

A formação de treinadores de luta olímpica: estudos das fontes de conhecimento e conteúdos de formação essenciais

Paulo MARTINS* & António ROSADO

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa (Portugal)

Recepción: 28/01/2017; Aceptación: 29/08/2017; Publicación: 31/08/2017.

ORIGINAL PAPER

Resumo

O objectivo do presente estudo foi analisar a representação dos treinadores de luta no que respeita às fontes de conhecimento e aos conteúdos de formação a adotar no processo de formação de treinadores de jovens lutadores. O estudo baseou-se no modelo de Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino. Caracterizou-se por assentar numa metodologia qualitativa, de estudo de caso múltiplo, inquirindo-se seis experts da modalidade, a partir da aplicação de uma entrevista em profundidade, com base num guião semi-estruturado pretendendo identificar quais as fontes de conhecimento que os treinadores usam para a sua formação e quais os conteúdos didáctico-metodológicos que eles consideraram essenciais saber para se desempenhar a função de treinador. A análise revelou que as fontes de conhecimento profissional são diversificadas, incluindo formação académica e experiência profissional como as fontes principais de acesso ao conhecimento profissional. Os treinadores revelaram, ainda, que as suas primeiras fontes de conhecimento são as suas experiências enquanto atletas de competição. Por último, neste estudo, conclui-se que os treinadores experts devem possuir um profundo conhecimento do ambiente de competição, procurando otimizar as suas influências sobre os atletas e promover uma influência não só ao nível da prática do jovem enquanto atleta mas, também, sobre o jovem enquanto pessoa.

Palavras-chave: Formação de treinadores; currículo; luta; luta olímpica; desportos de combate.

La formación de entrenadores de lucha olímpica: estudio de las fuentes de conocimiento y contenidos de formación esenciales

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar la representación de los entrenadores de lucha respecto a las fuentes de conocimiento y a los contenidos de formación a impartir durante la formación de entrenadores de jóvenes luchadores. El estudio se basó en el modelo de Grossman (1990) sobre el conocimiento profesional para la enseñanza y se realizó mediante una metodología cualitativa, de estudio de caso múltiple. Se realizaron seis entrevistas en profundidad a seis expertos de la modalidad, a partir de un guión semi-estructurado, tratando de identificar cuáles eran las fuentes de conocimiento que los entrenadores utilizaban para su formación y cuáles eran los contenidos didáctico-metodológicos que consideraban esencial conocer para desempeñar la función de entrenador. El análisis reveló que las fuentes de conocimiento profesional eran diversas, incluyendo la formación académica y la experiencia profesional como las principales fuentes de acceso al conocimiento profesional. Los entrenadores señalaron además que sus primeras fuentes de conocimiento fueron sus experiencias como atletas de competición. Por último, este estudio concluye que los entrenadores expertos deben poseer un profundo conocimiento del ambiente de competición, buscando optimizar su influencia sobre los atletas, que se extienda no solo a nivel de la práctica del joven como atleta sino también a nivel del joven como persona.

Palabras clave: Formación de entrenadores; currículo; lucha; lucha olímpica; deportes de combate.

The training of Olympic wrestling coaches: study of the sources of knowledge and essential training contents

Abstract

The aim of this study was to analyze the representation of wrestling coaches regarding the sources of knowledge and the training contents to be adopted during the training process of young wrestlers' coaches. The study was based on Grossman's (1990) model of professional knowledge for teaching and followed a qualitative, multiple case study methodology. Following a semi-structured script, six Olympic wrestling experts were interviewed in-depth, trying to identify the sources of knowledge that the coaches used for their training and what didactic-methodological contents they considered essential to play their role as coach. The analysis revealed that the coaches' sources of professional knowledge were diverse, including academic training and professional experience as the main sources of access to professional knowledge. The coaches also pointed out that their first sources of knowledge were their experiences as competitive athletes. Finally, this study concludes that expert coaches must acquire a profound knowledge of the competition environment, seeking to optimize their influence on athletes, which should extend not only to the sport practice of the youngster – as an athlete – but also at the level of the athlete as a person.

Keywords: Coach training; curriculum; wrestling, Olympic wrestling; combat sports.

* E-mail: pmartins@fmh.ulisboa.pt

1. Introdução

O que os treinadores precisam saber e fazer para poderem ensinar e treinar de modo a que o seu ensino possa conduzir às aprendizagens dos seus atletas? Quais as fontes onde podem recolher essa informação? O estudo dos conhecimentos que um treinador deverá possuir para corresponder a critérios pedagógicos de eficácia profissional é muito complexo sendo a investigação escassa nesta matéria em particular no que se refere à investigação sobre os treinadores. Essa investigação é, ainda subsidiária da pesquisa realizada em contextos educativos, nomeadamente no âmbito da formação de professores em geral e sobre o ensino da Educação Física em particular. Se nos reportarmos à investigação sobre o conhecimento profissional dos professores teremos que reconhecer que se trata de uma problemática muito complexa, devido entre outros aspetos, ao fato de se tratar de um conjunto de conhecimentos implícitos, que devem ser de alguma forma explicitados. Isto é, muitos saberes profissionais, advindos da prática como atleta, como treinador ou como professor, de natureza claramente procedimental, são dificilmente verbalizáveis e, como tal, difíceis de sistematizar e transmitir. A produção de saberes profissionais na área do desporto exige a capacidade de transmutar conhecimento procedimental em conhecimento declarativo, sendo claro que essa tarefa não é fácil, nem isenta de riscos. Não obstante, os conhecimentos assim obtidos constituem uma fonte única e verdadeiramente insubstituível de construção do conhecimento profissional. Na realidade, muitos pesquisadores vêm estudando a base de conhecimento profissional para o ensino a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas.

Na década de 70 do século passado, a prática docente e a sua atividade na sala de aula, suscitou grande interesse aos investigadores (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz, & Pestana, 1996). Neste período, proliferaram os estudos observacionais, estruturados em torno do paradigma positivista, onde os investigadores centravam a sua análise na descrição do comportamento do professor e do aluno (Shulman, 1986). Destacavam-se os comportamentos de ensino mais relacionados com o produto (sucesso pedagógico) obtendo-se um perfil de professor e de ensino eficaz, motivando, por isso, outra designação deste paradigma por “estudos sobre a eficácia pedagógica” (Berliner, 1986). As limitações deste modelo consistem, fundamentalmente, com a crítica à unidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem, muito centrado no professor, com a ausência de consideração dos processos de pensamento de professores e dos alunos e com a menor consideração do ambiente contextual. De facto, a observação sistemática, limitada ao estudo dos comportamentos observáveis, foi objeto de crítica dado o carácter limitativo do modelo, uma vez que o observador apenas registava comportamentos e não acedia aos pensamentos, situação que possibilitaria compreender quais as intenções que estão por trás do comportamento explícito do professor e do aluno. Assim, para Clark e Peterson (1986) as ações dos professores devem ser compreendidas a partir do estudo do processo de pensamento do professor, estabelecendo uma complementaridade entre este modelo e o do Processo-Produto.

Procurando ultrapassar estas limitações, surge a linha de investigação denominada por “paradigma dos processos de pensamento e ação do professor” argumentando que as decisões e os comportamentos dos professores e dos alunos são influenciados pelas suas crenças e valores e que estes devem ser considerados na investigação (Clark & Peterson, 1986). Clark e Peterson (1986) referem que as ações dos professores dependem da forma como pensam, concebem e decidem, pelo que a capacidade de tomar uma decisão reflete-se na qualidade da ação pedagógica. Estudos sobre o ‘pensamento do professor’ e, posteriormente, também, sobre o ‘conhecimento do professor’ passam a ser desenvolvidos a partir dos anos 80, superando alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos destacados pela pesquisa processo-produto.

Doyle (1979) reportando-se à carência da contextualização do estudo dos comportamentos observáveis na sala de aula introduz uma nova dimensão da pesquisa, a “investigação ecológica”. Para Rosado (1997) nas atividades físicas e no desporto, este paradigma “constitui um novo caminho para desvendar ângulos diferentes da atividade do professor e também do treinador, assim como, para colmatar algumas lacunas apontadas ao paradigma ‘processo-produto’”.

As abordagens ecológicas têm por fundações o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1976, 2005). No âmbito educacional, as abordagens ecológicas fundamentam-se nos trabalhos de Hamilton (1983). Paralelamente, Doyle (1986), num âmbito mais

circunscrito, destaca a especificidade do microsistema que a sala de aula constitui. A ecologia da aula comportaria dois sistemas de tarefas: o sistema de tarefas de instrução e o sistema de tarefas de gestão. Em consonância com a proposta de Doyle (1977) e englobando os contributos de Allen (1986), Siedentop (1991) refere-se ao modelo da ecologia da aula como estruturado em de três sistemas de tarefas inter-relacionadas: o *sistema de tarefas de instrução*, o *sistema de tarefas de gestão* e o *sistema social dos alunos*.

Shulman (1992) observou, no entanto, que apesar destes desenvolvimentos, ainda permanecia um ‘paradigma perdido’ no estudo do ensino: o conteúdo, o que era ensinado nos diferentes componentes curriculares, os conteúdos escolares relacionados a grandes áreas do conhecimento humano. O ensino ainda era considerado, nas investigações, como uma atividade genérica mais do que relacionada ao que estava sendo ensinado, por quem, para quem e para qual nível de escolarização. A hipótese de Shulman é a de que os professores têm conhecimento de conteúdo especializado de cuja construção são protagonistas: o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Os professores precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Esses conhecimentos são apresentados de várias formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico). Shulman (1987) explicita várias categorias desse conhecimento (conhecimento específico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimentos dos contextos, conhecimento dos fins, propósitos e valores de referência) que podem ser agrupadas em: *conhecimento do conteúdo específico*, *conhecimento pedagógico geral* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Para além do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento do conteúdo (Griffey & Housner, 1991; Siedentop & Eldar, 1989) surge o conceito de *conhecimento pedagógico do conteúdo*. O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, da sigla em inglês “Pedagogical Content Knowledge”) é considerado o conhecimento profissional específico de professores relativamente às matérias em que tem responsabilidade docente e às estratégias didáticas específicas utilizadas para a sua transmissão. O constructo PCK refere-se à intersecção entre conteúdo e pedagogia e supõe, na visão original de Shulman “(...) a capacidade de um professor para transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes levando em consideração as experiências e bagagens dos mesmos” (Shulman, 1987).

Vários autores têm realizado proposições sobre os componentes do conhecimento prático de professores. Shulman (1987) propõe sete: do conteúdo; pedagógico do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; dos materiais e programas; dos alunos; do contexto e dos fins, propósitos e valores educativos. Para Grossman (1990) são quatro os componentes que interagem e que formam o conhecimento base para o ensino. São eles: a) o conhecimento pedagógico; b) o conhecimento do conteúdo; c) o conhecimento pedagógico do conteúdo e; d) o conhecimento do contexto (Figura 1).

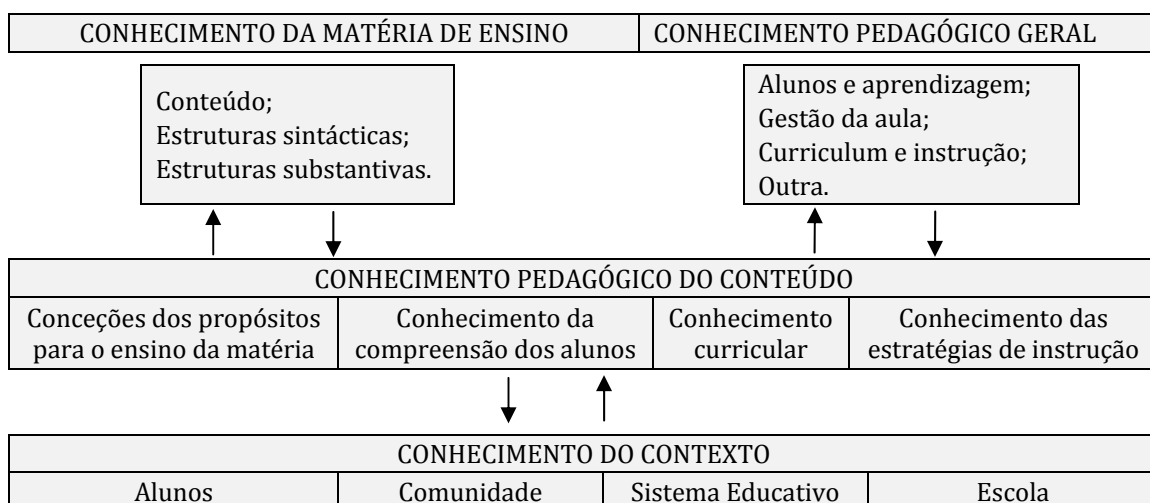


Figura 1. Modelo do Conhecimento do Professor, Grossman (1990)

Para Grossman (1990) são quatro as áreas fundamentais para a compreensão e classificação do conhecimento profissional para o ensino: 1) o conhecimento da matéria, estando integrado o saber acerca das estruturas semânticas e sintáticas dos conteúdos de ensino e aprendizagem; 2) o conhecimento pedagógico geral, que inclui o conhecimento e as crenças dos professores relativo às aprendizagens, aos alunos, os procedimentos de gestão da aula e os conhecimentos relativos aos propósitos da educação; 3) conhecimento das especificidades do contexto, que envolve o conhecimento sobre os alunos, a organização e cultura da escola e o envolvimento comunitário; e 4) o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é dividido em quatro dimensões: 4a) o conhecimento e convicções acerca dos propósitos para o ensino de uma matéria a diferentes níveis de escolaridade (reflecte-se nos objectivos que o professor estabelece para o ensino de uma determinada matéria); 4b) o conhecimento curricular do conteúdo (conhecimento dos meios curriculares para o ensino da matéria, assim como a articulação horizontal e vertical dos currículos dessa matéria); 4c) conhecimento da compreensão dos alunos, suas concepções e falsas concepções acerca de determinados temas da matéria; e 4d) conhecimento das estratégias de instrução e representações para o ensino de tópicos particulares da matéria (repertório de imagens, metáforas, experiências, actividades e explicações adequadas para o ensino dos diferentes tópicos da matéria).

Uma transposição destas linhas de pensamento para o contexto do desporto, para a formação e actuação profissional dos treinadores está, ainda, por realizar. Poucos estudos em treino desportivo e sobre os treinadores se incluem nestas linhas de investigação (Jones & Wallace, 2005).

Proposto por Shulman (1987) e mencionado anteriormente, o conhecimento de conteúdo específico refere-se aos conteúdos específicos da modalidade. Inclui as compreensões de factos, conceitos, processos, procedimentos, etc. de uma modalidade específica. Ainda que o conhecimento do conteúdo específico seja necessário, não é suficiente. Os treinadores devem, também, ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento da modalidade tanto nos seus aspectos genéricos quanto nas suas especificidades e conhecimento de como ajudar os seus atletas a entenderem as problemáticas abordadas. São, ainda, necessários conhecimentos pedagógicos gerais, um tipo de conhecimento que transcende a especificidade da modalidade, incluindo conhecimentos de teorias e princípios relacionados com os processos gerais de ensinar e aprender e o conhecimento pedagógico dos conteúdos, entendida como uma forma de conhecimento do conteúdo, que inclui compreensão do que significa ensinar uma modalidade específica, assim como os princípios e técnicas que são necessários para dar corpo a esse processo.

A base de conhecimento para o treino desportivo não pode deixar de consistir num corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o treinador possa propiciar processos de treino, em diferentes níveis, contextos e modalidades. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. Há estudos que focalizam fontes e fundamentos das compreensões dos professores, procurando estabelecer relações entre os conhecimentos por eles construídos ao longo de sua vida profissional e aqueles adquiridos em cursos de formação inicial e/ou programas de formação continuada (e.g. Berliner, 1986; Graham, French & Woods, 1993; Grau, 2000; Griffey, & Housner, 1991). Diversos investigadores examinaram a aquisição do conhecimento pedagógico do conteúdo. Graça (1997) realizou um estudo alargado, apoiando-se no quadro conceptual de referência na estrutura conceptual de Grossman (1990). Em linha com esta ideia, mas em contexto desportivo, Mesquita (1998) elaborou um estudo em voleibol. Particularmente na modalidade de luta olímpica, Martins (2008) observou que não estão suficientemente estudadas as fontes de conhecimento dos treinadores e o modo como estas se inter-relacionam e influenciam o conhecimento do conteúdo, aliás afirma que são inexistentes estudos feitos em Portugal nesta modalidade. No seu estudo, o autor indica que a primeira fonte de conhecimento utilizada pelos treinadores é a própria experiência pessoal enquanto praticante. As fontes de formação prática, estruturada em saberes procedimentais e condicionais, em saberes contextualizados e situacionais, são as mais valorizadas e referenciadas. Outras fontes, menos referenciadas, são de natureza académica, assentes no conhecimento declarativo, no modelo de racionalidade técnica e da ciência aplicada.

As pesquisas sobre o perfil de conhecimentos necessários ao exercício profissional, bem como sobre as fontes de obtenção desse conhecimento, nomeadamente, sobre os conhecimentos

dos conteúdos, com treinadores desportivos é muito escasso e ainda há pouca informação que contribua efetivamente para a formação de treinadores nesta área. Tal raciocínio estende-se aos treinadores de luta.

A falta de respostas científicas nesta área reflete-se nos modelos de formação de treinadores, estando estes últimos ainda, predominantemente, preocupados apenas com o conhecimento disciplinar ou o conhecimento pedagógico, não considerando verdadeiramente, a nossa opinião, formas de conhecimento integrativas. Nessa medida, este estudo pretende responder a duas questões fundamentais: O que necessita um treinador saber para ser treinador? Ou, mais especificamente: o que um treinador deve saber de forma a ingressar na actividade com um repertório mínimo que lhe possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos? Que fontes de conhecimento utiliza para incorporar esses saberes? A construção de um modelo holístico que esclareça a totalidade das relações entre estas questões, não foi ainda tentada, parecendo-nos claro que sem esta tentativa de explicação das diversas relações entre estas variáveis, a reflexão sobre o desenvolvimento do treinador de luta está ainda muito limitada.

2. Metodologia

2.1. Participantes

Participaram 6 treinadores de luta das camadas de formação e escalão elite. A sua escolha assentou nos seguintes critérios: Detentores do Título Profissional de Treinador de Desporto (TPTD) – Luta de Grau 2 (ou equivalente no caso dos treinadores internacionais,) certificação reconhecida pelo instituto português da juventude e desporto (Lei 40/2012) e estar presentemente a ministrar treino; Os treinadores devem ser conhecidos e indicados pelos seus pares; Resultados desportivos como treinadores; Currículo desportivo como atleta. Habilitações académicas, sendo preferencialmente licenciados em Desporto; Artigos técnico-científicos publicados em revistas da especialidade.

Os participantes eram todos do género masculino, com idades compreendidas entre os 32 e 54 anos. O intervalo de prática, enquanto atletas, variou entre os 10 e os 22 anos. Todos os treinadores portugueses detêm o TPTD-Luta de Grau 2, tendo estes sido obtidos através de aprovação em curso ministrado pela da Federação Portuguesa de Lutas Amadoras, sendo todos eles formadores dos cursos de treinadores da Federação Portuguesa de Lutas Amadoras e dois licenciados em Desporto. Quanto aos outros três, o treinador cubano tem licenciatura em Engenharia Industrial e mestrado em Treino de Alto Rendimento pela Universidade de Havana, os treinadores espanhóis, um é bacharel em Educação Física, o outro tem o 12º ano de escolaridade.

O tempo de experiência profissional enquanto treinadores de luta varia entre os 6 anos e os 29 anos. As características detalhadas dos participantes são apresentadas no tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1. Características dos participantes (género, idade, nível escolaridade, formação federativa)

Treinador Género (Idade)	Escolaridade	Formação	
		Certificação de Treinador	Formação Internacional
A Masc. (33)	9º ano Escolaridade	II	Curso de Mestre de Luta pela Escola Superior de Luta em Roma
B Masc. (32)	Licenciatura em Ciências do Desporto	II	Curso de Mestre de Luta pela Escola Superior de Luta em Roma
C Masc. (35)	Licenciatura em Ciências do Desporto. Mestrado em Psicologia do Desporto	II	Curso de Mestre de Luta pela Escola Superior de Luta em Roma
D Masc. (53)	Licenciatura em Engenharia Industrial. Mestrado em Treino Alto Rendimento	Especialista	Formador FILA para a América latina
E Masc. (34)	12º ano Escolaridade	II	Curso de Mestre de Luta pela Escola Superior de Luta em Roma
F Masc. (39)	Bacharelato em Educação Física	II	Curso de Mestre de Luta pela Escola Superior de Luta em Roma

Tabela 2. Características dos participantes (experiência como treinador)

Treinador (anos experiência)	Títulos conquistados e Presenças em competições de destaque
A (6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Campeões de Portugal em vários escalões etários com maior incidência nos escalões de formação • 11º lugar Camp. Europa de Séniores; 8º, 9º e 12º lugares Camp. Europa de Júniores; Várias medalhas de ouro em competições internacionais nos escalões de cadetes, juniores e seniores.
B (6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Campeões de Portugal em vários escalões etários com maior incidência nos escalões de formação femininos. • 4º lugar no Camp. Europa de cadetes fem.; 6º e 7º lugar no Camp. Europeu de cadetes fem.; Várias medalhas de ouro em grandes prémios internacionais.
C (13 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Vitória colectiva no Torneio Internacional Cidade de Almada 2003 (Torneio reconhecido pela Federação Internacional - FILA); Vitória colectiva no I Grande Prémio da Juventude - Rio Maior 2004 (Torneio FILA) • 5 resultados no TOP-10 de Campeonatos da Europa ou Mundo (2 - luta Greco-romana (GR), 3 - luta feminina (LF)). 82 medalhas em Torneios Internacionais FILA (68 - GR; 14 LF). Jogos Olímpicos de Atenas (60Kg - Hugo Passos). Jogos mundiais da Juventude. Campeonato da Europa de Seniores (2X). Campeonato Mundo de seniores (1X)
D (29 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 campeões olímpicos em 1992. 21 campeões do mundo. 10 de prata em camp. do mundo + 7 de bronze. 1 medalha de prata no camp. da Europa de Júniores • > 180 medalhas em Torneios FILA
E (8 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 campeões de Espanha • 9 participações no Camp. Europa de cadetes, juniores e seniores
F (12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 9º lugar em Jogos olímpicos. 5º lugar em Camp. Mundo. 5º lugar em Camp. Europa. Vários campeões de Espanha • 25 presenças em campeonatos do Mundo e Europeus

Tabela 3. Características dos participantes (enquanto atleta)

Treinador (anos praticante / anos competidor)	Títulos conquistados e Resultados e presenças em competições de destaque
A (22/22 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Várias vezes campeão nacional ind. nas especialidades de Greco-romana (GR) e Livre-olímpica (LO) entre 1980 e 2001 • Presença olímpica em Atlanta '96. 8º lugar Camp. da Europa - Seniores. 10º lugar Camp. Mundo - Seniores. 10º lugar Camp. Europa - Júniores
B (21/21 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Várias vezes campeão nacional Ind. nas especialidades de GR e LO entre 1986 e 2001 • 6º lugar Camp. da Europa 98 - Seniores. 6º lugar Camp. Mundo 93- Esperanças. 13º lugar Trofeu Milone - Seniores. 1º lugar Tor. Inter. Cidade Almada 91,93,96,97 e 98. 2º lugar Tor. Inter. Cidade Almada 99. Presenças Camp. Mundo 91,93,94,94,97,99- Seniores. Presenças Camp. Europa 91/ 98, 2000 e 2001-Seniores. Presenças em GrandPrix Hungria, Austria e Acropole. Presenças Camp. Mundo 92- Júniores. Presenças Camp. Mundo 91- Esperanças
C (10/10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 vezes campeão nacional Ind. GR. 3 vezes campeão nacional Ind. LO. 5 vezes campeão regional Ind. GR. 4 vezes campeão nacional Ind. LO • 13º lugar Camp. Mundo 90- Seniores. Presença Camp. do Europa GR-Seniores. 11 presenças em finais de Camp. Nacional GR -Seniores
D (14/14 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez Campeão Mundial Universitário. 3 vezes campeão pan-americano. 4 vezes vencedor dos <i>Juegos da Amistad</i> Várias vezes campeão nacional de Cuba Ind. nas especialidade de GR e LO • 18 presenças em Campeonatos do Mundo e Pan-americanos e <i>Juegos da Amistad</i>
E (20/20 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Vice campeão do mundo na especialidade de GR. 7 vezes campeão nacional Ind. Espanha na especialidade de GR • Presença olímpica em Barcelona '92. 8º lugar Camp. Europa - Seniores. 5º lugar nos Jogos do Mediterrâneo. 35 presenças em Torneios Internacionais
F (10/10 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • 6 vezes campeão nacional. Espanha Ind. na especialidade de GR • Presença olímpica em Barcelona '92. 7º lugar Camp. Europa 91 - Seniores. 5 presenças Camp. Europa - Seniores. 4 presenças em Camp. Mundo - Seniores

2.2. Instrumento

Foi utilizada uma entrevista em profundidade com guião semiestruturado com o intuito de recolher detalhadamente mas com um certo grau de flexibilidade (resposta aberta) o que pensam os participantes do estudo. O guião da entrevista segue o modelo de Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino adaptado por Graça (1997). A construção do guião da entrevista envolveu uma primeira fase de definição das variáveis e de identificação das questões a empregar. A construção do guião da entrevista foi realizada em três fases. A primeira fase foi a definição das variáveis e objectivos do estudo resultantes da revisão bibliográfica em torno desta matéria. Na segunda fase, e igualmente suportados pela revisão de bibliografia em estudos análogos, procurou-se identificar quais as questões a empregar. Como base de trabalho nesta etapa, foi utilizado o guião de Graça (1997), Macedo (2002) e Correia (2005) também eles validados por peritagem. Procedeu-se à redução das perguntas através da selecção das que melhor garantiam a obtenção da informação desejada, o rigor e clareza das questões, o encadeamento lógico do questionamento sem risco de induzir respostas e a operacionalidade em relação ao tempo necessário para a sua realização. Na terceira e última fase, efectuou-se uma entrevista piloto ou pré-teste, com o guião provisório, procurando validar o mesmo quanto à clareza e pertinência das questões, permitindo evitar erros de vocabulário e de formulação e salientar recusas, incompreensões e equívocos. Mediante o seu efeito procedeu-se às reformulações necessárias.

O guião final da entrevista enuncia os temas específicos a abordar, com a finalidade de levar o entrevistado a aprofundar o seu pensamento ou a explorar uma questão de que não fala de forma espontânea. No Tabela 4 é apresentada a sua organização de acordo com o quadro conceptual estabelecido.

Tabela 4. Guião da Entrevista

- 1 De que fontes provém aquilo que sabe hoje sobre a luta?
- 2 Que peso/importância atribuiria a cada uma delas?
- 3 Para si que conhecimentos é que um perito em luta tem de possuir?
- 4 Quais os conhecimentos que utiliza mais para seleccionar as técnicas de base desta modalidade?
- 5 Quais os conhecimentos que utiliza mais para seleccionar quais as técnicas consideradas mais avançadas desta modalidade?
- 6 Quais os conhecimentos que utiliza mais para seleccionar as técnicas de ensino/aprendizagem no ensino da luta. Tem em consideração o escalão etário e/ou o nível de prática?
- 7 Quais os conhecimentos que utiliza mais para seleccionar as componentes críticas das habilidades/técnicas?
- 8 Quais os conhecimentos que utiliza mais para organizar a sequência de ensino das habilidades técnicas?
Quais os conhecimentos que utiliza mais para seleccionar o material didáctico utilizado e que é adaptado ao nível
- 9 de prática, escalão etário e características da técnica? Se sim, qual e como? Dê exemplos.

2.3. Variáveis

Foram estabelecidos, de antemão, dois grandes temas, que compreendem no seu interior sub-temas (categorias), para proceder à caracterização das orientações conceptuais dos treinadores relativos ao ensino e treino da luta: “Fontes de Conhecimento do Treinador” e “Representações sobre a expertise”. Estes dois temas são assumidos como instrumentos heurísticos de busca e retenção de informação, para interpretação posterior. Os temas não são mutuamente exclusivos, pois, embora visando destacar componentes específicas das orientações conceptuais, não se pode deixar de admitir a sua interligação e interdependência.

Relativamente ao primeiro tema, “Fontes de Conhecimento do Treinador”, pretende-se reunir material respeitante à proveniência do conhecimento especializado para o ensino e treino da luta. Isto é, diz respeito à proveniência do conhecimento especializado para o ensino e treino da luta, organizando-se em diversos tipos de fontes: a experiência como praticante; a frequência de cursos de formação de treinadores de luta, a experiência da prática como treinador, a formação académica, os conhecimentos adquiridos por contactos com outros treinadores, o autoestudo e a consulta de literatura da especialidade/modalidade (Graça, 1997).

No segundo tema “Representações sobre a expertise” pretendeu-se estudar que conhecimentos é que um *expert* desta modalidade deve deter, e que compreendem o conhecimento

relativo aos tópicos mais regularmente ensinados e treinados na formação de uma determinada modalidade, ou seja, todos os conhecimentos que permitem tornar a matéria inteligível e passível de ser aprendida pelos atletas através de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

2.4. Procedimentos

Explicitou-se aos treinadores os objetivos, bem como foi garantida a confidencialidade dos dados. Após a sua concordância, foi pedido que assinassem a autorização de consentimento informado previamente preparada. Durante a entrevista procurou-se manter um formato “tipo diálogo” no sentido de manter fluído o desenvolvimento e o andamento das perguntas e respostas. A média de duração das entrevistas, foi de 90 minutos. As entrevistas, foram registadas em gravador. Foram posteriormente transcritas num processador de texto para se proceder à análise temática (Bogdan & Biklen, 1994).

2.5. Análise de dados

Utilizou-se uma metodologia qualitativa no sentido de descrever os pensamentos e as atitudes dos treinadores a propósito do que consideram ser as fontes de conhecimento e os conhecimentos mais importantes para o ensino e treino da luta. Assim, a análise dos dados foi elaborada primeiro através da codificação de todas as entrevistas e realizada com base num quadro conceptual utilizado e adaptado por Graça (1997) a partir das categorias elaboradas por Grossman (1990). A informação retirada da codificação do material das entrevistas, balizada pelos grandes temas descritos, foi condensada e exposta em tabela, procurando indicadores comuns e perspectivas opostas nas concepções explicitadas pelos treinadores (Miles & Huberman, 1994). A análise temática consistiu na procura das ideias fortes dos temas emergentes das entrevistas. Tomou-se a diligência de seleccionar um conjunto de vinhetas com citações para ilustrarem e auxiliarem tanto a apresentação dos resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

2.6. Fidelidade de codificação

Foram adotados três tipos de estratégias quando as categorias eram ambíguas e a classificação difícil: as citações ou vinhetas relativas aos processos descritivos e de inferência que foram sendo realizados; a re-entrevista aos *experts* participantes de modo a confirmar o sentido mais preciso daquilo que pretendiam dizer e, por validação consensual entre os investigadores, após discussão das categorias e das unidades de informação (Bogdan & Biklen, 1994). Quando foram encontradas inconsistências entre os investigadores, os dados foram novamente avaliados. Após esta fase, confirmou-se a análise dos dados através da validação dos investigadores. Quando emergiram desacordos entre os investigadores, foram re-lidas as transcrições e discutidos de novo os pontos de discórdia. O ponto de vista do investigador que aplicou diretamente a entrevista foi considerado especialmente relevante na resolução dos desacordos que surgiram, pelo facto de ter sido o condutor da entrevista e, como consequência, ter falado diretamente com os participantes neste estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

3. Apresentação e discussão de resultados

Este estudo procurou investigar as concepções dos treinadores de luta a propósito das fontes de conhecimento e dos conteúdos essenciais para a formação do treinador. Procurando determinar as características do seu pensamento, o estudo baseou-se no modelo de Grossman (1990) sobre o conhecimento profissional para o ensino.

3.1. Representações sobre as Fontes de Conhecimento do Treinador

O Tabela 5 apresenta as ideias fortes relativas ao conhecimento de cada um dos treinadores no que concerne à proveniência do conhecimento especializado para o ensino e treino da luta. A totalidade dos treinadores revelou que as suas primeiras fontes de conhecimento são as suas

experiências enquanto atletas de competição. A razão desta atribuição, explicam, é que contribuí largamente para o conhecimento técnico. O saber fazer parece ser muito importante para os treinadores. Nesta matéria apenas um dos treinadores indicou um período mínimo de 5 anos de prática enquanto atleta como subsidiário a uma carreira de treinador.

“Sim, o que aprendi sobre luta, foi fundamentalmente como atleta, no clube e depois quando fui para a selecção onde percebi que existiam outros métodos... apercebi que estava a chegar ao final da carreira como desportista e comecei a reunir um conjunto de conhecimentos que julguei vir a precisar para ser treinador,” (treinador A, questão 1)

“Fundamentalmente venho de um extenso período de prática, fui atleta muitos anos e foi a principal fonte de alimentação...” (treinador B, questão 1)

“Provém das minhas experiências como praticante... para exercer a função de treinador deve claramente possuir um conhecimento técnico específico muito sólido...” (treinador C, questão 1 e 2)

“... ao longo da minha carreira ainda como atleta comecei a desenhar o meu percurso que mais tarde viria a ser o de treinador...” (treinador D, questão 1)

“Penso que deve ser pela prática do desporto (como eu vim), sem essa prática não se sente, não se compreende a sua técnica. Deve praticar com um nível 5 nacional, que não é muito, mas deve ser de competição. Simplesmente que compreenda o movimento técnico e que sinta a luta e penso que terá que ter competido...” (treinador E, questão 1)

“Através da prática como atleta, penso que é muito importante para a questão técnica... O treinador deve ser um ex-lutador...” (treinador F, questão 1)

Tabela 5. Quadro síntese das fontes de conhecimento do treinador

Treinador A	Experiência: atleta/competidor, treinador; Formação: Curso da FPLA; Experiência como treinador a adjunto.
Treinador B	Experiência: atleta/competidor, treinador; Formação Académica em Ciências do desporto (FMH); Formação: curso treinadores (FPLA); Pesquisa: livros, Internet.
Treinador C	Experiência: Praticante; atleta/competidor, como professor de educação física; Formação académica em Ciências do desporto (FMH); Pesquisa: Livros, Internet, vídeos; Formação: curso treinadores (FPLA).
Treinador D	Experiência: atleta/competidor, treinador; Formação específica na Escola de Iniciação Desportiva Escolar – vertente Luta (Cuba); Formação académica superior (Universidade Havana);
Treinador E	Experiência: atleta/competidor, treinador; Formação: curso treinadores (FEL - Espanha); Cursos internacionais.
Treinador F	Experiência: atleta/competidor, treinador; Formação académica em Educação física; Formação: curso treinadores (FEL - Espanha).

Embora referida por todos os treinadores, a formação ministrada pelas federações, quer em Portugal, Espanha ou Cuba não foi mencionada com grande realce, à exceção de dois dos treinadores, que são oriundos de Portugal e Espanha. Note-se que, no primeiro caso, o treinador é aquele que mais formação académica possui e no segundo, o que menos possui. Mais interessante é que são os treinadores que alcançaram menos e mais resultados desportivos respetivamente.

“muito importante também foi aquela formação feita nos cursos de formação da Federação...” (treinador C, questão 1)

“(...) depois fiz o curso da federação que é muito importante para aprender as questões da aprendizagem e do treino. (...) eu tinha um produto, mas essas foram as formas que me permitiram captar os miúdos porque treiná-los só para competir... senti que a competição fazia mal... tive que aprender métodos de ensino. Tenho apenas o grau liceal e depois do curso da federação...” (treinador C, questão 1)

A formação académica é muito valorizada pelos treinadores possuidores de cursos superiores na área de desporto (3), com exceção de um dos treinadores que possui licenciatura em engenharia industrial. Aliada a esta formação estes treinadores valorizam a consulta e leitura em revistas da especialidade, navegar na Internet, sair do país e trocar experiências com outros treinadores.

“(…) à medida que fui evoluindo no meu percurso académico relacionando coisas que fiz menos bem e curiosamente fui-me apercebendo e comecei a gerir o meu próprio treino. Dou, portanto, claramente importância à minha formação superior em Ciências do Desporto, foi aí que comecei a confirmar algumas coisas e a colocar em causa outras, criando às vezes conflitos internos. Muitas vezes avançava por tentativa e erro ou por observação de outros.

O planeamento e periodização é muito importante para conseguir gerir todo o tempo do treino e do próprio atleta.

Hoje penso que é muito importante ter contactos com outros treinadores estrangeiros, depois de um período de formação teórica.

Recorro muito a artigos de investigação dos canadianos porque publicam muito na net.

Em termos técnicos os livros não têm avançado muito, pelo que se o treinador não sair do país não evolui.

É muito importante saber de nutrição, porque a luta tem o problema das categorias de peso e aí os artigos são também importantes.

A net é uma fonte muito importante e mesmo assim não aparece muito como forma de organização do plano técnico” (treinador B, questão 1)

“Também com grande importância quer como formação específica como não específica que foi a licenciatura em Educação Física e Desporto, o mestrado também teve alguma importância, não ao nível técnico mas ao nível da pedagogia... mesmo por outras instituições como é exemplo o “Seminário Internacional de Treino de Jovens” organizado pelo IDP que cruzado com a bibliografia disponível são importantes pontos de reflexão” (treinador C, questão 1)

“tenho um bacharelato em educação física, que foi essencial quando comecei a trabalhar com jovens ... Na formação prefiro neste momento trabalhar com alguém licenciado em educação física e que se sinta inquieto para trabalhar com desportos de contacto como a luta.” (treinador F, questão 1)

Mais uma vez, aquele treinador que menos formação académica possui, contrasta com os demais, valorizando o contacto com colegas e até especialistas de áreas diversas como a medicina e biomecânica.

“Quando iniciei a dar treino às crianças ensinei como tinha aprendido e então me dei conta que precisava de saber medicina desportiva, de psicologia, de ensino... Embora neste momento trabalhe com treinadores de classes de formação e que são licenciados em educação física. E tenho notado que é mais fácil a troca de ideias. É importante saber de medicina desportiva e psicologia, mas na perspectiva de orientar os problemas encontrados no treino para esses especialistas, muitas vezes agimos nós sob sua orientação” (treinador E, questão 1 e 2)

Os resultados demonstrados neste estudo, apontam para uma homogeneidade e ao mesmo tempo diversidade de fontes de conhecimento, que contrariamente ao comum entendimento sobre boas práticas nas escolas de formação graduada, advogam por uma formação uniforme e homogénea orientada para o expertise, é aqui considerada como uma mais valia, já que possibilita aos treinadores manter um interesse para uma formação contínua de modo organizado e igualmente institucionalizado. Por outro lado, existe um currículo de fonte informal adquirido em conversas com os seus pares ou recorrendo à Internet para pesquisa específica em *sites* e *blogs* que tratam as matérias desportivas.

Estudos realizados (e.g., Salmela, 1996) indicam que a primeira fonte de conhecimento dos treinadores tem origem na sua própria experiência enquanto praticantes, funcionando como um mecanismo de reprodução das práticas. Os treinadores tal como os professores, recorrendo à mobilização da memória das estratégias e procedimentos de ensino a que foram sujeitos

selecionam dentro destas, aquelas com que se identificam mais, aplicando-as na sua prática docente (Grossman, 1990; Pultorak, 1993). O facto de a maioria apresentar como principal fonte de conhecimento a experiência adquirida através da prática, repercute-se na capacidade de ensino e de análise das situações de combate.

A frequência dos cursos realizados pela Federação Portuguesa de Lutas Amadoras, Federação Espanhola de Luta e Cubana, bem como a pesquisa de literatura relacionada com a modalidade é considerada essencial para o desenvolvimento da modalidade e da competência do treinador. Este tipo de fonte permite a aquisição do conhecimento de fundamentos técnico-táticos do desporto em questão (Coté, Salmela, Trudel, Baria, & Russel, 1995). Esta postura é alvo de crítica pelos treinadores detentores de formação graduada e pós-graduada, pois o conhecimento do treinador não poderá advir somente do currículo experiencial adquirido do treino (Gilbert & Trudel, 2001).

Com efeito, é considerado essencial a realização de processos de reflexão que permitam estruturar, descobrindo e compreendendo, cada vez mais elevados padrões de soluções. O conhecimento deverá, portanto, provir da experiência prática inteligente aliada a uma formação organizada e conseqüente (Graham, French, & Woods, 1993; Shön, 1983, 1987).

Em resumo, o conhecimento acerca do conteúdo de treino é um dos fatores que contribui para o aumento da eficácia na condução do processo de treino, e assim, as soluções para os problemas que surgem no decorrer do treino advêm em larga medida das fontes de conhecimento que o treinador possui (Mesquita, 1997). A formação de treinadores deve, portanto, procurar satisfazer as necessidades que o contexto desportivo exige destes, e por isso, veicular conhecimentos de índole técnico e tático, mas também, de índole psicológico e sociológico que permitam gerir o treino e ambiente à sua volta, entre as quais, as características particulares dos atletas, do contexto em que se realiza o treino e da competição em si (Coté et al., 1995; Salmela, 1995; Gould, Krane, Giannini, & Hodge, 1990).

3.2. Representações sobre "Expertise"

No quadro 7 são apresentados os conhecimentos que os treinadores do estudo revelaram importantes e essenciais para o desempenho enquanto treinadores experts.

Tabela 6. Quadro síntese do conhecimento do expert

Treinador A	Conhecimento da técnica da modalidade; Pedagogia do treino; Metodologia do treino.
Treinador B	Conhecimento da técnica da modalidade; Planeamento; Pedagogia do treino; Desenvolvimento da criança e jovens; Poder criativo.
Treinador C	Metodologia Treino (preparação física específica da luta); Psicologia do desporto; Conhecimento da técnica da modalidade; Conhecimento do regulamento de graduações.
Treinador D	Pedagogia do treino; Metodologia do treino; Bioquímica; Biomecânica; Medicina desportiva.
Treinador E	Conhecimento da técnica da modalidade; Biomecânica; Medicina desportiva; Psicologia; Marketing.
Treinador F	Conhecimento da técnica e da tática da modalidade; Psicologia desportiva; Motricidade infantil; Metodologia do treino com jovens.

A tendência dos treinadores do estudo aponta numa direção multidisciplinar de formação, sendo a formação técnica muito importante e apontada por todos os treinadores. Estes resultados estão de acordo com as respostas da pergunta anterior quanto à maior fonte de informação do treinador em que todos responderam ser o percurso como atleta. Dentro da diversidade apresentada no discurso das respostas, aquelas matérias que foram mais apontadas são a pedagogia, a psicologia e a metodologia do treino.

“Independentemente das fontes, o planeamento tem que estar sabido, porque ninguém ensina o que não sabe, a técnica tem que estar também ela estudada e depois saber ensinar. Ensinar enquadrado com a pedagogia é fundamental e quanto mais jovem for o atleta mais se deve ter em conta a pedagogia. Saber os diferentes ritmos de desenvolvimento do jovem porque é preciso dar tempo ao tempo. Criatividade, é preciso ter criatividade sem repetir os modos como se foi aprendendo, até porque a modalidade vai-se modificando em termos de regras.”
(Treinador C, questão 2)

Uma preocupação constante destes treinadores é adequar o treino às condições do atleta, de modo que revelam mais preocupação, numa ou outra área de formação, em acordo com o escalão etário que estão a treinar. Ainda, de acordo com o conhecimento técnico e tático do treinador, este deve centrar-se no ensino de mais jovens ou atletas adultos com a mestria desportiva como objetivo, i.e., quem sabe mais técnica e tática centra-se na alta competição e aí pode constituir equipas multidisciplinares de treino onde metodólogos, médicos e psicólogos podem e devem integrar o staff técnico. Por outro lado, nos escalões de formação, aquele que melhor está preparado com conhecimentos das questões de motricidade infantil, pedagogia e psicologia deve assumir o treino de escalões infanto-juvenis.

Estes treinadores experts revelam preocupações muito acentuadas com a formação do carácter do atleta (quanto mais jovem este for), chegando mesmo a responder que o marketing é uma área a ter em conta na formação do treinador expert. O marketing é indicado no sentido de que o treinador moderno joga com estímulos da sociedade que desviam as atenções das crianças e jovens para outros sectores de práticas lúdicas, e assim o treinador tem muitas vezes que “vender” a sua modalidade, quer estando preocupado com os aspetos atraentes das atividades, mas também na relação com os pais e familiares, através duma aparência de sucesso pela prática desportiva. Quanto a esta matéria, são sensíveis a que o treinador revele alguns conhecimentos de história da modalidade, que utilize materiais didáticos modernos, que se apresente bem fisicamente e possua uma carreira digna de poder revelar-se numa conversa com os dirigentes, que muitas vezes são pais de atletas, ou familiares e amigos.

“Para mim o mais importante é mantê-los contentes e felizes e que compreendam a luta como um jogo, é preciso saber de marketing, hoje mais que nunca, porque os pais querem compreender o que fazem os seus filhos ali, que podem aprender para a vida... o que ganham em ali estar (como pessoas).” (Treinador E, questão 2)

A relação treinador-atleta deve ser franca e aberta, de modo que os conhecimentos em psicologia revelam-se úteis, no entender destes treinadores, no momento de estabelecer objetivos situados, i.e., adequados às aspirações legítimas de cada atleta.

“... ser capaz de estabelecer uma relação com o atleta no sentido de o motivar para os treinos cada vez mais intensos, explicando que é mesmo assim... Conhecê-lo ao ponto de conseguir traçar os objetivos individuais, porque embora se treine em equipa, este é um desporto individual.

E mesmo que o treinador não permaneça sempre com o atleta deve preocupar-se no seu planeamento com a carreira do atleta, garantindo que etapa, a etapa, o atleta está a progredir e ser muito realista quanto às condições que clube também oferece para esses objetivos.”
(Treinador A, questão 2)

Para além destes conhecimentos considerados mais especializados ou importantes, o treinador expert deve ter um profundo conhecimento do ambiente de competição visto que o ambiente de competição dá ao treinador uma aplicação adequada da técnica. Se possível ser mesmo licenciado na área do desporto: a razão apontada é o facto de ser preciso conhecimentos sobre

motricidade infantil, é preciso saber adequar o treino ao ritmo de desenvolvimento do jovem, dizem.

“(…) estou convencido que qualquer treinador deve ter passado pela modalidade como praticante sendo que o maior conhecimento que daqui adquirir é a nível técnico; nesta modalidade considero muito importante saber demonstrar as técnicas e explicá-las e isso consegue-se tendo sido praticante...” (Treinador A, questão 2)

“O treinador deve ser um ex-lutador, mas tem um problema que é, quando não têm outra formação acabam ensinando o que fizeram, sendo por vezes incapazes de abrir para outras formas de ensino. É preciso saber muito de tática, ser capaz de adaptar as técnicas em modelos técnicos individuais.” (Treinador F, questão 2)

“Saber os diferentes ritmos de desenvolvimento do jovem porque é preciso dar tempo ao tempo.” (Treinador B, questão 2)

O treinador com mais experiência quando questionado tem uma posição abrangente, i.e., defende que um sólido conhecimento em várias matérias é muito importante, dentre elas as mais importantes são a pedagogia e a metodologia do treino. Não considera essencial ser licenciado em desporto, mas indica que se deve perspectivar um modo próprio de ensino através de um processo ao longo da carreira permitindo uma reflexão e refinamento sobre o que é ser treinador. Refere, ainda, que o treinador deve aprender a observar como forma de se preparar para o ensino e treino da luta:

“Para mim a pedagogia é a mãe de toda a ciência: sem formação pedagógica é muito difícil utilizar as outras ciências no treino; e depois a metodologia do treino, sem isso não seria possível constantemente o homem quebrar as barreiras físicas a que está sujeito; para mim para tudo tem que haver um método e no ensino também tem que haver um método, daí que o treinador deva estar enquadrado no processo pedagógico... Também é muito importante descobrir o seu método pedagógico pessoal e próprio... é também muito importante saber observar. Sou adepto do conhecimento mas é preciso ter cuidado em ir acumulando o conhecimento ao longo da carreira e não todo duma vez, i. e., à medida que for sendo preciso. Há sempre coisas para ensinar e para aprender.” (Treinador F, questão 2)

Na área de intervenção específica do treinador, o seu conhecimento é muitas vezes apontado como sendo a base em que assenta a sua capacidade de decisão, devendo ser abundante não só em quantidade, mas também em qualidade e pertinência (Grau, 2000). Aliás, o estudo de caso que examinou a filosofia de treino de Robinson, um dos treinadores de luta mais respeitados e bem-sucedidos nos Estados Unidos, mostrou que Robinson tinha uma filosofia claramente definida, era muito intencional no desenvolvimento de habilidades mentais e tinha claramente pensado em estratégias pedagógicas que guiaram a sua forma de treinar (Gould, Pierce, Cowburn, & Driska, 2017).

Por outro lado, o desporto em geral e os desportos de combate em particular, como é o caso da luta, encerram um elevado potencial para influenciar significativamente o desenvolvimento pessoal dos jovens, contribuindo nesta medida para a sua formação como pessoas (Martins, Rosado, Ferreira, & Biscaia, 2015, 2017; Rosa, Quaresma, & Arede, 2016). Todavia a mera vivência desportiva não garante a internalização de valores e códigos morais e a investigação tem vindo a apontar que é mais um resultado de lideranças éticas do que do tipo de desporto (Lee, Whitehead, & Balchin, 2000). Martins, Rosado, Ferreira e Biscaia (2017) aconselham a criação de climas motivacionais orientados para a tarefa bem como a ênfase na criação de níveis de empenhamento elevados como forma de desenvolver um ambiente de aprendizagem positiva e bem-sucedida. Nesta medida a formação de treinadores deve considerar conhecimentos de pedagogia e psicologia, aliada a uma formação em que o currículo é transversal às necessidades dos praticantes. Isto é, os conhecimentos que possibilitam o desempenho do treinador expert, devem provir de um conjunto de matérias como a metodologia do treino, a psicologia, a biomecânica e a fisiologia do desporto, bem como de todas as áreas que eventualmente possam contribuir para uma prática sistemática e racional. O que se pede aos treinadores é, apenas, o seguinte: uma grande competência alicerçada numa sólida formação, a qual terá de ser, por um lado, multilateral e, por outro, especializada (Gilbert & Trudel, 2001; Trudel, Rodrigue, & Gilbert, 2016; Lyle, 1992).

O treinador deve, ainda, ser conhecedor do máximo de dimensões possível o que diz respeito à modalidade de que é considerado especialista e saber atuar de acordo com os conhecimentos que possui, procurando orientar-se no sentido de otimizar as suas influências sobre os atletas e potenciar uma influência não só sobre o nível de prática da modalidade sobre o jovem enquanto atleta mas, também, sobre o jovem enquanto pessoa (Simão & Rosado, 2004; Trudel, Rodrigue, & Gilbert, 2016). Esta visão é partilhada por todos os treinadores, mesmo por aqueles que não detinham formação académica na área de ciências do desporto, sendo que, estes últimos, procuraram formação já durante a sua carreira ou socorrem-se de técnicos com este tipo de formação técnico-científica para fundamentarem as suas decisões e práticas diárias.

Esta mesma experiência é em si própria um modo de formação contínua, dizem os treinadores, é da vivência pessoal e da sua interpretação dos acontecimentos que refundam as conceções, permitindo um ajuste cíclico e cada vez mais consentâneo às questões de conteúdo técnico-tático, de relacionamento com atletas e da própria competição (Chen, 2001). Outros conhecimentos declarados pelos treinadores são o processo histórico, como por exemplo, a sua génese, a evolução do processo institucional, a evolução dos materiais utilizados nos vários tipos de luta e os regulamentos competitivos. No entanto em Portugal ainda não existe uma plataforma onde seja possível recuperar informação de carácter histórico. Em vários países, esta pesquisa poder ser realizada em diversas plataformas presentemente disponíveis em formato digital, por exemplo em Espanha a plataforma No-Do pode ser considerada uma boa fonte de informação para o estudo da história (Jimenez-Landazuri, Gomez-Alonso, Izquierdo, & Gutierrez-Garcia, 2016).

5. Conclusões

O objetivo deste estudo foi descrever e identificar quais as representações dos treinadores de luta quanto às fontes de conhecimento e aos conteúdos de formação a adotar no processo de formação de treinadores de jovens. Assim, por um lado, este trabalho permite aos treinadores articular de modo consciente a sua perceção pessoal nestes dois aspetos e por outro lado permite aos investigadores neste campo aceder de forma empírica ao modo como os treinadores adquirem a sua formação de forma contextualizada. Este trabalho de base qualitativa é documentado com as descrições provenientes das declarações dos treinadores e ainda apresentando uma interpretação de modo a ilustrar a plausibilidade do que expõem na discussão de resultados. Nessa medida, algumas conclusões emergem da nossa investigação.

Sobre as fontes de conhecimento do treinador, a totalidade dos treinadores revelou que as suas primeiras fontes de conhecimento são as suas experiências enquanto atletas de competição. A formação académica é muito valorizada pelos treinadores possuidores de cursos superiores. Aliada a esta formação, estes treinadores valorizam a consulta e leitura em revistas da especialidade, sair do país e trocar experiências com outros treinadores. Existe um currículo de fonte informal adquirido em conversas com os pares ou recorrendo à internet para pesquisa específica em sites e *blogues* que tratam as matérias desportivas. A frequência dos cursos realizados pela Federação Portuguesa de Lutas Amadoras, Federação Espanhola de Luta e Cubana, é considerada essencial para o desenvolvimento da modalidade e da competência do treinador.

Sobre as representações sobre “expertise” os treinadores revelaram que de acordo com o conhecimento técnico e tático do treinador, este deve centrar-se no ensino de mais jovens ou atletas adultos com mestria desportiva como objetivo, i.e., quem sabe mais técnica e tática centra-se na alta competição e aí pode constituir equipas multidisciplinares de treino onde metodólogos, médicos e psicólogos podem e devem integrar o *staff* técnico. Por outro lado, nos escalões de formação, aquele que melhor está preparado com conhecimentos das questões de motricidade infantil, pedagogia e psicologia deve assumir o treino de escalões infanto-juvenis.

Estes treinadores experts, revelam preocupações muito acentuadas com a formação do carácter do atleta (quanto mais jovem este for), chegando mesmo a responder que o marketing é uma área a ter em conta na formação do treinador expert. O marketing é indicado no sentido de que o treinador moderno joga com estímulos da sociedade que desviam as atenções das crianças e jovens para outros sectores de práticas lúdicas, conhecimento aliás corroborado por diversos autores (Hoque, 2014).

São sensíveis a que o treinador revele alguns conhecimentos de história da modalidade, que utilize materiais didáticos modernos, que se apresente bem fisicamente e possua uma carreira digna de poder revelar-se numa conversa com os dirigentes, que muitas vezes são pais de atletas, familiares e amigos.

Para além destes conhecimentos considerados mais especializados ou importantes, o treinador expert deve ter um profundo conhecimento do ambiente de competição, visto este dar ao treinador uma aplicação adequada da técnica. Este estudo revelou também que os treinadores valorizam formação académica na área do Desporto ou Educação Física.

Finalmente foram encontradas evidências de que os treinadores devem perspetivar um modo próprio de ensino, que deve ser resultante de um processo de formação ao longo da carreira. Este processo permitindo uma reflexão e refinamento sobre o que é ser treinador ao serviço dos atletas. A este propósito, Pedro e Martins (2017), numa análise do comportamento do treinador apontam que o suporte à autonomia é um aspeto determinante para os níveis de empenhamento dos atletas e que este constructo está positivamente associado à perceção subjetiva de esforço na luta e que estas componentes são determinantes para a continuidade da participação desportiva.

Por último, a investigação mostra que o conhecimento do treinador é influenciado pela personalidade do treinador e que ele integra os conhecimentos de acordo com a sua estrutura motivacional também. Portanto o seu trajeto de vida desde que é atleta, até que se torna treinador é uma fonte de conhecimento que identifica muitas decisões em termos de estratégias e métodos utilizados (Mallett & Coulter, 2016).

6. Pistas para investigação futura

Atualmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem sido considerado o melhor quadro teórico para examinar e compreender as habilidades profissionais dos treinadores. Sendo assim, o estudo do PCK de treinadores em diferentes momentos profissionais (formação inicial, estagiários, novatos, experientes, em formação contínua, etc.) pode trazer importantes subsídios para a formação de treinadores. Do ponto de vista da continuidade deste trabalho importa considerar outras dimensões da conceção dos treinadores acerca do ensino da luta, nomeadamente, as que se referem a outras dimensões do seu conhecimento prático ou, em particular, do seu conhecimento pedagógico do conteúdo. A nossa principal linha de argumentação neste trabalho é que o estudo do PCK e a sua explicitação durante a formação inicial de treinadores pode auxiliar os formandos no processo de se tornarem melhores treinadores, assim como auxiliar treinadores experientes a desenvolverem práticas mais reflexivas e, desse modo, promover maior desenvolvimento de seu PCK. O estudo das fontes de conhecimento profissional integra-se nesta perspetiva. O PCK possui diversas fontes de conhecimento que urge conhecer em detalhe. As necessidades de formação, as modalidades de formação, a natureza das fontes de informação, nomeadamente, no que se refere ao domínio dos conteúdos, devem ser descritas e cruzadas com os diversos aspetos mencionados anteriormente.

Referências

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (L. Antero, Trans. 3ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15(7), 5-13.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chen, D. (2001). Trends in augmented feed-back research and tips for practitioner. *JOPERD*, 72, 32-36.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher's Thought Processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 255-294). New York: Macmillan.
- Correia, M. C. E. E. (2005). *Concepções Didáticas e Metodológicas do Ensino do Surf*. Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Costa, F. C. d., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH.

- Coté, J., Salmela, J., Trudel, P., Baria, A., & Russel, S. (1995). The Coaching Model: a grounded assessment on expert gymnastic coaches knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1-17.
- Gardener. (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to Coach Through Experience: reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching Physical Education*, 21, 16-34.
- Gould, D., Krane, V., Giannini, J., & Hodge, K. (1990). Educational Needs of Elite U.S. National Team, Pan American, and Olympic Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 332-344.
- Gould, D., Pierce, S., Cowburn, I., & Driska, A. (2017). How Coaching Philosophy Drives Coaching Action: A Case Study of Renowned Wrestling Coach J Robinson. *International Sport Coaching Journal*, 4(1), 13-37. doi: 10.1123/iscj.2016-0052
- Graber, K. (1991). Studentship in Preservice Teacher Education: a qualitative study of undergraduate students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 41-51.
- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Doutorado, UN-FCDEF, Porto.
- Graça, A. (2002). Concepções Didáticas sobre o Ensino do Jogo. In S. J. I. Godoy & M. M. García (Eds.), *Novos Horizontes para o Treino do Basquetebol* (pp. 21 - 36). Lisboa: FMH - Edições.
- Graham, G., French, K., & Woods, A. (1993). Observing and interpreting teaching-learning process: Novice PETE Students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching Physical Education*, 13, 46-61.
- Grau, M. (2000). El perfil del maestro especialista de Educacion Física. *Apunts de Educació Física y Deportes*, (61), 48-51.
- Griffey, D., & Housner, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teacher's College Press.
- Hoque, F. (2014). *Everything Connects: How to Transform and Lead in the Age of Creativity, Innovation, and Sustainability*. New York: McGraw Hill Education.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jimenez-Landazuri, A., Gomez-Alonso, M. T., Izquierdo, E., & Gutierrez-Garcia, C. (2016). Research into the history of martial arts and combat sports in Spain: the Noticiarios y documentales (No-Do - News newsreels (1943-1981)). *IDO Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 16(4), 11-20. doi: 10.14589/ido.16.4.3
- Jones, R. & Wallace, M. (2005) Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10(1), 119-134.
- Lee, M., Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 307-326.
- Lima, T. (1989). *Educação Física - Temas e Reflexões*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lyle, J. (1992). Systematic Coaching Behaviour: Investigation into the Coaching Process and the Implications of the Findings for Coach Education. In T. Williams, L. Almond & A. Sparks (Eds.), *Sport Physical Activity - moving towards excellence* (463-469). London: FN Spon.
- Macedo, J. C. (2002). *O Conhecimento do Treinador e Concepções de Ensino do Voleibol de Treinadores dos Escalões de Formação*. Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto.
- Mallett, C., & Coulter, J. T. (2016). The Anatomy of a Successful Olympic Coach: Actor, Agent, and Author. *International Sport Coaching Journal*, 3, 113-127. doi: 10.1123/iscj.2015-0069
- Martins, P. (2008). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino da Luta*. Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana - UTL, Lisboa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/286>
- Martins, P. (2010). *Luta Olímpica - O conhecimento pedagógico*. Lisboa: FMH - Edições.
- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2015). Examining the Validity of the Personal-social Responsibility Questionnaire among Athletes. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 21(3), 321-328. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742015000300014>

- Martins, P., Rosado, A., Ferreira, V., & Biscaia, R. (2017). Personal and Social Responsibility among Athletes: the Role of Self-Determination, Achievement Goals and Engagement. *Journal of Human Kinetics*, 57, 39-50. doi: 10.1515/hukin-2017-0045
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do Treino: A Formação em Jogos Desportivos Colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas motoras no treino do voleibol - estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Pedro, S., & Martins, P. (2017). Suporte de autonomia, empenhamento e percepção subjetiva de esforço em lutadores. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 12(2), 279-286.
- Pultorak, E. (1993). Facilitating Reflexive Thought in Novice Teacher. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Rink, J., French, K., & Tejeerdmsa, B. (1991). The Influence of Content Development on Effectiveness of Instruction. *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 139-149.
- Rosa, B. A., Quaresma, A. M. M., & Arede, J. (2016). Are martial arts and combat sports a school for life? Relationships between sport attitudes and quality of life (intermediate results). *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 11(2s), 106-107. doi: 10.18002/rama.v11i2s.4194
- Rosado, A. (1997). *Observação e Reacção à Prestação Motora*. Lisboa: FMH Edições.
- Rovegno, I. (1992). Learning a new curricular approach: mechanisms of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teacher and Teacher Education*, 8, 253-264.
- Salmela, J. (1995). Learning from the development of expert coaches. *Coaching and Sport Science Journal*, 2(2), 3-13.
- Salmela, J. (1996). *Great job coach. Getting the edge from proven winners*. Ottawa. ON: Potentium.
- Shön, D. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shön, D. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in Study of Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3 ed., pp. 3-36). New York: Macmillan Publishing Company.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, experienced and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- Simão, J., & Rosado, A. (2004). A formação do treinador: Análise das representações dos treinadores em relação ao perfil profissional e à sua auto-percepção de competência. In V. Ferreira & P. Sarmiento (Eds.), *Formação Desportiva: Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo* (pp. 293-310). Lisboa: FMH -Edições.
- Stein, M., Baxter, J., & Leinhardt, G. (1990). Subject Matter Knowledge and Elementary Instruction: A Case from Functions and Graphing. *American Education Research Journal*, 27(4), 639-663.
- Torres, J. (1987). Os fundamentos da tática nas Lutas Amadoras. In G. d. F. d. FPLA (Ed.), *Elementos de Apoio ao Treinador de Lutas Amadoras* (pp. 65 - 77). Lisboa: FPLA.
- Torres, J. M. D. M. (1997). *O Abandono Desportivo (Dropout) Analisado numa Perspectiva Organizacional: Um Estudo Elaborado na Associação de Lutas Amadoras de Lisboa*. Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Trudel, P., Rodrigue, F., & Gilbert, W. (2016). The Journey from Competent to Innovator: Using Appreciative Inquiry to Enhance High Performance Coaching. *AI Practitioner*, 18(2), 40-46. doi: 10.12781/978-1-907549-27-4-5

~

Author's biographical data

Paulo Martins. MARTINS, P. (Portugal). Professor no departamento de desporto e saúde e investigador do laboratório de psicologia do desporto da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa (FMH/UL). Doutor em Motricidade Humana na especialidade de psicologia do exercício e do desporto, mestre em gestão da formação desportiva e graduado em ciências do desporto. Atleta olímpico em luta greco-romana, Barcelona '92. E-mail: pmartins@fmh.ulisboa.pt

António Rosado. ROSADO, A. É professor Catedrático na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa e desenvolve pesquisa em psicopedagogia no Centro Interdisciplinar de Estudos da Performance Humana (FMH-UL-CIPER). E-mail: arosado@fmh.utl.pt