

Título: A Estrutura, a Formação e Actores Desportivos. Que Realidade para que Valores?

Pseudónimo: Malupido

Índice

Capítulo 1 – Desporto Escolar. Fronteiras e Desafios -----	3
Caracterização do DE em Portugal-----	6
DE, projecto definidor de desenvolvimento pessoal-----	10
A Complementaridade do Clube com o DE-----	14
Referências Bibliográficas-----	18
Capítulo 2 – O que pensam os treinadores da organização desportiva em Portugal? -----	21
Categoria Política de Formação do Clube-----	22
Categoria Formação em Portugal-----	26
Categoria Plano de Formação-----	29
Capítulo 3 - Comportamento dos agentes sociais em contexto desportivo --	38
Introdução-----	39
Revisão da Literatura-----	39
Metodologia-----	47
Amostra-----	47
Instrumentos e Recolha de dados-----	47
Tratamento de dados-----	47
Resultados e Discussão-----	48
Conclusão-----	55
Referências Bibliográficas-----	56
Capítulo 4 – Considerações Finais -----	60

Capítulo 1 – Desporto Escolar. Fronteiras e Desafios

RESUMO

As sociedades industriais estão em fase de mudança de valores, próprio da passagem para uma fase pós-materialista e encaram o desporto segundo modelos autónomos, mais humanos (Coelho, 1991). Importa referir que o Desporto Escolar (DE) é um espaço privilegiado de confluência entre a escola e a comunidade, havendo necessidade de estabelecer relações com as Autarquias. O DE corresponde a um factor de socialização primária do desporto e um factor de comunidade (Gonçalves, Curado & Bom, 2002; Pina, 2002). Como afirma Constantino (1994), a crise do modelo clássico é estrutural. O associativismo, com a excessiva ênfase no pendor competitivo, exacerba a imagem do clube tradicional como anti-democrático.

O DE tem estado sob o olhar de interesses pessoais políticos obscuros que não contribuem para o desenvolvimento formativo da criança (Mota, 1997), e tem estado entregue a estruturas provisórias que não garantem estabilidade orgânica, sem pressupostos de continuidade (Pina, 2002). Segundo Carreiro da Costa, Januário, Dinis, Bom, Jacinto, Onofre (1988), a EF deve, assim, ser autónoma para responder a três princípios fundamentais: extensão (domínios da actividade), progressão (organização sequencial do currículo) e integração (repercussão de várias actividades no desenvolvimento integral do aluno). Isto está a ser feito actualmente?

O DE acomoda-se neste esquema misto de desenvolvimento desportivo regional, sendo que ela tem que ser enquadrada como um complemento à EF, de forma a não emitir-se dos seus objectivos formativos e educativos que muitas vezes subestima (Soares, 1995), numa relação de interdependência e intercomplementaridade (Gonçalves, 1991). A Escola, por seu lado, necessita cada vez mais de um esforço de mudança com responsabilidades colectivas da

comunidade escolar, em coerência com as instituições e exteriorizando a dinâmica interna de carácter desportivo para a comunidade, numa lógica de autonomia e flexibilidade (Pina, 2002)

Introdução

O sistema desportivo da Europa de Leste baseava o seu sucesso, entre outras artes obscurantistas, na selecção precoce dos talentos desportivos entre as crianças com 4 e 5 anos, escolhidos da escola e com a sua progressão no sistema desportivo, este controlado pelo governo. Assim, o desporto ao longo da história tem sido instrumentalizado na construção de uma identidade nacional.

Constata-se que as sociedades industriais estão em fase de mudança de valores, próprio da passagem para uma fase pós-materialista e encaram o desporto segundo modelos autónomos, mais humanos (Coelho, 1991). O Estado investe no desporto para aumentar a acessibilidade da população à prática desportiva (Tenreiro, 1996).

Ele é um meio óptimo de inculcar valores educacionais e culturais na promoção do homem e da sociedade, é uma questão social e um ponto democrático. Sabe-se que ao Estado compete a criação de condições à organização de actividades desportivas nos domínios escolar e juvenil (Nunes, 1994).

Refere ainda que, depois da revolução portuguesa, os governos insistiram na necessidade de democratizar o processo desportivo, massificando e generalizando a prática desportiva, com especial consideração pelo desporto escolar, na criação de um desporto para todos que tem que passar pela escola obrigatoriamente.

O Desporto Escolar (DE) é um espaço privilegiado de confluência entre a escola e a comunidade, havendo necessidade de estabelecer relações com as Autarquias (Gonçalves, 2002) e corresponde a um factor de socialização primária do desporto, um factor de comunidade (Bom, 2002; Pina, 2002). Ele é um processo eminentemente pedagógico, educativo e é um factor da democratização, no acesso generalizado ao desporto, assegurando assim, uma verdadeira formação desportiva. A dinamização massiva das actividades físicas desportivas cria

condições de participação e responsabilização mútua a caminho de uma cidadania verdadeira (Carvalho 1985; Constantino, 1988; Mota, 2003).

Mas algo corre mal, sendo um dos países com maior assistência a eventos desportivos na Europa, somos igualmente um dos países com menor índice de participação desportiva.

O artigo visa elucidar sobre certos aspectos pertinentes:

- A educação física vs desporto escolar,
- Dicotomia desporto escolar/desporto federado,
- Sistema desportivo vs sistema educativo,
- Mudanças no enquadramento institucional.

Caracterização do DE em Portugal

Dos dados de 2006 e segundo Sousa e Magalhães, pode-se inferir o seguinte da situação do DE em Portugal:

Factos	Considerações
Verifica-se uma taxa de crescimento médio negativa de 2,7%, desde 01/02	Não encontramos diferenças significativas entre géneros
O número de alunos inscritos no DE em 04/05 foi de 110 021 alunos	A DRE do norte apresentou 33% dos inscritos, ao passo que o Algarve apenas 4%;
A taxa de alunos da população escolar que praticam DE, praticantes regulares, ronda 13,4%, em 04/05	Números insatisfatórios de prática desportiva escolar, taxa que não se tem alterado desde 01/02

O crescimento médio dos alunos-praticantes, por escalão, atinge o seu zénite nos iniciados, o único crescimento positivo	Este facto leva a supor que algo se encontra desajustado, pois os alunos, nesta fase, estão ainda no início da sua formação desportiva;
Em relação ao número de alunos praticantes, o maior peso observado é em “Vários escalões mistos”, 37%	O maior peso do escalão de “Iniciados” reforça a ideia de falta de continuidade a partir do escalão referido
Em relação à modalidade mais participada, o futsal e o voleibol apresentam perto de 40% do total de praticantes. As modalidades colectivas representam mais de metade dos alunos praticantes (54,4%)	Significa que a presença de instalações apropriadas é uma das justificações para este resultado. Excepção será feita para a modalidade de natação, que beneficia do forte apoio e valoração social que as autarquias imprimem nessa actividade
As modalidades com quadro competitivo nacional representam cerca de 4/5 das restantes modalidades	O carácter competitivo é um factor motivacional na adesão às modalidades
Em 04/05, a maior parte das escolas do ensino público apresentam Clubes de Desporto Escolar (CDE) inversamente às instituições privadas. Existem, no total, 1237 CDE	Traduz uma maior presença de escolas privadas nas zonas urbanas, sem condições de oferta do DE. Mais uma vez, a disponibilidade de instalações desportivas limita a prática de DE
A taxa de crescimento média de professores responsáveis por grupos/equipas é de 4%, sendo o maior crescimento na zona do Algarve	O Alentejo é a única região onde decresceu o número de clubes escolares
Em 04/05, o número de alunos que desempenhou outras funções, foi de 3267 alunos, cabendo à região norte a maior percentagem, 43%	
Mais de 98% das receitas do Desporto Escolar são provenientes do resultado da exploração do jogo “Totoloto”, promovido pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. A taxa de crescimento médio das receitas sofreu uma redução de	Esta dependência do DE em relação ao jogo é redutora da importância consensualmente reconhecida no carácter educativo e formativo dos jovens. É uma dependência claramente frágil e insustentada.

4,7%. Este resultado deve-se à diminuição de apostas, que foram transferidas para o jogo social “Euromilhões”!	
--	--

Tabela 1 – Apontamentos sobre o Desporto Escolar em Portugal

Avanços e recuos caracterizam este processo com as autarquias a revelarem um crescente interesse pela promoção das actividades desportivas, a fim da promoção da iniciativa privada e o desenvolvimento do associativismo (Nunes, 1994; Soares 1995; Nunes, 1999). Principalmente, é reconhecida a função que cabe às autarquias de desenvolvimento formativo das crianças e jovens em intimidade com o Sistema Educativo, bem como a ocupação dos tempos livres, enquadrado no *Plano de Desenvolvimento Desportivo Municipal (PDDM)* (Nunes, 1999).

Como afirma Constantino (1994), a crise do modelo clássico é estrutural. O associativismo, com o excessivo ênfase no pendor competitivo, exacerba a imagem do clube tradicional como anti-democrático. O novo-associativismo desportivo é caracterizado por uma panóplia de relações informais em que os praticantes são gestores da sua própria actividade, unidos pelo seu interesse. Aqui, o município tem um papel essencial, na promoção generalizada dos cidadãos à prática desportiva.

Posicionamento do DE na escola

A escola precisa de repensar o seu posicionamento na sociedade, trata-se de abrir a escola à vida, através também de uma alteração das relações no seu interior, as novas necessidades exigem uma nova formação, novas formas e a Educação Física (EF) tem-se revestido de uma falta de legitimidade crescente, o que torna pertinente ainda mais a discussão sobre o posicionamento do DE na escola e na sociedade em geral. Ou seja, uma nova pedagogia, onde os alunos

seriam os artistas principais do DE, na sua intervenção e na definição do projecto formativo (Carvalho, 1985).

O enquadramento legislativo reforça um papel determinante do Desporto Escolar no cruzamento com o processo social do jovem. Segundo o Dec. Lei Nº 95/91 da Lei de Bases do Sistema Desportivo (LBSD) o desporto escolar pode ser definido como:

“O conjunto de actividades lúdico-desportivas e de formação com objectivo desportivo. Estas actividades são desenvolvidas como complemento curricular e ocupação de tempos livres, num regime de liberdade de escolha e inserem-se no plano de actividades da escola.”

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), garante a importância da EF e do DE na formação da criança e jovem, como elemento estruturante da dimensão pessoal e social do indivíduo (Pina, 2002).

E porque esta problemática depende da qualidade do ensino, a credibilização da disciplina de EF passa pelo assumir da responsabilidade no processo educativo e formativo, que converge na atitude profissional e deontologicamente superior, num quadro de competências relevantes, no âmbito de uma nova arquitectura do desporto como potenciador de valores. O professor precisa de aumentar a sua participação no espaço escolar, mais activo no funcionamento da organização escolar, o que culmina numa maior responsabilização (Onofre, 1991).

Depois de 75, os dois modelos de formação inicial de professores de EF, o universitário e o politécnico com o pressuposto de vocações próprias e um espaço específico formam docentes para as mesmas funções (Carreiro da Costa, 1991). Segundo o autor, carece-lhes validade externa, ou seja, as necessidades e os desafios do sistema educativo não são satisfeitos pelos cursos ministrados, subordinando-se ao sistema desportivo e com uma certa permissividade

institucional instalada. Assim, na década de 90, a visão mais tecnocrática e o discurso racional substituem o antigo discurso humanista, vista como propedêutica desportiva.

Os professores enquanto veículos de saberes podem interromper esta concepção da EF e promover a divulgação de conhecimentos relacionados com a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, com atitudes e acções coerentes de rigor e aprendizagem constante, mitigando o carácter recreacionista com que muitas vezes são encaradas. Refere Soares (1995), que eles são um ponto dinamizador do DE junto dos alunos na promoção de hábitos desportivos para o qual precisam de criar competências de ensino e treino (Pina, 1995). Os professores, a este respeito, têm que estruturar um esquema organizativo onde consigam orientar e dirigir as actividades no seio escolar, como um modelo de atitude e comportamentos associados, desempenhando funções de gestão e orientação pedagógica do DE (Gonçalves, 2002).

A Escola, por seu lado, necessita cada vez mais de um esforço de mudança com responsabilidades colectivas da comunidade escolar, em coerência com as instituições e exteriorizando a dinâmica interna de carácter desportivo para a comunidade, numa lógica de autonomia e flexibilidade (Pina, 2002).

DE, projecto definidor de desenvolvimento pessoal

Ela afigura-se como um espaço aberto á comunidade envolvente, servindo um programa de desenvolvimento global do jovem antes de qualquer desenvolvimento desportivo (Constantino, 1988). A este respeito, Mota inclui na actividade interna da escola, a que chama Projecto Global, além das actividades curriculares obrigatórias da EF, actividades extracurriculares de carácter misto e actividades dos tempos livres, de âmbito voluntário. Os Núcleos Desportivos, (Mota, 1997), constituem assim, uma forma de incluir a superação individual e do grupo

com características de aperfeiçoamento e rendimento, em complemento com os Torneios Desportivos, cuja principal finalidade seria sensibilizar, motivar e educar os jovens.

Constantino (1988), afirma a necessária existência de, pelo menos, três condições: a alteração do currículo escolar, disponibilizando tempo livre para a prática desportiva; alteração da tributação de horas ao horário do professor e alteração da rede escolar. O papel do desporto na sociedade influencia o desporto na escola e vice-versa, tendo em consideração que o processo escolar é eminentemente pedagógico (Cruz, Mota, Vilela, Coutinho, 1984). Já Coelho (1989), refere a necessidade de existirem princípios de ética desportiva, respeito pelo crescimento do atleta, não discriminação de ninguém e proporcionar o desenvolvimento integral das capacidades de cada um.

Afirma Soares (1995) e Gonçalves (2002), que o desporto escolar, enquanto actividade do sistema educativo, não se dissocia das suas orientações pedagógicas e/ou finalidades educativas que se incluem no projecto educativo da escola, sendo que beneficia, segundo Soares (1995), do associativismo para desligar um pouco o peso que a burocracia exerce na administração actual.

Processo histórico do DE

O processo histórico, desde a mocidade portuguesa até aos dias democráticos de hoje, o processo andou a balbuciar entre os sistemas federado e educativo, pelo que existe uma sobrestimação do direito no desporto. O enquadramento do DE tem sido sujeito a diversos pontos de vista, concepções marcadas por sucessivos avanços e recuos, é uma barafunda institucional.

Ora dependendo da Direcção Geral Pedagógica e enquadrado no Sistema Educativo ou dependendo da Direcção Geral dos Desportos, estando, neste caso, sob o abrigo do Sistema Desportivo, o DE tem estado sob o olhar de interesses

peçoais políticos obscuros que não contribuem para o desenvolvimento formativo da criança (Mota, 1997), e tem estado entregue a estruturas provisórias que não garantem estabilidade orgânica, sem pressupostos de continuidade (Pina, 2002).

Refere o autor que, apesar do DE ter vindo a ser integrado, nos últimos anos, no sistema educativo, ele tem sido feito a vários níveis de intervenção, sem se perceber qual o seu enquadramento institucional. O director do GCDE apresenta uma tomada de acção débil, pois os níveis intermédios de coordenação estão na dependência da boa vontade de instituições como a Direcção Regional Educação (DRE) e CAE, uma vez que, para aumentar a eficiência e rapidez no processo é fundamental a transferência de competências da Administração Central para níveis regionais, nomeadamente através de uma Comissão Coordenadora Inter-Escolas (Pina, 2002).

Actualmente o processo sofreu mudanças e podemos verificar um organograma do DE como representado a seguir (Sousa, Magalhães, 2002):

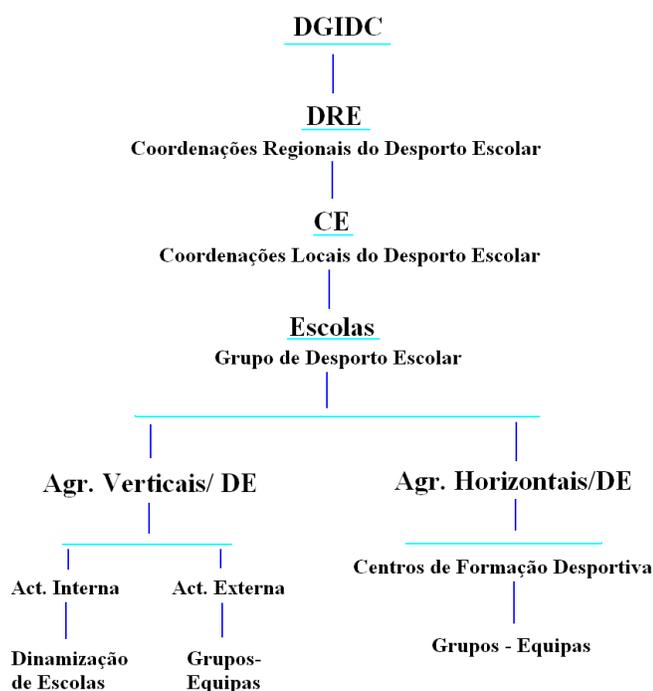


Fig. 1 - Organograma Estrutural e Funcional do Desporto Escolar

Faz sentido quando Mota (1997) diz que o DE é um processo eminentemente pedagógico e, por isso, tem que estar enquadrado no Sistema Educativo, apesar de ter que existir uma simbiose estabelecida em relações privilegiadas, sem contudo, esquecer o papel fundamental que, creio eu, possui em todo o processo educativo. Porquê? Porque, partindo do pressuposto de igualdade de oportunidades consubstanciado num acesso generalizado à prática desportiva, ela é determinante na formação dos jovens, como sejam a criação de valores como a cooperação, solidariedade, trabalho colectivo (Mota, 1997), o que constitui uma das premissas originais da própria escola, uma preparação para o futuro na construção da cidadania.

Qual é a situação actual da EF nas escolas e na estrutura educativa nacional?

Em 1984, Carvalho denunciava a passagem das teorias das ciências humanas com a noção de corporeidade, de práticas motoras, a ganhar cada vez mais sentido na aceção da Educação Física (EF), substituindo a teoria das ciências biológicas, onde imperava o físico. Aliás, a EF mais sistematizada, começa a surgir na década de 40, um discurso humanista da ideia do movimento enquanto factor influente na educação da vida humana (Crespo, 1991), promover o desenvolvimento físico mas também formar o carácter. Ora, o aumento do tempo de prática dos alunos em actividades desportivas na ocupação dos tempos livres é essencial na aquisição de hábitos e espírito desportivo (Soares, 1995; Pina, 2002), ao passo que os clubes podem dedicar-se a uma especialização e aprofundamento.

Todavia, uma progressiva prática desportiva de tempos livres ganha consistência, na desmarcação face a sistemas representativos, religiosos ou políticos, o que acentua novamente o papel das autarquias neste processo. A feminização desportiva, resultante também da massificação da prática desportiva, a individualização ou a deslocalização dos espaços tradicionais para a prática do Desporto, faz crer na hedonização das práticas e na legitimidade do prazer

(Constantino, 1994). A educação do lazer pode ter um impacto importante na aceitação dessas actividades como uma forma de satisfação pela vida (Mota, 1997).

Segundo Carreiro da Costa, Januário, Dinis, Bom, Jacinto, Onofre (1988), a EF deve, assim, ser autónoma para responder a três princípios fundamentais: extensão (domínios da actividade), progressão (organização sequencial do currículo) e integração (repercussão de várias actividades no desenvolvimento integral do aluno). Isto está a ser feito actualmente?

A complementaridade do clube com o DE

A escola, sendo assim, desempenha um importante papel na formação e orientação da formação inicial do jovem desportista, havendo necessidade de proporcionar uma prática desportiva sistemática e contínua, bem regulamentada e apoiada. O DE, por seu lado, só ganha significado se for considerado parte constitutiva da formação física e motora dos alunos, bem como pelo desenvolvimento do seu carácter e personalidade, formação cívica e moral (Coelho, 1989; Pina, 2002) e enriquecedoras experiências em colectivo (Curado, 2002). Neste sentido, a equipa e a organização devem servir o carácter formativo de cada atleta e não o contrário (Bom, 2002). No entanto, o desporto competitivo transmite a capacidade de superação, de aprimoramento, de combate à mediocridade, uma filosofia de vida que caracteriza a sociedade ocidental (Coelho, 1991; Pina 1995).

O DE acomoda-se neste esquema misto de desenvolvimento desportivo regional, sendo que ela tem que ser enquadrada como um complemento à EF, de forma a não emitir-se dos seus objectivos formativos e educativos que muitas vezes subestima (Soares, 1995), numa relação de interdependência e intercomplementaridade (Gonçalves, 1991). As primeiras etapas do desenvolvimento desportivo (animação e iniciação) devem ser dadas à escola, palco primordial de prática desportiva nesses escalões (Dias, André, Assunção,

Arede, Lourenço, Vitorino 1986), sendo a base do DF (Sobral, 1991a). Refere o autor a este respeito que o acesso de todas as crianças e jovens à prática desportiva mistura-se com a promoção de alguns, num ambiente de rendimento.

Já o Desporto Federado (DF) pode e deve incluir nos seus quadros competitivos, equipas do DE que assim entendam participar, num clima de respeito mútuo e complementaridade, uma coexistência respeitadora das características particulares (Soares, 1995; Dias, André, Assunção, Arede, Lourenço, Vitorino 1986), apesar de em Portugal não se conseguir reconhecer como espaço educativo (Cruz, Mota, Vilela, Coutinho, 1984). O processo educativo não se esgota na escola nem o DF se pode alhear da sua acção decisiva sobre o jovem desportista (Sobral, 1991).

Neste sentido, Soares (1995) afirma, p.e., que a maior autonomia pode resultar na criação do Clube Desportivo Escolar e a Associação do Desporto Escolar, rentabilizando a organização interna na distribuição de áreas e funções entre os elementos, bem como a inclusão de técnicos especializados a meio tempo para prestar apoio na coordenação dos jogos desportivos. Mas atenção, o Clube Escolar não pode seguir os pressupostos decalcados da referência clubista, com definições diferentes (Constantino, 1988), uma vez que ele é o ponto de convergência da comunidade escolar com o seu carácter multidisciplinar e integrador (Pina, 1995) e deve constituir uma actividade voluntária (Gonçalves, 2002).

A EF e o DE assenta num esquema muito pouco organizado, este não capta a atenção de quem não pratica um tipo de actividades desportiva fora da escola (Cruz, Mota, Vilela, Coutinho, 1984). Mota (2003), acentua que o associativismo apoia e incentiva a responsabilidade e iniciativa dos jovens, numa relação de cooperação e confiança com a instituição escolar (Pina, 2002). O desporto na escola precisa de ser enquadrado, p.e., para aquelas modalidades que iniciam a sua preparação desportiva mais cedo, estando por isso mais vulneráveis na sua organização (Sobral, 1991b), além de garantir a detecção e fomento de talentos

(Coelho, 1991). A escola no meio rural, por exemplo, necessita mais da escola para incrementar a prática desportiva porque os clubes não têm essa possibilidade.

O DE tem que apresentar um carácter associativo e é uma função de serviço público e, como tal, compete ao Estado a sua organização (Cruz, Mota, Vilela, Coutinho 1984; Carvalho, 1985) que, contudo, não deve subalternizar a escola, nem a escola deve tornar o Estado uma figura secundária. A descentralização tem que continuar a acentuar-se, na adequação das soluções à realidade local (Carvalho, 1985). Afirma Sobral (1991a), que o Estado tem que assegurar a afirmação do desporto na escola e estabelecer condições propícias para o desenvolvimento do desporto juvenil no sistema federado.

Claro que, apenas com vontade política se produzem as necessárias mudanças e muitas vezes, ela simplesmente não existe. Neste caso, o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE) necessita de uma maior autonomia e organização para uma maior rentabilização de recursos na realização de actividades físico-desportivas, de forma que o DE possua uma dimensão mais reforçada e ampla (Soares, 1995):

	Pontos fortes	Pontos fracos
GCDE-DE	Cobertura geográfica	Autonomia financeira e administrativa
	Recursos humanos	Fluxo de informação interna
	Instalações	Serviços auxiliares
	Tempo livre passado na escola	Não reconhecimento social
		Quadro competitivo irregular
Associações desportivas e clubes – DF	Representatividade nacional	Falta de instalações próprias
	Reconhecimento social	Pouca formação pedagógica

	Quadro competitivo mais elaborado	Dificuldades financeiras para os vários escalões
	Orçamento próprio	

Tabela 2 – Pontos fortes e fracos das DF e do DE

Tem que existir uma simbiose e uma perspectiva de cooperação, bem como uma noção do que os jovens percebem do desporto na escola e no clube (Coelho, 1991), de qualquer forma, a escola é o palco privilegiado de acesso às práticas físicas e desportivas (Pina, 2002). A este respeito, uma escola em Coimbra, Alice Gouveia, estabeleceu um protocolo com um clube local, o que permite que as actividades sejam planeadas no âmbito da formação desportiva, sempre com o apoio do gabinete do Desporto Escolar e do órgão de gestão da escola (Oliveira, 2002), mas existem outras escolas que se destacam em tão distintas modalidades como o Windsurf, Kayak na Guarda, a Ginástica Artística no Porto ou o Desporto Adaptado em Braga.

O DE beneficia também de apoios, material e de serviços, de empresas privadas locais, em troca de publicidade nos eventos desportivos entre escolas (Soares (1995), sendo que, o fosso entre as despesas e as necessidades do DE, aumenta de ano para ano (Carvalho, 1985).

A este panorama Cruz, Mota, Vilela, Coutinho (1984), acrescentam que o DE na escola apresenta uma estrutura elitista e desajustada da realidade da escola, a inexistência de coordenação que regulamente a conduta dos professores, bem como a falta de elaboração de uma proposta de programas.

O desenvolvimento desportivo de um país depende do seu desporto juvenil (Sobral, 1991b), contudo é evidente que o sustentáculo do DE depende, em primeira análise, de toda uma conjuntura política educativa que carece esclarecer.

Referências Bibliográficas

1. Carreiro da Costa F (1991). A Formação inicial dos Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas. In *Boletim SPEF*. (1). Pp: 21-35;
2. Carreiro da Costa F, Januário C, Dinis A, Bom L, Jacinto J, Onofre M (1988). Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo. In *Revista Horizonte*. Vol V (25). Pp: 13-18;
3. Carvalho M (1984). Mal-entendidos da Educação Física I. In *Revista Horizonte*. Vol 1, (1). Pp: 3-7;
4. Carvalho M (1985). Desporto Escolar. Inovação Pedagógica. In *Revista Horizonte*. Vol II, (10). Pp: 120-127;
5. Coelho O (1989). Desporto Escolar e Desporto Federado. In *Horizonte*. Vol VII, (33). Pp: 83-88;
6. Coelho O (1991). Desporto na Escola e Desporto no Clube. Algumas Reflexões necessárias. In *Horizonte*. Vol VI, (42). Pp: 183-191;
7. Constantino J (1988). Desporto Escolar. Uma questão do sistema educativo português ou do sistema desportivo nacional? In *Revista Horizonte*. Dossier. Vol IV, (23);
8. Constantino J (1991). A Responsabilidade dos Municípios face às necessidades da Prática Desportiva das Crianças e Jovens em Idade Escolar. In *Boletim SPEF*. Dossier Desporto Escolar. Nº 2-3;
9. Constantino J (1994). Desporto e Municípios. Coleção Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte;
10. Crespo J (1991). A Educação Física em Portugal. A Génese da Formação dos Professores. In *Boletim SPEF*. (1). Pp: 11-21;
11. Cruz C, Mota R, Vilela A, Coutinho J (1984). Desporto Escolar. In *Horizonte*. Dossier. Vol I, (4). Pp: I-X;
12. Dias A, André F, Assunção P, Arede C, Lourenço J, Vitorino J (1986). Desporto Escolar. Que Relação com o Desporto Federado? In *Horizonte*. Vol III, (14). Pp: 39-42;

13. Gonçalves C, Curado J, Bom L (2002). Desporto Escolar. In *Horizonte*. Dossier Vol XVII, (102). Pp: I-VIII;
14. Gonçalves C (1991). Educação Física e Desporto Escolar. Complementaridade e Interdependência. In *Boletim SPEF*. Dossier Desporto Escolar. Nº 2-3;
15. Mota J (1997). A Actividade Física no Lazer. Colecção Horizonte da Cultura Física. Livros Horizonte;
16. Mota R (1997). A Educação Física e o Desporto Escolar. In *Horizonte*. Dossier. Vol XIII, (76);
17. Mota R (2003). Desporto Escolar. Organização, Dinamização da Actividade Interna. In *Horizonte*. Dossier. Vol XIX, (109);
18. Nunes E (1994). Políticas Desportivas em Portugal depois do 25 Abril de 1974. In *Ludens*. Vol 14, (2). Pp: 5-11;
19. Nunes M (1999). Os grandes desafios da autarquia no Âmbito do desporto. Uma proposta de elaboração de um plano de desenvolvimento desportivo municipal. In *Horizonte*. Vol XV, (89). Pp: 33-40;
20. Oliveira J (2002). Desporto Escolar – Uma perspectiva de formação desportiva. In *Horizonte*. Vol XVII, (102). Pp: 19-22,
21. Onofre M (1991). Elementos para a Reflexão sobre Formação de Professores... de Educação Física. In *Boletim SPEF*. (1). Pp: 75-95;
22. Pina M (1995). Desporto Escolar. O núcleo/clube escolar. Génese do modelo organizativo do futuro. In *Horizonte*. Dossier. Vol XI, (65). Pp: I-VIII;
23. Pina M (2002). Desporto Escolar – Estado actual e prospectiva. In *Horizonte*. Dossier. Vol XVII, (101). Pp: 25-36;
24. Soares J (1995). Desporto Escolar na RAM. Perspectivas de desenvolvimento. In *Ludens*. Vol 14, (2). Pp: 25-43;
25. Sobral F (1991a). Desporto Escolar e Desporto Federado. Um falso dilema. In *Horizonte*. Vol VII, (41). Pp: 155-159;
26. Sobral F (1991b). Desporto Escolar e Desporto Federado: Os traços da diferença. In *Boletim SPEF*. Dossier Desporto Escolar. Nº 2-3;

27. Sousa J, Magalhães J (2006). Desporto Escolar. Um Retrato. Ed. Ministério Educação;
28. Tenreiro F (1996). O desporto português em 1995. Um caso de falhas do mercado e do Estado. In *Horizonte*. Vol XII, (71). Pp: 168-172

Capítulo 2 – O que pensam os treinadores da organização desportiva em Portugal?

Entrevistas

A fase maior de análise analítica consistiu na codificação dos dados. Os códigos iniciais foram usados de forma a quebrar a informação em unidades com valor informativo e começar a identificar processos. Os códigos em destaque com maior sentido analítico e que capturaram os dados de forma mais precisa e completa foram usados para regular quantidades maiores de dados. Por exemplo: “Perspectiva desenvolvimentista nas camadas de formação do clube”.

A partir daí, procedeu-se à construção de sub eixos temáticos, cada vez mais precisos e específicos em relação ao objecto de pesquisa, em torno dos quais foram organizadas as falas dos entrevistados, recolhidas a partir da fragmentação dos discursos. De seguida procedeu-se à articulação dos conteúdos dos diferentes eixos e sub eixos temáticos, conduzida pelo pesquisador a partir dos seus pressupostos.

Considerou-se como primeiro entrevistado E1, o coordenador de formação do clube de elite; E2, o treinador dos sub 16 de um clube com equipa profissional da região centro mas de menor dimensão e E3, o treinador dos sub 14 dessa mesma equipa. A entrevista individual começou com várias questões para criar ambiente favorável ao diálogo, de forma a facilitar o diálogo com os participantes e conhecê-los melhor de um ponto de vista motivacional. (Exemplo: “Como se vive dentro deste clube?”, “Qual a situação actual das equipas de formação?”). Depois destas questões iniciais foram-se colocando as questões da entrevista. Algumas perguntas subsequentes foram alteradas de forma a ir de encontro a cada participante. Procurou-se não constranger as respostas dos participantes. Todas as entrevistas duraram entre 15 a 20 minutos. Considerou-se três grandes eixos temáticos, dimensões que constituem categorias aglutinadoras nas suas semelhanças, são elas: a Política Formativa do clube, a Formação em Portugal e Plano de Formação.

Categoria Política Formativa do Clube

Objectivos gerais que norteiam a politica formativa do clube

Constata-se que a formação de jogadores adquire uma nuance relativamente diferente de acordo com os próprios objectivos da instituição enquanto estrutura inserida no sistema desportivo nacional. Apesar de o pano de fundo ser claramente formar jogadores para a equipa sénior, E1 garante que a formação se constitui:

“...aliado a um percurso de vitórias e com a obtenção de um máximo de campeonatos possíveis, em cada escalão, no fundo formar para ganhar”

Ao passo que na equipa representativa da região centro torna-se saliente o facto de se:

“Formar jogadores para integrar a equipa sénior. “Pretendemos que fiquem ligados ao clube no imediato na ligação de júnior para sénior ou então num prazo de dois a três anos que retornem ao clube” (...) atingir as fases finais dos campeonatos nacionais

Constituem objectivo de E2 e E3, onde crêem ser necessário apostar na formação e um especial realce para a necessidade de educação dos atletas para a vida desportiva e pessoal futura,

“...não se pode fugir aos jogadores que não conseguem fazer a passagem (...) formar Homens, valores consistentes e espírito de equipa...”

Perspectiva desenvolvimentista nas camadas de formação do clube

A especificidade de tratamento requer uma análise mais cuidada do atleta que se desenvolve de forma contínua, em cada escalão. Sendo que numa fase inicial, segundo E1

“A principal preocupação está no desenvolvimento técnico, trabalho de técnica individual, é uma preocupação constante (...)”

Com o avançar da idade, surge uma segunda fase onde se centra,

“O conhecimento profundo do jogo e aumento da complexidade do mesmo à medida que os jogadores evoluem nos escalões (...)”

Para, numa terceira fase, com a assimilação dos conteúdos anteriores trabalha-se o

“ (...) Aumento da pressão a nível mental colocando aos jogadores determinadas condições de exigência aos quais têm de dar resposta”

Aliás, E2 corrobora o aumento de complexidade do jogo e a manutenção de exercícios padronizados, com um acompanhamento feito de perto aos jogadores que “denotam mais potencial”.

“ A estrutura do futebol tenta ser fluida e não estanque (...) os treinadores procuram reunir-se com regularidade (...) definir as linhas orientadoras, aumentando a complexidade à medida que se sobe no escalão”

Não será de obviar a natural discrepância entre as pretensões dos treinadores como E2 e E3, com propósitos claros de formação e perspectiva desenvolvimentista da carreira desportiva dos jovens jogadores e o panorama de recrutamento global assente na prospecção intuitiva em larga escala e delapidação de valores que não chegam a afirmar-se enquanto jovens. A globalização veio transformar a tradicional relação de forças fazendo desmerecer e esvaziando o carácter eminentemente formativo dos clubes de pendor não profissional. Esta divisão globalizada do trabalho cria grupos mais vulneráveis a pressões externas. Entrando novamente pela especulação reflexiva, qual será o real impacto na estrutura jovem desportiva em Portugal das academias de formação, bem como o impacto potencialmente negativo ou não de um recrutamento em baixas idades?

A política formativa de um clube determina o desenvolvimento de certos parâmetros ao longo dos escalões, onde se deve respeitar acima de tudo as leis de adaptação dos jovens (Valdivielso, 2005). Este autor defende um cuidado planeamento do treino, etapas que coincidam os estádios evolutivos dos jovens a longo prazo. Ao passo que Curado (2002) afirma a importância de não se definirem objectivos generalistas, a motivação aumenta com a quantificação e definição de prazos para alcançar o pretendido.

Política de formação dos maiores clubes nacionais

Neste ponto encontramos duas perspectivas distintas e complementares. E1 complementa uma política de alto rendimento centrada em si próprio, na demonstração de competência intrínseca, ao invés das equipas adversárias,

“Preocupamo-nos mais connosco e com o nosso trabalho diário, bem como analisar os nossos jogos (...) gostamos de ver os outros clubes a trabalhar bem pois assim melhor será o nosso futebol e assistimos a um aumento da qualidade verificada em Portugal.”

Ao invés, E2 refere, como sinónimo da grandeza dos grandes clubes nacionais,

“A grande rede de prospecção, os jovens não são formados desde as Escolas nesses clubes, passam aí os últimos anos da sua Especialização.”

Apesar de achar que o seu clube começa a aproximar-se dos grandes clubes nacionais. Neste ponto, E3 parece estar em sintonia quando afirma que “parece-me que estão a apostar muito na formação” facto que se justifica porque

“As condições de trabalho melhoraram muito e aos poucos os clubes começam a colocar cada vez mais atletas da formação na equipa principal.”

A este respeito penso que existem mais algumas condicionantes que não permitem a integração mais profunda de jovens atletas na equipa principal. E3 é categórico na sua afirmação, contudo, existem constrangimentos importantes que não nos permitem inferir com tanta segurança. A necessidade de rápidos retornos financeiros aliado ao facto de Portugal se constituir malfadadamente um entreposto de jogadores oriundos especialmente da América Latina impossibilita o ensejo da formação.

As ambições e o que querem para o futuro

A ideia base para E1 reside na capacidade que a formação tem no fornecimento de jogadores à equipa A, para poderem jogar ao mais alto nível, por exemplo, na liga dos campeões.

“Como sabemos que é comum o erro humano então queremos torná-los mais fortes, competentes, conhecedores do jogo.”

E2 reafirma, a outro nível, o desejo de criar uma estrutura que cimente a posição do clube na região bem como

“Cimentar a posição dos vários escalões nos campeonatos nacionais. Depois, pouco a pouco, intrometer-se no acesso às segundas fases.”

E3 além de comungar com a ideia do colega no assumir claramente o acesso às 2ª e 3ª fases do campeonato nacional, pensa cada vez mais haver a necessidade de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem

“De forma a rentabilizar ao máximo o potencial desportivo de cada jovem atleta.”

Este potencial desportivo subentende mais do que o capital meramente físico e técnico-tático, mas também o capital social inerente a cada jovem jogador que se quer um cidadão respeitador e pleno nas suas obrigações para com a sociedade.

Categoria Formação em Portugal

Filosofia de formação do clube no enquadramento nacional

Neste momento, E1 no seguimento da sua vertente de formação de elite reforça a ideia de que o clube não se vê na necessidade de enquadrar a sua política formativa em alguma categorização sendo que a “cultura do clube” é prioritária sem necessariamente descurar o ambiente nacional e enquadramento internacional onde o clube permeia.

“ (...) Estamos atentos a tudo o que nos rodeia (...) aos diferentes tipos de futebol, temos todo o cuidado com o enquadramento interno (...)”

Já E2 salienta a necessidade de aproximação aos clubes de topo, iniciando um trabalho de “recrutamento nacional dos jogadores” na constituição de uma academia de formação representativa.

“Se continuar assim, temos capacidade para nos aproximarmos dos grandes clubes”

Onde se verifica que:

“Ano após ano é importante disputar as competições nacionais, aumentar a competitividade com qualidade.”

E3 reportou-se especificamente ao escalão onde treina, pretendendo desenvolver:

“Um conhecimento específico relativo à forma de jogar (...) deverão ser capazes de serem organizados (...) apresentar rotinas táticas evoluídas baseadas no conhecimento do próprio jogo. Os jogadores têm que querer ter a bola, a criatividade/imaginação é uma das características dos jogadores da equipa...”

E2 apresenta alguma ambição quando refere que os seus jogadores têm que “jogar para ganhar” perspectivando uma boa atitude competitiva alicerçada num bom espírito de equipa, onde a equipa ganha à individualidade. Das suas palavras depreende-se que a organização da estrutura do futebol segue de perto os objectivos gerais do panorama dos grandes clubes nacionais.

Os espaços físicos disponíveis para as áreas de formação que se assemelhe em qualidade aos espaços de jogo (Cunha, 1999). Obviamente que a melhoria dos recursos materiais necessitam de uma exploração efectiva dos recursos humanos existentes, tanto no seu profissionalismo como na sua formação académica, para consumir concretos planos de formação avalizados e, então, consumir uma aproximação aos clubes de topo nacionais, nomeadamente na capacidade que estes manifestam em recrutar jogadores de longe.

De igual forma, assiste-se a uma descaracterização dos clubes tradicionais na medida em que funcionam primordialmente como substrato para os grandes clubes nacionais e, como se antevê pelas afirmações de E2 e E3 começam a sê-lo também para os clubes de categoria nacional. Esta situação provoca uma desvirtuação dos próprios clubes regionais que se revisitam muito pelo aspecto formativo e delapida ainda mais o associativismo português.

A importância de um plano de formação contínuo para treinadores

A formação como sinónimo de qualidade é transversal a todos os entrevistados. É necessário acabar com “os desvios e o trabalho defeituoso que

alguns treinadores desenvolvem”, segundo E1. Este entrevistado pensa ser importante a existência da figura de

“Treinador de formação, eles estão sempre à espera de dar o salto porque ser treinador de jovens não é tão apetecível, se os agentes não querem pagar uma factura elevada têm que formar treinadores (...)

Das afirmações de E1 constata-se que, se por um lado existe a preocupação de formar com qualidade os jovens jogadores fornecendo-lhes um ambiente propício ao desenvolvimento das suas capacidades, jovens “conhecedores do jogo” como aliás salienta, por outro, o carácter inócuo do estatuto de treinador de formação compromete o alcançar dessas mesmas aprendizagens. Não se consegue conciliar a ideia de uma formação com qualidade com treinadores com orientações distintas, viradas para o rendimento. Afinal de contas, a formação de um jovem desportista é um processo pedagógico que requer especializações a vários níveis.

Numa sociedade de conhecimento e serviços, o diploma, grau académico tende, numa tendência mais generalizada, a repercutir o acesso a uma mobilidade maior no seio dessa mesma sociedade. No caso particular do futebol jovem, o incontornável investimento nos recursos humanos significa apenas o ajuste estrutural que tem que ser percorrido para obtermos uma formação de qualidade superior. Não o conseguiremos se não formarmos treinadores de formação competentes.

E2 e E3 sentem a necessidade de formação constante de forma a adquirir novos conhecimentos num caminho que se prevê fundamental no aumento de qualidade. E2 refere que,

“A formação é sinónimo de qualidade. Torna-se importante completar a oferta de formação para os treinadores.”

E3, por seu turno, para a referida qualidade no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que

“O treinador tem de estar constantemente a consolidar os conhecimentos que possui e a adquirir novos (...) a pesquisa e a investigação individual são dois caminhos muito importantes e fundamentais.”

È premente a necessidade de especialização do treinador de jovens, ela requer uma regulamentação e organização da formação de treinadores em Portugal (Adelino, Vieira, Coelho, 2005), uma especialização no treino com crianças e jovens (Gonçalves, 2005). Parece sentir-se a necessidade que exista como afirma Coelho (2004), uma nova atitude pedagógica perante a prática desportiva e uma preocupação com a perspectiva da participação das crianças e jovens e a forma como os diversos agentes desportivos se comportam e intervêm. Existe um claro desfasamento entre as necessidades e a prática desportiva das crianças e jovens, pelo que deve existir uma clara distinção em relação à prática desportiva dos adultos.

Neste sentido penso ser muito importante cada vez mais especialização no campo do treino de jovens, sujeitos conhecedores da prática com profundos conhecimentos académicos e um constante interesse em actualizar conhecimentos. Mas o processo de formação de treinadores da Federação Portuguesa de Futebol/FPF, com a sua hierarquização conducente a níveis de especialização cada vez mais altos, não parece responder a estas questões.

Categoria Plano de Formação

Preocupação com o desportivismo

As práticas desportivas correctas a todos os níveis durante o próprio jogo e no respeito por todos os intervenientes como salienta E1

“O fair play em jogo, treino, comportamentos sociais a todos os níveis (...) tendo em vista a aprendizagem de comportamentos ajustado àquilo que é ser-se do clube.”

E2, refere que a aprendizagem de “práticas desportivas correctas “ é feita no balneário, escola e amigos. E3 afirma em jeito de complementaridade, a responsabilidade do formador de jovens na formação de agentes desportivos que irão actuar a vários níveis.

“O fair-play e o desportivismo deverão estar presentes em todos os agentes desportivos (...) é algo que tem de preocupar quem é responsável pela formação de jovens”

Este ponto revela-se de alguma importância quando se sente nesta declaração uma preocupação com o futuro,

“Só com uma formação e conduta correcta poderemos melhorar o fraco panorama que vivemos hoje em dia no futebol português em termos de desportivismo e fair play.”

A resposta é unânime. Todos relevam a necessidade de formar para os valores. Gonçalves (2005) refere a este propósito a dificuldade que é modificar comportamentos e valores, para além da sua importância na elaboração de padrões de comportamento e de um conjunto de valores que deverão ser transmitidos aos jovens, é algo que se constrói.

Duda (1996) refere, por exemplo, que o desporto organizado reforça estilos de vida activos. A instituição do cartão azul para controlar os “palavrões” em jogos de futebol de jovens pode ser uma realidade na próxima época em Portugal. A ideia é promover a formação, com qualidade, num espaço que tem que proporcionar um ambiente pedagógico.

Os jovens jogadores de elite são intensamente acompanhados nos seus comportamentos sociais. Esta preocupação traduz um íntimo contacto entre o dirigente responsável pelo escalão, o treinador das respectivas equipas e o departamento pedagógico que subentende o controlo correctivo e atitudinal dos jovens, num clima inter-disciplinar.

Os jogadores depois de terminarem a sua formação

Nesta pergunta distingue-se claramente dois tipos de resposta. E1 refere a capacidade de jogo que entretanto o jovem adquiriu e que lhe vai servir de base a “diferentes dinâmicas de base que lhe sejam apresentados”. No fundo propiciar-lhes,

“Um conhecimento profundo do jogo, habituados a muito rigor no trabalho, habituados a ultrapassar barreiras difíceis com sucesso (...)

Aliado claro, a uma boa capacidade técnico táctica, capacidade de ultrapassar adversidades e capacidade de trabalho. De igual forma, o conhecimento profundo do jogo serve para jogar a níveis competitivos inferiores como diz E2 e E3 caso o profissionalismo não seja a realidade. Este último, com uma “formação desportiva, social e escolar muito sólida e qualitativamente muito boa.”

No seguimento desta ideia, E2 alerta para a dificuldade de penetração dos jogadores jovens no plantel principal. A vinda de jogadores estrangeiros dificulta esta entrada de jogadores que entretanto militam em escalões secundários, sendo que,

“ A política do clube passa por apostar em jogadores estrangeiros que muitas vezes não correspondem. Este processo de aposta nos mais jovens requer paciência, desculpar o erro”.

A passagem por outros escalões, no entender de Cunha (1999) afasta-os do nível competitivo do seu clube de origem e o seu regresso é acompanhado de um défice de formação que afecta o normal desenvolvimento de aprendizagem. Já Coelho (2004) refere que a relação entre seleccionar e eliminar constitui um problema educacional e social muito sensível. O desporto superioriza-se à pessoa, proporciona um significado para a vida, num percurso de desenvolvimento humano (Serpa, 1998). Será pertinente um futuro estudo que contemple estes jogadores que militam em clubes inferiores e cujo passado desportivo foi realizado em parte num clube de maior gabarito.

Apoio à vida desportiva e pessoal dos atletas

O clube de E1 possui um departamento pedagógico responsável “atento ao desenvolvimento desportivo e social”, uma máquina grande onde nada lhes falta, porque os dirigentes sabem

“ A realidade de um desporto que escolheram (jogadores), onde todos querem chegar ao topo e poucos conseguem (...) precisamos de chamar a atenção para a realidade que é o mundo do futebol.”

E2 e E3 referem basicamente alguma ajuda e apoio a jogadores que se encontram deslocados da sua terra natal, nomeadamente,

“O clube tem jogadores que são de fora e providenciam alojamento, alimentação e acompanhamento tutorial (à guarda do clube) que faz o papel dos pais em algumas tarefas. Também fornece alguma ajuda (Jogadores com dificuldades monetárias) (...)”

Um ponto importante nas afirmações de E1 reside na tomada de consciência de que o clube fornece o ambiente necessário para um jogador evoluir e alcançar grandes patamares, bem como a necessidade de corrigir potenciais desvios num mundo exigente e desafiante. O clube reforça a sua componente social na ajuda a atletas deslocados da sua família em tenra idade e onde as ligações afectivas são fortemente umbilicais, pelo que este apoio maternalista confere uma dimensão solidária abrangente nos cuidados a ter na formação.

Contudo, esta separação do seu *locus* ambiental pode reproduzir manifestações psicológicas adversas, especialmente quando realizado nas idades mais baixas, o que eleva ao expoente a necessidade de um apoio pedagógico constante. Os entrevistados do clube de orientação profissional e do clube representativo da região centro inferem essa preocupação e ajuda que se manifesta de diversas formas. Contudo, o que resulta da selecção de jogadores destes dois clubes pode traduzir um desvelo para com os jogadores que não atingem os patamares exigidos. Pois, a chegada ao topo da performance desportiva representa condicionalismos próprios externos aos jovens e que, eventualmente, transportam consigo percepções de competência diminuídas e uma avaliação disposicional inferior. Como são acompanhados os jogadores que não alcançam o profissionalismo, em fase de mobilidade desportiva descendente como retratado no clube de pendor formativo que o estudo revela?

O treinador não se pode concentrar apenas nos esforços e desempenhos dos jogadores, interessam-se também no dia-a-dia das suas vidas pessoais (Curado, 2002). De igual forma Cunha (1999) refere ser fundamental a existência de quadros que apoiem o desenvolvimento do jovem na sua orientação escolar e outras vertentes culturais da sua formação, nomeadamente um responsável pedagógico. Este acompanhamento regula constantemente os níveis de aprendizagem adquiridos e uma área de estudo extracurricular permanente.

Patamar de excelência

E1 refere a necessidade de criar jogadores que sirvam o clube e selecções nacionais com competência, torná-los jogadores completos.

“O jogador o mais completo possível (...) estando num patamar de excelência sempre com muita competência, através de treinadores de excelência.”

Esta procura de treinadores de excelência contrasta com a fuga de treinadores da formação para o desporto de rendimento. E2 coloca o acento tónico na capacidade que o clube tem em fornecer equipas para as segundas fases dos campeonatos nacionais, pois “a exigência é maior”. E3 foca a necessidade de completar o indivíduo o mais possível. A evolução passo a passo para poder

“ Melhorar o potencial desportivo de cada um dos atletas do plantel e principalmente proporcionar (...) momentos positivos que serão mais tarde recordados com agrado por estes”

A este respeito Coelho (2004) afirma a necessidade de se acentuar o carácter agradável e de prazer que a actividade desportiva encerra, encorajar o esforço e progresso individual, bem como estabelecer objectivos realistas e fazê-los acreditar no seu potencial.

O objectivo vai variando consoante o lugar ocupado pelo clube em questão no panorama nacional. De qualquer forma, a procura da individualização é imprescindível para se alcançar a excelência (Curado, 2002). Refere ainda que são objectivos de competição os de fornecer jogadores para as selecções regionais, distritais e nacionais. Esta integração deve ser apreciada sempre numa lógica de desenvolvimento, não devendo alhear-se o seu processo de formação (Adelino, Vieira, Coelho, 2005).

A propósito dos atletas de alto nível, o caminho para a excelência baseia-se na capacidade por eles demonstrada em perseguir o trabalho árduo quando encaram os fracassos, devem ser capazes de exercer elevados níveis de comprometimento com o treino, manter elevados níveis de esforço e ser persistentes como afirma Duda (2001). Devem, por isso, participar em climas altamente orientados para a tarefa.

Quando E1 faz referência aos “treinadores de excelência” reporta para uma realidade que mais uma vez contrasta fortemente com as suas afirmações relativas aos treinadores de formação que estão à espreita para dar o salto. Já E3 afirma que o patamar desportivo desejável inclui melhorar o “potencial desportivo” e, de forma algo contraditória, proporcionar “momentos positivos” que reflectam agrado no exercício das actividades. Esta assumpção torna-se incompatível com o ensejo de E2 e E3 no que toca à aproximação do modelo estrutural rígido do clube de elite de E1.

Escalões em idade cronológica

O respeito pelo aspecto maturacional coincide com o respeito com o “aumento da complexidade de jogo” e do treino. E1 justifica-se com a diferença que se faz de uma criança para a outra com apenas um ano de diferença, o que traduz um respeito pela individualidade e progressão maturacional de cada jovem.

“Cada ano biológico corresponde a um determinado conteúdo de treino e de jogo”

E2 justifica a divisão em idades cronológicas pela imposição da federação nos seus quadros competitivos, a sua divisão baseia-se nos escalões imposto pela federação, sem a divisão por ano como acontece no clube do E1. As competições fundamentam-se na idade cronológica do praticante.

E3 concorda com a divisão por idade biológica, apesar de não existirem recursos para operacionalizar estas ideias, justificando essa necessidade pelo facto de que

“Não haveria os desfasamentos que se verificam principalmente nos escalões de iniciados e juvenis e os grupos de trabalho seriam mais homogéneos e as competições seriam mais equilibradas.”

Devemos ter ideia clara de que os jovens podem diferir até 4/5 anos no que se refere ao respectivo nível de maturação. As informações de índole sexual e diferenças ao nível somático determinam a idade biológica dos atletas, pelo que é importante na adaptação ao treino (Valdivielso, 2005). De qualquer forma, este debate já provou ser uma estrada sem saída, sendo improvável a exequibilidade da divisão dos escalões por idade biológica.

Integração de jovens atletas maturacionalmente avançados no escalão seguinte

Neste ponto, E1 refere vários pontos de interesse. Primeiro, a transição de um jogador para um escalão superior verifica-se de forma natural no seio deste clube “ o importante é a forma como ele se desenvolve e pratica o jogo”.. Esta passagem é feita tendo por base

“O entendimento do jogo, se entende e se tem dinâmica já avançada para transitar para outro escalão (...).”

Refere ainda e por último, que este salto não tem por base valores antropométricos, como a altura ou força mas a compreensão da dinâmica de jogo.

E2 refere, de outro ponto de vista, uma passagem de escalão feito no final da época como preparação para a próxima, os jogadores com mais qualidade preparam então o salto ponderado que vai conferir “uma qualidade de treino”.

O desafio para os adultos que treinam e desenvolvem os jovens jogadores é providenciar oportunidades para o rapaz de maturação tardia e rapariga de maturação precoce para experimentarem o sucesso no desporto (Cumming, Standage & Malina, 2004). Aliás, a diferença que pode ir até 24 meses em jogadores do mesmo escalão, deve permitir uma reestruturação dos escalões de formação e permitir a descida de escalão (Coelho e Silva, 2001).

Capítulo 3 – Comportamento de Pais e Treinadores em Contexto Desportivo

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objectivo analisar o comportamento dos treinadores e pais em contexto desportivo. Para o registo do comportamento dos treinadores foi utilizado o Sistema de Avaliação do Comportamento (*CBAS – Coaching Behavior Assessment System*). A análise de conteúdo nas respectivas categorias foi realizada durante o visionamento de um jogo de Basquetebol (através de DVD), sendo posteriormente registada numa ficha de recolha de dados. A observação do comportamento dos pais seguiu os mesmos procedimentos, mas em situação desportiva real.

As principais conclusões demonstram que o treinador necessita de melhorar a comunicação verbal e principalmente a não verbal, bem como, reforçar positivamente as acções dos seus atletas. Relativamente ao comportamento dos pais, constatou-se que estes podem constituir uma fonte de pressão para os filhos, através dos seus comportamentos, condutas e acções em contexto desportivo.

Recomenda-se uma “abordagem positiva” entre atleta-pais-treinador (triângulo desportivo), face aos treinos e jogos, onde as interacções sejam caracterizadas pelo uso sistemático de reforço positivo, encorajamento e instruções técnicas que ajudem a criar altos níveis de atracção interpessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamentos; Condutas; Treinador; Pais; Atletas; Treino Desportivo.

Introdução

O interesse da comunidade científica pelo treinador, e pelo seu papel no treino de jovens, é relativamente recente, tomando-se como referencial a investigação sobre a intervenção do professor na escola. A intervenção do treinador no desporto de rendimento também tem sido objecto de alguns estudos mais recentes (Afonso, 2001, Mesquita, 2004, Sarmento, 2005), merecendo ainda uma exploração ampla e profunda desse objecto de estudo.

Diversos estudos relacionam a figura do treinador com as ligações que estabelecem no treino desportivo (Araújo, 1994 e 1997; Rodrigues, 1997; Vasquez e Gayo, 2000; Marques, 2001). Contudo, a actuação do treinador enquanto profissional do desporto vai para além das questões específicas do treino.

Segundo Fernández et al (2003) o êxito de um atleta no campo competitivo está condicionado em grande parte, ao estilo de ensino/treino de direcção que aplica o treinador, sendo este processo influenciado por múltiplos factores. Entre os mais relevantes está o nível de actualização e a formação do treinador.

Por outro lado e no reverso da medalha encontram-se os pais que desempenham um papel fulcral na educação dos seus filhos. Assim, é de todo importante que estes agentes de educação procurem entender a importância do desporto e o valor que se atribui à sua prática (Smoll, 2000).

Face ao exposto, o presente trabalho pretende aferir quais são os comportamentos/conduitas que os treinadores e pais manifestam em contexto desportivo.

Revisão da literatura

Para Smoll e Smith (1984) a relação treinador-atleta determina a forma como os atletas são afectados pela sua participação no desporto. Se é verdade que a influência do treinador vai muito além do contexto desportivo (interferindo na vida, desenvolvimento e crescimento pessoal dos atletas), também é verdade que muitos

treinadores, sobretudo por falta de formação e informação, não têm uma consciência clara de como e até que ponto afectam os seus atletas (Cruz & Gomes, 1996).

Garganta (1998), Bento (2004a), Mesquita (2004), entre outros autores, consideram o desporto como instrumento de formação das gerações mais jovens. Porém, é necessário entender a conduta do treinador em situação de treino e o seu estilo de ensino em contexto desportivo.

As variáveis relacionadas com as características do treinador podem exercer influência sobre os atletas e a sua formação. Nesta área são consideradas: a experiência profissional acumulada no processo de treino; a formação contínua; as características pessoais intrínsecas, como a motivação, a inteligência, a personalidade, valores, entre outros atributos (Rodrigues, 1997). Contudo, a estas variáveis e características ainda temos que acrescentar as inúmeras funções e papéis que são atribuídos/desempenhados pelos treinadores desportivos: “técnicos”, “professores”, “juízes”, “directores”, “gestores”, “relações-públicas”, “médicos”, “fisioterapeutas”, “psicólogos”, “amigos”, “pais ou mães”, “cientistas”, “actores”, “políticos”, “estudantes”, entre outras “personagens” (Crespo & Balaguer, 1994).

O treinador desportivo é hoje mais do que um acompanhante de atletas. Apesar da palavra treinador apenas agora começar a integrar a nomenclatura das profissões, há uma clara evolução do desporto “divertimento” para o desporto “profissão”. O treinador de alta competição é diferente. Trata-se de uma actividade difícil. De um exercício de pressão diária. De um ofício instável e precário. (Marques, 2001).

No contexto da valorização da profissão de treinador, Shigunov (1998) relata que para exercer a função com competência, o profissional deve apresentar inúmeros pré-requisitos e aptidões que são inerentes à referida profissão, como o conhecimento da modalidade, a motivação e a empatia em sua relação afectiva com os atletas.

Para Araújo (1997), “ser treinador” subentende um constante interesse pela inovação científica, pedagógica e cultural, e a recusa permanente de atitudes seguidas ou subservientes. O autor menciona ainda dentro deste contexto que: “ser treinador” exige uma cultura geral e específica ao nível das necessárias intervenções críticas, com reflexos no desejado desenvolvimento do desporto nacional.

Numa outra perspectiva, Gomelski (1990) defende que o treinador deve preocupar-se em ter e manter a sua autoridade. A habilidade para conseguir que os jogadores se submetam a ela, é um traço muito importante de sua personalidade.

Gomes (1999) refere que ao expor os princípios para a orientação exacta da actividade do treinador desportivo, comumente, é mencionado em primeiro lugar, *princípios pedagógicos gerais, com os didácticos incluídos*. Estes configuram-se numa esfera da pedagogia geral, que une os conhecimentos aplicados referentes às regras do ensino e da educação. Por outras palavras, são conhecidos pela denominação dos *princípios da consciência e da actividade, da intuitividade e da acessibilidade, do carácter sistemático*.

Relativamente à capacidade comunicativa do treinador, Mesquita (1997) advoga que numa perspectiva mais genérica essa capacidade passa pela facilidade que ele se revela em se relacionar com os outros. E também, de saber trabalhar em equipa nas diferentes situações, bem como na capacidade de motivar os outros (dirigentes árbitros, atleta, média, pais, entre outros) para participarem nos projectos desportivos que preconiza.

Torna-se ainda necessário que os treinadores desportivos saibam manipular a comunicação verbal e principalmente a não verbal, não esquecendo que as habilidades associadas ao conhecimento da comunicação não verbal fazem parte do desenvolvimento da competência social e profissional do indivíduo

(Mesquita, 1997).

Em suma, o treinador é como que o “ponto-sensível” de equilíbrio entre dois tipos de unidades ou forças: a) A organização ou clube (devendo cumprir as suas exigências, nomeadamente em termos de produtividade e rendimento); e b) os atletas que têm de influenciar e motivar (assegurando-se de que as suas necessidades e aspirações são atingidas e de que estão satisfeitos com o seu envolvimento na organização, clube ou equipa). Desde ponto de vista, actualmente é óbvio que qualquer treinador tem de ser sensível não só às exigências da tarefa ou modalidade, mas também às pessoas envolvidas.

No entanto, não nos podemos esquecer que o treinador é constantemente avaliado e observado por inúmeras pessoas ao longo do seu percurso, não só em contexto desportivo, mas também social. Neste contexto, alguns investigadores desenvolveram um sistema de avaliação do comportamento do treinador, designado de CBAS (“Coaching Behavior Assessment System” – Sistema de Avaliação do Comportamento do Treinador), para a codificação, registo e análise do comportamento dos treinadores em situações desportivas reais e naturais. (Smoll & Smith, 1989).

Este sistema de observação foi desenvolvido ao longo de vários anos através da observação e registo dos comportamentos de treinadores de basquetebol, basebol e futebol americano, sendo utilizado para posterior codificação e categorização dos comportamentos mais relevantes dos treinadores.

O CBAS avalia 12 dimensões do comportamento dos treinadores, classificadas e categorizadas em dois tipos principais de comportamento do treinador: comportamentos reactivos e comportamentos espontâneos. Os comportamentos reactivos do treinador referem-se às suas respostas comportamentais em face de rendimento ou esforço desejável, erros, falhas e comportamentos inadequados ou desajustados por parte dos seus atletas. Por sua vez, os comportamentos espontâneos do treinador, referem-se a comportamentos dos atletas directamente relacionados e/ou irrelevantes para o jogo ou treino.

O quadro 1 apresenta em pormenor as categorias de resposta contempladas no CBAS.

QUADRO 1
Sistema de Avaliação do Comportamento do Treinador: Categorias de respostas
(Adaptado de Smoll & Smith, 1984; Fonte: Cruz & Gomes, 1986)

I - COMPORTAMENTOS REACTIVOS

A - RESPOSTAS AO RENDIMENTO DESEJÁVEL

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Reforço | Reacção positiva e recompensadora, verbal ou não-verbal, a uma boa prova ou a um esforço. |
| 2. Ausência de reforço | Ausência de resposta face a um bom rendimento. |

B - RESPOSTAS AOS ERROS E INSUCESSOS

- | | |
|--|---|
| 1. Encorajamento contínuo ao erro | Encorajamento dado ao atleta após um erro ou insucesso. |
| 2. Instrução técnica após o erro | Ensinar ou demonstrar ao atleta como corrigir um erro. |
| 3. Punição | Reacção negativa, verbal ou não-verbal, após um erro ou insucesso. |
| 4. Instrução técnica punitiva | Instrução técnica dada de maneira punitiva ou hostil, após um erro ou insucesso |
| 5. Ignorar os erros | Ausência de resposta face ao erro/insucesso do atleta |

C - RESPOSTA A COMPORTAMENTOS INADEQUADOS

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. Manter o controlo | Reacções destinadas a restaurar ou manter a ordem entre os atletas. |
|-----------------------------|---|

II - COMPORTAMENTOS ESPONTÂNEOS

A. RELACIONADOS COM O JOGO / COMPETIÇÃO

1. **Instrução técnica geral** Ensino espontâneo das técnicas e estratégias da modalidade (não após um erro/insucesso).
2. **Encorajamento geral** Encorajamento espontâneo que não é, feito após um erro/insucesso.
3. **Organização** Comportamento administrativo que estabelece funções para a prova, indicando os deveres, responsabilidades, etc.

B. IRRELEVANTES PARA O JOGO / COMPETIÇÃO

1. **Comunicação geral** Interações com os atletas não relacionados com o jogo.
-

O quadro que anteriormente se apresenta faz referência a cada uma das dimensões e categorias de resposta do sistema de avaliação do comportamento do treinador. Além da observação (e da utilização do CBAS), Smith, Smoll e Barnett (1995) sugerem a aplicação de questionários de avaliação psicológica, do tipo “papel e lápis”, não só para os treinadores, mas também em atletas.

Smith, Smoll e Barnett (1995), ao utilizarem o Sistema de Avaliação do *Comportamento do Treinador* (CBAS), verificaram que as percepções dos treinadores sobre seus próprios comportamentos estavam minimamente correlacionadas com as percepções dos atletas sobre os mesmos treinadores.

Por sua vez, um estudo realizado por Turman (2003), demonstra que quando os atletas observam um favoritismo do treinador por outros atletas, eles sentem que a coesão e unidade do grupo foram prejudicadas, distanciando-se uns dos outros, começando a ver o treinador com menos confiança e respeito. Contrariamente, quando os atletas recebem elogios e a valorização de suas habilidades por parte do treinador, eles sentem uma maior ligação e coesão com os seus colegas, obtendo sucesso nas competições (Carron, Bray & Eys, 2002; Smith, Smoll & Barnett, 1995).

Face aos dados apresentados, podemos verificar que o estudo do comportamento dos treinadores é um elemento extremamente importante a contemplar no contexto desportivo (Campbell, 1993; Côté et al., 1999). Todavia, as condutas dos pais também devem ser investigadas e contextualizadas nesta área. Deste modo e relativamente ao papel dos pais e suas responsabilidades, Smoll (2000) advoga que estes devem encorajar a participação dos filhos nas actividades desportivas, não sendo “intimidados” ou “subornados” para essa mesma prática.

De acordo com Smoll (2000) para cumprirem correctamente com a sua função, os pais devem aconselhar os filhos tendo em atenção as modalidades por eles escolhidas e o nível de competição em que querem participar. Depois, como é natural, devem respeitar as decisões que eles venham a tomar neste domínio.

Os pais têm uma grande responsabilidade na forma como os jovens encaram o desporto e apreciam a sua prática. Esta tarefa inclui o conhecimento básico das regras e da técnica da modalidade escolhida, sendo o treinador uma fonte muito valiosa para a aquisição daquelas informações, ao responder às questões sobre esta matéria que lhes sejam colocadas, ou mesmo ao abordá-las antecipadamente na comunicação escrita ou oral que venham a estabelecer com os pais, com intuítos pedagógicos.

De qualquer modo, uma parte de uma das primeiras sessões de treino de cada época poderá ser dedicada à apresentação daquelas questões elementares, para o que os pais poderão ser convidados a estar presentes, nomeadamente aqueles que possuam menos ligação com a modalidade. Pode ainda suceder que certos pais venham a constituir, sem o saberem, uma fonte enorme de pressão para os jovens atletas. Todos os pais se identificam em certa medida com os seus filhos e como tal querem que eles tenham sempre um bom comportamento. Infelizmente porém, este grau de identificação torna-se por vezes excessivo e os filhos passam então a ser um simples prolongamento dos pais.

Quando tal acontece, os pais começam a valorizar-se a si próprios em função dos resultados que o filho consegue alcançar. Como consequência disto, os pais transformam-se em “vencedores” e “derrotados”, através dos filhos e a pressão exercida sobre o jovem pode atingir valores extremamente elevados. A chave para reduzir este tipo de situações é conseguir transmitir-lhes que os programas elaborados são para os jovens e que estes não são miniaturas dos adultos. Os pais devem reconhecer o direito de cada jovem poder expressar a aumentar as suas potencialidades físicas, numa atmosfera que faça realçar a sua participação, o seu processo de desenvolvimento e gosto pela prática desportiva.

Metodologia

Amostra

Treinador

- 1 Indivíduo do género masculino.
- Treinador da equipa masculina de Basquetebol – *Ginásio de Água*, escalão de iniciados, campeonato distrital.

Pais

- Um grupo de pais que assistiu a um jogo de Futebol de 7, campeonato distrital de *Escolas A*, Série G.

Instrumentos e recolha de dados

Para registo e recolha de dados inerentes ao comportamento dos treinadores, foi utilizado o Sistema de Avaliação do Comportamento (*CBAS – Coaching Behavior Assessment System*).

A análise de conteúdo das respectivas categorias foi realizada após o visionamento de um jogo de Basquetebol – observação indirecta em DVD, sendo posteriormente registada numa ficha de recolha de dados (anexo 1).

Relativamente ao registo de observação do comportamento dos pais, este seguiu os mesmos procedimentos, mas em situação desportiva real (anexo 2).

Este registo de comportamentos foi desenvolvido com base em instrumentos similares utilizados por Smoll e Smith (1984), adaptando-se algumas das categorias para efeitos do presente trabalho.

Tratamento de dados

Para a análise e tratamento dos resultados, optou-se pela estatística descritiva e percentual (programa EXCEL).

Resultados e Discussão

No que concerne à análise do comportamento do treinador foram contempladas as seguintes categorias:

Encorajamento/animar (EA), Recriminar (R), Instruções técnicas (IT), Punição (P), Reforço (R), Ausência de reacção (AR), Manter o controlo emocional dos atletas (MCA).

A figura 1 mostra-nos que a maioria das condutas manifestadas pelo treinador foram contempladas para *instruções técnicas* (49%), sendo que 18% foram destinadas a *manter o controlo emocional dos atletas*, 13% para *ausência de reacção*, 9% foram dirigidos às categorias de *encorajamento/animar* e *recriminar*, 3% para a categoria *reforço*, e por último 2% foram manifestados na categoria *punição*.

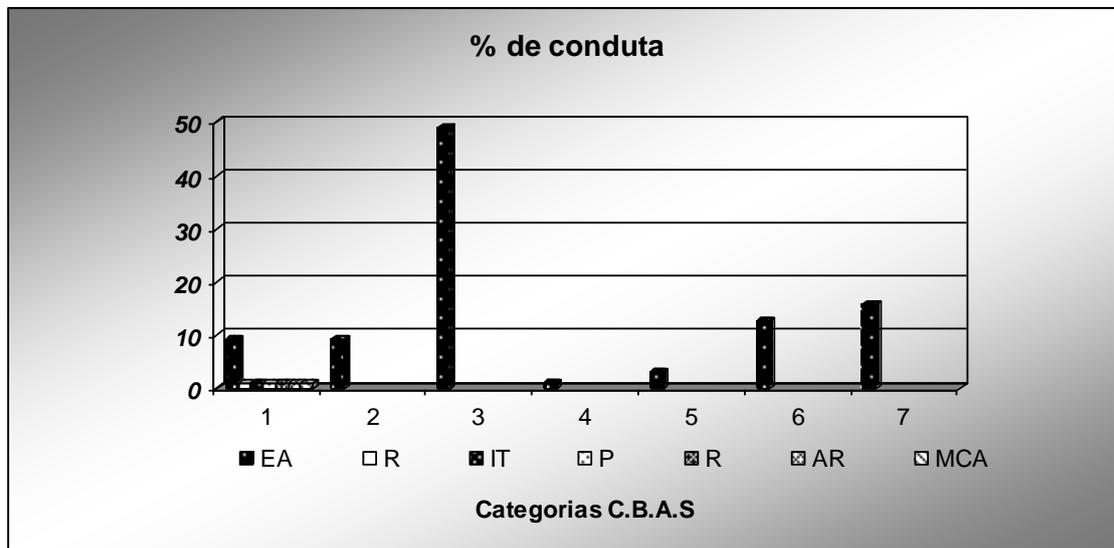


Figura 1 – Análise da conduta do treinador (%)

Os dados apresentados permitem-nos considerar logo à partida que existe um elevado número de *instruções técnicas*. Este facto foi imediatamente perceptível nos primeiros segundos de jogo, onde se ouve: “*bola no poste*”.

Verifica-se também, que a maior parte das instruções prestadas pelo treinador aos seus jogadores não são dirigidas nem à tarefa nem ao resultado, ou seja, a informação fornecida é ambígua, deficiente ao nível do conteúdo, e nem sempre está relacionada com as acções técnico tácticas do próprio jogo. (Gomes, 1999). Contudo, não sabemos qual é o nível de habilitações e/ou formação deste treinador, de modo a melhor fundamentar e consubstanciar estes dados (Rodrigues, 1997).

Já no que se refere à postura do treinador em *manter o controlo emocional dos atletas*, consideramos que o valor encontrado é aceitável, principalmente porque não sabemos qual é o perfil psicológico destes jogadores. Porém, os elementos aferidos para a categoria de *ausência de reacção* merecem a nossa atenção (por excesso), uma vez que segundo Mesquita (1997) é necessário que os treinadores desportivos saibam manipular e dominar de uma forma pedagógica e assertiva a comunicação verbal e principalmente a não verbal.

Por outro lado os valores que foram encontrados na categoria *encorajamento/animar* e *reforço* “pecam” por defeito, sobretudo porque os atletas têm que ser motivados e encorajados a estarem concentrados nas tarefas que estão a realizar, procurando deste modo, obter um bom rendimento desportivo (Mesquita, 1997).

Um valor que julgamos aceitável foi aferido nas categorias *recriminar* e *punição*, na medida em que a influência do treinador vai muito além do contexto desportivo (interferindo na vida, desenvolvimento e crescimento pessoal dos atletas). Deste modo, o treinador deve ter consciência até que ponto é que determinados comportamentos de recriminação podem afectar os seus atletas, contribuindo mesmo, em certos casos, para o abandono do desporto (Cruz & Gomes, 1996).

No que se refere à análise dos resultados do comportamento dos *pais* foram contempladas 3 categorias que resultaram da observação do jogo, a saber: *apoio/animar*, *recriminar*, *instruções*. Estas categorias tinham como principal objectivo registar o comportamento dos pais, face ao árbitro, jogadores, treinadores e equipas.

Os resultados demonstram que a grande fatia das ocorrências é relativa à categoria: *apoiar* (cerca de 62%), seguindo-se: *recriminar e instruções*, com 19% (figura 2).

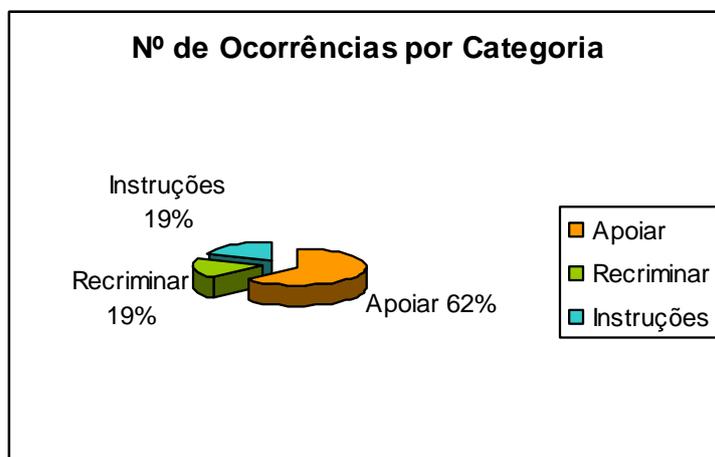


Figura 2 – N.º de ocorrências por categoria (%)

Embora os resultados globais pareçam à primeira vista positivos, não nos podemos esquecer que análise dos mesmos recai numa equipa muito jovem (em idade escolar), onde o nível competitivo é certamente menor do que uma equipa júnior ou sénior. Contudo, e face ao que foi observado neste jogo em específico, parece-nos, de forma genérica, que a promoção dos valores desportivos estiveram mais presentes do que propriamente o ganhar a todo o custo (Smoll, 2000).

Analisando agora de forma individual cada categoria, podemos verificar na figura 3, que os comportamentos de *apoiar e animar*, foram destinados maioritariamente aos jogadores (63%), sendo que 37% dirigiram-se à equipa, e 0% ao árbitro.

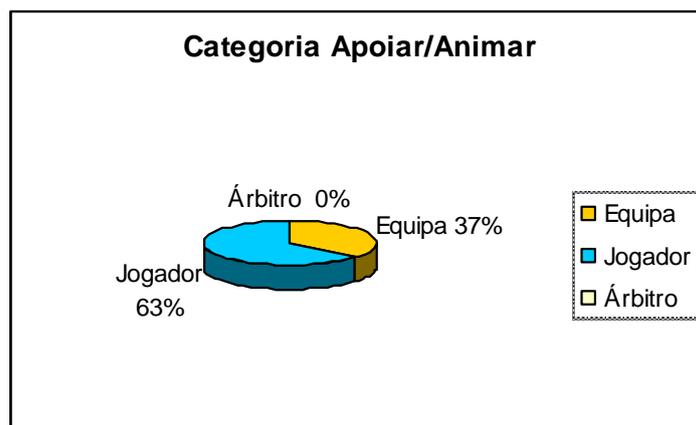


Figura 3 – categoria Apoiar/Animar

Tais resultados justificam-se na medida em que os pais *apoiaram/animaram* os seus filhos ao longo do jogo, ainda que, na sua maior parte, estes se enquadrem numa postura/categoria referenciada por Smoll (2000), como “*pai-megafone*”.

Por outro lado, parece-nos que o valor encontrado para o apoio à equipa surpreende por defeito, principalmente porque nestas idades o espírito de grupo e a cooperação devem ser incentivados, promovidos e enaltecidos (Smoll, 2000, Cruz, 2001).

No que diz respeito à categoria *recriminar*, verificamos que a maior parte das ocorrências é destinada ao árbitro (43%), sendo que 36% são destinadas aos jogadores, 14% à equipa, e 7% ao treinador.

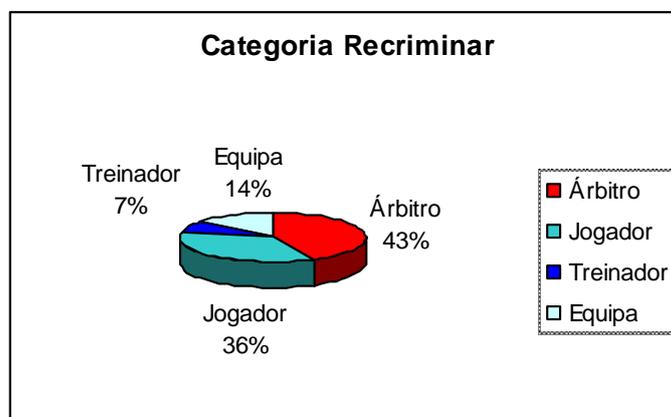


Figura 4 – Categoria Recriminar

A leitura destes valores enquadra-se (lamentavelmente) na actual postura dos adeptos portugueses perante a conduta do árbitro no terreno de jogo, onde o árbitro é assobiado, vaiado, julgado e muitas vezes agredido. Tal postura de recriminação não se coaduna com os valores do desporto, devendo ser alvo de preocupação, principalmente porque estamos a lidar com crianças em idade escolar (Cruz, 2001, 2007).

Outro factor a ter em conta neste contexto, é que a maior parte dos árbitros que apita estes jogos são muito jovens. Assim, e enquadrado num processo de formação é normal e perfeitamente compreensível que estes também cometam alguns erros. (Cruz, 2001, 2007).

No que se refere ao comportamento dos pais face aos jogadores, duas leituras devem ser feitas. A primeira, refere-se ao facto dos pais recriminarem os jogadores da equipa adversária, a segunda é inerente aos pais recriminarem as acções dos seus filhos em contexto de jogo, ou seja, os jogadores da sua própria equipa, sendo esta uma recriminação de carácter mais subjectivo e de difícil contextualização.

A categoria *instruções* mostra-nos que 50% foram dirigidas aos jogadores, 33% à equipa, 17% ao treinador, e 0% ao árbitro (figura 5).

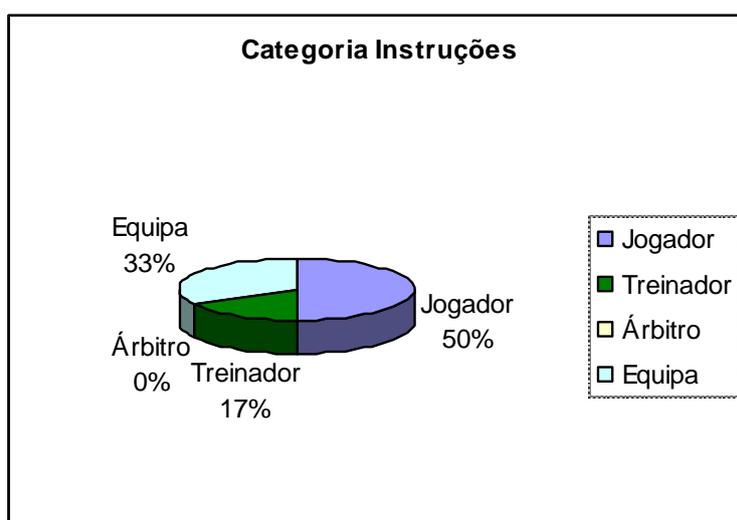


Figura 5 – Categoria Instruções

De acordo com Smoll (2000), o facto da maioria das instruções ser dirigida aos jogadores e depois à equipa, é categorizada como uma postura de “treinador

de bancada”, onde os pais fornecem de forma desorganizada mais instruções aos filhos do que o próprio treinador (Cruz, 2001, 2007).

Esta constatação também é válida para o treinador face às suas decisões, opções e feedbacks, fornecidos durante o decorrer do jogo (Cruz, 2001, 2007).

Analisando agora de forma específica a conduta comportamental dos pais perante os jogadores, podemos aferir que 63% destas atitudes foram destinadas a apoiar os atletas, 20% para dar instruções, e 17% para recriminarem os jogadores (figura 6).

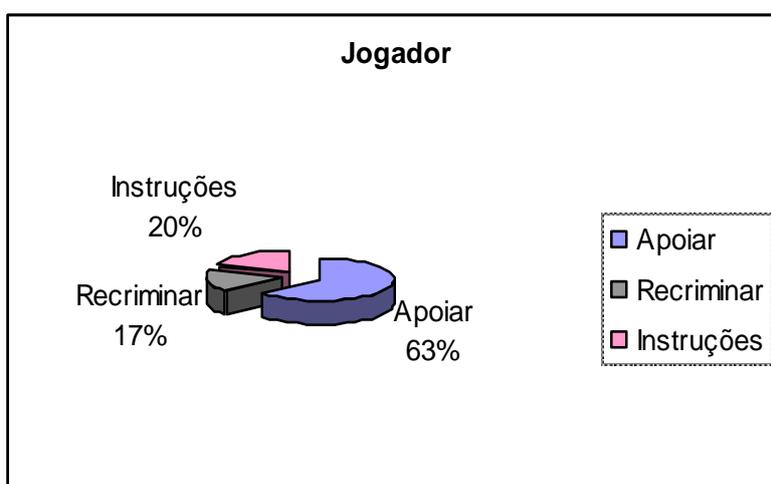


Figura 6 – conduta comportamental dos pais perante os jogadores

Estes valores são mais uma vez justificados à luz do que foi referido anteriormente para o número total de ocorrências. Contudo, não nos podemos esquecer que os 17% verificados na categoria recriminar, ainda são um valor demasiado alto para um escalão e um campeonato futebol que integra crianças.

Relativamente ao comportamento dos pais no que concerne à *equipa*, verifica-se que 64% são dirigidos à categoria apoiar, 24% para *instruções*, e 12% para *recriminar* (figura 7).

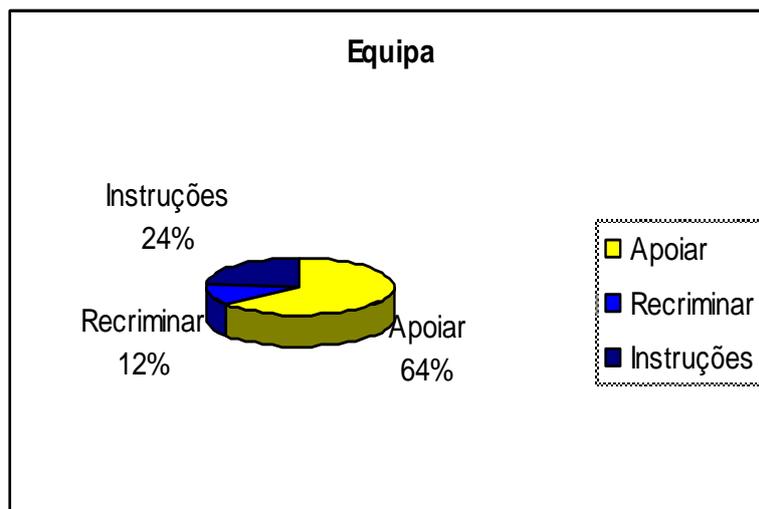


Figura 7 – conduta comportamental dos pais perante a equipa

Neste contexto os valores são mais consensuais, uma vez que em termos genéricos a grande fatia desta categoria (64%), é dirigida ao apoio dos atletas.

Verificando agora a conduta dos pais perante o treinador, 67% das ocorrências dizem respeito à categoria: *instruções*, e 33% são incluídos na categoria *recriminar*.

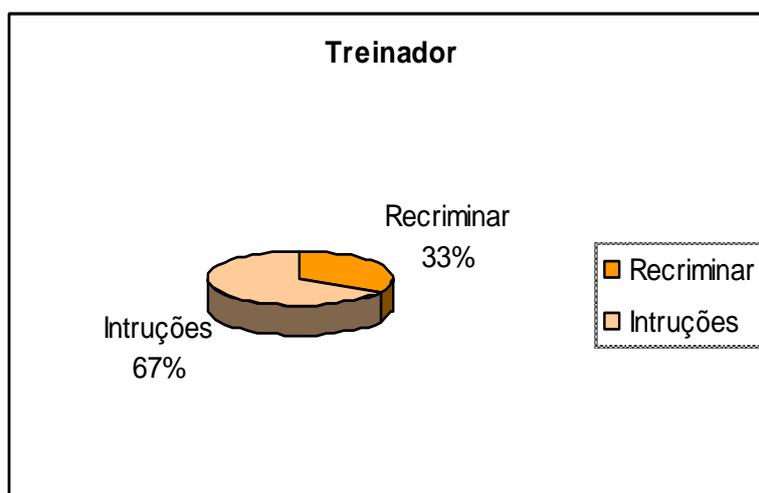


Figura 8 - conduta comportamental dos pais perante o treinador

A análise destes valores permite-nos referir mais uma vez, que na maior parte das vezes, os pais assumem o papel os “treinadores de bancada”, onde se recrimina não só a acção do treinador da equipa contrária, como a do treinador

da sua própria equipa. Este procedimento/conceito, também se enquadra e é válido para a categoria: *instruções*.

Por último, ao analisarmos o comportamento dos pais na categoria: *árbitro*, constatamos que 100% das ocorrências é destinada para recriminar as acções do árbitro no decorrer do jogo.

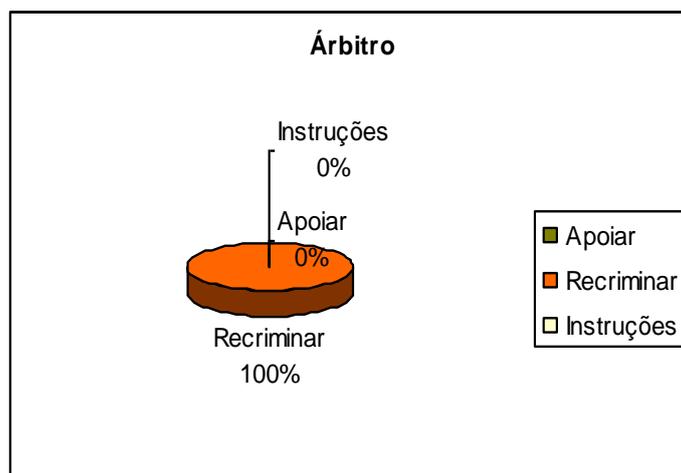


Figura 9 – conduta comportamental dos pais perante árbitro

Estes valores devem ser alvo da nossa melhor atenção e preocupação, não só pelas razões que foram anteriormente referidas (a juventude e inexperiência do próprio árbitro) que enquanto ser humano tem o direito ao erro, mas também porque os pais devem ser um dos principais pilares na formação desportiva dos seus filhos/educandos (Smoll, 2000, Cruz, 2001, 2007).

Conclusões

Face aos elementos obtidos neste estudo em específico, conclui-se que o treinador necessita de melhorar a comunicação verbal e principalmente a não verbal, reforçando positivamente as acções dos seus atletas no decorrer do jogo

A maioria das instruções prestadas pelo treinador aos seus jogadores não tem vindo a ser dirigida nem à tarefa nem ao resultado, uma vez que a informação fornecida é ambígua, deficiente ao nível do conteúdo, e nem sempre esteve relacionada com as acções técnico tácticas do próprio jogo.

Os comportamentos de punição e recriminação devem ser diminuídos, contextualizados e adequados face às acções e aos comportamentos manifestados pelos atletas dentro e fora do reduto de jogo.

Relativamente ao comportamento dos pais, constatou-se que a maioria destes ainda não possui o conhecimento básico e suficiente das regras e procedimentos técnicos da modalidade praticada pelo seu filho.

Certos educadores/pais ainda constituem uma fonte de pressão para os jogadores, treinadores e árbitros, através das suas acções em contexto desportivo (*instruções fornecidas de forma desorganizada e sem conteúdo prático, recriminação nas acções dos seus filhos em contexto de prática desportiva, entre outros comportamentos*).

Por outro lado, os pais devem deixar os seus filhos expressar e aumentar as suas potencialidades físicas, numa atmosfera que faça realçar a sua participação, o seu processo de desenvolvimento e gosto pela prática desportiva.

Referências Bibliográficas

Afonso C (2001) O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino do treino de voleibol na formação. *Tese de Doutoramento*. Universidade do Porto.

Araújo J (1994) *Ser treinador*. Porto: Caminho.

Araújo J (1997) *A atitude profissional do treinador*. Porto. *Treino Desportivo*. Nov. Vol.1 (3): 3-9.

Bento J (2004a). *Desporto discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.

Campbell S (1993). *Coaching education around the world*. Sport Science Review. Champaign. Vol. 2 (2): 62-74.

- Carron AV, Bray SR, Eys MA (2002). *Team cohesion and team success in sport*. Journal of Sports Sciences. London. Vol. 20 (2): 119-26.
- Côté J, Yardley J, Hay J, Sedgwick W, Baker J (1999). *An exploratory examination of the Coaching Behavior Scale for Sport*. Avante Research Note. Vol. 5 (2): 82-92.
- Crespo M & Balaguer I (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. In: Balaguer I (1994). *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros. Vol.1: 17-59.
- Cruz J (2001) *Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres*. En J Cruz (Ed.) *Psicología del Deporte* Madrid: Síntesis: 147-176.
- Cruz J, Boixadós M, Valiente L y Torregrosa M. (2001) ¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts. Educación Física y Deportes*. (64): 6-16.
- Cruz JF & Gomes AR (1996). Liderança de equipas desportivas e comportamento do treinador. In: JF Cruz (Ed.). *Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: SHO - Sistemas Humanos e Organizacionais: 389-409.
- Cruz, J (2007). *Seminário: Educação pelo Desporto – Documentação de apoio*. Mestrado em Treino Desportivo para Crianças e jovens. 2.^a Edição. UC-FCDEF.
- Fernandez L, Prado C, Souza J (2003). *Soy realmente un buen profesor de educación física o entrenador deportivo?* Revista Digital - Buenos Aires Nov. Vol. 9 (66).
- Garganta J (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça A, Oliveira J. *O ensino dos jogos desportivos..* FCDEF. Universidade do Porto.
- Gomelski A (1990). *Baloncesto: la dirección del equipo*. Barcelona: Hispano Européa.
- Gomes AC (1999). *Treinamento Desportivo. Estruturação e Periodização*. Porto Alegre: Artmed.

- Marques A (2001). *As profissões do desporto: O treinador*. Porto. Treino Desportivo. Mar. Vol.13: 4-8.
- Mesquita I (1997) *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Mesquita I (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In: Gaya A, Marques A, Tani G. *Desporto para crianças e jovens - razões e finalidades*. Editora da UFRGS. Porto Alegre.
- Rodrigues J (1997). *Os treinadores de sucesso*. Edições FMH. Lisboa.
- Sarmiento P (2005). *A função pedagógica do treinador - uma abordagem comportamental*. Treino Desportivo Especial. Nov. Vol.6: 46-51.
- Shigunov V (1998). *O perfil de atuação dos técnicos desportivo percepção da importância das ações pedagógicas*. Revista Treinamento Esportivo. Vol. 3 (1): Londrina: Midiograf.
- Smith RE (1997). The sport psychologist as a scientist- practitioner: Reciprocal relations linking theory, research, and intervention. In: R Lidor & M Bar-Eli (Eds.). *Actas do IX Congresso Mundial de Psicologia do Desporto*. Part I. Netanya: Israel: 39-41.
- Smith RE, Smoll FL & Barnett NP (1995). *Reduction of children's sport performance anxiety through social support and stress-reduction training for coaches*. Journal of Applied Developmental Psychology. Vol. 16: 125-142.
- Smoll FL & Smith R (1984). *Leadership research in youth sports*. In: JM Silva & RS Weinberg (Eds.). *Psychological foundations of sport psychology* Champaign. Illinois: Human Kinetics: 371-386.
- Smoll FL & Smith R (1989). *Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm*. Journal of Applied Social Psychology. Vol.19: 1522-1551.

Smoll FL & Smith R (1997). *Coaches who never lose: Making sure athletes win, no matter what the score*. Portola Valley. CA: Warde.

Smoll FL (2000) *A Comunicação do Treinador com os Pais dos Atletas*. Centro de Estudos e Formação Desportiva. Lisboa.

Turman PD (2003). *Coaches and cohesion: the impact of coaching techniques on team cohesion in the small group sport setting*. Journal of Sport Behavior, Mobile. Vol. 26: 86-105.

Vázquez A, Gayo A (2000). *Dimensiones de la figura del entrenador profesional em los deportes de equipo*. Apuntes Educacion Física e Deportes. Madrid.

Capítulo 4 – Considerações finais

O trabalho apresentado começa com uma abordagem da organização desportiva de Portugal apresentando uma ligação tantas vezes confundida. Do trabalho exposto podemos inferir que o clube e a escola pertencem, sob domínios diferentes, a uma mesma realidade, a formação desportiva de crianças e jovens. As escolas devem constituir-se como a base fundamental da formação desportiva em Portugal. O DE, contudo, está longe do reconhecimento social que deve ter, apesar de ter inculcado novas dinâmicas na comunidade escolar. O desenvolvimento desportivo integrado só vai ter lugar se cada instituição elaborar definitivamente um plano de acção, em que a coerência e a articulação com outras instituições seja uma prioridade.

Num segundo momento tornou-se importante perspectivar a estrutura organizativa de diferentes domínios de prática desportiva sob o olhar de um dos agentes desportivos essenciais – o treinador. Percebemos também certas tendências na denominada cultura desportiva. Pela análise de conteúdo aos treinadores de futebol percebe-se a vontade de ganhar e o pendor competitivo nos dois clubes em questão apesar do clima percebido no clube orientado profissionalmente comportar um maior ênfase na vitória e uma formação para ganhar.

Estas diferentes culturas comportam riscos e ameaças diversificados e será interessante verificar a profundidade que o impacto do clima e diferentes filosofias de enquadramento se reflectem nas respostas aos inquéritos psicométricos administrados. O clube de orientação profissional assenta numa filosofia empresarial assente na produção de activos, ou seja, atletas que representem um retorno financeiro da sua formação e possibilitem um balanço positivo no relatório de contas presente aos accionistas na sua sociedade anónima desportiva. Um factor adicional parece ser a vontade do clube de E2 e E3 em efectuar uma aproximação ao clube de elite e alcançar um patamar semelhante nomeadamente na rede de prospecção de jogadores e aumento da competitividade das suas formações jovens. Estas aproximações normalmente revelam custos “ocultos” que se intersectam negativamente com o valor

formativo e especialmente social que o desporto inerentemente transporta consigo.

Ou seja, o terceiro estudo complementa e traz para a discussão o comportamento dos actores sociais no contexto desportivo. Face aos resultados obtidos inevitavelmente recomendam-se alguns princípios centrais de comportamento, de forma a melhorar/optimizar as condutas de treinadores e pais, a saber:

1. Uma “abordagem positiva” ao treino e jogos: as interacções atleta-pais-treinador (triângulo desportivo) devem ser caracterizadas pelo uso sistemático de reforço positivo, encorajamento e instruções técnicas que ajudem a criar altos níveis de atracção interpessoal entre treinador, pais e atletas (as respostas punitivas e hostis são fortemente desencorajadas, pois criam um clima de equipa negativo e promovem o medo de falhar nos atletas);
2. Em relação às instruções, os treinadores e pais devem ser encorajados a enfatizarem, as “coisas boas que podem acontecer, se os atletas executam correctamente”, em vez de se centrarem nas coisas negativas que ocorrerão se o não fizerem. Desta forma, os atletas sentem-se mais motivados para fazerem com que os comportamentos desejáveis aconteçam, em vez de desenvolverem ansiedade ou medo de cometerem erros;
3. É igualmente necessário estabelecer normas que enfatizem as obrigações mútuas dos atletas para se ajudarem e apoiarem uns aos outros. Estas normas promovem o apoio social e a atracção entre os colegas de equipa e, por isso, promovem a coesão e o compromisso para com a equipa, bem como a sua união;
4. O compromisso para com os papéis e responsabilidades da equipa é melhor conseguido através do envolvimento dos atletas em decisões que dizem respeito às regras da equipa e através do reforço do compromisso com eles, em vez de punir a falta de compromisso ou comprometimento. Os treinadores devem estabelecer com os atletas estruturas e limites

claramente definidos. Ao definir regras explícitas e ao utilizarem reforços positivos para promoverem respostas desejáveis, podem impedir que os atletas tenham comportamentos inadequados;

5. Os treinadores e os pais deverão ser motivados a recolherem “feedback” dos seus comportamentos e procederem à auto-avaliação e auto-consciencialização dos seus próprios comportamentos, de modo a promoverem e aumentarem a consciência das suas próprias acções.

