

# O impacto das pedagogias críticas na formação de treinadores com mente de qualidade

## Autores

Isabel Mesquita<sup>1</sup>; Cláudio Farias<sup>1</sup>

[imesquita@fade.up.pt](mailto:imesquita@fade.up.pt)

## Resumo

Este estudo examinou as práticas pedagógicas de um educador no âmbito da formação de treinadores no sistema académico com vista ao desenvolvimento de estudantes-treinadores com ‘Mente de Qualidade’, através do recurso a abordagens de ensino *centradas no estudante*, promotoras de uma abordagem de *aprendizagem profunda*. Este trabalho foi intencionalmente *estudo de caso*, no sentido de contribuir com conhecimento aprofundado sobre o impacto de “boas práticas pedagógicas” (as quais têm em conta as necessidades de formação de forma situada), na formação de treinadores, para alavancar a investigação futura na área com estudos extensivos, em termos de amostra e contexto de formação.

Este estudo evidenciou o valor das *pedagogias críticas*, as quais apelam à *aprendizagem profunda*, na formação de treinadores porquanto estimularam a *aquisição de competências metacognitivas* e de conhecimentos transferíveis e flexíveis, suportados numa *reflexão crítica* e na capacitação para a *resolução de problemas*.

Ademais, na medida em que o treinador é um “prático-teórico” e não um “ativista prático”, este estudo reforça a necessidade de se desenvolver programas de formação que instiguem ao desenvolvimento de treinadores com “mente de qualidade”, capazes de ter posicionamento baseado numa atitude deliberadamente intencional e reflexiva, tendo em consideração a natureza ambígua, complexa e dinâmica do contexto onde atuam.

**Palavras-chave:** Abordagem profunda de aprendizagem; Formação; Treinador

---

<sup>1</sup> Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFI2D) da FADEUP

## Introdução

Decorrente da evolução do treino desportivo, a formação de treinadores ocupa presentemente um lugar incontestável nas políticas de desenvolvimento e investigação desportiva (Mesquita et al., 2014).

Neste âmbito, a investigação tem evidenciado a desadequação do paradigma de formação de treinadores vigente, orientado por uma *racionalidade técnica* e focado, concomitantemente, numa *abordagem reprodutora* desfavorável à aquisição de competências metacognitivas, base do pensamento crítico e da autonomização crescente do treinador na intervenção profissional (Mesquita et al., 2015). Esta premência decorre do reconhecimento da elevada ambiguidade e complexidade apanágio do contexto de treino desportivo (Jones & Turner, 2006), o que não é compaginável com uma *abordagem superficial de aprendizagem* (Entwistle, 2001), onde impera o absolutismo e a padronização. Pelo contrário, a formação de treinadores deverá recorrer a abordagens de aprendizagem profundas (Entwistle, 2001) caracterizadas pelo reconhecimento da existência de múltiplas realidades, onde é crucial o desenvolvimento de um pensamento crítico o qual refuta o dogmatismo. Até porque ‘ser treinador’ é, fundamentalmente, tomar decisões baseadas em informação quase sempre insuficiente, o que requer constante adaptação às circunstâncias do contexto (Mesquita et al., 2015). A investigação tem vindo a destacar a necessidade da formação de treinadores perspetivar o desenvolvimento de treinadores com “Mente de Qualidade” (Jones & Turner, 2006, p. 183), a qual é indutora da *resolução de problemas*, da auto e hétéro avaliação crítica, da compreensão e da autonomização. Tais demandas apelam ao recurso de estratégias pedagógicas ‘*centradas no agente de aprendizagem*’ (ou ‘*pedagogias críticas*’) (Farias, 2018), as quais empoderam os treinadores a serem capazes de reconhecer a importância de refletir criticamente e construir o conhecimento interativa e colaborativamente em ambiente de aprendizagem situada (isto é, tendo em consideração os contextos históricos, culturais e sociais onde a mesma decorre).

O presente estudo teve como objetivo examinar o impacto do recurso de estratégias de ensino centradas nos estudantes (as quais convocam as abordagens de *aprendizagem profunda*) na formação de treinadores com “mente de qualidade”. Este estudo foi aplicado no sistema académico, porquanto constitui um nicho educativo que

tem como missão, entre outras facetas, a formação do treinador ética e ecleticamente competente.

## **Metodologia**

### ***Desenho de Estudo***

Este estudo adotou uma abordagem *interpretativa de estudo de caso* para analisar as estratégias pedagógicas usadas por um reconhecido educador no âmbito da formação de treinadores no sistema académico (Mesquita et al., 2016). Por se encontrar ainda numa fase embrionária, a produção de conhecimento na formação de treinadores requer investigação sobre práticas excecionais (Patton, 2015) que informem a teoria e edifiquem os constructos teóricos que iluminem a investigação futura. Nesta medida, um estudo de caso possibilita uma análise aprofundada da complexidade e singularidade de uma pessoa, programa ou sistema em particular, num contexto da vida real, enquanto pavimenta a subsequente realização de investigação empírica mais abrangente e com ‘amostras’ superiores.

### ***Contexto e participantes***

O estudo foi realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, instituição formal de formação de treinadores em Portugal. O módulo em questão (Metodologia I - voleibol) faz parte do programa de licenciatura em ciências do desporto, num semestre completo com formação de grau II de treinador. O módulo desenvolve conhecimentos específicos sobre o conteúdo do voleibol e competências pedagógicas e interpessoais em aulas teóricas e práticas. Pelo reconhecimento na literatura do valor de ‘aprender fazendo’ na formação inicial (Nelson et al., 2013), este estudo centrou-se nas sessões práticas.

Os participantes incluíram um educador (docente) (amostragem intencional) e 12 ET voluntários (os ET são identificados na secção dos resultados pela inicial do seu nome próprio). O formador (*António*, pseudónimo) foi escolhido pelo seu profundo conhecimento no voleibol; forte interesse e experiência na formação de treinadores no sistema académico e desportivo; e por ter uma filosofia de formação orientada para aprendizagem interativa, colaborativa e situada tendente a formar treinadores com

pensamento crítico e capacitação para a tomada de decisão, reconhecida pelos pares e estudantes.

### **Recolha e análise de dados**

Para aceder a detalhes críticos durante as aulas e à pluralidade de significações adestradas pelos diferentes agentes sociais ao fenómeno em estudo, recorreu-se a um espectro alargado de métodos qualitativos (“*eclétismo metodológico*”). A recolha de dados englobou (i) observação participante (OP), (ii) registo audiovisual de todas as aulas práticas (14 aulas, cada uma com duração de 45 minutos) e (iii) observação indireta e conseqüente registo dessas gravações (ORI), (iv) entrevistas de grupo focais (GF) com os ETs (conduzidas no final da terceira, sétima, décima e décima quarta aulas) e (v) duas entrevistas individuais (EI) ao formador universitário (após a sétima e décima quarta aulas).

O material recolhido proveniente das entrevistas foi transcrito e analisado em conjunto com os registos das observações. Os dados foram analisados tematicamente e para a credibilidade dos dados recorreu-se à sua triangulação, verificação das interpretações e análise interpretativa colaborativa pela equipa de investigação.

## **Resultados**

### ***Problematizar a aprendizagem: implicação cognitiva aumentada e construção significativa do conhecimento***

Enquanto educador, António venceu veementemente a importância de “*colocar situações-problema aos ET desde o primeiro momento*” (EI). O pensamento crítico e entendimento multidimensional da atividade do treinador elencaram-se como suas premissas fundamentais:

*O conteúdo do voleibol não é o mais importante, (a complexidade dos conteúdos) varia de ano para ano, duas, três semanas em função do nível inicial dos ET. Dou cada vez mais atenção a competências mais transversais do que é ser treinador. O espírito crítico é a base. A capacidade crítica de elaborarem uma conceção individual*

*de jogo, e serem críticos sobre os aspetos que viabilizam ou não a transferência efetiva para a prática. Capacitá-los. (EI)*

Ainda que a resolução de problemas tenha sido uma estratégia sistematicamente abordada na maioria das aulas, o processo seguiu uma complexidade crescente. António referiu, *“Começo com provocações, acerca do que trazem como adquirido, provocar o choque, obrigá-los a pensar naquilo”* (EI). Numa das aulas iniciais:

**António** iniciou a sessão com uma energia avassaladora. Em 2 minutos toda a turma estava mobilizada, *“vamos rápido, J., A., F., G., 2 vs. 2, campo 1. F., J., L., B., campo 2, já quero ver distribuição e bloco”*. Os exercícios seguem-se em catadupa sem grande tempo para paragens. No final reúne a turma e pede uma apreciação do que aconteceu. **P.** arrisca: *“nem fizemos aquecimento, nunca vi”*. Vários ET são envolvidos no debate acerca do exercício da especificidade das tarefas vs. perspetiva energético-funcional do processo de treino. Para alguns conseguir trabalhar em especificidade desde o minuto 1 do treino pareceu ser algo nunca equacionado. (OP)

António salientou também que *“o background no vólei e nível de habilidade inicial dos ET não é importante. Consegue-se sempre estimulá-los a resolverem problemas. Por exemplo, no mínimo em educação física todos dominam o 2 vs. 2. Parte-se dessa base. Se o conteúdo evolui, para um 3 vs. 3, 4vs. 4, aumenta-se também a complexidade dos problemas até porque as nuances táticas a explorar aumentam exponencialmente. Ou, colocam-se problemas de ordem do processo didático, pensarem no treino.”* (EI). No entanto, ainda que alguns ET dominassem tecnicamente o jogo, a sua capacidade inicial de resposta cognitiva às questões colocadas por António era limitada:

**António:** *“Então, como vão jogar? Lado a lado, um à frente, outro atrás?”* J. e L. olham um para o outro sem se decidirem. **J.:** *“bom lado a lado, acho eu, por causa do espaço.”* **António:** *“Ok, então como vais receber, para a frente e lado ou frente e meio?”* Nova troca de olhares e novo silêncio de J. e L. **António:** *“bom, e vocês (G. e A.), como vão jogar e porquê?”* Novo silêncio. Claramente foram apanhados desprevenidos. (OP)

António salvaguardou, no entanto, que, *“a complexidade não lhes é apresentada toda logo no início. O ET vai construído a sua ideia. Há informações que lhes dou, outras que não, nem que me peçam. Não, nesta fase já consegues resolver este problema”* (EI). Vários ET corroboraram o carácter sustentado da sua aprendizagem:

*Apesar de no início estarmos algo à toa, sentimos que nunca nos faltou totalmente o chão. Nas primeiras aulas conseguimos perceber que em cada situação que o prof nos colocava, tinha associado um determinado conjunto de erros. Não só da estrutura do exercício, as soluções eram mais simples de descobrir.* (J., GF)

Numa fase mais avançada do semestre...

*Os alunos foram apanhados desprevenidos. A rotina foi alterada e já não vão jogar o 4 vs. 4. António pede-lhes que construam um exercício que indiretamente despoleta alguns problemas ofensivos tipicamente emergentes nesta dinâmica. Após debate, os dois grupos põem em prática exercícios que manifestam um incremento na sofisticação. António não desarma, continua a colocar-lhes problemas em cima de problemas, “então e se o central recuar? E se o ponta subir pouco?”, e com isso os ET vão descobrindo nuances táticas mais complexas do 4 vs. 4.* (OP)

### **Construir “mente de qualidade” nos estudantes-treinadores através da significação pessoal e crítica na construção do conhecimento**

No decorrer das aulas foi notória a intenção do António de atender a diferentes níveis de conhecimento e experiência dos ET como meio de alocar maior significação pessoal às aprendizagens abordadas. Uma das estratégias pedagógicas usadas foi a promoção de maior interatividade entre os ET e valorização do conhecimento individual:

*Alguns dos ET voleibolistas, J., M. e outros que evidenciam uma predisposição natural para a orientação das tarefas estão de fora dos exercícios no papel de treinadores (emitem feedback, encorajam os colegas). A dada altura G., uma ET mais discreta,*

*dirige-se ao António que lhe responde: essa ideia é fantástica, ei, este grupo, oiçam a proposta da G., é muito relevante. Ajustem o exercício e daqui a 5 minutos voltamos a conversar.” (ORI)*

Outra estratégia envolveu a legitimação de diferentes contribuições dos ET:

*A grande mensagem é, coerência, e não há uma única, e necessariamente melhor, solução. O António apresentou um conjunto de objetivos aos grupos e guiou o planeamento nos quadros de exercícios apropriados. Condição: alinhamento exercício e o modelo tático em que pretendem jogar. Após esquematizarem a tarefa no quadro, são convidados a colocar em prática. Dez minutos passados, cada grupo analisa o que correu menos bem, cada elemento deve elencar uma possível solução. No resto da aula, testaram cada uma das soluções propostas.*

À medida que o semestre avançou, António comentou a progressão dos ET:

*Não é só no sentido de entender ‘matéria’. Percebo que começam a ter um olhar crítico, “isto está bem, mas havia outra solução”, “melhorávamos a solução que tínhamos se acrescentássemos isto”, “se surgir isto então podemos...”, e eu percebo, “esta malta já está no processo.” (EI)*

De acordo com os ET, a perceção de desenvolvimento da aprendizagem denotou implicitamente o desenvolvimento de competências metacognitivas e a importância de desenvolver o conhecimento do conteúdo e competência didática dos ET de modo integrado. O papel do treinador foi assumido num enquadramento mais relativista, e o processo reflexivo como fator primordial de capacitação dos ET:

*O que aconteceu com muitos de nós, ao desenvolverem um pensamento crítico, desenvolvemos um maior entendimento do jogo. Malta com problemas técnicos que teriam que resolver com treino extra-aula, já a posicionar-se melhor, avançar, recuar, e a sua maneira de jogar. Foi um 2 em 1. Os exercícios que construíamos nas aulas, melhoraram drasticamente. Começaram a fazer mais sentido, mais ligados à ideia de jogo x ou y.” (L., GF).*

*Basicamente aprendemos que não existem soluções únicas e absolutas. Podemos usar diferentes modelos táticos, e ganhar e perder com qualquer um deles. Agora, fazer as coisas em consciência, com coerência, isso é o mais difícil. O que é que a situação pede? Que jogadores tenho? E sobretudo, pô-los a pensar e no fim pensarmos nós sobre o que aconteceu, porquê, e o que vou fazer para mudar. (A., GF)*

### **Considerações finais**

O educador neste estudo otimizou o recurso de *pedagogias críticas*, que se diferenciaram claramente das práticas de ensino reprodutivas dominantes nas culturas tecnocratas e autoritárias, ainda, prevalentes na formação de treinadores (Martin-Silva et al., 2015). Em particular, um dos fatores mais relevantes para os ET alcançarem uma *abordagem profunda da aprendizagem* foi a oferta de experiências de aprendizagem potenciadoras da capacidade de resolver problemas semelhantes aos emergentes no contexto da prática do treinador (por exemplo, ‘ler’ o jogo ou planificar e operacionalizar um treino em função de um dado modelo de jogo). O educador conseguiu gerar ambientes de aprendizagem significativos para os ET, através da utilização de dinâmicas pedagógicas interativas as quais, por sua vez, permitiram a construção de significações sobre o conteúdo, o desenvolvimento do pensamento crítico e a capacidade de argumentação lógica e sustentada. Ademais, foi facultada aos ET a oportunidade para recorrerem ao conhecimento teórico na compreensão e resolução de dilemas da prática levando-os “*to think differently about coaching*” (Jones & Turner, 2006, p.198).

As pedagogias *centradas no estudante*, operacionalizadas pelo educador, estimularem nos ET o recurso a uma abordagem de *aprendizagem profunda* o que por sua vez foi indutor da edificação de “mente de qualidade” na construção do conhecimento e análise e resolução dos problemas. Para esta conquista foi determinante o envolvimento contínuo e progressivo dos estudantes na transformação personalizada do conhecimento, em oposição à sua mera assimilação (Martin-Silva et al., 2015)

## Referências

- De Martin-Silva, L. Fonseca, J. Jones, R.L. Morgan, K. & Mesquita, I. (2015). Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: the necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669-683.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*, in *Teaching and Learning Research Programme*. Leicester.
- 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 de Portugal*, p. 49-62.
- Jones, R.L. & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based Learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 181-202.
- Mesquita, I., Coutinho, P., De Martin-Silva, L., Parente, B., Faria, M., & Afonso, J. (2015). The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. *Journal of Sports Sciences and Medicine*, 14, 657-668.
- Mesquita, I. Ribeiro, J. Santos, S. & Morgan, K. (2014). Coach Learning and Coach Education: Portuguese Expert Coaches' Perspective. *The Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Nelson, L. Cushion, C. & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: The recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- Patton, M. (2015), *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*, Thousand Oaks, CA.