



Contributo para o estudo do impacto da formação de treinadores de basquetebol.

RICARDO MANUEL da SILVA COUTINHO

Porto, 2007

Contributo para o estudo do impacto da formação de treinadores de basquetebol.

Monografia realizada no âmbito da disciplina de
Seminário do 5º ano da licenciatura em Desporto e
Educação Física, na área de Desporto e Rendimento-
Basquetebol, da Faculdade de Desporto da
Universidade do Porto

Orientador: Mestre Dimas Pinto
RICARDO MANUEL da SILVA COUTINHO

Porto, 2007

*“Se as tuas acções inspiram os outros a sonhar mais, aprender mais, fazer
melhor e tornarem-se melhores, tu és um líder”.*
John Quincy Adams

Agradecimentos

Estas palavras que redigirei visam dois objectivos distintos: primeiro prestar um profundo reconhecimento a todos quantos de uma forma directa contribuíram para a consecução deste documento, e em segundo lugar aos pilares da minha vida que me possibilitaram atingir este marco e consumá-lo:

- o Ao Mestre Dimas Pinto pela disponibilidade, envolvimento com o projecto, pela amizade, pelas horas de profícuos debates e pelos ensinamentos que ultrapassaram largamente o conceito de orientação.
 - o Ao Professor Doutor Amândio Graça que emprestou a sua imprescindível, quão prestável sabedoria a este estudo.
 - o Ao Professor Eliseu Beja, presidente da Escola Nacional de Basquetebol, pela prontidão com que acolheu o pedido para endereçar os questionários aos formadores.
 - o À Minha Orientadora de Estágio, Professora Cristina Macedo pela compreensão na entrega mais morosa de alguns documentos, a fim de que este trabalho pudesse ser concluído em tempo útil.
 - o Aos formadores que se dispuseram desprendidamente colaborar nesta monografia, para que a sua consecução fosse uma realidade.
-
- o Aos Professores Doutores, Jorge Olímpio Bento e Rui Garcia pelo sortilégio de suas palavras, verdadeiros arquétipos de erudição e de honestidade...
 - o À Elisa, templo do porvir, templo de refúgio, templo de delicadeza ...
 - o Aos meus Pais, templo de aconchego e de ânimo...
 - o À minha sobrinha, templo de encantos...
 - o Ao meu Irmão, templo da amizade sincera e principal impulsionador do meu percurso académico ...
 - o Ao Nuno e ao Tiago, templos de um tempo novo, companheiros e amigos de mérito nos obstáculos, nas confissões e na exultação...

Índice

Agradecimentos.	i
Índice de quadro e figuras.	vi
Índice de anexos.	vii
Resumo.	ix
1. Introdução.	9
2. Revisão da Literatura.	15
2.1. Conceitos e competências do treinador.	15
2.1.1. Evolução do conceito de treinador, e a sua concepção emergente.	15
2.1.2. Capacidades, competências e conhecimentos do treinador.	19
2.2. Desenvolvimento do atleta/jogador a longo termo.	29
2.3. Formação de Treinadores.	32
2.3.1. Conteúdos presentes nas formações.	32
2.3.2. Disciplinas e Conteúdos leccionados nos cursos de formação de treinadores de basquetebol em Portugal, ao longo dos três níveis constituintes.	45
2.4. Avaliação do impacto da formação.	49
2.4.1. Avaliação do impacto dos cursos de formação extra-desporto.	60
2.4.2. Problemas no isolamento dos resultados oriundos da formação de treinadores, e na medição de resultados desportivos.	64
2.4.3. Avaliação do impacto dos cursos de formação de Treinadores.	65
2.4.4. Operacionalização dos modelos de avaliação de impacto no desporto.	69
3. Objectivos.	73
4. Materiais e Métodos.	77
4.1. Caracterização da amostra.	79
4.2. Elaboração do Questionário.	79
4.3. Procedimentos da recolha de dados.	79
4.4. Procedimentos para a análise, interpretação e Categorização dos dados.	80
4.5. Limitações do estudo.	82

5. Apresentação e Discussão dos Resultados.	83
5.1. Indicadores de qualidade na actuação do Treinador na perspectiva dos formadores dos cursos.	85
5.1.1. Apresentação e comparação dos indicadores mencionados em cada uma das categorias que cada uma das quatro dimensões comporta, relativas aos três níveis de formação inicial de treinadores.	85
5.1.2. Apresentação e Comparação dos Dados Totais de cada uma das dimensões nos três níveis.	103
5.1.3. Apresentação e Comparação da Média do Grau de importância de cada uma das dimensões dos três níveis.	108
5.2. Apreciação crítica aos propósitos da configuração da formação.	114
6. Conclusões.	117
7. Bibliografia.	127
8. Anexos.	

Índice de Quadros

Quadro 1 – Áreas do Conhecimento do Treinador (Bowring, 2005)	23
Quadro 2 – Capacidades, Competências e Conhecimentos dos Treinadores	27
Quadro 3 – Relação entre instrumentos e os assuntos a serem avaliados	52
Quadro 4 – Variáveis técnicas da avaliação de impacto	53
Quadro 5 – Programa de avaliação da formação (Kirckpatrick, 1994)	55
Quadro 6 – Níveis, estratégias e intervenientes na avaliação (HAMBLIN (1992))	58
Quadro 7 – Método de avaliação apropriado para cada produto do programa nacional de certificação de treinadores (Bales, 2005)	69

Índice de Figuras

Figura 1 – Funcionamento da estrutura de avaliação (Kickpatrick, 1994)	56
Figura 2 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 1).	86
Figura 3 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 2).	87
Figura 4 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 3).	88
Figura 5 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 1).	91
Figura 6 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 2).	92
Figura 7 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 3).	93
Figura 8 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível 1).	95
Figura 9 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível 2).	96
Figura 10 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível 3).	97
Figura 11 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 1).	99

Figura 12Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 2).	100
Figura 13Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 3).	101
Figura 14Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 1).	103
Figura 15Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 2).	104
Figura 16 Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 3).	105
Figura 17Média do grau de importância por dimensão (nível 1).	109
Figura 18Média do grau de importância por dimensão (nível 2).	110
Figura 19Média do grau de importância por dimensão (nível 3).	111

Índice de Anexos

Questionário: Inventariação dos indicadores de qualidade na actuação do treinador

Resumo

Contribuir para a construção de um instrumento que vise avaliar o impacto da formação de treinadores de jogos desportivos colectivos, é o objectivo geral a que o presente estudo aspira. Como objectivos específicos definimos: (I) Coligir os conceitos emergentes de treinador (II) compilar as competências, capacidades e conhecimento a deter pelos treinadores (III) elucidar acerca dos modelos de avaliação de competências pós realização da formação utilizados em outros domínios que não o desportivo (IV) Conhecer, a partir dos formadores, os indicadores de qualidade da actuação de um treinador, resultantes de um curso eficaz, para cada nível da formação (V) compreender quais as categorias que os formadores consideram mais pertinentes para um treinador mediante o seu nível de formação, em cada uma das dimensões do comportamento (VI) comparar entre os três níveis, as diferenças em cada uma das categorias das dimensões comportamentais existentes (VII) medir a amplitude que cada dimensão comportamental toma, mediante as indicações dos formadores (VIII) confrontar os totais de cada uma das dimensões comportamentais entre os três níveis actuais (IX) averiguar em termos médios o grau de importância que os formadores atribuem a cada uma das dimensões comportamentais (X) opor as médias das quatro dimensões comportamentais com cada um dos níveis. Através de uma revisão exaustiva da literatura, da aplicação de um questionário a dezoito formadores dos cursos de treinadores dos níveis um, dois e três de basquetebol que estão sob a alçada da Escola Nacional de Basquetebol. A metodologia perfilhada foi o modelo adaptado ao ensino de Formosinho (2001) e uma discussão entre peritos, a fim de direccionar os indicadores para as respectivas dimensões, e definir as categorias a elas adjacentes. Como principais resultados temos que: (i) quantitativamente a dimensão técnica é a mais valorizada pelos formadores nos três níveis (ii) qualitativamente os formadores sobrevalorizam a dimensão intelectual no primeiro nível, e a relacional no segundo e terceiro níveis. As conclusões mais relevantes são: (a) há uma tendência que extravasa o domínio desportivo, para a formulação de modelos que contemplem três ou mais níveis na avaliação do impacto das formações, e que se sustentam em questionários, entrevistas e observações, com e sem grelhas, (b) quantitativamente e qualitativamente há um desajuste entre aquilo que são as convicções dos formadores e os conteúdos ministrados nos cursos de formação tutelados pela Escola Nacional de Basquetebol, com excepção dos indicativos de competência dos treinadores de nível um, no que toca à grandeza qualitativa (c) Há uma dissonância entre a quantidade de menções, e a qualidade e direcção que as mesmas citações tomam (d) os dados sugerem a existência de variações inter e intra formadores, no que toca aos comportamentos apontados concernentemente às, quantidade e qualidade das menções. Com base nos resultados e conclusões propusemos um instrumento de avaliação do impacto da formação inicial, concretizado em três listas de verificação que se reportam a cada um dos três níveis, e que comportam dois parâmetros para a dimensão técnica e um para as restantes.

PALAVRAS-CHAVE:

TREINADOR; COMPETÊNCIAS; AVALIAÇÃO; IMPACTO; FORMAÇÃO.

I INTRODUÇÃO

1. Introdução:

É inegável o crescimento do número de praticantes desportivos nas últimas décadas, crescimento esse de tal forma alastrante que toma proporções planetárias (Lee, 1993).

Deste modo, afigura-se como crucial formar agentes desportivos em quantidade e qualidade suficientes, para fazer face à nova porção de praticantes e não defraudar os seus ensejos.

Assim sendo, o treinador ocupa um dos papéis centrais para que ambas as condições sejam garantidas, daí que é fundamental compreender em que termos pairam as competências, capacidades e conhecimentos do treinador, ou seja que apetências são solicitadas aos indivíduos que lideram o número cada vez mais significativo de praticantes.

Com o advento e a evolução das ciências do desporto, o líder no processo de treino deve ser um prático-teórico, um sujeito que alicerce a sua intervenção em fundamentos teóricos, uma acção prática prenehe em valores e princípios teóricos, espirituais, éticos e morais (Bento, 1993). Não lhe bastará ter sido um exímio praticante ou um fervoroso e douto adepto da modalidade, terá pois que se munir de saberes oriundos das ciências do desporto, como sejam, a pedagogia, biomecânica, anatomia, fisiologia, teoria e metodologia do treino desportivo, psicologia, traumatologia, aprendizagem motora, desenvolvimento motor, organização e gestão do desporto, e a estas interligar os conhecimentos específicos da modalidade.

Nesta esfera de saberes assimilados e aplicados urge discernir acerca da formação inicial ministrada aos treinadores, e se esta é consentânea com a panóplia capacidades requeridas.

Deste modo, temos que num conjunto vasto de países as entidades competentes têm-se preocupado em conceder formação aos seus treinadores, todavia os conteúdos seleccionados para posterior leccionação são completamente díspares, desde logo a relação entre a amplitude desta dispersão, e o número de modalidades multiplicáveis pelos países em que as

ditas modalidades estão institucionalizadas e regulamentadas é de todo simétrica.

Contudo, tem-se assistido nos últimos anos a um esforço por parte de alguns peritos, no sentido de uniformizarem e regulamentarem a formação inicial de treinadores na união europeia, no âmbito da livre circulação de profissionais no espaço mencionado.

Analizadas as problemáticas das competências, capacidades e conhecimentos do treinador, bem como do modo do seu processo de ensino-aprendizagem rumo à junção dessas mesmas apetências, importará estabelecer, harmonizar e aprofundar os sistemas de avaliação visando a medição das proficiências dos treinadores, porém há que ater nas dificuldades adstritas à efectivação de uma avaliação que no caso concreto se pretende aferidora do impacto que resulta da formação inicial de treinadores eficazes.

Esclareça-se que a opção neste trabalho por lhe conceder uma vocação orientada para a avaliação de impacto se prende com várias razões, entre as quais inclui-se o argumento da Associação Empresarial de Portugal (2002), segundo a qual uma avaliação deste género é essencial, para medir o contributo da formação inicial na valorização humana e técnico-profissional dos instruendos e da organização em que se inserem. Este género de avaliações abarca diversos níveis que se estendem no tempo, sendo condição *sine qua non* que se realizem em períodos ulteriores à formação.

Um dos motivos conducentes da efectivação de uma avaliação deste cariz prende-se desde logo com o facto de em Portugal na área do treino, e especificamente no basquetebol, não haver um instrumento validado e padronizado que permita aos avaliadores realizarem uma aferição criterial e igualitária para todos os formandos, uma vez que o trabalho está pendente dos seus conhecimentos e sensibilidade.

De um modo natural até pelas idiossincrasias de cada formador há certamente uma dissonância entre os comportamentos que uns e outros instrutores privilegiam nas suas avaliações.

Todavia, faça-se aqui uma ressalva alertando-se o leitor que de facto ao nível do basquetebol há já uma espécie de avaliação de impacto que se fixa na supervisão, por parte de um avaliador que detém como funções observar o desempenho de um conjunto de treinadores a seu cargo (durante o estágio que os treinadores terão de efectuar e que decorre pós conclusão da primeira fase do curso de nível um), e classificar os seus relatórios e dossier. Sendo que, para que lhe seja concedida a carteira de treinador terão que neste particular alcançar uma avaliação positiva.

Apesar da situação em Portugal pairar nos moldes explicitados, diga-se que no domínio internacional, Trudel (2005) tem desenvolvido esforços no sentido de esquematizar a avaliação das aptidões do treinador nos domínios do planeamento, mediante a aplicação de *check lists*, e um outro voltado para o desempenho sustentado pela observação e gravação vídeo, em ambos os casos sob a figura de um perito que apreciará e empregará os instrumentos.

Outros dos entraves firma-se na dificuldade adjacente ao isolamento dos comportamentos que são consequência imediata da formação inicial de treinadores, e não com saberes adquiridos pelos formandos noutros contextos.

Pelo exposto uma questão se interpõe: Qual a base com fundamentação teórica que nos permite afirmar que um treinador é ou não competente, é ou não capaz, é ou não culto na sua área específica?

Sendo que desta uma outra emerge: Não será premente, até para garantir que o treinador possua valências para corresponder às expectativas daqueles que os procuram, criar um sistema de avaliação que permita com rigor aferir o impacto da formação inicial na conduta do treinador, e o seu grau de proficiência?

Assim sendo, a construção de um instrumento que avaliaria de um modo conciso a prestação dos treinadores aduz-se indispensável.

Fundado no narrado o objectivo mor desta pesquisa: é contribuir para a elaboração de um instrumento que meça, e seja aplicado na avaliação do

impacto da formação inicial de treinadores, no quadro dos jogos desportivos colectivos.

A nossa pesquisa terá na sua configuração seis secções.

Na primeira delas consignada à introdução iremos anunciar os motivos subjacentes à opção pela realização desta pesquisa, através de uma descrição sucinta do estado da arte.

Na segunda, com assento numa revisão da literatura atinente à matéria em causa tencionamos expor os subsequentes pontos: conceitos e competências referentes ao treinador, desenvolvimento do atleta/jogador a longo termo, formação inicial de treinadores e a avaliação do impacto da formação inicial.

Na secção três enunciaremos o objectivo geral do trabalho, bem como os específicos em concordância com a revisão da literatura.

No quarto segmento será exposta a metodologia aplicada na pesquisa, mediante a caracterização da amostra, elaboração do questionário, procedimentos da recolha de dados, procedimentos para a recolha e interpretação dos dados, para além das limitações que pesaram na consecução deste estudo.

No quinto capítulo consagrado à apresentação e discussão dos resultados apresentaremos e compararemos o número de menções dos formadores a cada uma das categorias das dimensões de Formosinho (2001), para os treinadores dos níveis um, dois e três. Exporemos os resultados de cada dimensão em termos quantitativo e qualitativo, para além de que iremos comparar a sua distribuição pelos três níveis de formação inicial. Ademais do narrado confrontaremos os produtos deste estudo com os factos da literatura.

Na derradeira secção compilaremos as conclusões mais relevantes deste estudo, e tracemos as metas que o eventualmente o procederão em termos de investigação.

II REVISÃO DA LITERATURA

2. Revisão da Literatura:

2.1. Conceitos e competências do Treinador.

2.1.1. Evolução do conceito de treinador, e a sua concepção emergente.

Decorrente dos Decretos-Leis nºs 350/91 e 351/91, ambos de 19 de Setembro, a formação inicial dos agentes desportivos, especificamente a dos treinadores desportivos foi adstrita às federações ficando estas incumbidas de munir os candidatos das competências delineadas, através da promoção de acções de formação.

Todavia, constatou-se que o alheamento do Estado da formação dos agentes desportivos foi pernicioso, pelo que, a ser verdade que o Estado não possuía competência para dotar de habilitações os mencionados intervenientes desportivos, não é falacioso referir que deste assunto não se deveria apartar.

Assim sendo, nos termos previstos nos Decretos-Leis nºs 401/91 e 405/91, de 16 de Outubro, os recursos humanos do desporto foram inseridos no quadro da formação profissional embutida no mercado de trabalho.

Deste modo, incumbe-se o estado de responsabilidades em momentos cruciais do funcionamento do sistema de formação desportiva, no sentido de asseverar a sua qualidade mediante a cooperação do Centro de Estudos e Formação Desportiva, designadamente no reconhecimento da formação a efectivar. Ora, o diploma narrado transpôs na íntegra para o nosso ordenamento jurídico a directiva europeia nº92/51/CEE, de 18 de Junho de 1992, que preceituava a avaliação de um segundo sistema geral de reconhecimento das formações profissionais, que surge como complemento à Directiva n.º 89/48/CEE, uma vez que, fica assegurado que a qualificação profissional certificada faculta o seu reconhecimento pelos Estados membros da União Europeia.

No entanto, a legislação não se manteve inerte, e em 23 de Setembro de 1999 é promulgada pelo Presidente da República à altura, Jorge Sampaio, nova legislação que tutela os recursos humanos do desporto. O art.4.º do referido diploma legal reconhece como treinadores, os indivíduos que

conduzam o treino dos praticantes desportivos, afim de desenvolver condições para a prática e reconhecimento da modalidade ou potenciar o seu rendimento desportivo, além da denominação atribuída corriqueiramente.

Com advento de novos desafios, em 2004 sobre a alçada do governo chefiado pelo então primeiro-ministro Durão Barroso, é publicado pelo Presidente da República, Jorge Sampaio, o Decreto-Lei nº 36/2004, com entrada em vigor a 21 de Julho do ano relatado. Cujo artº 36 estabelece que são técnicos desportivos quer os treinadores, quer aqueles que exerçam funções análogas a estes, independentemente de outra designação lhes ser atribuída. Sendo que, similarmente o são aqueles que desempenhem na competição funções de decisão, consulta ou fiscalização visando o cumprimento das regras técnicas da respectiva modalidade.

No diploma em discussão somente a epígrafe do artigo se altera, passando a identificar-se como art. 33.º. Afirmo-o deste modo porque o preceituado segue imutável no diploma actualmente em debate.

Esta é a concepção existente acerca do um técnico desportivo existente actualmente no nosso ordenamento jurídico. Sendo que, a nível internacional outros são os conceitos e os entendimentos.

A título de exemplo, a federação internacional de treinadores à interpelação; “o que é um treinador?” replica referindo que os treinadores profissionais (aparece aqui a primeira destrição) accionam parcerias concebidas para o auxílio dos seus clientes no cumprimento dos seus objectivos pessoais e profissionais. Adiantam ainda o seguinte, os treinadores contribuem para a optimização dos desempenhos e fomentam a qualidade de vida dos sujeitos sob sua responsabilidade.

Tal intervenção é solícita de inúmeras e bem apetrechadas ferramentas, pelo que, “ser treinador” pressupõe acolher a inovação científica, pedagógica e cultural, negando a vassalagem e as filiações acríticas (Araújo, 1994).

De facto, é lícito afirmar que o entendimento do “ser treinador” ao nível da administração central nacional, e da organização que superintende e acolhe a classe internacionalmente é demasiadamente oco, revelando um comportamento pouco avisado.

Aliás, em termos de legislação não há qualquer distinção entre os indivíduos que labutando na área exercem-no com dissemelhantes níveis de competência, para públicos-alvo diversos e com um comprometimento e empenho claramente distinto, pelo que, a reflexão de Marques (2001 pág.4 e 5) que nos apresenta a profissão de treinador como algo de novo e emergente, e que replicando a sua própria interpelação sobre o que é um treinador, assevera que este é tanto; “um benévolo voluntário, como um profissional a tempo inteiro; um anónimo treinador de clube, como um treinador de selecção nacional; um empenhado mas não qualificado treinador, um treinador altamente qualificado; um treinador de jovens, como um treinador de seniores” afigura-se deveras oportuna.

De forma a não fracturar a já de si fragmentada concepção de treinador, este poderá ser entendido como alguém que manipula concomitantemente conhecimentos e técnicas de actuação, em domínios tão dispares e complexos que vão desde a metodologia de treino à dinâmica de grupo (Pinto, 1991). Sendo que, a sua actividade poderá ser compreendida como algo que não é nem arte, nem ciência, mas sim a agregação de ambas, no dizer de Lyle (1986), citado por woodman (1993).

Narradas as concepções acerca deste recurso humano do desporto, interna e externamente, torna-se pertinente discernir sobre as competências e capacidades que o mesmo deve deter e evidenciar.

2.1.2. Capacidades competências, e conhecimentos do treinador.

Diversos estudos desenvolvidos referem que a competência do treinador está directamente relacionada com o pensamento crítico e com a capacidade de tomar decisões (Strean et al. 1997) e Abraham e Collins, 1998).

Da capacidade em cumprir com o afirmado, não podemos apartar a experiência do treinador, aliás, os processos de treino a cargo de indivíduos de

elite baseiam-se num conhecimento tácito injustificável pelas bases teóricas, como por exemplo a pedagogia de treino, filosofia ou outras matérias (Saury e Daurand 1998).

De facto, esta verdade do treino é análoga a outras actividades que assentam na experiência enquanto profissional, e no caso do desporto também enquanto praticante, as bases para em interacção com conhecimentos teóricos padronizando a sua forma de actuação num contexto específico (Sternberg e Horvath, 1999).

Porém o estabelecimento de balizas numa área tão densa como a que está presentemente em debate aduz-se muito complexa, até porque se relaciona estreitamente com múltiplos aspectos tributários do aperfeiçoamento Humano, pelo que, se poderá afigurar extremamente confrangedor vê-las desempenhadas por indivíduos cuja formação patenteia hiatos, tal o grau de superficialidade, alicerçado não escassas vezes naquilo que foi uma experiência vivida, somente enquanto praticante.

Daí que, a formação de treinadores deverá ser permanente, submetendo-se a um encadeamento lógico e sequencial na aquisição de novos conteúdos, afim de que possam ser perfeitamente encimados em conhecimentos prévia e devidamente retidos, para que, não haja interferência com os saberes já assimilados (Curado, 1982).

Araújo (1994) reafirma o proferido por Curado (1982) ao advertir que, para ser treinador não bastam as aprendizagens oriundas de uma carreira desportiva, requerendo o desempenho de funções dessa têmpera um vasto leque de conhecimentos e experiências. Araújo (1994) adita ainda que, o simples facto de ter sido um extraordinário atleta não garante *per si* que o indivíduo esteja em posse das habilidades necessárias para a transmissão de saberes, e para a fundação de um clima propício a tal, sendo-lhe solicitado o domínio pedagógico do ensino.

Mesquita e Sousa (1994) partem da mesma premissa atinente à precariedade de alicerçar o desempenho de funções de treino somente no facto de ter sido jogador, para alertar que apesar de se dominar as técnicas

específicas, sem motivação e conhecimentos renovados a probabilidade de ser um bom treinador decresce sobejamente.

Afigurando-se como inegáveis tais afirmações, muitos investigadores desde há décadas têm produzido esforços, a fim de sistematizar as competências que os treinadores devem deter.

Com base na literatura consultada à data, fica bem visível a disputa e variedade de proficiências indicadas, assim, temos que Feltz et al. (1999) determinam quatro aspectos preponderantes associados às competências a deter para treinar: Estratégia, motivação, técnicas de ensino e (construção do) carácter. Por seu turno, o Canadiano Larry Leith (1990) pleiteia que, as habilidades ou capacidades do foro do treinador circunscrevem-se a duas dimensões: A primeira reporta-se às capacidades pessoais, quedando-se a segunda pelos processos administrativos do treino.

No que além às capacidades pessoais, o autor sub-dividiu em três pontos essenciais:

- o Capacidades Técnicas: Reportam-se a habilidades que se prendem com a eficiência e o conhecimento da actividade específica (métodos, procedimentos, processos, técnicas e terminologia da área).

- o Capacidades de Relacionamento Humano: Envolve a destreza que o treinador possui para motivar as pessoas que com ele interagem, e a capacidade de promover e propiciar àqueles que com ele trabalham um clima harmonioso dissuadindo eventuais conflitos.

- o Capacidades Conceptuais: O entendimento do autor acerca das capacidades conceptuais, apensam-se ao reconhecimento por banda do treinador do nível de correlação existente entre as várias funções do processo de treino, e em que proporções a alteração numa delas gera transformações nas restantes.

No tocante aos processos administrativos da alçada do treinador, o autor dissocia-os em quatro:

- o Planeamento: Refere-se ao desenvolvimento de um programa de treino, delineação de objectivos para o treino e o meio de os atingir. Em suma,

a noção de planejar está adjacente a determinação prévia do que é necessário fazer, quando e como.

o Organização: Estabelecer conexões entre as actividades a serem desempenhadas entre os indivíduos que as vão levar a cabo, e quais os factos solicitados para alvejar o pretendido. À medida que se avança nos escalões torna-se mais premente a definição de papéis dentro da equipa, devido ao acréscimo de complexidade e de pessoas envolvidas no processo.

o Liderança: Arreiga-se à supervisão e governo dos seus atletas, cuidando para que estes estejam envolvidos com a aprendizagem. Neste factor exige-se ainda a manutenção de redes de trabalho com administradores, Pais, atletas, treinadores adjuntos e demais intervenientes.

o Controlo: Desenvolver instrumentos que meçam o desempenho, atestar se o planeado está a ser seguido, definir linhas correctivas caso não esteja a ser cumprido o delineado.

Por seu turno, Lyle (1992) menciona o planeamento, a tomada de decisão, o conhecimento técnico, a concepção da prática/exercícios, a gestão na competição e a comunicação (meta-análise, modelação, progressos regulamentado e monitorização) como os elementos chave da prática do treinador.

Compartilhando algumas noções Bowring (2005) considera que no conhecimento do treinador incluem-se: as especificidades do desporto em que irá intervir com o domínio táctico-técnico do mesmo, noções globais das ciências do desporto e conceitos relativos à arte e ciência do treino, de forma a reunir uma manancial de saberes que lhe possibilitem tomar decisões assertivas. De resto, esmiúça o referido autor para cada área do conhecimento enunciado, um conjunto mais pormenorizado de saberes (Ver quadro 1).

Quadro 1 – Áreas do Conhecimento do Treinador (Bowring, 2005)

Area		
Arte/Ciências do Treino	Ciências do Desporto	Conhecimento do jogo
Formatar sessões práticas.	Conhecimento dos programas de desenvolvimento da força, potência e velocidade.	Regras e estrutura.
Conhecimento acerca dos estilos de aprendizagem.	Conhecimento de fisiologia, anatomia, capacidade aeróbia, sistemas energéticos e métodos de recuperação.	Técnicas individual, de equipa e posicional.
Conhecimento dos processos e métodos de treino.	Conhecimento dos métodos de desenvolvimento das capacidades mentais.	Especialidades: Defesas, avançados placadores.
Conhecimento das teorias de motivação das equipas e individuais.	Conhecimento da gestão de lesões: reabilitação e prevenção.	Compreensão técnica e do sentido do jogo.
Qualificações para treinar.	Conhecimento das ciências do desporto e de medicina desportiva.	Compreensão táctica.
Conhecimento dos programas de desenvolvimento técnico, físico, mental e táctico.	Conhecimento de dietas e substâncias proibidas.	
Conhecimento dos métodos de preparação para enfrentar as exigências físicas, mentais e competições.	Conhecimento e aplicação prática de tecnologia para avaliar o desempenho e o movimento.	
Conhecimento dos métodos de comunicação: reportagens, entrevistas, palestras para a equipa, apresentação e com os media.	Introdução ao desenvolvimento atlético a longo termo, desenvolvimento, construção, optimização e refinamento.	

Enfatizadas são igualmente as competências de ordem emocional, como sejam: a auto-consciência (auto-avaliação exacta, auto-confiança, visão e imagem operacional), o auto-treino (auto-controlo, transparência, iniciativa e optimismo), consciência dos outros (empatia, consciência organizacional, intuição e comunicação) e o treino dos outros (inspiração, influência, desenvolvimento dos outros e mudanças catalisadoras).

Há todavia autores diversos que dilaceram em agrupamentos distintos as funções do treinador, se bem que no caso a mencionar as diferenças não sejam de grande monta.

Araújo (1994) aparta as exigências do desempenho das funções de treinador em duas componentes, uma voltada para as qualidades do próprio e

outra para o desempenho de funções diversas. No que além às qualidades individuais este fragmenta-as em cinco elementos:

- o Saber/Conhecimento: Amplo domínio da matéria em causa, e presença indelével dos objectivos e condições de trabalho.

- o Habilidade para ensinar: Possuir a capacidade de transmitir eficazmente o saber.

- o Qualidades próprias: Honestidade para com o grupo de trabalho que o secunda, comandar todas as actividades e ser fervoroso no exercício das suas funções.

- o Trabalhar em equipa: Ser hábil na articulação da massa Humana que interage para o funcionamento de uma equipa.

- o Criar clima de sucesso: Fomentar a auto-confiança dos atletas mediante a apresentação de objectivos realistas, e otimizar os seus desempenhos.

Respeitante às funções a desenvolver, temos que:

- o Líder: Delinear o percurso a percorrer sem descurar a intenção de impor a liderança e vê-la salutarmente aceite.

- o Formadores: Sintonizar a educação, a formação e a eficácia na mesma frequência, garantindo o seu equilíbrio aquando do treino dos atletas.

- o Organizadores/ Planificadores: Planificar e organizar toda a actividade, afim de que funcione como seu sustentáculo.

- o Motivadores: Potenciar as ambições daqueles que nos rodeiam entusiástica e responsavelmente.

- o Guias/ Conselheiros: Observar o atleta como um todo, como um cidadão com uma história que extravasa os limites espaciais do treino, procurando influenciá-lo positivamente em aspectos marginais ao rendimento desportivo.

- o Disciplinadores: Difundir a auto-disciplina e a aceitação do autoritarismo.

Herculeamente, o treinador deverá para além do narrado ser perito no domínio da pedagogia, economia, organização, administração e ciência, afim

de que possa gerir cabalmente e com proficiência os recursos de que dispõe, cumprindo com idoneidade as suas funções (Marques, 2001).

Assim, é do foro e da competência do treinador na competição, bem como no treino, a sua organização e direcção mediante a concepção, aplicação e alteração de situações de ensino-aprendizagem que visem a potenciação do rendimento dos seus atletas (Costa, 1986).

O treinador deverá estar apto a implementar, avaliar e modificar os seus programas de treino, possuir um plano competitivo e adoptar e regenerar técnicas que permitam evitar sintomas de sobre-treino e lesões, visando a promoção efectiva do desenvolvimento do praticante (Woodman, 1993). A sua disponibilidade abará ainda, o imediato tratamento e reabilitação, mediante a ocorrência de uma lesão ou sintomatologia denunciadora de sobre-treino (Woodman, 1993).

Em abono da verdade, não só a título individual como generalista, as instâncias oficiais responsáveis por esta área têm similarmente estipulados uma amálgama de saberes a dominar pelo treinador. A agremiação do Reino Unido que regula o campo do treino desportivo menciona quatro áreas de conhecimento requeridas ao treinador. Assim refere-se o desporto (domínio das regras e técnicas por exemplo), o atleta (seja criança, deficiente etc...), factores que afectam a performance (ciência desportiva, medicina desportiva etc...), factores que afectam concretamente o treino (métodos, habilidades, estilos etc...) (Duffy (2005).

À mesma linha de intervenção obedeceu a congénere Irlandesa, delineando seis pontos fulcrais a serem abarcados pelo treinador. Assim temos que o conhecimento do desporto e o modo de desenvolvimento das capacidades do atleta/jogador, a filosofia de treino, valores e ética, a aptidão para analisar e planear, competência para conduzir a prática para o desempenho, comunicação e trabalho de equipa, e a actualização e avaliação são as proficiências solicitadas (Duffy, 2005).

Na senda das instituições anunciadas e no âmbito do desejo Europeu de fundar um modelo de formação de treinadores conjunto, o dito projecto considera actualmente uma formação até a um máximo quatro níveis, digo

actualmente, uma vez que tal decisão foi tomada em Fevereiro do corrente ano e revoga a anterior que contava desde 2005 e previa a existência de cinco níveis.

O grupo de peritos que elaboram o projecto denominado de estrutura em cinco níveis para o reconhecimento das qualificações dos treinadores na união europeia, em que são advogadas transformações estruturais tem a chancela das federações internacionais e das autoridades nacionais competentes em formação de treinadores (Duffy, 2007).

Na perspectiva do projecto Europeu: a capacidade de treinar (preparar pessoas para a competição desportiva), de gerir (líder as pessoas no desporto), de formar ou ensinar, a habilidade para planear (passo por passo conseguir alcançar os objectivos da sessão de treino), organizar (habilidade para regular, reformular tendo como fito os objectivos), conduzir um sessão de treino, avaliar, pesquisar e reflectir, supervisionar eventos, programas e jogos, adquirir conhecimentos relacionados com o desporto, com as pessoas no desporto, e com as ciências desportivas e aplicá-los, saber-fazer, a ética profissional e pessoal, e diversas apetências genéricas como comunicar em mais do que uma língua, conhecimentos básicos em ciência e tecnologia, habilidade nas relações interpessoais compõem a imensidão de competências que os treinadores devem abranger.

Justifica-se pela extensão e dissonância entre os autores e instituições que tutelam a área do treino desportivo concernentemente às capacidades, competências e conhecimentos do treinador que se produza um quadro que síntese das directrizes que no entender dos seus ideólogos deverão pautar a área em discussão.

Quadro 2 – Capacidades, Competências e Conhecimentos dos Treinadores

Autores e Instituições	Capacidades, Competências e Conhecimentos do Treinador
Strean et. al. (1997) e Abraham e Collins (1998)	- Pensamento crítico; - Tomar Decisões;
Saury e Daurand (1998)	- Conhecimento tácito de bases teóricas (pedagogia do treino, filosofia e outras matérias).
Strenberg e Horvath (1999)	- Experiência enquanto praticante;
Feltz et.al. (1999)	- Estratégia; Motivação; Técnicas de Ensino; Carácter.
Leith (1990)	- Capacidades Pessoais (capacidades técnicas, capacidades de relacionamento Humano, capacidades conceptuais); - Processos administrativos (Planeamento, organização, liderança e controlo).
Lyle (1999)	-Planeamento; -Tomada de decisão; -Conhecimento técnico; -Concepção da prática/exercícios; -Gestão na competição; -Comunicação.
Bowring (2005)	- Especificidades do desporto em que irá intervir (domínio técnico-táctico). - Ciências do desporto. - Arte/ciência do treino. - Tomada de Decisão. - Competências de ordem emocional.
Araújo (1994)	- Qualidades do Treinador (saber/conhecimento, habilidade para ensinar, trabalhar em equipa e criar um clima de sucesso). - Desempenho de funções diversas (líderes, formadores, organizadores/planificadores, motivadores, guias/conselheiros e disciplinadores).
Marques (2001)	- Pedagogia; -Economia; - Organização; - Administração; -Ciência;
Costa (1986)	- Organização; - Direcção; - Concepção; - Aplicação; -Alteração.
Woodman (1993)	- Implementar, avaliar e modificar os seus programas de treino; - Possuir um plano competitivo; - Adoptar e regenerar técnicas que permitam evitar o sobre-treino e lesões; - Tratamento e reabilitação mediante o surgimento de sintomas de sobre-treino.
Entidade reguladora do treino desportivo no Reino Unido (2005)	- Conhecer o desporto em causa, o atleta e os factores que afectam o desempenho e o treino.
Entidade reguladora do treino desportivo no República da Irlanda	- Conhecer o desporto e o modo de desenvolver as capacidades do atleta/jogador; - Filosofia do treino; - Valores e ética; - Aptidão para analisar e planear;

(2005)	- Competência para conduzir a prática para o desempenho; - Comunicação e trabalho de equipa; - Actualização e avaliação das proficiências solicitadas.
Projecto Europeu (2007)	- Capacidade de Treinar (preparar pessoas para a competição desportiva); - Organizar; - Ensino; - Investigação; - Gestão; - Supervisão; - Ética pessoal e profissional; - Comunicar em pelo menos duas línguas; - Competências básicas em ciência e tecnologia; - Habilidade nas relações interpessoais; - Planear; - aplicar conhecimentos (conceitos, teorias e saber advindo da experiência) - Conduzir uma sessão de treino; - Conduzir uma sessão de treino.

Claro está que esta controvérsia obsta a pretensão concernente à estipulação de conteúdos específicos a dominar pelo treinador (Lyle, 1992).

Todavia, e apesar da amálgama de competências a buscar pelo treinador há uma convergência que se alinha pela urgência do acto de planejar, como aliás temos vindo a constatar pelas recorrentes referencias de autores nacionais e internacionais a essa lotação, Ibañez Godoy (2000), afirma que, o suporte bibliográfico é nulo ou pelo menos escasso, no que concerne ao planeamento e à definição dos conteúdos a transmitir.

Tal constatação aponta um percurso que terá de ser percorrido no sentido do fomento das investigações neste domínio, de forma a complementar as indicações de diversos autores acerca da necessidade do treinador planejar a sua actividade. É factível segundo Ibañez Godoy (2000) que a dificuldade em aceder aos planeamentos, ou mesmo a sua inexistência possam aduzir-se como entrave à ausência de investigação e decorrentemente sustentação bibliográfica. É crença do autor que muito poucos são aqueles que efectuam um planeamento do processo de treino completo nos desportos colectivos. Como agravante temos o facto do número de treinadores que registam as variáveis que intervêm no processo de treino ser ainda mais diminuído, deste modo, a análise do trabalho dos treinadores que terá forçosamente que ocorrer à posteriori é irrealizável.

Contemporânea é uma constatação de Marques (2000) que prossegue na mesma via, para o autor os programas de treino para crianças e jovens não usam ainda da exactidão merecida estando a estruturação da carga de treino assente em arquétipos teóricos ocultos. Pecha essa, conducente de uma sobreposição do empirismo às evidências e fundamentos teóricos no processo de treino.

Sem mais delongas, até para não perder a incisão da reflexão, há desde 1988, um farol, ou esboço que poderá servir como guião do treinador, e quiçá aduzir-se como alicerce para a elaboração dos programas de treino. Pronunciava Soares (1988) que os objectivos de qualquer treinador de formação, adjacentes ao percurso que irá percorrer com os seus atletas se consubstanciam nos seguintes pontos:

1. Criar as premissas indispensáveis para os jovens alcançarem o nível óptimo do seu desenvolvimento.
2. Desenvolver e consolidar o gosto pela prática.
3. Centrar as grandes metas dos atletas no espaço individual pelo progresso.
4. Contribuir para a educação do jovem em todas as suas vertentes.

2.2. Desenvolvimento do atleta/jogador a longo termo.

A versatilidade e a imensidão de conhecimentos e competências exigíveis ao treinador encontram justificativa na maturação a que o atleta está sujeito ao longo da sua formação, corroborando com o enunciado Bales (1995) afirma que os modelos de desenvolvimento do atleta a longo termo são a base dos programas de formação de treinadores, de resto tal é evidenciado exaustivamente pelo National coaching & training centre da República da Irlanda (2006) que compreende a formação de um atleta desde idades inferiores aos cinco anos até aos vinte e quatro. Os autores consideram que o treino até aos onze anos deve ser de cariz generalista, ao invés do treino específico que deverá tomar posse dos onze anos por diante.

O documento esmiúça a evolução do praticante considerando a distinta maturação dos géneros e as implicações decorrentes, bem como os princípios que devem presidir às cinco etapas que o programa refere. Assim, com uma transposição mais precoce das atletas do sexo feminino atinentemente ao masculino (cerca de uma ano), para a fase contígua atletas de ambos os sexos trespassarão cinco fases como já fora mencionado, até lograr o período de máxima rentabilidade. Pelo que, até aos oito/nove anos os investigadores encaram a fase por eles denominada de FUNDamentals como fomentadora da alfabetização motora, ao passo que até aos 11/12 anos a denominada fase de Aprender a Treinar prevê a continuação da alfabetização motora, a aquisição das habilidades básicas. Posteriormente, a fase cognominada de Treinar para Treinar abarca até aos 15/16 anos o desenvolvimento da velocidade, força e da resistência aeróbia. A fase que antecede a derradeira intitula-se Treinar para Competir, e compreende o prosseguimento do incremento da força e da resistência aeróbia cessando aos 17/18 anos. Culminando, a fase de Treinar para Competir estende-se para além dos 18/19 anos findando com o abandono da prática desportiva de alto rendimento.

Teorias mais generalistas que não roçam tanto o pormenor têm sido publicadas com o objectivo de dotar o treino, designadamente os conteúdos que o compõe mediante a assistência a que se dirige com o rigor da ciência, deste modo, Blom (1985), e Ericsson e Charness (1994) mencionados pelo National coaching & training centre da República da Irlanda (2006) referem a existência de três estádios de desenvolvimento do atleta: Denominado por Os Primeiros Anos, o primeiro estádio detém como vector condutor o “jogar”, uma actividade sem uma estrutura rígida e intrinsecamente divertida, em que no principio as energias apontam as habilidades básicas, posteriormente uma actividade que contemple vários desportos, e nos anos que se abeiram da transição para a fase subsequente há uma escolha do desporto no qual se pretende a especialização do jovem, ou seja, aprimorado o talento motor mergulha-se no refinamento do agora talento desportivo. Aqui o perito tem um papel decisivo ao pronunciara-se sobre a via que o jovem deve abraçar.

O segundo estágio titulado pelos autores de Anos Intermédios já pressupõe actividades estruturadas e uma introdução à prática deliberada com grande ênfase nas habilidades de desempenho. O terceiro e último estágio foi rotulado de Anos Tardios em que há um aumento pronunciado da prática deliberada e são requeridos treinadores com uma elevada competência.

De forma a concretizar este projecto Ericsson (1994) indica as normas a que o percurso se deverá sujeitar, assim, são exigidos dez anos de prática, e dez mil horas de prática deliberada, pese embora estas determinantes estejam ultrapassadas, até porque sobrelevam a quantidade em detrimento da qualidade da actividade. Observando a mesma fonte Starkes et, al. (2001) corrobora com a afirmação anterior ao advertir que é chegado o tempo de focar a atenção no que é praticado, como é praticado e na selecção do melhor método de transmissão do conhecimento.

Conquanto haja uma dissonância atinentemente à cifra de fases ou estádios para o desenvolvimento do atleta e jogador, há um consenso que expressa a noção de dissemelhança de conteúdos e metas entre as ditas fases ou estádios, pelo que, as capacidades e habilidades requeridas, a natureza das relações formadas, as interpretações de competição entre outras aduzem-se como a multiplicidade de aspectos que distinguem na essência cada uma das etapas formativas (National coaching & training centre da República da Irlanda, 2006).

Como constatamos de forma a ser proficiente na sua actuação, o treinador terá que possuir um manancial de conhecimentos e competências que lhe permita agir com qualidade independentemente do contexto e do público-alvo, há que ser versátil e douto na instrução de pigmeus e graúdos, daí que haja uma controvérsia evidente na determinação de capacidades e competências a possuir por um treinador, destacando os autores consoante a sua pendência para a formação ou alto rendimento distintas lotações a exhibir pelo treinador.

Sumariando cito Mark Twain nos ditos do Professor Bento; “Para aqueles que têm apenas um martelo como ferramenta, todos os problemas parecem pregos”, pelo que insisto na ideia que o treinador deverá abarcar o maior

número de conhecimentos possíveis face à multiplicidade de exigências que cada fase do desenvolvimento do atleta anuncia.

2.3. Formação de Treinadores.

2.3.1. Conteúdos presentes nas Formações.

Conquanto possamos encontrar pensamentos convergentes, em certa medida, que referem as habilidades mentais e os conhecimentos obtidos pelo treinador como suporte para a excelência nos processos de treino (Knowles et. al. 2005), é digna de reforço pela sua actualidade e veracidade a afirmação de Lyle (1992), quando este adverte que os entraves originados pelas desinteligências dos autores, embargam a aspiração de alistar a totalidade de conteúdos específicos exigíveis a quem desempenha funções de instrução no treino, lista essa que se pretende consensual e vigente num espaço alargado, reconhecida e valorizada pelos intervenientes no processo de formação de treinadores.

Com uma distância de dez anos, Lyle (1999a,b,2002) reinsurge-se contra o facto da investigação do acto de treinar ser diversa, e não assentar num modelo de processos de treino comumente aceite.

Apesar das dissonâncias, por todo o mundo têm-se procurado desenvolver programas de formação de treinadores e a responsabilização dos mesmos, a fim de que a qualidade do treino seja potenciada (Douge e Hastie, 1993). Até porque é de convir que o público em geral espera que o treinador tome uma decisão sempre assertiva e atempada independentemente do contexto, seja a opção a tomar no decurso de um treino ou jogo, se reporte a toda a equipa ou a um individuo, o importante é que a escolha seja objectiva e replique as exigências do momento (Lima, 1993). Para tal, torna-se indispensável uma formação prene em qualidade, concedível porventura por cursos de treinadores avalizados e capazes.

É com intuito de uniformizar critérios, pese embora a controvérsia das afirmações, e decretar linhas mestras ao nível das competências que um treinador deve possuir para optimização dos seus desempenhos que os cursos

de formação de treinadores têm alastrado e difundido pela grande franja de países onde se pratica desporto (Jeffries, 1987).

Desde logo, para a formulação de um curso de formação de treinadores uma questão interposta por Lyle (1995) emerge e toma a dianteira em todo o processo; “O que é que nos pretendemos alterar?”, ou seja, o que é que aspiramos alterar para melhorar as prestações dos treinadores, como sejam, as estruturas de conhecimento, a sua aplicação, as atitudes, as características pessoais, a experiência e as habilidades, em suma competências do domínio específico (Lyle, 2005).

Não é igualmente de estranhar que, no que concerne aos conteúdos a seleccionar para posterior adiestração em cursos de formação de treinadores a diversidade impere e dita as suas leis, não surpreendendo portanto que a sua variação ocorra na razão directa do número de autores que sobre o assunto opinam, nessa medida para Araújo (1994) as preocupações que devem presidir à selecção dos conteúdos a abordar num curso de formação de treinadores, são as seguintes:

- Aquisição de conhecimentos (Saber)
- Domínio de técnicas (Saber fazer)
- Transformação positiva e continuada das atitudes (Saber estar)

Pleiteia o mesmo autor que formação do treinador deve obedecer a um conjunto de princípios gerais:

- Integração científica-pedagógica: respeitar de um modo equilibrado a formação pedagógica (saber transmitir) e científica (transmitir saber).
- Áreas fundamentais da formação de treinadores: Gestão e organização; Didáctica-metodológica, Psico-pedagógica; Biológica; Psicológica.
- Continuidade: Formação permanente ao longo da actividade do treinador, sendo complemento da formação inicial.
- Intencionalidade: Uma formação voltada para a inovação científica, pedagógica e cultural que desenvolva uma consciência crítica permitindo recusar o seguidismo e a subserviência.

Validando palavras já escritas, Campbell (1992) diverge em certa medida, por vezes mais na forma que no conteúdo, de Araújo (1994) quando profere

que os saberes a ministrar nas ditas formações se cingem de um modo geral a seis pilares: a) Conhecimentos específicos do desporto (técnicas, táticas e estratégias), b) códigos de conduta e prática (conceitos éticos e filosóficos), c) conhecimentos atinentes ao desempenho (nutrição, habilidades mentais, análises de movimento entre outros saberes adstritos ao desporto), d) Vocação e capacidade de gestão (planeamento, gestão do tempo e gestão de pessoas), e) metodologia de treino e de ensino (competências de organização, comunicação etc.) e por último f) experiências práticas. Todas estes elementos se interrelacionam e afiguram determinantes, todavia o seu grau de importância varia consoante o nível de formação a que se dirige, e é mutável em presença de treinadores com distintas habilitações e vivências.

É exemplificativo do narrado que os programas de formação de treinadores que laboram com crianças em fase de alfabetização motora, deverão ater em elementos éticos, de segurança, de formas de jogo adaptadas, de construção de materiais moldados ao nível a que se destinam e ao entendimento exaustivo do corpo e da mente da criança (Campbell, 2002).

Por seu turno, um treinador de seniores deverá ser douto em matérias diversas daquelas que foram apresentadas, não se excluindo todavia os conteúdos relativos à ética que trespasam os escalões inferiores (Campbell, 2002).

De facto, cada perfil de treinador é único e variável, uma vez que múltiplos factores concorrem para tal, designadamente o nível de competição, a idade e o género dos atletas, a tipologia do desporto (de cariz individual ou colectivo), o envolvimento socio-económico e a experiência e conhecimentos acumulados do treinador. Todavia, apesar de se dirigirem para distintos contextos recebem igual formação, apreendem os mesmos conteúdos, em suma recebem similares instrumentos de trabalho apesar das evidentes diferenças do envolvimento (Gilbert e Trudel, 1999).

Em qualquer dos casos, o treinador tem como tarefa principal o desenvolvimento e acompanhamento desportivo do praticante, desde a iniciação à alta competição, daí que, está obrigado a diplomar-se reunindo e absorvendo em cursos de formação a panóplia de saberes vigentes apenas à

sua actividade (Nunes, 1995), designadamente os mais significativos para o escalão ao qual o seu trabalho se destina.

Como saberes a privilegiar Nunes (1995) considera que para além da componente específica (técnica, tática e condição física), há que apoderar-se de um conjunto de matérias, como por exemplo, a teoria e metodologia do treino desportivo, a organização, administração, biologia, psicologia, pedagogia e fisiologia.

Em verdade, os conteúdos dos cursos de treinador divergem consoante o país, escalão etário e a modalidade. A título de exemplo, o programa Americano de formação de treinadores trata-se de um plano consignado à capacitação de treinadores de jovens atletas (Jeffries, 1987). O curso do referido programa é constituído por três níveis, sendo o primeiro nível, e único esmiuçado pelo autor, bipartido: Uma parte concernente às ciências do desporto onde são abordados temas como, a psicologia do desporto, pedagogia do desporto, fisiologia do desporto e medicina desportiva, isto no que atém ao nível um. A segunda parcela abarca as especificidades do desporto no qual o treinador irá intervir, temos então que dela fazem parte, um plano de instrução sazonal, técnica e tática, regras e burocracia, e organização de programas e de competições (Jeffries, 1987).

Nos antípodas, concretamente na Austrália, o programa nacional de acreditação de treinadores triparte-se à semelhança do Americano.

Exporemos somente as unidades de matéria adstritas ao primeiro nível, uma vez que não tivemos acesso às dos níveis subsequentes. Assim temos que:

- o Papel do Treinador;

O propósito desta unidade é conceder aos treinadores um entendimento acerca do papel do treinador, e das habilidades requeridas pelo treino para ser um agente efectivo.

Os conteúdos leccionados reportam-se ao saber fazer do treinador, ao modo como ensina, comunica, organiza e planeia, às considerações éticas do acto de treinar (códigos de conduta) e ao estilo de treino onde nos deparamos

com as características do treino perpetrado, filosofia, resolução dos problemas e a postura em treino (facilitadora ou controladora).

No desfecho desta unidade, o candidato a Treinador deverá definir o seu papel, conhecer as habilidades que os treinadores necessitam deter para o desenvolvimento pessoal e dos atletas, demonstrar responsabilidades éticas requeridas pelo desempenho do cargo e declarar a sua filosofia de treinador.

- o Ensino, comunicação e gestão de grupos;
- o Planeamento;
- o Riscos de Gestão;
- o Condição Física;
- o Necessidades Especiais;
- o Orientação básica das Habilidades;

Como unidades adjacentes ao segundo nível podemos observar as seguintes:

- o Orientação do treino → incorporação de princípios e métodos da condição física, biomecânica, nutrição, psicologia do desporto, orientação da carreira do atleta num programa treino;

- o Interpretação de mapas → aptidão para desenvolver uma efectiva e eficiente leitura de mapas e habilidades de terreno.

- o Técnicas de orientação → Planear e conduzir uma sessão prática, e demonstrar capacidade para decidir como e quando socorrer-se das técnicas de orientação;

- o Habilidades de navegação;

- o Procedimentos controlados → Desenvolver actividades para incrementar os processos controlados da orientação;

- o Habilidades de competição → Como desenvolver as habilidades necessárias para uma série de situações competitivas;

- o Erros técnicos → Ensino de técnicas que irão minimizar os erros técnicos em competição;

- o Análise competitiva → Avaliar a orientação dos desempenhos em competição, através da consideração de critérios previamente estabelecidos que se revelarão como pontos fortes ou fracos;

o Orientação teórica→ Melhorar as estratégias mentais e táticas, através do estudo de mapas teóricos e cursos.

Se fizermos um périplo pela América do norte, temos que no Canadá o programa nacional de certificação de treinadores que incorpora a formação de treinadores em todos os níveis em mais de sessenta desportos, é composto por cinco níveis, ao invés dos três exigidos pelo programa Australiano.

Os três primeiros níveis são constituídos por três componentes: técnica, teoria e prática, destinando-se o quarto e quinto níveis à formação avançada de treinadores de elite.

Insistindo na pesquisa dos vários sistemas de formação de treinadores temos que a situação na União Europeia prepara-se para conhecer um novo rumo, designadamente as autoridades da área preparam-se para propor um conjunto de directrizes que regularão a formação de treinadores no espaço europeu (confinado aos estados membros da União Europeia). O projecto impulsionado pelos princípios da união europeia concernentes ao reconhecimento mútuo das qualificações, e à livre circulação de trabalhadores determinantes para o aumento da cooperação económica e social dos estados membros, (Duffy, 2007) aduz-se, num prisma estratégico, como absolutamente indispensável para que haja uma competição franca e justa entre os profissionais em debate que, advirá de uma mesma qualificação, até porque os treinadores representam um número significativo de cidadãos europeus, com a agravante de esta se tratar de uma área extremamente propensa à emigração (Duffy, 2005).

Assim, a União Europeia por intermédio dos seus entendidos desenvolve contemporaneamente uma estrutura fundada em quatro níveis que se alinha e articula com os princípios chave que emergem dos processos de Bolonha e de Copenhaga, pelo que acolhidos como a base da estrutura são-lhe inseridas as especificidades do desporto e da formação de treinadores, para que se erija um guião de princípios atinentes à formação de quadros competentes no treino, à semelhança do que ocorre noutras profissões que se encontram sob a alçada dos tais princípios emergente de Bolonha e de Copenhaga, e que são

transversais à totalidade dos Países aderentes à União Europeia, e que passaremos a relatar:

- i. Propósito da formação de treinadores: O desenvolvimento efectivo, ético e inclusivo do treinador deverá ser o alvo central dos programas de formação de treinadores, regulados por conteúdos teóricos apropriados.
- ii. Competência para o desempenho de funções: A concepção dos programas de formação de treinadores deverá observar as necessidades do mercado de trabalho, bem como as exigências e solicitações das federações internacionais e nacionais.
- iii. Modelos de aprendizagem: Os programas de formação de treinadores deverão consistir na transmissão de uma série de competências de base para o treino, incluindo portanto uma série de modelos de aprendizagem, uma vez que é irrefutável que a *expertise* do treinador é alicerçada na conjugação da experiência prática, programas de treino formais e na auto-reflexão.
- iv. Desenvolvimento do atleta e das “pessoas desportivas”: Os programas de formação de treinadores deverão ser desenhados, para que estes possam auxiliar tanto os atletas como as “pessoas desportivas” a alcançarem os seus objectivos, de acordo com os estádios de desenvolvimento.
- v. O contexto de treino: O contexto e os papéis que os treinadores potencialmente irão desenvolver nos seus futuros locais de trabalho devem ser contemplados nos programas de formação.
- vi. Sistemas que asseguram a qualidade: Os quatro níveis de formação de treinadores deverão possuir mecanismos que assegurem a qualidade em estreita ligação com as estruturas de formação vocacional Europeias e Nacionais (Duffy, 2007).

Abalando deste contexto mais genérico para um bem mais específico, o projecto Europeu para a qualificação dos treinadores idealizado indigita-se alcançar seis objectivos: Promover um desenvolvimento mais consistente das qualificações dos treinadores através dos vários desportos nos diferentes estados membros da União Europeia. Encorajar a provisão de formações e treinos mais relevantes para melhor conhecer as necessidades das federações nacionais e internacionais, atletas e treinadores. Elaborar um instrumento que

promova o reconhecimento das qualificações na União Europeia. Desenvolver uma ferramenta que possibilite a autenticação dos sectores universitários e não universitários na formação de treinadores. Criar padrões e incrementar a qualidade dos treinadores. Encetar esforços conjuntos, a fim de que haja um grande reconhecimento público do treinador como um agente qualificado, competente que desenvolve a sua actividade num sector regulado (Duffy, 2007).

O traçado Europeu assentou a sua construção em cinco pilares essenciais que abarcam desde a obrigação do treinador em fomentar o bem-estar dos seus atletas, bem como otimizar o seu rendimento. De igual modo o treinador deve respeitar os direitos, dignidade e o valor de todos os Seres Humanos, trata-los com equidade, independentemente do sexo, raça de origem, religião ou convicções políticas. Dos treinadores espera-se que estejam abertos à cooperação com todos os indivíduos envolvidos no incremento do desempenho dos atletas. Similarmente, os treinadores devem desenvolver e manter padrões elevados de treino, através da potenciação da sua conduta e competências. A culminar refere o documento que os princípios científicos devem ser aplicados em todos os níveis de treino, de um modo progressivo em cada um dos níveis (Duffy, 2005).

Pronunciados os pilares e objectivos genéricos que deram mote ao lavrar do documento sobre o qual nos debruçamos, afigura-se oportuno enunciar o modo como os especialistas superintendem o desenvolvimento a longo termo do treinador. Assim temos que há uma destrição entre as duas principais ocupações dentro desta área profissional, ou seja treinador de pessoas orientadas para o desporto, e treinador de atletas orientados para o desempenho. No caso primeiro é referido o treinador de principiantes e o treinador de participantes não competitivos, sejam crianças, jovens ou adultos. A segunda ocupação é sub-dividida em treinador de talentos identificados como potenciais atletas de competição, e treinador a tempo inteiro de atletas de elevada performance.

Em ambas as ocupações, o projecto Europeu alicerça a formação de treinadores em quatro níveis (como de resto por vastas ocasiões já foi

mentionado) atribuindo um dado título ao papel desempenhado. Deste modo, o treinador que adquire o nível dois é denominado de treinador aprendiz, o detentor do segundo nível é apelidado somente de treinador, quem obtém o terceiro grau recebe o título de treinador sénior, e por último os sujeitos que logram o quarto nível são rotulados de treinadores mestres.

Neste modelo de desenvolvimento do treinador a longo termo a formação aponta como é lógico para distintos focus consoante o nível a que se refere, pelo que no nível um a incidência recai sobre a promoção de habilidades básicas, e conhecimentos básicos para desempenhar o papel de treinador aprendiz. No tocante ao segundo nível há a intenção de consolidar habilidades e conhecimentos para o desempenho das funções de treinador. Concernentemente à formação do treinador sénior esta compreende o fomento de habilidades avançadas e dos conhecimentos. Para lograr o topo da carreira obtendo a menção de treinador mestre, o candidato submeter-se-á a uma formação que promove habilidades avançadas e conhecimentos, bem como liderança e inovação.

Compreendido e exacerbado o funcionamento do modelo proposto, e o tipo de formação adestrada julgamos oportuno enunciar (com base no documento de Duffy (2007)) quais as competências a adquirir por cada treinador em cada um dos níveis.

É do foro e competência do treinador aprendiz o desenvolvimento das seguintes actividades:

- i. Assistir os treinadores mais qualificados na consecução de alguns aspectos da sua sessão de treino, normalmente debaixo de supervisão.
- ii. Ministras a sessão de treino sob direcção/suporte.
- iii. Adquirir e exercitar as competências básicas de treinador.

No patamar formativo dois cabe ao treinador desenvolver as actividades que passaremos a citar:

- i. Planear para realizar e reflectir sobre a sessão de treino.
- ii. Demonstrar as competências básicas dos treinadores.

Chegados ao terceiro nível, ao treinador sénior compete-lhe:

- i. Planear, implementar e rever o planeamento anual das sessões de treino.

ii. Demonstrar competências avançadas de treino.

A rematar, o treinador mestre é incumbido de desempenhar o seguinte papel:

- i. Planear, implementar, analisar e rever os programas multianuais de treino.
- ii. Demonstrar competências avançadas de treino, inovação e liderança.

Para o licenciamento dos treinadores, os autores do mencionado projecto propõem que as autoridades nacionais competentes reconheçam tanto a formação ministrada nas federações, como a perpetrada por agências especializadas privadas ou públicas, bem como pelas universidades, sendo que as autoridades enunciadas estarão abalizadas para passar imediatamente a licença, ou requer experiência enquanto treinador, ou seja um desenvolvimento profissional contínuo durante um período a definir. Posto isto, e mediante à decisão da entidade supervisora do processo, a licença deverá ser emitida pela federação, ou pelas autoridades nacionais competentes e ser reconhecida por esta última (Duffy, 2007).

A produção da licença depende pois da compaginação dos subseqüentes factores: competência concernente à actividade que vai desempenhar (um dos dois tipos de ocupações supramencionados), frequência com aproveitamento em cursos de formação de treinadores, prática de treino com grupos específicos e treinadores, reconhecimento da aprendizagem e competência num contexto específico, ou seja no desenvolvimento da sua acção enquanto treinador (Duffy, 2007).

Um pouco desfasado do tema, mas pertinente no âmbito da formação que se pretende igualitária para os treinadores no espaço Europeu, afigura-se pertinente destacar, segundo Duffy (2005), quais as principais limitações do projecto em causa.

A morosidade no desenvolvimento do modelo Europeu, os esforços federativos no sentido de desenvolverem os seus sistemas formativos nacionais, a ausência de referencia ao papel das federações de nível Europeu e Mundial no desenvolvimento das estruturas de formação, o conflito existente na formação de base relativamente à sua presença ou não no terceiro nível, a indefinição das capacidades que os treinadores deverão possuir em cada nível,

a vacuidade nos mecanismos de monitorização para identificar a extensão e aplicação do modelo Europeu em cada estado membro, a falta de rigor para comprovar a real proficuidade deste modelo para a livre circulação de trabalhadores, e a subestimação de inúmeros desafios identificados num contexto tão complexo como o é o Europeu devido à diversidade linguística, à multiplicidade desportiva, às diferentes compreensões do desporto e do ser treinador, têm obstado à consecução do projecto em debate (Duffy, 2005).

Uma perscrutação operada por Werthner (2005) resume o teor dos programas de formação de treinadores ministrados a nível internacional, declarando que, tipicamente incluem teoria, técnicas e estratégias específicas do desporto e componente prática.

Para além das críticas de Lyle (1992) surgem outros autores que criticam com veemência os programas de formação, não no sentido da disformidade de conteúdos, mas sim na ausência de determinados conteúdos, e no constrangimento causado pela rigidez temática, entre outros.

Assim temos que, Cassidy (2005) pleiteia que a evidencia empírica é limitada nas formações de treinadores à semelhança do proferido por Rossi e Cassidy (1999) que referem o baixo impacto das formações de treinadores, quando comparados com os anos de experiência enquanto jogadores, treinadores adjuntos e treinadores. Outras das causas apontadas, é que não vastas vezes a formação é discutida como se houvesse um modelo único que contempla-se a panóplia de exigências relacionadas com o dia-a-dia da vida de um treinador e da sua prática, há uma premência em efectuar pesquisas sobre as várias formas da formação de treinadores, advoga ainda que, outras dimensões para além do conhecimento processual deverão ser valorizadas.

As vozes insurgentes não se esgotam na autora citada, já Cushion et. al. (2003) haviam prevenido que os programas de formação enfatizam demasiadamente a racionalidade tecnocrática, acolhem em excesso o conhecimento processual, têm dificuldade em aceitar que o conhecimento não é imparcial, e há um diminuída valorização da experiência dos treinadores enquanto praticantes.

De forma, a fornecer uma cabal explicação acerca dos conteúdos a ministrar, Cassidy (2005) avança estratégias para o refinamento das formações, assim esta advoga que deverão ser consideradas questões estruturais e conceptuais, os formadores deverão ser explícitos naquilo que pretendem antes de decidir sobre o que será quantificado, definir projectos de investigação com um fundo de colaboração, e demonstrar abertura para experimentar diversos instrumentos de avaliação.

É irrefutável, até pelo volume de peritos que tal pleiteiam que, os treinadores sugam os saberes de distintas fontes constituindo o saber uno de cada treinador, de facto, o manancial de competências postuladas advém dos cursos formais, observação, passado e experiência, tentativa e erro e pesquisa (Fleurance e Cotteaux, 1999; Gould, Giannini, Krane, e Hodge, 1990; Irwin, Hanton, e Kerwin, 2004; Jones, Armour e Potrac, 2004; Lemyre e Trudel, 2004), cit. por Werthner (2005).

Nas concepções mais recentes acerca dos programas de formação de treinadores, são distintas as correntes teóricas sobre aprendizagem que pronunciam os seus ditames, e condicionam pelo seu conteúdo a delineação das formações, assim, a aprendizagem experimental de Dewey (1933, 1938/1963), o ciclo de aprendizagem experimental de Kolb (1984), a prática reflectida, a reflexão na prática e sobre a prática de Schon (1983, 1989), as comunidades de prática Wenger (1998), e a aprendizagem como uma actividade social de Lave e Wenger (1991), são os vectores que têm dirigido o processo (Werthner, 2005).

Há no entanto tomadas de decisão que introduzem paulatinamente alterações na elaboração dos programas, desde logo, elaboram-se programas de competência básica, “problemas-base”, e aproximação dos métodos aos casos, tal constatação decorre de uma pesquisa efectuada por Savard (1997) mencionado por Werthner (2005).

Todavia, apesar das diligências no sentido de aprimorar as formações, as actividades de aprendizagem ainda acontecem de um modo descontextualizado, ou seja, à parte das exigências reais. Em certa medida a

resolução de problemas ignora a situação em que este ocorre (Werthner, 2005).

De facto, constata-se um entrosamento entre as ilações reiteradas por Cushion et, al.(2003) e **Werthner e Trudel (press)** citados por Werthner (2005), no que atém à importância da experiência dos treinadores enquanto atletas para a resolução dos problemas com os quais se vão confrontando. Assim, advogam que o melhor treinador é aquele que aprende conhecimentos oriundos da formação, mas também do envolvimento em que se desenrola a sua actividade. Consideram pois que a experiência enquanto atletas lhe permite reconhecer o problema, a situação e agir em conformidade (Werthner, 2005).

Werthner (2005) para além das críticas deixadas, aponta os caminhos a percorrer para a optimização dos cursos. Assim, inicialmente aconselha à mudança de mentalidade na concepção das formações por banda de quem de direito, ao invés de pensar o que ensinar, pensar no que aprender. Posteriormente, apela à compreensão de que os treinadores aprendem dentro e fora dos espaço de aula. De seguida, solicita a criação de desafios que provoquem a alteração do contexto, e consequentemente o teor e o modo de aprendizagem dos treinadores. Ulteriormente, defende que é necessário os formadores não terem a pretensão e a veleidade de quererem controlar totalmente a aprendizagem. Por fim, o autor cita Knowles, Holton& Swanson (1998) com o intuito de demonstrar a importância tanto da aprendizagem formal como da informal, declarando que ambas são necessárias, tendo em conta as experiências internas dos treinadores e os princípios da aprendizagem dos adultos.

A literatura exposta funda-se na optimização dos cursos, afim de potenciar a qualidade dos treinadores, todavia há outras condicionantes a que deveremos atender. Precatemo-nos pois atendendo à afirmação de Bell (1997) mencionado por Cushion (2003), quando este incisivamente afiança que para um jovem professor ou treinador melhorar as suas habilidades, a simples permanência e sua durabilidade no local de trabalho não é de todo suficiente.

2.3.2. Disciplinas e Conteúdos leccionados nos cursos de formação de treinadores de basquetebol em Portugal, ao longo dos três níveis constituintes.

A realidade formativa em Portugal, designadamente ao nível do basquetebol possui uma estrutura curricular organizada em três níveis, findos os quais, o instruído fica apto ao exercício da profissão de treinador em qualquer escalão e campeonato.

O período de formação de treinadores de nível um encontra-se tripartido, constituem-no matérias relacionadas com a formação geral, metodologia e didáctica e por fim uma fracção destinada às avaliações.

As matérias de formação geral despontam em dezanove temas, a saber:

- I. Conceitos e instrumentos de trabalho. O primeiro jogo.
- II. O jogador sem bola. Manejo de bola.
- III. Drible
- IV. Desmarcação, recepção e passe.
- V. Lançamento na passada e suas variantes
- VI. Lançamento em salto: parado, após recepção; após drible.
- VII. 1 contra 1. Fundamentos; atacante em progressão; espaço limitado.
- VIII. 1 contra 1. Combinações de 1 contra 0.
- IX. Defesa do jogador com bola em drible.
- X. Defesa do jogador s/bola do lado da bola.
- XI. Defesa do jogador s/bola do lado da ajuda.
- XII. Defesa dos cortes e dos aclarados.
- XIII. Defesa dos "postes"
- XIV. Contra – ataque. Ressalto e 1º passe; corredores; passe comprido.
- XV. Contra – ataque. Finalização do contra - ataque: 2x0; 2x1; 3x2.
- XVI. Organização colectiva de uma equipa. Sugestões para a organização do ataque contra homem a homem.
- XVII. Organização colectiva de uma equipa. Orientação temática a definir pelos formadores.

XVIII. Sessões livres. Em função das necessidades dos formandos.

XIX. Sessões livres. Em função das necessidades dos formandos.

A maior franja de tempo neste nível está consagrada às matérias de metodologia didáctica. Trata-se de um item composto por quatro temas.

- i. Como dirigir um exercício no treino.
- ii. Sessão com Jogadores. Cada formando tem de preparar e dirigir.
- iii. Sessão com Jogadores. Um exercício (10'), recorrendo quase sempre.
- iv. Sessão com Jogadores. Trabalho em meio campo (2 formadores).

Concluída com sucesso esta etapa inicial, o formando ficará com uma licença provisória de treinador, cabendo-lhe ainda a frequência a acções de formação no âmbito do programa de complemento da formação inicial, sendo que, no prazo de dois anos terá que apresentar um dossier de estágio. Se a totalidade das etapas for cabalmente cumprida, ao instruído emitir-se-á uma carteira de treinador definitiva.

No tocante ao segundo nível, o curso encerra as subseqüentes sete disciplinas:

- o Metodologia e Didáctica.
- o Metodologia do Treino.
- o Psicopedagogia.
- o Higiene, Traumatologia e 1ºs Socorros.
- o Noções de Anatomofisiologia.
- o Organização e Regulamentação.
- o Arbitragem

Seguidamente, destacar-se-ão os conteúdos que compõem cada uma das disciplinas supramencionadas.

Teoria e Metodologia do Treino

- I. Conceitos preliminares.
- II. Princípios do treino.
- III. A carga como elemento central da elevação do rendimento.

- IV. Os meios de treino – o exercício como unidade básica do treino.
- V. Metodologia do treino das componentes do rendimento.
- VI. Avaliação e controlo do treino das capacidades motoras.
- VII. Organização, direcção e controlo do processo de treino.

Psicopedagogia

- I. O papel da Psicopedagogia na formação dos praticantes e no desenvolvimento do Basquetebol.
- II. O Treinador de Jovens. Objectivos e perfil.
- III. Os modelos de preparação das crianças e jovens: princípios da sua "construção".
- IV. Aspectos elementares da liderança e comunicação.
- V. Aspectos fundamentais da organização e gestão da sessão de treino.
- VI. O ensino das técnicas e do jogo
- VII. A direcção e orientação de equipa nos escalões de formação.
- VIII. O treinador e os pais.

Higiene e Traumatologia

- i. Tipos de Lesões.
- ii. Lesões Típicas do Basquetebol: Etiologia e Terapêutica.
- iii. Metodologia da Prevenção de Lesões.

Noções de Anatomofisiologia

- i. Anatomia descritiva do aparelho locomotor passivo.
- ii. Distorcias osteo-articulares.
- iii. Fisiologia básica do exercício.
- iv. Caracterização biológica da criança.

Organização e Regulamentação

- i. Leis Fundamentais do Desporto.
- ii. Relação Estado / F.P.B..
- iii. Organismos do Basquetebol.
- iv. Estrutura Técnica.

Arbitragem

- i. Filosofia de Arbitragem.
- ii. Alterações às Regras FIBA.
- iii. Critérios, Conceitos e Interpretações de Arbitragem.
- iv. Relacionamento com os Diferentes Agentes do Jogo.

Como epílogo do episódio de formação de treinadores de basquetebol em Portugal, temos o nível três que comporta, as a seguir mencionadas, disciplinas:

- o Metodologia e Didáctica.
- o Fisiologia.
- o Pedagogia.
- o Psicologia.
- o Biomecânica.
- o Organização e Regulamentação.
- o Arbitragem.

Passamos a apresentar os conteúdos a elas subordinados:

Teoria e Metodologia do Treino

- i. Modelo geral de desenvolvimento da preparação desportiva.
- ii. Selecção e promoção de talentos desportivos.
- iii. A periodização do treino.
- iv. O Sobretreino.
- v. O treino geral da força: aspectos metodológicos.
- vi. Avaliação e controlo da preparação desportiva e das competições.
- vii. A direcção da equipa nas competições.

Fisiologia do Exercício

- i. Caracterização fisiológica do Basquetebol.
- ii. Caracterização fisiológica das capacidades motoras específicas.
- iii. Nutrição.

Biomecânica

- i. Definição e Objecto de Estudo da Biomecânica
- ii. A Função da Biomecânica
- iii. A Análise Biomecânica
- iv. Subjectividade e Objectividade da Análise Biomecânica

- v. O Equilíbrio e a Estabilidade no Basquetebol
- vi. Uma Perspectiva Mecânica do Lançamento

Organização e Regulamentação

- i. Leis Fundamentais do Desporto
- ii. Relação Estado / F.P.B.
- iii. Organismos do Basquetebol
- iv. Estrutura Técnica

Arbitragem

- i. Filosofia de Arbitragem
- ii. Alterações às Regras FIBA
- iii. Critérios, Conceitos e Interpretações de Arbitragem
- iv. Relacionamento com os Diferentes Agentes do Jogo
- v. A Arbitragem na competição Profissional

No âmbito do basquetebol Português, e dos três níveis de formação de treinadores existentes procede-se somente à avaliação das reacções e da aprendizagem, com excepção do primeiro nível em que o terceiro grau avaliativo atinente ao comportamento/actuação do treinador é aferido. Será pois pertinente que neste contexto, a formação de treinadores de basquetebol acompanhe as orientações desportivas internacionais, bem como as inclinações que as áreas industrial e dos negócios prevêem.

2.4. Avaliação do impacto da formação.

Na contemporaneidade a obtenção de resultados destaca-se cada vez mais de outras valências quando o assunto é formar, pelo que os processos de avaliação não podem alhear esta força motriz das suas práticas, daí que a aferição dos impactos/efeitos produzidos pelas formações desejam-se céleres e regulados e relativizados aos resultados práticos gerados. Na actual contenda as entidades formadores têm que ser capazes de replicar cabalmente e com eficácia, as seguintes interpelações (Cardoso, 2002):

- a) Que tipo de saberes foram “construídos” ao longo do processo de aprendizagem?
- b) Que aprendizagens foram efectivamente transferidas para os contextos reais de trabalho?
- c) Que mudanças/alterações substantivas (de acordo com os objectivos esperados) ocorreram, quer ao nível dos indivíduos, quer ao nível dos respectivos contextos de trabalho?
- d) Qual o valor acrescentado da formação na perspectiva da organização no seu todo?

De facto, tem sido este o vector regulador da Unidade de Projecto da Avaliação da Formação (INOFOR) que sob a coordenação de Cardoso (2002) reuniu uma série de preocupações centrais da organização, a fim de conferir uma orientação mais real às linhas de desenvolvimento da organização. Como principais preocupações a organização enumerou as subsequentes:

- a) A necessidade dos indivíduos desenvolverem capacidades de aprendizagem ao longo da vida, o que implica a respectiva sensibilização para a importância da sua participação em acções formativas, igualmente ao longo da vida;
- b) A exigência por uma maior diversificação e flexibilização dos modelos de organização da formação, permitindo o respectivo re-equacionamento e ajustamento numa óptica de uma melhor adequação às necessidades dos públicos alvo que neles participam;
- c) A construção de percursos formativos personalizados em função do perfil de cada indivíduo, implicando, a montante da realização da formação, a clara identificação e caracterização das situações de partida, relativas às capacidades possuídas pelos potenciais participantes nas acções de formação. Esta realidade exige o desenvolvimento de avaliações de natureza diagnóstica, que permitam identificar, a montante da realização da formação, o nível de proficiência detido pelo formando em determinada área do saber, com vista a uma melhor adequação do respectivo programa de formação.
- d) Desenvolvimento de intervenções formativas totalmente orientadas para a obtenção de resultados.

Nesta medida estamos em presença de uma organização que não descarta o delinear de um conjunto de inquietações, para poder traçar planos estratégicos de intervenção à luz das modernas teorias de educação/formação, e com implicações nas fases de preparação e operacionalização dos modelos de avaliação (Cardoso, 2002).

O processo é esmiuçado até aos conteúdos a contemplar na fase de elaboração de um plano de formação, ou seja são escalpelizados os requisitos que antecedem o próprio plano de formação. Assim, temos que nesta fase se destacam os seguintes aspectos (Workshop da INOFOR, 2002):

- a) A clara compreensão e definição da política formativa a seguir;
- b) A importância atribuída a uma boa caracterização do ponto de partida, tendo como principal fonte de informação um diagnóstico de necessidades de formação;
- c) A identificação do público alvo a abranger pela formação;
- d) A identificação dos resultados a obter, com enfoque ao nível das competências a desenvolver/mobilizar pelos potenciais formandos durante e após a formação;
- e) O estabelecimento de prioridades a seguir;
- f) As estratégias de envolvimento/preparação de actores a implicar no processo (formandos, respectivas chefias, formadores, monitores...);
- g) A identificação dos recursos humanos, materiais e financeiros a afectar ao projecto;
- h) As estratégias a seguir ao nível da selecção e elaboração dos recursos didáctico-pedagógicos a utilizar;
- i) As estratégias a seguir aquando da execução das acções, designadamente as que contribuem para uma melhor adequação da intervenção formativa às especificidades do público a abranger;
- j) As estratégias a seguir ao nível do acompanhamento e controlo de execução do plano de formação;
- k) As estratégias a seguir no âmbito da verificação e avaliação de resultados alcançados com a formação;

- l) A identificação dos responsáveis pela gestão, organização e operacionalização do plano;
- m) A definição de eventuais planos de contingência (identificação de cenários alternativos).

Subserviente dos mesmos desígnios que não descuram a determinação de raios de acção, a Associação Empresarial de Portugal (2002) destaca o apurar do tributo da aprendizagem na valorização humana e técnico-profissional dos formandos e da organização, como o alvo preferencial da avaliação do impacto das formações efectivadas. Menciona ainda que, a tipologia da avaliação em discussão se propõe indicar a existência ou não de mudanças reais no formando, e na organização ou empresa.

Para discernir e satisfazer cabalmente a necessidade de aferir o efectivo cumprimento dos objectivos delineados, a organização aponta o recurso as seguintes instrumentos, que se estreitam com o assunto a ser aferido (ver tabela 2).

Quadro 3 – Relação entre instrumentos e os assuntos a serem avaliados

Assunto a Ser Avaliado	Instrumentos de Avaliação
- Aprendizagem efectiva	- Grelhas de observação; - Questionários; - Entrevistas; - Reuniões.
- Repercussões da formação observadas pela chefia	- Entrevistas; - Reuniões.
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos e seus resultados	- Reuniões com formandos e chefias; - Informações de gestão e produção.
- Efeitos inesperados da formação	- Entrevistas Individuais; - Observações da hierarquia.

Observado desde a óptica de Boterf (1990) citado por Silva (2006) e Hadji (1993) a avaliação do impacto de uma dada formação toma outra formatação, desde logo compreende três níveis. O primeiro dos patamares processa-se no final da avaliação, pelo que é corriqueiramente designada de avaliação a quente, o segundo nível é perpetrado a curto-prazo (avaliação a frio), e por último o terceiro nível efectuado a médio-prazo (avaliação a frio)

A tabela a expor congrega, ademais do momento de realização, os instrumentos, actores implicados, e critérios.

Quadro 4 – Variáveis técnicas da avaliação de impacto

Avaliar o quê? (Objectivos a avaliar: referido)	Por referência a que? (critérios referentes)	Quem avaliará? (actores implicados)	Quando? (em que momentos)	Como? (com que instrumentos)
Impacto De Formação	1º Nível – Hadji (1993)	- Formandos; - Formadores;	- No final da formação: (avaliação a quente).	- Teste; - Simulação; - Plenários; - Questionário.
	- Capacidades; - Conhecimentos adquiridos na formação.	- Responsáveis da formação.		
	2º Nível – Boterf (1990)	- Formandos/ Trabalhadores;	- Algum tempo após a formação: (avaliação a frio – curto prazo).	Inquérito: - Entrevista e/ou questionário; - Grelha de observação; - Relatório escrito.
	- Efeitos sobre os comportamentos profissionais em situação de trabalho.	- Responsáveis da formação; - Colegas de trabalho e chefias.		
	3º Nível – Boterf (1990)	- Chefias; - Avaliadores.	- Algum tempo após a formação: (Avaliação a frio – médio prazo (até três anos).	- Listas de verificação; - Grelhas de observação.
	- Efeitos sobre as condições de exploração que estiveram na origem da formação.			

O propósito aduzido pelo autor para a avaliação do impacto prende-se com a certificação no contexto prático de trabalho atinentemente à existência ou não de transformações práticas, e caso hajam compreender a expressão do seu contributo para a diminuição da frequência de comportamentos de risco.

A avaliação do impacto é o culminar de todo um ciclo avaliativo a que se sujeitaram os responsáveis da acção e os formandos. O remeter de

questionários individuais após formação (respeitando-se o anonimato), completam então a avaliação pedagógica e avaliam a transferência de aprendizagem. A exploração de respostas permitirá avaliar a adequação do dispositivo pedagógico aos objectivos profissionais de evolução pretendidos, a partir do referencial de critérios profissionais. Os indicadores de adequação deverão ter sido estabelecidos no decurso da fase de diagnóstico da avaliação, executada previamente (D'Orgeval, 1997).

Para além do modelo exposto, Hadji (1993) fornece exemplos de instrumentos de avaliação para cada um dos níveis supramencionados no quadro transacto. Na tentativa de contextualizar maximalmente os saberes transmitidos por Hadji (1993) no domínio da avaliação de impacto, iremo-nos focalizar somente naquele que se reporta mais especificamente ao assunto desta pesquisa. Deste modo, enunciaremos o conjunto de interpelações sugeridas pelo autor, para a avaliação de nível dois que se prendem com a aferição da transferência de aprendizagem e dos efeitos sobre os comportamentos profissionais em situação de trabalho.

Com o fito de concretizar o narrado temos que modelo indicado contempla as subseqüentes questões:

- o Actualmente, qual é a parte da sessão que lhe parece mais adaptada ao seu trabalho?
- o Acha que aplicou as novas maneiras de trabalhar que citou anteriormente? Se sim pode escrever como? Se não, porquê?
- o Sobre que elementos pensa que deveria fazer incidir o seu esforço, actualmente e de futuro?
- o Se uma nova sessão ou grupo de trabalho tratasse esse tema, que temas gostaria de ver abordados? Com que métodos?

Nas informações recolhidas e tratadas pela análise de conteúdo destas quatro breves interrogações, o autor propõe-se reunir elementos de apreciação sobre as mudanças adquiridas, bem como, e este parece-me um dado pertinente, estabelecer vias de reflexão para a organização de um acompanhamento ou de um aprofundamento.

Com contextualização na área empresarial, o Norte-Americano Donald Kirkpatrick acrescenta um programa de avaliação da formação bastante mais exaustivo, tendo por base a distribuição dos procedimentos em quatro níveis.

A tabela subsequente ilustra detalhadamente a estrutura do modelo de Kirkpatrick (1994), contendo os níveis, características e descrição da avaliação, exemplos de instrumentos e métodos a utilizar, relevância e aplicabilidade, e por fim tipos de avaliação.

Quadro 5 – Programa de avaliação da formação (Kirkpatrick, 1994)

Nível	Tipo de Avaliação (o que é medido?)	Características e descrição da avaliação	Exemplos de métodos e instrumentos de avaliação
1	Reacção	- Avaliação da reacção (como se sentiu) na formação e experiência de aprendizagem.	- Feedbacks formais. - Reacções verbais, inspecção ou questionário após a formação.
2	Aprendizagem	- Avaliação da aprendizagem (medir o incremento de conhecimentos – antes e depois).	- Avaliações tradicionais ou teste pré e pós formação. - Entrevistas ou observação.
3	Comportamento	Avaliação comportamental → trata-se da aplicação dos conhecimentos aprendidos no trabalho. A sua implementação.	- Observação e entrevista são absolutamente indispensáveis para requerer o acesso à alteração, relevância da alteração e sustentabilidade da alteração.
4	Resultados	- Avaliação dos resultados (efeitos sobre a actividade ou envolvimento)	- Elaboração de um relatório.

Muitas formações tomam lugar numa situação organizacional, tipicamente suportadas por conhecimentos e habilidades requeridas pelo local de trabalho. Esta relação entre formação e local de trabalho é ilustrada pela figura 1.

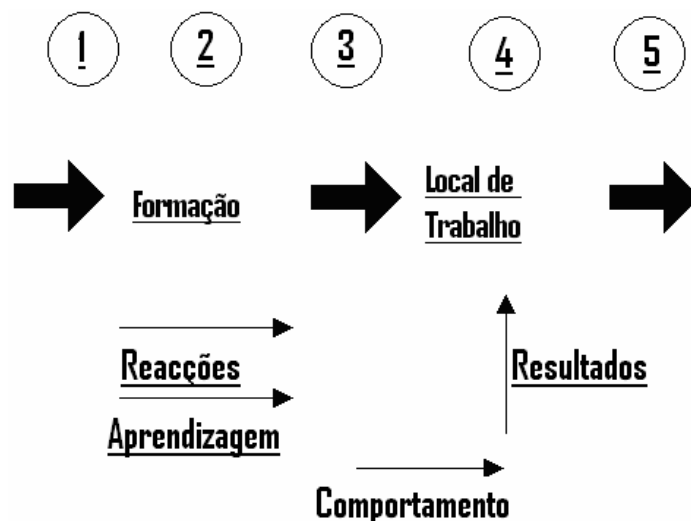


Figura 1 – Funcionamento da estrutura de avaliação (Kickpatrick, 1994)

Dando continuidade ao trabalho de Kirckpatrick (1994), enunciamos o modo de relacionamento entre os níveis do programa de avaliação da aprendizagem e os momentos em que as avaliações decorrem, traduzidos pelos numerários contidos na figura 1. A saber.

1. Antes da formação;
2. Durante a formação;
3. Depois da formação ou na chegada ao local de trabalho;
4. No local de trabalho;
5. Após abandonar o local de trabalho.

O autor propõe um questionário com uma escala qualitativa que contempla as seguintes denominações por ordem decrescente de importância: 1- muitíssimo, 2- mais ao menos, 3- um pouco, 4- nada, tendo em vista a avaliação da formação e os retornos informativos advindos dos formandos. O questionário é composto por quatro questões que satisfazem a mesma cifra de tópicos. Os tópicos circunscrevem-se à satisfação, aos novos conhecimentos e ideias, à aplicação de aprendizagem e os efeitos sobre os resultados. Correspondem-lhes pela ordem enunciada as subseqüentes interpelações:

1. Gostei do curso?
2. Aprendi o que necessitava, e recolhi algumas ideias inovadoras?
3. Usarei as informações e as ideias?

4. Considero que as informações e ideias incrementarão a minha prática e os meus resultados?

Finda esta fase, o mentor do questionário permite ao interpelado o concedimento de sugestões para potenciar qualitativamente o curso, e comentários que excedam o espectro que as questões definidas observam.

A Unidade de Projecto de Avaliação da Formação (INOFOR) em concordância com o modelo transacto também se propõe, através do seu modelo avaliar as reacções dos seus formandos com o fito mensurar rapidamente os resultados entretanto alcançados, permitindo ademais regular atempadamente o processo formativo caso o contexto seja de avaliação formativa. No que além às aprendizagens importa-lhes emitir um dado juízo sobre a aprendizagem, e responder às seguintes interpelações:

- a) Que conhecimentos (saberes) foram adquiridos/desenvolvidos por parte dos formandos?
- b) Que capacidades (saberes fazer) foram adquiridos ou melhorados?
- c) Que atitudes (saberes relacionais) foram adquiridas e /ou melhoradas?

Na derradeira avaliação denominada; “avaliação de desempenhos individuais após a execução da formação” os propósitos passam aferir as aprendizagens adquiridas/desenvolvidas no decurso da formação com repercussões no local de trabalho, e concomitantemente garantir as condições necessárias para aplicação dos testes de avaliação do impacto na organização enquanto um todo, para além de buscar replica para as seguintes interpelações:

- a) Em que medida os formandos conseguiram transferir para os respectivos contextos de trabalho as aprendizagens adquiridas?
- b) Em que medida a transferência de aprendizagens adquiridas produziu os efeitos esperados? (Cardoso, 2002)

O modelo do ciclo de avaliação de Hamblin datado de 1992, precedente do programa de kirckprattick (1994) assenta nas mesmas bases, ou seja detém os mesmos níveis avaliativos, ademais possuiu um quinto consignado ao valor acrescentado para o envolvente. Há ainda uma outra dissemelhança que se

arrola com a nomenclatura, pelo que o quarto nível, resultados, toma a denominação de impacto nas organizações.

De forma a elucidar o modelo de Hamblin (1992), e contribuir para o conhecimento dos intervenientes e das estratégias a utilizar para avaliar o impacto das formações, destacaremos os tópicos capitais do enunciado modelo (tabela).

Quadro 6 – Níveis, estratégias e intervenientes na avaliação (HAMBLIN (1992)).

Níveis	Estratégias	Intervenientes
Reacções	- Questionários de avaliação de opiniões.	- Formando. - Formador.
Aprendizagens	- Testes de avaliação de conhecimentos.	- Formando. - Formador.
Comportamentos	- Avaliação do desempenho.	- Formando. - Organização.
Impacto na Organização	- Procedimentos e instrumentos adaptados aos indicadores que se pretende avaliar. Auditorias internas à organização	- Organização. - Entidades responsáveis pela concepção, execução e avaliação da formação profissional.
Valor Acrescentado para a Envolvente	- Análise de custo-benefício.	- Entidades responsáveis pela concepção, execução e avaliação da formação profissional. - Entidades responsáveis pela direcção política e económica nacional.

Dada a inclusão de mais um nível, importa descrever os trâmites em que se desenrola.

Deste modo, o nível cinco, valor acrescentado para a envolvente pretende reconhecer as mais valias que a formação profissional verteu para o meio externo à organização que procedeu ao investimento (mediante uma análise custo-benefício), sendo que, se a perspectiva face à formação for de investimento e não de custo, o processo de avaliação da formação poderá ser disso beneficiário, dado que o seu valor e utilidade poderão ser rentabilizados (Workshop, avaliação da formação, 2001). Ao extravasar a área geográfica da organização a análise a efectuar assenta fundamentalmente numa perspectiva socio-económica local ou à escala planetária. Tal facto concede à formação um valor abrangente, pois nele se circunscrevem não só o enriquecimento pessoal

e profissional do formando, como o desenvolvimento organizacional, social e económico.

Como procedimento para mensurar o impacto da formação na funcionalidade da empresa, reflexo portanto do enriquecimento dos recursos humanos na frequência ao curso, o programa operacional emprego, formação e desenvolvimento social (2004) propõe a realização de um questionário contendo cada interpelação quatro alternativas que medem a amplitude da alteração, ou seja para cada nível os interrogados atribuem uma classificação que varia do subsequente modo: Não ocorreram, Pouco importantes, Importantes, Muito Importantes.

Segue-se o questionário:

- o Ao nível da estrutura e da organização internas
- o Ao nível do funcionamento interno
- o Ao nível das instalações e do equipamento técnico
- o Ao nível da adopção de novas tecnologias
- o Ao nível do desenvolvimento dos produtos/serviços
- o Ao nível do acesso a novas fontes de informação
- o Ao nível da relação e da cooperação com outras empresas
- o Ao nível da imagem da empresa.

Todavia, aferir o impacto da formação no contexto real de trabalho tem as suas implicações. Vejamos as ilações retirados do Workshop intitulado; “avaliação da formação” (2001):

- a) Identificar, à partida, as condições de transferibilidade de conhecimentos para esse local de trabalho;
- b) Verificar em que medida e em que momento o posto de trabalho necessita das competências desenvolvidas pela formação;
- c) Calcular o tempo que medeia a aquisição de conhecimentos e a respectiva transferência para o local de trabalho;
- d) Implementar planos de manutenção e/ou observação do desenvolvimento/aquisição de competências.

De volta ao documento com chancela do programa operacional emprego, formação e desenvolvimento social (2004), e ao perscrutarmos com

profundidade a essência do documento e em estrito respeito pelas regras de aferição do impacto da formação no contexto real de trabalho, verificamos que este possui um arquétipo moldável ao desporto. Concretizo. Os clubes ao financiarem a graduação dos seus recursos humanos através da frequência a formações, ou ao contratarem indivíduos com formatura elevada poderiam aplicar algo semelhante que obedecesse aos mesmos princípios. Deste modo, a entidade “patronal” poderia avaliar com exactidão as repercussões na prática, da formação.

O programa operacional emprego, formação e desenvolvimento social (2004) na busca de dados que permitam comedir o impacto da formação, avança com um questionário de auto-avaliação do impacto da formação no desempenho profissional, em que o formando emite a sua opinião acerca do benefício para as suas competências, para a compreensão do envolvimento, para o conhecimento das áreas que secundam a actividade entre outras. Pelo que, em vinte e cinco questões de sim ou não e uma de resposta aberta procura-se compreender o impacto das formação na concepção da primeira pessoa, ou seja do formando.

2.4.1. Avaliação do impacto dos cursos de formação extra-desporto.

A teoria que sustenta a reforma sistemática da educação advoga que os aperfeiçoamentos mais ressonantes no ensino-aprendizagem podem advir do desenvolvimento coerente, e do alinhamento através dos distintos e complexos elementos e componentes de um sistema de formação (Supovitz e Taylor, 2007). É pois factível segundo Supovitz e Taylor (2007) que os aperfeiçoamentos visíveis nas reformas levadas a cabo advêm das tentativas em avaliar recorrentemente as remodelações operadas.

Tal enunciado provoca alterações de vulto da avaliação do impacto das formações, uma vez que, os instrumentos devem estar sempre em consonância com o teor dos cursos, aferindo somente aquilo que os formandos aprenderam (Nancy et, al. 2006).

Conforme afirma Nancy et, al. (2006) há dois tipos de avaliações, as tradicionais (itens de múltipla-escolha) e as não tradicionais (resultados, processos, desempenhos, e comunicação pessoal).

Numa pesquisa chancelada por Handcock et, al. (2004), no domínio da medicina, facto que comprova a gravidade do tema para a evolução dos profissionais nas mais diversas áreas, o método tradicional foi preterido pelos autores em detrimento de uma operação efectuada com recurso a um método não tradicional, concretamente os desempenhos para avaliar o impacto da formação perpetrada. O estudo mencionado teve por vocação medir o impacto do programa de desenvolvimento da assistência nos cuidados de saúde com incidência sobre o papel dos auxiliares, bem como, qual a confiança da fundação para a assistência nos cuidados de saúde atinente a outros agentes, e os requisitos necessários para a frequência ao curso.

Os autores pretenderam avaliar a dimensão do impacto nos assistentes que haviam frequentado o curso, sobre colegas e pacientes em termos de: alterações que ocorreram como resultado do programa, variações nas práticas intra e inter departamentos, qual o factor se é que existiu algum que influenciou a aplicação de conhecimento e habilidades obtidas desde o programa para a prática, e promover recomendações para cursos futuros e para o papel que a organização deve desenvolver.

Afim de extrair ilações acerca da formação, os clínicos aplicaram uma metodologia de cariz qualitativo, indutiva da geração de novo conhecimento. Para tal, propuseram uma amostra constituída por três assistentes, um de cada divisão do curso que completaram o programa em enfermarias com vários pacientes sob a sua dependência. Ulteriormente, cada gestor dos cursos nomeou oito colegas para a entrevista, para além deste corpo de oito elementos, mais três pacientes foram nomeados para engrossar a lista de destacados. No total foram requisitados vinte e quatro formadores, e nove pacientes Handcock et, al. (2004).

Os oito clínicos tinham como missão durante a entrevista compreender qual a percepção do sujeito sobre o papel de um assistente de cuidados de saúde. Diga-se que a entrevista era para todos os intervenientes totalmente

não estruturada, socorrendo-se de questões não directivas. Desta entrevista foram retiradas as informações mais relevantes para clarificar os clínicos, afim de fossem delineadas questões mais directivas. Caso dos interpeladores não se obtivessem dados concludentes, proceder-se-ia à repetição da entrevista aos três assistentes Handcock et, al. (2004).

Permanecendo no domínio territorial Norte-Americano, na área médica e na avaliação dos cursos de formação, elucidaremos acerca do modo como o colégio de cirurgiões americanos elabora o programa de avaliação do impacto da formação em ultrasons.

Sob a tutela do comité executivo da faculdade nacional de ultrasons do colégio de cirurgiões americanos, foram remetidos 1971 correios electrónicos para cirurgiões que participaram no curso de 1998 a 2002. As interpelações formuladas enfatizavam os seguintes elementos da prestação do cirurgião no emprego da técnica: (1) formação/treino, desempenho, competência e restrições encontradas; (2) prática de ultra-som em áreas clínicas seleccionadas, e que reflectam o curso ministrado e/ou os seus conteúdos Staren et, al. (2006).

Uma Panóplia de questões foram interpostas no inquérito enviado por correio electrónico, afim de auxiliar na interpretação do impacto real do curso, assim, as interrogações aduzidas na pesquisa de Staren et, al. (2006) foram as seguintes:

- o Efectuava exames através do ultra-som, num tempo anterior à feitura do curso de ultra-som do colégio americano de cirurgiões?
- o Qual o número total de horas de curso, horas de leitura e de execução de ultrasons sobre um modelo, simulador ou phantom que teve em ultra-som?
- o Que curso de ultra-som do colégio americano de cirurgiões frequentou? Que curso de ultra-som, excluindo-se o do colégio americano de cirurgiões, frequentou?
- o Actualmente realiza ultra-som a si próprio?
- o Qual o número e tipo de ultrasons que efectua por mês?

o Para as áreas clínicas onde realiza diagnósticos com ultra-som, quantos estudos sobre esse domínio perpetrrou até se sentir clinicamente competente?

o Que tipos e números de processos conduzidos por ultra-som executa por mês?

o Para as áreas clínicas onde realiza intervenções com ultra-som, quantos estudos sobre esse domínio perpetrrou até se sentir clinicamente competente?

o Quantos equipamentos de ultra-som manufacturados tem acesso?

o Apesar de executar ultra-som em determinadas circunstancias, quais são os locais em que se restringe ao uso de ultra-som?

o Se não aplica o ultra-som, quais são as razões para isso?

Diga-se que dos formandos, 58% dos cirurgiões já executava ultrasons antes de frequentar o curso. Ulteriormente à realização do curso mais 7% de cirurgiões afirmaram socorrer-se da mencionada técnica.

Como nos foi dado visualizar a área da saúde é muito sensível ao tema em debate, procurando mesmo em cursos intensivos de curta duração quantificar o impacto das suas formações nos seus discípulos. Os procedimentos adoptados revelam pois as enormes cautelas que os formadores têm atinentemente à capacidade, competência e conhecimentos dos seus instruídos, de facto é evidente a seriedade, o resguardo e inclusive a estima que os Professores por assim dizer exibem.

Denote-se a acção protectora dos profissionais que não se inibem de testar aquilo que foi o produto da sua própria intervenção, salvaguardando interesses maiores. Em termos analógicos esta estima e preservação deverá penetrar no domínio do treino desportivo, para benefício dos agentes desportivos, quer sejam treinadores, dirigentes ou atletas.

2.4.2. Problemas no isolamento dos resultados oriundos da formação de treinadores, e na medição de resultados desportivos.

Todavia, a averiguação do impacto de um curso de formação possui inúmeras vertentes melindrosas, desde logo, a dificuldade que subjaz ao isolamento das competências adquiridas pelos treinadores que são resultado único e exclusivo dos programas de formação, bem como, as distintas circunstâncias em que se expressam os resultados desportivos e a sua multiplicidade, a dificuldade em distinguir as variáveis adstritas ao acto de treinar, e por último os busílis ligados à medição das capacidades e dos desempenhos (Lyle, 2005).

Gilbert e Trudel, (1999) corroboram da afirmação de Lyle (2005), ao avançar com três explicações distintas para o complexo processo de tornar evidentes os conhecimentos obtidos na formação. Desde logo, o modo de realização do curso pode interferir nesse processo se por exemplo não for ministrado de acordo com a sua concepção inicial, segundo devido à existência de um conhecimento de base do treinador, e por último, sendo esta a causa mais convincente para os autores, a junção das duas variáveis mencionadas.

Em verdade o sortido de manifestações desportivas, aliadas aos diferentes níveis dentro de uma dada modalidade, a pequena importância atribuída à intervenção, as pressões financeiras e a extrema dificuldade em avaliar cada nível (Lyle, 2005), concorrem para a ausência de um modelo que superintenda a avaliação dos treinadores no domínio internacional.

Persiste Lyle (2005) ao assumir as exigências interpostas para uma credível avaliação da formação de treinadores, desde logo, alerta para as dificuldades adjacentes ao isolamento eficaz dos “ingredientes activos” de uma intervenção, à confusão advinda da aplicação técnica dos conhecimentos, ao dilema entre as competências mínimas e os valores acrescentados pelos cursos de treinadores, ao tipo de ética que regula o juízo efectuado durante o processo avaliativo, para além da tentação iminente em focar a atenção sobre sinais comportamentais em detrimento da função cognitiva (Lyle, 2005).

Em síntese, há uma nebulosa transversal às distintas teorias aduzidas que perdura e ofusca o panorama da apreciação dos impactos resultantes dos programas que os treinadores frequentam, tendo em vista, a certificação e licenciamento da sua actividade no hemisfério do treino, e o seu aprimoramento profissional.

Certos que a investigação não tem produzido os efeitos desejados, Lyle (2005) previne que o esquecimento a que os Modelos Lógicos forma vetados, a dificuldade em quantificar os resultados, a raridade de desafios no processo informação/qualidade e a falta de controlo nas intervenções técnicas são conducentes do vácuo existente neste domínio. O percurso apontado compromete-se com o delineamento de um programa estratégico de pesquisa no campo da formação de treinadores.

Assim temos que se torna pertinente avançar com um projecto que pretende dar azo à resolução deste importante imbróglio em que a formação de treinadores assenta, até porque, nos dizeres de Graça et. al. (1991) se não nos sentimos satisfeitos com o escasso número e qualidade dos jovens que atingem os escalões seniores, vemo-nos obrigados a reflectir sobre a sua formação. A isto acresça que o treinador é inegavelmente um agente nevrálgico neste processo, como vimos a montante expresso nas palavras de variadíssimos autores.

2.4.3. Avaliação do impacto dos cursos de formação de Treinadores.

Afim de estabelecer um compromisso entre a formação tida e as funções a exercer, bem como avaliar o impacto da formação de treinadores Gilbert e Trudel (1999) definiram estratégias que incorporam múltiplos métodos de análise e recolha de dados que almejem o fornecimento de informação sobre:

- o O modo de realização do curso;
- o O conhecimento do treinador anterior ao curso, e o contexto desse saber;

o Processos cognitivos expressos e comportamentos durante o acto de treinar;

Os autores consideram esta como a melhor forma de penetrar no complexo acto de treinar, tendo para tal baseado a sua pesquisa no modelo de avaliação em seis etapas de Brinkerhoff (1987) que subsiste desde há um par de décadas.

Brinkerhoff (1987) cit. por Gilbert e Trudel, (1999) propôs um modelo híbrido que incorpora a formação, e a orientação do processo para os aspectos da formação e modelos de programas sociais com resultados na orientação de negócios de modelos industriais. As etapas I, II e IV são atinentes às questões organizacionais, como a concepção de programas e programas de desempate. A concretização e operacionalidade dos programas são o mote das etapas sobranes.

Do modelo Gilbert e Trudel (1999) consideraram pertinentes para a formulação das avaliações no desporto as etapas III, IV e V do referido modelo e que se prendem com a avaliação das operações, das aprendizagens, e do uso e resistência à aprendizagem.

Esclarecendo, enumeraremos os temas específicos de cada etapa.

- o Etapa 1 → Avaliação das necessidades e objectivos;
- o Etapa 2 → Avaliação do modelo de desenvolvimento dos recursos humanos;
- o Etapa 3 → Avaliação das operações;
- o Etapa 4 → Avaliação das aprendizagens;
- o Etapa 5 → Avaliar o uso e a resistência à aprendizagem (comportamento dos treinadores pré e pós curso);
- o Etapa 6 → Avaliar os programas de desempate;

Há três questões que imperam no questionário: 1- o curso foi perpetrado em consonância com o que fora concebido (avaliação da etapa III)? O treinador adquiriu algum novo conhecimento (avaliação da etapa IV)? Houve alguma alteração nos comportamentos de instrução, ou referencias aos conceitos do curso após realização do mesmo (avaliação da etapa V)?.

Em síntese, o modelo concentra-se em três etapas: 1 – realização do curso, 2 – Conhecimento obtido, 3 – Conhecimento aplicado.

Ao discorrermos sobre o narrado uma ideia sobressai devido à gradual importância dos treinadores na formação de jovens, mais do que, organização cursos de formação de treinadores torna-se imprescindível que os formadores se certifiquem que houve um impacto positivo na conduta do treinador pós curso (Gilbert e Trudel, 1999).

Com esse intuito e sob chancela de Bales (1995) delineou-se no quadro do programa nacional de certificação de treinadores Canadianos, um plano de avaliação da conduta do treinador, da qual depende a emissão da sua certificação. Os objectivos propostos são os subsequentes:

- o Confirmar se o treinador é capaz de realizar determinadas coisas;
- o Verificar se há promoção de comportamentos de treino adequados;
- o Não se pretendendo reconhecer o “treinador perfeito”, averiguar-se-á se o treinador demonstra conhecimento e evidencia competência em padrões aceitáveis;
- o A formação é concebida, tendo em mente preparar o treinador para conhecer esse padrão.

De facto, torna-se crucial e absolutamente decisório que o processo assente num dado esquema, desse modo, para que a avaliação se concretize são necessárias três etapas. No que concerne aos resultados, torna-se importante conhecer quais as tarefas que o treinador deve estar apto a desenvolver, em domínios específicos considerados relevantes pelo programa nacional de certificação de treinadores Canadianos. Numa fase ulterior, definem-se quais os critérios a utilizar para a selecção e avaliação de um dado resultado. Por fim, o que é que um avaliador tem que observar para confirmar um dado critério (Bales, 1995).

Replicando o desafio de Gilbert e Trudel (1999), Lyle (2005) replica o desafio avançado com um modelo para uma real avaliação da formação de treinadores, e de todas as contingências a ela apenas, vejamos.

O modelo (Modelo Lógico) sugerido pressupõe cinco fases: Determinantes modificáveis, intervenção, produtos, resultados intermédios e resultados finais.

As determinantes modificáveis prendem-se com três itens, assim, abarca a predisposição (habilidades e características individual), permissão (facilitação do envolvimento e habilidades), encorajamento suporte social (mentores, comunidade de praticantes), ou seja, a identificação das categorias que se pretendem potenciadas. Tal acção denominada por Modelo Lógico possibilita a identificação dos moldes em que a intervenção (em domínios como, conhecimento, treino, experiência, prática, tempo/experiência, apoio, incluindo também as dimensões comportamental, informação e envolvimento) deve assentar, afim de suscitar as alterações requeridas. Indica concomitantemente o que deve se avaliado, e concedem informações sobre o modo como as determinantes modificáveis podem ser reformuladas, e em que medida essas alterações são tributárias de um incremento nos produtos, e nos resultados intermédios.

Os resultados finais divergem, na medida que se dispersão os objectivos consoante o nível e modalidade a que nos reportamos, assim poderão ser calculados face ao incremento número de medalhas ganho, ao aumento da participação, a formação de melhores pessoas ou à criação de padrões de trabalho elevados (Lyle, 2005).

O Modelo Lógico evidencia-se num pensamento-chave, de facto, este pressupõe uma identificação apriorística das competências a otimizar, e uma avaliação à posteriori que se cinge, em regime de exclusividade, aos ensinamentos transmitidos. Propõe-se medir em suma, o grau de assimilação dos conteúdos leccionados no curso. Trata-se de um modelo que segundo a concepção de Lyle solucionaria os vários enigmas que despontam na concepção de modelos de avaliação da formação dos treinadores.

No decurso do processo avaliativo, no âmbito do Modelo Lógico, a entidade reguladora certificar-se-ia que o curso fora ministrado consoante a sua concepção inicial (fidelidade do curso), descreveria os dados entrados no processo, mediria a qualidade do treino, e de igual modo definiria os objectivos a serem estabelecidos.

Para aferir o grau de aprendizagem dos treinadores após curso, Gilbert e Trudel (1999) socorreram-se de dois procedimentos; um teste para medir os

conhecimentos findo o curso, e uma entrevista sumária também pós curso. Concluído o curso os treinadores realizam um teste escrito concebido e administrado pelo programa nacional de acreditação de treinadores, sendo que todos os participantes são forçados a executarem-no com êxito, para receberem os créditos do curso. A segunda etapa personificada pela entrevista pretende transcrever os saberes adquiridos pelo treinador.

2.4.4. Operacionalização dos modelos de avaliação do impacto no desporto.

No Canadá, o programa nacional de certificação de treinadores já instituiu um método de avaliação do desempenho dos treinadores, designadamente no que concerne à determinação dos produtos a avaliar, e dos instrumentos que lhes correspondem, ou seja com os quais qualificarão e quantificarão a prestação dos treinadores para posterior emissão da licença de trabalho. No próximo quadro são visíveis as conexões entre produtos e instrumentos.

Quadro 7 – Método de avaliação apropriado para cada produto do programa nacional de certificação de treinadores (Bales, 2005)

Produtos	Instrumentos
Tomar decisões éticas	Desenvolver uma avaliação online ou uma gravação (hardcopy) alternativa.
Fornecer apoio aos atletas em treino	Observação formal ou gravação do treino.
Planear o treino	Realizar um plano de treino e um plano de emergência.
Analisar o desempenho	Observação formal, ou uma avaliação em vídeo/exame, cenários de casos, gravação do treino.
Conceber um programa desportivo	Elaborar um pequeno dossier
Apoiar a experiência competitiva	Observação formal da instrução num contexto de competição.
Gerir um programa	Avaliação de pelo menos dois relatórios acerca do progresso da equipa ou dos atletas.

De facto, encontra-se já delineado um plano de acção bastante conciso, e direccionado para as competências que se pretendem adquiridas finda a formação, sendo determinante o reconhecimento das capacidades por banda

do programa nacional de certificação de treinadores para que seja atribuída ao formando a habilitação para treinar.

Num espectro mais amplo o Canadiano Trudel (2005) distingue aquilo que o treinador deve saber, do que ele deve fazer.

Relativamente ao termos em que o conhecimento teórico do treinador deve ser aferido, o autor indica dois modos de acção: primeiro os formadores devem-se questionar se o exame mede aquilo que se pretende saber, apelando à posteriori para a definição dos procedimentos da avaliação.

Contudo indo de encontro às formas de operacionalização das avaliações de impacto centremo-nos naquilo que o treinador deve fazer, ou seja na sua acção. Trudel (2005) advoga que o treinador deve ser avaliado em dois parâmetros, um direccionado para a produção, ou preenchimento de um documento escrito do género *check lists* a aplicar pelo avaliador, o outro voltado para os comportamentos demonstrados pelo avaliado, mediante o uso de instrumentos de observação sistemática (gravação de eventos entre outros) e vídeo. Incluem-se ainda para a avaliação do treinador instrumentos tais como: entrevistas com o intuito de recolher as percepções dos participantes, e o estabelecimento de campos de observação (Trudel et. al, 2005).

A apreciação de ambos os parâmetros é ambivalente, ou seja poderá ocorrer em laboratório ou em contexto real (Trudel, 2005).

O autor descremina a escala de Likert, que se traduz por um inventário dos comportamentos do treinador a serem preenchidos pelo apreciador, numa escala que varia de um mínimo de um a um máximo de cinco e contempla a avaliação do clima psico-social, da organização e dos objectivos entre outros, em detrimento das *check lists* em que são enumerados o conjunto de aspectos a observar, por exemplo se o planeamento anual comporta a pré competitivo, o competitivo e o período pós competitivo, no que toca aos documentos escritos, e a título exemplificativo, se o treinador chega a tempo ao treino, se emite feedbacks no que diz respeito ao parâmetro comportamental, cabendo ao avaliador colocar um símbolo na coluna consignada ao sim (cumpre) ou ao não (não cumpre), podendo ainda tecer um breve comentário (Trudel, 2005). Num workshop realizado na Madeira em 2005 subordinado ao tema; “Avaliação da

formação”, a maioria das empresas envolvidas corroboram da tomada de posição de Trudel (2005) ao advogarem a aplicação das *check lists* nos sistemas de avaliação, uma vez que as consideram linhas de orientação preciosas para a optimização do sistemas em causa.

Todo este enredo faz emergir uma outra questão que Trudel (2005) destaca no seu documento, e que se prende com o treino dos avaliadores. Pelo que, menciona o autor que interessa saber estamos em presença de um juiz de expressão nacional, regional ou local, se este possui experiência de treino e/ou científica e quais as suas habilidades em termos de relacionamento interpessoal. Deste modo, e apesar de não ser este o focus da presente pesquisa, importará não descurar as valências e características que o apreciador deve possuir.

III OBJETIVOS

3. Objectivos

Com excepção do curso de formação de treinadores de nível um de basquetebol que demonstra preocupações ao nível da avaliação de impacto, através da obrigatoriedade de realização de um estágio supervisionado, a maioria das avaliações levadas a cabo para a concessão da certificação de treinadores cinge-se, de um modo sistematizado e rigoroso, somente à avaliação das reacções (apreciar a reacção ao curso), aprendizagem (testes tradicionais pré e pós curso) descurando as avaliações de impacto pós curso, como sejam a comportamental e resultados (Kirckpatrick, 1994).

Assim, o objectivo da presente pesquisa é: contribuir para a elaboração de um instrumento que meça, e seja aplicado na avaliação do impacto da formação de treinadores, no quadro dos jogos desportivos colectivos. Torna-se pertinente referir ainda que o processo teve como assento a modalidade basquetebol. Trata-se em síntese de otimizar o sistema de avaliação da formação inicial de treinadores, através de inclusão nos níveis dois e três de mais uma etapa, e do seu refinamento no nível um, a avaliação do impacto.

Em termos de objectivos específicos propusemo-nos com este estudo...

- o Coligir os conceitos emergentes de Treinador:
- o Compilar as competências, capacidades e conhecimento que compõem os apetrechos a deter pelos treinadores.
- o Elucidar acerca dos modelos de avaliação de competências pós realização da formação inicial utilizados em outros domínios que não o desportivo.
- o Conhecer, a partir dos formadores, os indicadores de qualidade da actuação de um treinador, resultantes de um curso eficaz, para cada nível da formação.
- o Compreender quais as categorias que os formadores consideram mais pertinentes para um treinador mediante o seu nível de formação, em cada uma das dimensões do comportamento.
- o Comparar entre os três níveis as diferenças em cada uma das categorias das dimensões comportamentais existentes.

- o Medir a amplitude que cada dimensão comportamental toma, mediante as indicações dos formadores.
- o Confrontar os totais de cada uma das dimensões comportamentais entre os três níveis actuais.
- o Averiguar em termos médios o grau de importância que os formadores atribuem a cada uma das dimensões comportamentais.
- o Opor as médias das quatro dimensões comportamentais com cada um dos níveis.

IV MATERIAIS E MÉTODOS

4. Materiais e Métodos.

Tendo o presente documento um sentido bidireccional temos que: com fito de examinar os modelos de avaliação vigentes, e as estratégias para isolar os comportamentos do treinador como consequência de uma formação inicial eficaz, apoiamo-nos numa revisão exaustiva da literatura.

Procurando inventariar os indicadores de qualidade da actuação dos treinadores que resultem directamente de uma formação inicial eficaz, utilizamos um questionário, a fim de que os formadores opinassem acerca do tema.

4.1. Caracterização da Amostra

Esta pesquisa solicitou a colaboração de sessenta e nove dos formadores que ministram os cursos dos níveis um, dois e três de treinadores de basquetebol promovidos pela Escola Nacional de Basquetebol.

Todavia foram recolhidos somente dezoito em tempo válido, para encetar o restante do processo apenso a um trabalho desta índole, ou seja os resultados baseiam-se na dita cifra (dezoito).

4.2. Elaboração do Questionário

O instrumento utilizado para a recolha dos dados necessários à perpetração da investigação, requeria aos formadores que enunciassem e hierarquizassem cinco comportamentos que na sua perspectiva se constituem como indicadores de qualidade na actuação dos treinadores de nível um, dois e três como efeito exclusivo de uma formação inicial eficaz.

Atendendo aos eventuais constrangimentos despoletados pela exposição decorrente do preenchimento do documento, a identificação dos inquiridos quedou-se somente pelo fornecimento de dados tributários da contextualização da informação, mas omissos relativamente ao nome próprio do sujeito.

4.3. Procedimentos das Recolhas de Dados

A primeira acção intentada firmou-se na elaboração de uma revisão da literatura exaustiva.

Quanto ao questionário, a Internet foi o procedimento adoptado para a recolha de dados, ou seja o questionário foi endereçado aos formadores via *e-mail* da Escola Nacional de Basquetebol, sendo que num momento prévio o enviamos para a dita instituição através do mesmo veículo, a fim de que esta, na pessoa do seu Presidente, o Professor Eliseu Beja, endereçasse o mencionado questionário para o *e-mail* pessoal dos formadores.

De forma a reunir os questionários o processo inverteu-se, todavia o endereçamento do dito documento processou-se directamente para o e-mail do autor deste trabalho e/ou para o do Mestre Dimas Pinto.

4.4. Procedimentos para a Análise, Categorização e Interpretação dos Dados

Para a efectivação do tratamento de dados o procedimento adoptado foi o subsequente:

Numa fase inicial para a categorização da informação, procedemos à análise de conteúdos das respostas, distribuindo as mesmas pelas quatro dimensões, utilizadas por Formosinho (2001), no contexto escolar, designadamente as dimensões que compõe, na óptica do autor, o perfil do Docente, as quais passaremos a enumerar e a definir:

1. Dimensão Técnica;

A dimensão técnica reporta-se à acção e ao saber-fazer do treinador, ou seja à capacidade do treinador planear, realizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem que é ao fim e ao cabo, o treino.

2. Dimensão Relacional;

A dimensão relacional engloba os domínios afectivo, emocional e psíquico, para além do pressupõe um bom clima Humano nas relações interpessoais. O desempenho relacional dos treinadores representa a sua conceptualização como agentes de desenvolvimento Humano.

3. Dimensão Intelectual;

A presente dimensão pretende traduzir e caracterizar o conjunto de conhecimentos que treinador possui, bem como retratar as preocupações que o mesmo apresenta no domínio da assimilação de novos saberes.

4. Dimensão Moral;

A dimensão moral reporta-se à ética e deontologia, enfim ao compromisso cívico que significa em qualquer momento a formação de crianças, adolescentes e adultos, bem como a instauração de regras de conduta e valores no âmbito da actividade desportiva.

Ulteriormente, com base numa discussão entre peritos foram propostas as categorias submissas a cada uma das dimensões do modelo de Formosinho (2001), tendo como foco o agrupamento dos indicadores referidos pelos formadores. Deste modo as categorias encontradas foram as subseqüentes:

1. Dimensão Técnica;

- a. Instrução Eficaz;
- b. Planeamento;
- c. Desenvolvimento Multidimensional do Atleta;
- d. Organização.

2. Dimensão Relacional;

- a. Motivação;
- b. Relação dirigentes/pais/atletas;
- c. Comunicação
- d. Liderança;
- e. Disponibilidade/Atitude.

3. Dimensão Intelectual;

- a. Conhecimento Técnico-Táctico do Jogo;
- b. Domínio das Ciências do Desporto;
- c. Formação Contínua;
- d. Interesse;

4. Dimensão Moral;

- a. Responsabilidade;
- b. Pontualidade/Assiduidade;
- c. Respeito;
- d. Rigor/Disciplina;

Para além do mais, a supramencionada discussão entre peritos serviu como instrumento de interpretação dos indicadores mencionados, para que fosse

factível direcciona-los primeiramente para as dimensões e posteriormente para as categorias.

4.5. Limitações do Estudo.

Um estudo desta têmpera comporta uma amálgama de situações particulares que é necessário ladear.

Desde logo, a pesquisa requereu a mobilização de inúmeros indivíduos, quer directamente relacionados com o preenchimento, quer como veículos para que tal se processe, quer ainda com peritos para que o encaminhamento dos indicadores se efectivasse, pelo que aduziu-se-nos como insofismável a urgência de as envolver com o projecto, a fim de que pudessem dar com a maior celeridade o seu contributo para a inventariação dos indicadores, pelo que é perceptível da narração que os prazos a que este estudo está sujeito constituiu-se similarmente como um obstáculo a ultrapassar.

Perante este cenário a operacionalização foi colocada em causa por diversas ocasiões, por força do moroso processo de reenvio dos questionários, sendo que a amostra e a consequente representatividade do universo de formadores foi minimizada. Concretizo. Para este estudo, foram pelas razões enunciadas, tratados apenas dezoito questionários, cerca de vinte e seis por cento do universo de formadores.

Num estudo desta têmpera, especificamente quando se propõe contribuir para a construção de um instrumento que sirva a avaliação de impacto dos cursos de formação inicial na actuação dos treinadores, um dos obstáculos a contornar prende-se com o isolamento dos comportamentos exibidos pelo treinador que são consequência exclusiva do curso de formação inicial que frequentou, ou seja segregar os procedimentos que o mesmo adopta como resultado de experiências passadas, de conhecimentos adquiridos durante o seu percurso de vida e de traços da sua personalidade, por exemplo, pelo que é nossa intenção que o instrumento meça somente o impacto gerado por uma formação inicial eficaz.

V APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Indicadores de Qualidade na Actuação do Treinador na Perspectiva dos formadores dos Cursos

5.1.1. Apresentação e comparação dos indicadores mencionados em cada uma das categorias que as quatro dimensões comportam, relativas aos três níveis de formação inicial de treinadores.

Será atribuída uma configuração à apresentação e discussão dos resultados que nos remete primeiramente, para a análise (apresentação e discussão) de cada uma das dimensões dos três níveis isoladamente. Ulteriormente procederemos à comparação dos indicadores aludidos em cada uma das dimensões, para cada um dos níveis da formação inicial de treinadores.

É absolutamente indispensável neste preâmbulo referenciar os condicionalismos a que a elaboração da discussão está vetada, de resto renovando uma afirmação de Ibañez Godoy (2000) contida na revisão da literatura e que iremos rememorar vastas vezes, o autor denuncia o número reduzido de investigações que têm sido produzidas neste domínio das competências, capacidades e conhecimentos dos treinadores, resultado da extrema dificuldade em aceder aos planeamentos dos treinadores e que retumba numa quase que ausente sustentação bibliográfica. Deste modo, é imprescindível não olvidar que a discussão será elaborada num contexto débil.

A figura dois reporta-se à distribuição das menções dos formadores nas categorias definidas. Assim temos que das trinta e cinco alusões à dimensão técnica, a instrução eficaz superlativou-se relativamente às restantes com dezasseis menções, ao passo que o planeamento e o desenvolvimento multidimensional do atleta foram referidos por oito ocasiões. A organização foi a categoria menos aludida cabendo-lhe a cifra três.

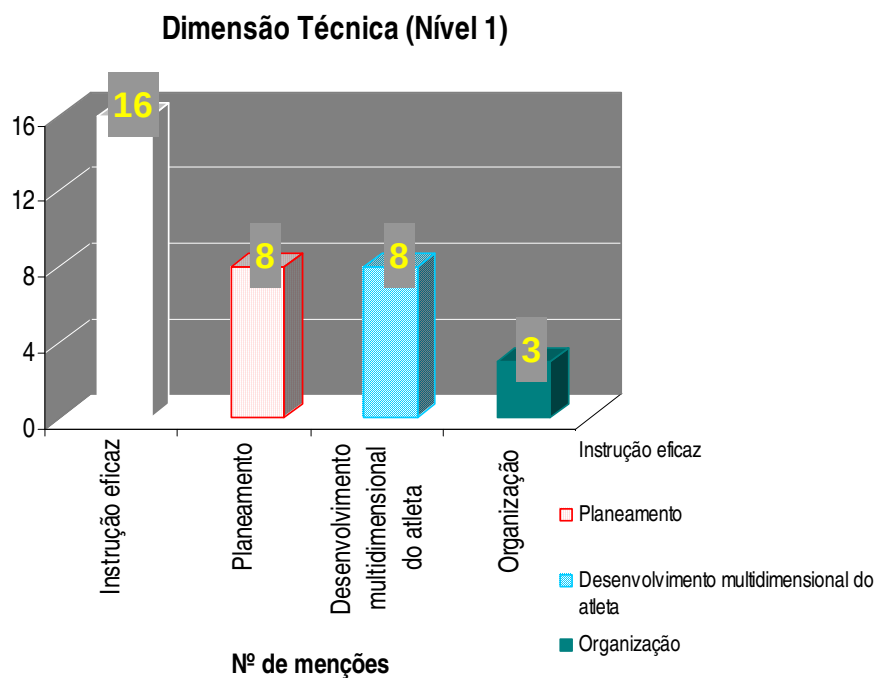


Figura 2 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 1).

No que toca à dimensão técnica e aos comportamentos de qualidade que um treinador de nível dois deve exibir, a figura três indica-nos que: com quinze referências a instrução eficaz é o indicador mais enunciado, logo de seguida surge o planeamento com dez menções, o desenvolvimento multidimensional do atleta com sete, e a encerrar a organização com apenas três alusões.

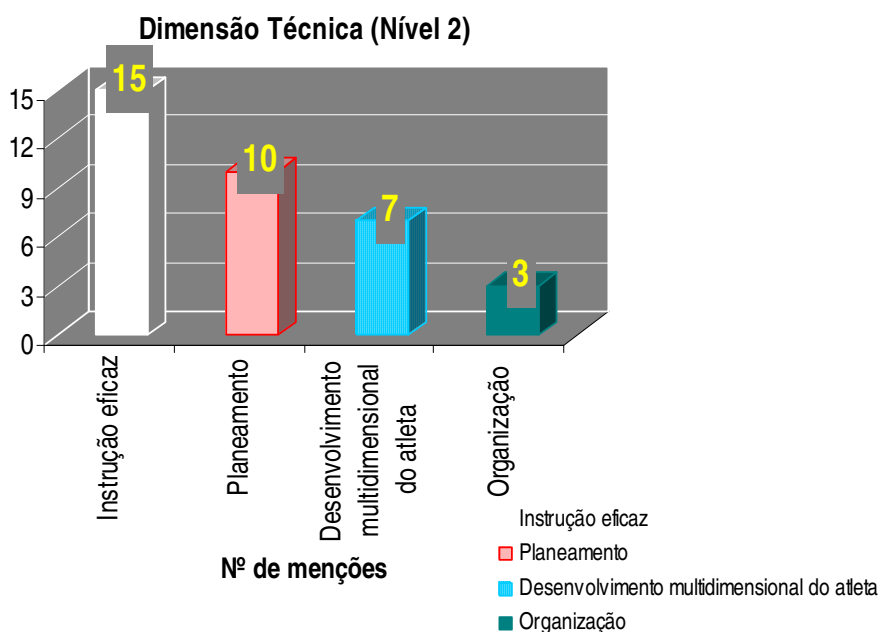


Figura 3 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 2).

Para um treinador de nível três a figura quatro indica que: o planeamento é a categoria mais representada com doze menções, ao passo que a instrução eficaz reúne sete citações, e o desenvolvimento multidimensional do atleta cinco ocupando respectivamente a segunda e a terceira posições. A derradeira categoria é a organização que abarca duas alusões (ver figura quatro).

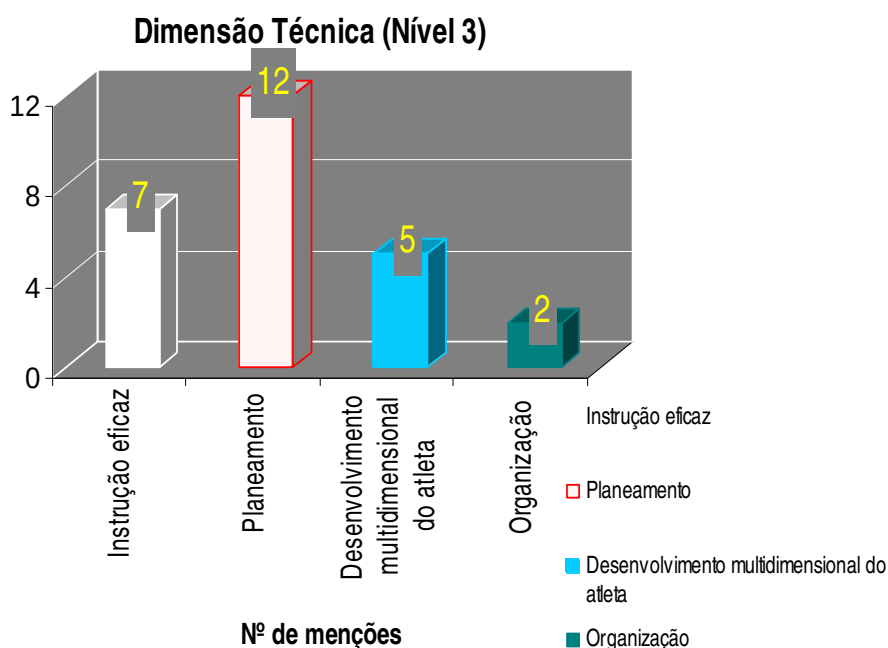


Figura 4 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão técnica (nível 3).

Exceptuando a distribuição das menções pela dimensão técnica concernentes ao nível três, temos que o produto do presente estudo que aponta a instrução eficaz como a categoria mais preponderante a possuir pelos treinadores de nível um e dois, e de algum modo pelos de nível três, pois apesar de não ser o dado mais significativo foi enunciado sete ocasiões, está em concordância com as considerações tecidas por alguns autores na revisão da literatura.

De notar que apesar do primeiro nível de formação se destinar a indivíduos que potencialmente irão trabalhar com jovens, a dimensão multidimensional do jovem surge invariavelmente como a terceira categoria votada, de facto parece haver um desconhecimento ou uma subvalorização da fase que se quer consagrada à optimização da agilidade, equilíbrio, coordenação e velocidade, ou seja da melhoria dos fundamentos através de formas lúdico-didáticas (*Fundamentals*).

Assim temos que entre os quatro aspectos associados às competências a deter para treinar destacados por Feltz et al. (1999), as técnicas de ensino encontram-se referenciadas, bem como conquistam posição entre as alusões

de Araújo (1994) sob a denominação de: habilidade para ensinar, ou seja a capacidade de transmitir eficazmente o saber. Todavia, entre os investigadores que enumeram um número mais amplo de competências, a instrução eficaz sob vários rótulos é passível de ser localizada. Neste prisma, Streat et. al. (1997) e Abraham e Collins (1998), Leith (1990), Lyle (1999), Bowring (2005), Costa (1986), Woodman (1993), a entidade reguladora do treino desportivo na Republica da Irlanda (2005) e os co-autores do projecto europeu colocam entre as suas crenças, a aplicação, a implementação de dos seus programas de treino ou a capacidade para conduzir uma sessão de treino entre outros vocábulos e expressões.

Contudo, estas concepções não são de todo consensuais preferindo Saury e Daurand (1998) indicar o conhecimento tácito de bases teóricas, ou Strenberg e Horvath (1999) que falam na experiência enquanto praticante como indicadores da qualidade de um treinador, ou inclusive a entidade reguladora do treino desportivo no Reino Unido (2005) que destaca o conhecimento do desporto em causa, do atleta e dos factores que afectam o desempenho e o treino.

Para uma análise mais firme dos dados é importante elucidar acerca do teor das expressões ou designações que foram aglomeradas na categoria instrução eficaz. Deste modo, anuncie-se que a composição da instrução eficaz altera-se consoante o nível a que nos reportamos, desde logo os formadores, conquanto com um número de menções reduzidíssimo, para os treinadores de segundo nível incluem a fomentação no treino de competição e pressão competitiva inexistente no primeiro nível, ao passo que para o terceiro os comportamentos conservam-se.

Permanecendo no domínio da dimensão técnica não podemos ser omissos concernentemente aos valores logrados pelo planeamento, contudo advirta-se que do primeiro para o terceiro níveis há uma mutação do conteúdo que compõe a categoria mencionada, de facto à medida que o treinador evolui em termos de qualificações os formadores transfiguram a face do planeamento, passe-se pois de uma competência primária, elaborar a sua unidade de treino e seleccionar os conteúdos a adestrar, para exibição de capacidades ao nível do

planeamento estratégico, e recrutamento de jogadores numa fase última da formação de treinadores, de resto aluda-se que este processo de tornar gradualmente mais complexo o planeamento está em consonância com o projecto europeu (2007) que solicita níveis de competência cada vez mais elevados nesta categoria, à medida que o treinador frequenta com sucesso níveis de formação superiores.

Retomando a noção inicial, o planeamento que alcançou uma variação nas menções de oito a doze detém indubitavelmente um peso importante, sendo que o documentado na revisão da literatura corrobora integralmente com os resultados do estudo, de facto nesse capítulo essa preponderância é ainda mais enfatizada, sendo o grau de concórdia mais estreito com os valores obtidos para o nível três. É visível no quadro dois que congrega a panóplia de autores e instituições em que a colecta dos dados literários assentou que, com análoga reserva dos mesmos investigadores e instituições (Saury e Daurand, 1998, Strenberg e Horvath, 1999, e a entidade reguladora do treino desportivo no Reino Unido, 2005) que proferem o conjunto de competências supracitadas e que portanto são omissos relativamente ao planeamento, todo o restante corpo de peritos e instituições pleiteiam esta categoria como vector de extrema importância.

No domínio da dimensão relacional os formadores indicaram que os treinadores de nível um devem deter as subseqüentes competências: com onze menções a relação dirigentes/pais/atletas afigura-se como a categoria mais determinante, por ordem decrescente surgem logo após a motivação que colheu oito referências, a comunicação com quatro, a liderança com três e a encerrar aquela que foi considerada como de menor valor a disponibilidade/atitude com duas alusões (ver figura cinco).

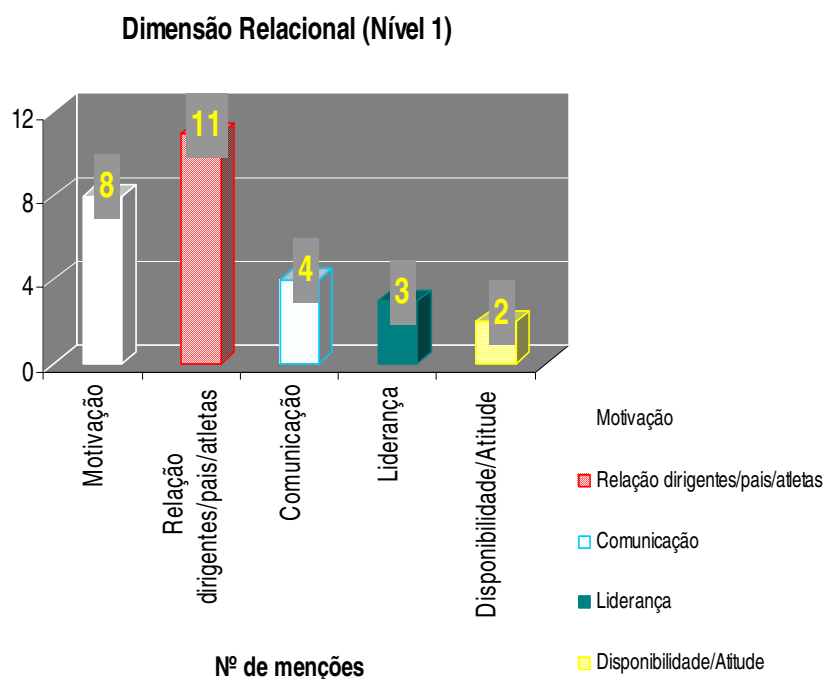


Figura 5 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 1).

No tocante aos treinadores de nível dois para a mesma dimensão os formadores propuseram a subsequente configuração: a comunicação afigura-se como a categoria charneira contando com oito referências, posteriormente irrompe a relação dirigentes/pais/atletas com sete, a liderança com cinco e a motivação com quatro. A categoria menos relevante é a disponibilidade/atitude com duas menções (ver figura seis).

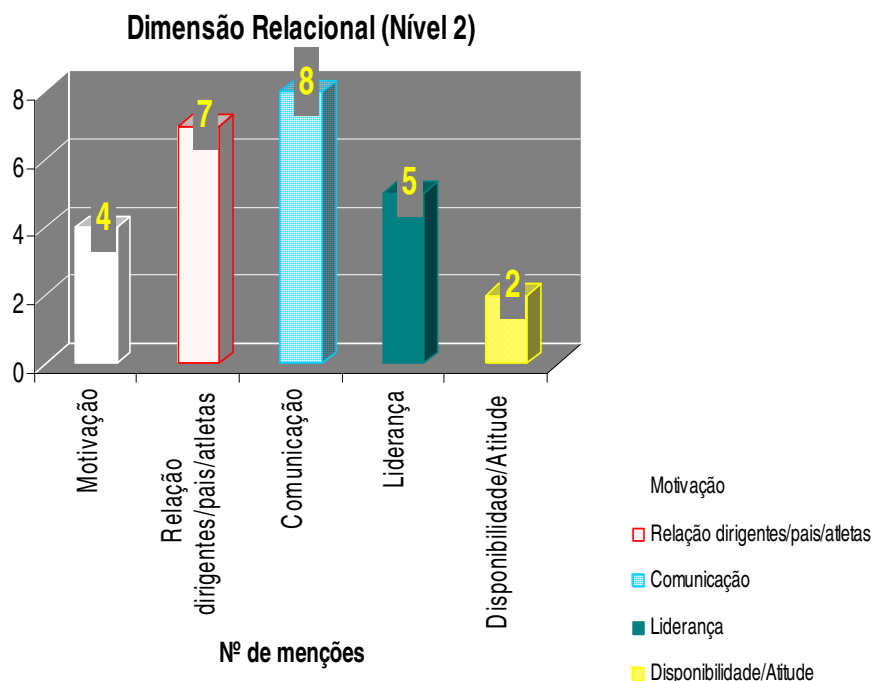


Figura 6 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 2).

Atinentemente aos treinadores de nível três a figura adquire novos contornos, assim temos que: a liderança toma proporções assinaláveis abarcando uma soma de dez menções, ulteriormente a relação dirigentes/pais/atletas surge com sete citações, a comunicação com quatro, e na cauda das referências deparamo-nos com a motivação e a disponibilidade/atitude que possuem uma grandeza menor (duas citações) (ver figura sete).

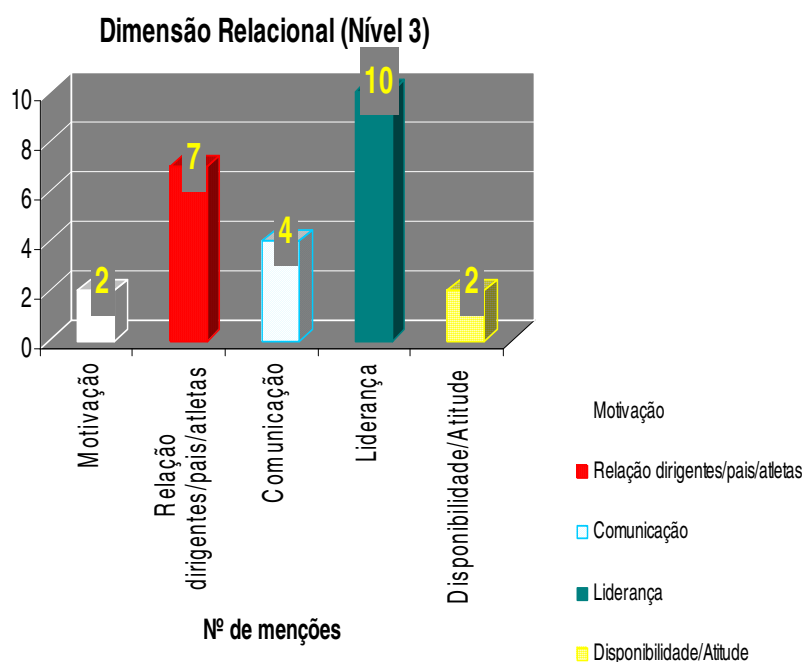


Figura 7 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão relacional (nível 3).

Antagónica relativamente à dimensão técnica, a dimensão relacional detém um grau de concertação elevado em termos da substância que preenche cada uma das categorias, pelo que há somente uma desconformidade no que toca à supremacia das categorias em cada um dos níveis, bem como na comparação entre elas. Deste modo, temos que a relação dirigentes/pais/atletas toma a primazia no primeiro nível, ao passo que a comunicação no segundo e a liderança no terceiro conquistam essa hegemonia.

No que toca à dimensão relacional o produto extraído da nossa pesquisa conduz-nos a um aspecto evocado a espaços pelos autores. Assim, destaque-se Leith (1990) que referencia as capacidades de relacionamento humano como categoria a abarcar pelos treinadores, bem como o projecto europeu (2007) que não prescinde das relações interpessoais como habilidade a ter, daí que as indicações encontram-se em concordância com o capítulo da relação dirigentes/pais/atletas que domina no primeiro nível.

Num estado de equilíbrio encontra-se a motivação enunciada para a totalidade dos níveis, mas também e de um modo renovado a relação dirigentes/pais/atletas, uma vez que circunscritas à categoria mencionada

anteriormente encontram-se elementos como a tolerância que a par das questões da motivação são preconizadas pelos dizeres de Bowring (2005) quando este pleiteia o domínio de competências de ordem emocional.

O segundo nível que privilegia à comunicação sustenta-se em Lyle (1999), na entidade reguladora do treino desportivo na República da Irlanda (2005) que enuncia a capacidade de comunicação e trabalho em equipa, e o projecto europeu (2007) que exprime a necessidade do treinador se expressar em pelo menos duas línguas.

Em termos de aptidões dos treinadores de terceiro nível, os formadores portugueses traduzidos pelo produto anunciado encontram-se legitimados por Araújo (1994) que, entre as funções diversas do foro do treinador aponta a liderança como capacidade a dominar.

Em contradição com os presentes resultados, ou seja com as competências às quais os formadores concedem mais relevo, temos que a disponibilidade/atitude é uma das prioridades de Duffy (2005), pois segundo o autor em questão, do treinador espera-se que esteja aberto à cooperação e portanto disponível para todos quantos possam contribuir para a rentabilização dos desempenho dos atletas (Duffy, 2005).

Observando a figura oito referente às capacidades a deter pelo treinador de nível um, no que concerne à dimensão intelectual temos que: o conhecimento técnico-tático do jogo é a competência mais valorizada recolhendo quatro menções, ao passo que as restantes (domínio das ciências do desporto, formação contínua e interesse) foram colocadas no mesmo patamar com duas alusões cada (ver figura oito).

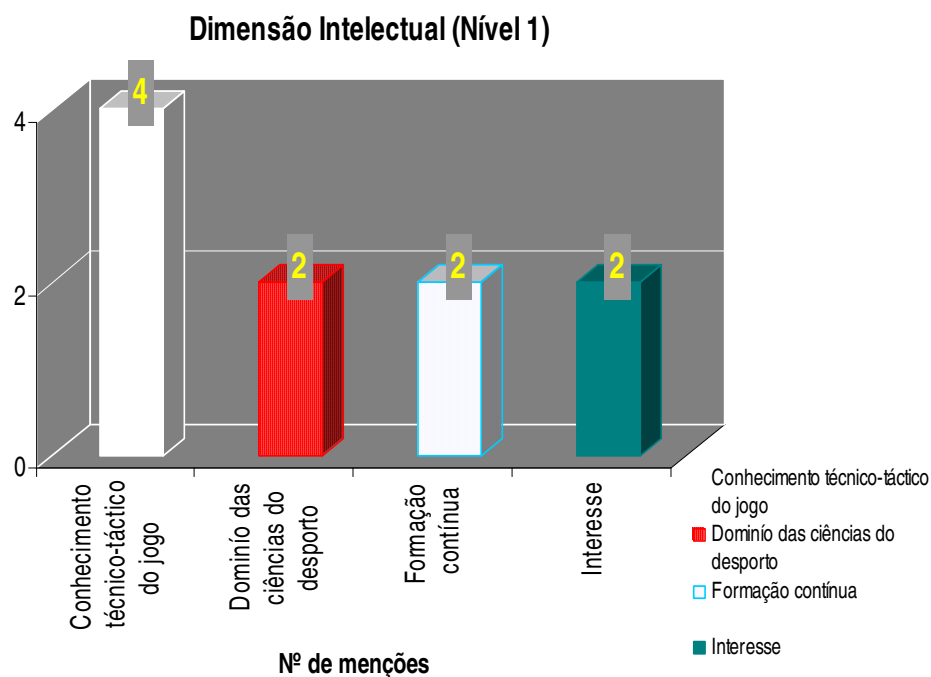


Figura 8 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível1).

O Conhecimento técnico-tático com sete menções é a competência intelectual mais abonada, no que atém à dimensão intelectual dos treinadores de nível dois. As citações das restantes categoria fica aquém da supramencionada, de resto há entre elas um decréscimo contínuo de três até um, especificamente o peso vai sendo cada vez mais diminuto desde o domínio das ciências do desporto, passando pela formação contínua, para desembocar no interesse (ver figura nove).

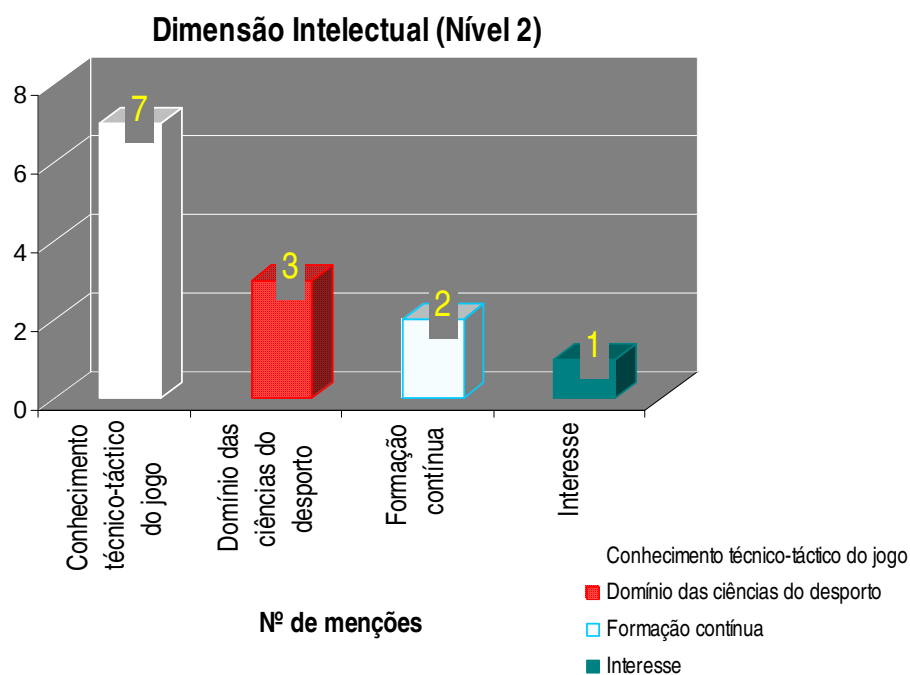


Figura 9 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível 2).

Para os treinadores de nível três na dimensão em debate temos que: o conhecimento técnico-tático se aduz na óptica dos formadores como a competência de ordem intelectual mais relevante, uma vez que congrega oito referências. No pólo oposto situa-se o interesse com uma alusão. Numa posição intermédia deparamo-nos com o domínio das ciências do desporto e a formação continua com quatro e três citações respectivamente (ver figura dez).

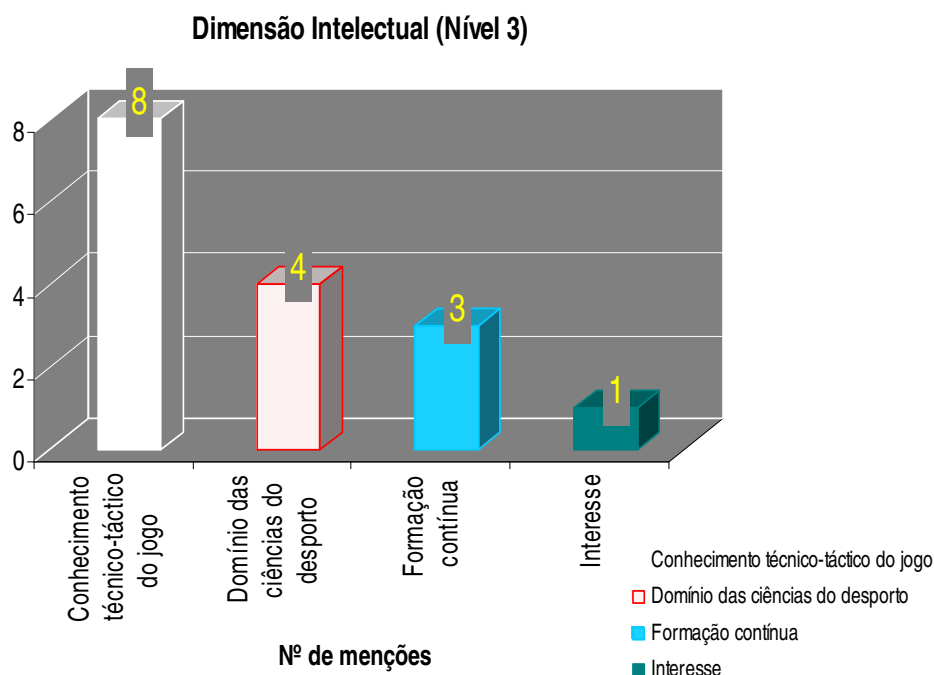


Figura 10 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão intelectual (nível 3).

No que diz respeito à dimensão intelectual, a substância das categorias apontadas não difere entre níveis, aliás em abono da verdade os ditos e vocábulos enunciados são até muito similares.

De resto, a relação entre categorias comprova aquilo que terminamos de asseverar. É notório e um pouco anacrónico que um treinador de nível um domine os mesmos conteúdos que um treinador de nível dois, e até de nível três. A frieza dos resultados encontrados apensa a um mais acalorado processo de análise e interpretação dos comportamentos de qualidade indicados pelos formadores é pródiga em anunciar que os conhecimentos técnico-táticos do jogo, para todos os níveis de formação ocupam a posição cimeira, ademais com uma vantagem considerável. Vantagem essa que no mínimo se cifra em valores que dobram os colhidos pela categoria, domínio das ciências do desporto, que lhe sucede.

Todavia é de relevar e revelar que múltiplos são os investigadores e instituições que se associam a esta supremacia avassaladora, e que dão um fundo de consenso aos resultados encontrados, senão vejamos: Lyle (1999) contempla nas competências a especializar o conhecimento técnico, na mesma

senda Bowring (2005) evoca-nos o conhecimento das especificidades do desporto em que irá intervir (domínio técnico-tático), por entre as qualidades do treinador definidas por Araújo (1994) é visível o binómio saber/conhecimento que aqui tanto pode ser interpretado como de ordem técnico-tática, como do foro das ciências do desporto. Como epílogo surgem-nos as entidades reguladoras do treino desportivo do Reino Unido e da Irlanda (2005) que apelam para o mesmo tipo de conhecimento técnico-tático, aqui reconhecido pela expressão, conhecer o desporto em causa.

Se ao conhecimento técnico-tático se oferece a concordância de cinco autores, em consonância com a ordem da presente pesquisa o domínio das ciências do desporto abarca quatro, diga-se que apesar de tudo a proporção é distinta. Para além de Araújo (1994) que assenta nesta categoria pelos motivos expressos a montante estão-lhe adstritos Saury e Daurand (1998) que refere a importância do conhecimento tácito de bases teóricas (pedagogia do treino, filosofia e outras matérias), Leith (1990) que circunscreve nas capacidades pessoais a deter pelo treinador as conceptuais, além de Marques (2001) que utiliza somente a designação ciência, e do projecto europeu de 2007 que indica como competências a revelar pelo treinador a obrigação de investigar, ademais dos conhecimentos básicos em ciência e tecnologia.

Não é de todo inusitado o facto de nem todos os investigadores mencionarem qualquer competência de ordem intelectual, tal verdade atinge Streat et. al. (1997) e Abrham e Collins (1998), Strenberg e Horvath (1999), Feltz et.al. (1999), Woodman (1993), Costa (1986).

Em jeito de advertência não esqueçamos que as figuras esboçam os resultados de um conjunto de inquéritos, logo é de prever que similarmente muitos formadores não tenham indicado nenhuma competência referente a esta dimensão.

No âmbito da dimensão moral, a competência mais requerida pelos formadores aos treinadores é a responsabilidade que colhe três citações, seguem-se com o mesmo grau de gravidade a pontualidade/assiduidade e o respeito referenciados duas vezes cada (ver figura onze).

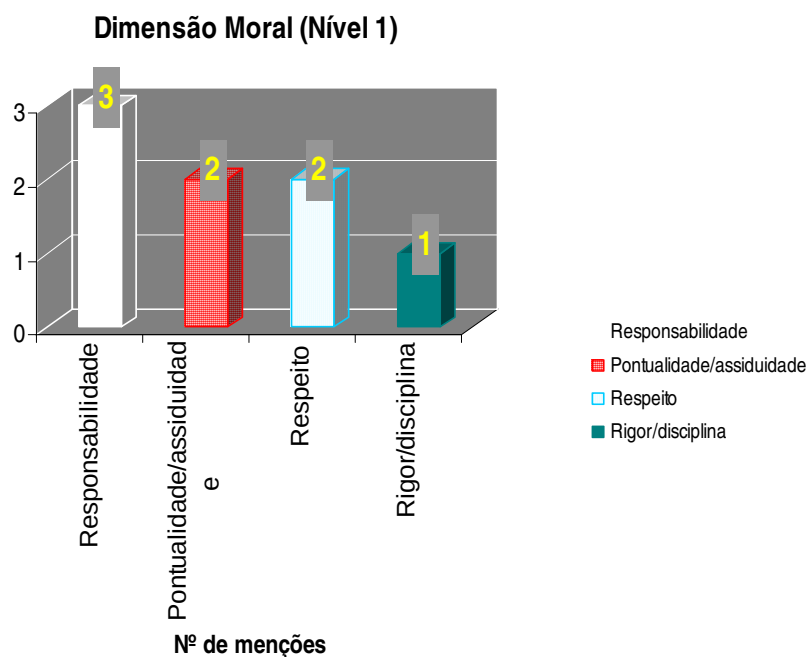


Figura 11 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 1).

Concernentemente às categorias exigidas pelos formadores para a mesma dimensão, o produto da figura doze denuncia uma preponderância avassaladora do rigor/disciplina sobre as restantes categorias com cinco citações, de resto o valor atribuído às restantes categorias é meramente residual, sendo que a responsabilidade e o respeito colheram uma menção, ao passo que a pontualidade/assiduidade não foi referenciada.

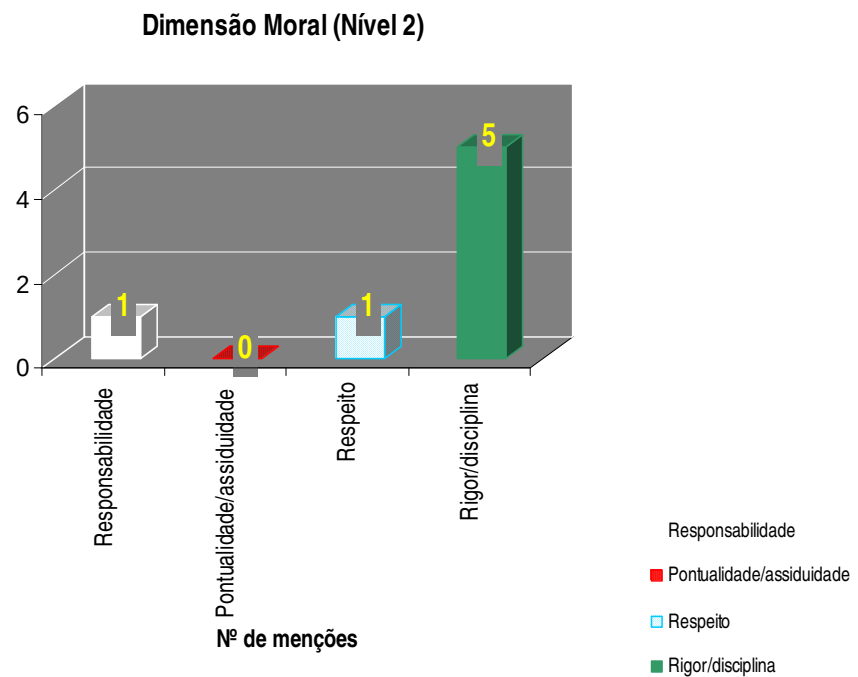


Figura 12 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 2).

Na figura treze os formadores destacam o rigor/disciplina e o respeito como a competência de valor mais subida que um treinador de nível três deve expressar (duas referências cada). Ulteriormente surge a responsabilidade com uma alusão e sem qualquer menção a pontualidade/assiduidade.

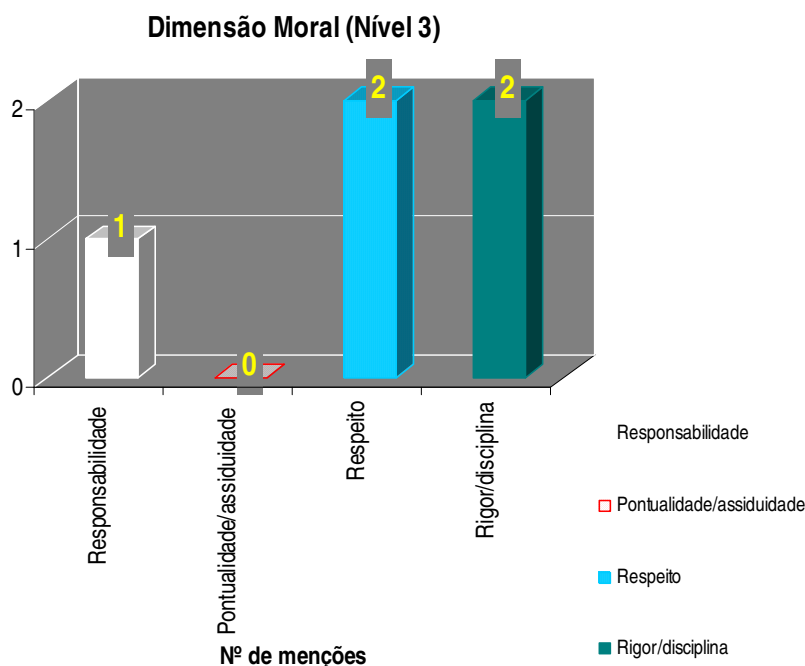


Figura 13 Número de menções a cada uma das categorias da dimensão moral (nível 3).

É insofismável a existência de uma flutuação no domínio moral ao nível dos valores proporcionados a cada uma das categorias, designadamente na diminuição do pendor denotado inicialmente para a responsabilidade que se dissolve na passagem do primeiro para o segundo níveis, estabilizando deste para o terceiro. Tão discordante quanto oscilante é o percurso do rigor/disciplina que se avoluma no nível dois em claro contraponto com o nível que o procede e precede, se bem que se analisarmos com sapiência os resultados vemos que a representatividade da dimensão moral no cômputo geral é reduzida, ou seja foi citada poucas ocasiões.

Nevrágico para uma perscrutação rigorosa do produto final é o facto de, a haver variações significativas estas serem de índole quantitativa, uma vez que no domínio qualitativo não há nada de valioso a apontar. Diga-se com isto que o tipo de expressões ou palavra pronunciadas são similares, portanto subentende-se que no prisma dos formadores as competências dos treinadores neste domínio devem pautar-se pela estreiteza dos comportamentos de qualidade.

Refira-se que para os níveis dois e três, os formadores não citaram nenhuma vez a categoria pontualidade/assiduidade, tal poderá dever-se à consideração pelos instrutores que este problema terá sido resolvido durante o nível um, ou então que devido à enorme probabilidade oferecida pelo facto de se tratar de níveis em que o treinador estará em contacto com sujeitos mais dependentes esta questão não se coloca.

Todavia, não se me afigura prudente subestimar dois produtos: o primeiro prende-se com a supremacia da categoria responsabilidade como comportamento titular a evidenciar pelos treinadores de nível um, de facto este predomínio firma-se em presença dos dizeres de Campbell (2002) quando este adverte que os programas de formação de treinadores que laboram com crianças em fase de alfabetização motora deverão ater em elementos éticos, de segurança entre outros. Em verdade esta responsabilidade, se partirmos do pressupostos que os cursos de nível um formam treinadores para lidarem com crianças e adolescentes, está muito conectada ao sentido de comprometimento, de encargo, de sensatez nas intervenções que o treinador opera junto dessa população. Porém o mesmo autor não ignora que, conquanto o treinador de seniores deva ser douto em matérias diversas daquelas que foram apresentadas, os conteúdos relativos à ética não devem ser descurados.

Em segundo lugar o rigor/disciplina supra exacerbado para os treinadores de nível dois, e aludido para os treinadores de nível três poderá trespassar na sua essência a dimensão moral, ou seja e segundo Araújo (1994) os treinadores devem difundir auto-disciplina tendo como fito a aceitação do autoritarismo, pelo que a substância em que se funda a categoria rigor/disciplina poderá estar dissimulada.

Em termos genéricos exceptuando o caso a montante, o projecto europeu (2007) e os desideratos da entidade reguladora do treino desportivo irlandesa (2005) que referem a ética e códigos de valores, a dimensão em causa está na nossa concepção excessivamente vetada ao abandono.

No capítulo da formação proporcionada pela Escola Nacional de Basquetebol, a psicopedagogia contemplada somente no segundo nível

também minimiza a dimensão moral, aliás mesmo nesta disciplina o papel atribuído é extremamente superficial.

5.1.2. Apresentação e Comparação dos Dados Totais de cada uma das dimensões nos três níveis.

Com o intuito de conceder um figurino global do número de vezes que cada uma das dimensões foi mencionada iremos exibir as percentagens totais, e comparar os resultados alcançados por cada um dos três níveis de formação de treinadores. Advirta-se que esta é uma perscrutação que abarca somente uma perspectiva quantitativa.

Em termos genéricos os formadores situaram predominantemente as competências a possuir pelos treinadores de nível um no âmbito da dimensão técnica, de resto abarca quarenta e três por cento do total das menções. O segundo posto é ocupado pela dimensão relacional com trinta e cinco por cento. As dimensões mais subvalorizadas foram as, intelectual e moral com respectivamente doze e dez por cento (ver figura catorze).

Resultados Globais (nível 1)

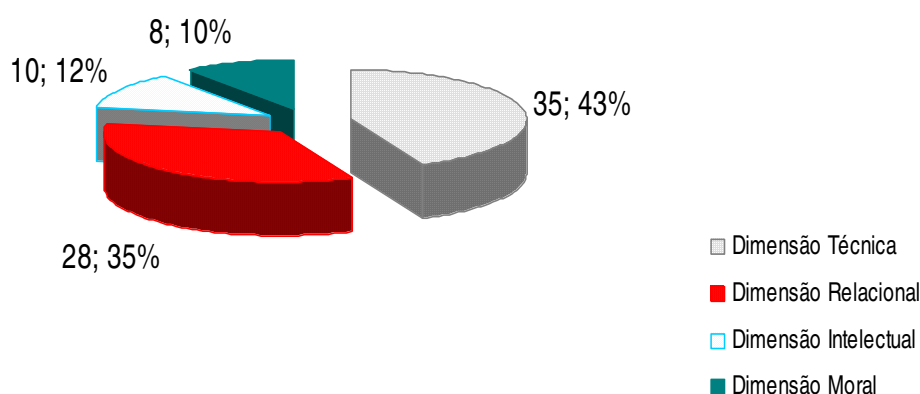


Figura 14 Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 1).

Para os treinadores de nível dois a dimensão técnica superlativou-se concernentemente às demais colhendo quarenta e três por cento das menções. A dimensão relacional obteve trinta e dois por cento, quedando-se a intelectual e a moral pelos dezasseis e nove por cento propriamente (ver figura quinze).

Resultados Globais (nível 2)

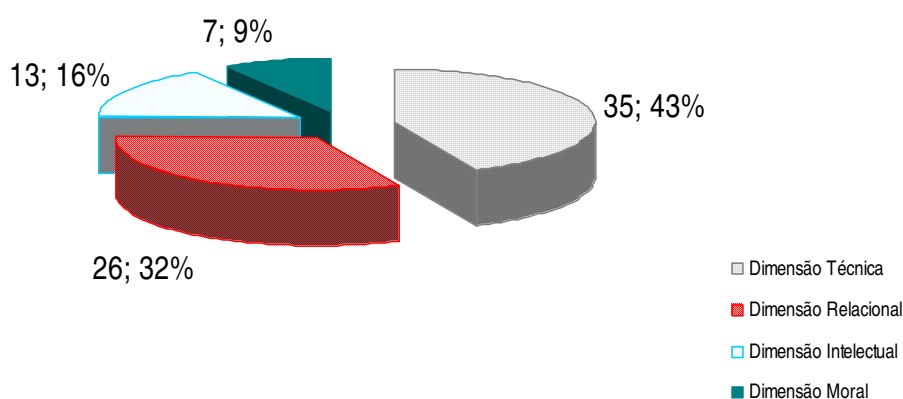


Figura 15 Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 2).

Analisando a figura dezasseis é perceptível que as dimensões técnica e relacional foram as mais aludidas, sendo que a diferença entre ambas se cifra em apenas um ponto percentual em favor da dimensão técnica. Excluem-se do leque das mais relevantes as dimensões intelectual (vinte e dois por cento) e moral (sete por cento).

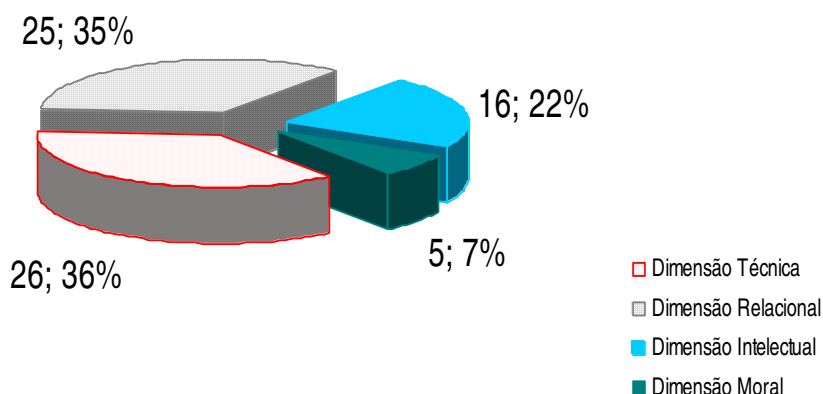
Resultados Globais (nível 3)

Figura 16 Total das referências efectuadas a cada uma das dimensões (nível 3).

Renovamos a noção de que esta se trata de uma análise somente quantitativa que visa elucidar o leitor acerca do número de menções que cada uma das dimensões reuniu, através de um figurino mais claro que proporciona uma compreensão mais facilitada.

Numa apreciação peremptória temos que, quando comparadas à norma há uma conservação da posição relativa de cada uma das dimensões. Pelo que a dimensão técnica detém para os três níveis a posição cimeira, conquanto perca algum fulgor em termos de indicador de competência dos treinadores de nível três. A dimensão relacional circunscreve a sua participação à segunda posição, ao passo que a dimensão intelectual e a dimensão moral cingem-se à terceira e quarta posições respectivamente.

Decorrente de outro juízo, este menos latente, temos que à medida que os treinadores adquirem um nível superior os formadores solicitam uma exibição crescente das categorias que compõe a dimensão intelectual.

As dimensões, relacional e moral não demonstram oscilações relevantes.

Entre os indicadores apontados pelos formadores e os conteúdos leccionados nos cursos de treinadores promovidos pela Escola Nacional de Basquetebol (2005) parecer haver uma dada dissonância, uma vez que por exemplo no nível um, apesar de muito propalada pelos instrutores não há nenhuma matéria relacionada com a dimensão técnica, ou não há, ou pelo

menos nesse domínio o documento disponibilizado é omissivo. Porém esta pecha não atinge somente o nível um, pois os níveis dois e três também evidenciam carências no que toca à dimensão técnica, desde logo o nível dois contempla duas disciplinas denominadas didáctica e metodologia e psicopedagogia que tocam o ensino das técnicas de jogo enquadrando-se na categoria, instrução eficaz, e a organização e gestão de uma sessão de treino que encaixa nas categorias, organização e planeamento. No tocante ao terceiro nível estão-lhe reservados mais conteúdos adstritos às questões do planeamento, porém outras dimensões há que possuem uma dada supremacia.

Como comprovamos, a dimensão técnica não predomina em nenhum dos níveis isoladamente, pelo que a unanimidade transversal à formação dos treinadores que os instrutores preconizam, pelo menos em termos quantitativos não conhece fundamento literário. Se bem que no prisma de (Werthner, 2005) a aprendizagem experimental (Dewey, 1933,1938/1963), o ciclo de aprendizagem experimental de Kolb (1984) são os vectores que têm dirigido o processo de selecção dos conteúdos a ministrar nas formações, pelo que é de convir que os programas de formação de Escola Nacional de Basquetebol (2005) estejam parcialmente desajustados desta realidade.

Por seu turno, a dimensão intelectual que surge somente em terceiro lugar, interpondo-se entre ela e a dimensão técnica a dimensão relacional, é supervalorizada pelo programa de formação de treinadores da Escola Nacional de Basquetebol (2005), designadamente o primeiro nível, embora em todos haja essa hegemonia. A hegemonia anunciada circunscreve-se em regime de quase exclusividade ao conhecimento técnico-táctico do jogo, sendo que na cena internacional há vozes que se insurgem contra essa opção, de resto Cushion et. al. (2003) previne que os programas de formação enfatizam demasiadamente a racionalidade tecnocrática, acolhem em excesso o conhecimento processual, têm dificuldade em aceitar que o conhecimento não é imparcial, e há uma diminuída valorização da experiência dos treinadores enquanto praticantes, pelo que se subentende que a realidade portuguesa não

é virgem nessa concessão de primazia à dimensão intelectual, pese embora os formadores a contestem.

Como se não basta-se numa investigação levada a cabo por Werthner (2005) este resume o teor dos programas de formação de treinadores a nível internacional, em teoria, técnicas e estratégias específicas do desporto e componente prática, ou seja atesta-se que a dimensão técnica, composta pelo planeamento, instrução eficaz, organização e desenvolvimento multidimensional do atleta é descurada, afigurando-se como a negação dos indicadores de qualidade apontados pelos formadores para todos os níveis.

Pese embora não concretizando Lyle (1992) denúncia a ausência de determinados conteúdos na formação de treinadores, e o constrangimento causado pela rigidez temática que se pode consubstanciar no domínio avassalador da dimensão intelectual adestrada nos cursos de formação de treinadores de basquetebol em Portugal.

Como amparo incondicional dos formadores temos as linhas mestras do projecto europeu (2007) que refere como competências a deter por um treinador de primeiro nível as subsequentes: assistir os treinadores mais qualificados na consecução de alguns aspectos da sua sessão de treino, normalmente debaixo de supervisão, ministrar a sessão de treino sob direcção/suporte, adquirir e exercitar as competências básicas de treinador. Deste modo fica expressa a tendência do projecto europeu (2007) para privilegiar a dimensão técnica, especificamente a categoria, instrução eficaz. Refira-se ainda que para os níveis três e quatro lhe são solicitadas capacidades ao nível do planeamento e da instrução. Ademais dos programas Australianos que contemplam sob a denominação de, o papel do treinador, as suas competências ao nível da dimensão técnico, designadamente o modo de ensinar intimamente conectado com a categoria, instrução eficaz.

Sumariando, a distância entre os programas de formação de treinadores em Portugal, o projecto europeu (2007) em consecução e os programas australianos são enormíssimas, e sobretudo entra em consonância com os nossos formadores, pelo menos e rememoro, em termos de quantidade de menções.

No que concerne às dimensões relacional e moral, Duffy (2005) anuncia que o traçado europeu considera como deveres do treinador, o respeito pelos valores e dignidade de todos os seres humanos e que estes sejam cooperantes com os seus atletas, pelo que são visíveis condimentos da dimensão relacional e dimensão moral. Assim sendo, se no primeiro à um retorno positivo dos formadores nacionais, do segundo o mesmo não pode ser afirmado, pois a variação entre sete e dez por cento nos três níveis obsta essa tomada de posição, de facto é necessário rever este facto ainda para mais quando em presença de uma actividade em que os seus profissionais lidam incontornavelmente com seres humanos, e como se adverte no projecto europeu (2007) por elas devem ter o máximo de respeito.

Culminando e para demonstrar que o projecto europeu (2007) não se encontra solitário nos seus intentos, a entidade reguladora do treino desportivo na Republica da Irlanda (2005) também apela para a presença de um código de valores e ética no manancial de competências e capacidades que aos treinadores são solicitadas.

5.1.3. Apresentação e Comparação da Média do Grau de importância de cada uma das dimensões dos três níveis.

Na presente análise descritiva pretende-se expor a relação entre as menções atribuídas a cada dimensão e o grau de importância indicado, ou seja extraíndo-se a média de ambas torna-se mais fidedigna a interpretação do peso conferido a cada uma das dimensões pelos treinadores. Trata-se pois de um exame qualitativo.

Analisando a hierarquização perpetrada pelos formadores, relativa aos comportamentos de qualidade a ter pelos treinadores de nível um, temos que: a dimensão intelectual quando referida, foi-o com um grau de importância de três virgula quatro, indubitavelmente a congregação mais elevada. A dimensão

relacional abarcou uma média na ordem dos dois virgula cinco, ao passo que a dimensão técnica com dois e a dimensão moral com dois virgula um tiveram os registos mais baixos, ou seja quando mencionadas o grau de importância concedido foi menor (ver figura dezassete).

Médio do Grau de Importância por Dimensão (Nível 1)

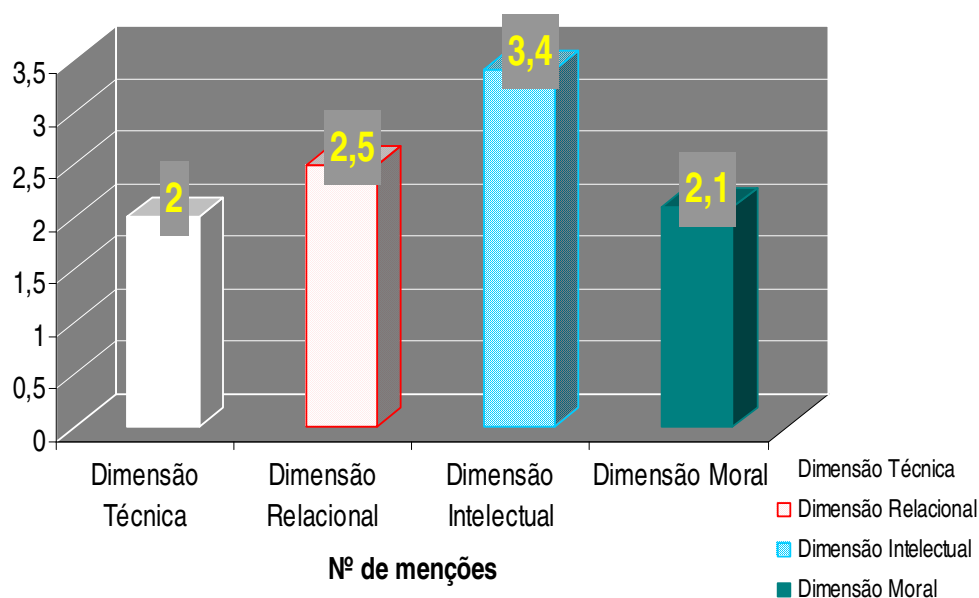


Figura 17 Média do grau de importância por dimensão (nível 1).

Visualizando a figura dezoito temos que a dimensão relacional toma uma dada preponderância atinentemente às demais. Assim temos que a dimensão relacional atinge os três vírgula quatro. As dimensões intelectual e moral seguem-se com relativa proximidade possuindo concretamente dois vírgula nove e dois vírgula seis propriamente. A dimensão técnica ficou-se pela cifra dois.

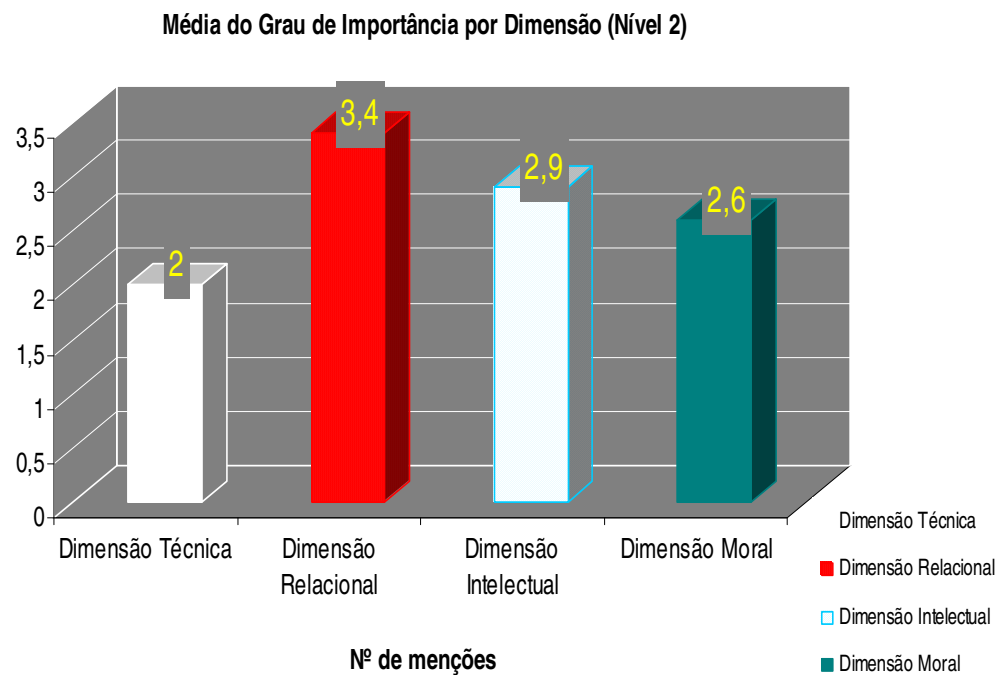


Figura 18 Média do grau de importância por dimensão (nível 2).

Culminando ao discernirmos sobre as qualidade requeridas aos treinadores de nível três deparamo-nos com a dimensão relacional na posição cimeira com três vírgula quatro, perseguida pela dimensão intelectual com dois vírgula nove, pelos dois vírgula seis da dimensão moral e por fim pela dimensão técnica com o valor dois como média.

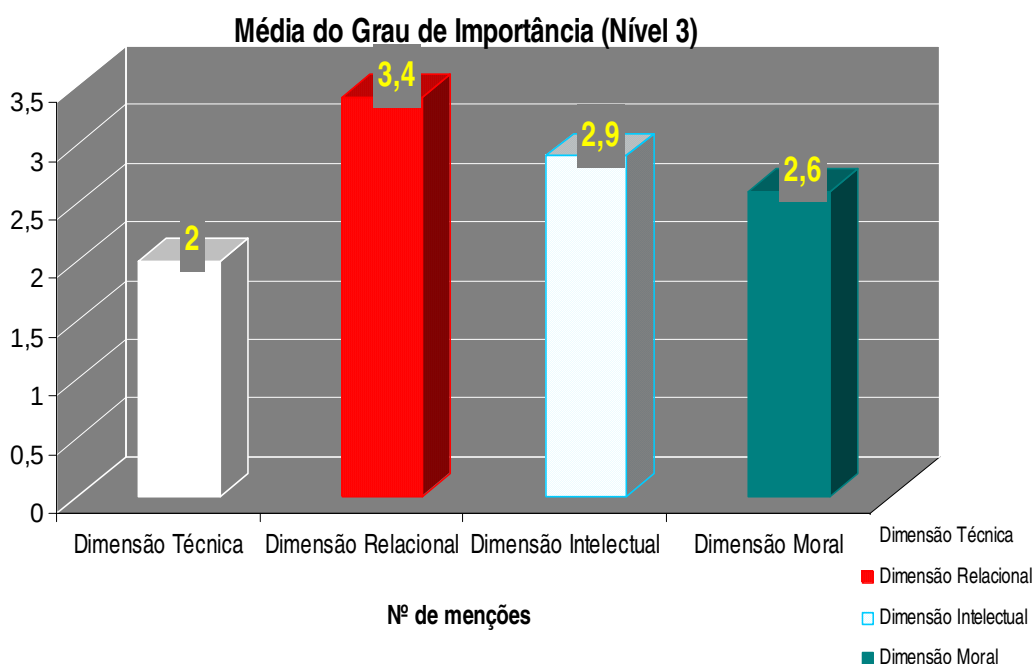


Figura 19 Média do grau de importância por dimensão (nível 3).

Estabelecendo uma média entre o número de citações e o grau de importância atribuído, temos que quando mencionada a dimensão intelectual almejou uma posição de destaque no nível um, sendo procedida por ordem decrescente pela dimensão relacional, moral e técnica, ao invés nos níveis dois e três que possuem valores escrupulosamente iguais, a dimensão relacional tomou a dianteira por troca com a intelectual, e as restantes dimensões conservaram a sua posição relativa.

A primeira ilação é que de facto quando influenciados pela hierarquização dos indicadores, os formadores provocam uma verdadeira revolução em termos da importância que concedem a cada uma das dimensões, senão vejamos: a dimensão técnica sede de consenso generalizado tomba da primeira para a última posição, com a manutenção do grau de importância dois em todos os níveis. A dimensão intelectual terceira no panorama quantitativo atinge a primazia no nível um com três vírgula quatro, e o segundo posto nos níveis dois e três, tendo concretamente como grau de importância dois vírgula nove. A dimensão relacional transfere a posição da análise quantitativa para a presente no nível um, ao passo que nos níveis dois e três com três vírgula quatro de grau de importância atinge a cifra mais elevada. Antes de avançar

registre-se que em termos comparativos é a dimensão que sofreu a menor oscilação de um, para outro exames. Por fim, a dimensão moral antes a menos valorizada (análise quantitativa) situa-se agora no terceiro plano com um ligeiro crescimento do primeiro, para o segundo e terceiro níveis (de dois vírgula um, para dois vírgula seis).

Pareceu-nos prudente assinalar esta hecatombe nos resultados, uma vez que as dissemelhanças são demasiadamente evidentes.

No que concerne ao nível um, o prisma dos formadores é simultaneamente concordante e discordante com o programa Americano de formação de treinadores, uma vez que este se encontra bipartido, primeiramente confere uma quota à transmissão de conhecimentos na área das ciências do desporto (fazendo-se a ponte reporta-se à dimensão intelectual), estando neste ponto em clara consonância com os resultados, e uma segunda parcela em total desarmonia com o produto desta pesquisa que abarca as especificidades do desporto, no qual o treinador irá intervir e que contempla o planeamento, a instrução e a organização, embora com outros rótulos, ou seja as categorias que compõem a dimensão técnica (Jeffries, 1987).

Neste domínio qualitativo digamos que o que foi dito a montante na perscrutação quantitativa toma um sentido inverso, ou seja os programas de formação da Escola Nacional de Basquetebol (2005) estão em total sintonia com as convicções dos instrutores, designadamente no nível um, porém nos restantes essa reciprocidade também poderá ser comprovada, pois apesar de não dominar a figura os valores da dimensão intelectual são comparativamente elevados. Todavia, o produto desta pesquisa não corrobora integralmente com os programas de formação de treinadores vigentes, uma vez que o grau de afinidade entre os ditos programas e a dimensão relacional é diminuto principalmente para os níveis dois e três.

Como não poderia deixar de ser, os autores que anteriormente subscreviam os resultados encontrados, colocam-se à semelhança dos produtos finais no pólo antípoda, disso são exemplo Cushion et. al. (2003), Werthner (2005) e Lyle (1992) que denuncia a ausência de determinados

conteúdos na formação de treinadores e a tecnocracia dos cursos preconizadas pela adoptada dimensão intelectual.

Escusado será referir que se na discussão transacta, o projecto europeu (2007) e a entidade reguladora do treino desportivo da Republica da Irlanda (2005) se alistavam como mandatárias dos resultados, à semelhança dos peritos supracitados não se revê nos indicadores apontados pelos formadores nacionais, em que a pleiteada dimensão moral é similarmente relegada para a metade inferior da distribuição.

Persistindo na dimensão intelectual Knowles et. al. (2005) reporta-se às habilidades mentais e aos conhecimentos obtidos pelo treinador como suporte para a excelência nos processos de treino, deste modo o investigador perfila-se ao lado dos indicadores apontados pelos formadores. De igual modo, a entidade reguladora do treino desportivo do Reino Unido (2005) a par de Streat et. al. (1997) e Abraham e Collins (1998) e Saury e Daurand (1998) também fomentam as apetências que se correlacionam positivamente com a detenção de conhecimentos, traduzível neste estudo pela dimensão intelectual.

Atinentemente à dimensão relacional Araújo (1994) dá algum suporte aos resultados ao apontar o saber estar, designadamente a transformação continuada das atitudes como sendo um dos conteúdos a privilegiar nas formações.

Todavia, o autor referenciado não é pioneiro nem caso único na consideração da dimensão relacional, uma vez que Leith (1990), Lyle (1999), a entidade reguladora do treino desportivo da Republica da Irlanda (2005), bem como os criadores e redactores do projecto europeu (2007) são partidários, tal como os formadores, do apetrechamento dos treinadores com estas capacidades.

5.2. Apreciação Crítica aos Propósitos da Configuração da Formação

Alerta Lyle (1992) que a controvérsia em torno da definição objectiva e unânime dos conteúdos específicos a dominar pelos treinadores obsta a pretensão de se uniformizarem os programas de formação ao nível internacional, tal afirmação adquire proporções mais inquietantes quando a dissonância atinge os formadores de uma mesma modalidade, num mesmo país.

Em verdade se em termos quantitativos os formadores consideram competente o treinador que reúne um conjunto de valências técnicas, no domínio qualitativo esses requisitos esbatem-se e as apetências relacionais e intelectuais adquirem a supremacia sobre as demais.

É pois factível declarar que há uma disparidade na concepção dos treinadores atinentemente àquilo que é considerado como comportamento de qualidade, uma vez que mencionam mais a dimensão técnica, porém o grau de importância atribuído, apesar dessa superior referência, é o menor por entre as dimensões sobranças.

Outras das ilações mais surpreendentes é a quase extrema conservação por banda das dimensões da sua posição relativa, quer no exame qualitativo, quer no quantitativo, apesar de se reportarem a níveis distintos, sendo que os vocábulos e ditos referido, e estamo-nos a repetir, são muitíssimo análogos. Esta indicação dos formadores está em claro contraponto com o projecto europeu anunciado por Duffy (2007), em que objectivamente são definidas competências distintas para os detentores de cada um dos níveis. Fazemos aqui uma ressalva, para salvaguardar os formadores que mencionaram distintos indicadores, ou então que lhe atribuíram graus de importância distintos, dado que a frieza dos números poderá ferir susceptibilidades ao proclamar que os instrutores mencionam para níveis dissemelhantes as mesmas competências, deste modo fica aqui este resguardo incomportável nos resultados que as figuras expõem.

Persistindo na reflexão que vínhamos desenvolvendo-se, diga-se a bem da verdade que, e isto já foi afirmado, por exemplo ao nível da categoria planeamento há alterações de substância, como sejam a passagem de uma planeamento básico (unidade de treino), para um hemisfério mais amplo (planeamento estratégico), pelo que não só nesta categoria, mas também nesta dimensão há um dimorfismo entre os níveis, todavia quanto às restantes dimensões não há alterações de substância.

Este panorama leva-nos a relembrar um dos objectivos que o projecto europeu, para o reconhecimento das qualificações dos treinadores (2007) indigita-se alcançar e que se prende com seguinte: criar padrões e incrementar a qualidade dos treinadores, ora é crucial que enquanto os programas de formação Europeus não forem sujeitos a uma normalização que se definam com rigor padrões para incrementar a qualidade dos treinadores, e que destes se extraíam os critérios a utilizar pelos formadores na avaliação dos treinadores, para discernirem com exactidão se estão perante um treinador competente com o primeiro nível, um competente com o segundo, ou um competente com o terceiro.

Culminamos citando Lyle (2005) que enuncia a subsequente questão como determinante para melhorar a prestação dos treinadores, e apense-se uniformizar e descrever os critérios com que os formadores pautaram as suas avaliações que se pretendem ampliadas, de resto esse aduz-se como o objectivo mais subido e audaz desta investigação, ou seja fomentar a construção de um instrumento a utilizar na avaliação de impacto num dado período ulterior à formação. Todavia retomando, citávamos Lyle (1995) para destacar a sua interpelação; “O que é que nos pretendemos alterar?”, ora a resposta a esta questão como foi afirmado é fundamental para otimizar o rendimento do treinador, conhecer com clareza se é competente, com base num documento padronizado e legitimado pelas instâncias responsáveis.

VI CONCLUSÕES

6. Conclusões

Reportadas aos objectivos específicos formulados, as conclusões que redigiremos pretendem-se subservientes do alvo mais significativo deste estudo, pelo que exporemos uma panóplia de ilações com a intenção, e com a aspiração de que estas se possam afirmar como um contributo para a elaboração de um instrumento que afira o impacto da formação de treinadores no quadro dos jogos desportivos colectivos, eventualmente com uma conotação mais voltada para o basquetebol, mediante a ampliação, aprofundamento e uniformização da avaliação, fase nervo da formação de treinadores.

Deste modo, a conclusão anunciada será precedida do objectivo ao qual corresponde:

o Coligir os conceitos emergentes de Treinador:

1. Há um vazio ao redor do conceito “ser treinador”, devido à ausência de uma e/ou umas definições que se adequem aos diferentes patamares de competência que o treinador possui, ao público-alvo para o qual ele labora, e os termos em que o realiza, ou seja como profissional ou amador, e dentro deste último com ou sem formação, e decorrente da formação qual a sua génese. Há ainda a anunciar que o vácuo é tão visível no âmbito nacional como internacional.

o Compilar as competências, capacidades e conhecimento que compõem os apetrechos a deter pelos treinadores.

2. Há uma divergência acentuada entre autores e investigadores, no que concerne as competências, capacidades e conhecimentos a reunir pelo treinador que de certo modo entravam a delineação concisa das apetências circunscritas à actividade em causa, sendo inclusive conducente do adensar de uma atmosfera preñe heterogeneidade fomentadora de lacunas e injustiças.

o **Elucidar acerca dos modelos de avaliação de competências pós realização da formação utilizados em outros domínios que não o desportivo.**

3. Há uma tendência que extravasa o domínio desportivo, para a formulação de modelos que contemplem três ou mais níveis na medição do impacto das formações, e que se sustentam em questionários, entrevistas e observações, com e sem grelhas.

4. A avaliação dos efeitos da formação são dimensionados tanto pela ressonância provocada no comportamento e na acção do indivíduo, como pelos ecos produzidos na organização em que ele actua.

o **Conhecer, a partir dos formadores, os indicadores de qualidade da actuação de um treinador, resultantes de um curso eficaz, para cada nível da formação.**

5. Na perspectiva dos formadores os indicadores de qualidade de actuação do treinador fincam-se em termos quantitativos na dimensão técnica, ao passo que qualitativamente à dimensão intelectual é-lhe atribuída predominância, sendo que relativizados ao grau de importância a dimensão técnica é aquela que averba um valor mais reduzido.

Para os treinadores de nível dois a dimensão técnica é a mais valorada quantitativamente, ao invés do exame qualitativo em que a dimensão relacional toma a supremacia.

No que toca ao nível três, a dimensão técnica é a mais citada. Em termos médios na escala qualitativa é aquela que reúne um menor grau de importância.

o Compreender quais as categorias que os formadores consideram mais pertinentes para um treinador mediante o seu nível de formação, em cada uma das dimensões do comportamento.

6. Na dimensão técnica os formadores sobrepõem, nos níveis um e dois, a instrução eficaz às demais categorias. Para os detentores do terceiro nível o planeamento tem primazia sobre as restantes categorias.

Na dimensão relacional, o primado para os treinadores de nível um é a relação dirigentes/pais/atletas. A comunicação é a categoria mais mencionada para os treinadores de nível dois. A liderança aduz-se como a mais aludida entre as categorias que compõe o nível três.

Na dimensão intelectual o conhecimento técnico-táctico do jogo obteve o maior número de citações, para os três níveis de competências que a formação no basquetebol comporta.

Na dimensão moral a responsabilidade é o indicador mais referido, no que concerne ao nível um. Atinentemente ao nível dois o rigor/disciplina são a categoria hegemónica, de igual modo o rigor/disciplina em parceria com o respeito foram as categorias mais citadas pelos formadores, para os treinadores de nível três.

o Comparar entre os três níveis as diferenças em cada uma das categorias das dimensões comportamentais existentes.

7. Denota-se uma transferência no *locus* da dimensão do “saber-fazer” (técnica) da instrução eficaz para o planeamento, intra-variação. Pese embora haja no nível dois um incremento das alusões ao planeamento relativamente ao nível um, tal não é suficiente para ultrapassar a instrução eficaz.

Embora pelas limitações dos números não seja visível, conclui-se que no entendimento dos formadores o nível de planeamento requerido aos treinadores deve ser gradualmente mais arrojado, à medida que o treinador se mune de mais competências. Deste modo, evoluímos de um planeamento que se reporta à unidade de treino e à selecção de conteúdos, para patamares que se prendem com a coordenação e planeamento de uma secção, planeamento

de época que envolvem recrutamento de jogadores ou então e cito; “periodização do treino e construção da forma desportiva da equipa e dos jogadores”.

Na dimensão relacional é concedida, por banda da amostra, uma importância decrescente à relação dirigentes/pais/atletas, à medida que o treinador progride na sua formação, sendo que a comunicação para os treinadores de nível um, e a liderança para os de nível três são as categorias indicativas de competência.

Os conhecimentos técnico-táticos são a categoria que mais indicia comportamentos de qualidade nos treinadores de níveis um, dois e três, no prisma dos formadores, no que toca à dimensão intelectual.

Conclui-se que no que concerne à dimensão moral, o treinador deverá ser gradualmente mais rigoroso/disciplinador, à medida que acolhe competências mais subidas, e que numa fase primária (nível um) a responsabilidade é a categoria mais reveladora de qualidade.

o Medir a amplitude que cada dimensão comportamental toma, mediante as indicações dos formadores.

8. Para os treinadores de níveis um, dois e três, o número mais extenso de indicadores de qualidade prende-se com a dimensão técnica, no pólo oposto está a dimensão moral.

9. Os indicadores anunciados pelos formadores são dissonantes relativamente ao teor das matérias que são ministradas aos treinadores pela Escola Nacional de Basquetebol que privilegia a dimensão intelectual nos três níveis, sendo que na óptica dos instrutores esta dimensão é terciária.

o Confrontar os totais de cada uma das dimensões comportamentais entre os três níveis actuais.

10. Em termos quantitativos a diferença de níveis não é espelhada nos indicadores aludidos pelos formadores, uma vez que as dimensões ocupam a mesma posição relativa nesses três patamares, pese embora haja alguma diferença de substância.

o Averiguar em termos médios o grau de importância que os formadores atribuem a cada uma das dimensões comportamentais.

11. A dimensão intelectual é a mais valorizada como reveladora de qualidade dos treinadores de nível um.

12. Como indicador de competência dos treinadores de nível um e dois, temos que a dimensão relacional é a superlativada relativamente aos demais.

o Opor as médias das quatro dimensões comportamentais com cada um dos níveis.

13. Na perspectiva dos formadores, à medida que o treinador se vai tornando mais competente a dimensão relacional vai adquirindo maior relevância, sendo que somente para os treinadores de nível um a dimensão intelectual se aduz como o indicador mais fiável de qualidade.

Como conclusões mais pertinentes do estudo, temos que:

1. Há em termos quantitativos relativos ao número de menções, e em termos qualitativos concernentes ao grau de importância, um desajuste entre aquilo que são as convicções dos formadores e os conteúdos ministrados por eles nos cursos de formação tutelados pela Escola Nacional de Basquetebol, com excepção dos indicativos de competência dos treinadores de nível um, no que toca à grandeza qualitativa.

2. O estudo revelou uma dissonância entre a quantidade de menções perpetradas a cada uma das categorias, e a qualidade e direcção que essas mesmas citações tomam.

3. Os dados sugerem a existência nos formadores de variações inter e intra individuais, no que toca aos comportamentos apontados concernentemente às, quantidade e qualidade das menções.

lilações estratégicas:

Perante o panorama geral é nevrálgico, a fim de regular a actividade dos treinadores e aferir as suas competências, definir as balizas que se pretendem lograr, tendo em vista a formação de um treinador de nível um competente, um treinador de nível dois competente e um treinador de nível três competente. Pelo que será este o mote, para que de um modo concertado a Escola Nacional de Basquetebol em estreita colaboração com os seus interlocutores nos cursos de formação, possa redefinir os conteúdos e matérias leccionar que traduzam perante ambas as partes o conceito de treinador competente, e que ao fim e ao cabo haja uma ligação directa, como refere Cardoso (2002) ligação essa crucial, entre aquilo que é ensinado e o que é aferido.

Deste modo caracterizados e standardizados, ou pelos menos reconhecidos por todos os formadores, os indicadores de comportamentos de qualidade evitam-se as divergências entre a quantidade e a qualidade das menções apontadas, como tivemos oportunidade de constatar, e consequentemente as variações intra e inter formadores, uma vez que os resultados finais sugerem que as afirmações de um mesmo indivíduo não tomam ao longo do questionário idêntico sentido.

Lista de Verificação

Proposta 1 (avaliação da competência dos treinadores de nível um):

Avaliação de treinadores

Nome do Treinador

Data:

Contexto:

	O treinador...	Sim	Não	Comentário
Dimensão Técnica	. Intervém e corrige correctamente com recurso predominantemente a feedbacks positivos.			
	. Apresenta o plano da unidade de treino.			
Dimensão Relacional	. Interage positivamente com dirigentes/pais/atletas.			
Dimensão Intelectual	. Conhece os fundamentos do jogo.			
Dimensão Moral	. É um bom modelo de referência.			

Proposta 2: (avaliação da competência dos treinadores de nível dois):**Avaliação de treinadores**

Nome do Treinador

Data:

Contexto:

	O treinador...	Sim	Não	Comentário
Dimensão Técnica	. Intervém e corrige os conteúdos do jogo.			
	. Selecção dos conteúdos adequada ao escalão que treina.			
Dimensão Relacional	. Demonstra capacidade de comunicar com os jogadores no treino e na competição.			
Dimensão Intelectual	. Conhece os processos técnico-tácticos do jogo.			
Dimensão Moral	. Encara o treino com rigor e disciplina.			

Proposta 3 (avaliação da competência dos treinadores de nível três):**Avaliação de treinadores**

Nome do Treinador

Data:

Contexto:

	O treinador...	Sim	Não	Comentário
Dimensão Técnica	. Intervém e corrige os conteúdos do jogo.			
	. Detém uma estratégia de jogo, realiza Scouting e em função do contexto decide.			
Dimensão Relacional	. Demonstra capacidade de liderança.			
Dimensão Intelectual	. Conhece os processos técnico-tácticos do jogo.			
Dimensão Moral	. Encara o treino com rigor/disciplina e garante o respeito pelas suas decisões.			

Linhas de investigação futuras:

Em termos de futuras investigações, as linhas a perseguir passam primeiramente pela revisão das dimensões aplicadas neste estudo, uma vez que se reportam ao perfil do docente e não do treinador, daí que seria importante definir um conjunto de dimensões que se refiram concretamente ao perfil do treinador.

Posteriormente o aprofundamento da amostra, a fim de que esta se aproxime tanto quanto possível do universo será determinante, para traduzir de uma forma mais fidedigna as crenças dos formadores, relativamente aos indicadores de comportamentos de qualidade dos treinadores.

Numa fase ulterior com assento num projecto deste cariz elaborar escalas de apreciação em vez de listas de verificação, uma vez que o seu uso permitirá hierarquizar os comportamentos dos treinadores, ou seja e a título de exemplo quando um avaliador requer uma unidade de treino esta poderá possuir uma qualidade X ou Y, pelo que é com toda a justiça que o avaliado solicite a classificação da sua unidade mais do que a sua presença ou ausência, e a qualifique relativamente ao critério e à norma.

O presente estudo propôs-se elaborar uma lista de verificação, sendo que também propõe para futuros estudos a construção de uma escala de verificação com base na opinião dos instrutores dos três níveis de formação inicial existente, em que as opiniões tecidas pelos indivíduos mencionados se referem aos três níveis, pese embora alguns sejam formadores de somente um nível, pelo que seria pertinente solicitar aos sujeitos que indicassem comportamentos de qualidade relativos apenas ao nível que ministram.

VII BIBLIOGRAFIA

7. Bibliografia

ABRAHAM, A.; COLLINS, D. (1998). Examining and extending research in coach development. Quest, 50, 59 – 79.

ARAÚJO, J. (1994). Ser Treinador. Lisboa. Editorial Caminho.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL de PORTUGAL, PROGRAMA NACIONAL de QUALIFICAÇÃO de CHEFIAS INTERMÉDIAS (2002). Avaliação da formação na empresa. Fundação Manuel Leão.

BOWRING, K. (2005). Analysing and developing effective coaching behaviours. What are the current issues faced by the practitioner? Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

BRINKERHOFF, R. O. (1987). Achieving results from training. San Francisco. Jossey – Bass.

BALES, J. (1995). Assessment of coaches. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

BENTO, J. (1995). O Outro Lado do Desporto. Porto. Campo das Letras.

BENTO, J. (2005). Desporto - Discurso e Substância. Porto. Campo das Letras.

CURADO, J. (1982). Planeamento do Treino e Preparação do Treinador. Lisboa. Editorial Caminho.

CARDOSO, Z. (2002). Avaliação da Formação. Comunicação no workshop da INOFOR. Madeira.

COSTA, C. (1986). No clube também se ensina... e se aprende. Horizonte, Vol.III, 15:93-96.

CAMPBELL, S. (1992). Coach Education in the 21st century: A look into the future in Sport and Physical Activity – moving towards excellence. London. T. Williams; L. Almond & A. Sparkes (Eds.) e FN Spon, 453-462.

CAMPBELL, S. (1993). Coach Education Around the World. Human Kinetics Publishers, Inc, 62-74.

CASSIDY, T. (2005).The impact of coach education. Musings of a practitioner researcher. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

CUSHION, C.; ARMOUR, K.; JONES, R. (2003). Coach experiential learning and a framework for coach education. Sirc.. SPORTS-MEDIA.ORG.

CRUZ, J. (2003). Asesoramiento psicológico a entrenadores de deportistas en edad escolar. In Libro de Ponencias del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física Y Deporte: Deporte e Calidad de Vida (pp. 80-96) Espanha, Granada.

BECKER, A.; FRANKO, D.; NUSSBAUM, K.; HERZOG, D. (2003). Secondary Prevention for Eating Disorders: The Impact of Education, Screening, and Referral in a College-Based Screening Program. Wiley Periodicals. 157-162.

DOUGE, B.; HASTIE, P. (1993). Coach effectiveness, Sports Science Review, 2 (2): 14 – 29.

DUFFY, P. (2005). Coaches Training in Europe. Implications for Asian Countries. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

DUFFY, P. (2007). Review of the Eu 5-level Structure for the Recognition of Coaching Qualifications. Consulting Document Version 4. Budapest.

D'ORGEVAL, M. (1997). Avaliar uma formação. Lisboa. Instituto Piaget.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Revista portuguesa de formação de professores, vol. I, 37-54.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. (1999). Na evaluation strategy for coaching education programs. Journal of Sport Behaviour, Vol. 22, 2: 234-250.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. (2004) Role of the coach: how model youth team sport coaches frame their roles. The Sport Psychologist, 18, 21-43.

HANDCOCK, H.; CAMPBELL, S.; RAMPROGUS, V.; KILGOUR, J.; (2004). Role development in health care assistants: the impact of education on practice. Journal of Evaluation in Clinical Practice, 11, 5, 489–498.

HADJI, C. (1993). A avaliação, regras do jogo. Porto. Porto Editora.

IBAÑEZ GODOY, S. (2002). Los contenidos de enseñanza del baloncesto en las categorías de formación. Comunicação apresentada no I Congresso Ibérico de Basquetebol. Cáceres.

JEFFRIES, S. (1987). O programa americano para a formação de treinadores. Lisboa. Edição Ministério da Educação, Direcção Geral dos Desportos.

KNOWLES, Z.; BORRIE, A.; TELFER, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. Taylor e Francis, vol. 48, 1711-1720.

KIRKPATRICK, D. (1994). Evaluating training programs. San Francisco: Beret-Koehler.

LEE, M. (1993). Coaching children in sport. Principles and practice. London. E & FN Spon.

LEITH, L. (1990). Coaches guides for sport administration. Illinois. Versa Press.

LYLE, J. (1992). Systematic Coaching Behaviour: An Investigation into the coaching process and the implications of the Findings for Coach Education (pp. 463-473) In Sport and Physical T.

LYLE, J. (1999a). The coaching process: an overview. In The Coaching Process: Principles and Practice. N. Cross and J. Lyle (Eds). Oxford. Butterworth Heinemann.

LYLE, J. (1999b). Coaches' decision making. In The Coaching Process: Principles and Practice. N. Cross and J. Lyle (Eds), 210 – 232. Oxford. Butterworth Heinemann.

LYLE, J. (2002). Sports Coaching Concepts: A Framework for Coaches' Behaviour. London. Routledge.

LYLE, J. (2005). Evaluating coach education. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

LYLE, J. (2005). Identifying and developing effective coaching behaviours. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

LIMA, T. (1993). Como é que o treinador se prepara para a competição? Horizonte, vol. IX, 53: 183-186.

MARQUES, A. (2001). As Profissões do Desporto: O Treinador. Treino Desportivo, Nº13. Edição: CEJD, 4-8.

MARQUES, A. (2002). Conceito geral de treino de jovens - aspectos filosóficos e doutrinários da actividade e do treinador. Treino Desportivo, 20: 4-11.

MESQUITA, I.; SOUSA, F. (1994) – Centro de formação de praticantes da F.P.V. Para uma perspectiva de trabalho a longo prazo. O Voleibol: 1/94. Federação Portuguesa de Voleibol.

MORENO, M.; DEL VILLAR ALVAREZ. (2004) El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación. Barcelona. Inde.

NATIONAL COACHING & TRAINING CENTRE (2006). Coaching, Coach Education and Coach Development. National coaching development programme (cycle 3) 2006 – 2009.

NUNES, M. (1995). A formação e o Treinador de Futebol. Horizonte, vol. XII, 68: 75 – 78.

NANCY, A.; STOW, S.; RUEBLING, C.; KAYONA, F. (2004). Developing Standards Based Curricula and Assessments Lessons from the Field. Heldref Publications. Vol. 79, (6); 258-261.

PETIPTAS, A.; CORNELIUS, A.; VAN RAALTE J.; JONES, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. The Sport Psychologist, 19, 63-80.

Portugal. Diário da República. In: Presidência da República Decreto do Presidente da República n.º 36/2004 de 21 de Julho. [Lisboa]: DR, 2004, actual. [Consult. 12 de Dezembro de 2006]. Disponível em WWW:URL: <http://www.dr.pt/>.

Portugal. Governo. In: Proposta de Lei de Bases do Desporto de 21 de Julho. [Lisboa]: GOV, 2006, actual. [Consult. 1 de Dezembro de 2006].

Disponível em WWW: URL:

<http://www.governo.gov.pt/NR/rdonlyres/E87FF9A0-5CC4-4C459A1BFF18ABF565BC/0/LeiBasesDesporto.pdf> -.

PROGRAMA OPERACIONAL EMPREGO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL (2004). Relatório Final da avaliação do impacto organizacional de estratégias formativas de consultoria formativa. Eurisko.

PINTO, J. (1991). Treinador de jovens – Ideias, formação e problemas. Treino de Jovens. Edição especial: 15 – 20.

ROSSI, T.; CASSIDY, T. (1999). Knowledgeable teachers in physical education: A view of teachers' knowledge. E.A. Hardy, & M. Mawer, Learning and Teaching in Physical Education (pp. 188-201). London: Falmer.

SILVA, A. (2005). Organização e Avaliação de Acções de formação. Papéis e funções da planificação. Apontamentos da cadeira de Desenho Curricular de Acções de Formação, do 4º ano de licenciatura em Educação da Universidade do Minho, 5-6.

SOARES, J. (1988). Como conciliar o sucesso do jovem praticante com o sucesso do seu treinador. Horizonte, vol. V, 26: 42-47.

STREAN, W.; SENEAL, K.; HOWLETT, S.; BURGESS, J.; (1997). what the coach knows: improving team strategy through critical thinking. Sport Psychologist, 1, 243 – 256.

STERNBERG, R.; HORVATH, J. (1999). Tacit Knowledge in Professional Practice: Researcher and Practitioner Perspectives. London. Erlbaum.

SMOLL, F.; SMITH, R. (2002). Coaching Behavior Research and Intervention in Youth Sports. In Frank Smoll & Ronald Smith (eds), Children and Youth in Sport: a Biopsychosocial Perspective. Dubuque. Kendall/Hunt.

SUPOVITZ, J.; TAYLOR, B.; (2005) Systemic Education Evaluation Evaluating the Impact of Systemwide Reform in Education. American Journal of Evaluation. 26; 204-230.

STAREN, E. (2006). AN evaluation of the American College of Surgeons" ultrasound education program. The American journal of Surgery, vol. 191 (4), 489-496.

TRUDEL, P.; LEMYRE, F.; LACROIX, C. (2005). Technology and coach education. School of Human Kinetics.

TRUDEL, P. (2005). Assessment of coaches. School of Human Kinetics.

WOODMAN, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. Sports Sciences Review, 2 (2): 1 – 13.

WERTHNER, P. (2005). Learning Program Design – researcher perspective. Presentation to the Asian Regional Coaching Conference of the International council of coach education Master Class. Hong Kong.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA de BASQUETBOL.; ESCOLA NACIONAL DE BASQUETEBOL. (2005). Formação. Federação Portuguesa de Basquetebol, Escola Nacional de Basquetebol.

O que é um treinador? [Consult. 1 de Dezembro de 2006]. Disponível em WWW: URL:
<http://www.coachfederation.org/ICF/For+Coaching+Clients/What+is+a+Coach/>.

ANEXOS



Disciplina: Seminário de Basquetebol 2006/07

Professor responsável: Mestre Dimas Pinto

Estudante: Ricardo Coutinho

Projecto de Estudo: *Inventariação dos indicadores de qualidade na actuação do treinador*

Os cursos de formação de treinadores promovidos pela Escola Nacional de Basquetebol pretendem dotar os treinadores de conhecimentos e competências que lhes permitam realizar de forma mais consciente e eficaz as tarefas de treino.

Nesta medida, haverá todo o interesse em que a avaliação realizada no final de cada curso seja complementada com a recolha de informação sobre a prática de treino dos treinadores, o que carece de um instrumento de observação útil e credível que inclua os indicadores fundamentais de uma actuação competente do treinador no treino como corolário dum curso eficaz.

O nosso objectivo é identificar os indicadores de qualidade da actuação de treinador relevados pelos formadores de treinadores, como requisito para a construção de uma grelha de observação validada por peritos.

Esta grelha de observação será um instrumento valioso para avaliar o impacto dos cursos de formação de treinadores, assim como para melhorar os programas de formação inicial e contínua.

A sua colaboração é imprescindível para a realização desta tarefa. Agradecemos a sua disponibilidade para nos fornecer alguns dados biográficos e preencher o quadro dos indicadores de qualidade.

QUESTIONÁRIO:
INVENTARIAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA ACTUAÇÃO DO
TREINADOR

Dados biográficos:

Idade: Sexo

Formação Académica:

Formação como treinador:

Actividade Profissional Principal:

Actividade Profissional Secundária:

Anos de Experiência como treinador: Anos de Experiência como Formador:

Formador do(s) Nível(eis) :

Actividade Actual no Basquetebol:

Indicadores de qualidade do treinador de basquetebol:

Indique cinco comportamentos que na sua perspectiva são indicadores de qualidade da actuação do **treinador de nível 1, treinador de nível 2 e treinador de nível 3**.

Ordene esses comportamentos por grau de importância (1- o mais importante; 5- o menos importante)

Indicadores de qualidade da actuação do treinador de nível 1	Prioridade

Indicadores de qualidade da actuação do treinador de nível 2	Prioridade

Indicadores de qualidade da actuação do treinador de nível 3	Prioridade

Obrigado pela sua colaboração.