
AUTORA:

Isabel Mesquita ¹

¹ FADEUP, Faculdade de Desporto
da Universidade do Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.223>

**O valor das pedagogias críticas
na formação de treinadores
com mente de qualidade**

25

PALAVRAS CHAVE:

Formação de Treinadores.

Investigação. Pedagogias Críticas.

Reflexão.

RESUMO

Um dos maiores desafios da formação de treinadores no novo século é, sem dúvida, formar treinadores com uma “mente de qualidade”. A concretização de tal desiderato, depende, obviamente, do paradigma de formação do treinador. Em Portugal, a mudança recente de paradigma – onde se destaca a inclusão do ensino superior como espaço legitimado para a formação de treinadores e a obrigatoriedade do estágio profissional na formação de certificação de nível – oferece conjunturas favoráveis para formar treinadores com “mente de qualidade”. Esta transformação no plano jurídico teve já eco no plano científico, porquanto investigação recente tem vindo a fornecer contributos valiosos na orientação dos programas de formação de treinadores.

Deste labor, emerge a evidência da inoperância das pedagogias tradicionais, onde o abstracionismo, o ativismo prático e a retórica encontram terreno fértil e, por via disso, a teoria e a prática são antagonizadas. Contrariamente, as pedagogias críticas – com ênfase na aplicabilidade dos saberes, na reflexão crítica e na interação em contextos situados de formação – permitem aos treinadores em formação, o desenvolvimento de hábitos de reflexão, a partilha de conhecimentos, dilemas e experiências, incitadores do desenvolvimento do pensamento crítico.

Este ensaio examina os contornos desta metamorfose concetual na formação de treinadores e escrutina alguma da investigação empírica mais significativa realizada no novo paradigma de formação de treinadores.

Correspondência: Isabel Mesquita. (imesquita@fade.up.pt)

The value of critical pedagogy in forming coaches with a quality mind

ABSTRACT

One of the greatest challenges of coach education in the new century has been to educate coaches with a “mind of quality”. Certainly, whether this can be achieved is dependent on the coach education paradigm used to become a coach. In Portugal, the recent changes in coach education – with the inclusion of higher education as a formal agency for coach education, and the obligation of a professional internship to achieve certification for all coaching degrees – offers a suitable context to educate coaches with “quality mind”. These changes have already had valuable consequences in the scientific field and recent research has provided valuable input in guiding coach education programs.

Past research has provided evidence of the ineffectiveness of traditional pedagogies, where abstractionism, practical activism, and rhetoric are common. The result is theory and practice fraught with issues. In contrast, the critical pedagogies, with an emphasis on the applicability of knowledge, critical reflection and interaction in contexts of education, enable coaches; to develop habits of reflection; to share knowledge, dilemmas and experiences; and to promote critical thinking.

This essay examines the main concerns of a conceptual transformation in coach education and scrutinizes the most significant empirical research undertaken since the implementation of the new training paradigm of coaches in Portugal.

KEY-WORDS:

Coach Education. Research.

Critical Pedagogies. Reflection.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a formação de treinadores tem vindo a ocupar lugar de destaque nas políticas de desenvolvimento desportivo bem como na investigação, fruto da evolução incontestável da performance desportiva, o que remete para o treinador a premência de estar dotado de competências profissionais que o auxiliem no alcance da excelência^(8,13).

Este reconhecimento tem tido eco na expansão da investigação centrada na formação de treinadores, a qual alega alevantado reconhecimento à aprendizagem decorrente das experiências práticas quotidianas do treinador, em desabono dos processos de formação *formal* – cursos de frequência obrigatória. Em boa verdade, a *aprendizagem pela interação* com outros significativos (por exemplo, pares, treinadores peritos e tutores), em contextos reais de prática profissional, elenca predicados que a enformam de maior significado e genuinidade para quem a experiencia na primeira pessoa: o treinador. A investigação tem vindo a dar conta do valor reiterado pelos treinadores acerca da aprendizagem pela interação, em contextos reais de prática, enquanto via primordial para o desenvolvimento de competências profissionais. Nomeadamente no estudo de Mesquita, Ribeiro, Santos & Morgan (2014), num inquérito a treinadores de elite portugueses, ficou patente o entendimento do contexto do treino como idiossincrático e o valor da aprendizagem informal com elevado ênfase na reflexão sobre problemas que a prática suscita.

Esta preferência dos treinadores pela aprendizagem de cariz *não formal* (cursos de formação não obrigatória) e *informal* (aprendizagem ao longo de vida proveniente das experiências e meio envolvente), não é alheia ao facto de na formação *formal* sobressair uma valência *tecnocrática* e *biologista*. Em consequência, o paradigma de formação vigente é incitador do predomínio da *racionalidade técnica*, a qual se expressa em vários domínios: (a) orientação da formação para uma *abordagem reprodutora* com fundamento na teoria comportamentalista da aprendizagem; enraizamento do *ativismo prático*, porquanto as sessões práticas remetem para o “saber fazer”, em desfavor do “saber pensar”; (b) menosprezo pelo desenvolvimento de competências metacognitivas, sustentáculo de uma formação orientada para a autonomia e inovação; (c) e por fim, negligência dos conteúdos alocados à aprendizagem para ser treinador, entregando-se esta missão ao acaso e à vontade do treinador em aprender, por si mesmo, ao longo da sua carreira.

Em particular, as matérias do foro deontológico e pedagógico bem como os primados axiológicos – que norteiam a construção e edificação de posturas profissionais eticamente fundadas – são relegados para segundo plano. De facto, a formação pedagógica e humanista tem estado arredada das formações profissionais dos treinadores, principalmente, em sede de formação outorgada pelo sistema desportivo. Deixa-se, de lado, o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, com prejuízo da reflexão ético-deontológica, da análise aprofundada do sentido do Desporto e das suas práticas profissionais. Há que assumir, e verter em sede de currículo, que ao treinador desportivo, dada a função

social que desempenha, é-lhe exigido uma intervenção balizada por referenciais éticos, deontológicos e pedagógicos, respaldada em posturas sócio críticas.

Tradicionalmente, a formação de treinadores tem sido consumada em sede de sistema desportivo, competindo às Universidades o papel maior, embora informal e nem sempre reconhecido, de fornecer conhecimento pedagógico e científico sustentado. Entre os países que mais acolheram a necessidade de incrementar os processos formativos do treinador, destaca-se Portugal onde, recentemente, foi alterado o modelo de formação. Entre as alterações mais significativas do sistema de formação de treinadores em Portugal destacam-se o reconhecimento legal do Ensino Superior enquanto agência formal de formação de treinadores e o Estágio profissionalizante tutorado na formação de certificação de nível.

A formação por via de habilitação académica de nível superior confere um novo rumo à formação de treinadores em Portugal, sedenta de referencial axiológico e instrumental, pedagógico e cientificamente fundados. Este novo paradigma de formação é, indubitavelmente, prenunciador da afirmação socioprofissional e da consolidação da carreira de treinador, onde, por certo, a formação académica pelo ideário que sustenta e pelo acervo de conhecimento que comporta, fornece um inestimável contributo na elevação e qualificação dos processos formativos e, conseqüentemente, na perseguição da excelência profissional.

Em conformidade, o ensino superior pela coexistência de duas culturas, a científica e a das humanidades, alvora aos estudantes uma formação, em sede de Treino Desportivo, simultaneamente eclética e rigorosa, onde é desejável que coabite ciência e ética, filosofia e tecnologia, erudição e pragmatismo, epistemologia e racionalidade. Em suma, a formação de treinadores, em sede de ensino superior pela inquietude, curiosidade e assertividade face à compreensão e resolução de fenómenos e problemas emergentes, constitui um nicho de excelência na produção de saberes.

DO PARADIGMA RACIONALISTA AO PARADIGMA CONSTRUTIVISTA NA FORMAÇÃO DE TREINADORES

A investigação na área do *Coaching* nos Desportos tem vindo a desafiar a visão tradicional – *racionalista e tecnocrática* – da formação de treinadores, criticando a sua obsessão em definir padrões de eficácia do treinador, de forma descontextualizada independentemente das exigências concretas impostas pela idiosincrasia contextual. Contrariamente, ser treinador requer capacidade de adaptar, de gerir, de arriscar e de inovar até porque, a profissão de treinador exige sobretudo competências pedagógicas e sociais ⁽¹³⁾. Tal se deve ao facto de ser reclamado ao treinador, para além do domínio dos conteúdos de treino e áreas afins, a capacitação para saber lidar com os atletas e outros intervenientes, aprendendo a influenciá-los – dentro dos limites éticos requeridos –, a saber gerir situações conflituosas, ambíguas e problemáticas, apanágio do quotidiano da sua profissão ⁽¹⁰⁾.

Do exposto se depreende que a natureza complexa e dinâmica dos contextos e circunstâncias onde o treinador exerce a sua atividade ⁽¹²⁾, não é compatível com uma formação que assenta em modelos de ensino explícitos e formais, de teor autocrático, que não estimulam a proatividade nem a autonomia na tomada de decisão do treinador. Urge, assim, despoletar uma mudança de paradigma na formação de treinadores que consubstancie o transitar de perspectivas de aprendizagem comportamentalistas para construtivistas, incitadoras de um maior comprometimento, autonomia e corresponsabilidade do próprio treinador pelos contornos e percurso da própria aprendizagem. Ademais, apenas pelo abandono de abordagens de ensino instigadoras de *visões dualistas* (comum nas perspectivas comportamentalistas da aprendizagem) – que apenas servem para alimentar dogmas, dar palco à retórica e doutrinação – e pela preferência de abordagens estimuladoras de *visões relativistas* – que consideram múltiplas possibilidades de soluções em analogia ao requerido na atividade do treinador – (comum nas perspectivas construtivistas da aprendizagem), os treinadores são impelidos a desenvolverem o autoconhecimento e a adotarem perspectivas mais flexíveis, logo mais ecológicas. Isto é, a reconhecerem *a identidade real* – e, conseqüentemente, a tomarem consciência do que são e do que sabem – para viabilizar *a identidade perspectivada* – perceberem e agirem em direção ao que, e como, querem ser. Este processo de *transformação* é capital para almejar uma autonomização progressiva e sustentável dos treinadores – isto é, possuem as suas próprias conceções, estabelecem rumos e metas pessoais, satisfatoriamente construídas e desenvolvidas – ao longo da sua formação e carreira.

Para se intentar tal formação, na qual o treinador é construtor da sua própria aprendizagem, é necessário que na formação de treinadores: se troque a retórica pelo conhecimento; se substitua o *professor/formador transmissor* (que prescreve a solução) pelo *professor/formador facilitador* (que suporta e guia o caminho da aprendizagem); se promovam experiências de aprendizagem, simultaneamente desafiadoras e concretizáveis, onde de forma explícita e deliberada são estabelecidas relações entre os conceitos teóricos – que iluminam as soluções a adotar – e os problemas concretos emanados da prática.

Apesar da investigação ser reduzida neste domínio, emergem alguns estudos que dão conta do valor das abordagens construtivistas no âmbito da formação de treinadores no espaço académico. Num estudo desenvolvido no âmbito do Ramo em Treino Desportivo na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (doravante, FADEUP) ⁽⁹⁾ pretendeu-se compreender o impacto do recurso a estratégias de ensino indiretas na promoção de um envolvimento profundo dos estudantes com a aprendizagem. Este estudo evidenciou que a adoção de pedagogias críticas pelo professor, marcadas por uma elevada interação (por exemplo, elevado questionamento, autonomia conferida na monitorização das tarefas, incentivando a procura de soluções e o pensamento crítico), gerou um ambiente simultaneamente suportivo e desafiador, incitador de uma maior proatividade dos estudantes, ajudando-os a alcançar níveis de compreensão complexos e sofisticados, conducentes a uma aprendizagem transformatória.

DA RECEITA À PROCURA DA SOLUÇÃO “SITUADA” NA FORMAÇÃO DE TREINADORES

A cultura instalada na formação de treinadores, durante largos anos foi instigadora da replicação e não da criatividade, da “receita” e não da procura da “solução situada”. Assim, tem vindo a aflorar a premência em se romper com os modelos de formação tradicionais, onde se tem procurado modelar o treinador a padrões de atuação objetivos e generalistas independentemente da “*pessoa que é*” e das especificidades particulares dos contextos onde atua. Em sentido oposto, é imprescindível formar treinadores que se habituem a refletir, a ter sentido crítico, a problematizar a sua prática sendo, por via disso, impelidos a outorgar significado teórico à sua ação.

Neste alcance, é premente o desenvolvimento de treinadores com “*mente de qualidade*”, o que requer a implementação de hábitos de reflexão, da resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros, base de uma formação orientada para a inovação e autonomia profissional. Até porque, tais processos irão favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, integrador dos dilemas da prática, tornando os treinadores capazes de sujeitar as suas crenças e conhecimentos a uma auto e hétero análise crítica.

Em suma, formar treinadores com “*mente de qualidade*” capacita os mesmos, a serem capazes de aplicar apropriadamente os conceitos teóricos aos problemas que emergem da prática, a implicarem-se cognitivamente e emocionalmente na atribuição de significados às decisões e ações correntes nos ambientes de prática; um processo que, não raras vezes, também modifica o treinador como pessoa, porquanto a aprendizagem é percebida e experienciada como um processo de *transformação*.

Este entendimento reitera o valor da (des)construção de um pensamento criativo, independente e, simultaneamente, robusto no treinador em formação, o qual se expressa na capacidade de pensar criticamente, de inovar, de refutar dogmas; em suma, de perceber que atuar na “*zona de desconforto*” constitui um desafio, uma oportunidade de aprendizagem e não um obstáculo. Ademais, habilita o treinador a tomar decisões concetualmente fundadas, com *visão de futuro*, e não enquanto receitas previamente assumidas como remédio que serve para resolver qualquer maleita.

Como resposta a este desafio, têm vindo a emergir estudos realizados nomeadamente em Portugal e no Reino Unido que incorporam desenhos longitudinais, capazes de capturarem as dinâmicas e mudanças operadas no processo formação de treinadores. No estudo de De Martin Silva, Fonseca, Jones, Morgan & Mesquita (2015) os autores exploraram o modo como a aprendizagem dos estudantes de licenciatura em *Coaching* (na *Cardiff Metropolitan University*, País de Gales, Reino Unido) foi afetada pelos contextos pedagógicos e sociais a que estes foram expostos. Os resultados enfatizaram o papel do professor (*o que é e como ensina*) no desenvolvimento intelectual dos estudantes, evidenciando ser um fator catalisador da maturidade cognitiva dos estudantes. Não obstante os estudantes a treinadores evoluírem de uma visão dualista para outra mais relativista ao longo do curso,

esta mudança foi afetada pelos métodos de avaliação, pela natureza dos conteúdos curriculares e, sobretudo, pela natureza da relação estabelecida com os diferentes professores.

Do mesmo modo, Coutinho, Sardinha, Estriga & Mesquita (2015) num dos raros estudos longitudinais, realizado na FADEUP com estudantes da licenciatura do Ramo Treino Desportivo de diferentes Metodologias dos Desportos, verificaram que a natureza da relação estabelecida entre as aulas teóricas e as aulas práticas, bem como o espaço concedido aos estudantes na aprendizagem foram fatores cruciais que determinaram a forma como eles encararam e se envolveram na aprendizagem. Em algumas turmas, a existência de uma relação explícita entre o discurso teórico e as vivências práticas, bem como de um espaço de debate e de confrontação de ideias nas aulas (onde a reflexão e o pensamento crítico foram estimulados), foi catalisador para a adoção de uma abordagem de *aprendizagem profunda* e de cariz *transformatório* (isto é, pessoalmente assumida e comprometida, com compreensão crítica dos conteúdos). Por sua vez, noutras turmas a desconexão entre as aulas teóricas e as aulas práticas, conjuntamente com um formato de ensino excessivamente expositivo sem interação e debate, foram fatores inibidores do desenvolvimento dos estudantes, concorrendo para uma abordagem de *aprendizagem superficial* (onde a memorização e replicação predominam). Os resultados deste estudo reforçam a importância das perspetivas de aprendizagem de índole construtivista, as quais promovem ambientes estimulantes e incitadores de abordagens de *aprendizagem profundas* e *transformatórias*.

Num outro estudo longitudinal, De Martin Silva & Mesquita (2016) pretenderam analisar as abordagens de aprendizagem utilizadas por estudantes a treinadores durante os três anos da licenciatura em *Coaching* (na *Cardiff Metropolitan University*, País de Gales, Reino Unido). As autoras averiguaram que os estudantes a treinadores vivenciaram um movimento na forma como lidaram com a aprendizagem; isto é, partiram de uma abordagem *superficial* para uma abordagem *profunda* durante os três anos do curso. Entre os fatores que contribuíram para a abordagem *superficial* adoptada no primeiro ano, esteve o facto da avaliação não ser mandatória para a transição de ano (apenas é necessário 40% de aproveitamento para passagem do primeiro para o segundo ano do curso) e, ainda, a influência dos colegas de anos seguintes, na ideia transmitida acerca da forma (irresponsável e pouco comprometida) como deve ser realizado o primeiro ano. Já a abordagem *profunda* (e *transformatória*) foi estimulada a partir do segundo ano, pelo incremento da oferta de experiências de aprendizagem mais autênticas e interativas (por exemplo, aulas práticas e seminários), as quais contavam para a nota final; para além disso, o maior suporte oferecido pelos professores e a monografia de final de curso, no terceiro ano, promoveram uma participação mais ativa, comprometida e autónoma dos estudantes. Este estudo enfatiza a necessidade de existir um alinhamento construtivo entre as atividades curriculares, a estrutura do curso e os objetivos do ensino logo no início da licenciatura, no sentido de se estimular desde cedo nos estudantes a adoção de uma abordagem de aprendizagem *profunda* e *transformatória*.

“METER A MÃO NA MASSA”:

REQUISITO PARA APRENDER A SER TREINADOR

Conforme comumente apregoado, por muitos, e percebido tacitamente por todos nada substitui a experiência. Não obstante, experiência não é sinónimo de aprendizagem se esta não envolver intencionalidade e pensamento crítico em relação ao que se experiencia. O mesmo será afirmar que prática e reflexão assumem uma relação intrincada e comprometida na *aprendizagem experiencial*. Este entendimento é apelativo de que sejam considerados, na formação *formal*, contextos de aprendizagem que incorporem cenários reais da atividade profissional do treinador, suportados por uma tutoria de questionamento. A aprendizagem deverá ser, por via disso, promotora da compreensão personalizada das próprias experiências decorrentes na interação com os outros – pares e “outros mais capazes” – em contextos, cultural e historicamente situados (isto é, *aprendizagem situada*). Em consequência, os treinadores desenvolvem *sentido de empoderamento* para questionar e autorregular a sua própria aprendizagem, um aspeto central do pensamento crítico.

De acordo com Schön (1987), a teoria da reflexão é particularmente apropriada para ambientes onde os procedimentos são altamente flexíveis, com possibilidades de respostas diferenciadas, sujeitas a apreciações qualitativas de processos complexos, apanágio dos envoltórios de intervenção do treinador. Em conformidade, Schön, baseado na investigação de modelos profissionais em áreas diversificadas, salienta que o crescimento profissional é consumado através da experiência de reflexão sobre os dilemas práticos, referido como *conversação reflexiva*. Interessante é o facto de os indivíduos prestarem mais atenção à informação que tem um significado pessoal e imediato para eles, particularmente quando a atenção operativa é grande ⁽¹⁴⁾, porquanto significa que a aprendizagem quando é situada (problema concreto, emergente de cenários reais de treino/competição) promove a intensificação do envolvimento pessoal e a focalização nos problemas.

Todavia, a ilusão de que a capacidade reflexiva é adquirida naturalmente pela experiência tem conduzido à sua negligência nos programas de formação de treinadores. Não é raro assistir-se a uma preocupação exagerada em se cumprir o programa, ou seja, dar toda a matéria, sendo negligenciados os processos de reflexão e mesmo quando estes existem, são desencadeados nas horas que eventualmente sobram ⁽⁶⁾. Neste âmbito, as reflexões não são sistemáticas, não possuem orientação de acordo com parâmetros preestabelecidos e não exercem, por isso, a influência desejada no desenvolvimento profissional do treinador.

Em conformidade, para que a aprendizagem em contexto real de prática (como é o caso do estágio profissional) seja significativa, é necessário que a experiência: (a) seja vertida em aprendizagem e conhecimento; (b) seja imbuída de intencionalidade; (c) seja acompanhada de conversas reflexivas; (d) esteja presente a partilha, com outros significativos, de experiências, conhecimentos, dilemas e crenças. Em suma, a aprendizagem é resultante do desenvolvimento de processos reflexivos e de um envolvimento ativo e intencional na, e através, da atividade.

No contexto da formação de treinadores, a *aprendizagem experiencial* mostra particulares vantagens, face à complexidade inerente à atividade profissional do treinador, na medida em que potencia a interação com os outros, cultiva o espaço entre trabalhar sozinho e ter apoio de outros e fomenta o desenvolvimento dos processos reflexivos ⁽⁷⁾. Para que tal seja efetivamente desenvolvido, é crucial a coexistência de condições e processos de formação que potenciem o “*aprender fazendo*”, pelo privilegiar de situações de aprendizagem que: (a) incorporem genuinamente a cultura desportiva onde se desenvolve a atividade do treinador; (b) estimulem intencionalmente os processos de reflexão; (c) e integrem processo explícitos de aconselhamento e de orientação, desenvolvidos por “*alguém mais capaz*” ⁽⁷⁾.

A investigação realizada no âmbito do estágio profissional tem evidenciado dificuldades percebidas, pelos treinadores, como obstaculizantes de uma formação de qualidade, mormente na construção da identidade profissional. A aprendizagem interativa, essencialmente desenvolvida em comunidades de prática (isto é, grupos que partilham a mesma paixão por um tema e onde existe a figura do facilitador que modera as discussões e orienta suportivamente a aprendizagem para níveis mais desafiantes), tem evidenciado ser um apoio precioso para o desenvolvimento profissional dos treinadores, principalmente uma fase tão delicada como é o estágio profissional. Num estudo realizado na FADEUP ⁽⁵⁾, no âmbito de um desenho de investigação-ação e em que os estudantes e treinadores de Futebol durante o estágio profissional participaram numa comunidade de prática, foi evidente o papel da aprendizagem em comunidade de prática na transposição das dificuldades provenientes do contexto. Entre os aspetos mais importantes salienta-se: (a) os estagiários sofreram um choque devido ao desfazamento entre as suas expectativas iniciais e o que experienciaram; (b) existiu falta de respeito do treinador principal em relação aos estagiários e ao papel desempenhado; (c) ao longo da época, os estagiários desenvolveram literacia micropolítica, com ajuda do facilitador, no âmbito da comunidade de prática; (d) os estagiários assumiram ter um “preço social” a pagar (isto é, aceitar a cultura vigente no clube), para serem efetivamente legitimados como elementos da organização para os demais, em particular, para o treinador principal e jogadores. Este estudo salienta por um lado, os obstáculos iniciais colocados aos estagiários pelos clubes, devido às elevadas exigências competitivas e, por outro, a importância do apoio efetivo do facilitador, pelo recurso a estratégias de *scaffolding* e pelas dinâmicas de trabalho instaladas na comunidade de prática.

Num outro estudo ⁽¹⁾ realizado também na FADEUP, no âmbito do Ramo Treino Desportivo, foi examinado o impacto do estágio profissional na construção e transformação da identidade profissional de treinadores de Voleibol. No decorrer do processo, os estudantes progressivamente perceberam e incorporaram as complexidades inerentes à atividade de treinador, evoluindo dum pensamento simplista e dualista para um mais complexo e relativista. O choque com a realidade, aliado a um apoio da estrutura, estimulou uma evolução no sentido duma maior profundidade e latitude nos processos reflexivos, aliados a um cres-

cente agenciamento, redundando num maior peso da identidade pessoal, à medida que o estágio se foi desenrolando. Deste modo, os estagiários foram, gradualmente, tornando-se menos dependentes da estrutura e assumiram um papel mais pró-ativo, de iniciativa, com maior autonomia em todo o processo. Os modos específicos desta construção, bem como as estratégias utilizadas para lidar com uma nova realidade, dependeram, em larga medida, de processos de socialização antecipatória e, ademais, de aspetos contextuais relacionados com a orgânica estrutural envolvente. Em suma, o estágio profissionalizante configurou-se como um momento decisivo para a construção da identidade profissional destes treinadores. Todavia, os contextos de realização do mesmo, aliados ao historial de cada estudante, condicionam os percursos e deverão ser ponderados aquando da alocação dos estagiários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da investigação mais recente emerge a mensagem de se tornar urgente formar treinadores com "*mente de qualidade*", capazes de estabelecer elevado comprometimento, autonomia e responsabilidade pelos contornos e percurso da própria aprendizagem e desenvolvimento. Para o efeito, os programas de formação de treinadores terão de incorporar matrizes curriculares que explicitamente desenvolvam hábitos de reflexão, de resolução de problemas e partilha de conhecimento com os outros, base do pensamento crítico e de uma formação orientada para o sucesso profissional.

Ainda com pouco suporte empírico, dado os estudos longitudinais serem reduzidos à escala mundial, esta investigação pioneira evidencia a necessidade de se desenvolverem programas de formação mais realísticos que integrem a complexidade inerente ao trabalho do treinador. Isto exige reconhecer que os treinadores são profissionais que necessitam de tomar decisões astutas, baseadas nas condições mutáveis dos contextos em que atuam e que, por via disso, devem ser formados atendendo a essa premência. O mesmo será afirmar que os treinadores, desde o início da sua formação e carreira, devem ser sujeitos a processos de transformação do conhecimento, em oposição a outros que perfilhem a retenção e assimilação do conhecimento.

Para responder a este desiderato, é premente que nos programas de formação sejam priorizadas estratégias pedagógicas promotoras do estabelecimento de nexos explícitos entre as conceções teóricas e os problemas da prática – que capacitem os treinadores a tomar decisões intencionais e criativas, tendo em consideração a ambiguidade e a imprevisibilidade atributo da sua atividade profissional.

REFERÊNCIAS

1. Afonso J, Azevedo E, Estriga L, Mesquita I (2016). A construção da identidade profissional do treinador no estágio profissionalizante: Estudo aplicado no contexto de formação académica. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.365-398). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
2. Coutinho P, Sardinha M, Estriga L, Mesquita I (2015). Formação de treinadores no contexto académico : relação entre as perspetivas de ensino e as abordagens de aprendizagem. In: *Investigação na formação de treinadores: identidade profissional e aprendizagem* – pp. 187 – 217.
3. De Martin Silva L, Mesquita I (2016). Como aprendem os estudantes a treinadores? Estudo longitudinal no contexto da formação académica no Reino Unido. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.161-185). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
4. De Martin Silva L, Fonseca J, Jones J, Morgan K, Mesquita I (2015). Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: the necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*. Available on <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1072153>.
5. Gomes R, Jones R, Batista P, Mesquita I (2016). Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2016.1141287.
6. Jones R, Fonseca J, De Martin Silva L, Davies G, Morgan K, Mesquita I (2015). The promise and problems of video diaries: Building on current research. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(3), 395-410. Doi: 10.1080/2159676X.2014.938687.
7. Mesquita I (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Org.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 295 – 318). Coleção Temas Movimento: Florianópolis.
8. Mesquita I, Borges M, Rosado A, Batista P (2012). Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese Handball. *European Journal of Sport Sciences*, 12(2), 168-178. DOI: 10.1080/17461391.2010.551413.
9. Mesquita I, Coutinho P, De Martin Silva L, Parente B, Faria M, Afonso J (2015). The value of indirect teaching strategies to enhance student-coaches learning engagement. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14, 657-668.
10. Mesquita I, Isidro S, Rosado A (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(3), 480-489.
11. Mesquita I, Ribeiro J, Santos S, Morgan K (2014). Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. *The Sport Psychologist*, 28, 124 – 136.
12. Santos S, Jones R, Mesquita I (2013). Do coaches orchestrate? The working practices of elite Portuguese coaches. *Research Quarterly of exercise and sport*, 84(2), 263-272, DOI: 10.1080/02701367.2013.784722.
13. Santos S, Mesquita I, Graça A, Rosado A (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 62-70.
14. Schon D (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass. 355 p; 21 cm. ISBN 1-55542-220-9.