



Desenvolvimento profissional de treinadores de futsal no contexto de alto rendimento angolano: uma análise exploratória acerca das práticas pedagógicas de intervenção

Orientador: Ana Gracinda Alves Ramos, PhD

Coorientador: Isabel Maria Ribeiro Mesquita, PhD

Domingos Henriques Baptista Cavala

Porto, 2026



Desenvolvimento profissional de treinadores de futsal no contexto de alto rendimento angolano: uma análise exploratória acerca das práticas pedagógicas de intervenção

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com vista à obtenção do grau de Mestre em 2º ciclo em Treino Desportivo - Treino de Alto Rendimento e Treino de Jovens, especialização em Treino de Jovens, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto, sob orientação da Professora Doutora Ana Gracinda Alves Ramos e coorientação da Professora Doutora Isabel Mesquita

Orientador: Ana Gracinda Alves Ramos, PhD

Coorientador: Isabel Maria Ribeiro Mesquita, PhD

Domingos Henriques Baptista Cavala

Porto, 2026

Ficha de Catalogação

Cavala, D.H.B. (2026). *Desenvolvimento profissional de treinadores de futsal no contexto de alto rendimento angolano: uma análise exploratória acerca das práticas pedagógicas de intervenção*. Porto: D. Cavala. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Treino Desportivo - Treino de Alto Rendimento e Treino de Jovens, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE TREINADORES, ABORDAGEM PEDAGÓGICA, ESTUDO EXPLORATÓRIO, ANÁLISE QUALITATIVA, FUTSAL.

Dedicatória

Aos meus pais por cuidarem de mim desde a minha concepção, por me darem e ensinarem os primeiros passos para que hoje este feito seja uma realidade, à minha esposa por ter de ficar, cobrir, e cuidar da maior responsabilidade e bênção da minha/nossa vida (os nossos filhos, e ela própria).

Agradecimentos

A Deus, Pais, pelo dom da vida, Tutora e Coorientadora pela enorme dedicação, por nunca falhar em uma única reunião sequer em um total de aproximadamente cinquenta reuniões, pela tamanha preocupação, atenção e ajuda, pelo vasto ensinamento e motivação para a concretização do projeto. Professores pelo suporte e preocupação, por transmitirem as suas vastas experiências. A minha Esposa Belmira José Lopes pelo apoio, por ser o escudo, cajado e manter a nossa família compacta, por aguentar/lidar/educar os nossos filhos durante a minha ausência, e num momento muito importante das crianças em que é uma fase que deve-se incutir uma educação base para a vida. Ao meu Chará Domingos Henriques Manuel e sua esposa Emília Lucas pelo apoio e por serem o elo de ligação e de estadia entre Angola (casa) e Portugal, ao ministério do interior de Angola (em concreto na pessoa do Ministro na altura), sua Excelência Cesário Laborinho e o elenco do MININT-Huíla na pessoa do delegado Provincial “Divaldo Martins. Ao Comandante Provincial do SPCB (na altura) sua Excelência “José Pedro Catrário”, à Diretora dos recursos humanos da delegação provincial do MININT-Huíla sua Excelência “Olivia Veloso” pelo apoio e motivação e por atender uma das maiores preocupações que tive quando fui retirado da folha salarial. Resolveu com a maior atenção e empatia o problema e tranquilizou-me para voltar a Portugal e retomar os estudos, foi muito importante porque ali é onde tem o sustento da minha família. Ainda na mesma senda, agradeço com uma força muito calorosa ao Comandante municipal do Lubango do SPCB (meu comandante direto) por não colocar barreiras no momento que informei sobre o seguimento dos meus estudos, antes pelo contrário, por servir como o principal pilar, aquele que motivou, apoio, deu ideias e inclusive foi quem pensou em como devíamos escrever a solicitação de dispensa para o ministério sem que fizessem o corte salarial. Dizer mesmo graças a Deus porque não é fácil materializar todo este processo, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho fosse realizado, obrigado. Em último, mas não menos importante, INAGBE, o meu muito obrigado, twapandula.

Índice

Índice de tabelas	XIII
Índice de figuras	XV
Resumo	XVII
Abstract	XIX
Abreviaturas	XXI

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. Introdução	25
1.1 Justificação e pertinência do estudo	25
1.2 Problemas e objetivos do estudo	26
1.3 Estrutura da dissertação	27

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2. Revisão da literatura	31
2.1 – Abordagens pedagógicas de ensino no contexto do treino desportivo	31
2.1.1 Abordagens de ensino: definição e contextualização geral	31
2.1.2 Do comportamentalismo ao socio-construtivismo: breve resumo de uma longa viagem	34
2.2 Abordagem centrada no treinador (ACT)	36
2.2.1 Concetualização	36
2.2.2 Caracterização com base nos domínios: técnico, tático, planeamento e relação treinador-jogador	37
2.3 Abordagem centrada no jogador (ACJ)	39
2.3.1 Concetualização	39
2.3.2 Caracterização com base nos domínios: técnico, tático, planeamento e relação treinador-jogador	40
2.4 Ser treinador de futsal de alto rendimento em Angola: Processo de formação de treinadores	42
2.4.1 O Futsal em Angola	42

2.4.2 Da formação ao alto rendimento: como funciona o processo de formação de treinadores em Angola?	43
2.4.3 Desenvolvimento profissional contínuo dos Treinadores: uma urgência no contexto de Angola	45

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3. Metodologia	49
3.1 Desenho do estudo	49
3.2 Contexto e participantes	50
3.3 Recolha de dados	52
3.4 Análise de dados	53
3.5 Rigor metodológico	54

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4. Resultados	57
4.1 Relação Treinador – Jogador	57
4.1.1 A importância de ouvir os jogadores	58
4.1.2 Treinador como facilitador	60
4.1.3 Liberdade equilibrada como suporte para a criatividade	61
4.2 Adaptação dinâmica do planeamento	63
4.2.1 Escala de tempo: do “lápiz” à “caneta”	63
4.2.2 Construção de treino para o jogador	65
4.3 Ensino de habilidades técnicas e táticas	67
4.3.1 Técnica ao serviço da tática	68
4.3.2 A importância da bagagem tática dos jogadores	69
4.3.3 O papel dos jogadores nas mudanças táticas	71

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

5. Discussão	75
5.1 Relação Treinador - Jogador	76
5.1.1. A importância de ouvir os jogadores	76
5.1.2. O treinador como facilitador	78

5.1.3. Liberdade equilibrada como suporte para a criatividade	79
5.2 Adaptação Dinâmica do Planeamento	81
5.2.1 Escala de tempo: “do lápis” a “caneta”	81
5.2.2 Construção de treino para o jogador	82
5.3 Técnica vs. Tática	83
5.3.1 Técnica ao serviço da tática	83
5.3.2 A importância da bagagem tática dos jogadores	84
5.3.3 O papel dos jogadores nas mudanças táticas	85

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. Considerações Finais	89
6.1 Síntese das principais descobertas	89
6.2 Implicações para a prática	91
6.2.1 Linhas orientadoras de conteúdos a abordar em futuros programas de formação de treinadores	92
6.3 Sugestões para futuros estudos	93

CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

7. Referências Bibliográficas	97
-------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos treinadores que participaram neste estudo	51
--	----

Índice de Figuras

Figura 1. Temas e subtemas emergentes da análise temática efetuada	57
---	----

Resumo

A presente dissertação pretendeu (i) investigar a abordagem pedagógica privilegiada pelos treinadores da primeira divisão de futsal angolano (i.e., centrada no treinador versus centrada no jogador), e de acordo com o uso de uma ou outra abordagem, (ii) identificar as implicações para a formulação de novos programas de formação de treinadores neste contexto. Partindo da escassez de investigação sobre a realidade desportiva no futsal angolano, a pesquisa adotou um desenho exploratório de natureza qualitativa, enquadrado no paradigma interpretativo. Cinco treinadores de futsal com experiência no contexto de alto rendimento angolano participaram neste estudo. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada e posteriormente analisados via análise temática. No geral, os dados demonstraram uma aproximação conceptual à abordagem centrada no jogador, manifestada na valorização da relação interpessoal, na escuta ativa dos jogadores, na promoção de alguma autonomia e responsabilização na construção do processo de treino e na adaptação constante do planeamento às exigências do contexto competitivo. Contudo, a análise crítica e detalhada dos discursos sugeriu que a operacionalização destes princípios ocorre, na maioria dos casos, de forma parcial. Embora estes treinadores reconheçam a importância da participação e da autonomia dos jogadores, a sua intervenção continua frequentemente marcada por uma lógica de liderança pedagógica centralizada, na qual o treinador mantém o controlo predominante sobre as decisões relativas ao treino, ao modelo de jogo e às alterações táticas. Assim, a participação dos jogadores tende a manifestar-se de forma pontual e não intencional por parte do treinador, surgindo apenas em momentos específicos do processo de treino ou da competição. Neste sentido, os dados sugeriram a necessidade de fortalecer competências pedagógicas relacionadas com a facilitação da aprendizagem, o uso do questionamento, e com a noção de treinador como um prático-reflexivo em futuros cursos de formação de treinadores.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE TREINADORES, ABORDAGEM PEDAGÓGICA, ESTUDO EXPLORATÓRIO, ANÁLISE QUALITATIVA, FUTSAL.

Abstract

The present dissertation aimed to (i) investigate the pedagogical approach favoured by coaches from the first division of Angolan futsal (i.e., coach-centred versus player-centred), and according to the use of one or another approach, (ii) identify the implications for future coach education programs in this context. Given the scarcity of research on the sportive reality in Angolan futsal, this research project adopted an exploratory design framed upon a qualitative approach and interpretative paradigm. Five futsal coaches with experience in the Angolan high-performance context participated in this study. Data were collected through semi-structured interviews and analysed via thematic analysis. Overall, the data demonstrated a conceptual preference for the player-centred approach, manifested in the valorisation of the interpersonal relationship, in the active players' listening, in the promotion of some autonomy and accountability, in the building of the training process, and in the ongoing adaptation of the planning to the demands of the competitive context. However, the critical and detailed analysis of coaches' discourses suggested that the operationalisation of these principles occurs, in most cases, in a partial form. Although these coaches recognise the importance of player participation and autonomy, their intervention often remains marked by a logic of centralisation, in which they retain predominant control over decisions regarding training, the game model and tactical changes. Thus, the participation of the players tends to manifest itself in a punctual and unintentional way, appearing only at specific moments in the training process or competition. In this sense, findings suggested the need to strengthen pedagogical skills related with the facilitation of learning, the use of questioning and the notion of the coach as a reflective practitioner in future coach education programs.

Keywords: COACH EDUCATION, PEDAGOGICAL APPROACH, EXPLORATORY RESEARCH, QUALITATIVE ANALYSIS, FUTSAL.

Abreviaturas

ACT – Abordagem Centrada no Treinador

ACJ – Abordagem Centrada no Jogador

CAF – Confederação Africana de Futebol

FAF – Federação Angolana de Futebol

AT – Análise Temática

ZPD – Zona Desenvolvimento Proximal

DPC – Desenvolvimento Profissional Contínuo

FAFUSA – Federação Angolana de Futebol Salão

AFA – Academia de Futebol de Angola

CAF – Confederação Africana de Futebol

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

CEFADE – Comité de Ética da Faculdade de Desporto

ALLEA - Código Europeu de Conduta para Integridade na Investigação

MININT-Huíla – Ministério do Interior da Huíla/Lubango (Angola)

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1. Introdução

1.1 Justificação e pertinência do estudo

O presente estudo justifica-se pela crescente importância que o futsal tem vindo a adquirir no contexto desportivo angolano, tanto em termos competitivos como formativos. Nos últimos anos, esta modalidade tem registado um aumento significativo de praticantes, clubes e competições organizadas, o que reforça a necessidade de compreender de que forma os treinadores estruturam os seus processos de ensino-aprendizagem e que abordagens pedagógicas privilegiam (Ferreira, 2020). A pertinência deste estudo reside, portanto, na escassez de investigação científica centrada na realidade angolana do futsal, especialmente no que concerne à dimensão pedagógica do treino. Grande parte dos estudos existentes sobre pedagogia do desporto no geral, e a modalidade de futsal em particular, têm incidido sobre contextos europeus e/ou sul-americanos (ex.: Ramos et al., ahead of print; Rico-González et al., 2021; Rodrigues et al., 2025) o que evidencia uma lacuna de conhecimento sobre as práticas e conceções dos treinadores em contextos africanos. Deste modo, o presente estudo pretendeu contribuir para o enriquecimento da literatura académica, ao oferecer uma análise crítica e situada das estratégias pedagógicas utilizadas pelos treinadores da 1.^a divisão de futsal em Angola.

A compreensão das abordagens pedagógicas adotadas poderá ter um impacto direto na qualidade do processo de treino e, conseqüentemente, na formação dos treinadores e atletas, bem como no desenvolvimento da modalidade no país. A pedagogia do desporto contemporânea defende a visão do treinador como um mediador do conhecimento, capaz de promover aprendizagens significativas através de metodologias ativas, reflexivas e contextualizadas (Mesquita et al., 2022; Mesquita & Gomes, 2022). Portanto, investigar de que modo os treinadores angolanos incorporam tais princípios nas suas práticas constitui um contributo relevante não apenas para o avanço da investigação académica, mas também para a melhoria das práticas profissionais e da formação de treinadores.

Por fim, este estudo é pertinente na medida em que oferece evidencia para políticas de formação e qualificação de treinadores em Angola, pois a

análise do saber e saber aplicar dos treinadores que trabalham ao mais alto nível na realidade do futsal angolano permite entender o estado atual ao nível da sua formação e atuação pedagógica e assim, dar diretrizes que promovam o seu desenvolvimento profissional contínuo de forma progressiva e sustentada. Assim, o desenho exploratório e a análise crítica deste estudo servem de base para futuras intervenções educativas e programas de capacitação e adaptada à realidade angolana.

1.2 Problemas e objetivos do estudo

A investigação centrada no âmbito da formação de treinadores, especificamente no contexto do futsal angolano, carece de investigação e aprofundamento científico até à data. Em conformidade com o início da investigação científica neste contexto, através de uma análise crítica exploratória, este estudo teve como objetivo geral investigar qual abordagem pedagógica privilegiada pelos treinadores da 1ª divisão angolana de futsal. Por forma a responder de forma completa a este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- (i) Investigar o tipo de abordagem pedagógica privilegiada na relação interpessoal treinador-jogador.
- (ii) Explorar o tipo de abordagem pedagógica privilegiada na elaboração e adaptação pedagógica do planeamento de treino e da competição, nomeadamente no que respeita.
- (iii) Examinar o tipo de abordagem pedagógica privilegiada no ensino das habilidades técnicas e táticas.
- (iv) Identificar potenciais conteúdos e estratégias pedagógicas a incluir em futuros programas de formação de treinadores angolanos de futsal.

Em traços gerais, a expectativa é que este projeto forneça indicadores críticos e claros acerca da atuação pedagógica dos treinadores de futsal angolano que trabalham no mais alto nível do país. Através do conhecimento deste mesmo cenário será possível começar a atuar de forma criteriosa e adequada no processo formativo dos treinadores, tanto no alto rendimento como nos escalões de base.

1.3 Estrutura da dissertação

A presente dissertação foi elaborada em conformidade com as normas e diretrizes para redação e apresentação de dissertações estabelecidas pela faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP, 2009).

O Capítulo I inclui a introdução, e neste capítulo é apresentada a justificação e a pertinência do estudo, bem como o objetivo geral e objetivos específicos. Para além disso, é apresentada também a estrutura da dissertação.

O Capítulo II engloba a revisão da literatura, na qual são abordadas as temáticas principais que sustentam o entendimento e análise da problemática estudada (i.e., abordagens pedagógicas e desenvolvimento profissional contínuo dos treinadores), proporcionando uma base teórica sólida para a interpretação dos resultados.

O Capítulo III aborda o delineamento metodológico da investigação, onde se destaca importância dos estudos exploratórios, do paradigma interpretativo e da análise qualitativa. Ainda neste capítulo detalha também a maneira como foram recolhidos os dados e como o processo de análise dos dados foi realizado.

O Capítulo IV apresenta os dados obtidos, organizados em temas principais e respetivos subtemas.

O Capítulo V inclui a discussão dos resultados tendo por base o enquadramento teórico apresentado no capítulo I, bem como as evidências da literatura mais recente nesta área de estudo.

Por último, o Capítulo VI inclui as considerações finais, onde são destacadas as principais descobertas desta investigação, os desafios e limitações encontradas, as implicações práticas para os treinadores, bem como sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2. Revisão da literatura

2.1 Abordagens pedagógicas de ensino no contexto do treino desportivo

2.1.1 Abordagens de ensino: definição e contextualização geral

As abordagens de ensino representam os diferentes modos através dos quais o conhecimento é transmitido, mediado e construído entre o treinador e os jogadores, tendo como base concepções pedagógicas que orientam a prática educativa. No contexto do treino desportivo, estas abordagens não se limitam à simples instrução técnica, mas abrangem estratégias metodológicas que visam desenvolver, simultaneamente, competências motoras, cognitivas, afetivas e sociais nos praticantes (Ginciene et al., 2023). De forma geral, uma abordagem de ensino pode ser entendida como um conjunto estruturado de princípios, métodos e práticas que orientam a forma como os conteúdos são apresentados, como os atletas são envolvidos no processo de aprendizagem, e como se promove a aquisição do conhecimento (Metzler, 2011). No âmbito desportivo, a escolha da abordagem pedagógica depende de múltiplos fatores, incluindo a faixa etária dos praticantes, o nível de desempenho, os objetivos do treino e o contexto sociocultural, pelo que a necessidade de adequar a atuação pedagógica é vital (Ramos, Ribeiro, et al., 2025). Deste modo, o treinador assume um papel central enquanto mediador da aprendizagem, por exemplo, através da organização de situações de prática que estimulem a compreensão tática, a tomada de decisão e a responsabilização dos jogadores (Mesquita et al., 2022; Ramos, Coutinho, et al., 2025). As abordagens pedagógicas podem variar desde modelos mais tradicionais, centrados na transmissão direta de habilidades técnicas (Baumann, 1988), até métodos mais construtivistas, onde o conhecimento é construído ativamente pelos praticantes, com base na resolução de problemas e na sua participação ativa e crítica (Carr et al., 1994; Mesquita, 2013; Roberts & Potrac, 2014).

A relação entre as abordagens de ensino e o contexto político é profunda e multifacetada, influenciando diretamente a forma como se concebe, organiza e implementa o ensino no contexto do treino desportivo. As decisões

pedagógicas não ocorrem num vazio neutro, pelo contrário, estão inseridas num quadro sociopolítico mais amplo que define prioridades educativas, valores culturais e orientações estratégicas para o desporto (Mesquita, 1997; Mesquita, 2022). As políticas públicas, currículos nacionais, programas de formação de treinadores e as diretrizes institucionais refletem uma determinada visão sobre o papel do desporto na sociedade, o que influencia, de forma direta ou indireta, as abordagens de ensino adotadas em diferentes contextos.

Ao longo das últimas décadas, diversos sistemas educativos e desportivos têm sido influenciados por políticas neoliberais, as quais valorizam a eficiência, os resultados e a competição (Evans & Davies, 2014). Essa lógica, muitas vezes, conduz à prevalência de abordagens pedagógicas mais transmissivas e tecnicistas, centradas na obtenção de performance e rendimento, em detrimento de modelos mais participativos e formativos. Neste enquadramento, o treinador tende a assumir um papel de autoridade, e os praticantes são posicionados como recetores passivos de conteúdos, o que limita o desenvolvimento da autonomia e da tomada de decisão (Baumann, 1988). Por outro lado, os contextos político-educativo progressistas têm promovido abordagens centradas no aluno, as quais valorizam a participação ativa, a construção do conhecimento e a formação integral dos praticantes (Griffin et al., 2018). Estas políticas, muitas vezes associadas a princípios democráticos e inclusivos, procuram combater práticas de exclusão no ensino do desporto e favorecer a equidade de acesso, a cooperação e a cidadania ativa através da prática desportiva (Farias, Hastie, et al., 2017).

As abordagens pedagógicas adotadas pelos treinadores não são apenas escolhas técnicas ou metodológicas, mas também atos políticos, que revelam posicionamentos sobre a finalidade do desporto, o papel dos sujeitos no processo educativo e os valores que se pretendem transmitir. Assim, compreender o contexto político em que se insere a prática pedagógica é essencial para que os profissionais possam tomar decisões mais conscientes, críticas e alinhadas com os objetivos sociais e educativos do desporto.

As abordagens pedagógicas no ensino e treino desportivo servem como estruturas orientadoras que permitem ao treinador organizar, planear e aplicar o

processo de ensino-aprendizagem de forma intencional, coerente e eficaz (Mesquita, 2017). Estas abordagens fornecem um enquadramento teórico e metodológico que sustenta as decisões pedagógicas, desde a definição de objetivos até à escolha das estratégias de ensino e à avaliação do desempenho dos praticantes (Metzler, 2011). Ao adotar uma abordagem pedagógica clara, o treinador é capaz de promover não só o desenvolvimento técnico-tático, mas também aspetos cognitivos, sociais e afetivos dos atletas, contribuindo para uma formação desportiva mais integral e significativa (Fletcher & Chróinín, 2022; Nash et al., 2017).

Neste sentido, as abordagens pedagógicas servem também como meios para adequar o ensino às necessidades dos praticantes, respeitando as suas características individuais, os seus ritmos de aprendizagem e os diferentes contextos em que estão inseridos (i.e., *appropriateness framework*¹ (Ramos, Ribeiro, et al., 2025)). Permitem, portanto, estruturar experiências de treino que sejam motivadoras, desafiantes e contextualizadas, promovendo a autonomia, a criatividade e a capacidade de tomada de decisão. Ao mesmo tempo, contribuem para tornar o processo de ensino mais reflexivo, estimulando o treinador a analisar e ajustar continuamente a sua prática pedagógica (Stodter et al., 2021; Stodter & Whitehead, 2024). Além disso, estas abordagens têm uma função formativa fundamental, especialmente em contextos educativos ou de iniciação ao desporto, onde o foco não deve estar unicamente na performance, mas também no desenvolvimento pessoal, na cooperação e na aquisição de valores positivos associados à prática desportiva. Todavia, importa notar que esta perspetiva deve ser preservada também em contexto ou escalões superiores (Barry et al., 2025). Assim, ao escolher e aplicar conscientemente uma abordagem pedagógica, o treinador assume um compromisso com a qualidade do processo formativo, promovendo aprendizagens mais profundas, duradouras e alinhadas com os objetivos do desporto contemporâneo.

¹ Refere-se à capacidade de adaptar intencionalmente as estratégias, conteúdos e métodos de ensino às características, necessidades e contextos específicos dos praticantes. Este conceito é central na prática pedagógica eficaz, especialmente em ambientes complexos como o treino desportivo, onde os atletas apresentam diferentes níveis de desenvolvimento, estilos de aprendizagem, motivações e experiências prévias.

2.1.2 Do comportamentalismo ao socio-construtivismo: breve resumo de uma longa viagem

As abordagens pedagógicas de ensino no contexto do treino desportivo podem ser classificadas em diferentes categorias, de acordo com a forma como o processo de ensino-aprendizagem é estruturado (Roberts & Potrac, 2014). Tradicionalmente, o ensino do desporto foi formulado de um ponto de vista tecnicista, no qual o foco estava na execução correta de gestos motores isolados, com o treinador a assumir uma posição de autoridade ao transmitir os conhecimentos de forma direta e controlada (Baumann, 1988). Esta abordagem, de cariz mais diretivo, como é o caso do *Modelo de Instrução Direta* (Metzler & Colquitt, 2021), parte do princípio de que o domínio técnico precede a compreensão tática, sendo, por isso, comum em fases iniciais do ensino de modalidades desportivas. Em contraste, surgem as chamadas abordagens centradas no jogo (Kinnerk et al., 2018), as quais propõem uma inversão na lógica tradicional ao priorizarem a compreensão do jogo e a tomada de decisão (e.g., Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Bunker & Thorpe, 1982)). Esta abordagem valoriza o raciocínio, a perceção e a resolução de problemas, permitindo que os praticantes se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, ao invés de reproduzirem mecanicamente os gestos técnicos.

Acima das abordagens pedagógicas e dos modelos de ensino, procuramos aflorar os princípios teóricos mais importantes das perspetivas comportamentalista, construtivista e socio-construtivistas da aprendizagem e ilustrar as implicações oriundas para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do treino desportivo:

- (i) Os comportamentalistas definem a aprendizagem como aquisição de um novo comportamento, recorrente da modificação da influência vinda de fora (Roberts & Potrac, 2014). Assim, a aprendizagem é vista “de fora para dentro”. Nesta visão, o comportamento do jogador adapta-se meramente numa dinâmica linear de estímulo-resposta, pelo que considera que a aprendizagem deve progredir passo a passo, baseando-se no que foi previamente aprendido (Chambers, 2011). O treino é construído através de objetivos comportamentais de aprendizagem, como ganhos de uma

série de competências e/ou aquisição de resultados específicos e, portanto, o treinador é visto como um importante transmissor de conhecimento através de tarefas pequenas e simples (Murphy et al., 1998b). O praticante é visto como um recetor relativamente ativo daquele conhecimento, e a aprendizagem é vista como um processo direto e orientado para o resultado. O treinador controla as ações envolventes do meio externo (estímulos) para reforçar as modificações desejadas do comportamento (ou aprendizagem) dos praticantes com ênfase na utilização do estilo de ensino por comando (Mosston & Ashworth, 1990). Exemplos de estratégias pedagógicas ligadas ao comportamentalismo são o ensino em etapas instrucionais, a aprendizagem mecânica e a aprendizagem por tentativa e erro.

- (ii) O construtivismo defende que a aprendizagem ocorre de forma ativa, sendo o indivíduo (i.e., o jogador) o principal agente na construção do seu próprio conhecimento, a partir da interação com o meio e da experiência prévia (Piaget, 1967). Nesta perspetiva, aprender implica reorganizar e integrar novas informações com os saberes já existentes, num processo contínuo de adaptação e reconstrução cognitiva. A compreensão, portanto, emerge da ação e da reflexão do praticante sobre aquilo que faz, sendo valorizada a resolução de problemas e o pensamento crítico como formas de promover o desenvolvimento intelectual (Taber, 2019). O ensino construtivista propõe aos treinadores o desenvolvimento de atividades significativas e desafiadoras, em contextos autênticos, que estimulam a autonomia e a participação ativa dos jogadores. Assim, o treinador não transmite o conhecimento de forma passiva, mas participa da construção ativa do conhecimento pelo próprio jogador em estrita relação com o contexto em que se encontra. Neste sentido, o questionamento surge como uma estratégia pedagógica ligada ao construtivismo (Pritchard & Morgan, 2022).
- (iii) O socio-construtivismo, apresentado na obra de Vygotsky (1978), apresenta uma visão da aprendizagem como um fenómeno essencialmente mediado social e culturalmente. Este paradigma baseia-

se em três premissas fundamentais que explicam o desenvolvimento da cognição humana em contexto de interação, nomeadamente: (1) a mediação, dado que assume que o conhecimento construído por meio de ferramentas culturais como a linguagem e os símbolos, que orientam o pensamento, (2) a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se destaca como conceito central, representando a diferença entre aquilo que o praticante consegue realizar sozinho e o que pode atingir com o apoio de alguém mais experiente (Mesquita et al., 2022; Shvarts & Bakker, 2019), como o treinador ao atuar como facilitador da aprendizagem (Culver et al., 2019), (3) as interações sociais, dado que o conhecimento é inicialmente construído num plano interpessoal, para depois ser internalizado. Assim, a aprendizagem é vista como um processo cooperativo. Estes princípios são especialmente relevantes no treino, dado o seu implícito carácter social, cultural, e pedagógico pois a *humanidade* também se edifica e reinventa através desporto. O ensino entre pares é, portanto, considerada uma estratégia ligada ao socio-construtivismo (Farias, Mesquita, et al., 2017; Ward & Lee, 2005).

2.2 Abordagem Centrada no Treinador (ACT)

2.2.1 Concetualização

A abordagem centrada no treinador, também conhecida como abordagem diretiva ou tradicional, deriva do paradigma comportamentalista e caracteriza-se pelo controlo do processo de ensino por parte do treinador, o qual assume o papel central na tomada de decisões, na organização das tarefas e na avaliação do desempenho dos praticantes (Bessa et al., 2021; Graça & Mesquita, 2009; Metzler, 2011). Neste modelo, o treinador é a principal fonte de conhecimento e orientação, pelo que aos atletas cabe apenas a execução das instruções de forma precisa e disciplinada. Este tipo de abordagem é frequentemente utilizado em contextos onde se privilegia a eficiência na aprendizagem de gestos técnicos específicos, sendo comum em fases iniciais de desenvolvimento motor ou em

modalidades com forte componente técnica (exemplo: ginástica, patinagem artística) (Bessa et al., 2021).

Do ponto de vista metodológico, esta abordagem baseia-se na transmissão direta de informação, com demonstração de movimentos, repetição estruturada de tarefas e correções imediatas de erros, o que favorece a automatização e o controlo da execução. A comunicação flui predominantemente do treinador para o atleta, e o *feedback* tende a ser mais prescritivo do que reflexivo. Embora esta abordagem possa ser eficaz para desenvolver padrões motores consistentes, sobretudo em contextos competitivos ou quando o tempo de ensino é limitado, o seu uso tende a reduzir o envolvimento ativo e a autonomia dos praticantes, uma vez que estes participam de forma mais passiva no processo de aprendizagem (Metzler, 2011). Neste sentido, no que respeita ao estilo de ensino, esta abordagem situa-se no estilo mais autoritário, como o estilo comando, onde o treinador decide o quê, como e quando o atleta deve agir (Mosston & Ashworth, 1990).

Deste modo, a utilização da ACT deve, contudo, ser ponderada à luz dos objetivos formativos do treino, da fase de desenvolvimento dos atletas e das competências que se pretende promover no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Caracterização com base nos domínios: técnico, tático, planeamento e relação treinador-jogador

A ACT manifesta-se de forma clara em diferentes domínios do treino desportivo, refletindo uma lógica diretiva e estruturada que privilegia o controlo total do processo de ensino-aprendizagem por parte do treinador. Esta orientação metodológica influencia diretamente a forma como são desenvolvidas as componentes técnicas e táticas, bem como o planeamento das sessões e a natureza da relação entre o treinador e os jogadores.

Relativamente ao ensino das habilidades técnicas, esta abordagem assenta na repetição de movimentos específicos, com ênfase na execução correta e padronizada das habilidades motoras. O treinador demonstra os gestos a serem aprendidos e fornece instruções detalhadas sobre como devem ser executados, corrigindo de forma constante eventuais erros durante a prática

(Bowles & O'Dwyer, 2020). O foco está na precisão e na automatização das ações, com menor margem para experimentação ou adaptação por parte dos jogadores. Esta metodologia é frequentemente utilizada em etapas iniciais do desenvolvimento desportivo, porém também tem sido utilizada em contexto sénior, onde o domínio técnico é considerado fundamental para a progressão (Bessa et al., 2021).

No que respeita ao ensino das habilidades táticas, a ACT tende a reduzir a autonomia dos atletas na tomada de decisões, pois privilegia soluções pré-definidas e dirigidas (Metzler, 2011). As decisões sobre posicionamento, movimentações e estratégias de jogo são maioritariamente determinadas pelo treinador, sendo os praticantes instruídos a seguir orientações específicas durante as situações competitivas. Como consequência, o desenvolvimento do raciocínio tático e da leitura do jogo pode ser comprometido, especialmente se não forem criadas oportunidades para o jogador refletir e adaptar-se a contextos dinâmicos.

Relativamente à elaboração e adaptação pedagógica do planeamento, esta abordagem é marcada por uma estrutura altamente organizada e unidirecional, onde o treinador define com antecedência todos os conteúdos, metas, métodos e critérios de avaliação (Kinnerk et al., 2021). O plano de treino é elaborado com base nos objetivos definidos pelo treinador, sem a participação ativa dos praticantes na construção das sessões. Este modelo de planeamento tem como vantagem a eficiência e o controlo do progresso técnico-tático, mas pode carecer de flexibilidade e sensibilidade relativamente às necessidades individuais dos jogadores.

No que concerne à relação treinador-jogador, predomina uma relação vertical e hierárquica, onde o treinador assume uma posição de autoridade e os jogadores são incentivados a obedecer, escutar e executar (Bowles & O'Dwyer, 2020). O diálogo tende a ser limitado e a comunicação a ser predominantemente unidirecional, pelo que não favorece a escuta ativa nem o envolvimento emocional dos praticantes. Esta configuração pode criar um ambiente de treino disciplinado, mas, ao mesmo tempo, limitar o desenvolvimento da confiança, da autonomia e da responsabilidade partilhada no processo de aprendizagem.

Assim, a ACT caracteriza-se por uma estrutura pedagógica rígida, diretiva e orientada para a eficácia imediata, que pode ser útil em determinados contextos, mas que deve ser complementada por outras estratégias quando se pretende promover uma aprendizagem mais autónoma, crítica e participativa.

2.3 Abordagem centrada no jogador (ACJ)

2.3.1 Concetualização

A abordagem centrada no jogador, também conhecida como abordagem centrada no aluno ou abordagem construtivista, deriva do paradigma construtivista e coloca o praticante no centro do processo de ensino-aprendizagem (Souza & Oslin, 2008). Neste sentido a ACJ, reconhece o jogador como um sujeito ativo, reflexivo, e capaz de construir o seu próprio conhecimento através da experiência, da resolução de problemas e da interação com o ambiente de aprendizagem. Esta abordagem rompe com os modelos mais tradicionais e diretivos, e propõe uma relação mais horizontal, dialógica e participativa entre treinador e jogador (Kidman & Lombardo, 2010). Deste modo, o papel do treinador transforma-se profundamente: deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de “facilitador da aprendizagem” (Goodyear & Dudley, 2015), criando contextos significativos e desafiantes que estimulem a autonomia, a criatividade e a tomada de decisão. Uma vez que esta facilitação da aprendizagem ocorre, não só, mas também através do desenho de tarefas de aprendizagem que compõem as sessões de treino, o treinador é também considerado como um designer da aprendizagem (Woods et al., 2020). O conhecimento é construído a partir da experiência prática, da reflexão e da experimentação em situações de jogo autênticos, muitas vezes através de jogos modificados, desafios táticos e exercícios que exigem adaptação constante (Ramos, Coutinho, et al., 2025; Ramos, Ribeiro, et al., 2025). A ACJ valoriza, portanto, o desenvolvimento integral do jogador, promovendo não apenas competências técnicas e táticas, mas também capacidades cognitivas, emocionais e sociais, como a comunicação, a cooperação, a empatia e a autorregulação no processo de treino e competição

(Mesquita et al., 2021; Mesquita et al., 2022; Souza & Oslin, 2008). Além disso, favorece o envolvimento ativo no planeamento, na definição de metas e na avaliação, reforçando a responsabilidade e o sentido de pertença ao processo formativo (Griffin et al., 2018).

No contexto do treino desportivo, esta abordagem é especialmente eficaz para fomentar jogadores com maior compreensão tática, autónomos e adaptáveis, que não dependem exclusivamente de ordens externas, mas que são capazes de interpretar o jogo, tomar decisões estratégicas e ajustar o seu comportamento em função das dinâmicas da competição (Collins et al., 2022). Para isso, requer-se um ambiente pedagógico positivo, seguro e baseado na confiança mútua, onde o erro é entendido como parte integrante da aprendizagem (Kapur, 2015; Ramos et al., ahead of print).

A ACJ representa uma mudança de paradigma no treino desportivo, propondo uma pedagogia mais humanista, crítica e orientada para a formação de sujeitos ativos, conscientes e competentes dentro e fora do contexto competitivo.

2.3.2 Caracterização com base nos domínios: técnico, tático, planeamento e relação treinador-jogador

A ACJ defende uma visão pedagógica inclusiva e participativa, em que o foco do ensino está no praticante, no seu desenvolvimento integral e no seu envolvimento ativo com os conteúdos. Portanto, é especialmente relevante em contextos formativos, onde se pretende promover a aprendizagem significativa, a autonomia e a responsabilização (Fletcher & Chróinín, 2022).

Relativamente ao ensino das habilidades técnicas, esta abordagem não ignora a importância da sua aprendizagem, mas entende que a técnica deve emergir de contextos significativos e adaptados à realidade do jogo (i.e., é a técnica ao serviço da tática, designando-se por isso como *técnica situacional* (Mesquita, 2000)). Os praticantes aprendem as habilidades técnicas através de experiências contextualizadas, em situações de prática que exigem perceção, análise e adaptação, ao invés da simples repetição de movimentos isolados (Fletcher & Chróinín, 2022; Griffin et al., 2018). Desta forma, a técnica é

desenvolvida com propósito e intencionalidade, o que contribui para uma maior transferência para a realidade competitiva.

Relativamente ao ensino das habilidades táticas, a ACJ revela o seu maior potencial. O treino é organizado com base em jogos modificados e desafios que estimulam a leitura do jogo, a tomada de decisão e a resolução de problemas (Ramos et al., 2020; Ramos et al., 2022). Os jogadores são desafiados a encontrar soluções criativas e a compreender o “porquê” das suas ações dentro do jogo. Este tipo de treino favorece o desenvolvimento do pensamento tático e da inteligência desportiva desde as fases iniciais da formação (Ramos et al., 2020), e pode ser usado também em contextos mais avançados da carreira desportiva, como no contexto sénior.

Relativamente à elaboração e adaptação pedagógica do planeamento, a ACJ distingue-se por ser mais flexível e responsiva às necessidades dos praticantes. O treinador planeia os objetivos e conteúdos de forma aberta, criando ambientes de aprendizagem ricos e desafiantes, que permitem aos atletas explorar, experimentar e construir o conhecimento em interação com os outros e com o próprio jogo (Loureiro et al., 2024). Além disso, há espaço para a co-construção do processo, onde os praticantes são convidados a participar na definição de metas, na escolha de estratégias e na avaliação do progresso, o que reforça o sentido de pertença e de responsabilidade.

No que diz respeito à relação treinador-jogador, a ACJ promove uma relação hierárquica horizontal, baseada no diálogo, na confiança mútua e no respeito pela individualidade de cada jogador. O treinador assume o papel de facilitador e mediador da aprendizagem, ao escutar as necessidades dos praticantes, incentivar a autorreflexão e criar um clima de treino positivo e colaborativo (Mesquita et al., 2022; Mesquita & Gomes, 2022; Subijana et al., 2021). Este tipo de relação favorece o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas, o que contribui para uma formação mais completa e humanista no desporto (Foulds et al., 2019).

2.4 Ser treinador de futsal de alto rendimento em Angola: o processo de formação de treinadores

2.4.1 O Futsal em Angola

O futsal é modalidade com características e especificidades próprias (Guilherme & Braz, 2013) jogado no pavilhão, com cinco jogadores por equipa e duas partes de 20 minutos. É uma modalidade rica em termos de dinâmica tática, passes curtos, dribles e rápida transição entre ataque e defesa. Em Angola, o futsal tem vindo a ganhar crescente popularidade desde o período pós-independência. Embora existam indícios de práticas informais de “futebol de salão” durante a época colonial, a literatura científica sobre a evolução histórica da modalidade no país permanece limitada. Ainda assim, fontes jornalísticas recentes indicam que o crescimento do futsal ocorreu sobretudo em contextos urbanos, escolares e recreativos, acompanhando o aumento da organização competitiva e institucional da modalidade. Atualmente, Angola encontra-se numa fase de consolidação do futsal como modalidade organizada. Apesar do elevado número de praticantes, persistem desafios relacionados com a regulamentação formal e com a expansão de programas estruturados de desenvolvimento. Neste contexto, a Federação Angolana de Futsal (FAFUSA) tem promovido iniciativas de formação e qualificação técnica, destacando-se a recente certificação de treinadores com licença “C” da (CAF) Confederação Africana de Futebol (Mussamo, 2024).

O número de treinadores formais (i.e., treinadores com licença da CAF) ainda é reduzido em comparação com treinadores atuando de forma informal (i.e., treinadores sem licença da CAF). Apenas em 2024 Angola obteve os seus primeiros treinadores de futsal com licença C da CAF, através de um processo pioneiro coordenado pela FAFUSA, confirmando a existência histórica de carência formativa (Mussamo, 2024). Ao nível competitivo, o principal escalão nacional é o Campeonato Nacional Sénior de Futsal, organizado pela Federação Angolana de Futsal (FAFUSA), cuja atividade competitiva está documentada desde meados da década de 1990. Ao longo dos anos, clubes como Toyota de

Luanda, ENE, RNT e Coprat destacaram-se entre as equipas com maior relevância competitiva no panorama nacional.

Quanto às condições gerais de trabalho dos treinadores, prevalecem desafios estruturais associados a escassez de recursos, ao reduzido investimento institucional, a limitada sustentabilidade financeira da modalidade e sobrecarga profissional. O antigo selecionador nacional Marcos Antunes afirmou recentemente que “a maior dificuldade do futsal angolano é estrutural e financeira”, apontando limitações de apoio contínuo de projetos desportivos sem apoio económico consistente (SAPO, 2023).

A nível internacional, Angola alcançou um dos resultados mais relevantes da sua história recente ao conquistar a medalha de prata no Campeonato Africano das Nações de Futsal de 2024. Paralelamente, a seleção nacional entrou pela primeira vez no top 50 do ranking mundial da FIFA, alcançando a 47.^a posição mundial e a 2.^a posição entre as seleções africanas (CAF, 2024; FIFA, 2024). Estes resultados têm impulsionado para o aumento da visibilidade, profissionalização da modalidade e para o reforço do interesse institucional e competitivo em torno do futsal angolano.

2.4.2 Da formação ao alto rendimento: como funciona o processo de formação de treinadores em Angola?

Em Angola, o percurso formativo de treinadores de futsal tem vindo a evoluir nos últimos anos, embora ainda enfrente desafios estruturais significativos. Historicamente, não existia um sistema regulamentado de formação específico para treinadores de futsal, o que resultava numa lacuna formativa bem identificada pelos próprios profissionais da modalidade (Granera, 2018). A insuficiência de ações de formação estruturadas e de processos de certificação técnica limitou, durante vários anos, o reconhecimento formal de muitos treinadores de futsal, condicionando igualmente o acesso a oportunidades competitivas e formativas de âmbito internacional (Mussamo, 2024; Turner, 2014). A partir de 2024, verificou-se um avanço significativo na qualificação técnica dos treinadores angolanos com a implementação dos primeiros cursos de licença “C” da Confederação Africana de Futebol (CAF). A

formação foi desenvolvida em parceria entre a Federação Angolana de Futebol (FAF), a FAFUSA e a Universidade Jean Piaget de Angola (UNUPIAGET), contemplando uma estrutura formativa orientada para competências técnicas, pedagógicas e metodológicas, com duração de aproximadamente cinco meses e carga horária de 120 horas, introduziram um modelo estruturado de formação técnica e pedagógica (FAF, 2024; UNUPIAGET, 2024).

A licença “C” passou a constituir o primeiro nível formal de qualificação dos treinadores de futsal em Angola, permitindo o enquadramento técnico em competições organizadas sob tutela da CAF. Segundo Miller Gomes, diretor técnico nacional da Federação Angolana de Futebol, o modelo formativo prevê uma progressão escalonada para as licenças “B” e “A”, possibilitando a evolução gradual dos treinadores para níveis superiores de competência e responsabilidade técnica (Mussamo, 2024).

Em fases anteriores, particularmente em contextos com menor oferta institucional de formação, a Academia de Futebol de Angola (AFA) desempenhou um papel relevante na capacitação de treinadores em diferentes províncias do país. As iniciativas promovidas incluíam cursos de nível básico e intermédio, workshops e ações de formação contínua direcionadas para metodologia do treino, psicologia do desporto, preparação física e organização técnico-tática, contribuindo para a uniformização de conhecimentos entre profissionais de diferentes contextos regionais (AFA, 2023).

Apesar dos progressos registados nos últimos anos, a formação de treinadores em Angola continua a enfrentar desafios relacionados com a regularidade das ações formativas e com a necessidade de atualização contínua das competências profissionais. Estudos e entidades ligadas ao desporto e à educação física sublinham a importância da certificação institucional e da formação contínua como fatores determinantes para a qualificação dos treinadores e para a melhoria da qualidade da intervenção pedagógica e técnica (DN, 2018; Lisboa et al., 2025). A entrada de formadores internacionais, como treinadores portugueses de renome, entre os quais Marcos Antunes, recentemente nomeado selecionador nacional tem permitido acelerar o

desenvolvimento técnico pedagógico e trazer novas metodologias ao contexto angolano.

Em síntese, o percurso formativo de treinadores de futsal em Angola tem evoluído de uma base informal e desregulada para um sistema de formação progressivo e certificado que segue os níveis C, B e A da CAF. A aposta em parcerias com universidades e a presença de formadores externos qualificados representa um passo significativo para garantir maior profissionalismo e competência técnica ao mais alto nível competitivo do futsal angolano.

2.4.3 Desenvolvimento profissional contínuo dos Treinadores: uma urgência no contexto de Angola

O desenvolvimento profissional contínuo dos treinadores tem sido amplamente reconhecido na literatura como um elemento central para a qualidade da intervenção pedagógica no desporto, particularmente em contextos de elevada complexidade como os jogos desportivos coletivos (Aicinena, 2013; Allen & Muir, 2020; Bowes & Jones, 2006). Longe de se esgotar na formação inicial, o percurso formativo do treinador deve ser entendido como um processo dinâmico, situado e ao longo da vida, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática, pela interação com diferentes contextos e pela atualização permanente do conhecimento (Cushion et al., 2003; Nash et al., 2017). Neste enquadramento, abordagens contemporâneas como a ACJ exigem do treinador não apenas domínio técnico e tático, mas também competências pedagógicas que lhe permitam adaptar a sua intervenção às características dos jogadores e às exigências do jogo (Collins et al., 2022; Nichol et al., 2023).

Atualmente, o desenvolvimento profissional contínuo assume-se como uma prioridade estratégica para o contexto do futsal angolano, implicando a criação de programas de formação que articulem teoria e prática, promovam comunidades de aprendizagem e incentivem a reflexão crítica sobre a ação. A implementação de modelos formativos baseados em contextos reais de treino, na observação entre pares e no acompanhamento pedagógico poderá constituir uma via eficaz para potenciar mudanças significativas nas práticas dos treinadores. Paralelamente, torna-se fundamental fomentar uma cultura de

aprendizagem ao longo da vida, na qual o treinador se assume como um profissional reflexivo, capaz de questionar, adaptar e reconstruir continuamente a sua intervenção pedagógica em função das exigências do contexto e das necessidades dos jogadores.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3. Metodologia

3.1 Desenho do estudo

Dada a escassez de investigação sobre o tipo de abordagem pedagógica privilegiada no treino desportivo pelos treinadores, particularmente na modalidade de futsal e no contexto angolano, o presente estudo seguiu um desenho de investigação exploratório (Cassell & Symon, 2004; Ditroilo et al., 2025) associado a uma análise crítica assente no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa (Alharahsheh & Pius, 2020). Este desenho de estudo permitiu aprofundar, em contexto de vida real, a forma de pensar e de trabalhar dos treinadores de futsal angolanos de acordo as suas experiências, bem como compreender as tarefas diárias, ideias e atuação pedagógicas referentes ao processo ensino-aprendizagem (Cassell & Symon, 2004; Ditroilo et al., 2025).

O estudo aderiu aos princípios do relativismo ontológico e do construtivismo epistemológico, o qual destaca a ocorrência de múltiplas realidades de acordo a verdade subjetiva, e pressupõe que o conhecimento é percebido como uma construção dependente do contexto e das experiências pessoais (Taber, 2019). Assim, e em linha com o propósito de estudo bem como com o desenho de pesquisa adotado, este trabalho não pretendeu a generalização de resultados, mas sim uma análise profunda e detalhada de um contexto muito particular e praticamente inexplorado até ao momento (Ditroilo et al., 2025). Face ao exposto, a abordagem qualitativa, assente no paradigma interpretativo, foi privilegiada porque: (i) permite entender em profundidade os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, valorizando o contexto real e natural em que tais experiências ocorrem, (ii) é orientada pela perspectiva dos participantes, enfatizando suas vozes e visões do mundo, o que possibilita compreender a realidade a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos (Nelson et al., 2025).

3.2 Contexto e participantes

Participaram neste estudo, intencionalmente, cinco treinadores de futsal com idades compreendidas de 39 a 54 anos, com diferentes anos de experiências, e de diferentes regiões de Angola. Todos treinadores foram praticantes da modalidade de Futsal durante um período mínimo de sete anos no contexto da primeira divisão dos campeonatos Provinciais. Atualmente, os treinadores trabalham neste campeonato o qual dá acesso, numa fase avançada, ao campeonato nacional. Todos os treinadores têm formação de futsal e vão-se atualizando através de cursos on-line, tanto a nível nacional como internacional, todos os anos. A caracterização pormenorizada de cada participante e do seu atual contexto desportivo está presente na Tabela 1. A seleção dos participantes ocorreu através do método de amostragem por conveniência (Patton, 2015), bem como pela vontade demonstrada por estes treinadores em participar voluntariamente nesta investigação.

O estudo foi submetido no comité de ética da instituição do primeiro autor do projeto (CEFADE 20_2025). Foram seguidas as diretrizes da Declaração de Helsínquia (Association, 2013) e do Código Europeu de Conduta para Integridade na Investigação (ALLEA, 2023). Os participantes foram informados previamente sobre o objetivo desta investigação e a possibilidade de desistirem da mesma em qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência. Antes da realização da entrevista, foram assinados os formulários de consentimento informado. O anonimato dos participantes foi garantido através do uso de pseudónimos.

Tabela 1. Caracterização dos treinadores que participaram neste estudo.

Caracterização geral				Passado desportivo		Presente desportivo	
Nome	Idade (anos)	Grau Treinador	Formação Académica	Anos de experiência como treinador	Participação desportiva	Região angolana em que atualmente trabalha/Província	Contexto desportivo em que atualmente trabalha
T1	54	C	Licenciado	25 anos	Passagem no campeonato Nacional e Mundial	Sul de Angola/Namibe/	Treinador do campeonato Provincial/Nacional sénior masculino
T2	43	C	Licenciado	20 anos	Passagem no campeonato Nacional, Africano e Mundial	Norte de Angola/Luanda	Preparador físico da seleção Nacional sénior masculino Treinador do campeonato Provincial/Nacional sénior masculino
T3	39	C	Licenciado	12 anos	Passagem no campeonato Nacional	Sul de Angola/Huíla	Treinador do campeonato Provincial/Nacional sénior masculino
T4	46	C	Licenciado	23 anos	Passagem no campeonato Nacional,	Sul de Angola/Huíla	Treinador do campeonato Provincial/Nacional
T5	44	C	Licenciado	17 anos	Passagem no campeonato Nacional	Sul de Angola/Huíla	Treinador do campeonato Provincial/Nacional sénior masculino

3.3 Recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas (Magaldi & Berler, 2020), realizadas pelo autor desta dissertação. O processo de recolha de dados iniciou-se com a elaboração de um guião de entrevista. Para a elaboração deste guião, efetuou-se um estudo prévio sobre o tema através de uma revisão da literatura que fosse ao encontro dos objetivos da pesquisa (i.e., centrado nos conceitos associados às diferentes abordagens pedagógicas e à formação de treinadores). Em seguida trabalhou-se na concretização de um mapa de conceitos, o qual englobou os principais temas do estudo (i.e., ACT e ACJ), e que ajudou a delinear as perguntas do guião numa primeira fase. Posteriormente, e a partir dos conceitos principais, reajustaram-se as perguntas do guião para que pudessem estar alinhadas com a realidade do contexto dos entrevistados, e formuladas de forma clara.

Para compreender o percurso de cada treinador, a primeira fase da entrevista incluiu perguntas sobre as carreiras desportivas dos treinadores. As fases seguintes focaram-se no tipo de abordagem pedagógica privilegiada por cada treinador em diferentes componentes tais como: o domínio tático, técnico, planeamento e relação treinador-atleta. No guião de entrevista foram utilizadas perguntas-guias, relativamente abertas, com o propósito de obter informação dos entrevistados acerca do tema em análise. Posteriormente, este guião inicial foi experimentado através de uma entrevista piloto (Seidman, 2019), a um treinador não-associado a este estudo. Esta entrevista piloto permitiu melhorar, com pequenos detalhes e ajustes pertinentes, a clareza das perguntas formuladas.

Por fim, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, isto é, cada treinador que participou no estudo foi entrevistado uma vez, e de forma independente. As entrevistas foram realizadas presencialmente, pelo primeiro autor, e gravadas em formato de áudio. Cada entrevista teve uma duração aproximada entre 40 e 50 minutos. Na condução das entrevistas, foi intencionalmente permitido a cada treinador falar abertamente, com as palavras que desejasse e seguindo a ordem que lhe fosse mais conveniente (Galletta, 2013). O entrevistador apenas reconduziu, pontualmente, a entrevista para os

objetivos e tema da mesma cada vez que o treinador se afastava do tema central da pergunta (Magaldi & Berler, 2020).

3.4 Análise de dados

O áudio de cada entrevista foi transcrito através do software Transkriptor. Posteriormente, a transcrição foi revista palavra a palavra pelo primeiro autor. Em seguida, outro investigador fez uma nova revisão de toda a transcrição. Esta dupla revisão por parte de investigadores diferente permitiu obter credibilidade na transcrição de toda a informação recolhida.

Os dados obtidos foram analisados com recurso à análise temática (Braun & Clarke, 2012), uma vez que este método permite identificar, examinar e reportar temas e subtemas dentro de um conjunto de dados extenso. As seis fases características da análise temática foram concretizadas (Ahmed et al., 2025). A primeira fase incluiu a imersão e a familiarização com o conteúdo dos dados através da releitura das entrevistas. A segunda fase envolveu a codificação aberta e linha-a-linha, para identificar as perspetivas por parte dos treinadores em relação à abordagem pedagógica privilegiada. De seguida, na terceira fase, os códigos foram agrupados em temas e subtemas. Na quarta fase os temas foram revistos pela equipa de investigação para garantir a sua adequação ao conteúdo dos dados. A quinta fase incluiu o trabalho de ligação entre os dados e a teoria, tendo por base o enquadramento teórico subjacente ao uso de uma ACT ou ACJ para selecionar e fundamentar adequadamente os temas identificados. Por último, na sexta fase os dados foram reportados cientificamente. Apesar de este estudo ter um enquadramento teórico de base, apresentado ao longo da revisão da literatura, e, portanto, ter uma natureza de interpretação dedutiva, a codificação inicial foi indutiva e aberta. Ademais, ao longo de todo o processo de análise dos dados foram feitos esforços intencionais para não forçar os dados a encaixarem-se em teorias e/ou conceitos pré-estabelecidas. Através deste contraste entre raciocínio dedutivo e indutivo foi possível compreender de forma aberta, mas em profundidade, o tipo de abordagem pedagógica privilegiada pelos treinadores de futsal.

3.5 Rigor metodológico

Para garantir o rigor metodológico desta investigação, várias etapas foram cumpridas no sentido garantir a sua credibilidade, nomeadamente: (i) As entrevistas foram realizadas num ambiente de cuidado e imparcialidade, com os entrevistados a se sentirem livres para expressar as suas perspetivas naturalmente (Magaldi & Berler, 2020). (ii) Após a transcrição da primeira entrevista, o entrevistador efetuou uma primeira revisão, confrontando o áudio com o conteúdo escrito. De seguida, a gravação de áudio e transcrição feita foram enviadas à orientadora o qual procedeu a dupla verificação do conteúdo escrito (Galletta, 2013). (iii) Os treinadores foram indagados sobre os reais significados das suas intervenções verbais, com a possibilidade de acrescentarem, ajustarem ou eliminarem informação com objetivo de tornar claro o que pretendiam partilhar (Nowell et al., 2017). (iv) Finalmente, a orientadora e coorientadora atuaram como amigos críticos e questionaram as interpretações feitas pelo entrevistador em cada fase de análise dos dados (Baskerville & Goldblatt, 2009).

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

4. Resultados

Após a análise de dados, foram encontrados 3 temas (relação treinador - jogador, adaptação dinâmica do planeamento, ensino de habilidades técnicas e táticas), subdivididos num total em 8 subtemas conforme ilustra a Figura 1.

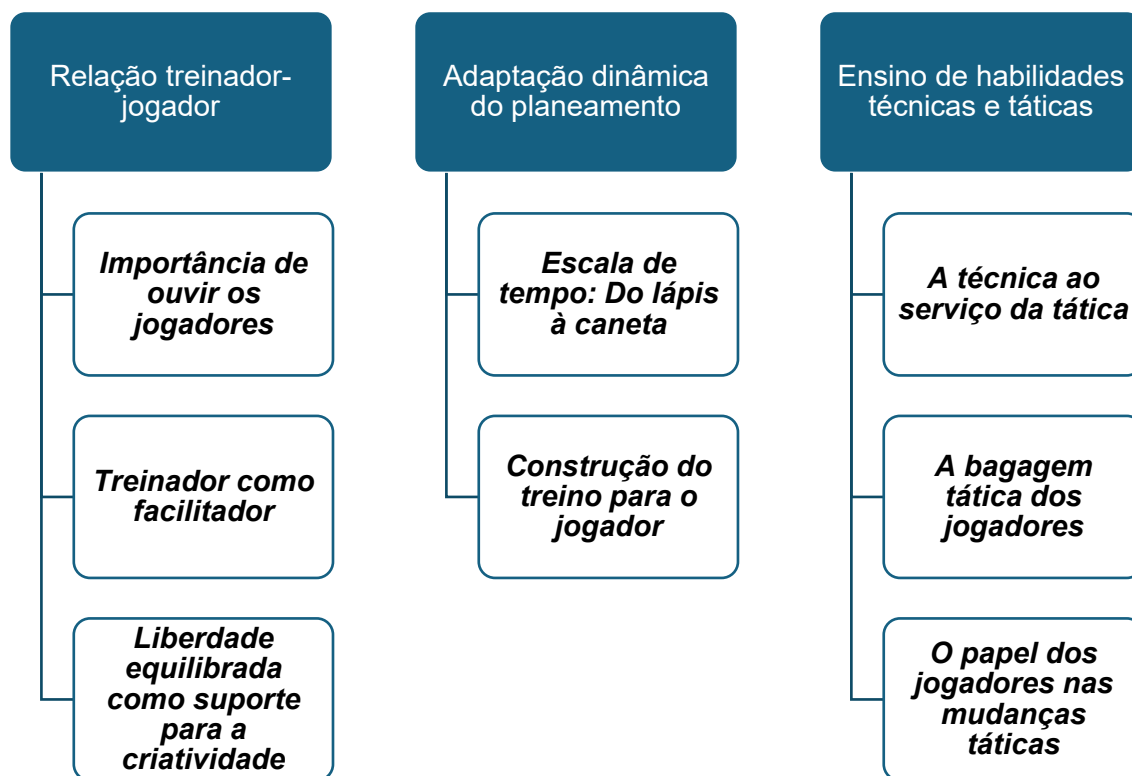


Figura 1: Temas e subtemas emergentes da análise temática efetuada.

4.1 Relação Treinador - Jogador

A relação estabelecida entre treinador e jogador assume um papel central no enquadramento pedagógico da ACJ, constituindo um dos principais pilares do processo de ensino-aprendizagem no treino desportivo. A análise dos discursos dos treinadores evidenciou uma conceção relacional baseada no diálogo, na confiança mútua e na valorização do jogador enquanto sujeito ativo, reflexivo e responsável pelo seu próprio processo formativo. Assim a escuta ativa dos jogadores surgiu como prática recorrente, permitindo integrar as suas perceções,

experiências e dificuldades na análise do jogo e na tomada de decisão. Esta postura favorece o desenvolvimento da autonomia, da compreensão tática e do sentido de pertença ao processo de treino e competição. Paralelamente, os treinadores assumem um papel predominantemente facilitador, criando contextos de aprendizagem claros, desafiantes e motivadores, nos quais os jogadores são incentivados a refletir, experimentar e construir soluções ajustadas às exigências do jogo. Com isto, os excertos revelaram uma gestão equilibrada da liberdade concedida aos jogadores, articulando a expressão individual e a criatividade com a organização coletiva e os princípios do modelo de jogo. Esta liberdade regulada pareceu promover a tomada de decisão, a responsabilidade e a adaptação em contexto competitivo, sem comprometer a coesão e o funcionamento da equipa. Em conjunto, estes elementos evidenciam uma aproximação consistente dos treinadores aos princípios da ACJ, reforçando a centralidade da relação treinador-jogador no desenvolvimento desportivo e humano dos jogadores.

4.1.1 A importância de ouvir os jogadores

Todos os treinadores demonstraram ser a favor de ouvir os jogadores, com isto, inclinam-se na ACJ que representa uma mudança de paradigma no treino desportivo, propondo uma atuação pedagógica mais humanista, crítica e orientada para a formação de sujeitos ativos, conscientes e competentes dentro e fora do contexto competitivo. Esta mudança de paradigma espelha-se, por exemplo, no aumento de proximidade relação-jogador, na mútua aprendizagem, na procura conjunta de novas soluções, entre outros.

O treinador T2 e T4 destacaram a importância uma relação inter-humana, com isto dar mais espaço aos jogadores para exporem as suas opiniões, pelo que a comunicação assumiu especial destaque. Estes treinadores referiram valorizar o pensamento do jogador, promovendo não apenas competências técnicas e táticas, mas também capacidades cognitivas. Desta forma, dão espaço e confiança para que o erro seja entendido como parte integrante da aprendizagem.

“Coloco-me também no lugar de jogador. Primo muito na relação humana, inter-humana, é primordial, fundamental e sobretudo um elemento importante que é a comunicação, (...) essa comunicação é que vai fazer atingir aquilo que são os propósitos traçados (...) sim, tudo o que vem do jogador ou do grupo é válido (...) Primeiro deixar que se exprimam, que digam, para depois analisar e se for algo válido, implementámos. (...) Se o jogador agregar algo que nos interessa, porque não implementámos?!”

T2

“O jogador dá a opinião dele, nós avaliamos, analisámos e vamos ver, se dá para ser implementado, ou ajudar a melhorar aquela ideia.”

T4

Também o treinador T3 e T1 reportaram a importância de dar voz aos jogadores para perceber as dificuldades que os mesmos notam durante os jogos. Estes treinadores reconheceram o jogador como um sujeito ativo, reflexivo e capaz de construir o seu próprio conhecimento através da experiência. Deste modo, treinador e jogador podem, em conjunto, fazer uma melhor análise do jogo e dar resposta às adversidades circunstâncias que o jogo oferece, tal como exemplificam os seguintes excertos:

“eu gosto de ouvir para tentar aprender com eles, para tentar perceber as dificuldades que eles têm dentro do jogo, e como é que eu posso corrigir essas dificuldades, é sempre essa interpretação que eu faço, e quando um jogador passa uma informação, então eu levo sempre em consideração para poder fazer ajustes, para poder entender melhor sobre o jogador e digamos, o desenvolvimento do nosso sistema de jogo, em função desses detalhes que os jogadores nos vão dando.”

T3

“Há todo o momento, eu ouço (...) eles é que estão no campo, eu jamais voltarei a jogar, então eles veem com riqueza de conhecimento, a partir do momento que eles é que praticam eles é que jogam então o treinador, ouve (...) há momentos que nós nos perdemos no jogo, e os jogadores estão ali para te ajudar, para te fazer lembrar de algumas coisas.”

T1

Para o Treinador T5, ouvir o jogador reforça o sentido de responsabilidade e pertença ao processo formativo, propiciando a autonomia nos jogadores tornando-os adaptáveis, capazes de interpretar o jogo, tomar decisões estratégicas e ajustar o seu comportamento em função das dinâmicas da competição.

“Nós devemos sim ouvir os jogadores. Eu sou o tipo de treinador que ouve muitos jogadores, eu oiço para formar ideias diferentes e poder ter o maior rendimento de cada um deles, ok, porque o jogador se não fala, não tira o que está dentro dele (...) A

confiança aumenta quando o treinador ouve o jogador, isso faz com que jogue não só pelo clube, mas também pelo treinador”

T5

4.1.2 Treinador como facilitador

Na continuidade da importância atribuída à escuta dos jogadores, a ACJ pressupõe uma redefinição do papel do treinador, que deixa de assumir uma função predominantemente diretiva para se posicionar como facilitador da aprendizagem. Neste enquadramento, o treinador é responsável por criar contextos pedagógicos claros, significativos e desafiantes, que permitam aos jogadores compreender, explorar e desenvolver as suas competências de forma autónoma e contextualizada. Os treinadores entrevistados demonstram uma compreensão alinhada com esta perspetiva. O treinador T3 refere explicitamente o papel do treinador enquanto facilitador, sublinhando a importância de tornar os conteúdos acessíveis e compreensíveis, sem eliminar o esforço cognitivo do jogador. A utilização de estratégias pedagógicas como a comunicação clara e o recurso a meios audiovisuais revela uma preocupação em adequar o processo de ensino às necessidades dos jogadores, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

“O treinador tem de ser mesmo um facilitador (...) Facilitar, não no sentido de que eu tenho de lhe pôr tudo na mão, não. Facilitar para que ele perceba o processo de treino, passar a informação de forma clara e concisa para poder entender aquilo que está a ser ensinado (...) através de vídeos, por exemplo”

T3

O discurso do treinador T5 reforçou esta lógica ao assumir-se claramente como facilitador do desenvolvimento individual dos jogadores, criando condições para que estes reconheçam e potenciem as suas qualidades. Esta postura evidenciou uma pedagogia centrada no praticante, na valorização das diferenças individuais e na construção de um ambiente de aprendizagem positivo e potenciador.

“Claro, eu só apenas mesmo um facilitador, falou bem, eu sou facilitador que permito eles se conhecerem se potenciarem melhor nas qualidades individuais que têm.”

T5

O treinador T4 reforçava a ideia de que todas as estratégias adotadas têm como finalidade o crescimento do jogador, evidenciando uma orientação clara para o desenvolvimento a longo prazo. Esta visão humanista e formativa do treino está em consonância com a ACJ, ao colocar o desenvolvimento do jogador no centro do processo pedagógico.

“Sim tudo o que nós fazemos, é com o objetivo de ajudar a melhorar o próprio jogador. O objetivo é sempre fazê-los crescer, ajudando-os na preparação contínua para o sucesso prolongado.”

T4

4.1.3 Liberdade equilibrada como suporte para a criatividade

Um dos desafios centrais da ACJ reside na gestão do equilíbrio entre a autonomia dos jogadores e a estrutura necessária ao funcionamento coletivo. A análise dos discursos evidenciou que os treinadores reconhecem a importância de conceder liberdade aos jogadores, mas esta deve ser sempre enquadrada por princípios, padrões e objetivos previamente definidos, o que está em consonância com pedagogias construtivistas. Por exemplo, o treinador T2 defendeu uma liberdade regulada, sustentada numa comunicação eficaz e numa clara definição de papéis.

“Sim, a liberdade é dada ao jogador, por isso que eu falei em termos de comunicação. Quem comunica bem abre um caminho para uma relação saudável, certo? Eu dou sim primazia ao jogador, mas, como sempre dissemos tudo à medida, temos de ter sempre limites para que não sejam ultrapassados os cargos de cada um”

T2

O treinador T3 mencionou que, apesar de planificar os exercícios, permite e valoriza a criatividade dos jogadores, sobretudo quando esta se revela funcional e ajustada aos objetivos do treino. Esta abertura ao imprevisto controlado reconhece o erro e a adaptação como elementos naturais do processo de aprendizagem, reforçando a autonomia e a tomada de decisão dos jogadores.

“Acho que trabalho de uma forma equilibrada, gosto de meter os exercícios e gosto que os jogadores cumpram, mas permito sempre que os jogadores implementem algo de

novos, porque jogadas feitas pelos próprios jogadores às vezes acabam por acrescentar alguma coisa (...) Eu noto que, em alguns exercícios há sempre um outro jogador que faz diferente, mas como não foge muito do planejado, eu acabo por acrescentar ou aceitar essa criatividade que vem dos jogadores (...) Essa criatividade acabava por ser funcional desta maneira.”

T3

O treinador T1 apresentava a figura do jogador desequilibrado, capaz de alterar o rumo do jogo através da sua iniciativa e coragem. Ao integrar estas ações individuais no modelo coletivo, este treinador demonstrou uma compreensão clara da importância da criatividade e da expressão individual dentro de uma lógica coletiva, aspecto central da ACJ.

“Faz parte do jogo, porque quando o jogo, são difíceis temos de ter um aventureiro que vai desequilibrar, que é o chamado jogo (sanzalador), não é? o treinador planejou, mas o jogo tá difícil, então aparece esse jogador com a habilidade com a capacidade de coragem, desvia um pouco. Aquilo que é o nosso trabalho, encaixa-se e dá os resultados, é positivo.”

T1

Por sua vez, o treinador T5 delimitou de forma explícita os momentos e os espaços em que o jogador pode exercer maior liberdade, distinguindo as fases do jogo em que a criatividade individual deve emergir. Esta abordagem evidencia um equilíbrio entre controlo e autonomia, potenciando a inteligência tática e a adaptabilidade dos jogadores.

“eu delimito, o espaço onde o jogador deve ter a sua própria liberdade, e o espaço onde deve fazer exatamente aquilo que eu lhe ensino, na primeira linha de construção de jogo o jogador joga o que transmiti, que é, sair da primeira linha de construção com segurança, quando ele passar para o meio-campo do adversário, ali ele começa a jogar aquilo que é dele.”

T5

Finalmente, o treinador T4 apresentava uma distribuição clara entre aquilo que é orientado pelo treinador e aquilo que resulta da iniciativa do jogador, criando condições coletivas para que as ações individuais ocorram em benefício do grupo. Esta perspetiva reforça a ideia de liberdade responsável e contextualizada, elemento-chave da ACJ.

“O jogador vai ter de fazer 70% do que eu peço, e 30% que ele me traz. Nestes 30% tem uma certa liberdade nos espaços de jogos, onde é permitida ele fazer aquilo que é dele, certo, São criadas condições coletivas para que ele possa implementar a sua ação

individual (...) dou liberdade sim, mas dentro do espaço, dos padrões e dentro daquilo que está tudo planificado no treino.”

T4

4.2 Adaptação Dinâmica do Planeamento

O planeamento do treino constitui um dos pilares centrais da intervenção pedagógica do treinador, refletindo as suas conceções sobre aprendizagem, desenvolvimento do jogador e gestão do processo competitivo. No enquadramento da ACJ, o planeamento deixa de ser entendido como um processo rígido e linear, passando a assumir um carácter flexível, adaptativo e responsivo, ajustado às necessidades reais dos jogadores, às exigências da competição e às dinâmicas emergentes do jogo. Neste sentido, a análise dos discursos dos treinadores da 1.^a divisão de futsal angolana revela uma tendência clara para um planeamento dinâmico, assente na observação contínua do desempenho da equipa e dos jogadores, bem como na constante reformulação dos conteúdos e objetivos de treino. Esta lógica aproxima-se dos princípios da ACJ, ao valorizar o jogador enquanto referência central do processo de decisão pedagógica, em detrimento de modelos de planeamento excessivamente prescritivos.

4.2.1 Escala de tempo: do “lápiz” à “caneta”

A gestão das diferentes escalas temporais do planeamento (macro, meso e microciclos) constitui um desafio relevante no treino desportivo. No caso do treinador T2 a sua planificação demonstrou ser sobretudo centrada na unidade de treino e nos objetivos imediatos, considerando o adversário, o desempenho recente da equipa e, sobretudo, as necessidades individuais dos jogadores. A sua prática revelou uma evolução face a modelos mais tradicionais e taxativos de planeamento, assumindo uma lógica reflexiva e adaptativa, na qual cada sessão informa a seguinte. Esta abordagem está em consonância com a ACJ, ao colocar a experiência prática e a observação contínua como base da construção do processo de treino.

"nos treinarmos 3 vezes por semana. Eu tenho feito mais o plano de acordo com cada unidade de treino. Eu, na verdade, planifico sempre no sentido daquilo que é o objetivo a alcançar em função do jogo. O que eu tenho a fazer, olhando para o meu adversário. (...) Tudo aquilo que eu observei naquela unidade de treino pode resultar num novo plano de treino da sessão a seguir, ok, então planifico sempre em função daquilo que eu vejo que ocorreu nos treinos anteriores.... São sempre feitos ajustes em função daquilo que nos observámos (...) mas eu já faço a planificação, tendo sempre em conta aquilo que ocorreu. É mais no desempenho da equipa, e sobretudo, da necessidade do jogador"

T2

De forma semelhante, o treinador T3 destacou a necessidade de ajustar constantemente o planeamento em função dos jogos anteriores, dos erros cometidos e do nível de desenvolvimento dos jogadores. A referência frequente à correção de debilidades, à adaptação do sistema de jogo e à introdução de exercícios ajustados ao contexto, revela uma conceção de planeamento centrada no jogador e no seu processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de explicar conteúdos básicos, de adaptar sistemas táticos e de improvisar soluções reflete uma pedagogia sensível às características reais dos praticantes.

"alterava de acordo aos jogos anteriores ou até os jogos que tínhamos por fazer (...) jogo após jogos, acho que é sempre necessário (...) muitas vezes à mesma necessidade de parar para corrigir para não avançar com debilidades, de forma a manter a equipa competitiva, então havia sempre ali um treino em que eu tentava fazer evoluir a equipa com exercícios novos (...) Não nos permitem estar a manter o planeado sempre, temos que corrigir várias vezes, tentar melhorar o atleta várias vezes em função do sistema (...) Há jogadores que não têm a compreensão táctica do jogo, em que temos de explicar, às vezes voltar a exercícios básicos (...) fomos obrigados a fazer improvisos, em fazer alterações, em rodar jogadores de posições diferentes, em mudar mesmo o sistema de 3-1, tirar o pivô e jogar no sistema 4-0"

T3

O treinador T1 apresentava uma estrutura de planeamento mais tradicional, assente numa organização anual e mensal, mas sublinha a importância da adaptação aos contextos competitivos e às tendências contemporâneas do jogo. *"a nossa planificação é anual, e depois temos o trabalho mensal em função das provas que a equipa vai estar inserida".*

T1

Por sua vez, o treinador T5 assumiu uma posição crítica face ao planeamento macro, privilegiando um planeamento ajustado ao momento da competição e às características específicas dos adversários. A sua intervenção

pedagógica demonstrou ser baseada na adaptação semanal do treino em função das exigências físicas, táticas e estratégicas impostas pelo jogo. Esta lógica está alinhada com a ACJ, ao reconhecer que o processo de treino deve emergir das necessidades concretas do jogo e dos jogadores, e não de modelos previamente fechados.

"eu ignoro um bocadinho, o planeamento macro. Começo aqui a planejar, em função só do tempo da competição (...) eu fui ajustando ao longo da carreira. Vou ter de ter um jogador que consiga reposicionar muito rápido, então isso vai implicar uma quebra no ciclo de treino dessa semana. (...) Preparar aqui para levar os níveis físicos da equipa ok, para contrapor, o posicionamento do Camanê, na área, que é um atleta letal na área. A velocidade do Domingos, do Zinho, então vou alterando assim, é diferente de jogar contra o Chela que é uma equipa mais individualista. Portanto, a minha alteração é em função do adversário".

T5

Finalmente, o treinador T4 refere-se à utilização dos mesociclos e microciclos como instrumentos flexíveis, ajustados à evolução da equipa e às quebras de rendimento observadas ao longo da época. A ênfase na reavaliação contínua, na readaptação dos conteúdos e na criação de estratégias para recuperar o desempenho coletivo reforça uma visão de planeamento dinâmico e centrado no processo, coerente com os pressupostos da ACJ.

"eu introduzo os mesociclos e os microciclos, consoante a evolução da equipa e vamos nos readaptando consoante as quebras que a equipa vai tendo Readaptamos, reavaliamos, tudo e criamos métodos para reerguer a equipa (...) sim em geral, os microciclos são planeados dependendo da competição".

T4

4.2.2 Construção do treino para o jogador

No âmbito da ACJ, a unidade de treino assume um papel determinante enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, adaptação e desenvolvimento do jogador, contrariamente aos modelos tradicionais, caracterizados pela padronização e repetição de exercícios. A análise dos discursos dos treinadores evidenciou uma clara valorização da individualização e da adaptação dos conteúdos da sessão, princípios centrais da ACJ.

O treinador T2 referiu que a planificação dos exercícios tem em consideração, em primeiro lugar, as características morfológicas dos jogadores, bem como as suas necessidades específicas e dimensões sociais. Esta preocupação revela uma visão holística do jogador, coerente com a ACJ, ao reconhecer que o processo de aprendizagem não se limita à dimensão técnico-tática, mas envolve também aspetos físicos, psicológicos e sociais. Além disso, este treinador destacou a importância da adaptação progressiva do organismo ao treino ao longo da época, ajustando a intensidade e a variabilidade dos exercícios em função da resposta dos jogadores. A referência à individualização de determinados períodos da sessão, nomeadamente para o pivô, reforça uma prática pedagógica centrada no jogador e nas suas necessidades funcionais no jogo.

"os exercícios são sempre realizados de acordo, principalmente a morfologia dos jogadores que eu tenho. Para além da morfologia, daquilo que é a necessidade ou os aspetos sociais que apresentam os jogadores (...) o organismo vai atingir ou vai adaptar-se à realidade daquilo que será, quando estão bem-adaptados, o organismo adaptou-se bem aos exercícios? Então ali eu faço a variação dos exercícios e a intensidade do exercício, (...) vou individualizar um treino apenas ou algum período de treino para o pivô fazer situações que dificilmente consegue fazer".

T2

O treinador T5 evidenciou uma forte preocupação com a motivação e o envolvimento dos jogadores na unidade de treino. Ao recusar a repetição sistemática dos mesmos exercícios ao longo da época, procura criar sessões desafiantes e estimulantes, capazes de despertar interesse, curiosidade e compromisso por parte dos jogadores. Esta abordagem está alinhada com a literatura da ACJ, que defende a criação de ambientes de aprendizagem ricos, variados e significativos, nos quais o atleta é constantemente desafiado a pensar, adaptar-se e tomar decisões. Adicionalmente, o treinador sublinhou a importância de conhecer profundamente os limites e capacidades dos jogadores, utilizando a unidade de treino como espaço de observação e análise do comportamento dos jogadores em diferentes contextos táticos. Apesar de reconhecer as características individuais, o seu discurso reforça uma orientação predominantemente coletiva, sublinhando a primazia do funcionamento da

equipa, o que evidencia uma integração equilibrada entre individualização pedagógica e organização coletiva.

"É necessário conhecer os jogadores e eu, para conhecer os jogadores, tenho que saber qual é a capacidade ou qual é o limite do jogador e isto felizmente, eu sempre consegui perceber. (...) Eu nunca dou os mesmos exercícios durante a época. O jogador tem que ter interesse em se apresentar no treino, ele tem de estar motivado para aquilo que ele vai encontrar, e ele tem que sair do treino sempre com a curiosidade de que não devia acabar agora. Quando preparo a minha equipa, eu tenho de ter em conta a isto, quais são os jogadores [da outra equipa] que mais problemas me vão causar? Qual é o sistema tático que ele utiliza? Eu faço isso porque eu sempre acreditei que o futsal é uma modalidade coletiva. O meu destaque é sempre coletivo".

T5

Por sua vez, o treinador T4 destacou a adaptação da unidade de treino às características dos jogadores, enfatizando a importância de variar a forma de apresentação dos exercícios para evitar a fadiga emocional e manter elevados níveis de motivação. Ao referir que os jogadores percecionam os exercícios como novos, apesar de manterem objetivos semelhantes, evidenciou uma estratégia pedagógica orientada para o envolvimento ativo e para a continuidade do processo de aprendizagem. Esta prática é consistente com os princípios da ACJ, ao reconhecer a motivação e o entusiasmo como fatores determinantes para a eficácia do treino e para o desenvolvimento sustentado dos jogadores.

"Trabalho de acordo as características do jogador (...) faço os mesmos exercícios mais com variantes diferentes. O objetivo é sempre mesmo que é para não criar fadiga emocional aos jogadores. Ele [o jogador] vai sempre pensar que é um exercício novo e vai fazer sempre com entusiasmo, com maior motivação, porque não dá conta que o trabalho é o mesmo que fez o dia anterior."

T4

4.3 Ensino de Habilidades Técnicas e Táticas

A relação entre técnica e tática constitui um dos eixos centrais do processo de ensino-aprendizagem no treino desportivo. Neste sentido, a técnica assume um papel instrumental ao serviço da compreensão do jogo, da tomada de decisão e da adaptação às dinâmicas competitivas. A análise dos discursos dos treinadores da 1.^a divisão de futsal angolana permitiu compreender como estes

articulam técnica e tática no seu modelo de treino, bem como o papel atribuído aos jogadores na construção e adaptação do jogo coletivo, evidenciando diferentes níveis de aproximação aos princípios da ACJ.

4.3.1 Técnica ao serviço da tática

O treinador T2 evidenciou claramente esta perspetiva ao referir que o processo de treino deve “mostrar vários caminhos” ao jogador, permitindo-lhe escolher soluções adequadas às exigências do jogo. Esta abordagem revelou uma pedagogia orientada para a compreensão e para a autonomia do jogador, na qual o treinador cria condições para que a técnica seja aplicada de forma inteligente e contextualizada. A validação da aprendizagem ocorre no próprio jogo, quando o jogador reconhece a utilidade das soluções exploradas no treino, o que está em consonância com os pressupostos da ACJ.

"O treinador tem que moldar o jogador, sugerindo outros caminhos. Para além desse caminho, podes ir para ali, então nós mostrámos "N" caminhos ao nosso jogador durante o processo de treino. Se for no jogo, e como temos estado a ver, ele vem dar um abraço ao treinador, manifestando, que aquilo resultou, ou então, faz um fixe - como se diz. É porque resultou, é como quem diz: o que me ensinaste valeu a pena".

T2

De forma semelhante, o treinador T3 demonstrou uma clara articulação entre técnica, tática e características individuais dos jogadores. Ao adaptar o modelo de jogo em função das capacidades físicas e funcionais dos jogadores, nomeadamente no papel do pivô, evidenciou uma conceção de treino situada e centrada no jogador. A escolha entre um jogo mais apoiado ou mais móvel resulta da leitura das potencialidades técnicas ao serviço das necessidades táticas, reforçando a lógica da técnica contextualizada.

"Voltamos a jogar na transição a defender numa linha mais baixa, então é tudo em função dessa capacidade dos jogadores. Um pivô que consegue segurar a marcação é diferente de ter um pivô mais franzino, que não consegue. Essa capacidade física de segurar também a bola sob pressão, torna o jogo diferente com mais mobilidade tática".

T3

O discurso do treinador T1 enfatizou a valorização da habilidade e da técnica individual, concedendo liberdade aos jogadores para explorarem estas

dimensões. Embora esta perspectiva valorize fortemente a expressão individual, enquadra-se na ACJ na medida em que reconhece a importância da identidade motora do jogador e da sua bagagem técnica como recursos para a resolução das situações de jogo, desde que integradas no contexto coletivo.

"Eu, como fui muito habilidoso, sou canhoto. O primeiro canhoto que apareceu já fico feliz, em função daquilo que eu fui. Sempre gostei de jogar na habilidade e na técnica para o benefício tático, portanto, todos eles têm essa liberdade de trabalhar muito mais na habilidade e na técnica".

T1

4.3.2 A importância da bagagem tática dos jogadores

A ACJ reconhece que os jogadores transportam consigo experiências prévias, conhecimentos táticos e vivências adquiridas em diferentes contextos, os quais podem enriquecer o processo de treino e o modelo de jogo, desde que integrados de forma crítica e contextualizada. Assim, a bagagem tática dos jogadores é entendida como um recurso pedagógico relevante, sem comprometer a coerência do coletivo. O treinador T2 evidenciou esta abertura ao referir que está disposto a integrar contributos dos jogadores sempre que estes acrescentem valor ao coletivo. Contudo, sublinha a necessidade de uma decisão final por parte do treinador, assegurando a coerência do modelo de jogo. Esta postura revelou um equilíbrio entre participação dos jogadores e a liderança pedagógica do treinador, característica da operacionalização de uma ACJ no alto rendimento desportivo.

"Se ele [jogador] traz um modelo em que pode ser construtivo, ou pode agregar algum valor no seio da equipa, porque não abraçar?! Tem que abraçar, mas, em princípio o treinador, traz uma filosofia daquilo que é o seu modelo de jogo. Poderá ser adaptado em função da característica do jogador. Se for no momento do jogo difícil, temos uma equipa técnica. Podemos é, congregar a equipa técnica e passamos alguma informação sobre aquilo que o jogador apresentou, e se a opinião for válida, podemos alterar sim. Mas, independentemente disso, o treinador é soberano em tomar alguma decisão que não prejudique o coletivo".

T2

O treinador T3 apresentou uma abordagem mais diretiva, referindo que os jogadores tiveram, maioritariamente, de se adaptar ao seu modelo de jogo. Ainda

assim, reconheceu a importância de ouvir o capitão enquanto elo de ligação entre a equipa e o treinador, integrando alguns ajustamentos pontuais no treino e no jogo. Esta prática evidenciou uma participação seletiva dos jogadores no processo de tomada de decisão, aproximando-se parcialmente da ACJ.

"Acho que no nosso modelo de jogo, os jogadores é que tiveram de se adaptar a ele. Tivemos de trabalhar muito, mas também houve algumas vertentes do modelo de jogo às quais eu tive de adaptar às capacidades dos jogadores. Acaba por ter uma mistura. (...) Acho que ao longo do tempo sempre ouvi muito o capitão. Nos jogos é necessário ter alguém que faz a ligação com o treinador e esse alguém sempre foi o capitão. Então, sempre ouvi muito o capitão, e em função disso, algumas vezes fui alterando algumas coisas nos jogos. Os outros [jogadores] devem cumprir aquilo que o treinador diz."

T3

Por sua vez, o treinador T1 valorizou explicitamente a bagagem experiencial dos jogadores, reconhecendo que estes passaram por diferentes treinadores e contextos competitivos. Embora permita a integração de contributos positivos, este treinador alertou para a necessidade de evitar a descaracterização do trabalho quotidiano, demonstrando uma gestão equilibrada entre abertura pedagógica e consistência metodológica.

"Aproveito muito das experiências que os jogadores trazem na sua bagagem, é o meu lado e o lado deles. (...) Permitir, o treinador permite, conforme disse antes, os jogadores vêm com uma riqueza e passam por muitos treinadores. Às vezes trazem alguma coisa de positivo, mas nem sempre mudo porque se não também distorce aquilo que é o trabalho do dia a dia."

T1

O treinador T5 apresentou uma das perspetivas mais alinhadas com a ACJ, ao assumir que aprende com os jogadores e que estes podem contribuir ativamente para a melhoria do processo de treino. Ao mesmo tempo, evidenciou uma clara definição do modelo de jogo e um trabalho sistemático de enquadramento dos jogadores nessa ideia coletiva. A permissão para que os jogadores participem na conceção de jogadas ensaiadas e na adaptação de movimentos táticos reforça a sua autonomia e responsabilidade, em consonância com o uso de uma ACJ.

"Esse jogador vai-me fazer correções no treino, vai-me ensinar também a ser melhor. Eu não tenho problema com isso, tenho interesse em ouvir os jogadores e aprender também muito com eles. (...) Eu tenho sempre em mente que eu devo selecionar

jogadores que se enquadram num determinado modelo de jogo. O jogador se não se enquadra, eu vou explorar aquilo que ele tem de bom, que utilizo para o jogo coletivo. (...) Sim, eu permito sim. Fundamentalmente, as jogadas ensaiadas eu deixo os atletas a pensarem nisso, como é que nós vamos ensaiar esse tipo de jogadas?! Outra, dentro daquilo que é a ideia da movimentação de cada jogador eu também permito que o jogador diga como vamos fazer, como é que ele se consegue adaptar melhor. Porque às vezes tu podes pedir para ele fazer um determinado corte e ele dar conta que naquele corte, nós não vamos ter resultado."

T5

O treinador T4, por sua vez, adotou uma abordagem mais estruturada, defendendo que os jogadores devem ser selecionados em função do modelo de jogo previamente definido. Ainda que admita adaptações em função das características individuais, a primazia é atribuída à filosofia do treinador, o que revela uma orientação mais tradicional, embora não totalmente dissociada da ACJ.

"Mas, em princípio o treinador traz uma filosofia daquilo que é o seu modelo de jogo. Poderá ser adaptado em função da característica do jogador. É o meu modelo de jogo para os jogadores que eu seleciono."

T4

4.3.3 O papel dos jogadores nas mudanças táticas

A capacidade de adaptação tática em contexto competitivo é um dos objetivos centrais da ACJ, sendo promovida através do envolvimento ativo dos jogadores na leitura do jogo e na tomada de decisão. Neste enquadramento, as mudanças táticas não resultam exclusivamente da intervenção do treinador, mas emergem também da interação entre jogadores e contexto. O treinador T2 referiu que as alterações táticas são realizadas em função do adversário e do desenrolar do jogo, evidenciando uma abordagem adaptativa e situada. Embora a decisão final recaia sobre a equipa técnica, a opinião dos jogadores é considerada. Este treinador reforçou ainda a necessidade de ajuste constante durante a competição.

"Sim, as alterações são sempre feitas podendo vir dos jogadores ou da equipa técnica. Essas mudanças só acontecem em função daquilo que a equipa adversária nos apresenta também. Temos de nos adaptar em função do rendimento no decorrer do jogo."

T2

O treinador T3 destacou que algumas alterações resultam de conversas com os jogadores, ainda que sempre enquadradas na lógica do modelo de jogo e da estratégia definida. Esta participação controlada dos jogadores revela uma abertura à sua percepção do jogo, reforçando a dimensão colaborativa do processo ensino-aprendizagem.

"acabei por, em conversa com os jogadores, subir uma linha, fazer um jogo de maior pressão. Mas as decisões são sempre em função da tática implementada para aquele jogo, e do modelo de jogo em si."

T3

O treinador T1 assumiu que as mudanças táticas resultam de uma combinação entre a sua visão e os contributos dos jogadores, procurando uma harmonia coletiva. Ao conceder liberdade aos jogadores para potenciar ideias previamente delineadas, este treinador reforçou o seu papel ativo dos jogadores no processo de tomada de decisão, em consonância com uma ACJ.

"Tenho feito essas alterações, é constante até. (...) Primeiro parte de mim, e depois recebo [inputs] deles para potenciar aquilo que eu penso. Tentámos criar uma harmonia. Mas eu dou-lhes está liberdade."

T1

O discurso do treinador T5 evidenciou, de forma clara, a valorização da tomada de decisão dos jogadores em momentos críticos de competição. Ao relatar situações em que alterações sugeridas pelos jogadores resultaram positivamente, demonstra confiança na capacidade de leitura de jogo deles. Além disso, este treinador referiu o recurso sistemático a exercícios de tomada de decisão no treino, muitas vezes de forma implícita, promovendo jogadores mais autónomos e conscientes, pilares da ACJ.

"Já, isso já aconteceu. Nós tivemos numa final onde o adversário era a seleção de Angola praticamente. O plano de jogo na primeira parte não funcionou, então os jogadores na segunda parte sugeriram para alterar. Alterámos e funcionou. Então, já, alterei sim em função dos jogadores, já fizemos muitas alterações. Nós tivemos num jogo com 4 de junho no ano passado. Estávamos a perder 2-0 até aos 5 minutos antes de terminar a partida. Pedimos 1 minuto, e os jogadores sugeriram o que devíamos fazer nos últimos 5 minutos, e funcionou. Não tem problema nenhum, o importante é o coletivo!" T5

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

5. Discussão

Através de uma análise crítica exploratória, este estudo teve como objetivo geral investigar qual abordagem pedagógica privilegiada pelos treinadores da 1ª divisão durante a sua prática. Especificamente, a presente dissertação procurou examinar o tipo de abordagem pedagógica privilegiada na relação interpessoal treinador-jogador, no planeamento do treino e da competição, nomeadamente no que respeita ao microciclo e unidade de treino, domínios técnico e tático, e ainda na formação continua de potenciais conteúdos e estratégias pedagógicas a incluir em futuros programas de formação de treinadores angolanos de futsal.

No geral, relativamente à relação treinador-jogador observou-se que os treinadores promovem uma interação pedagógica centrada no jogador, a qual se traduz na escuta ativa, liberdade equilibrada e coesão coletiva do modelo de jogo. Já em relação ao planeamento, os treinadores consideraram que este é um processo flexível e adaptativo, continuamente ajustado às necessidades dos jogadores e às exigências competitivas. No que respeita ao domínio técnico-tático, os treinadores evidenciaram a perspetiva de que a técnica deve ser integrada como uma ferramenta ao serviço da tática, contextualizada no jogo e na tomada de decisão. Os treinadores destacaram ainda a importância da bagagem e conhecimento prévio dos jogadores e a importância da sua participação ativa nas adaptações estratégicas da equipa. Contudo, estas práticas ocorrem frequentemente de forma parcial e situada, sendo a intervenção pedagógica ainda marcada por uma lógica predominantemente centralizada, na qual o treinador mantém o controlo das decisões estruturais, limitando a participação dos jogadores a momentos específicos. Neste sentido, os dados desta investigação sublinham a necessidade do desenvolvimento profissional continuo dos treinadores, através de programas de formação que informem de quando, como e porquê diferentes estratégias pedagógicas devem ser implementadas na prática.

A escrita da discussão seguiu a lógica de desenvolvimento dos principais temas, e respetivos subtemas, decorrentes dos resultados. Esta organização permitiu a construção de um discurso coerente e alinhado com os propósitos do

trabalho. Para além disso, permitiu igualmente explorar, com maior detalhe e profundidade, as abordagens pedagógicas privilegiadas pelos treinadores de futsal angolanos nos três diferentes domínios considerados.

A primeira etapa da discussão vai ao encontro do tema que trata da relação treinador - jogador, subdividido em três subtemas: (1) *Importância de ouvir os jogadores*, na qual se procurou evidenciar a escuta ativa, a valorização do jogador enquanto sujeito reflexivo e a construção partilhada do processo de treino e de competição. (2) *Treinador como facilitador*, na qual se observou a mudança de um treinador diretivo para se posicionar como facilitador da aprendizagem. (3) *Liberdade equilibrada como suporte para a criatividade*, no qual se destacou uma conceção de liberdade pedagógica equilibrada que promove a autonomia do jogador em favor do desenvolvimento da equipa.

A segunda etapa da discussão corresponde ao tema da adaptação dinâmica do planeamento subdividido em dois subtemas: (1) *Escala de tempo: do lápis à caneta*, o qual destacou a predominância do “micro-planeamento” adaptativo, onde o planeamento é constantemente revisto e ajustado em função do desempenho da equipa. (2) *Construção do treino para o jogador*, o qual evidenciou que o planeamento da sessão emerge das necessidades reais dos jogadores e do contexto competitivo.

A terceira etapa da discussão incidiu no tema ensino de habilidades técnicas e táticas, de igual modo subdividida em três subtemas: (1) *A técnica ao serviço da tática*, onde se procurou compreender problemas emergentes do jogo em benefício da tática. (2) *A bagagem tática dos jogadores*, o qual explorou as experiências prévias dos jogadores. (3) *O papel dos jogadores nas mudanças táticas*, onde se explorou a participação dos jogadores no envolvimento tático.

5.1 Relação Treinador - Jogador

5.1.1. A importância de ouvir os jogadores

Os resultados do presente estudo evidenciaram que, para os treinadores angolanos entrevistados, a relação entre treinador e jogador assume um papel estruturante no processo de ensino-aprendizagem. De forma transversal, os

discursos analisados, demonstraram a importância do diálogo, da confiança interpessoal e da valorização do jogador enquanto agente ativo e reflexivo. Tais perspectivas suportam a literatura recente que demonstra a importância de utilizar ACJ em contextos de alto rendimento desportivo (Allen & Muir, 2020; Barry et al., 2025; Ramos, Coutinho, et al., 2025).

Os treinadores participantes reconhecem a importância de ouvir os jogadores, considerando a escuta como um recurso pedagógico e estratégico relevante para a construção do processo de treino e para a compreensão das dinâmicas do jogo. A incorporação das percepções dos jogadores na tomada de decisão técnica e metodológica aproxima-se das perspectivas construtivistas, que conceptualizam o diálogo como um mecanismo de co-construção do conhecimento e de aprendizagem situada (Roberts & Potrac, 2014; Taber, 2019). Paralelamente, a utilização do *feedback* dos jogadores para ajustar o sistema de treino e o modelo de jogo revelou uma orientação reflexiva da prática pedagógica, alinhada com propostas que defendem a integração das experiências dos jogadores como condição para uma aprendizagem contextualizada e significativa (Fletcher & Chróinín, 2022). Adicionalmente, os treinadores reconheceram que a escuta ativa contribuiu para o reforço do sentido de responsabilidade e pertença dos jogadores ao processo formativo, potenciando o envolvimento, a motivação e o compromisso com a aprendizagem. Estas descobertas corroboram, em termos gerais, a literatura que identifica a escuta ativa como um pilar fundamental de uma pedagogia centrada no atleta (Bowles & O'Dwyer, 2020; Griffin et al., 2018).

Contudo, uma análise crítica dos discursos revela que a implementação da ACJ não ocorre de forma plena e sistemática. Embora os treinadores afirmem valorizar a voz dos jogadores, esta escuta parece, em muitos casos, ocorrer de forma reativa e situacional, circunscrita a momentos específicos previamente delimitados pelo treinador, e não como uma estratégia pedagógica intencional e estruturada. Os treinadores demonstraram que tendem a ouvir quando os jogadores espontaneamente se expressam, mas raramente parecem criar deliberadamente espaços de questionamento, problematização e reflexão orientada. Esta constatação sugere que, apesar de existir uma aproximação

conceptual aos princípios da ACJ, a prática observada revela uma aplicação parcial, onde a autoridade pedagógica continua predominantemente centrada no treinador. Assim, a participação dos jogadores assume, frequentemente, um carácter consultivo e não co-construtivo, o que limita o seu potencial transformador. Esta ligação entre o discurso pedagógico e a prática efetiva evidencia que os treinadores de futsal angolanos já demonstram competências relevantes no domínio da comunicação e da valorização do jogador, mas ainda necessitam de desenvolver estratégias intencionais de questionamento pedagógico, e de criação de contextos deliberados de participação ativa dos jogadores.

5.1.2. O treinador como facilitador

Os resultados do estudo demonstraram uma reconfiguração do papel do treinador no contexto do futsal angolano ao evidenciarem uma transição progressiva de uma lógica predominantemente diretiva para uma apropriação pedagógica, onde o treinador desempenha a função de facilitador da aprendizagem (Goodyear & Dudley, 2015). De forma transversal aos discursos analisados, emerge a conceção de que o treinador deve criar condições estruturais, cognitivas e relacionais que potenciem a compreensão do processo de treino por parte dos jogadores, recorrendo a estratégias como a clarificação dos objetivos, a organização criteriosa das tarefas e a utilização de suportes audiovisuais para reforço da informação.

Esta perspetiva encontra enquadramento nos modelos contemporâneos da pedagogia e do coaching desportivo os quais conceptualizam o treinador como *facilitador* e *designer* de ambientes de aprendizagem, responsável por estruturar contextos representativos e desafiantes, sem reduzir a complexidade inerente ao jogo (Ramos, Coutinho, et al., 2025; Woods et al., 2020). Nesta lógica, o treinador não se limita a transmitir conteúdos, mas organiza constrangimentos, manipula variáveis e orienta processos de descoberta. Os dados sugerem ainda uma preocupação com o desenvolvimento individual e com a valorização das características específicas dos jogadores, aproximando-

se de uma visão holística do desenvolvimento do mesmo. Esta orientação implica reconhecer que o rendimento emerge de processos prolongados de desenvolvimento, nos quais o treinador desempenha um papel de mediador da aprendizagem, facilitando a adaptação contínua do jogador às exigências do contexto competitivo (Kinnerk et al., 2024).

Contudo, uma leitura crítica dos discursos revela que esta função facilitadora tende a assumir, sobretudo, um carácter organizativo e explicativo, permanecendo o treinador como principal detentor da iniciativa pedagógica. A facilitação manifesta-se frequentemente através da clarificação do que deve ser feito, mais do que através da problematização do porquê e do como, limitando a emergência de processos genuinamente dialógicos. Não é evidente uma utilização sistemática de estratégias de questionamento aberto, ou de co-construção intencional do conhecimento, elementos centrais ACJ. Deste modo, a operacionalização prática da ACJ parece ainda ancorada numa matriz pedagógica onde o treinador estrutura, define e regula de forma predominante o processo. A transição de um modelo diretivo para um modelo facilitador encontra-se, assim, em curso, mas não plenamente consolidada, evidenciando a necessidade de aprofundar competências relacionadas com a mediação reflexiva e com a criação deliberada de oportunidades de participação ativa e proativa por parte dos jogadores.

5.1.3. Liberdade equilibrada como suporte para a criatividade

No que concerne à autonomia dos jogadores, os resultados evidenciaram uma valorização da liberdade de ação e da criatividade, ainda que enquadradas por princípios coletivos e pelo modelo de jogo previamente definido. Os treinadores demonstraram conceder uma autonomia regulada, coexistindo com limites estruturais claros, o que revela uma preocupação em equilibrar exploração individual e normas coletivas, por forma a potenciar a forma de jogar da equipa como um todo. Esta conceção encontra suporte nas abordagens construtivistas da aprendizagem, que defendem a coexistência entre estrutura e liberdade como condição para o desenvolvimento do conhecimento de jogo

(Ramos et al., 2020). Neste sentido, a criatividade não é entendida como expressão aleatória, mas como produto da interação entre o jogador, a sua experiência pessoal, e o ambiente de aprendizagem (Afonso et al., 2022). Os discursos analisados sugerem que os treinadores reconhecem a importância de permitir criatividade funcional, isto é, soluções emergentes que respeitem os princípios estratégicos definidos. Tal posicionamento converge com modelos de ensino tático que defendem o desenvolvimento da tomada de decisão contextualizada dentro de estruturas coletivas organizadas (Godbout & Gréhaigne, 2020; Godbout & Gréhaigne, 2021). A autonomia surge, portanto, não como ausência de controlo, mas como liberdade situada, delimitada por referenciais estratégicos claros.

Todavia, à semelhança do que foi observado relativamente à escuta ativa e à função facilitadora, a autonomia concedida parece ocorrer em momentos específicos e delimitados pelo treinador, não assumindo necessariamente um carácter transversal e sistemático ao longo de todo o processo de treino. A liberdade é permitida, mas frequentemente condicionada por enquadramentos previamente definidos, sendo o treinador quem determina quando e em que medida essa liberdade pode emergir (por exemplo, maior liberdade ofensiva versus maior restrição em termos de comportamento tático defensivo). Esta configuração sugere que, embora exista abertura à participação e à criatividade dos jogadores, o controlo estrutural do processo permanece fortemente centralizado, portanto não se evidenciam práticas consistentes de questionamento intencional que promovam a reflexão autónoma dos jogadores relativamente às suas decisões em jogo. A autonomia manifesta-se sobretudo na ação, mas menos na construção consciente dos critérios que orientam essa ação. Ora, numa perspetiva verdadeiramente centrada no jogador, a promoção da autonomia implica não apenas liberdade comportamental, mas também envolvimento cognitivo deliberado na análise, avaliação e redefinição das soluções adotadas (Allen & Muir, 2020; Griffin et al., 2018; Kidman & Lombardo, 2010)

Em síntese, os treinadores de futsal angolanos demonstram já uma compreensão relevante da necessidade de equilibrar estrutura e liberdade,

reconhecendo a importância da criatividade e da autonomia regulada. Contudo, a consolidação de uma pedagogia plenamente centrada no jogador exigirá o desenvolvimento de estratégias mais intencionais e sistemáticas de promoção da autonomia cognitiva, da reflexão crítica e da co-construção dos referenciais de jogo. Esta leitura crítica permite identificar progressos significativos, mas também delimitar com maior precisão os domínios que carecem de aprofundamento formativo e intervenção pedagógica em futuros programas de formação de treinadores.

5.2 Adaptação Dinâmica do Planeamento

5.2.1 Escala de tempo: “do lápis” a “caneta”

Os resultados evidenciaram uma tendência clara para a adoção de modelos de planeamento flexíveis e adaptativos por parte destes treinadores. A gestão das diferentes escalas temporais (i.e., macro, meso e microciclo) surge predominantemente ancorada numa lógica dinâmica, em que o treino é continuamente ajustado em função do desempenho observado, das exigências competitivas e das características específicas dos jogadores. Esta orientação aproxima-se de conceções contemporâneas do planeamento enquanto processo não-linear, no qual a previsão dá lugar à regulação contínua e à adaptação contextual (Costa et al., 2025; Facchini et al., 2026; Kinnerk et al., 2021).

Ao privilegiar a observação sistemática do treino e do jogo como base para a reformulação das sessões seguintes, os treinadores revelaram um olhar e uma atuação pedagógica situada, em consonância com os pressupostos da ACJ. Nesta perspetiva, o planeamento deixa de ser entendido como um processo fechado e normativo, assumindo-se antes como um processo aberto, suscetível de reajustamentos permanentes em função das necessidades emergentes dos jogadores e do próprio contexto (Kinnerk et al., 2021). A ênfase colocada na unidade de treino enquanto referência principal de decisão reforça esta lógica responsiva, onde cada sessão informa a seguinte num processo cíclico de observação, reflexão e intervenção (Loureiro et al., 2024). Contudo, importa problematizar criticamente esta aparente flexibilidade. Em alguns

discursos, como por exemplo o treinador T3 menciona o seguinte, “*Acho que ao longo do tempo sempre ouvi muito o capitão..., os outros [jogadores] devem cumprir aquilo que o treinador diz.*” a adaptação surge predominantemente associada à correção de erros e à resposta imediata às debilidades evidenciadas em competição, o que pode indiciar uma lógica reativa mais do que propriamente prospetiva. A ausência de referências consistentes a objetivos formativos de longo prazo ou a uma programação integrada do desenvolvimento sugere que, apesar da abertura à adaptação, o planeamento poderá carecer de maior articulação entre visão estratégica e ajustamento circunstancial.

Assim, embora os treinadores demonstrem competências relevantes na regulação do microciclo e na adaptação semanal em função do adversário e do rendimento recente, permanece a necessidade de consolidar uma integração mais estruturada entre as diferentes escalas temporais, assegurando coerência entre desenvolvimento a longo prazo e exigências imediatas da competição, tal como enfatizado nos estudos de Costa et al. (2025) e Barry et al. (2025). Esta tensão entre flexibilidade e intencionalidade estratégica constitui um dos desafios centrais para a operacionalização consistente da ACJ no contexto do futsal angolano e, portanto, deverá ser um ponto estrutural em futuros cursos de formação de treinadores.

5.2.2 Construção do treino para o jogador

A análise dos discursos dos treinadores demonstrou que a unidade de treino é conceptualizada como espaço privilegiado de adaptação pedagógica, individualização e gestão motivacional. Em consonância com a ACJ, os treinadores demonstraram preocupação em ajustar os conteúdos às características morfológicas, funcionais e até sociais dos jogadores, revelando uma compreensão holística do processo de desenvolvimento. A valorização da variabilidade dos exercícios e da necessidade de evitar a monotonia ao longo da época sugere a sensibilidade aos fatores motivacionais e emocionais do treino, que associa ambientes desafiantes e diversificados a maiores níveis de envolvimento e compromisso (Ramos, Ribeiro, et al., 2025). A introdução de

variantes com objetivos semelhantes, mas formatos distintos, revela uma preocupação em manter a percepção de novidade, favorecendo a continuidade do empenho dos jogadores. Todavia, a individualização observada é frequentemente instrumentalizada em função do rendimento coletivo e da preparação para o adversário, mantendo-se a primazia da dimensão estratégica sobre a exploração autónoma do jogador e o desenvolvimento da sua aprendizagem. Embora exista adaptação às características individuais, esta ocorre maioritariamente dentro de enquadramentos previamente definidos pelo treinador. Não se observam referências sistemáticas à participação ativa dos jogadores na definição dos objetivos da sessão ou na análise crítica das tarefas propostas.

Deste modo, a unidade de treino assume-se como espaço adaptativo e sensível às necessidades dos jogadores, mas ainda predominantemente estruturado a partir de uma lógica de atuação centrada no treinador. O aprofundamento da ACJ neste domínio implicará não apenas variar e individualizar tarefas, mas também promover maior envolvimento cognitivo dos jogadores na compreensão dos critérios que orientam a sua construção. Ademais, implica também a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam uma construção colaborativa da sessão de treino a qual efetivamente requer uma participação ativa dos jogadores.

5.3 Técnica vs. Tática

5.3.1 Técnica ao serviço da tática

Neste subtema, os resultados evidenciaram uma conceção predominantemente contextualizada da técnica, entendida como um instrumento ao serviço da resolução de problemas táticos. Esta perspetiva está alinhada com abordagens contemporâneas do ensino dos jogos desportivos, onde o jogador seja capaz de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação e de agir com intencionalidade, tendo em vista os objetivos do jogo (Godbout & Gréhaigne, 2020). Para além disso, esta perspetiva alinha também com a integração indissociável entre técnica e tática o que rejeita o uso de modelos de

ensino ou abordagem pedagógicas analíticas descontextualizadas (Godbout & Gréhaigne, 2021). A valorização da exploração de múltiplas soluções durante o treino, permitindo ao jogador escolher caminhos adequados às exigências do jogo, aproxima-se dos princípios da pedagogia construtivista e da ACJ, ao reconhecer o jogador como agente ativo na construção da sua competência tático-técnica (Ramos et al., 2020; Taber, 2019). A validação da aprendizagem no próprio contexto competitivo reforça a centralidade do jogo como espaço privilegiado de consolidação do conhecimento.

Contudo, importa salientar que, embora os treinadores promovam a contextualização da técnica, a definição dos “caminhos” possíveis permanece, na maioria dos casos, sob controlo do treinador. A autonomia do jogador manifesta-se na escolha entre opções previamente apresentadas, mais do que na geração espontânea de novas soluções. Tal configuração revela uma aproximação parcial à ACJ, na medida em que a exploração ocorre dentro de limites pedagógicos claramente estabelecidos. Ainda assim, a articulação entre características individuais e necessidades táticas evidencia sensibilidade às especificidades dos jogadores, permitindo ajustar o modelo de jogo às suas competências funcionais. Portanto, e em suma, esta prática representa um avanço significativo face a concepções tradicionais centradas na padronização técnica.

5.3.2 A importância da bagagem tática dos jogadores

A consideração da bagagem tática dos jogadores surgiu como um dos indicadores mais relevantes de aproximação à ACJ. Os treinadores demonstraram reconhecer que os jogadores transportam conhecimentos táticos adquiridos em contextos anteriores, os quais podem enriquecer o modelo de jogo coletivo quando integrados de forma criteriosa. Esta perspetiva converge com teorias socioconstrutivistas da aprendizagem, que entendem o conhecimento como resultado de experiências prévias reinterpretadas em novos contextos (Mesquita, 2017). Todavia, a integração desses contributos é frequentemente condicionada pela necessidade de preservar a coerência do modelo de jogo

definido pelo treinador. A decisão final tende a permanecer centralizada, revelando uma estrutura hierárquica que limita a co-construção plena do processo. Em alguns casos, a participação dos jogadores assume carácter seletivo, sendo mediada por figuras específicas, como o capitão, o que restringe a amplitude da participação coletiva. Assim, embora exista abertura à incorporação de experiências externas, esta ocorre dentro de um quadro de liderança pedagógica demarcado. A operacionalização mais consistente da ACJ implicaria ampliar os espaços deliberados de partilha e reflexão coletiva (Stodter et al., 2021), promovendo uma integração mais sistemática da bagagem tática como recurso pedagógico estruturante.

5.3.3 O papel dos jogadores nas mudanças táticas

No que respeita às alterações táticas em contexto competitivo, os resultados revelaram uma valorização crescente da capacidade de leitura de jogo dos jogadores e da sua participação em momentos decisivos. A abertura à sugestão de ajustamentos estratégicos durante o jogo aproxima-se dos pressupostos da ACJ, ao reconhecer o jogador como agente competente na interpretação das dinâmicas competitivas. Esta participação ativa reforça o desenvolvimento da consciência tática e autonomia decisional, pilares fundamentais de uma pedagogia centrada no jogador (Bowles & O'Dwyer, 2020; Griffin et al., 2018; Kidman & Lombardo, 2010). A confiança demonstrada pelos treinadores em situações críticas evidencia uma cultura de responsabilização partilhada, particularmente quando as sugestões dos jogadores resultam em melhorias no rendimento coletivo. Contudo, tal como observado noutras dimensões, a participação parece ocorrer maioritariamente em momentos pontuais e contextos específicos, não sendo evidente uma estratégia sistemática de treino orientada para uma decisão conjunta, estruturada e planeada. A decisão final continua, regra geral, a ser validada pelo treinador ou pela equipa técnica, preservando a centralidade da liderança formal.

Em síntese, verifica-se uma aproximação progressiva a modelos colaborativos de tomada de decisão, embora ainda marcada por uma lógica de

participação regulada. O desafio futuro residirá em transformar estas ocorrências situacionais em práticas pedagógicas consistentes e intencionalmente estruturadas, reforçando o desenvolvimento da compreensão tática e participação dos jogadores de forma sustentada.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. Considerações Finais

6.1 Síntese das principais descobertas

Os resultados da presente dissertação demonstraram que os treinadores da 1.^a divisão de futsal angolano que participaram neste estudo adotaram uma atuação pedagógica que se aproxima de princípios da ACJ, particularmente no que respeita (i) à valorização da relação treinador-jogador, (ii) à importância da comunicação e, (iii) à necessidade de adaptar o processo de treino às características e necessidades dos jogadores. A escuta ativa dos jogadores, a preocupação com o desenvolvimento individual e a criação de ambientes de treino motivadores surgiram como elementos valorizados pelos treinadores, refletindo uma tendência para modelos pedagógicos mais participativos. Paralelamente, o planeamento do treino revelou-se predominantemente flexível e adaptativo, sendo frequentemente ajustado em função do desempenho da equipa, das exigências da competição e das características do adversário, o que evidenciou uma lógica de intervenção pedagógica sensível ao contexto e às dinâmicas emergentes do jogo.

Contudo, a análise crítica e detalhada dos discursos sugeriu que a operacionalização destes princípios ocorre, na maioria dos casos, de forma parcial. Embora os treinadores reconheçam a importância da participação e da autonomia dos jogadores, a sua intervenção continua frequentemente marcada por uma lógica de liderança pedagógica centralizada, na qual o treinador mantém o controlo predominante sobre as decisões relativas ao treino, ao modelo de jogo, e às alterações táticas. Assim, a participação dos jogadores tende a manifestar-se de forma pontual e controlada, surgindo sobretudo em momentos específicos do processo de treino ou da competição. Portanto, estas descobertas sugerem que, apesar de existirem práticas alinhadas com a ACJ, persiste uma margem relativamente alargada de desenvolvimento formativo destes treinadores de futsal.

Assim sendo, apesar de os treinadores reconhecerem a importância de valorizar a voz dos jogadores, a aplicação da ACJ revela-se ainda incompleta e pouco sistematizada. A escuta tende a surgir de forma ocasional e reativa,

limitada a momentos definidos pelo treinador, em vez de integrar uma estratégia pedagógica intencional baseada no questionamento e na reflexão orientada. Deste modo, a participação dos jogadores assume frequentemente um papel consultivo, permanecendo a autoridade centrada no treinador e restringindo o potencial transformador desta abordagem. Revela-se, portanto, necessário reforçar práticas deliberadas que promovam uma participação mais ativa dos jogadores.

A função facilitadora do treinador assume predominantemente uma natureza organizativa e explicativa, mantendo-se este como principal agente da iniciativa pedagógica. A intervenção centra-se mais na clarificação das tarefas do que na promoção do questionamento sobre o porquê e o como, o que limita dinâmicas de um verdadeiro diálogo. Verifica-se, assim, uma utilização ainda pouco consistente de estratégias de questionamento aberto e de co-construção do conhecimento, princípios centrais da ACJ. Deste modo, a transição para um modelo mais facilitador permanece incompleta, exigindo o reforço de competências ligadas à mediação reflexiva e à promoção intencional da participação ativa dos jogadores. Assim, a consolidação de uma pedagogia verdadeiramente centrada no jogador requer estratégias mais intencionais e sistemáticas orientadas para a autonomia cognitiva e a reflexão crítica.

Embora os treinadores mostrarem competências relevantes na gestão do microciclo e na adaptação semanal em função do adversário e do rendimento recente da equipa, subsistem desafios ao nível da articulação entre diferentes escalas temporais do planeamento. Verifica-se a necessidade de uma integração mais estruturada entre as exigências imediatas da competição e os objetivos de desenvolvimento do jogador a longo prazo, o que permitirá reforçar a coerência do processo de treino. O aprofundamento da ACJ neste domínio exige não só a diversificação e individualização das tarefas, mas também um maior envolvimento cognitivo dos jogadores na compreensão dos critérios que sustentam a sua definição. Paralelamente, requer a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a construção colaborativa da sessão de treino. Ademais, apesar de os treinadores demonstrarem abertura à incorporação de experiências externas, esta mantém-se enquadrada por uma liderança

pedagógica claramente definida. Uma aplicação mais consistente da ACJ exige a ampliação de espaços deliberados de partilha e reflexão coletiva, o que permitirá integrar de forma mais sistemática a bagagem tática dos jogadores como recurso pedagógico estruturante.

6.2 Implicações para a prática

Ainda que este estudo tenha seguido um desenho exploratório e, portanto, os dados não sejam passíveis de generalização, o facto de explorar um contexto real de prática muito particular, permite-nos sugerir implicações específicas para a formação de treinadores de futsal em Angola. Tais implicações, seguidamente apresentadas, dão respaldo e resposta ao último objetivo específico inicialmente apresentado.

Face às descobertas desta investigação, torna-se pertinente que os programas de formação de treinadores em Angola reforcem e sistematizem estes princípios pedagógicos, em termos teóricos, mas sobretudo que se dediquem à operacionalização destes princípios (i.e., uso de estratégias pedagógicas). Portanto, neste momento, parece ser mais importante a tradução prática do conceito do que a noção do conceito em si. Em detalhe, os dados sugerem a necessidade de fortalecer competências pedagógicas relacionadas com a facilitação da aprendizagem, com o uso do questionamento, e com a noção de treinador como um prático-reflexivo. Futuros cursos de formação de treinadores poderão beneficiar da integração de conteúdos e estratégias de questionamento (i.e., tipos de perguntas, momento, conteúdos, etc.), de facilitação da aprendizagem (i.e., como progredir ou regredir nas tarefas de aprendizagem, como manipular os seus critérios de êxito, etc.), e de métodos reflexivos para o treinador (ex.: diário reflexivo, vídeo-diário) que lhe permitam pensar sobre a sua atuação no sentido de a internalizar e desenvolver ao longo do tempo.

Os treinadores evidenciaram uma forte capacidade de adaptação às exigências do contexto competitivo, ajustando frequentemente os conteúdos de treino em função do desempenho da equipa e das características do adversário. Contudo, torna-se importante reforçar, nos processos de formação de

treinadores, a articulação entre esta flexibilidade adaptativa e uma visão estratégica de desenvolvimento do jogador a longo prazo, assegurando maior coerência entre os objetivos formativos e as exigências imediatas da competição. Neste sentido, a formação de treinadores poderá contribuir para consolidar competências relacionadas com a gestão integrada das diferentes escalas temporais do planeamento, promovendo um equilíbrio entre adaptação contextual e intencionalidade pedagógica. Desta forma, será possível equilibrar rendimento e aprendizagem ao longo do desenvolvimento do jogador e da equipa.

Por fim, os resultados demonstraram que a valorização da bagagem tática dos jogadores e da sua participação em momentos de tomada de decisão constitui um recurso pedagógico com potencial significativo para o desenvolvimento da noção tática e estratégica do jogo. Assim, a prática do treino poderá beneficiar da criação deliberada de espaços de reflexão coletiva acerca da análise do jogo, do rendimento individual e coletivo, e da discussão de soluções táticas, permitindo que os jogadores contribuam de forma mais consistente e efetivamente participativa na construção do processo de treino e da equipa como um todo. Neste sentido, a formação de treinadores em Angola poderá desempenhar um papel fundamental ao incentivar práticas pedagógicas mais colaborativas e reflexivas, capazes de potenciar simultaneamente o desenvolvimento dos jogadores e a qualidade do processo de treino no futsal.

6.2.1 Linhas orientadoras de conteúdos a abordar em futuros programas de formação de treinadores

Estratégias pedagógicas a explorar em futuros cursos de formação de treinadores em Angola:

- Uso do questionamento. Exemplo de perguntas a colocar no final de uma sessão de treino: “Qual é a nossa maior debilidade como equipa?”, “Em relação ao próximo adversário, qual é o seu ponto forte? Como pensam que o poderíamos contrariar?”

- Atividade da equipa: Elaboração de um plano de jogo para defrontar a própria equipa. Esta atividade promove o pensamento estratégico dos jogadores, uma auto consciencialização dos seus pontos forte e fracos, e permite ao treinador aceder efetivamente ao que os jogadores sabem e pensam sobre a forma de jogar da equipa.
- Atividade para o início da sessão de treino: Colocar o plano de treino num quadro branco, cada jogador escrever nas notas de cada tarefa de treino o que quer melhorar individualmente em cada exercício. Esta informação consciencializa, uma vez mais o jogador, e permite ao treinador saber o que o jogador sente que precisa de evoluir mais e, deste modo, individualizar por exemplo o seu feedback durante aquela tarefa de treino em específico.
- Atividade para a equipa: Jogadores fazerem a análise de vídeo do adversário e contribuírem ativamente para a elaboração do plano de jogo. O facto de o plano de jogo começar, em traços gerais, a ser desenvolvido com base nas sugestões dos jogadores, gera uma compromisso e envolvimento cognitivo muito maiores.
- Estratégia para os Treinadores: Os próprios jogadores definirem critérios de êxitos para os exercícios propostos. Esta estratégia permite responsabilizar os jogadores, enquanto informa o Treinador do grau de comprometimento e auto percepção de competência dos próprios jogadores.

6.3 Sugestões para futuros estudos

Tendo em conta os resultados do presente estudo, futuras investigações poderão aprofundar a compreensão da aplicação da ACJ no contexto do futsal angolano através da análise direta das práticas de treino e de competição, complementando os dados obtidos a partir dos discursos dos treinadores. Nesse sentido, seria pertinente recorrer a metodologias de observação sistemática das sessões de treino (i.e., observação participante), de modo a compreender de que forma os princípios pedagógicos referidos são efetivamente operacionalizados na prática. Adicionalmente, poderá ser relevante integrar a perspetiva dos

jogadores, permitindo compreender como estes percebem a sua participação no processo de treino e tomada de decisão. Por fim, futuros estudos poderão também explorar o impacto de programas de formação de treinadores baseados na ACJ, analisando de que forma estes influenciam as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos jogadores no contexto do futsal em Angola.

CAPÍTULO VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

7. Referências Bibliográficas

- AFA. (2023). *A Academia de Futebol de Angola ao serviço do desenvolvimento do futebol em Angola*. Academia de Futebol de Angola. <https://www.academiafutebolangola.com/a-academia-de-futebol-de-angola-ao-servico-do-desenvolvimento-do-futebol-em-angola/>
- Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., Bessa, C., Mesquita, I., Clemente, F. M., & Farias, C. (2022). Creative learning activities: thinking and playing 'outside the box'. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-Oriented Teaching and Assessment in Youth Sport*. Routledge.
- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M., & Khahir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6(100198). <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198>
- Aicinena, S. (2013). The impact of chaos, complexity, and luck on coaching success. *International Journal of Society, Science & Education*, 3(3), 551-565.
- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A Review of key paradigms: positivism vs. interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39-43. <https://doi.org/10.36348/gajhss.2020.v02i03.001>
- ALLEA. (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023. <https://doi.org/10.26356/ECOC>
- Allen, J., & Muir, B. (2020). Coaching High Performance Athletes. In R. Resende & A. R. Gomes (Eds.), *Coaching for Human Development and Performance in Sports* (pp. 169-198). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63912-9_9
- Association, W. M. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Barry, G., MacNamara, Á., & Taylor, J. (2025). Performance vs. development coaching? Considering practice in domains of practice: a research-

- informed framework. *Sports Coaching Review*.
<https://doi.org/10.1080/21640629.2025.2485662>
- Baskerville, D., & Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations. *39*(2), 205-221. <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>
- Baumann, J. F. (1988). Direct Instruction Reconsidered. *Journal of Reading*, *31*(8), 712-718.
- Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What actually differs between traditional teaching and sport education in learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine* *20*, 110-125. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Bowes, I., & Jones, R. L. (2006). Working at the edge of chaos: understanding coaching as a complex, interpersonal system. *The Sport Psychologist*, *20*, 235-245.
- Bowles, R., & O'Dwyer, A. (2020). Athlete-centred coaching: perspectives from the sideline. *Sports Coaching Review*, *9*(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/21640629.2019.1649901>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *Handbook of Research Methods in Psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*(1), 5-8.
- CAF. (2024). *TotalEnergies CAF Futsal AFCON Morocco 2024 Awards*. <https://www.cafonline.com/caf-futsal-africa-cup-of-nations/news/totalenergies-caf-futsal-afcon-morocco-2024-awards/>
- Carr, M., Baker, M., Bell, B., Biddulph, F., Jones, A., Kirkwood, V., Pearson, J., & Symington, D. (1994). The constructivist paradigm and some implications for science content and pedagogy. In P. J. Fensham, R. F. Gunstone, & R. T. White (Eds.), *The content of science: a constructivist approach to its teaching and learning* (1st ed., pp. 147-158). Routledge.

- Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (C. Cassell & G. Symon, Eds. 1st ed.). SAGE.
- Chambers, F. (2011). Learning theory for effective learning in practice. In K. Armour (Ed.), *Sport Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315847108>
- Collins, D., Taylor, J., Ashford, M., & Collins, L. (2022). It depends coaching – The most fundamental, simple and complex principle or a mere copout? *Sports Coaching Review*. <https://doi.org/10.1080/21640629.2022.2154189>
- Costa, J., Neves, G., Nakamura, F. Y., Ribeiro, J., Ramos, A., Bell, L., Loureiro, M., Clemente, F. M., Mesquita, I., Coutinho, P., & Afonso, J. (2025). Relationship Between Short- and Long-Term Planning in Sports: A 12-Week Case Study of a Spanish Canoeing Coach. *International Sport Coaching Journal*, 12(2), 286–301. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0077>
- Culver, D. M., Werthner, P., & Trudel, P. (2019). Coach Developers as ‘Facilitators of Learning’ in a Large-Scale Coach Education Programme: One Actor in a Complex System. *International Sport Coaching Journal*, 6(3), 296–306. <https://doi.org/10.1123/iscj.2018-0081>
- Cushion, C. J., Armour, K., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491800>
- Ditroilo, M., Mesquida, C., Abt, G., & Lakens, D. (2025). Exploratory research in sport and exercise science: Perceptions, challenges, and recommendations. *Journal of Sports Sciences*, 43(12), 1108-1120. <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2486871>
- DN. (2018). *Governo quer “fiscalização apertada” de formação inicial e contínua de treinadores*. Diário de Notícias. <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/governo-quer-fiscalizacao-apertada-de-formacao-inicial-e-continua-de-treinadores--9701128.html>
- Evans, J., & Davies, B. (2014). Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society*, 19(7), 869–884. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.850072>

- Facchini, M., Afonso, J., Ramos, A., Coutinho, P., Nakamura, F. Y., Clemente, F. M., Mesquita, I., & Ribeiro, J. (2026). Could Sports Coaching Contexts Learn From Planning Models in Physical Education Contexts? Exploring the Parallels and Divergences Regarding Planning Between Both Contexts. *International Sport Coaching Journal*, 13(1), 200-207. <https://doi.org/10.1123/iscj.2024-0065>
- FADEUP. (2009). *Normas e orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios*. FADEUP.
- FAF. (2024). *FAF promove formação de treinadores de futsal no âmbito da licença CAF*. Federação Angolana de Futebol. <https://faf.co.ao>
- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P., & O'Donovan, T. (2017). Mediating peer teaching for learning games: An action research intervention across three consecutive sport education seasons. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1402114>
- Ferreira, C. A. (2020). Flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 316–325. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.45563>
- FIFA. (2024). *FIFA Futsal World Ranking*. FIFA. <https://inside.fifa.com/fifa-world-ranking/futsal-world-ranking>
- Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455-466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>
- Foulds, S. J., Homann, S. M., Hinck, K., & Carson, F. (2019). The Coach–Athlete Relationship in Strength and Conditioning: High Performance Athletes' Perceptions. *Sports*, 7(12). <https://doi.org/10.3390/sports7120244>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.

- Ginciene, G., Amato, C., Oliveira, E. R. d., Santos, I. O. d., Osbel, E. D., & Leonardi, T. J. (2023). Understanding the pedagogical practice in futsal teaching and learning process based on the TGfU approach. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 18(1), 91-100. <https://doi.org/10.1177/17479541211070790>
- Godbout, P., & Gréhaigne, J.-F. (2020). Regulation of tactical learning in team sports – the case of the tactical-decision learning model. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861232>
- Godbout, P., & Gréhaigne, J.-F. (2021). Game-Play Language and Game-Play Intelligence – Wording, Planning, and Enacting Action Plans in Team Sports. *Athens Journal of Sports*, 8(1), 47-64. <https://doi.org/10.30958/ajspo.8-1-2>
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. In A. Rosado & i. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Faculdade de Motricidade Humana.
- Granera. (2018). *Defendida necessidade de formação regular dos treinadores angolanos*. [Interview].
- Griffin, L. L., Butler, J. I., & Sheppard, J. (2018). Athlete-centred coaching: extending the possibilities of a holistic and process-oriented model to athlete development. In S. Pill (Ed.), *Perspectives on Athlete-Centred Coaching* (1st ed., pp. 9-24). Routledge.
- Guilherme, J., & Braz, J. (2013). Proposta didático-metodológica para o ensino do jogo de futsal. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar*. FADEUP.
- Kapur, M. (2015). Learning from productive failure. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 51-65.

- Kidman, L., & Lombardo, B. J. (2010). Being Athlete-centred: the Humanistic Coach. In L. Kidman & B. J. Lombardo (Eds.), *Athlete-centred Coaching: Developing decision makers* (2nd ed., pp. 11-35). Innovative Prin Communications.
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018). A Review of the Game-Based Approaches to Coaching Literature in Competitive Team Sport Settings. *Quest*, 70(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1439390>
- Kinnerk, P., Kearney, P. E., Harvey, S., & Lyons, M. (2021). An investigation of high-performance team sport coaches' planning practices. *Sports Coaching Review*. <https://doi.org/10.1080/21640629.2021.1990653>
- Kinnerk, P., Kearney, P. E., Harvey, S., & Lyons, M. (2024). High performance team sport coaches' perspectives of their use of in-session core coaching practices to stimulate player learning. *Sport, Education and Society*, 29(8), 983-996. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2235588>
- Lisboa, M. C. G., Gutiérrez, O. C., Rodríguez, Y. T., & Mateus, J. E. (2025). Institutional certification for personal trainers in Angola: An alternative for professionalization that benefits public health. *International Journal of Physical Activity*, 4(1). <https://doi.org/10.53591/2697>
- Loureiro, M., Mesquita, I., Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Clemente, F. M., Nakamura, F. Y., & Afonso, J. (2024). Operationalising flexible planning coupled with ongoing assessment strategies. A pragmatic, longitudinal randomized study in U13 female volleyball team. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 20(2), 714-723. <https://doi.org/10.1177/17479541241307554>
- Magaldi, D., & Berler, M. (2020). Semi-structured Interviews. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. (1st ed., pp. 4825–4830). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos colectivos*. Livros Horizonte.

- Mesquita, I. (2000). Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos* (pp. 73-89). CEJD/FCDEF-UP.
- Mesquita, I. (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. Nascimento, V. Ramos, & F. Tavares (Eds.), *Jogos desportivos: formação e investigação* (pp. 103-131). UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Mesquita, I. (2017). O valor das pedagogias críticas na formação de treinadores com mente de qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 223-234.
- Mesquita, I. (2022). Pedagogia do Desporto. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau III*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P., & Silva, P. (2021). Pedagogia e Didática do Desporto. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau II*. Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Mesquita, I., Farias, C., De Martin Silva, L., Afonso, J., & Coutinho, P. (2022). How Can Learner-Oriented Scaffolding Strategies Be Implemented in Coach Education? A Case Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1961994>
- Mesquita, I., & Gomes, R. (2022). Coaching do Treino Desportivo. In IPDJ (Ed.), *Manual de Curso de Treinadores de Desporto Grau III*. Instituto Português do Desporto e Juventude. https://ipdj.gov.pt/documents/20123/3644128/PNFT2021_Coaching_GIII.pdf/497c3f32-9032-7d34-6ecc-ec4ce1c28bee?t=1662375358255
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway Publishers.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (M. Metzler & G. Colquitt, Eds. 4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles*. (1st ed.). Longman.

- Murphy, P., Hippolyte, R., & Theraulaz, B. (1998b). Behavior coaching is a waste of time. *The Coach*(3/98), 16-21.
- Mussamo, A. (2024). Angola tem os primeiros treinadores de FUTSAL com licença 'C' CAF. *Desporto, Última Hora*. <https://www.opais.ao/desporto/angola-tem-os-primeiros-treinadores-de-futsal-com-licenca-c-caf/>
- Nash, C., Sproule, J., & Horton, P. (2017). Continuing professional development for sports coaches: a road less travelled. *Sport in Society*, 20(12), 1902-1916. <https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1232414>
- Nelson, L., Groom, R., & Potrac, P. (2025). *Research Methods in Sports Coaching* (L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac, Eds. 2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003381891>
- Nichol, A. J., Potrac, P., Hayes, P. R., Boocock, E., Vickery, W., Morgan, C. T., & Hall, E. T. (2023). Coaching in the shadows: critically examining the unintended (non)influence of pedagogical practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(4), 362-379. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1990244>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissances [Biology and knowledge]*. Gallimard.
- Pritchard, R., & Morgan, K. (2022). Developing coach education to enhance rugby coaches' understanding and application of game centred approaches— The importance of questioning. *International Journal of Sports Science & Coaching*. <https://doi.org/10.1177/17479541221104157>
- Ramos, A., Coutinho, P., Davids, K., & Mesquita, I. (2020). Developing players' tactical knowledge using combined Constraints-led and Step-Game Approaches – A longitudinal action-research study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 94(4), 584-598. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1755007>

- Ramos, A., Coutinho, P., & Mesquita, I. (2025). How can coaches tailor the coaching practices to scaffold players' learning development? An insider action-research study in youth volleyball team. *Sports Coaching Review*, 14(3), 535-556. <https://doi.org/10.1080/21640629.2023.2275398>
- Ramos, A., Coutinho, P., Ribeiro, J., Fernandes, O., Davids, K., & Mesquita, I. (2022). How can team synchronisation tendencies be developed combining Constraint-led and Step-Game approaches? An action-research study implemented over a competitive volleyball season. *European Journal of Sport Science*, 22, 160-170. <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1867649>
- Ramos, A., Ribeiro, J., Afonso, J., & Mesquita, I. (2025). Appropriateness Applied: A Renewed Coaching Perspective to Reach Out to Every Athlete. *International Sport Coaching Journal*, 12(2), 312–321. <https://doi.org/10.1123/iscj.2023-0067>
- Ramos, A., Valério, C., & Mesquita, I. (ahead of print). Could caring be the engine to better orchestrate? An interpretative case study of a world championship futsal coaching team. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2498038>
- Rico-González, M., Pino-Ortega, J., Clemente, F. M., Rojas-Valverde, D., & Arcos, A. L. (2021). A systematic review of collective tactical behaviour in futsal using positional data. *Biology of Sport*, 38(1), 23-36. <https://doi.org/10.5114/biolsport.2020.96321>
- Roberts, S., & Potrac, P. (2014). Behaviourism, Constructivism and Sports Coaching Pedagogy: A Conversational Narrative in the Facilitation of Player Learning. *International Sport Coaching Journal*, 1, 180-187.
- Rodrigues, M. E., Ramos, A., Leite, N., Ribeiro, J. N., Araújo, D., & Travassos, B. (2025). Decoding futsal defensive game situations through the eyes of coaches. *Motricidade*, 21(e37005), 1-11. <https://doi.org/10.6063/motricidade.37005>
- SAPO. (2023). Marcos Antunes diz que falta de dinheiro é a principal dificuldade do futsal angolano. *SAPO*. <https://sportinforma.sapo.pt/modalidades/futsal/artigos/marcos-antunes->

- diz-que-falta-de-dinheiro-e-a-principal-dificuldade-do-futsal-angolano?utm_source=chatgpt.com
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. (5th ed.). Teachers college press.
- Shvarts, A., & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1574306>
- Souza, A. d., & Oslin, J. (2008). A Player-Centered Approach to Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(6), 24-30. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598195>
- Stodter, A., Cope, E., & Townsend, R. C. (2021). Reflective conversations as a basis for sport coaches' learning: a theory-informed pedagogic design for educating reflective practitioners. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902836>
- Stodter, A., & Whitehead, A. (2024). Thinking again about the use of think aloud and stimulated recall methods in sport coaching. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 16(5), 456-470 <https://doi.org/10.1080/2159676X.2024.2377658>
- Subijana, C. L. d., Martin, L. J., Ramos, J., & Côte, J. (2021). How coach leadership is related to the coach-athlete relationship in elite sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(6), 1239–1246. <https://doi.org/10.1177/17479541211021523>
- Taber, K. S. (2019). Constructivism in Education: Interpretations and Criticisms from Science Education. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Early Childhood Development: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 312-342). Information Resources Management Association.
- Turner, G. (2014). *Treino de futsal em boas mãos*. UEFA. https://pt.uefa.com/futsaleuro/news/0257-0def73db5f03-0aacc2c1a89b-1000--treino-de-futsal-em-boas-maos/?utm_source=chatgpt.com
- UNIPIAGET. (2024). *Pela primeira vez Angola tem oportunidade de formar e certificar treinadores com a licença C de futsal*. <https://www.unipiaget-angola.org/noticias?id=197&single=>

- Vygotsky, L. S. (1978). The development of higher psychological processes. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (1st ed.). Harvard University Press.
- Ward, P., & Lee, M. A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 205-225.
- Woods, C. T., McKeown, I., Rothwell, M., Araújo, D., Robertson, S., & Davids, K. (2020). Sport Practitioners as Sport Ecology Designers: How Ecological Dynamics Has Progressively Changed Perceptions of Skill “Acquisition” in the Sporting Habitat. *Frontiers in Psychology*, 11(654), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00654>