantes para a compreensão das causas do problema. De seguida, o treinador solicita aos praticantes para experimentarem diferentes movimentações-soluções para resolverem o problema, levando-os a descobrir o “cruzamento” como uma nova forma de criar espaço. Durante o processo de experimentação, caso os praticantes não consigam perceber, por si mesmos, as componentes críticas do “cruzamento”, o treinador utiliza uma estratégia de instrução mais explícita (e.g., a demonstração), para reforçar as componentes críticas da execução das respetivas ações motoras presentes no cruzamento.



➤ A estratégia “congelar-e-experimentar” requer um uso equilibrado tendo em conta os conteúdos de treino e as condições de prática.

Apesar de esta estratégia ser um recurso importante na implementação da descoberta guiada, o **treinador deve utilizar a estratégia “congelar-e-experimentar” de forma equilibrada**, mormente pela necessidade de interromper mo-

mentaneamente a prática e despende tempo de treino nesse processo. Entre os aspetos a ter em consideração destacam-se:

- Ser alvo de **planeamento cuidadoso** (e.g., aplicar em que tarefas e momento do treino? Em que sessão de treino semanal?).
- Ser utilizada nos **aspetos e conteúdos centrais** do exercício/sessão de treino e nos conteúdos e processos mais complexos, que requerem um maior esforço de compreensão e execução motora dos praticantes.
- Utilizar a estratégia tendo em conta as condições contextuais (e.g., analisar as condições climáticas de modo a evitar a sua utilização em períodos de muito frio ou chuva).
- Ter em consideração as características dos praticantes, já que praticantes com idades mais baixas possuem reduzida capacidade de concentração e de processar muita informação e, ainda mais, se for complexa.
- Centrar-se em aspetos dos conteúdos de treino (e.g., problemas, erros) comuns à maioria dos praticantes do grupo porquanto estende a aprendizagem e a relevância da sua intervenção a um maior número de praticantes.



ATIVIDADE FORMATIVA

Será que dou espaço aos meus praticantes para compreenderem, decidirem e agirem?

(1) Reflita acerca do seu plano de treino diário ou no tipo de dinâmicas e atividades que implementou nas últimas duas/três semanas de treino e no seu projeto de desenvolvimento dos praticantes a médio/longo prazo; (2) Tire notas sobre os aspetos que considera serem mais importantes, isto é, que caracterizam melhor a sua intervenção;

(3) “Confronte” as estratégias e dinâmicas que implementou com algumas das estratégias referidas nesta subunidade (e.g., alinhamento entre o exercício, objetivos, características dos praticantes e conteúdos de treino; se utiliza, quando e como utiliza a estratégia “congelar-e-experimentar”; se orienta os praticante para a compreensão dos conceitos e processos táticos/ técnicos, etc.).

Em função do resultado dessa análise defina futuras **formas de atuação** (e.g., reforçar/mudar as formas de conduta atuais; focar na promoção dos domínios menos solicitados, etc.).



5.3. A diferença entre o treinador fornecer soluções ou pistas: a importância da compreensão na tomada de decisão

Na verdade, a procura de facultar aos praticantes **soluções definitivas** e pré-determinadas para a variedade dos problemas que a prática desportiva coloca pode revelar-se desajustada à natureza da própria prática desportiva (isto é, ela própria é demasiado imprevisível e complexa para ser totalmente antecipada no processo de treino). Deste modo, torna-se imperioso que o treinador, desde as etapas iniciais de formação, estruture a sua prática para desenvolver nos praticantes a **capacidade de “compreender”** para ser capaz de **tomar decisões** atempadas, oportunas e produtivas. De facto, é a compreensão que capacita o **praticante a tomar as suas**



próprias decisões, de **forma intencional** e, por via disso, a executar de determinada ação tática e/ ou habilidade técnica, não porque foi “formatado” para o fazer, mas por **reconhecer que a decisão** que tomou **é a mais adequada para resolver aquele problema concreto** (Mesquita, 2011).

Muitos treinadores optam por “recrutar” praticantes que já revelam capacidades cognitivas elevadas na compreensão dos problemas da prática o que, não sendo de todo errado, não substitui a necessidade de utilizarem **abordagens de treino flexíveis e adaptativas** para o desenvolvimento concreto dessa “inteligência”. O mesmo será afirmar que **“nada substitui a experiência”**, pelo que é o treino organizado e sistematizado com propósitos de desenvolvimento das **competências cognitivas e emocionais** (para além das motoras) que pode gerar praticantes mais **autónomos, mais responsáveis e mais competentes**. Nomeadamente, se o praticante for habituado

apenas a ouvir sem nunca ser ouvido (e.g., nas suas dificuldades, dilemas, preocupações, etc.), **dificilmente desenvolverá a capacidade de analisar situações problemáticas** pelos seus próprios meios, já que a verbalização o ajuda a estabelecer novas relações no conhecimento/estados emocionais anteriores. Por isso, **é indispensável a participação proativa dos praticantes**, materializada numa participação **ativa e intencional** sobre as decisões tomadas a seu respeito e, particularmente, sobre o que aprender e como o realizar.



Pensar, jogar, e resolver problemas

TESTEMUNHOS: XAVI (EX-FUTEBOLISTA DO FC BARCELONA, ATUALMENTE A EXERCER A PROFISSÃO): “Agora que sou treinador, dou-me conta de muitas coisas. Um jogador da formação deve preparar-se para pensar, o ‘cancro’ disto é que 95% dos treinadores os preparam para correr. Fui à Holanda para ver treinos da Formação do Ajax e PSV. Nos escalões de infantis treinam 60 minutos e o campo é desenhado com minijogos e uma grande diversidade de dinâmicas. Os juvenis treinam 80 minutos, e o mesmo. Perguntei ao diretor metodológico do Ajax (Ruben Jongkind): “Qual é o objetivo desta metodologia? E ele respondeu: “Queremos treinar jogadores de futebol que são peritos no jogo, quanto mais experiência eles têm em todas as suas variantes, melhores jogadores de futebol serão. 85% dos nossos rapazes chegam à primeira equipa, sabendo como resolver problemas que o jogo exigirá. Tivemos resultados? Bem, estávamos a 1 minuto de chegar à final da Champions League com 8 jogadores da nossa formação...”

Orientada, R. (2020). *Comentário Xavi Hernandez - Treinador do Al-Sadd*. Obtido de <https://www.facebook.com/recepcaoorientada.pt/posts/2761298347290969/>

Ademais, para o treinador fundamentar a sua intervenção numa base de **conhecimento** (e práticas profissionais) **mais atualizado** do processo de treino e do **desenvolvimento desportivo** dos praticantes, deve ter consciência de um conjunto de **crenças infundadas** que sustentam a utilização, ainda vigente em muitos contextos desportivos, de abordagens estritamente prescritivas (e.g., método expositivo, prescritivo e diretivo, modelação estrita de todas as ações motoras, etc.). Para fazer face a tais crenças que limitam, frequentemente, a intervenção do treinador, é importante ter em conta que:

- **Não se aprende mais** com transmissão prescritiva e expositiva de informação do que através da aplicação de estratégias de descoberta guiada.
- É uma **falsa crença** a de que o praticante só conseguirá participar com sucesso na versão completa da prática/jogo se dominar previamente as habilidades técnicas dessa prática (e.g., passe, remate, receção, etc.). Tal acontece porque as habilidades técnicas são nesses casos treinadas de forma isolada e analítica (conhecida como **abordagem “molecular”**) com baixa participação em formas jogadas ou afins, o que restringe a oportunidade de o praticante compreender em profundidade a natureza dos problemas que o treino/competição lhe coloca e a noção da utilidade do refinamento da habilidade técnica para resolver problemas da prática global.
- A **aprendizagem motora não é fruto exclusivo de um processo de repetição e exercitação sistemática** e prolongada de conteúdos porquanto a **ausência de experiências que visam a resolução de problemas**, em ambientes de treino, simultaneamente, colaborativos e desafiantes, restringe a

oportunidade de os praticantes construírem relações sociais e redes de comunicação fortes através da concertação de soluções comuns para os problemas experienciados.

Em suma, o desenvolvimento da tomada de decisão resulta da prática de **atividades baseadas na resolução de problemas** as quais são apanágio de abordagens ao processo de treino **mais implícitas, abertas e flexíveis** e que possuem os seguintes benefícios (Mesquita, 2006):

- **Aprende mais quem exercita a um nível de processamento cognitivo mais elevado.**
- As estratégias **menos prescritivas** dão mais espaço à **interpretação individual e coletiva do(s) praticante(s)** promovendo a capacidade de antecipação.
- **A procura das razões explicativas dos erros e problemas** experienciados acentua a **relação entre cognição** (análise mental) e **ação** (solução motora) e, conseqüentemente, aumenta a capacidade de o praticante monitorizar a própria prática e modificá-la em consonância.
- **A transferência de conhecimento e a competência motora** é facilitada em contextos e atividades de treino aproximadas ao contexto real da prática formal (representativos).

5.4. Da informação explícita à implícita, da formal à informal: propósitos e (des)vantagens

As estratégias didáticas variam de um controlo (quase) total do processo por parte do treinador (perspetiva comportamentalista [ver Glossário], intervenção mais explícita) até a um controlo conferido em grande parte ao praticante (perspetiva construtivista [ver Glossário], intervenção mais implícita), ao que obviamente se associam objetivos distintos do processo de ensino-aprendizagem (figura 5).

O leque de estratégias didáticas que progridem de um envolvimento **menos proativo** (intervenção explícita) à **responsabilização mais intensificada** (intervenção implícita) do praticante no seu processo de desenvolvimento desportivo inclui as seguintes:

➤ **Modelar:** Estratégias didáticas mais explícitas e prescritivas (exemplos)

DEMONSTRAÇÃO. Demonstração completa (modelo visual total) destinada a prescrever um modelo de comportamentos (e.g., habilidades técnicas e/ou ações táticas) a

serem reproduzidos pelo praticante em cada momento do exercício/prática.

EXPLICAÇÃO. Fornecer, verbalmente, informação detalhada sobre os conteúdos e atividades de treino.

➤ **Guiar:** Estratégias didáticas mais implícitas e exploratórias

QUESTIONAMENTO. Colocar questões aos praticantes, orientando-os para a descoberta dos problemas e erros que influenciam o sucesso de nível mais elementar (e.g., O quê? Como?) e de nível mais elaborado (e.g., Porquê? Onde?), indicando alternativas dependentes da relação entre o espaço, o tempo a velocidade de execução, etc.

DICAS. Fornecer pistas-chave, ou sugestões, que ajudem o praticante a progredir no exercício. De forma deliberada, o treinador não fornece o modelo completo das habilidades técnicas e/ou ações táticas e/ou solução total do problema, ou informação sobre a fonte dos erros. Pretende-se garantir o sucesso do praticante, facultando apenas a informação necessária para que ele seja capaz de realizar de forma o mais autonomamente possível o exercício.

MODIFICAR/CONDICIONAR O CONTEXTO DE PRÁTICA (manipulação de constrangimentos). A própria estrutura do exercício fornece ao praticante a informação que necessita para concretizar os objetivos do mesmo.

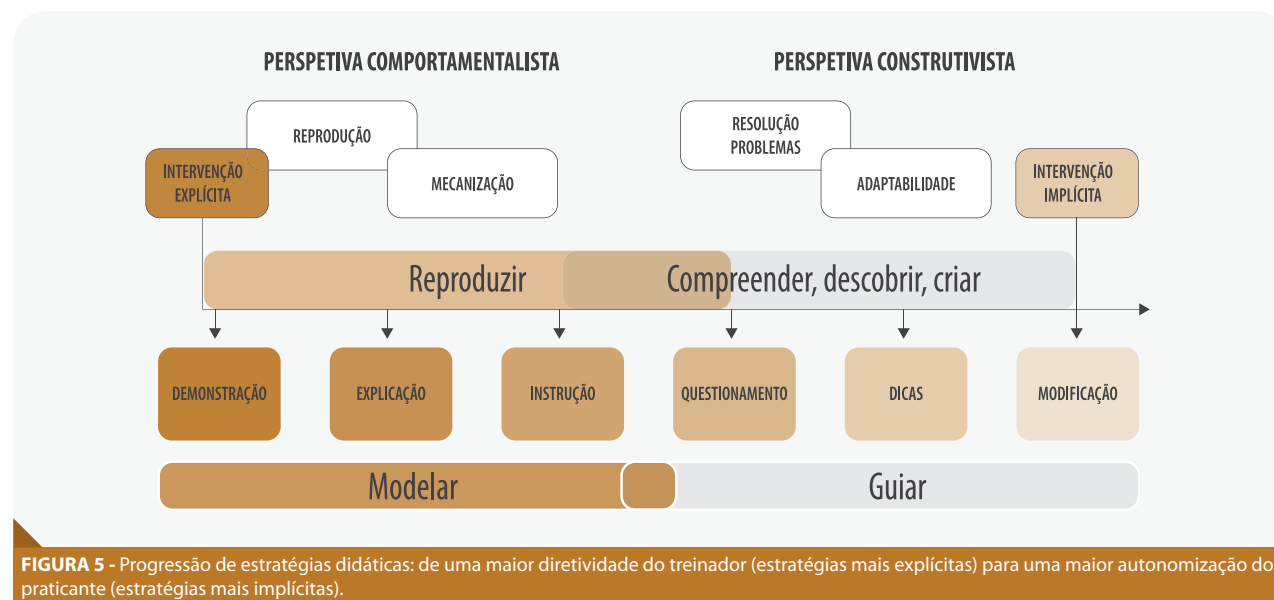


FIGURA 5 - Progressão de estratégias didáticas: de uma maior diretividade do treinador (estratégias mais explícitas) para uma maior autonomização do praticante (estratégias mais implícitas).



Manipulação dos constrangimentos no treino

TESTEMUNHOS: TUCHEL E O JOGO DIAGONAL

“Eu não quero ser o treinador que está sempre a parar o treino de cada vez que um jogador faz um passe vertical ao longo da linha lateral...” Thomas Tuchel

“Queríamos jogar através de passes diagonais mais incisivos a partir de trás, de dentro para fora e depois de fora para dentro, e isso era um dos nossos princípios. Então cortámos os cantos do campo nos nossos treinos (...) e fazíamos todos os exercícios – jogo formal, jogos reduzidos, jogos de posse – com essa disposição. Assim, **criámos condições para forçar a criatividade** dos nossos jogadores através das condições do ambiente. E isso **mudou o meu papel como treinador**: “Não! Quantas vezes já vos disse para jogarem na diagonal?!”, eu não quero ser este tipo de treinador, **já não resulta**. Assim já não necessito deste tipo de intervenção e em vez disso posso observá-los, perceber **como eles lidam com esse constrangimento do espaço e ajudá-los a melhorar**.”

Esquerdo, L. (2021). *Tuchel e o jogo diagonal - manipulação dos constrangimentos no treino*. Obtido de <https://www.lateralesquerdo.com/2021/03/16/tuchel-e-o-jogo-diagonal-manipulacao-dos-constrangimentos-no-treino/>

////////////////////////////////////
De modelar (demonstrar e instruir) a guiar (questionar para explorar): um caminho mais difícil, mas mais desafiante e eficaz !

Na apresentação de um exercício, quando o treinador utiliza:

a) A **demonstração** (modelo visual combinado com informação verbal/instrução), o praticante fica com informação completa e não tem que “procurar por si mesmo” mais informação pois o treinador informou-o do que ele precisava. O seu papel restringe-se à reprodução do “modelo de execução/ação” facultado pelo treinador.

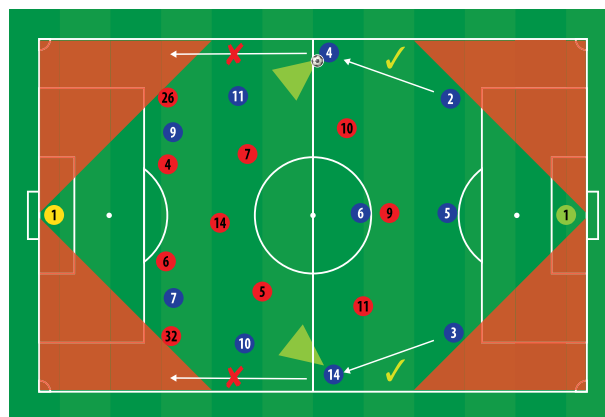


FIGURA 6 - Manipulação dos constrangimentos de um exercício para promover uma certa “forma de jogar” não dependente da constante prescrição do treinador.

- b) A **explicação** (informação exclusivamente verbal sem demonstração), por sua vez, irá exigir ao praticante **maior implicação** (no mínimo cognitiva) porquanto este terá que ser capaz de realizar o exercício ou ação tática/habilidade técnica sem que lhe tenha sido fornecido um modelo completo de execução/ação. Se o praticante já está familiarizado com o exercício ou ação tática/habilidade técnica poderá não ser necessário repetir o modelo completo (demonstração), mas ainda assim prevalece a modelação pois a informação foi prescritiva (isto é indicação concreta do pretendido).
- c) O **questionamento**, por fim, imputa um **nível superior de implicação do praticante pois faz apelo à sua análise/compreensão do que é pretendido** (e.g., perceber em que medida as regras de um jogo influenciam as tomadas de decisão táticas; os parâmetros de execução de determinada habilidade técnica; os possíveis fatores responsáveis pelos erros de execução, etc.) e processar essa informação, para compreender em que medida os seus comportamentos estão, ou não, alinhados com os objetivos do exercício (Mesquita, Coutinho, De Martin-Silva, Parente, Faria, e Afonso, 2015).

Não existem estratégias didáticas absolutamente adequadas a toda a situação do treino, existindo potenciais **benefícios** (e/ou **limitações**) da utilização de estratégias mais **explícitas** e **prescritivas** (ver Glossário) ou mais **implícitas** e **exploratórias** (ver Glossário). Os quadros 3 e 4 sumarizam potenciais benefícios e desvantagens da aplicação, predominante, de formas de treino mais explícitas, ou mais implícitas, respetivamente.



QUADRO 3 - Potenciais vantagens e limitações da utilização predominante de estratégias de treino explícitas.

ABORDAGENS EXPLÍCITAS AO PROCESSO DE TREINO	
Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> • Mais eficaz com praticantes de idades mais baixas e ritmos de aprendizagem mais lento. • Eficaz na reprodução de comportamentos motores a curto prazo. • Eficaz na aprendizagem de habilidades técnicas de cariz mais fechado (ginástica, atletismo, natação, etc.) onde os constrangimentos contextuais não são decisivos (adversários, posição da bola/alvo). • Exclui o método tentativa-erro do processo, o que poderá aumentar o tempo de empenhamento motor no treino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia decresce com a complexidade crescente da prática e com aumento das interferências contextuais. • O praticante está extremamente dependente das indicações do treinador para agir e tem menor capacidade de criar soluções inovadoras para problemas inesperados da prática. • Retira espaço de valorização das competências cognitivas, sociais e pessoais do praticante. • A exigência de reprodução de conteúdos iguais para todos os praticantes cria contextos de comparação direta, gerando frustração e desânimo nos praticantes de menor nível de desempenho.

QUADRO 4 - Potenciais vantagens e limitações da utilização predominante de estratégias de treino implícitas.

ABORDAGENS IMPLÍCITAS AO PROCESSO DE TREINO	
Vantagens	Limitações
<ul style="list-style-type: none"> • Promove o desempenho motor intencional, deliberado e adaptativo do praticante (consegue decidir por si só com mais eficácia). • Intensifica a implicação cognitiva do praticante na aprendizagem e a compreensão mais profunda da modalidade. • Capacita a autonomia de decisão do praticante a longo prazo • Maior frequência de respostas motoras apropriadas gera mais tempo de prática efetiva (tempo potencial de aprendizagem, Mesquita, 2009). • Intensifica o conhecimento dos processos inerentes à aprendizagem (metacognição: perceber como se aprende e que estratégias e atividades são mais ou menos propícias ao desenvolvimento de determinados objetivos). • Intensifica o desenvolvimento de competências sociais, relacionais e capacidade de comunicar, sentido de pertença, capacidade de cooperar, entreajuda e respeito mútuo. • Possibilita a criação de soluções, estratégias e ações motoras mais evoluídas através das aprendizagens em grupo do que as criadas individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está mais dependente da participação em exercícios mais aproximadas do contexto real, e global de prática (e.g., formato e ingredientes do jogo formal) o que pode requerer mais tempo para o refinamento de habilidades técnicas mais complexas. • A utilização regular do questionamento implica refinamento do plano de treino para maximizar o tempo de prática efetiva. • A forte componente participativa e colaborativa das atividades implica que o treinador faça uma mediação cuidada das interações relacionais entre os praticantes.



PEDAGOGIA DO DESPORTO

Isabel Mesquita // Patrícia Coutinho

Índice

[DIDÁTICA DO DESPORTO]

CAPÍTULO VI.

6.	O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO	60
6.1.	CONCEITOS-CHAVE DO TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO: PROGRESSÃO, REFINAMENTO E APLICAÇÃO	60
6.2.	PROGRESSÃO DINÂMICA (EFEITO EM HÉLICE): COMPROMISSO ENTRE ARTICULAÇÃO HORIZONTAL E VERTICAL	64
6.3.	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO METODOLÓGICA DAS PROGRESSÕES: EXTENSÃO, PROFUNDIDADE, SEQUÊNCIA E ÊNFASE	66
6.4.	REFINAMENTO DOS ELEMENTOS CRÍTICOS DE APRENDIZAGEM: COMPONENTES CRÍTICAS E PALAVRAS-CHAVE	67
6.5.	APLICAÇÃO EM CONTEXTOS COM OS INGREDIENTES DA COMPETIÇÃO	69
6.6.	MODIFICAÇÃO POR REPRESENTAÇÃO E POR EXAGERO: CONTROLO DA COMPLEXIDADE E VARIABILIDADE	70
6.7.	CRITÉRIOS DE ÊXITO: FUNÇÕES, TIPOS E PROCEDIMENTOS	72
6.8.	A MULTIDIMENSIONALIDADE TÉCNICA: EFICIÊNCIA, EFICÁCIA E ADAPTAÇÃO	73
6.9.	A "REPETIÇÃO SEM REPETIÇÃO" NO TRABALHO DAS VARIANTES TÉCNICAS	75
	PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	76
	SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
	AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
	RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
	GLOSSÁRIO	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

- 5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO
- 6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO
- 7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR:
ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE
- 8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA
DO PROCESSO DE TREINO

6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO



6.1. Conceitos-chave do tratamento didático do conteúdo: progressão, refinamento e aplicação

O treinador influencia, e muito, a aprendizagem dos praticantes, principalmente se planear e implementar exercícios no treino que sejam adequados ao nível de desempenho destes, ou seja, exercícios que não sejam demasiado fáceis nem demasiado difíceis. Para isso, o conteúdo de treino (isto é, o conjunto de repertório tático e técnico específico da modalidade desportiva, bem como outros conteúdos relacionados que o treinador seleciona para serem aprendidos pelos praticantes) deverá ser alvo do **tratamento didático do conteúdo** (ver Glossário).

Tal significa que o treinador tem de organizar o **modo de ensinar e o modo dos praticantes aprenderem** os conteúdos de treino, o que requer a **estruturação da sequência** conferida ao conteúdo, a manipulação da complexidade dos exercícios e a transmissão de informação substantiva (isto é, específica e correta), oportuna (isto é, transmitida no momento certo) e ajustada (isto é, alinhada com os objetivos do exercício e as necessidades dos praticantes).

Por outras palavras, não basta ao treinador dominar os conteúdos de treino, se não souber preparar o “menu de treino”, pois este não inclui somente os ingredientes do trabalho (e.g. técnica e tática), mas também o modo como o conteúdo vai ser treinado e ensinado. Neste sentido, é a ligação congruente do que se ensina com o modo como se aprende que gera condições para o treinador ser eficaz na condução do processo de treino.



É pelo tratamento didático (do conteúdo) que o treinador apropria o conteúdo aos praticantes!

EXEMPLO (voleibol):

TREINO NO JOGO 2 X 2 DO PRINCÍPIO TÁTICO: após receção desloca para receber e quem não recebe ocupa espaço apropriado para atacar.

TREINADOR 1: realiza exercícios de passe e manchete e faz o jogo 2 x 2 para exercitarem.

TREINADOR 2: organiza uma progressão de forma a desenvolver, gradualmente, os diferentes conteúdos táticos e técnicos de forma interligada, como seja: **a)** estruturação da ligação do primeiro toque (receção) com o 2º toque (passe) em exercícios para esse efeito; **b)** após a receção o jogador liberta-se da bola e focaliza a atenção no espaço a ocupar em função da trajetória da bola resultante do segundo toque do companheiro, em exercícios alinhados com este propósito.

60





Em conformidade, no tratamento didático do conteúdo, os conteúdos de treino são estruturados tendo em consideração a sua tipologia (e.g., individual, de grupo) e nível de complexidade/dificuldade (e.g., analítico, de aplicação, etc.), o nível de desenvolvimento e de prontidão (motora, cognitiva e emocional) dos praticantes, bem como os objetivos dos exercícios, pois estes é que indicam o que se pretende do exercício e, por isso, regulam o foco atencional dos praticantes e do treinador, de forma a que sejam criadas as melhores condições para a aprendizagem.

Para tal, o exercício necessita de ser **desafiante** para exigir **esforço** dos praticantes na sua realização, mas, simultaneamente, estando ao alcance deles, ou seja, que estes sejam capazes de os realizar com sucesso. Sempre que necessário o treinador deve intervir **antes que os praticantes desistam de realizar com empenho os exercícios**, de modo a que se

tornem adequados ao **nível de prontidão** dos praticantes. Isso acontece, usualmente, quando os exercícios são **demandados fáceis** (devendo o treinador alterar aspetos críticos que acrescentem dificuldade) ou **demandados difíceis** (aumento da facilidade alterando-se aspetos críticos).

Para que o treinador consiga efetuar um tratamento didático do conteúdo existem três conceitos fundamentais sobre os quais se deve apoiar, nomeadamente o conceito de **progressão, refinamento e aplicação** (Rink, 1993).

O CONCEITO DE PROGRESSÃO

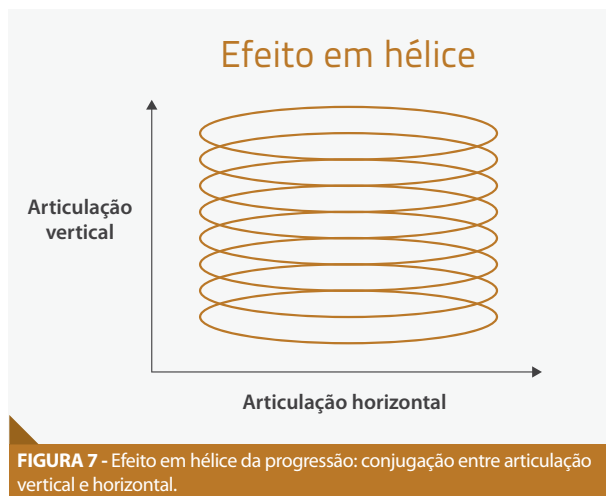
O conceito de **progressão** assenta no pressuposto de que o ensino deve ser estruturado de **forma progressiva, crescente e gradual**, na medida em que facilita ao praticante a **passagem do nível de desempenho atual para outro mais avançado**. Através da realização de progressões é possível interferir no grau de dificuldade dos exercícios, para que sem descaracterizar o que importa que seja adquirido, torne a aprendizagem gradual

e sistemática. Assim, uma progressão nos conteúdos de treino implica a **manipulação da complexidade dos exercícios**, a qual deverá obedecer à organização dos conteúdos, baseada, em geral, na passagem do **simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido**.

Em consonância, uma progressão representa a construção de uma **sequência lógica na organização dos exercícios**, através do estabelecimento de relações entre **conteúdo de treino, objetivos (de ensino e de aprendizagem) e nível de desempenho dos praticantes**.

Numa progressão, os conteúdos são organizados obedecendo às seguintes premissas:

- ▀ estabelecimento de **ligações constantes entre o que foi adquirido e o que irá ser alvo de aquisição**, numa perspetiva de **evolução crescente**, sempre referenciada ao antes (isto é, o que já se domina e treinou) e ao depois (isto é, o que se pretende alcançar);
- ▀ a aquisição e aprendizagem de ações mais específicas e complexas alicerça-se, assim, na execução das ações mais gerais e simples, num compromisso de relação permanente entre o que se aprende e os objetivos (de curto e médio termo) da aprendizagem;
- ▀ a existência de uma conjugação entre a **articulação vertical** (ou seja, inclusão de exercícios ou variantes do mesmo exercício, de dificuldade diferente/crescente) e a **articulação horizontal** (ou seja, inclusão de exercícios ou variantes do mesmo exercício que integrem dificuldade semelhante) é que conferem um **cunho dinâmico à progressão**, vulgarmente conhecido como **efeito em hélice** (conteúdo a ser desenvolvido mais pormenorizadamente no ponto seguinte - ponto 6.2.).



Embora a construção de progressões bem delineadas constitua a base do tratamento didático do conteúdo de treino, elas podem ter um impacto superior na melhoria do desempenho dos praticantes se o treinador utilizar outros conceitos didáticos na estruturação didática dos conteúdos, como seja, o refinamento e a aplicação.

O CONCEITO DE REFINAMENTO

A realização de uma **prática de elevada qualidade** é um fator decisivo nos resultados das aprendizagens dos praticantes. Para que tal aconteça, o treinador deverá integrar nas progressões dos conteúdos de treino o refinamento necessário para incrementar a qualidade de execução das ações táticas e habilidades técnicas. Este refinamento deve ser realizado através da **qualidade da informação** transmitida (e.g., maior pormenor

em relação a aspetos críticos da execução), como também pela **construção de “passos menores” nos exercícios**, sempre que for necessário, para o praticante conseguir aprender melhor (e.g., o remate em suspensão no voleibol requer a decomposição da habilidade técnica em duas partes distintas, nomeadamente o batimento e o salto, numa fase inicial, dada a sua dificuldade de execução; o lançamento livre, no basquetebol, requer minuciosidade em diferentes aspetos dada a exigência no controlo da mão/objeto em relação ao alvo).



Aspetos a reter no refinamento:

- O acrescento de refinamento, coerente com as exigências dos exercícios, constitui um fator decisivo no incremento dos níveis da **qualidade de prática** e, conseqüentemente, nos **ganhos das aprendizagens e da performance**.
- O recurso ao refinamento na aprendizagem das ações táticas e/ou habilidades técnicas influencia positivamente a performance desportiva a longo prazo, na medida em que existe elevado **rigor, detalhe e insistência sobre o que é mais difícil de aprender**, mas que é fundamental para a ascensão a elevados níveis de performance desportiva (e.g., a execução correta da chamada no remate em suspensão no voleibol).
- O recurso a **palavras-chave específicas** relacionadas com aspetos críticos da execução, onde frequentemente os praticantes adquirem erros graves (isto é, de difícil correção) são recursos didáticos que potenciam o impacto do refinamento.
- O recurso a **objetos ou outros materiais** (e.g., cones, bancos, mesas, elásticos, etc.) nas variantes dos exercícios aumenta a focalização dos praticantes no modo de realizar determinado detalhe da ação tática ou habilidade técnica, fator essencial para **executar corretamente algo que mais tarde vai ser imprescindível** quando o nível de exigência aumentar.

O CONCEITO DE APLICAÇÃO

A **aplicação** constitui o terceiro conceito a considerar no tratamento didático do conteúdo e corresponde à realização de exercícios que integram as **exigências da competição e colocam o foco dos praticantes na avaliação do seu desempenho** (e.g., pontuação e/ou tempo na prova, número de serviços com êxito, etc.). Em conformidade, o conceito de aplicação subentende a utilização de **situações de competição promotoras da autoavaliação**, nas quais o foco predominante da atividade deixa de estar centrado na execução para se situar no resultado da ação, ou seja, na eficácia obtida (e.g., Quantos pontos se realizaram? Quem ganhou?).

Ademais, o conceito de aplicação é crucial porquanto orienta o treinador sobre o modo de contextualizar os **conteúdos de treino nas situações de aplicação**, aspeto decisivo para os praticantes lhes atribuírem **significado** e pertinência (e.g., para que serve a manchete? Porque é importante ir proteger o ataque do colega?, etc.), para além de os ajudar a serem os **principais agentes da regulação da própria aprendizagem**, pois habituam-se a analisar o próprio desempenho já que o êxito/fracasso (ou o acerto/o erro, etc.) se tornam evidentes quando os exercícios integram competição.



É importante aplicar em situações mais desafiantes desde que não provoque regressão na aprendizagem!

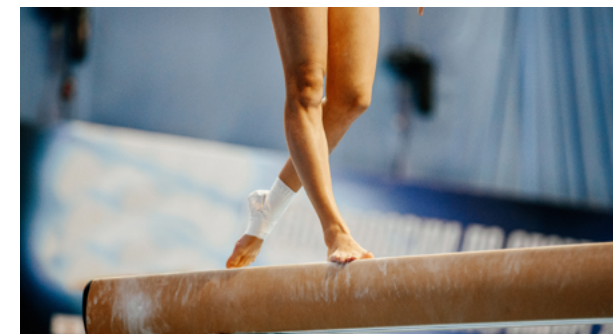
Neste sentido, importa planear e colocar em prática exercícios que representem as condições que o praticante encontra no contexto de competição formal **de forma gradual e aumentando o nível de dificuldade/complexidade**, em referência às exigências da competição, logo que seja possível. Ou seja, à medida que

Assim, as **progressões de exercícios devem ser desenvolvidas com a intenção de proporcionar a sua aplicação nos contextos a que se destinam**.

Importa, contudo, ressaltar que numa fase de **formação inicial do praticante**, e sempre que for necessário em algum aspeto mais crítico ao longo do desenvolvimento desportivo dos praticantes, pode ser **necessário a realização de exercícios mais elementares**, mesmo que as suas exigências se afastem do requerido na compe-



tição formal. O **perigo** ocorre quando se utiliza de **forma prolongada** condições de prática portadoras de **situações que não contêm os constrangimentos situacionais** que representam as condições finais de aplicação (e.g., o jogo). Tal significa que, principalmente, a prática de habilidades **abertas** (isto é, sujeitas a elevada interferência contextual) e **acíclicas** (isto é, o tipo de movimento realizado não se repete na unidade de tempo (e.g., JDC), através de **exercícios analíticos deve ser limitada** ao estritamente necessário.



A criação de situações de aplicação proporciona assim ao praticante a **realização contextualizada** da ação tática/habilidade técnica, proporcionando o confronto do resultado obtido com o preconizado (e.g., em 10 ataques realiza ponto 4 vezes), em referência ao objetivo traçado (e.g., aumentar a capacidade ofensiva na finalização do ataque). Este tipo de exercício, ao ter implicitamente competição, reconhecimento público e, de preferência, bonificação do desempenho, aumenta o empenho do praticante, com um comportamento semelhante ao verificado em condições formais de competição, o que promove a aquisição de níveis de performance superiores e uma aprendizagem mais significativa (Mesquita, 2011).

6.2. Progressão dinâmica (efeito em hélice): compromisso entre articulação horizontal e vertical

Na medida em que uma progressão implica o aumento gradual e sistemático de dificuldade/complexidade no treino dos diferentes conteúdos da modalidade desportiva, a manipulação do grau de dificuldade tem de ser realizada de modo a auxiliar os praticantes a evoluírem em alinhamento com os objetivos de aprendizagem preconizados. Deste modo, o **doseamento da dificuldade dos exercícios** deve permitir ao praticante a sua superação, ou seja, permitir-lhe passar para um nível de desempenho mais avançado, pressupondo a passagem de um repertório técnico e/ou tático pouco desenvolvido para outro mais evoluído através de exigências crescentes, mas passíveis de concretização.

Deste modo, os exercícios devem ser manipulados, na medida do necessário, através da **introdução de variantes que os modifiquem, sem, contudo, os desvirtuem**, o que acontece quando o treinador coloca tanto enfoque em “variar para facilitar” que se pode esquecer do objetivo central do exercício, algo que nunca pode ser subvertido.



Quando as variantes do exercício desvirtuam o exercício e renunciam ao seu objetivo.

Exemplo prático:

EXERCÍCIO

Jogo $(Gr+1) \times (1+Gr) + 2$ apoios, que se transforma em situações ofensivas de $(Gr+3) \times (1+Gr)$

CONTEÚDOS

Condução de bola, passe e remate. Penetração e cobertura ofensiva. Contenção.

COMPORTAMENTOS DESEJADOS

Atacante com bola: progredir na direção da baliza adversária. **Atacantes sem bola:** efetuar cobertura ofensiva ao portador da bola. **Defensor:** impedir que o adversário com bola progrida em direção à baliza.

Variante que pode ir contra um dos objetivos do exercício (nomeadamente a penetração – atacar o adversário direto ou a baliza; criar vantagem numérica e espacial): restrição do número de contactos na bola.

EXEMPLO (1)

O atacante com bola, embora tenha espaço disponível para progredir com bola em direção à baliza adversária, é obrigado a realizar o passe para um colega uma vez que atingiu o número máximo de contactos na bola permitido para o exercício (por exemplo, máximo de 2 contactos na bola). Na verdade, tal constrangimento vai até contra a própria lógica interna do jogo de futebol.

EXEMPLO (2)

Outra variante possível é a restrição do número de passes. Por exemplo, embora numa determinada situação de jogo o atacante com bola (penetração) tenha condições para progredir em direção à baliza adversária e finalizar, não o poderá fazer uma vez que terá de realizar mais 1 passe, para completar, por exemplo, os 10 passes consecutivos necessários antes de finalizar (constrangimento do exercício indicado pelo treinador).



Conforme referido anteriormente (ver 6.1.), a manipulação dos **constrangimentos do exercício** pode ser realizada dentro do mesmo, explorando **variantes com níveis de dificuldade semelhantes** (*articulação horizontal*) ou pela passagem de um exercício para outro de maior dificuldade/complexidade maior (*articulação vertical*) que confere uma **progressão em hélice** (Rink, 1993).

Esta **variabilidade horizontal e vertical**, que se interpenetra e se influencia constantemente, confere **dinamismo à própria progressão** aumentando o **espectro adaptativo ao nível funcional dos praticantes** (e.g., desenvolve a simetria funcional no uso da técnica). Até porque a **progressão em hélice** considera não só a **exigência crescente** (à semelhança do conceito de progressão tradicional: “uma escada que requer a subida de degraus”), mas, também, a **dificuldade inerente a condições que** (aparentemente) **possuem o mesmo nível de dificuldade**, mas que por ter algo diferente coloca distintos problemas (e.g., o facto de um jogador driblar bem no corredor direito não significa que o faça com a mesma mestria no corredor esquerdo; receber o serviço em zona 1 não é igual a receber na zona 5 do campo, etc.). Em suma, a **progressão em hélice é mais representativa das exigências na competição**, porquanto os exercícios ao estabelecerem uma relação intrínseca entre **“praticar o mesmo em situações distintas”** e **“praticar o diferente, em situações consentâneas”**, considera as **probabilidades de ocorrência** em competição (já que as possibilidades de ocorrência em competição são impossíveis de controlar na sua totalidade).

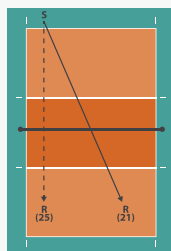


Exemplos práticos

VOLEIBOL

Trabalho de receção

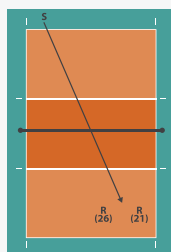
ARTICULAÇÃO HORIZONTAL



Exemplo: na primeira variante do exercício, a receção estava a ser trabalhada na zona 1. A segunda variante implica a realização da receção na zona 5.

FIGURA 8

ARTICULAÇÃO VERTICAL



Exemplo: considerando o exercício anterior, onde havia apenas um jogador a receber (zona 1 ou zona 5), uma progressão a este nível seria a inclusão de mais um recebedor na linha de receção (ou seja, receção com dois jogadores, por exemplo em zona 1 e zona 6).

FIGURA 9

*Figuras 8 e 9 - Esquemas de exercícios de receção

GINÁSTICA

Salto encarpado no trampolim

ARTICULAÇÃO HORIZONTAL

Exemplo: na primeira variante do exercício, o praticante realiza o salto encarpado no solo com ajuda na impulsão e na receção. A segunda variante implica a realização do salto encarpado no solo após pequena corrida preparatória sem ajuda.

ARTICULAÇÃO VERTICAL

Exemplo: considerando o exercício anterior, uma progressão a este nível seria a realização de um salto encarpado no minitrampolim a partir da cabeça do plinto. Posteriormente, a realização do salto encarpado no trampolim.



6.3. Organização didático metodológica das progressões: extensão, profundidade, sequência e ênfase

Na elaboração das progressões devem ser respeitadas determinadas **premissas metodológicas** que orientam a **estruturação dos exercícios** e que passamos a referir:

- ▶ as progressões **não devem ser extensas sob pena de fragmentarem o conteúdo** em demasia e lhe retirarem o sentido de aplicação; de facto, progressões muito extensas ao nível dos conteúdos de treino não só **retira foco e profundidade a cada conteúdo**, como pode gerar acumulação (e.g., conteúdos de treino que são aprendidos de forma cumulativa) em vez de integração (e.g., estabelece o relacionamento necessário entre os diferentes conteúdos de treino);
- ▶ as progressões **devem formar unidades de matéria** (isto é, segmentos dos conteúdos), na medida em que é impossível aprender tudo simultaneamente; a formação em unidades de matéria, ou seja, conteúdos de treino, deve obedecer a uma lógica que tem por referência a sua ligação no modo como se manifestam na competição na salvaguarda das dificuldades de realização (e.g., nos JDC é fundamental considerar as unidades funcionais do jogo na organização das progressões; na ginástica é fundamental considerar a ligação dos elementos gímnicos e suas especificações, etc.);
- ▶ devem ser **construídas em referência ao contexto de aplicação**, através da realização de exercícios que integram a **estrutura e a funcionalidade** reclamada no contexto



formal de **competição**. Esta premissa é algo que deve estar sempre presente na estruturação das progressões, pois a finalidade destas é exatamente permitir uma **aprendizagem representativa das exigências de aplicação**. Não obstante, é necessário ter sempre o cuidado de que as exigências da situação de aplicação não podem ultrapassar os limites “corretos” de realização da ação tática e/ou habilidade técnica (isto é, a forma de realização integra a adaptação necessária sem colocar em risco a qualidade de execução e a apropriação necessária).

Para além destas premissas gerais na construção de progressões em hélice é crucial definir os **limites da progressão**, tanto na **complexidade dos exercícios** propostos como na **extensão** dos conteúdos de treino. Entre as operações didáticas a ter em conta na **determinação da progressão**, destacam-se (Figura 10):

- ▶ a **extensão** da progressão significa o volume, ou seja, a quantidade de conteúdos de treino que configura o que se treina na estreita relação com os objetivos da progressão, as características e nível de desenvolvimento dos praticantes;
- ▶ a **profundidade** da progressão relaciona-se com o **nível de pormenor e especificidade** com que se treinam os conteúdos. Dependendo dos objetivos de aprendizagem e da fase de desenvolvimento dos praticantes, é fundamental o treinador determinar a profundidade de abordagem dos conteúdos de treino, **sob pena de não controlar o que se quer treinar** pois desvia-se claramente do preconizado (e.g., o treino do toque de dedos pode ser realizado para aprender a sustentação da bola no espaço aéreo, mas, também, como meio preferencial de organizar o jogo, no segundo toque e, mesmo neste caso, o nível de profundidade da sua abordagem varia em função do sistema tático implementado pela equipa);
- ▶ a **sequência** corresponde ao elo de ligação entre conteúdos, ou seja, a ordem da abordagem dos conteúdos de treino. Este é um aspeto decisivo porquanto **treinadores eficazes** evidenciam elevada capacidade na **ligação que estabelecem entre os conteúdos de treino** de modo a **gastarem menos tempo** em cada um deles e na passagem para outros, criando **condições de aprendizagem que aumentam a compreensão e a facilidade de realização** das ações motoras, quer sejam táticas ou técnicas;

✦ a **ênfase** refere-se à **distinção do que deve ser realçado em cada momento em relação ao conteúdo de treino**. Um dos aspetos que o treinador se confronta no dia a dia da sua prática é a impossibilidade de treinar tudo ao mesmo tempo, mesmo que os praticantes revelem muitas lacunas, porquanto se seguir esse “caminho” não irá proporcionar o tempo de aprendizagem necessário, em cada conteúdo, para os praticantes evoluírem. Deste modo, o treinador terá que determinar em cada momento **o que é essencial e o que é acessório**, em função da própria natureza do conteúdo de treino (sua representatividade nas situações de aplicação e nível de dificuldade), objetivos e dificuldades/necessidades reais dos praticantes.



Não obstante, a aplicação destas operações didáticas não obedece a uma **utilização rígida**, podendo o treinador **alterar seqüências entre os conteúdos**, por exemplo, em função de fatores que emergem da própria prática. Esta **plasticidade é essencial**, pois é o fator que permite a **ajustabilidade do exercício aos constrangimentos** relacionados com o praticante e/ou envolvimento.

6.4. Refinamento dos elementos críticos de aprendizagem: componentes críticas e palavras-chave

Um dos aspetos que determina a eficácia da progressão estabelecida, para além das operações didáticas enunciadas, é, sem dúvida, a identificação das **formas e meios que possibilitam a modelação da complexidade do conteúdo**, quer seja pela própria prática e/ou informação transmitida pelo treinador para **o tornar acessível ao praticante**.

67

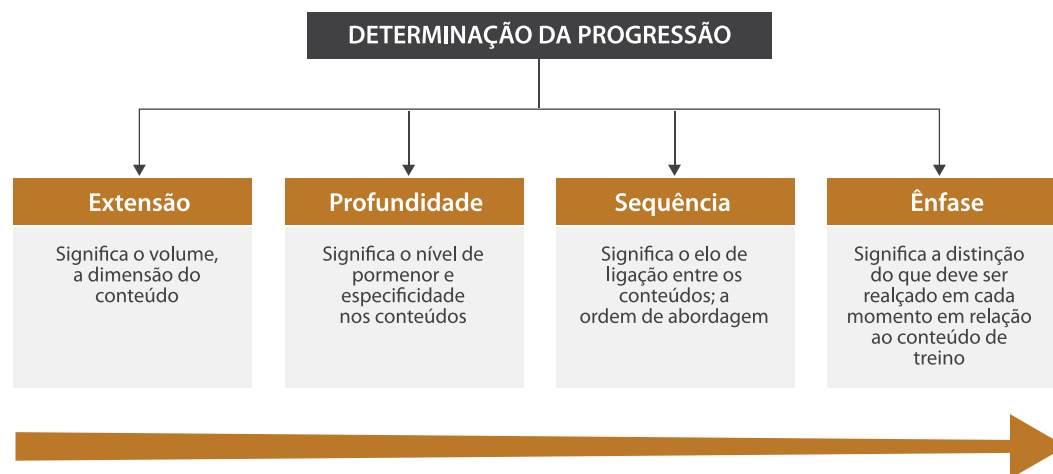


FIGURA 10
- Operações didáticas de uma progressão em hélice.



COMPONENTES CRÍTICAS

Neste reduto, as **componentes** críticas correspondem à **informação concreta e objetiva** sobre a forma como se realiza uma determinada ação tática e/ou habilidade técnica, no sentido de ser salientado tanto no **planeamento, como durante a prática** (tanto na apresentação dos exercícios como durante a prática pela observação), **o que se pretende**



Exemplo prático

Componentes críticas para habilidades motoras na modalidade de basquetebol, ginástica e atletismo:

BASQUETEBOL

PASSE DE PEITO

- Cotovelos junto ao corpo na fase inicial do movimento.
- Segurar a bola junto ao peito com as duas mãos.
- Extensão completa dos membros superiores em direção ao alvo.
- A bola é empurrada na parte final, através de uma rápida rotação dos pulsos para fora.
- Direcionar a bola à altura do peito do colega, dando um passo em frente.
- A posição final das mãos deve ser com as palmas para fora e polegares a apontar para dentro e para baixo.

em cada exercício. Tal permite ao treinador focalizar a sua atenção nos aspetos críticos da realização das ações motoras, pela observação **criteriosa, sistemática e intencional**, o que lhe irá permitir intervir de forma oportuna e eficaz na transmissão de informação em qualquer momento do treino e, em particular, no **feedback pedagógico.**

GINÁSTICA

ROLAMENTO À FRENTE

- Mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente.
- Forte impulsão dos membros inferiores.
- Elevação da bacia.
- Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento.
- Repulsão efetiva das mãos no solo na parte final.

ATLETISMO

SALTO EM COMPRIMENTO

- Acelerar progressivamente a corrida para apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão.
- Elevação da coxa da perna livre projetando-a para a frente, mantendo-a em elevação durante o voo.
- Queda a pés juntos na caixa de saltos.

PALAVRAS-CHAVE

Para além da importância de um planeamento cuidado das componentes críticas de cada habilidade e posterior aplicação oportuna e ajustada no decorrer da prática, o **suporte verbal emitido pelo treinador** no decurso da realização dos exercícios pelos praticantes é um fator que incrementa a atenção destes em aspetos críticos para a sua evolução e, concomitantemente, no desempenho desportivo. A este nível, o recurso a **palavras-chave** é uma estratégia pedagógica que potencia a eficácia da intervenção do treinador no decorrer do treino e da competição, porquanto focalizam a **atenção dos praticantes no que é mais importante** (é impossível corrigir, em cada momento, tudo o que é necessário, sob pena dos praticantes não melhorarem em nada).

Existem alguns requisitos e condicionantes no recurso a **palavras-chave**, entre os quais se destacam (Mesquita, 2011):

- a inclusão, na maior parte das vezes, apenas de **uma ou duas palavras** (e.g., “a bola queima”), com a finalidade de focalizar a atenção dos praticantes em aspetos críticos do exercício ou na própria execução. Não obstante, quanto mais idade os praticantes possuem maior pode ser este número, não devendo ultrapassar a referência de quatro (sempre sujeito a situação concreta). Importa reter que a utilização de um **número exagerado** de palavras-chave pode afetar o ritmo natural de execução/aprendizagem, devendo existir **equilíbrio na quantidade** de palavras-chave emitidas pelo treinador;
- o recurso a uma **linguagem adequada ao escalão etário** do praticante, para que a sua compreensão seja facilitada e o interesse em a internalizar para considerar no momento de execução aumente;

- atender às **características das ações motoras** (e.g., de índole mais tático ou técnico, etc.) e ao tipo de exercício (e.g., quanto ao seu nível de complexidade/dificuldade, a ser individual ou coletivo, etc.);
- apropriar ao **nível de desempenho dos praticantes**, pois tal distingue o que para uns pode fazer sentido (dado compreenderem o conceito e/ou já terem experienciado com sucesso determinada ação), enquanto para outros pode não ter qualquer significado (não compreendem o conceito e/ou não sabem realizar a ação). Importa reter que o **recurso a palavras-chave na fase elementar da aprendizagem mostra-se particularmente importante**, uma vez que o praticante necessita de reconhecer e elaborar um conhecimento declarativo (centrado no esclarecimento do que fez) para, com base nele, construir um conhecimento processual;
- considerar a própria **estrutura dos exercícios** (e.g., exercício individual em contexto não de aplicação, o foco das palavras-chave é mais na forma de execução do praticante; exercícios coletivos e/ou de aplicação o foco é mais centrado nos aspetos adaptativos requeridos pelo contexto situacional).



Exemplo prático:

Correspondência entre componentes críticas e palavras-chave para uma habilidade motora na modalidade de ginástica:

ROLAMENTO À FRENTE

Componente crítica: Manutenção do corpo bem fechado sobre si próprio durante o enrolamento

Palavra-chave: “Mantém o corpo em bolinha”



6.5. Aplicação em contextos com os ingredientes da competição

As habilidades técnicas devem ser utilizadas e **aplicadas**, sempre que possível, **em exercícios que contenham os ingredientes da competição**, de modo a conferir significado e a auxiliar o praticante na sua própria monitorização da performance. Esta tipologia de exercícios é particularmente importante, uma vez que proporciona aos praticantes a vivência das exigências em aproximação à competição e potencia a aplicação oportuna e eficaz das habilidades técnicas, ou seja, incrementa a **capacidade adaptativa** no uso das habilidades técnicas, porquanto esta sobrepõe-se à **eficiência** (forma de realização da habilidade), no sentido de se obter **eficácia** (resultado obtido) (ver ponto 6.8.).

No recurso a exercícios que integram os ingredientes da competição e, por isso, são mais exigentes, é necessário considerar as seguintes premissas (Mesquita, 2009):

- O recurso a exercícios que constituem contextos de prática com os ingredientes da competição deve ser utilizado quando os praticantes dominam os fundamentos técnicos. Não obstante, em determinadas modalidades desportivas em que a magnitude adaptativa da técnica é elevada, como é o caso do futebol, e em que os praticantes possuem, naturalmente, uma alfabetização motora elevada, os fundamentos técnicos, regra geral, já estão adquiridos mesmo em idades baixas.
- A manipulação gradativa das condições de aplicação é crucial de forma a tornar as exigências dos exercícios alinhados com a capacidade de resposta dos praticantes. Importa, contudo, destacar que quando a variabilidade é introduzida,



- os praticantes cometem inicialmente mais erros, verificando-se um decréscimo momentâneo na performance, ultrapassado logo que a adaptação seja consumada.
- Na seleção dos exercícios de aplicação é determinante controlar que os mesmos, dada a sua maior complexidade, não induzam alterações no fundamento técnico, sob pena do praticante ser desviado para soluções motoras ausentes de significado e intencionalidade. Ou seja, se a prática variada induzir uma modificação nos fundamentos significa que a quantidade de variabilidade excedeu a capacidade do praticante.
 - A negociação constante entre o nível de habilidade do praticante e a dificuldade do exercício torna as condições de prática apropriadas, regulando não só a **manutenção da proficiência técnica de base**, mas propiciando também a **inclusão de adaptações** (variações de realização) reclamadas pelas condições de aplicação.

Tendo em conta, conforme evidenciado, as implicações que os contextos de prática portadores dos ingredientes da competição colocam na qualidade da prática, o recurso a **exercícios portadores de interferência contextual moderada** (por exemplo, os jogos condicionados), que integram não só a essencialidade das exigências colocadas pela competição, como controlam os constrangimentos presentes em contextos de prática com elevada interferência contextual (e.g., jogo formal), mostram ser particularmente eficazes na transição das ações táticas e/ou habilidades técnicas de contextos menos exigentes para contextos mais exigentes.

6.6. Modificação por representação e por exagero: controlo da complexidade e variabilidade

Considerando a importância dos exercícios de aplicação, ou seja, aqueles que incluem os ingredientes da competição, importa compreender que o incremento da qualidade da ação tática/habilidade técnica não se consegue somente pela prática exclusiva desse tipo de exercícios. É, portanto, necessário interferir nas condicionantes do exercício de modo a que estes representem a competição, mas que, simultaneamente, levem o praticante a melhorar a sua ação. Tal é conseguido pela manipulação dos conteúdos de treino e dos constrangimentos dos exercícios, nomeadamente através da **modificação por representação e por exagero**.

A **modificação por representação** tem como propósito **facilitar** (pela manipulação da complexidade dos exercícios em referência às exigências da competição) **a aplicação dos conteúdos táticos e/ou técnicos** em contextos que possibilitam tomadas de decisão e execuções (e.g., habilidades técnicas) oportunas e apropriadas em sintonia com o nível de prontidão dos praticantes. O objetivo da **representatividade** encontra-se em linha com a **simplificação dos exercícios sem a decomposição dos mesmos**, ou seja, salvaguardando os princípios constituintes táticos e/ou técnicos. Procura-se, assim, que a representatividade do exercício seja construída através de uma relação próxima (e intencional) entre a **dinâmica do exercício modificado e a dinâmica envolta no contexto da sua aplicação final** (e.g., competição).



Exemplos de modificação por representação em diversas modalidades:

A **modificação por representação**, por exemplo nos JDC, refere-se ao **desenvolvimento modificado do jogo**, através de jogos reduzidos/condicionados. Por exemplo, neste tipo de modalidades, o recurso a **jogos condicionados** que simplificam sem desvirtuar a essencialidade tática-técnica do jogo (e.g., **diminuição das dimensões do campo, redução do número de jogadores, diminuição do tamanho da bola**, etc.) são formas de modificação por representação.

A modificação por representação nos desportos individuais pode ser realizada pelo recurso a objetos que facilitam a execução de determinado elemento/habilidade técnica (e.g., colocação de um colchão para facilitar a queda de um determinado movimento na ginástica, a utilização de barreiras mais baixas no atletismo, a utilização da placa na natação).



Por sua vez, a **modificação por exagero** tem como propósito **aumentar o foco atencional dos praticantes sobre determinado aspeto crítico** (e.g., tático, técnico) que a prática *per se* do exercício pode não induzir atenção e, conseqüentemente, melhoria. Trata a manipulação dos constrangimentos do exercício (por exemplo: regras de jogo, espaço, tempo) de modo a canalizar a atenção do praticante para o confronto com determinados problemas táticos. Ou seja, em cada exercício o treinador deverá determinar um problema (de natureza tática e/ou técnica) que emergirá a partir dos constrangimentos impostos, o qual irá guiar o praticante para os aspetos críticos salientados na modificação por exagero realizada.

Deste modo, os constrangimentos impostos pela modificação por exagero **guiam o praticante a desempenhar as ações pretendidas** (sejam elas técnicas ou táticas), mantendo a essencialidade da ação final pretendida e, simultaneamente, facilitando a sua realização em contexto de aplicação com dificuldade moderada e com volume elevado de exercitação, fator essencial na aprendizagem.



Exemplos de representação por exagero:

Nos **JDC**, o **jogo temático** (e.g., alteração da pontuação para enfatizar o conteúdo que o treinador quer ver trabalhado) ou o **jogo pressionante** (e.g., as duas equipas iniciam o jogo com pontuação distinta atendendo ao seu nível de desempenho).

Exemplo de jogo temático:

Num exercício de jogo 2 x 2 no voleibol, um dos constrangimentos associados poderá ser os praticantes pontuarem a dobrar se o ataque for concretizado com remate em suspensão. Tal constrangimento enfatizará o recurso a uma habilidade técnica de difícil execução e em condições complexas (isto é, oposição direta do adversário) que muitas vezes é evitado

pelos praticantes pelo receio de falhar. No fundo, esta tarefa, mantendo a integridade do jogo em si, altera o seu objetivo no sentido de exagerar oportunamente a utilização do remate em suspensão, dando bonificação adicional pelo recurso a esta habilidade técnica quando tem êxito. Na natação, por exemplo, onde existe uma preocupação elevada com a técnica de nado, uma representação por exagero acontece quando estamos perante uma execução errada do movimento e pretendemos trabalhar por “excesso” (ou “defeito”). Por exemplo, quando o nadador apresenta uma pernada em crol usando um batimento com os joelhos muito fletidos (batimento tipo bicicleta), podemos solicitar ao praticante para fazer a pernada com os membros inferiores em extensão.



6.7. Critérios de êxito: funções, tipos e procedimentos

No planeamento de um exercício, o treinador determina os objetivos a alcançar, os quais devem incluir os comportamentos (nos diferentes domínios) que o praticante deve adquirir. Assim, na formulação dos objetivos, para além da manifestação do conteúdo de treino (e.g., passe picado) e das condições de realização (e.g., grupos de dois elementos, metade do campo, etc.), o treinador deverá **incluir os critérios de êxito**, que correspondem ao tipo de resposta, efetiva e objetiva, que o treinador pretende que seja manifestada pelo praticante para obter sucesso (Mesquita, 2004).

Os critérios de êxito desempenham, assim, uma função didática central na medida em que **auxiliam o praticante relativamente ao que é efetivamente pretendido no exercício**, ou seja, concentra o praticante no que está a treinar e confere-lhe a possibilidade de aferir a prestação (positiva ou negativa) que obteve através da sua realização. Para além disso, permite ao treinador monitorizar o processo de treino, mormente pela **avaliação do desempenho** dos praticantes e **grau de adequação dos exercícios** ao seu nível de **prontidão**.

De uma forma detalhada é possível focalizar as funções e consequentes vantagens do uso de critérios de êxito na estruturação dos exercícios de treino:

- 🔪 O praticante fica mais motivado para cumprir a tarefa.
- 🔪 O praticante tem a possibilidade de se autoavaliar constantemente (sabe se cumpriu ou não, se está perto ou muito longe do valor apontado).

- 🔪 O praticante e o treinador têm uma noção clara e precisa do que se pretende com o exercício, podendo realizar ajustamentos necessários ao longo deste.
- 🔪 O treinador pode recolher informações concretas acerca da adequabilidade do exercício (através do número de atletas que cumpriram com êxito o respetivo).
- 🔪 O treinador pode individualizar o processo de avaliação dos seus praticantes (facilmente deteta quem cumpriu, ou não, com êxito o exercício) e a posterior orientação do processo de treino.
- 🔪 O treinador pode fazer ajustes pontuais da dificuldade/facilidade na realização de exercícios pela aplicação de variantes de realização.

Por sua vez, os critérios de êxito incluídos nos objetivos do exercício podem ser de diferente tipo conforme o que o treinador pretende incidir em cada momento do processo de ensino-aprendizagem, e mormente no conteúdo de treino que pretende enfatizar (Mesquita, 2004). De uma forma genérica, poderemos situar em três grandes domínios o tipo de critérios de êxito:

- 🔪 **Critérios de êxito centrados na forma de realização das ações** (táticas e/ou técnicas): incidem no **“como fazer”**, estabelecendo uma relação direta com as **componentes críticas de execução**.
Exemplo: no voleibol, na realização do serviço por cima, o praticante coloca os apoios dirigidos para o alvo, eleva o cotovelo do braço de batimento, mantém a mão firme no batimento.
- 🔪 **Critérios de êxito centrados no resultado das ações** (táticas e/ou técnicas): estão relacionados com indicadores de

performance quantitativos (número de vezes, percentagem de realização, etc.), **ações** (táticas e/ou técnicas), ou seja, no resultado que se pretende com a sua realização.
Exemplo: no futebol, em 10 remates à baliza, 6 devem resultar em golo.

- 🔪 **Critérios de êxito centrados na aplicação à situação concreta:** incidem no **“como utilizar”** e estão relacionados com a capacidade de aplicar uma ação tática e/ou habilidade técnica de forma apropriada em determinado contexto representativo da competição (e.g., jogo condicionado, esquema na ginástica).



Nos procedimentos que norteiam a escolha dos diferentes tipos de critérios de êxito é importante ter em conta a sua ajustabilidade ao **nível de habilidade dos praticantes e da fase de aprendizagem/treino** em que se encontram (Mesquita, 2004), pelo que:

✎ Numa **fase inicial da aprendizagem/treino**, o treinador deverá incidir mais nos **critérios de êxito centrados na forma de realização**, pois importa que o praticante saiba realizar corretamente o movimento/ação, antes de procurar obter um resultado com esta (eficácia).

✎ Numa **fase intermédia da aprendizagem/treino**, o treinador pode já incidir mais nos **critérios de êxito centrados no resultado**, desde que não coloque em causa os **limites de uma execução considerada “correta”** (e.g., no voleibol se em situação de jogo 2 x 2 os praticantes realizam o toque de dedos manipulando a bola junto ao peito, significa que as condições de aplicação são demasiado exigentes para o domínio técnico que possuem). O mesmo será referir que se deve consolidar a ação pela **repetição sistemática**, mas sem ser descurada a forma da sua realização.

✎ Numa **fase mais avançada da aprendizagem/treino**, o treinador pode utilizar situações que solicitem a **aplicação ajustada e oportuna das ações táticas e/ou técnicas** em função dos constrangimentos colocados pelo contexto de competição (e.g., espaço, posição e ação dos colegas e adversários, etc.).

✎ Podem e devem também ser incluídos **critérios de êxito que integrem mais do que um domínio** (e.g., juntando critérios de forma de realização e resultado, de aplicação tendo por referência a forma de realização, etc.) ou mesmo os três domínios. Porém, importa destacar que **ultrapassar os limites de realização “correta”** da ação que compromete um bom domínio técnico é prejudicial para os praticantes, pois podem ser adquiridos **automatismos de execução difíceis de resolver numa fase mais avançada** do processo de treino.

6.8. A multidimensionalidade técnica: eficiência, eficácia e adaptação

73

A perspectiva tradicional do treino da técnica privilegia **situações analíticas** desprovidas da contextualização do que é a competição, sendo isto particularmente visível nos JDC (Mesquita, 2011). Trata-se de uma **abordagem didática molecular** (isto é, a técnica é decomposta em partes) e de uma **conceção tecnicista** (isto é, treino da técnica de forma analítica), na qual a aprendizagem das habilidades técnicas não considera as condições de aplicação que caracterizam a competição. Enquanto esta perspectiva é apologista de uma visão **unilateral** da técnica, em que o **virtuosismo técnico** prevalece, o **uso versátil e consistente** das habilidades técnicas requer não só **qualidade na execução** como, também, o seu **uso ajustado** (e.g., o porquê e quando da sua utilização).



////////////////////////////////////

Ser bom tecnicamente é fazer uso da habilidade técnica de forma correta, oportuna e apropriada ao contexto de aplicação: conceito de **multidimensionalidade técnica**.

- (i) Executar corretamente não chega para se ser eficaz e requer a adaptação no modo de executar imposta pelos constrangimentos situacionais.
- (ii) Mesmo nos **desportos individuais**, diferentes fatores, como sejam o ritmo, dificuldade da prova, condições climáticas (e.g., no atletismo), os comportamentos dos adversários exigem aos praticantes a capacidade de realizar a técnica em função de determinados propósitos que ultrapassam a mera execução técnica.

////////////////////////////////////

Os três domínios da **multidimensionalidade técnica** são **a eficiência, a eficácia e a adaptação** (Rink, 1993), os quais se interligam e influenciam mutuamente com o propósito de permitir aos praticantes a obtenção da máxima produtividade. Importa também destacar que não existe apenas uma forma de realizar as habilidades técnicas, pelo que o treinador deve respeitar o estilo pessoal do praticante, desde que este não desvirtue as componentes críticas de execução.

- ◆ A **eficiência** referencia-se à qualidade de execução das habilidades técnicas, a qual é decisiva na evolução do praticante principalmente a médio e longo prazo. É por esta razão que o treinador, **numa fase inicial da aprendizagem/treino**, se deve preocupar em proporcionar aos praticantes exercícios

que possam desenvolver, refinar e consolidar o fundamento técnico (isto é, os parâmetros que constituem invariantes na execução da técnica [ver Glossário]).

- ◆ A **eficácia da ação** relaciona-se com o **resultado obtido através da utilização das habilidades técnicas** (e.g., pontuar, marcar golo, etc.). Assim, o praticante é eficaz na concretização da habilidade técnica, isto é, integra variantes de execução da técnica impostas pelos constrangimentos situacionais (ver Glossário). Esta dimensão deve ser introduzida na fase de consolidação das habilidades técnicas, pela prática sistemática e intencional e em que já não existem erros grosseiros de execução. Caso contrário, os praticantes irão adquirir **erros técnicos**, frequentemente de **difícil correção** e **impeditivos do alcance de níveis elevados de desempenho**, a médio e a longo prazo.
- ◆ A **adaptação** consiste no uso oportuno e apropriado da técnica em contextos de prática que integrem a **especificidade da competição**, pois só assim se acede ao treino da **técnica situacional**. Caso contrário, mesmo que o praticante saiba executar primorosa e consistentemente a habilidade técnica (e.g., no voleibol, o remate à rede sem oposição), tal não significa que a saiba aplicar apropriadamente no jogo/prova (e.g., com bloco duplo ou triplo é capaz de o ultrapassar, com variantes de execução para provocar *blockout*).



O **conceito de técnica** tem vindo a evoluir, o que significa que mais importante que o atleta/jogador ser **virtuoso tecnicamente** importa que saiba aplicar a técnica, o que requer versatilidade (**uso flexível e oportuno**) para além de **consistência** (regularidade na prontidão técnica) (Mesquita, 2011) (Figura 11).



FIGURA 11 - Habilidade técnica subordinada à ação tática.

Nomeadamente nos JDC, devido à técnica estar subordinada à tomada de decisão, é determinante que a **estruturação do treino** tenha por referência as seguintes premissas (Mesquita, 2011):

- 📌 Complementaridade **tática e técnica**, pois se por um lado o praticante tem que compreender o jogo para tomar a decisão mais acertada, por outro tem que possuir um **vasto repertório técnico** aplicado apropriadamente na lógica funcional do jogo.
- 📌 Os exercícios analíticos, pouco específicas e que não representem as condições da competição, **devem ser usados o estritamente necessário** para os praticantes adquirirem os fundamentos técnicos e/ou corrigirem erros graves de execução que a prática em contextos com mais interferência não permite corrigir.
- 📌 Embora a aprendizagem das habilidades técnicas possa levar mais tempo quando aprendidas em contextos situacionais com os ingredientes do jogo (ou próximos), estes contextos por **incitarem a variabilidade** encorajam os praticantes a assumirem processos distintos e mais elaborados que aumentam o seu repertório técnico.

6.9. A “repetição sem repetição” no trabalho das variantes técnicas

O treino da técnica na formação deverá proporcionar aos praticantes **elevada densidade de prática**, para permitir a **consistência** necessária na execução, ao mesmo tempo que integra a **variabilidade** necessária para **expandir o repertório técnico** dos praticantes. Tal requer que o treinador, para respeitar esta evidência, privilegie o princípio “**Repetir sem Repetir**” no treino da técnica.

////////////////////////////////////
“Repetir sem Repetir”.

Alternar a forma de executar sem perder consistência!

- (i) **Repetir a procura de soluções** e não soluções previamente estabelecidas.
- (ii) A repetição é sujeita a variação, o que significa **repetir “o velho adicionando o novo”**.
- (iii) A **repetição** das **habilidades técnicas** é realizada em condições que possuem algo **distinto** (e.g. tipo de oposição, número de praticantes envolvidos, elementos de ligação, etc.).

////////////////////////////////////

No planeamento dos exercícios que visam “**repetir sem repetir**”, e que configura o treino da **técnica situacional**, o treinador pode introduzir variantes (e.g., pela manipulação dos critérios de êxito, das condições de realização afetos ao espaço, tempo e tarefa, etc.), o que aumenta a variabilidade atendendo às seguintes premissas (Mesquita, 2011):

- 📌 definição do número de habilidades técnicas e extensão de variantes a incluir para se controlar o grau de profundidade e precisão no controlo técnico a adquirir;
- 📌 criação de variantes de realização dentro do exercício (e.g., proporcionar diferentes vias) para tornar a execução **mais fácil ou mais difícil**, consoante os critérios de êxito definidos (e.g., força, velocidade, ritmo de execução, etc.);
- 📌 ter presente que as **condições pré-definidas e controladas** apesar de facilitarem a **aprendizagem a curto prazo** podem-se tornar prejudiciais a médio e a longo prazo, pois não permitem a aquisição **multidimensional da técnica**;
- 📌 ter presente que na fase inicial é necessário treinar as habilidades técnicas com reduzida variabilidade na execução até **que o fundamento técnico esteja adquirido**. Tal se justifica porque o praticante não é ainda capaz de executar com consistência os movimentos e, por conseguinte, a **variabilidade introduzida** dificulta (e pode mesmo impedir) a aquisição do fundamento técnico;
- 📌 quando os **erros de execução diminuem**, o que se traduz na capacidade de realizar os fundamentos técnicos dentro dos parâmetros definidos, significa que é um momento oportuno para ser introduzida **variabilidade**.

Pontos-chave da subunidade

1. O tratamento didático do conteúdo de treino é materializado pela estruturação e organização do modo de ensinar os conteúdos de treino, pelo recurso a três conceitos: progressão (em hélice), refinamento e aplicação.
2. O treinador pode facilitar a aprendizagem dos praticantes se estabelecer prioridades nos conteúdos de treino, estruturando-os de forma a lhes conferir determinada lógica e os sequenciar criteriosamente (progressão); se visar o aperfeiçoamento de componentes críticas de execução tática/técnica através de “pequenos passos” (variantes) nos exercícios e informação do treinador (refinamento); e, ainda, se proporcionar oportunidades para a sua utilização em condições inabituais ou de exigência alinhadas com as da competição (aplicação).
3. A articulação horizontal refere-se à progressão de exercícios (ou variantes) com níveis de complexidade/dificuldade semelhantes, enquanto a articulação vertical refere-se à progressão para exercícios de maior complexidade/dificuldade. Da conjugação da articulação vertical e horizontal, a progressão adquire um cunho dinâmico (semelhante ao efeito em hélice).
4. As progressões refletem o tratamento didático que foi conferido ao conteúdo de treino relativamente ao seu volume/dimensão (extensão), ao nível de pormenor e especificidade conferidos ao conteúdo (profundida-

de), ao elo de ligação entre os diferentes conteúdos (sequência) e à distinção do que deve ser realizado de acordo com o conteúdo de treino (ênfase).

5. As componentes críticas correspondem à informação detalhada sobre a forma como se realizam os conteúdos de treino e auxiliam o treinador a identificar os indicadores centrais de “uma boa execução”. As palavras-chave são ferramentas didáticas com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos dos conteúdos de treino.
6. A modificação por representação refere-se à manipulação de constrangimentos com o intuito de facilitar a aprendizagem do praticante, enquanto que a modificação por exagero trata a manipulação dos constrangimentos do exercício de modo a canalizar a atenção dos praticantes para determinado problema concreto a resolver, aumentando a dificuldade de realização/ resultado.
7. Os critérios de êxito correspondem ao tipo de resposta que tem de ser dada para que o praticante tenha sucesso nos exercícios e podem ser direcionados para a forma de realização (como fazer) das ações táticas/habilidades técnicas, para o resultado a obter (e.g., pontuar, marcar golo, etc.), ou, ainda, para “como utilizar”. A escolha do tipo de critérios de êxito a utilizar

está dependente dos objetivos do exercício, do nível de desempenho dos praticantes e do tipo de conteúdo de treino, podendo, no entanto, ser utilizado mais que um tipo de critérios de êxito.

8. O treino da técnica deve ser multidimensional, de modo a atender à eficiência (qualidade de execução), à eficácia (sucesso) e à adaptação (uso apropriado à situação concreta), pois só assim se considera o carácter situacional da técnica (a especificidade dos exercícios interfere com o modo de realização das habilidades técnicas).
9. O treino da técnica situacional requer o recurso a exercícios que considerem o princípio didático de “repetir sem repetir”, na medida em que o praticante repete com variação as habilidades técnicas em condições que preservem o “adquirido” e permitem o incremento da qualidade de execução pela junção do novo, o que confere consistência e variabilidade ao uso da técnica.



PEDAGOGIA DO DESPORTO

Cláudio Farias // Isabel Mesquita

Índice

[DIDÁTICA DO DESPORTO]

CAPÍTULO VII.

7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR: ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE	78
7.1. ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO DOS PRATICANTES PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DA PRÁTICA	78
7.2. O QUESTIONAMENTO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NA CAPACITAÇÃO DOS PRATICANTES PARA A COMPREENSÃO E TOMADA DE DECISÃO	82
7.3. DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE TREINO DO TREINADOR	84
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	88
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

- 5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO
- 6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO
- 7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR:
ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE
- 8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA
DO PROCESSO DE TREINO

7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR: ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE



7.1. Estratégias de capacitação dos praticantes para a resolução de problemas da prática

Em **alternativa** a abordagens mais tradicionais ao processo de treino, o enfoque na capacitação dos praticantes para a **resolução mais autónoma e adaptativa dos problemas da prática** resulta de um **processo intencional, liderado pelo treinador**, mas também **partilhado** entre treinador e praticantes, acerca do que é mais necessário trabalhar no treino. Para esse efeito, o treinador integra na **estruturação do processo de treino**, a resolução dos **problemas mais prementes** que emergem da prática desportiva dos praticantes, que frequentemente constituem barreiras à aprendizagem, o que significa que o planeamento da **prática não se esgota** no objetivo da exercitação ou aprendizagem de conteúdos específicos (habilidades técnicas e/ou ações táticas) por si só.



Entre as estratégias de capacitação dos praticantes para a resolução de problemas que emergem da prática, destaca-se:

- a) O processo de **identificação e seleção dos problemas que a prática coloca aos praticantes**, no qual o treinador deve considerar as seguintes premissas:
- **Providenciar tempo de prática suficiente** aos praticantes, no contexto onde pretende que estes sejam competentes pois só assim haverá espaço para a identificação de tendências de ação/interação entre os praticantes e respetivos **“padrões de problemas”** que surgem de **forma sistemática** (e não somente de forma ocasional).

////////////////////////////////////

O trabalho das capacidades condicionais e coordenativas de base são um ingrediente indispensável em qualquer abordagem ao processo de treino

Tal como, por melhor que seja a intenção, melhor será executada se tiver o devido suporte físico-motor, ou que o trabalho da inteligência pela inteligência é importante mas por si só não capacita plenamente o praticante para os problemas que enfrenta na prática. O treino vocacionado para a resolução de problemas da prática não dispensa, de todo, o desenvolvimento das capacidades condicionais (e.g., velocidade, força, resistência, etc.) e coordenativas (orientação, equilíbrio, ritmo, etc.) que são estruturantes do repertório motor dos praticantes e forma a base de habilidade técnicas e ações táticas mais complexas. Pelo contrário, trabalha-as,

>>

>>

tanto quanto possível, no processo de treino, de uma forma funcional, isto é, de forma integrada e balizada ao trabalho dos grandes princípios de ação motora (e respetivas habilidades técnicas/ações táticas) centrais ao desempenho competente dessa prática desportiva.

////////////////////////////////////

- **Identificar e atuar sobre problemas/erros verdadeiramente relevantes.** É impossível (e inconsequente) detetar e corrigir todos os erros emergentes da prática, sendo que o erro que decorre da própria aprendizagem (erro comum) não necessita usualmente de ser corrigido pois a **própria execução pode proporcionar indicadores à sua correção** (e.g., o facto de se conseguir encestar no basquetebol dá um indicador chave que um grande objetivo está a ser cumprido ainda que, por exemplo, o praticante esteja a realizar alguns aspetos da habilidade técnicas e/ou ações táticas incorretamente). Ademais, se o treinador interromper a prática para instruir em todo e qualquer erro/problema irá suprimir tempo necessário de execução.
- **Examinar as causas** dos problemas/erros e **distinguir: erros graves** (e.g., não contactar a bola acima da cabeça no toque de dedos) de **erros irrelevantes** (decorrentes de própria aprendizagem) e **erros pontuais** (que apenas alguns praticantes os evidenciam ou apenas aparecem em situações críticas) de **erros comuns** (que aparecem na maioria dos praticantes) (Mesquita, 2011).

- **Hierarquizar e selecionar problemas/erros a serem considerados bem como o modo de atuar sobre eles.** Por exemplo, o treinador deve atuar sobre problemas/erros pontuais (e.g., uma dificuldade momentânea no desempenho de um praticante) através do **feedback corretivo**. Para **problemas/erros** que emergem de forma **sistemática** (isto é, os erros persistentes e comuns), para além do **feedback** corretivo, imediato, se for necessário, deve utilizar exercícios desenhados especificamente para trabalhar em maior profundidade as habilidades técnicas ou ações táticas necessárias à resolução desses problemas.
- **Identificar, e assumir, “falsos” problemas/erros** que decorrem não raramente de potenciais insuficiências da intervenção do treinador.

////////////////////////////////////

A razão dos problemas que a prática coloca aos praticantes pode estar no treinador.

O treinador deve ter **autoconhecimento e autoconfiança** para reconhecer que, por vezes, os problemas/erros dos praticantes estão diretamente relacionados com a **forma como intervém**. A **incapacidade de se fazer entender e/ou utilização deficiente de estratégias instrucionais** (e.g., fornecer informação ambígua, não verificar se os praticantes compreenderam o solicitado, etc.) pode não gerar a clarificação que os praticantes necessitam para um desempenho motor sem erros.

////////////////////////////////////

- b) A **criação de cenários apropriados** para a resolução de problemas que a prática coloca aos praticantes. Tal exige uma estrutura organizada de exercícios e dinâmicas de treino particulares ao que se associa o recurso de **meios didáticos** para potenciar **análise retrospectiva** dos movimentos/ações motoras pelos **próprios praticantes**. Em conformidade, a utilização de **estratégias audiovisuais** é uma forma adequada para envolver os praticantes na visualização e análise de imagens de vídeo contendo situações críticas passadas na competição ou durante o próprio treino (isto é, “**feedback aumentado**”).

////////////////////////////////////

A visualização da própria ação pelos praticantes aumenta a identificação e compreensão do erro:

- A informação que o treinador fornece de forma verbal (instrução verbal) e visual (demonstração), embora seja importante, não **possibilita ao praticante que este se “veja a si mesmo”** a executar a ação.
- A utilização do vídeo permite ao praticante **auto-observar-se**, ou observar os colegas, fornecendo-lhe importantes informações acerca do que poderá estar a interferir no seu esquema corporal ou ações táticas.

////////////////////////////////////



O recurso **aos meios audiovisuais** (“debates virtuais”) pode ocorrer:

- **Em complemento, e para informar o contexto e conteúdo de treino.** As sessões de análise de imagens de vídeo contendo situações críticas passadas em momentos competitivos são um processo crucial para estabelecer uma relação entre os problemas identificados durante a prática em contextos de elevada exigência (e.g., competição) e a definição de objetivos, conteúdos, exercícios e situações a trabalhar no treino.
- **No próprio contexto de treino.** O treinador pode integrar, nas sessões de treino, a utilização de meios audiovisuais para permitir aos praticantes registar em vídeo o desempenho um dos outros. Os praticantes podem, rotativamente, filmar as suas ações e realizar **debates-de-ideias** para confrontarem o seu “estado/nível atual” e o seu “estado/nível desejado”. O estímulo visual requinta a acuidade da análise do desempenho motor e fomenta uma noção mais aprofundada dos erros, limitações e pontos fortes do praticante e informa, no imediato a correção das suas ações subsequentes.

////////////////////////////////////
A **integração** do uso do **iPad no processo treino** é uma ferramenta cada vez mais utilizada pelos treinadores por ser um meio de fácil e rápido manuseamento que facilita a interação entre os praticantes. O **website** aqui apresentado oferece uma demonstração da utilização de meios audiovisuais no treino:

Canada, V. (2012). Coaching Technology Episode 1: Using your iPad.
Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=l4UXPDedHh4>

////////////////////////////////////

Durante o processo de vídeo análise de problemas/erros, compete ao treinador:

- Promover o **ênfoque e a reflexão dos praticantes** acerca dos elementos principais contidos nesses problemas/erros (isto é, identificar e compreender as suas causas, traçar planos de ação subsequentes em colaboração com os praticantes, etc.).
- Apresentar uma **seleção criteriosa dos problemas** sobre os quais pretende centrar a sua intervenção, evitando, assim, a dispersão atencional dos praticantes.

- **Alargar o leque de problemas** relacionados com o plano de treino, questões de desenvolvimento estrutural e transversal da equipa, tanto individual como coletiva, e questões, recorrentes ou pontuais, que o treinador pretende “erradicar” logo à partida.



ATIVIDADE FORMATIVA

Filme regularmente treinos e competições. Seleccione depois certas sequências relevantes e compile-as num vídeo de curta duração. Veja esses vídeos em conjunto com os seus praticantes, realçando os aspetos mais pertinentes. Peça a colaboradores de outras áreas para observarem a ação dos seus praticantes para obter informações complementares. **Exemplo:** um fisioterapeuta pode facilmente detetar erros nos movimentos dos praticantes que possam induzir risco aumentado de lesão.



Com ou sem recurso aos meios audiovisuais, a **introdução de debates-de-ideias** (como *timeout* estratégico ou espaço de discussão em grupo acerca das várias situações da prática) para a resolução de situações-problema, durante momentos específicos das sessões de treino, cria um contexto explícito de discussão, debate, diálogo e reflexão, possibilitando que os praticantes estabeleçam novos planos de ação sem a necessidade constante de microgestão pelo treinador.

O treinador pode **encorajar os praticantes a ajustarem as suas disposições, estratégias e ações**, em função de diferentes cenários (e.g., diferentes resultados no marcador):

- **Cenário de risco** (e.g., situação de **desvantagem de dois golos** no resultado: situação 1 x 1 em que o praticante simula que se encontra em desvantagem no resultado possuindo escasso tempo para a concretização de um ensaio ofensivo).
- **Cenário conservador** (e.g., situação de **vantagem de dois golos** no resultado: numa situação 6 x 6, os praticantes devem simular que se encontram em vantagem no resultado, gerindo a posse de bola e o processo ofensivo e defensivo em consonância).

- **Cenário neutro** (ausência de instruções específicas; “atividade/prática de exploração livre”).

a) **Articulação entre os problemas colocados pela competição e a estruturação do treino**

A definição dos erros, problemas e respetivo leque de conteúdos e habilidades técnicas e/ou ações táticas, de complexidade crescente, que irão ajudar os praticantes a resolverem esses problemas, devem obedecer a uma organização específica e sistematizada de problemas da prática (Farias, 2018).

Este planeamento pode ser realizado em referência a diferentes dimensões estruturais das modalidades desportivas relacionadas com: (i) **A estrutura completa da prática**; (ii) **Estruturas parciais da prática**; ou (iii) **Estruturas básicas da prática**.

- (i) **Estrutura completa da prática**. Representam **obstáculos críticos ao sucesso individual** dos praticantes (e.g., incapacidade de finalizar com sucesso) ou da equipa (e.g., incapacidade de construir o processo ofensivo devido à deficitária articulação das dinâmicas intersectoriais da equipa) que emergem na prática da estrutura global dessa

atividade/modalidade tal como essa acontece nos momentos de competição (geralmente apelidada de versão formal da modalidade). No caso de uma modalidade individual, como a natação, representam erros/problemas referentes, por exemplo, à prova de competição no estilo bruços, na plenitude integrada das suas componentes (técnica de partida, técnica de nado, técnica de viragens, etc.).

- (ii) **Estruturas parciais**. Representam **obstáculos críticos** ao sucesso individual e coletivo dos **praticantes que emergem** na prática de subcomponentes **da estrutura completa da prática**.



Exemplo na ginástica artística:

Estruturas parciais podem englobar as subcomponentes de uma sequência gímnica no sentido de resolver problemas através do refinamento das componentes críticas relacionadas com uma das séries acrobáticas de saltos de uma dada sequência (rondada-*flip* à retaguarda-salto “tempo-mortal” à frente engrupado) e/ou respetivas passagens (elementos de ligação: afundo lateral-meio “*pivot*”- tesoura e afundo com meia volta) (Araújo, 2013).

Exemplo nos JDC

Estruturas parciais podem referir-se a determinadas subunidades estruturais funcionais do jogo formal (criação de oportunidades de finalização, momento da transição ofensiva, etc.) em referência às quais são desenhados os princípios de atuação dos praticantes (ver figura 12).

(iii) **Estruturas básicas.** Representam obstáculos críticos ao sucesso individual e coletivo dos **praticantes que emergem** do insuficiente domínio dos **fundamentos primários**, e **respetivas** habilidades técnicas e/ou ações táticas básicas, mas necessárias à participação com sucesso nas várias estruturas parciais e completas da prática. Nos JDC, estes princípios podem incluir o passe, o remate, a interceção, a manutenção da posse de bola, criar/usar/defender espaço; nos desportivos individuais como seja a transposição na barreira e passagem de

testemunho no atletismo, ou o serviço no ténis. São estruturas funcionais de base que viabilizam a concretização de princípios de atuação mais complexos correlatos às estruturas completas e parciais da prática.

A figura 12 apresenta um exemplo de uma possível organização de estruturas completas (11vs11; 5vs5; etc.), parciais (finalizar/impedir finalização), ou básicas (desenvolver transições rápidas; passe, remate, etc.) em referência às quais organizar o desenvolvimento de conteúdos no processo de treino.

7.2. O questionamento como ferramenta didática na capacitação dos praticantes para a compreensão e tomada de decisão

A capacidade de o treinador desenvolver e aplicar estratégias de questionamento produtivo e conducente ao desenvolvimento da compreensão, consolidação e criação de novas competências desportivas, constitui a **“argamassa”** que unifica, e ajuda a estabelecer, a **ligação interpretação (cognição)–ação** no processo de **resolução de problemas**. O questionamento gera **compreensão ampliada** mesmo em modalidades de “técnica-intensiva” como o atletismo (e.g., orientar a exploração/compreensão de aspetos fundamentais da corrida de estafetas) ou natação (e.g., orientar a experimentação/aprendizagem da imersão e posição fundamental hidrodinâmica).

No entanto, os treinadores evidenciam recorrer pouco ao questionamento e quando colocam questões estas são predominantemente convergentes (isto é, em que a solução é previamente estabelecida) e focadas maioritariamente nas habilidades técnicas. Neste reduto, é crucial potenciar a utilização do questionamento no processo de treino de forma oportuna e apropriada, sendo importante considerar os seguintes aspetos:

a) Foco e formas de questionamento (o quê, como, quando, onde e porquê)

O questionamento pode ser focado no conteúdo específico de uma modalidade, ou, simplesmente em aspetos da gestão do treino, pelo que é determinante que o treinador analise a sua própria intervenção (e.g., registando em vídeo e áudio e analisando posteriormente).

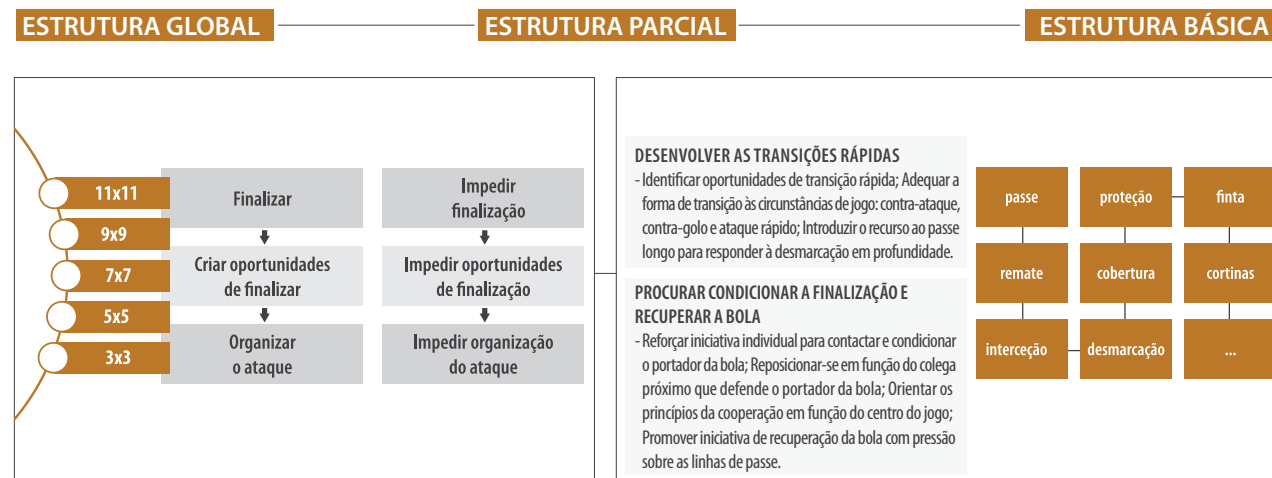


FIGURA 12 - Estruturas de referência para a resolução de problemas e desenvolvimento de conteúdos de treino (exemplo nos JDC).

////////////////////////////////////

O treinador pode questionar, sem acrescentar nada que informe a aprendizagem: é importante distinguir questionamento de gestão, do questionamento focado no conteúdo específico de treino.

O questionamento pode relacionar-se com a organização do treino, preparação do contexto de aprendizagem, procedimentos e rotinas de treino: “Onde é que se coloca o equipamento quando o treino termina? Posso ter três voluntários para me ajudar a montar as redes? O que tínhamos combinamos em relação ao uso de linguagem imprópria?”.

////////////////////////////////////



- Centrado no “quando”, “onde” e o “risco” de fazer. Questões sobre “Quando fazer” (e.g., *o espaço disponível e onde fazer*), questões direcionadas para a consciencialização do risco e questões sobre a adequação da tomada de decisão e execução das ações motoras (e.g., *Onde e quando podes reter a bola? Quando é que debes colocar-te no fundo do campo?*).

b) Questionamento para verificação e aplicação de conhecimento

O treinador pode utilizar o questionamento para apelar à **compreensão** dos conteúdos, mas, também, à sua **revisão** e **aplicação**, como seja:

- **Memorização (lista, nomeia, relembra)**. Tem como principal objetivo recordar factos, ideias sobre os conteúdos de treino aprendidos anteriormente e a verificação de conhecimento sobre terminologia, regras, técnicas, equipamentos, etc. (e.g., *Podes dizer-me três aspetos chave na execução da entrada do membro superior na água na técnica de crol?*).

- **Compreensão (compara, contrasta, explica)**. Apela à interpretação ou comparação de factos, ideias, ações motoras, etc., e à operacionalização de **conteúdos de treino**. A pergunta requer que o praticante ligue a compreensão da informação contida na situação a uma ação motora específica (e.g., *Explica-me para que serve uma manchete e um passe de dedos e que diferenças existem entre as duas habilidades?*).
- **Aplicação (aplica, constrói, organiza)**. Solicitam a aplicação em novas situações da prática do conhecimento aprendido anteriormente, exigindo que o praticante entenda a ação anterior e aplique o que entendeu/aprendeu de forma adequada ao contexto concreto (e.g., *Em que elemento gímico precisas realizar a repulsão dos membros superiores e quando debes realizar a repulsão?*).

c) Questionamento para descoberta e produção de novo conhecimento

O questionamento centrado na análise, síntese e avaliação envolve questões mais complexas, logo, mais difíceis de serem respondidas pelos praticantes, e integra a:

- **Análise de informação e do contexto (analisa, compara, distingue)**. As questões requerem compreensão, e desenvolvem nos praticantes a capacidade de estabelecerem novas relações e identificarem “padrões de atuação” ou princípios organizacionais da prática (e.g., o treinador questiona o jogador no sentido de o ajudar a interpretar o cenário de jogo: *Quando é que realizas uma ação ofensiva rápida e quando é que recuas ao meio campo ofensivo? Porque é que o sistema 2:4 resultou tão bem no último jogo?*).



Contudo, uma parte significativa do questionamento utilizado pelo treinador deve objetivar o desenvolvimento da compreensão e capacidade de ação do praticante e relacionar-se com **problemas/erros** relacionados com os próprios conteúdos de treino. Tal como exemplificado seguidamente, o questionamento pode ter diferentes enfoques:

- Centrado na **tomada de decisão**. Apela à compreensão dos objetivos dos exercícios e sobre “O que fazer” (e.g., *Se o espaço for apertado e ficares encurralado junto à linha final, o que poderás fazer para sair dessa situação? Após “empurrares” o adversário para o fundo do campo, como podes ganhar vantagem a partir do espaço que criaste?*).
- Centrado na **execução de ações motoras**. Questões relacionadas com o “Como fazer” e formas de execução e possíveis variantes (e.g., *Como tens que bater na bola para empurrar o oponente para o fundo do campo? Como debes colocar o pulso para tornar a transmissão (do testemunho) mais eficiente?*).

- **Avaliação do desempenho desportivo (classifica, escolhe, determina).** As questões solicitam a capacidade de os praticantes identificarem motivos ou causas sobre as formas de manifestação das ações motoras, e, de seguida, justificarem com argumentos baseados em evidências e critérios predefinidos pelo treinador (e.g., *O que é que faz a diferença entre receberes um 6.7 e um 7.0 numa rotina de ginástica de solo? Que tal o impacto do sistema 4:4:2 na nossa transição defensiva?*).
- **Criação de novo repertório concetual e motor (adapta, muda, combina, cria).** Pretende gerar novo conhecimento e capacidade de ação no praticante. O treinador solicita que os praticantes compilem e processem informação e conhecimento anteriores para proporem soluções alternativas às existentes ou utilizadas anteriormente (e.g., *De que forma podemos bater na bola contra os jogadores que vamos encontrar que são muito bons a bater de esquerda?*).



exercícios, as características dos praticantes e a natureza dos problemas que a prática coloca.

As estratégias apresentadas seguidamente **desafiam** o treinador a **utilizar dinâmicas instrucionais**, a que tradicionalmente este não recorre, e **que apontam a uma ampliação cognitiva dos praticantes**.

a) **Estratégias de descoberta convergente e divergente.**

Na sua intervenção, o treinador deve gerir os graus de liberdade que confere aos praticantes de acordo com a capacidade de estes realizarem os objetivos propostos. Assim, na **descoberta convergente**, o treinador encoraja os praticantes à descoberta “da solução” para um cenário-problema, num processo de exploração e descoberta das

possibilidades de ação. O praticante é orientado a convergir para a descoberta da solução motora pré-determinada pelo treinador. A figura 11 apresenta um exemplo simplificado.

O treinador pode, numa fase mais elementar da aprendizagem, utilizar estratégias convergentes que ajudam os praticantes a interpretar/compreender os problemas que os cenários de prática mais colocam e, para tal, a solução, embora predefinida, terá de ser aplicada por eles de forma oportuna e apropriada. À medida que os praticantes vão aumentando o seu repertório motor (tático e/ou técnico, capacidades condicionais, etc.) e estando já capazes de interpretar problemas emergentes de cenários de prática, o treinador cria condições para que descubram, por eles, soluções a partir da própria análise e interpretação.

7.3. Diversificação dos estilos de treino do treinador

A natureza complexa do desenvolvimento desportivo do praticante e, por inerência, dos processos de treino necessários à sua promoção, convoca o treinador a flexibilizar o seu reportório de formas de intervenção no treino. Nesta medida, o treinador deve recorrer a diferentes estilos de treino (isto é, formas de atuação que promovem mais espaço ou menos espaço aos praticantes para tomarem decisões e atuarem com mais “graus de liberdade” durante a prática, ver 5.1., 5.4.) conforme o tipo de conteúdos de treino, os objetivos dos





Descobrir soluções únicas para equipas únicas

TESTEMUNHO: WAYNE SMITH, EX-TREINADOR DOS ALL BLACKS (SELEÇÃO NACIONAL DE RÂGUEBI DA NOVA ZELÂNDIA), APLICA NO PROCESSO DE TREINO ESTRATÉGIAS DIVERGENTES DE DESCOBERTA GUIADA (LIGHT, 2012).

NAS SUAS PALAVRAS: “Seguir o rebanho já não chega (...) Cada equipa tem a oportunidade de ser única, seja pela linguagem que o treinador usa ou pela forma como joga (...) Pensas numa forma, se queres trabalhar na capacidade de os teus atacantes pegarem na bola e subirem passando pela defesa adversária, cria maneiras de espalhar a defesa e então deixa-os explorar os meios de resolver esses problemas.”

Guru, T G. (2021). *What headteachers can learn from football managers and vice versa*. Obtido de <https://trainingground.guru/articles/wayne-smith-following-the-herd-doesnt-cut-the-mustard>

Por outro lado, os **cenários de descoberta divergente**, facultam **espaço, valorizam e incentivam os praticantes a construir diferentes formas de ultrapassar os constrangimentos ao seu sucesso**, através de ações motoras alinhadas com o seu campo de possibilidades de ação.



Exemplo da transição de uma estratégia convergente para outra divergente

CONVERGENTE: Na figura 13, o contexto foi desenhado para que exista uma solução que o praticante terá que ir explorando até descobrir. As características do exercício determinam a necessidade de “arrastar” o adversário para fora da zona x, no sentido de o praticante conseguir, com passe de precisão, colocar a bola nessa mesma zona para pontuar.

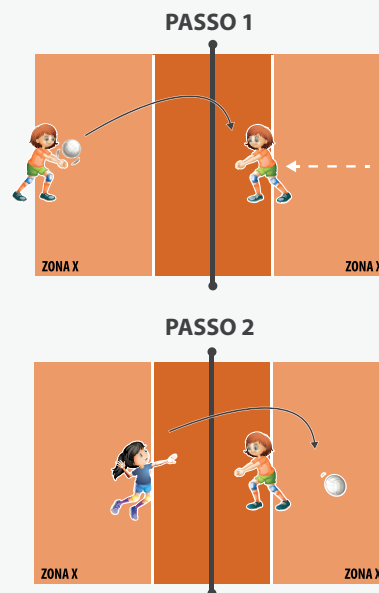


FIGURA 13 - Exemplo de uma dinâmica de descoberta convergente.

DIVERGENTE: Com o desenrolar do exercício, o treinador pode orientar os praticantes para terem a noção/perceção de que podem existir outros fatores que geram sucesso. Poderão explorar diferentes formas de finalizar o ponto (e.g., remate, passe de dedos-remate em suspensão, manchete forte, etc.), que irão variar em função das circunstâncias (e.g., se o meu adversário está demasiado deslocado da zona x poderá não ser necessário arriscar a finalização através do remate).



b) Estratégias de ensino recíproco e de pares

Na transição do trabalho individual para o trabalho em grupo, o **ensino de pares**² é uma estratégia que **prepara os praticantes para a aprendizagem colaborativa** porquanto estes são responsabilizados em “ajudar o colega a aprender” e partilhar conhecimento/dúvidas/dificuldades, etc., para a concretização dos objetivos dos exercícios. A inclusão no processo de treino do **ensino de pares** tem os seguintes **benefícios**:

(1) Desenvolvimento de interações sociais positivas entre os praticantes, porquanto para investir no “ensino” e partilha de conhecimento com o colega é promovida a “tolerância” para quem tem mais dificuldade, revelando preocupação para com o colega;

(2) Expande o foco atencional dos praticantes na apresentação dos exercício, compreensão da estrutura e dos objetivos dos mesmos, pois para corrigirem o colega necessitam de ter essa informação, e a consequente concentração na observação das ações dos outros e das próprias ações do praticante.

O treinador pode **integrar o ensino de pares** na **sessão de treino** de variadíssimas formas, tais como:

- Promover o ensino de pares em articulação vertical entre os vários escalões de formação da instituição (e.g., praticantes de escalões etários mais velhos voluntariam-se para auxiliar colegas de escalões mais jovens).

² Baseado no estilo de ensino recíproco e envolve, tipicamente, o trabalho em duplas com troca de funções ao longo de um exercício ou da sessão de treino (“eu ensino-te, tu fazes; depois, tu ensinas-me, eu faço”) (Mosston e Ashworth, 2008).

- Integrar o desempenho de papéis de “praticante-líder” (isto é, o praticante que, no ensino de pares, de forma rotativa, tem a função de “ensinar”, dar orientações ou fornecer *feedback* aos colegas). Em alguns momentos da sessão de treino, os praticantes são responsáveis pela apresentação e monitorização (e.g., emissão de *feedback*) de exercícios, progredindo de exercícios mais simples para exercícios mais complexos (e.g., repetir um exercício introduzido pelo treinador em sessões anteriores);
- Integrar no próprio sistema de rotação dos exercícios, momentos explícitos para que cada praticante possa emitir um *feedback* aos colegas. Por exemplo, no trabalho por vagas (e.g., realizar lançamento na passada no basquetebol, situações ofensivas 3 x 2, etc.), após cada execução, e antes de realizar uma nova ação motora, cada praticante observa e emite um *feedback* específico ao colega que realiza o movimento imediatamente a seguir a si.

c) Estratégias de aprendizagem cooperativa e resolução de problemas em pequenos grupos

As dinâmicas de resolução colaborativa de problemas (tais como os *timeout* estratégicos; ver 7.1.) transferem algum poder de decisão para os praticantes, na gestão das estratégias das suas equipas/grupos:

- Amplificando a **proximidade e as relações sociais** entre os praticantes e o compromisso de cada um na participação e afiliação ao grupo.
- **Desenhando em conjunto soluções mais completas** e eficazes para os problemas (e.g., táticos) que necessitam ultrapassar.
- Criando **redes de comunicação** mais eficientes entre os praticantes, uma vez que as situações problemáticas que emergem na prática são “processadas” em conjunto.



Tendo na **devida conta o escalão etário e nível de desempenho dos praticantes**, bem como os objetivos da prática desportiva formal³, as dinâmicas colaborativas de resolução de problemas e aprendizagem em grupo são aplicáveis a diferentes contextos (e níveis) de treino⁴. O treinador pode assegurar a eficácia das interações colaborativas entre os praticantes recorrendo a algumas estratégias:

- **Orientar a atenção dos praticantes para as componentes “problemáticas” dos exercícios**. O treinador deve definir com clareza as componentes (e “fonte”) dos problemas que irão emergir das situações-problema na prática de determinados exercícios e assisti-los na resolução desses problemas (e.g., questionamento, dicas).

³ Prática realizada em ambientes organizados para a prática desportiva com orientação de um adulto (treinador) ou em contextos de prática formal em que o treinador procura integrar atividades com o potencial de possibilitar vivências de natureza mais informal aos praticantes.

⁴ Ao compreender a valência formativa da aprendizagem cooperativa, o treinador pode adaptar e aplicar as suas premissas em contextos de prática formal com objetivos pronunciados de rendimento.



Exemplo de um contexto de prática organizada mais informal

Na figura coreográfica abaixo (figura 14), para além da realização eficiente das pegas e “montes/desmontes”, o sucesso do exercício depende da capacidade de os praticantes descobrirem a pessoa mais adequada a cada umas das quatro funções. O treinador indica como aspeto crítico do exercício, o equilíbrio da altura dos elementos A e B. Os praticantes terão de descobrir a melhor conjugação praticante-função constatando por exemplo que, quanto mais alto for B, mais o praticante na função A terá que assumir uma posição mais desafiante e pronunciadamente vertical (com maior exigência de força dos membros superiores, etc.).

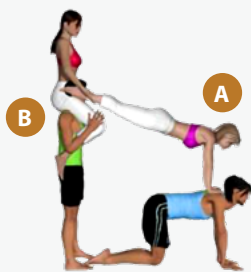


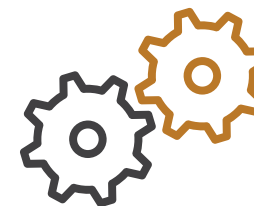
FIGURA 14 - Resolução colaborativa de problemas: focar a atenção do praticante nos aspetos críticos.

- **Responsabilização individual e de grupo dos praticantes.**
O treinador cria dinâmicas de treino que responsabilizam simultaneamente o praticante e o seu grupo, gerando um estado de prontidão cognitiva nos praticantes em que “cada um responde por todos e todos respondem por um”.



Exemplo de um contexto de prática organizada mais formal (futebol)

O treinador coloca um cenário-problema aos praticantes: “Geralmente o médio interior recua e é o lateral que faz a rotura na defesa adversária entre o central e o lateral. Quero que descubram uma forma diferente de criarmos espaço nas “costas” dos defesas, sem ser a partir do corredor lateral. Cada grupo tem 5 minutos para criar/testar os movimentos que entenderem”. Um praticante de cada grupo é responsabilizado pela apresentação da solução definida pela sua equipa, podendo realizar demonstração prática ou exemplificar no quadro branco. Se o praticante escolhido estiver com dificuldade em se explicar, o treinador solicita a intervenção dos seus colegas para o ajudarem.





PEDAGOGIA DO DESPORTO

Cláudio Farias // Isabel Mesquita

Índice

[DIDÁTICA DO DESPORTO]

CAPÍTULO VIII.

8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA DO PROCESSO DE TREINO	90
8.1. O PAPEL DA OBSERVAÇÃO NO TREINO DESPORTIVO: TIPOS E PROCESSOS DE OBSERVAÇÃO	90
8.2. INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO	92
8.3. OBSERVAÇÃO NO TREINO E NA COMPETIÇÃO	95
PONTOS-CHAVE DA SUBUNIDADE	99
SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR	100
AUTO VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	101
RECOMENDAÇÕES DE LEITURA	102
GLOSSÁRIO	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

PEDAGOGIA DO DESPORTO DIDÁTICA DO DESPORTO

- 5. A AUTONOMIZAÇÃO PROGRESSIVA DO PRATICANTE EM TREINO E COMPETIÇÃO
- 6. O TRATAMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO
- 7. EXPANSÃO DA ATUAÇÃO DIDÁTICA DO TREINADOR: ESTRATÉGIAS CENTRADAS NO PRATICANTE
- 8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA DO PROCESSO DE TREINO

8. OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO MEDIADOR DA EFICÁCIA DO PROCESSO DE TREINO



8.1. O papel da observação no treino desportivo: tipos e processos de observação

A análise do “**movimento desportivo**”⁵ é uma tarefa fundamental na intervenção do treinador por retroalimentar a sua ação profissional (fornece elementos sobre a execução motora que suportam a intervenção do treinador, facilitando a melhoria das execuções seguintes). Para a sua realização, o treinador terá de estabelecer um **quadro concetual** (e.g., princípios e subprincípios de ação motora) acerca do desenvolvimento do praticante desportivo, bem como a definição de **sistemas e instrumentos de observação sistemática**, a formulação de indicadores de desempenho desportivo (quantitativos e qualitativos) e a consequente estruturação da intervenção do treinador.

Neste reduto, a análise da performance desportiva constitui um processo multifacetado que integra as fases de **preparação, observação, avaliação e intervenção** no processo de treino e na competição. Não obstante **as fases decorrem num ciclo contínuo e interdependente** (porquanto a qualidade de realização de cada uma das fases está dependente da anterior e influencia a seguinte), **a ordem de ocorrência pode ser alterada**, consoante as necessidades situacionais específicas. Por exemplo, a avaliação pode induzir uma nova

⁵ Movimento desportivo engloba o desempenho de habilidades técnicas e/ou ações tácticas ou de ações motoras mais complexas e estruturadas como sendo a expressão de determinados comportamentos individuais ou coletivos dos praticantes, por exemplo, referenciados aos princípios de atuação na prática definidos pelo treinador.

observação, antes mesmo de ser realizada uma intervenção pelo treinador, assim como também podem ocorrer erros de diagnóstico por deficiências na preparação (planeamento) do conteúdo do treino a desenvolver.

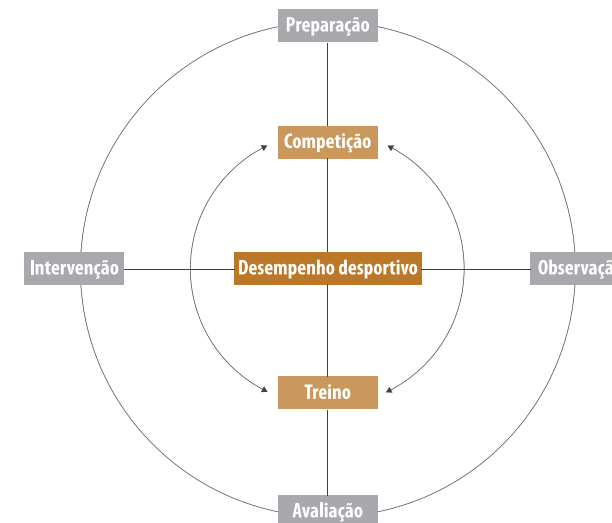


FIGURA 15 - Fases do processo de análise do “movimento desportivo”: preparação, observação, avaliação e intervenção do treinador.

Não obstante a importância de todas as fases mencionadas, a **observação**, em particular, assume importância crítica na análise da prestação desportiva, porquanto o processo de observação sistemática das ações motoras permite ao treinador identificar as diferenças entre as “respostas” desejadas e as efetivamente conseguidas pelos praticantes (Mesquita, 2006).

A **observação** pelo treinador das ações motoras/desempenho desportivo **dos praticantes** (quer sejam dos nossos praticantes ou de outros clubes/equipas/praticantes) inclui o cumprimento dos seguintes **princípios**:

- 📌 **Focalizar a atenção em momentos e sequências particulares das ações motoras** (e.g., o que acontece quando a sua equipa e/ou do adversário está a defender? O que acontece no último terço ofensivo da própria equipa/equipa adversária? O que acontece no momento em que o ginasta liga dois elementos específicos da rotina/sequência gímnica? etc.).
- 📌 **Dirigir a atenção** para aspetos importantes do exercício e/ou componentes críticas das ações motoras, identificando aqueles que necessitam de ser reforçados na reinstrução e/ou *feedback* (e.g., não interessa focar na colocação dos apoios na receção da bola se o praticante está a perder a sua posse, por não colocar a mão alvo na direção contrária do defensor direto) ou procedendo à alteração dos próprios exercícios para melhor desenvolver esses aspetos.
- 📌 **Relacionar de forma racional** (isto é, pela análise, reflexão e estudo da situação) e sistemática (isto é, recolha de informação objetiva e credível) **as causas** e **os efeitos** dos erros dos praticantes (e.g., o remate está a ficar no bloco porque o atacante não analisa a posição dos adversários antes de agir). Apesar das impressões subjetivas do treinador, baseadas sobretudo na sua experiência e intuição, serem importantes (pois integram aspetos de detalhe e conhecimento dos praticantes que a análise objetiva não capta), o treinador deve recorrer a ambas, de forma complementar.



Por sua vez, a observação pode ser categorizada quanto ao momento e quanto ao modo, conforme o enfoque pretendido:

- 📌 **Quanto ao momento em que a observação é realizada, em termos gerais, esta pode ser direta ou indireta.**

A **observação direta** é realizada em **tempo real** em relação à realização das ações motoras (e.g., no próprio treino) e tem a grande vantagem de permitir captar aspetos momentâneos importantes para se compreender o que está a acontecer e aceder de imediato a elementos cruciais da prática possibilitando uma intervenção mais adequada.

Por sua vez, a **observação indireta** é realizada posteriormente à realização das ações motoras (e.g., depois do treino/jogo, em momento destinado para o efeito), pelo recurso a meios de recolha de informação (e.g., vídeo). A observação indireta permite analisar com profundidade e minúcia aspetos do desempenho desportivo dos praticantes/equipas que a observação direta não permite.

A observação indireta é particularmente útil para registar comportamentos de grande frequência e duração em que a sua ocorrência não permite que o observador realize registos eficazes em tempo real, podendo o treinador recorrer a **registos gravados** (e.g., recolha de imagem, filmagens) e ao **registo das observações** (ficha de registo previamente elaborada). A observação indireta pode recorrer a **múltiplos meios**, a **múltiplos observadores** (para cruzar opiniões) e à **utilização de vídeo** que, com as suas funções de avanço *frame a frame*, pausa e câmara lenta, aumenta o poder observacional.

- 📌 **Quanto ao modo mais ou menos estruturado como é realizada, a observação pode ser assistemática ou sistemática.**

A **assistemática** é realizada de forma espontânea sem preparação prévia e, por isso, não cumpre requisitos; bem pelo contrário, decorre do que em cada momento se revela importante considerar.

A **sistemática** obedece a um plano de observação previamente estipulado e organizado com propósitos concretos. Estes dois tipos de observação complementam-se, sendo importante que o treinador desenvolva ambas, pois influenciam-se mutuamente, e, por isso, o treino e o aperfeiçoamento de ambas melhoram as competências observacionais do treinador. O quadro 5 apresenta as características e as desvantagens e vantagens da observação assistemática e sistemática.

QUADRO 5 - Classificação, características e considerações gerais sobre a observação.

TIPO DE OBSERVAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CONSIDERAÇÕES
<p>Assistemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação casuística: filtragem de informação através da “grelha mental” do treinador (isto é, o seu modo de entender o que capta). 	<ul style="list-style-type: none"> Realizada na observação direta informal. Espontânea e implícita (por vezes é realizada sem intenção). 	<p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação superficial: identificação de elementos mais visíveis, mas nem sempre os mais importantes. Falta de enfoque sobre o que observar. <p>Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Permite captar o que é próprio do momento e que nenhuma imagem/registo pode mais tarde revelar.
<p>Sistemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação estruturada, planeada e controlada. Torna o ato de observar intencional, previsível e controlável. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizada na observação direta e indireta. Formal e estruturada. Intencional. Recurso a meios tecnológicos (e.g., áudios, imagens, etc.). 	<p>Desvantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> Não permite captar eventos que emergem de forma imprevisível no treino/competição e que influenciam muitas vezes a qualidade do processo de treino e/ou desempenho desportivo. <p>Vantagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> É formulado um plano de observação e intervenção. Recolha objetiva e fiável pelo recurso a indicadores precisos e rigorosos anteriormente preparados para o efeito. Ferramenta didática imprescindível para auxiliar o treinador na monitorização, controlo e avaliação do desempenho desportivo. Revela validade e fiabilidade.

8.2. Instrumentos de observação

Desde sempre os treinadores observam e analisam o desempenho desportivo dos praticantes no treino e nas competições de forma subjetiva e, posteriormente, tomam importantes decisões consubstanciadas nessa subjetividade. Apesar de esse tipo de observação/análise ser importante, não é suficiente, surgindo, cada vez mais, a necessidade de o treinador recorrer a **sistemas de observação e análise** organizada de dados.

a) Indicadores de observação quantitativos e qualitativos

Na observação/análise do “movimento desportivo” pode-se recorrer a indicadores **quantitativos** ou **qualitativos** conforme os propósitos que a norteiam.

Os indicadores de observação/análise quantitativos consubstanciam-se na aplicação de métodos que visam medir/classificar os comportamentos dos praticantes na realização das ações motoras específicas de cada modalidade desportiva. Em conformidade, a perspetiva **quantitativa** atribui importância à **objetividade das observações/análises e mensurações realizadas**, sendo particularmente útil quando o treinador pretende obter, por exemplo, **índices de desempenho desportivo** (e.g., índice de eficácia no ataque, etc.). Na utilização de **indicadores quantitativos** é importante ter presente que:

Um **indicador é considerado objetivo** quando os resultados que apresenta não estão sujeitos a nenhuma interferência da atitude ou da apreciação pessoal do observador.

A obtenção de “uma medida” permite avaliar, sobretudo, a **eficácia** (isto é, o resultado obtido) das ações motoras. Esta medida pode ser interpretada tendo como referência determinado “padrão”, quando se pretende comparar o desempenho desportivo entre praticantes, ou na autocomparação, para se analisar a evolução/regressão de cada praticante ao longo do tempo. A figura 16 mostra um exemplo desta perspectiva avaliativa na qual oajuizamento do desempenho do praticante é estabelecido em referência a um determinado “produto/resultado”.

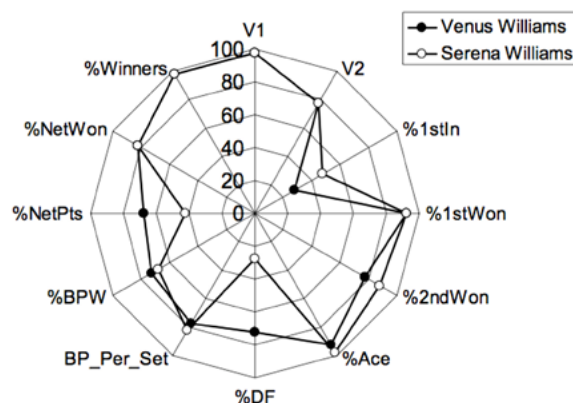


FIGURA 16 - Representação gráfica da performance normativa de duas jogadoras de ténis. Legenda: V1 - Média de velocidade do primeiro serviço; V2 - Média de velocidade do segundo serviço; %1stIn - Percentagem de primeiros serviços jogados; %1stWon - percentagem de pontos ganhos quando o primeiro serviço entrou; %2ndWon - percentagem de pontos ganhos depois do segundo serviço; %Ace - percentagem de ases; %DF - percentagem de serviços com dupla falta; BP_Per_Set - média de pontos de break por set; %BPW - percentagem de pontos de break convertidos; %NetPts - percentagem de pontos em que o jogador atacou a rede; %NetWon - percentagem de pontos ganhos em situação de ataque à rede; %Winners - percentagem de winners.



Por sua vez, os **indicadores de observação/análise qualitativos** atribuem importância à qualidade de realização do “movimento desportivo” (e.g., habilidade técnica e/ou ação tática), em detrimento da sua exclusiva quantificação. Os **indicadores qualitativos** priorizam, assim, a **análise referenciada ao critério**, porquanto a análise centra-se na qualidade da realização das ações motoras (ou seja, “como realiza”, fator centrado na eficiência e/ou capacidade de adaptação do praticante às situações da prática).

O quadro 6 fornece um exemplo de um instrumento de observação (ver Glossário) e codificação que confere um atributo qualitativo a diferentes dimensões do desempenho desportivo (Farias, 2018)⁶.

⁶ O *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI; Mitchell et al., 2020) é uma ferramenta extensamente utilizada por treinadores de formação por aferir a capacidade de os praticantes resolverem situações táticas de forma apropriada ao mesmo tempo que se alinha essa análise com os objetivos comportamentais que os treinadores pretendem desenvolver durante o treino nos seus praticantes. Este instrumento tem a vantagem de utilizar categorias do jogo que podem ser utilizadas em diferentes modalidades (futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ténis, hóquei em campo, etc.).

QUADRO 6 - Exemplo de critérios de codificação para as categorias tomada de decisão, execução motora e eficácia.

Tomada de decisões (processo ofensivo)
<ul style="list-style-type: none"> Passa para colega livre ou retém/protege a bola se não tem colega livre a quem passar. Conduz a bola para penetrar na direção da baliza se não tiver colega mais perto da baliza a quem passar ou na procura de espaços livres e utilizando o espaço/corredor de jogo apropriado à manutenção da posse de bola. Remata quando está em posição vantajosa para marcar e não tem um colega em melhor posição para o fazer ou quando não tem outra opção a não ser rematar contra um adversário na tentativa de manter a posse de bola (e.g., quando em vantagem no marcador e para ganhar o direito a uma reposição de bola).
*Execução da habilidade
<ul style="list-style-type: none"> Seleciona a ação motora mais apropriada à situação (por exemplo, se houver espaço disponível, faz um passe de peito para acelerar o ritmo do jogo).
Eficácia
<ul style="list-style-type: none"> O passe é realizado de forma a ser alcançável e passível de ser recebido pelo alvo pretendido. Mantém a posse de bola durante o drible. Remata enquadrado no alvo.

NOTA: * A execução da habilidade pode incluir igualmente critérios relacionados com as componentes críticas do movimento trabalhadas explicitamente durante o processo de treino (forma de colocação dos apoios ou de movimentação dos membros superiores, etc.).

a) Sistemas de observação sistemática e notacional

A **análise notacional** preocupa-se com a análise do movimento desportivo, avaliação e compilação estatística e pode ser considerada uma técnica para analisar diferentes aspetos do desempenho, através da produção de um registo permanente de eventos (Hughes e Franks, 2004).



O treinador deve ter em conta vários requisitos durante a definição de um sistema de observação, **personalizado e relevante**, entre os quais se salientam os métodos de registo, as formas ou meios de registo, e os procedimentos de validação e de fiabilidade.

(i) Métodos de registo:

📌 **Registo do número de ocorrências** observadas de uma determinada conduta ou comportamento. Fornece apenas formação elementar acerca da informação recolhida (e.g., contabilizar o número de passes realizados não permite ajuizar a qualidade desses passes, com sucesso/insucesso ou do “cenário de prática” da realização desse passe).

- 📌 **Registos de duração.** Registo do tempo despendido na realização do comportamento observado (e.g., tempo decorrido até criar uma situação de finalização no ataque).
- 📌 **Registos duração-frequência.** Registo cumulativo de ocorrências (e.g., contagem da frequência de ocorrência durante determinado período de tempo, resultando, por exemplo, num índice de ações por minuto).
- 📌 **Registos de ordem.** Registo do número e sequência de ocorrências, diferenciando situações aparentemente semelhantes (e.g., registar um passe com/sem sucesso realizado em situações com mais ou menos dificuldade contextual: igualdade/superioridade/inferioridade numérica).
- 📌 **Registos por intervalos.** Registo de ocorrências por intervalos de tempo (e.g., regista os comportamentos escolhidos para observação a cada 5, 10, 15 segundos/minutos).

(ii) Formas ou meios de registo:

- 📌 **“Olhar livre”.** Observação de uma sessão por um determinado período de tempo sem tirar notas, sem utilizar nenhum guião e sem recolher nenhuma informação. Método bastante subjetivo e, geralmente, só os observadores muito experientes conseguem rentabilizar este processo.
- 📌 **Incidentes críticos anotados.** O treinador regista o que observou e utiliza esses dados para promover o debate e a reflexão colaborativa com os praticantes e/ou colegas da equipa técnica.
- 📌 **Inventários (listas de verificação).** Lista de informações ou características acerca das quais o observador faz um juízo. Estas categorias, por serem dicotómicas, só permitem duas possibilidades (e.g., sim/não; errado/certo) pelo que devem ser utilizadas apenas quando se pretende analisar a incidência de ocorrência de determinada ação motora.
- 📌 **Escalas de apreciação (rating scales).** Estas escalas medem a intensidade de ocorrência de determinada ação/comportamento o que aumenta a sensibilidade de apreciação para além da simples ocorrência. Podem variar no número de itens (sendo o mais usual de 0 a 5: em que, por exemplo, 0 significa nunca realiza; 1 raramente realiza; 2 às vezes realiza; 3 usualmente realiza; 4. muitas vezes realiza; 5 realiza sempre).
- 📌 **Sistemas de categorias.** Criação de categorias que “retratam” minuciosamente a ação/situação alvo de observação assente nos requisitos da **exaustividade** (isto, é todas as possibilidades de manifestação do comportamento/ação são consideradas) e **exclusividade** (isto é, não pode existir ambiguidade, cada comportamento só “cabe” numa única categoria porque o que se classifica numa categoria não pode ser integrado noutra; um passe realizado no meio campo defensivo não pode ser codificado como realizado no meio campo ofensivo).

94

QUADRO 7 - Ficha de registos de observações (registos por intervalos).

MINUTOS	INTERVALOS 20"	CONTEXTO DO TREINO	NÍVEL ATIVIDADE FÍSICA	INTERVENÇÃO DO TREINADOR
1'00"	1	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
	2	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
	3	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
2'00"	4	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
	5	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
	6	AGer – GGer – ExTec - JMod - JForm	1 2 3 4 5	Vte Vta NVte NVta N
...				

NOTAS: AGer (ativação geral); GGer (gestão geral); ExTec (exercícios técnicos); JMod (jogos modificados); JLiv (jogo livre); JForm (jogo formal); Vte (verbal técnica); Vta (verbal tática); NVte (não verbal técnica); NVta (não verbal tática); N (nenhum). Em cada intervalo de 20", observar durante 10" e registar durante 10".

✎ **Sistemas narrativos.** Sistemas abertos sem categorias pré-fixas. O treinador define um conjunto de tópicos e aspetos centrais que guiam a sua observação e lhe permitem focalizar a sua atenção, no sentido de detetar tendências, movimentos e comportamentos emergentes da situação (e.g., “O que acontece no momento de transição ofensiva quando a equipa recupera a bola no último terço do terreno?”; Narrativa: se próximo do corredor direito, tende a procurar o médio interior para iniciar o ataque rápido; se recupera no centro, tende a quebrar o ímpeto do ataque, baixando a linha da bola para os defensores, etc.).



(iii) Procedimentos de validação e de fiabilidade:

A **validade** e **fiabilidade** são aspetos fundamentais que garantem uma maior qualidade do processo de observação e análise da informação quando se utilizam sistemas de observação sistemática e notacional:

✎ **Validade.** Garante que o sistema de análise utilizado **consegue medir aquilo que efetivamente pretende medir**, processo que pode ser estabelecido por consenso da literatura e por opiniões de peritos. No caso da sua aplicação no contexto da prática, diferentes membros da equipa técnica devem discutir entre si os seus pontos de vista, resultando dessa interação um consenso quanto à **adequabilidade das características do instrumento de observação**.

✎ **Fiabilidade.** Garante o **rigor da codificação** realizada por quem observou/codificou. No recurso a sistemas de análise/avaliação (e.g., na atribuição de índices de eficácia das ações tático-técnicas nos JDC) será importante realizar mais do que um momento de avaliação pelo mesmo observador (**intra-observador**: de forma a aferir a **consistência** de cada observador) e por mais que um avaliador (**inter-observador**: de forma a garantir a **objetividade** da observação).

8.3. Observação no treino e na competição

a) Focos de observação

A complexidade inerente à promoção efetiva do “movimento desportivo” convoca o treinador a dirigir a sua observação para **diversos focos de análise/observação**. Ao estabelecer critérios que sejam simultaneamente observáveis no treino e

na competição o treinador poderá mais facilmente estabelecer uma ligação/comparação entre os comportamentos exibidos pelo treinador ou praticantes nos dois contextos:

✎ **Análise dos processos de instrução, gestão e organização.**

Análise do tempo útil (tempo de transição entre tarefas, etc.) e estratégias de gestão comportamental de treino, tipo e frequência da instrução e *feedback* (avaliativa, prescritiva, questionamento, etc.) utilizada no treino/competição, etc..

✎ **Análise biomecânica da participação na prática e desempenho desportivo.** Análises cinemáticas de movimentos desportivos e a sua relação com os resultados da competição e frequência de ações motoras, etc.

✎ **Análise das interações coordenativas espaciotemporais entre praticantes e opositores.** Sistemas de localização GPS, análise de redes sociais para capturar tendências de coordenação entre praticantes das mesmas equipas, medidas de centralidade ou dispersão espacial dos praticantes, movimentações de compensação recíproca, etc.

✎ **Análise dos efeitos da configuração dos exercícios no desempenho desportivos e em indicadores fisiológicos.** Efeitos da dimensão do campo, número de alvos/participantes ou superioridade, igualdade, inferioridade numérica nos jogos reduzidos, e respetivos registos de frequência cardíaca, número e eficácia de ações realizadas, etc.

Para além destes fatores, em grande parte comuns a qualquer modalidade desportiva, os focos de observação podem variar, por exemplo, em função de ser um desporto individual ou desporto coletivo.

Assim, nos **desportos individuais**, a análise do treinador incide preferencialmente nos **aspetos técnicos da execução** para

descrever a **atividade e o comportamento** dos desportistas. No referente à observação e avaliação da **técnica desportiva**, neste tipo de modalidades desportivas, o treinador procura **estabilidade funcional, assente fundamentalmente em indicadores biomecânicos e fisiológicos**, para formar uma estrutura consistente em que a aleatoriedade e a variabilidade são reduzidas ao mínimo possível. Assim, a avaliação da técnica surge tipicamente configurada em forma de listagens de comportamentos técnicos, procurando evidenciar os: **(a)** aspetos técnicos mais relevantes (posição de segmentos corporais, etc.); e, **(b)** uma sequência de itens que analisam a ordenação temporal dos eventos a serem observados (verificar ordem da colocação dos apoios, alinhamento corporal, utilização de membros superiores, etc.) (ver quadro 8).

Nos **JDC**, na medida em que o desempenho dos praticantes é regulado, grandemente, pelos constrangimentos afetos às interações adversários/colegas de equipa, importa que o treinador capte estas relações para determinar as oportunidades de ação que influenciam a concretização dos objetivos traçados. Neste tipo de modalidades desportivas, no contexto de competição, a avaliação do desempenho dos jogadores/equipa é realizada sobretudo através de estatísticas que consideram indicadores de desempenho (os quais integram uma ação tática-habilidade técnica ou combinação de várias) que auxiliam o treinador a ter um referencial de **produtividade** de cada praticante bem como da equipa em geral.



Por exemplo, indicadores de desempenho no basquetebol podem incluir a percentagem efetiva de lançamentos, o rácio de perdas de bola ou a percentagem de ressaltos ofensivos que podem ser discriminados individualmente ou por grupos (*clusters*) específicos de praticantes.

lançamento do peso focado em algumas das componentes técnicas do lançamento do peso.

COMPONENTE TÉCNICA (lançamento do peso)	AVALIAÇÃO
Preparação <ul style="list-style-type: none"> • Segura engenho com os três dedos centrais (polegar/míndinho equilibram). • Peso colocado junto ao pescoço (entre orelha e o queixo). • De costas para o setor, inclina o tronco à frente (ficando quase na posição horizontal) • Equilibra-se numa só perna (a direita para lançadores destros) 	
Deslizamento <ul style="list-style-type: none"> • Flete a perna de apoio e lança a perna livre para trás de forma explosiva. • A perna de apoio mantém-se em extensão sobre o calcanhar que se mantém em contacto com o solo durante grande parte do deslizamento. 	

AVALIAÇÃO: Realiza corretamente (S), Realiza com erros (E), Não realiza (N).



A observação/análise realizada em referência a **indicadores táticos** tem vindo a exigir cada vez mais a utilização de sistemas multidimensionais com a capacidade de medir os comportamentos de performance no jogo que captem a capacidade de o praticante resolver problemas táticos através da tomada de decisão adequada, e respetiva execução eficiente de habilidades técnicas e/ou ações táticas (ver quadro 6, 8.2.).

O treinador pode recorrer, **principalmente nos escalões de formação**, a instrumentos de observação que permitam examinar, explicitamente, e em contexto de competição ou no próprio treino, os princípios de ação tática e execução técnica específicos que trabalha no treino verificando as respostas dos praticantes e em que medida esse processo se está a desenvolver de forma eficiente ou não (ver quadro 6, 8.2.). Na orientação de praticantes nas etapas iniciais, ou intermédias, de desenvolvimento, mas fundamentalmente no âmbito do desporto de rendimento, o treinador pode ainda **considerar diversos fatores situacionais** na observação e avaliação tática:

- **Local do jogo** (jogar em casa ou fora; é um dos fatores que mais influencia o desfecho final das competições desportivas; dos 17 países que receberam as Olimpíadas modernas (1896 - 2000), 14 obtiveram os seus melhores resultados de sempre).
- **Status do jogo** (estar a ganhar, a perder ou empatado; e.g., o status do jogo influencia as estratégias de manutenção da posse da bola).
- **Qualidade do adversário** (e.g., equipas melhor classificadas tem valores superiores de posse da bola).
- **Outros fatores** (e.g., variáveis como percentagem de eficácia nos lances-livres, faltas cometidas, ressaltos defensivos influenciam a vitória/derrota em jogos de basquetebol).

b) Alinhamento entre observação, planeamento e operacionalização do treino e da competição

Com particular relevo no **desporto de rendimento** (e.g., competições profissionais), os modelos de análise do desempenho desportivo, **pessoalmente construídos por cada treinador**, devem ter em conta a especificidade dos seus modelos de intervenção para o desenvolvimento desportivo do praticante.

O conceito de **processo instrucional alinhado** preconiza o alinhamento no processo de treino entre os objetivos e conteúdos de treino bem como as abordagens de treino e o desempenho desportivo em competição, o que, conseqüentemente, confere às aprendizagens um significado contextualizado, expresso em **resultados e práticas autênticas** (Mesquita, 2009).



O alinhamento necessário entre treino e competição: o modo como se joga/compete é resultado do que se treina e como se treina

O que é treinado e aprendido deve alinhar com as exigências da competição, porque: (i) A observação e avaliação dos acontecimentos em competição informam o processo de treino e este, por sua vez, prepara os praticantes para obterem desempenhos desportivos superiores em competição; (ii) A observação e análise do desempenho desportivo deve ser baseada nos conteúdos de treino tendo em conta as abordagens de treino utilizadas para a sua aquisição.

Se o treinador desenvolve tarefas durante o processo de instrução nas quais sobressai o uso estratégico das habilidades técnicas e/ou ações táticas em situações de jogo adaptadas e representativas da versão completa dessa prática



desportiva (e.g., o jogo formal), não faz sentido na avaliação serem utilizados testes analíticos (e.g., capacidade de driblar cones). Por outro lado, o que é treinado e aprendido deve alinhar com as exigências reais do modelo completo dessa prática desportiva (isto é, o jogo). Neste caso, é possível utilizar a observação e análise do desempenho desportivo em componentes de treino que são representativos do contexto final de desempenho dos praticantes (e.g., competição). Consegue-se assim extrair informação do treino que fornece indicadores para a competição. De igual modo, a observação e avaliação dos acontecimentos em competição informam os conteúdos e meios de intervenção do treinador no processo de treino.

Em última análise, na interdependência entre treino e competição, a observação e análise do desempenho desportivo realizada no contexto de competição remete para **diversas finalidades**:

- Informa a planificação e ajustamento do conteúdo e formas do treino.
- Informa o processo de condução dos praticantes/equipa durante a competição (e.g., verificar o estado físico-psicológico dos praticantes; identificar situações que estão a provocar “ruído”; obter informações para transmitir nos intervalos, tempos mortos e substituições).
- Permite avaliar e ajustar os sistemas e/ou estratégias de jogo/prova (e.g., encontrar situações de desequilíbrio entre as duas equipas; avaliar a eficácia da estratégia adotada).
- Explora as características do adversário (e.g., identificar particularidades, pontos fortes/fracos, tendências e padrões de ação, características individuais).
- Recolhe/seleciona informação para lidar com a comunicação social (e.g., praticantes mais eficazes, identificar razões do sucesso/insucesso, rendimento individual/coletivo).
- Obtém valores de referência (orientam níveis de desempenho expectáveis no treino e constituem uma base referencial para estabelecer indicadores de progressão no tempo).

Neste caso, o **recurso à tecnologia**, pode aumentar significativamente a qualidade e a celeridade do processo de observação e análise desde que dela se faça o uso apropriado, sendo que deve existir sempre um alinhamento entre as tecnologias utilizadas e a reais necessidades do treinador e dos praticantes. Encontram-se disponíveis para os treinadores variadíssimas ferramentas, com diferentes funcionalidades, como sendo os sistemas *Data volley*⁷, *Soccer Eye*⁸ ou até o *Dartfish*⁹. O treinador pode construir um instrumento de observação sistemática que esteja em estreito alinhamento com o seu modelo individual de organização da prática e respetivo sistema de notação computadorizada. Estas ferramentas incluem categorias não fechadas podendo o treinador criar e acrescentar as que melhor se adequam às suas necessidades. Permitem igualmente a avaliação e identificação de vários elementos técnicos e táticos em tempo real, possibilitam a representação gráfica de todo o envolvimento situacional de cada ação (individual ou coletiva), ao qual se podem associar folhas de cálculo e dados em formato vídeo.

⁷ Específico ao voleibol:

<https://www.dataproject.com/products/eu/en/volleyball/datavolley4>.

⁸ Informação mais detalhada pode ser encontrada em Barreira *et al.* (2013). Salvaguardando a presença de premissas como a validade e fiabilidade, o treinador pode utilizar este exemplo, mesmo noutra modalidade que não o futebol, para modelar a construção de um instrumento de observação e avaliação pessoalmente ajustado ao seu modelo e princípios de jogo.

⁹ Aplicável a inúmeras modalidades: http://www.dartfish.com/?df_source=Adwords&utm_source=Adwords&utm_medium=Adwords&utm_campaign=DDef3&clid=CjwKCAjwnPOEBhA0EiwA609RedsUVv0vjnewRLQJZ9PzKoZ6_SAgO5RfEx0-s-BYyHCVg9H0iZmgZhoCcD0QAvD_BwE.



A tecnologia deve ser utilizada de forma ponderada, não como um “modismo”, mas sempre que essa utilização aporte, de facto, uma maior qualidade à intervenção do treinador. Principalmente no processo de treino no âmbito do treino de crianças e jovens, por vezes utilizam-se tecnologias demasiado sofisticadas que em nada acrescentam à qualidade do processo, pois, por si só não podem substituir o treino efetivo e a intervenção pedagógica do treinador, fatores particularmente essenciais ao desenvolvimento desportivo dos praticantes neste nível de prática.





SINOPSE DA UNIDADE CURRICULAR



Esta unidade curricular pretende contribuir para formar um treinador que reforce o vínculo com a profissão, através da transição desejável de treinador promissor a confirmado, na esteira da formação de praticantes mais autónomos, responsáveis e comprometidos com a prática desportiva. Para o efeito privilegia (na medida do possível e da sua adequação) o recurso a abordagens de treino centradas no praticante, através de estratégias de ensino mais implícitas (e.g., questionamento) e menos explícitas (e.g., prescrição) indutoras da autonomização gradual na aprendizagem e no desempenho desportivo. Esta missiva ganha “corpo e substância” na aquisição dos seguintes conhecimentos:

- Reconhece na sua intervenção pedagógica, a importância de estabelecer interações construtivas entre os diferentes intervenientes na formação desportiva dos praticantes, bem como nos papéis a serem desempenhados pelos diferentes intervenientes.
- Expande o conhecimento sobre a salvaguarda da diversidade na prática desportiva e reconhece a importância de adotar estratégias que promovam a diferenciação pedagógica em contexto de treino.
- Apreende a importância de atribuir significados, com lógica teórica e experiência interpretada, pela reflexão, à sua visão de treino, o que lhe permite construir uma “filosofia de treino”, sendo capaz de atuar baseado bem mais em conceitos do que em receitas.
- Compreende o conceito “saber em uso” e associa-o ao

recurso de estratégias de atuação flexíveis e adaptativas, no processo de treino. Neste reduto, a implicação de todos os colaboradores e praticantes de forma colaborativa e responsável é decisiva para incrementar a sua eficácia pedagógica.

- Identifica o conceito de desenvolvimento desportivo de longo prazo e reconhece os diferentes tipos de prática desportiva (informal e informal), compreendendo a mais-valia de incluir nos contextos de prática formal, “ingredientes” da prática informal.
- Reconhece o valor do papel desempenhado pelos agentes sociais (e.g. pais, amigos treinadores, etc.) no incremento da qualidade e da longevidade da vida desportiva dos praticantes.
- Está ciente de que saber do conteúdo de treino não é suficiente, pois o modo como ensina/treina interfere, de forma pronunciada, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em conformidade, identifica os procedimentos correlatos ao tratamento didático do conteúdo de treino.
- Assinala as estratégias didáticas promotoras da autonomização crescente e sustentada dos praticantes no envolvimento desportivo e na capacitação para a resolução de problemas e tomada de decisão.
- Reconhece a importância da observação no processo de treino bem como os meios e formas de análise da performance desportiva em treino e competição.



AUTOVERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS



A. Aferição do conhecimento

1. Qual é a importância do quadro de valores do/a treinador/a nas decisões que toma junto dos seus praticantes? Quais as principais preocupações que o/a treinador/a deverá atender, quando planeia e intervém, no respeito pela diversidade no seu contexto de atuação?
2. Indique a importância do “saber em uso” do treinador e do desenvolvimento da prática reflexiva.
3. Identifique as diferenças entre prática formal e informal, bem como entre os conceitos de especialização precoce e de prática desportiva inicial diversificada, e evidencie a importância do domínio no desenvolvimento desportivo a longo prazo do atleta.
4. Identifique as vantagens das abordagens centradas no praticante, bem como das estratégias de ensino implícitas.
5. Defina tratamento didático do conteúdo, bem como os conceitos de progressão, refinamento e aplicação.
6. Refira a importância da observação no treino e na competição, referindo indicadores de observação quantitativos e qualitativos.

B. Aplicação do conhecimento

1. Atendendo à igualdade como um princípio estruturante na intervenção do/a treinador/a, refira algumas estratégias e práticas que promovam a diferenciação pedagógica em contexto de treino.
2. Analise o vídeo da entrevista de Jurgen Klopp e explique em que medida a visão expressa por esse treinador se alinha com a abordagem, ao processo de treino, centrada no praticante (<https://www.youtube.com/watch?v=mR-2N3o9noFMet=23s>).
3. Indique estratégias a serem utilizadas pelo treinador e pelos pais no suporte à prática desportiva do praticante.
4. Em referência às progressões no processo de ensino-aprendizagem, elabore exercícios tendo em conta a sua articulação horizontal e articulação vertical, as suas componentes críticas e os seus critérios de êxito.
5. Construa uma rotina funcional e adaptativa que o treinador possa implementar no treino ou competição e explique as suas características gerais, bem como a sua adequação à situação-problema em questão.
6. Atendendo a um contexto concreto (nível de prática/modalidade. etc.), elabore focos de observação e indicadores de desempenho quantitativos e qualitativos, tendo em conta o planeamento e os objetivos de preparação e de rendimento dos atletas/jogadores e equipa.



RECOMENDAÇÕES DE LEITURA

Hastie, P., Mesquita, I. (2016). Sport-based Physical Education. In Catherine Ennis (Ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 367 – 379). London: Routledge.

Lima, T. (2001). *Com que então quer ser treinador?* Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.

Marques, A. (2004). *O Desporto como modelo educativo. Uma pedagogia do esforço, uma cultura de exigência. Educação pelo Desporto. Realidade ou utopia.* IDP, pp. 7-16.

Mesquita, I. (2016). *Investigação na Formação de Treinadores. Identidade Profissional e Aprendizagem.* Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D) (edição). FADEUP.

Portugal, Gender Equality in Sport - Leaflet 2019 (acessível em janeiro 2021: <https://rm.coe.int/portugal-gender-equality-in-sport-leaflet-2019-/1680971a6c>).

Rosado, A.; Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto.* Lisboa: edições FMH.





GLOSSÁRIO DE CONCEITOS-CHAVE



Ação tática

Referencia-se a todas as ações com e sem o objeto de jogo (e.g., bola) que decorrem da tomada de decisão e com a finalidade de resolver problemas que emergem nos cenários concretos (e.g., jogo, corrida de estafetas, etc.) de prática desportiva.

Bússola axiológica

Orientação em termos de valores.

Deontologia

Conjunto de deveres e regras de natureza ética de uma classe profissional.

Descoberta guiada

Estratégia de ensino, na qual o treinador define os objetivos do exercício e em que as atividades de treino são desenvolvidas com base no questionamento, o qual serve de guia para a compreensão e tomada de decisão, pelos praticantes.

Discriminação

Ocorre quando uma ou mais pessoas são tratadas de forma diferente por serem percebidas como pertencendo a

um determinado grupo. Assim, sendo o preconceito um juízo de valor sem qualquer fundamento credível, a discriminação é a forma como o preconceito é manifestado.

Diversidade

Diferenças entre os valores, as atitudes, os quadros culturais, os contextos étnicos, as orientações sexuais, as competências, as crenças e as experiências próprias de cada elemento de um grupo.

Estereótipos sociais

Consiste numa caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas e da qual decorrem falsas expectativas sobre a conformidade dos indivíduos à caracterização do respetivo grupo.

Estratégias didáticas

Conjunto alargado de meios e formas de intervenção do treinador relacionadas com o ensino dos conteúdos de treino, como seja, os tipos de instrução (e.g., questionamento, feedback pedagógico, demonstração) e a estruturação didática da prática (e.g., dinâmicas

de descoberta guiada, ensino de pares, aprendizagem cooperativa, resolução colaborativa de problemas, etc.).

Estratégias de treino implícitas

São aquelas em que o treinador cria situações e dinâmicas de treino que proporcionam ao praticante espaço para problematizar (isto é, compreender o que faz, como faz e porque faz). Estas estratégias ao orientarem os praticantes para a compreensão (de tudo o que faz) elegem o questionamento como ferramenta prioritária para estimular o envolvimento cognitivo do praticante.

Estratégias de treino explícitas

São aquelas em que o treinador cria situações e dinâmicas de trabalho com o propósito de auxiliar os praticantes a adquirirem competências desportivas, através da modelação de comportamentos. Estas estratégias, ao orientarem para a replicação, elegem a prescrição como ferramenta prioritária para focalizarem os praticantes na realização da ação tática/habilidade técnica, com base no que lhes foi instruído.

GLOSSÁRIO DE CONCEITOS-CHAVE



Filosofia do treinador

Conjunto de crenças, concepções e perspectivas de um treinador ou grupo de treinadores, relativamente ao desporto em geral e ao desporto de formação, em particular. Em suma, representa o pensamento do treinador, a sua representação social e cultural do desporto, a sua concepção de treino e, por isso, é o seu “farol” orientador de toda a intervenção profissional.

Habilidade técnica

Movimento ou ação motora específica de determinada modalidade desportiva, realizada de acordo com os constrangimentos situacionais em que é aplicada.

Habilidades técnicas abertas

São realizadas em contextos imprevisíveis/instáveis e que exigem adaptação do praticante para responder às situações emergentes. Ou seja, a sua execução está sujeita à interferência contextual (e.g., colega, adversário, obstáculo, etc.) que pode ser mais ou menos elevada.

Habilidades técnicas fechadas

São realizadas em contextos relativamente estáveis e previsíveis, os quais não colocam ao praticante constrangimentos adicionais, para além da própria execução. Ou seja, a execução da habilidade técnica não está sujeita a interferência contextual (logo, externa).

Inclusão

Princípio (social, político e educacional) que defende o direito de todas as pessoas participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados no que as diferencia das restantes.

Fundamento técnico

Constituem os parâmetros de execução da técnica que são invariantes, ou seja, não se alteram mesmo que o contexto de realização/aplicação se altere e constitui a base técnica sobre a qual os praticantes podem incrementar variabilidade.

Instrumento de observação do movimento desportivo

Registo sistemático que inclui categorias, critérios e focos de observação para analisar/avaliar determinado movimento desportivo (e.g., ação tática/habilidade técnica) e que possui validade e fiabilidade.

Linguagem inclusiva

A linguagem desempenha um papel fundamental na formação da identidade social da pessoa e interage com as atitudes sociais e a cultura. Assim, a linguagem inclusiva relaciona-se com a explicitação (pela linguagem) do igual estatuto e os papéis iguais de pessoas diferentes na sociedade (e.g. sexo, etnia, etc.), de modo a serem tratadas com o mesmo valor e dignidade, aspeto essencial da igualdade.

Perspetiva comportamentalista

Baseia-se na teoria de aprendizagem que sustenta a ideia de que a aprendizagem decorre da reprodução do que é indicado ou realizado por alguém, sendo a aprendizagem conotada como um processo passivo (e.g., pelo treinador) (Metzler, 2017).

GLOSSÁRIO DE CONCEITOS-CHAVE



Perspetiva construtivista

Baseia-se na teoria de aprendizagem que sustenta a ideia de que a aprendizagem decorre, em grande medida, da implicação cognitiva do aprendiz, pela confrontação das experiências e conhecimentos prévios com as novas vivências. A aprendizagem é entendida como um processo de construção ativa, em que o aprendiz é convocado a analisar, compreender e interpretar o que é objeto de aprendizagem, para decidir e agir (Metzler, 2017).

Preconceito

Ideias pré-concebidas, ideias formadas antecipadamente acerca de certa pessoa, sem qualquer fundamento sério e credível.

Processo de treino centrado no praticante

Abordagem ao processo de formação desportiva em geral, e ao processo de treino em particular, vocacionada para a aprendizagem autónoma, gradual e suportada do praticante. A sua operacionalização integra estratégias de

ensino menos diretivas (e.g., descoberta guiada, resolução colaborativa de problemas) desenhadas para promover a compreensão dos conteúdos de treino em detrimento da sua replicação.

Sexismo

Qualquer atitude, gesto, representação visual, prática ou comportamento baseado no pressuposto de que uma pessoa ou grupo de pessoas é inferior em razão do sexo, que ocorra na esfera pública ou privada, por via eletrónica ou não (definição jurídica internacional de sexismo fixada pela recomendação do Conselho da Europa Rec, 2019).

Sistemas de responsabilização

Conjunto de estratégias utilizadas para responsabilizar os praticantes no cumprimento dos exercícios/atividades e para reconhecer o mérito e desempenho dos praticantes. Podem ser formais, com a indicação precisa de critérios de desempenho (e.g., registos; rankings) e/ou atribuição de recompensas (e.g., diplomas de mérito) ou informais em que o treinador indica o que é esperado

no desempenho dos praticantes e na valorização da participação.

Situações-problema

São atividades de treino que apelam à resolução de problemas pela compreensão e descoberta de soluções. Estas situações-problemas podem incluir meios audiovisuais (e.g., análise de trechos de vídeo da prática desportiva em treino ou competição), desafios lançados aos praticantes (e.g., “cria forma de ultrapassar uma defensiva composta por três centrais”), criação de cenários simulados de prática (e.g., “imagina que estás em inferioridade numérica, a perder, a ganhar), etc.

Tratamento didático do conteúdo

Consiste na preparação do modo de ensinar (e de aprender) os conteúdos de treino e comporta todas as operações e estratégias didáticas (correlatas ao planeamento, estruturação do processo de ensino-aprendizagem e atividades da responsabilidade do treinador e dos praticantes) que visam otimizar a aprendizagem dos conteúdos de treino pelos praticantes.



REFERÊNCIAS

Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de ajudas* (3ra. Edição). Porto Editora

Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., e Anguera, M. T. (2013). SoccerEye: a software solution to observe and record behaviours in sport settings. *The Open Sports Sciences Journal*, 6(1), 47-55.

Bernstein, N. A. (1967). *The coordination and regulation of movements*. London: Pergamon.

Coutinho, P., Mesquita, I., e Fonseca, A. M. (2016). Talent development in sport: A critical review of pathways to expert performance. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 11(2), 279-293.

Coutinho, P., Mesquita, I., Davids, K., Fonseca, A. M., e Côté, J. (2016). How structured and unstructured sport activities aid the development of expertise in volleyball players. *Psychology of Sport & Exercise*, 25, 51-59.

Coutinho, P., Mesquita, I., e Fonseca, A.M. (2018). Influência parental na participação desportiva do atleta: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista de Psicologia del Deporte* 27(2), 47-58.

Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2020). *Expert Group on Skills and human resources development in sport. Guidelines regarding the minimum requirements in skills and competences for coaches*. DOI: 10.2766/69405, ISBN: 978-92-76-17592-6.

Farias, C. (2018). Abordagem tática ao processo de treino dos jogos desportivos coletivos: teorização e operacionalização de metodologias centradas nos atletas. *Anuário do Treino Desportivo, Comité Olímpico Português*, p. 49-62.

Gomes, R., e Mesquita, I. (2016). As Dinâmicas Relacionais de Treinadores Estagiários numa Comunidade de Prática: da Tensão à Colaboração. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 261-300). Porto: Centro de investigação, formação, inovação e intervenção em desporto.

Hastie, P., e Mesquita, I. (2016). Sport-based Physical Education. In C. Ennis (Ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 367 – 379). London: Routledge.

Hughes, M., e Franks, I. M. (Eds.) (2004). *Notational analysis of sport: Systems for better coaching and performance in sport*. London: Psychology Press.

Instituto Português do Desporto e Juventude. (2020). *Referenciais de formação geral: Cursos de treinadores de desporto*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Light, R. (2012). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. London: Routledge.

Lourenço, L. (2003). *José Mourinho*. Prime Books.

Mesquita, I. (2004). *A Pedagogia do Treino - A formação em jogos desportivos coletivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.

Mesquita (2009). *Lição de Síntese de Metodologia I – Voleibol Ramo de Treino Desportivo: Modelo de Abordagem*

Progressiva ao Jogo. Provas de Agregação em Ciências do Desporto. FADEUP.

Mesquita, I. (2010). Contributo para uma mudança de paradigma na formação de treinadores: Razões, contextos e finalidades. In J. Bento, G. Tani e A. Prista (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 84-98). Porto: FADEUP, CIFI²D.

Mesquita, I. (2011). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado, I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I. (2013). Perspetiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. Nascimento, V. Ramos e F. Tavares (Org.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 103 – 132). Coleção Temas Movimento: Florianópolis.

Mesquita, I. (2015). Formação de treinadores: como alocar um discurso teórico à prática? In K. Lemos, J. Greco e J. Morales (Eds.), *V CIJD, Congresso Internacional dos Jogos Desportivos* (pp.143-168). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mesquita, I. (2018). Formar treinadores com mente de qualidade: razões e procedimentos. In *Anuário do treino desportivo*, 95-106. Lisboa: Comité Olímpico de Portugal.

Mesquita, I. e Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. In A. Rosado, I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., e Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies to enhance student-coaches learning engagement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 657-668.

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.

Mitchell, S. A., Oslin, J., e Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. London: Human Kinetics Publishers.

Mosston, M., e Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First Online Edition.



REFERÊNCIAS

Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. Boston: Mosby.
Rosado, A., e Mesquita, I. (2011). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-219). Edições FMH – UTL.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books
Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*, 52-58.



FICHA TÉCNICA

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE TREINADORES

MANUAIS DE FORMAÇÃO - GRAU II

EDIÇÃO

INSTITUTO PORTUGUÊS DO DESPORTO E JUVENTUDE, I.P.

Rua Rodrigo da Fonseca nº55

1250-190 Lisboa

E-mail: geral@ipdj.pt



AUTORES

ISABEL MESQUITA, CLÁUDIO FARIAS, PATRÍCIA COUTINHO,

PAULA QUEIRÓS E PAULA SILVA

PEDAGOGIA E DIDÁTICA DO DESPORTO

LUÍS HORTA

ANTIDOPAGEM

LEONOR MONIZ PEREIRA

DESPORTO ADAPTADO

JOSÉ CARLOS LIMA, ANDRÉ XAVIER DE CARVALHO

E BRUNO AVELAR ROSA

ÉTICA NO DESPORTO

JOSÉ GOMES PEREIRA

FISIOLOGIA DO DESPORTO

CLÁUDIA SOFIA MINDERICO

NUTRIÇÃO

CLÁUDIA DIAS, SARA MESQUITA, NUNO CORTE-REAL,

ANTÓNIO MANUEL FONSECA

PSICOLOGIA DO DESPORTO

PAULO CUNHA, JOSÉ AFONSO, FILIPE MANUEL CLEMENTE

TEORIA E METODOLOGIA DO TREINO DESPORTIVO

MARTA MASSADA

TRAUMATOLOGIA DO DESPORTO

COORDENAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

Isabel Mesquita

COORDENAÇÃO DA EDIÇÃO

DFQ - Departamento de Formação e Qualificação

DESIGN E PAGINAÇÃO

BrunoBate-DesignStudio

© IPDJ - 2021