

As representações pedagógicas de treinadores desportivos de jovens: Três estudos de caso no Basquetebol.

Autores

Valmor Ramos¹

Amândio Graça²

Juarez Vieira do Nascimento¹

Rudney da Silva¹

d2vr@udesc.br

Resumo

No contexto do ensino da Educação Física e esportes, as investigações sobre os treinadores têm buscado a definição das características do conhecimento de base da profissão. O objetivo principal deste estudo, foi examinar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por treinadores para o ensino ou treino de basquetebol. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com 3 treinadores de reconhecida competência na formação de jovens. Os dados foram coletados a partir de observação sistemática com gravação de áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas e procedimentos de estimulação de memória. Os resultados indicam que os procedimentos pedagógicos dos treinadores conduziam os jovens a adquirir uma capacidade de jogo que inclui a compreensão sobre as estruturas de jogo. As tarefas sintéticas são as formas mais importantes para alcançar este objetivo. Conclui-se que os treinadores utilizam conhecimentos pedagógicos de base analítica e sistêmica que os permite manipular as estruturas de jogo para elaborar suas atividades de treino.

Palavras chave

Educação Física e esportes. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Treinador. Professor. Ensino. Basquetebol.

¹ Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

² CIFI D, Faculdade de Desporto Universidade do Porto, Portugal

The pedagogical representations of youth sports coaches: Three case studies in Basketball

Abstract

In the context of Physical Education and Sports, the investigations about coaches have sought to define the characteristics of knowledge base of the profession. The main objective of this study was to examine the pedagogical knowledge mobilized by coaches for teaching or coaching basketball. A qualitative study was conducted with three coaches of recognized competence in youth training. Data were collected through systematic observation with audio and video recording, semi-structured interviews and memory stimulation procedures. The results indicate that the pedagogical practices of coaches led young people to acquire an ability to play that includes understanding the structures of the game. The synthetic tasks are the most important ways to achieve this goal. It can be concluded that the coaches use pedagogical knowledge of analytical and systemic base that allows them to manipulate the structures of play to develop their training activities.

Key words

Physical Education and sports. Pedagogical content of knowledge. Coach. Teacher. Teaching. Basketball.

INTRODUÇÃO

As investigações sobre o ensino têm-se voltado para uma abordagem centrada no pensamento do professor, valorizando de sobremaneira as teorias pessoais de prática pedagógica, construídas a partir das experiências vividas e dos conhecimentos que o professor mobiliza para resolver situações dilemáticas do cotidiano de aula (10, 27, 23, 41). Semelhante ao âmbito da Educação Física, as investigações sobre o conhecimento dos treinadores têm buscado a definição das características do conhecimento de base da profissão, a partir de modelos de atuação de treinadores *experts* para operacionalizar processos formais de formação (1,16, 33, 14).

De fato, o tipo de conhecimento que tem despertado o interesse dos investigadores diz respeito a um conhecimento prático (22), útil e contextualizado, com caráter autobiográfico, também denominado de conhecimento tácito (42), ou processual (20).

Nesta perspectiva, percebe-se que no contexto das investigações sobre o ensino, há uma preocupação acentuada na definição de um conhecimento de base capaz de distinguir o conhecimento profissional típico do professor (11, 13, 19, 21, 41), e também do treinador (01, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 36, 49).

Reportando-se aos modelos de conhecimento de treinadores, Lyle (37) indica que estes modelos são estruturas conceituais dinâmicas, que servem como filtros, melhorando a qualidade da percepção e das decisões dos treinadores sobre as contingências de treino.

O autor sugere três tipos de modelos, designadamente o modelo de objetivos, o modelo de performance e o modelo de simulação ou simulado: a) Modelos de objetivos são propostas estruturadas para alterar amplamente um processo de preparação de uma equipe ao fim de uma temporada esportiva. Configura-se em uma nova proposta que surge a partir da constatação da falta de êxito no cumprimento das metas pré-estabelecidas, fornecendo informações importantes sobre as estratégias gerais de ação de treinadores. b) O modelo de *performance* identifica o que é necessário para os jogadores e demais componentes de uma equipe realizarem para alcançar as metas. Neste modelo estão implicados, por exemplo, os componentes de *performance* psicológicos, físicos, técnicos e táticos, que formaram a base do planejamento do treinador. c) Os modelos de simulação, por sua vez, apresentam características mais variadas e são melhor representados em termos da gestão do dia-a-dia de treino ou competição. Estes modelos são verdadeiros roteiros de ação que o treinador possui, com base na sua experiência prévia sobre episódios semelhantes.

Neste contexto de investigação sobre o conhecimento profissional, acredita-se que através da linha de investigação do pensamento do professor e do treinador seja possível contribuir para a formação de treinadores, particularmente na construção do conhecimento de base para o ensino dos esportes. Desse modo, o objetivo principal deste estudo, foi examinar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por treinadores de jovens para desenvolverem os seus modelos de treino.

METODOLOGIA

Método de pesquisa

Para responder as questões desta pesquisa adotou-se o método de pesquisa qualitativo, desenvolvido através de estudos de casos múltiplos (47, 50). O termo qualitativo é uma denominação mais ampla, capaz de agregar procedimentos metodológicos comuns e complementares, para se chegar à resolução dos problemas de pesquisa (18).

Sujeitos

Participaram do estudo três professores de Educação Física, com atuação na formação de jovens de basquetebol no Estado de Santa Catarina - Brasil. Para participar do estudo, os treinadores evidenciaram as seguintes características: Experiência de prática profissional como treinador na formação superior a 10 (dez) anos; disponibilidade e motivação para participar do estudo; reconhecimento dos treinadores (pares) e dirigentes do setor sobre sua competência na formação de jogadores; frequência e bons níveis de classificação de suas equipes de formação em competições oficiais nos últimos cinco anos, estabelecidos a partir da observação de relatórios federativos da modalidade. Adotou-se estes critérios em referência às investigações de Graça (27), Berlinder (7), Huberman (32) e Gilbert e Trudel (25).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para a gravação e divulgação científica das informações. O projeto foi avaliado por comitê de ética em pesquisa com seres humanos em uma universidade pública no Brasil e atende as normas brasileiras de pesquisa envolvendo seres humanos (Parecer n.º 180/ 2006).

Instrumentos e procedimentos de obtenção dos dados

Utilizou-se basicamente os seguintes instrumentos para obtenção dos dados: a) entrevistas semi-estruturadas; b) observação sistemática das sessões; c) análise de documentos e anotações pessoais; d) procedimentos de estimulação de memória. Utilizou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada antes das atividades do micro ciclo para identificar os propósitos e a programação de treino do treinador e outro roteiro ao fim das atividades, para identificar as alterações e as razões que o levaram a realizá-las. Com objetivo semelhante, utilizou-se também roteiros de entrevistas recorrente ao início e ao final de cada sessão de treino. As informações contidas nas entrevistas foram captadas e gravadas com gravador digital e transcritas literalmente com auxílio de editor de texto.

Um micro ciclo ou quatro sessões de treino consecutivas de cada treinador foram gravadas em áudio e vídeo, para obter informações sobre as estratégias de ensino e estrutura curricular nos locais onde habitualmente realizavam suas atividades, O comportamento verbal do treinador durante as sessões foi captado por meio de microfone sem fio, de lapela, preso ao treinador. Uma câmera digital foi colocada fixa e distante (o mais possível) dos investigados, diminuindo o nível de interferência externa e preservando a espontaneidade das ações de jogadores e treinador.

Os dados áudio visuais foram armazenados em microcomputador e todas as intervenções verbais do treinador foram transcritas literalmente com o auxílio do editor de texto. A última

etapa de recolha de dados compreendeu os procedimentos de estimulação de memória, que consistiu na reprodução áudio visual de uma das sessões de cada treinador investigado, indicada por eles, para que analisassem e explicassem as intervenções e decisões tomadas em aula. Igualmente, as explicações de cada treinador foram armazenadas por meio de gravador digital e transcritas para editor de texto. Utilizou-se como auxiliar no armazenamento dos dados os programas da Microsoft Windows: Windows Media Player e Word. Os documentos referentes ao planejamento de treino foram utilizados como fonte complementar de informação.

Análise dos dados

Os dados foram analisados a partir de categorias previamente determinadas e com base na estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge — PCK) proposto por Grossman (30). O PCK é um modelo heurístico constituído pelo conhecimento dos propósitos de ensino, conhecimento curricular, conhecimento das estratégias e conhecimento sobre os alunos. Para o agrupamento e organização das informações referentes às categorias de análise, utilizou-se o programa QSR N.vivo, versão 2.0.

As informações sobre cada treinador foram examinadas e descritas individualmente (caso a caso) e foram confrontadas entre si posteriormente, conforme Yin (50). Todas as fontes de informação foram constantemente confrontadas e interpretadas para identificar pontos comuns ou divergentes na classificação do tipo de conhecimento utilizado pelos treinadores. Além da triangulação, foram empregados os procedimentos de questionamento pelos pares e checagem pelos participantes (1, 2, 3, 53), para assegurar a validade descritiva e interpretativa dos dados.

Assim, houve respectivamente a supervisão de investigadores da área da formação profissional em Educação Física e também solicitou-se aos treinadores investigados a apreciação do texto elaborado a seu respeito, para aprovação da veracidade das informações. A fiabilidade da investigação foi obtida através da tentativa de detalhamento e precisão no registro dos procedimentos de pesquisa. Para preservar o anonimato dos treinadores utilizou-se pseudónimos.

Para caracterizar os elementos do trabalho dos treinadores, descreveu-se os tipos de tarefas de aprendizagem utilizadas por cada treinador e a forma de instrução utilizadas em suas aulas.

Para a análise das tarefas de aprendizagem adotou-se a tipologia de tarefas de Ticó Cami (48), nomeadamente, as tarefas analíticas, sintéticas e global. Ainda, acrescentou-se o modelo de progressão de Rink (45), permitindo também a análise dos conteúdos ensinados pelos treinadores.

a) as tarefas do tipo analítica têm correspondência com um tipo de treino de habilidades motoras sem oposição: simplifica-se a aprendizagem a partir da fragmentação do jogo e isolamento de alguns elementos da estrutura formal; trabalho por repetição em situações facilitadas fora do contexto de jogo.

b) As tarefas do tipo sintética correspondem as formas jogadas: simplifica-se a aprendizagem a partir da modificação do jogo, mantendo os elementos da sua estrutura formal integrados; trabalha o jogo de forma reduzida.

c) As tarefas do tipo global correspondem ao jogo formal ou modificado: situações integrais de jogo formal ou com alguma alteração em algum elemento formal sem reduzir e modificar significativamente as características do jogo formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

São descritos a seguir os propósitos pessoais de cada treinador para o treino do basquetebol e a transformação pedagógica realizada a respeito do conteúdo. No texto, os treinadores poderão ser identificados a partir das denominações: Treinador 1 (T1); Treinador 2 (T2); Treinador 3 (T3). Na apresentação dos dados acrescentou-se entre aspas ao texto, alguns termos e expressões utilizadas literalmente pelos treinadores, para ilustrar as descrições e corroborar com as interpretações feitas pelos investigadores.

Os propósitos dos treinadores

Os propósitos dos treinadores, identificados pelos sujeitos deste estudo como filosofia do treinador, são entendidos aqui como significados que os treinadores atribuem ao seu trabalho ou onde querem que os alunos cheguem com o treinamento que realizam.

Os propósitos de treino do Treinador 1 (T1) foram voltados para a aquisição dos “fundamentos do jogo” dos seus alunos (idade entre 12 e 15 anos). Sua “filosofia” de trabalho é a exercitação, a repetição insistente do arremesso, do passe, do rebote e demais habilidades para fornecer aos jovens jogadores a aprendizagem de padrões técnicos de execução que ele julga como essenciais para que qualquer jogador pratique o basquetebol a qualquer nível. Para ele os fundamentos técnicos são os objetivos prioritários ou o “bê-á-bá” do basquetebol, convertendo-se no ponto concreto de referência para o aluno aprender os demais conteúdos deste esporte.

Relativamente ao Treinador 2 (T2), verificou-se que seus propósitos de treino foram voltados para o desenvolvimento de qualidades táticas de leitura de jogo por parte dos alunos (idade entre 12 e 16 anos), tanto na defesa quanto no ataque. Sua ênfase recaiu sobre a capacidade de reflexão e compreensão de como “funciona o jogo”. Ao desenvolver a “capacidade de análise”, de “discernimento” e de “adaptação” às situações inusitadas do jogo, este treinador acredita estar fornecendo um fundamento tático individual, denominado por ele de “jogo livre”, que fornece a base para aprendizagens posteriores de conceitos táticos coletivos do jogo de basquetebol.

Os propósitos do Treinador 3 (T3) foram de estimular a autonomia de pensamento tático individual e de grupo, de modo que seus alunos (idade entre 12 e 16 anos) fossem “criativos” para poderem resolver problemas frente as dificuldades impostas pelas relações de oposição do jogo. Concretamente, ele tentava implementar uma “filosofia de jogo” que privilegiava as fases de transição de ataque e defesa em velocidade. Para ele, esta é uma proposta que se contrapõe às formas tradicionais de treino, na qual os treinadores ensaiam movimentações coordenadas e mecanizadas do ataque de posição (5 x 5).

As tarefas de aprendizagem dos Treinadores

O quadro 1 apresenta a distribuição dos tipos de tarefas de aprendizagem utilizadas pelos treinadores.

QUA DRO 1 — Tempo de exercitação nas tarefas de aprendizagem

TIPOLOGIA	CONDIÇÕES DAS TAREFAS	TEMPO DE EXERCITAÇÃO			
		T1	T2	T3	Total
ANALÍTICA	Tarefas de habilidades simples sem oposição	38 (13%)	113 (27%)	27 (15%)	178 (20%)
	Tarefas de combinação de habilidades sem oposição	82 (28)	72 (17%)	58 (33%)	212 (24%)
SINTÉTICA	Formas jogadas	52 (17%)	197 (48%)	92 (52%)	341 (39%)
	Jogo modificado	37 (12%)	-	-	37 (4%)
GLOBAL	Jogo formal	89 (30%)	31 (8%)	-	120 (13%)
	Total	298 (100%)	413 (100%)	177 (100%)	888 (100%)

As tarefas de aprendizagem do Treinador 1 (T1)

Relativamente às tarefas utilizadas pelo Treinador 1 (T1), destaca-se a polarização no uso das tarefas analíticas e globais. Ou seja, de um lado ele destinou tempo significativo de suas aulas às tarefas analíticas, com fragmentação da estrutura do jogo, voltadas para a aprendizagem da técnica e que estimularam pouco o processo de criação e decisão dos jovens (48). Por sua vez, o jogo (tarefa global) foi utilizado para que os jogadores aplicassem os fundamentos aprendidos.

As tarefas do tipo sintéticas foram utilizadas por este treinador, no 4º e último dia de treino do micro ciclo observado, para amenizar as dificuldades dos jovens quanto a aplicação dos movimentos aprendidos em contexto de jogo. Segundo ele, foram problemas relacionados ao nível de conhecimento de tática individual dos jovens que, sob seu ponto de vista, necessitavam ser tratadas com formas jogadas.

As dificuldades de jovens jogadores de aplicar a técnica durante o jogo e compreender a funcionalidade do jogo nessas circunstâncias de ensino, é um problema que tem sido debatido nas últimas décadas no âmbito do ensino dos jogos desportivos coletivos, tendo estimulado um número acentuado de investigações e publicações de modelos alternativos para o ensino de crianças e jovens (17, 28, 29, 39).

Dentre as tarefas analíticas, destaca-se no trabalho de T1, o tempo superior de utilização das tarefas de combinação de habilidades. Verificou-se uma característica particular nestas tarefas que consistiu em propiciar uma prática que combinasse os aspetos técnicos, com deslocamentos pelos corredores e zonas de jogo (44). Nesta perspetiva, ele selecionava uma fase de jogo (ataque ou defesa), elegia dois ou três fundamentos para serem combinados e definia a trajetória de realização do exercício. Pode-se descrever, por exemplo, uma tarefa de aprendizagem em que os alunos realizaram o rebote defensivo, em seguida deveriam driblar para o corredor lateral (simulando saída de contra-ataque) e realizavam passe a outro aluno, parado à frente no mesmo corredor.

Esta combinação de fundamentos técnicos com outros elementos do jogo é a forma de T1 “construir o jogo”. Para ele, há inúmeras combinações de fundamentos no ataque, defesa, contra-ataque, transição que possibilitam ao treinador construir o jogo gradativamente, mostrando aos seus alunos de modo contextualizado, os significados táticos do uso das técnicas do jogo.

A instrução do Treinador 1 (T1)

Tipicamente, T1 iniciava o treino a partir de uma instrução específica para toda a classe. Situação que se repetia ao fim de cada treino, com o objetivo de emitir seus comentários e avaliações pessoais. Para Gilbert e Trudel (24), a instrução específica ocorre quando o treinador transmite aos atletas o conteúdo a ser ensinado, incluindo indicações específicas de como executar uma habilidade específica, ou decisão tática adequada, ou ainda de como se portar dentro da regra de jogo. Para T1, esta é sua forma de dar algum significado aos conteúdos que serão ensinados.

O elemento marcante no processo de instrução de T1 refere-se às demonstrações que realizava para complementar as suas explicações. Realizar um gesto que domina é sempre uma fonte de satisfação, é um fazer por “prazer”, muito associado à sua experiência de prática pessoal, ao mesmo tempo em que evidencia um certo grau de envolvimento pessoal com o treino. Agir dessa maneira representa para ele a materialização mais evidente de um conhecimento muito próprio, adquirido a partir de sua prática diária enquanto jogador e enquanto treinador, denominado também de conhecimento tácito (42). Excerto: “[...] eu gosto de estar fazendo também. É uma coisa que para mim é importante, é importante para eles também, porque eu fui um atleta razoável. Não fui um atleta de ponta, mas fui um atleta de bom nível. Eu acho que eu posso demonstrar bem. Acho que é um exemplo técnico bom.”

O apelo visual na aprendizagem a partir de um modelo positivo ou correto é sempre uma ferramenta importante e tipicamente utilizada por treinadores na aprendizagem de habilidades (38, 52).

Na atualidade, a utilização de um modelo que auxilie na aprendizagem tem sido interpretada a partir da teoria de aprendizagem social de Bandura (12). Nesta perspetiva, a aprendizagem social considera que grande parte dos comportamentos de uma pessoa é adquirida por observação e imitação de outras pessoas com uma forte tendência para influenciar.

É um processo de aprendizagem a partir de modelos, que depende em grande parte da receptividade e do interesse do observador sobre as características do modelo imitado (4).

As tarefas de aprendizagem do Treinador 2 (T2)

No trabalho do Treinador 2 (T2), as tarefas analíticas, nomeadamente as tarefas de habilidades simples, foram utilizadas com frequência e com o objetivo de “assimilar” ou “mecanizar” o gesto técnico do arremesso (incluindo a bandeja e lance livre) e para manter viva no jogador a ideia de objetividade do jogo de basquetebol. Relativamente às tarefas de combinação de habilidades, foram quase na sua totalidade, ações de finta e arremesso, finta e bandeja, mudança de direção e arremessos. Para além da automatização das ações de ataque, as tarefas analíticas sempre foram consideradas por T2 como sendo atividades de preparação e que antecederam exercícios para a aprendizagem da tática individual e de grupo

Destaca-se no trabalho de T2, o tempo reduzido de uso das tarefas de aprendizagem global. Sua preocupação a respeito destas tarefas está relacionada com a dificuldade de manutenção de níveis elevados de participação e engajamento dos jovens por um período de tempo mais prolongando no treino. Declaradamente, este treinador é um simpatizante das formas sintéticas para o treino do basquetebol, em especial a estrutura 3x3. As vantagens no uso de jogos reduzidos para diminuir as atitudes passivas dos jogadores foram destacadas por Oliveira e Graça (43), porque estas estruturas de treino elevam a frequência de contato do aluno com a bola e também a relação direta com o companheiro atacante que possui a posse da bola, ao mesmo tempo que aumenta o número de contato dos jogadores com situações problema, típicas do jogo formal. Verdadeiramente, estas estruturas preservam uma riqueza de situações de tática individual e de grupo de relevante contribuição pedagógica.

Esta preferência foi utilizada para ensinar um conceito que ele denomina de “jogo livre”, a partir do qual os demais conteúdos estão subordinados. Na sua concepção, o “jogo livre” é um “fundamento tático” (individual), que caracteriza-se pela autonomia do jogador para criar novas e adequadas soluções aos problemas decorrentes do contexto do jogo, contrapondo-se às formas tradicionais de “jogadas” pré-estabelecidas pelo treinador.

Por fim, pode-se indicar que T2 apresentou pouca variação no uso das tarefas sintéticas, utilizando quase a totalidade do tempo de treino com o tipo de tarefa (3x3), explorando ao máximo as vantagens pedagógicas próprias destas estruturas. Na sua forma de progredir com os conteúdos, evidenciou-se neste período o ensino do conteúdo da técnica de ataque, seguido de conteúdos táticos individuais e de grupo, que ele denominou de “dar e segue”, “corta luz”. Na sua sequência de progressão dos conteúdos, todo conteúdo técnico trabalhado era seguido imediatamente pelo ensino dos aspectos táticos individuais e de grupo, deixando evidente o significado que atribui à aprendizagem da técnica e à subordinação destes fatores aos aspectos táticos.

A instrução do Treinador 2 (T2)

Relativamente à forma “como” T2 realizou suas intervenções, pode-se evidenciar que as instruções foram quase sempre específicas durante as tarefas de aprendizagem analíticas. Para Gilbert e Trudel (24), uma instrução específica ocorre quando o treinador transmite o conteúdo aos jogadores, indicando a forma de executar a habilidade.

O Treinador 2 reconhece sua forma “diretiva” de atuar e as críticas mais atuais a respeito desse tipo de instrução. Estes são procedimentos de automatização da técnica de arremesso, que ele denomina “molde”. Excerto: “Então, principalmente nas coisas mais básicas do gesto técnico, eu sou prescritivo diretivo e chato. Porque aí, eu acho que no momento em que ela domina, ela ganha a liberdade de poder fazer taticamente. Taticamente, eu preciso, não que ela repita, que ela tenha que mecanizar o movimento, eu quero que ela se livre de pensar (nos gestos a executar).”

Para Metzler (40), o modelo de instrução direta tem na sua origem uma base teórica *behaviorista* ou comportamental. O professor ou treinador, nessa perspectiva, assume todas as decisões relativamente ao processo de instrução.

Por outro lado, destaca-se nas intervenções vinculadas as tarefas sintéticas deste treinador o tipo de instrução geral, a medida que ele não especificava ou particularizava decisões táticas a tomar. Fazendo, portanto, apelo à “leitura de jogo” e a liberdades de decisão para implementar o que ele denominou de “jogo livre”.

Neste sentido, T2 transmite o conteúdo e em seguida interroga. A interrogação serve, neste caso, para estimular a reflexão e o discernimento das jovens, para resolver com peculiaridade, os problemas encontrados no jogo. Esta forma de instruir está associada aos modelos de base construtivistas (28, 40) e amplia a autonomia de decisão, podendo alcançar respostas múltiplas e divergentes. Excerto: “No tático eu quero que ela utilize o discernimento dela, o julgamento dela, a visão geral do jogo, o conhecimento do jogo que ela tem. Então, tem momentos táticos que eu fico e até gosto, eu acho legal que elas, entre elas, criem soluções para situações que eu não tinha dado.”

De fato, houve uma ênfase no domínio cognitivo de aprendizagem por parte de T2 e, a partir do seu conceito de “jogo livre”, este treinador buscou desenvolver um tipo de pensamento estratégico (*thinking strategically*) dotado de certa autonomia e espontaneidade de julgamento.

A ideia de “pensar estrategicamente” foi sugerida por Kirk e MacPhail (34), para ampliar o modelo de ensino do TGFU. O objetivo da alteração relativamente ao modelo original de Bunker e Thorpe (9) foi destacar a possibilidade de se construir no jovem um conceito de jogo próprio, dotado de uma compreensão singular que anteceda alguma proposta tática específica do jogo. A preocupação desses autores está na possibilidade de que um jogador jovem pode aprender um conceito tático, também por repetição e memorização, ao invés da compreensão.

As tarefas de aprendizagem do Treinador 3 (T3)

Na análise das tarefas analíticas de aprendizagem do Treinador 3 (T3), verificou-se que sua utilização serviu para cumprir objetivos de manutenção e aperfeiçoamento do nível de execução técnico e físico dos jovens. Especificamente, as tarefas simples sem oposição

serviram para o aperfeiçoamento técnico dos fundamentos de ataque (drible, passe, arremesso), ao mesmo tempo que serviam para a preparação orgânica ou aquecimento. No exame das tarefas de combinação de fundamentos identificou-se fundamentos técnicos de drible combinados com finalização, passes em duplas, combinados com finalizações, ambos realizados em campo inteiro utilizando corrida contínua e corrida em velocidade. Para T3, estas tarefas possibilitam o desenvolvimento de fatores técnicos e físicos de forma integrada e no espaço de jogo específico do basquetebol.

O destaque no tempo de uso das tarefas de aprendizagem de T3 aponta para uma preferência pelas formas jogadas ou tarefas do tipo sintética. Enfaticamente, ele afirma que estas tarefas conservam características simplificadas do jogo de basquetebol e fornecem ao treinador possibilidades pedagógicas ilimitadas. A partir dessas possibilidades ele “diversifica” as situações de exercitações para tentar proporcionar a mesma “diversidade de situações” e problemas que o jogo impõe. Sua forma de diversificar é reduzir elementos da estrutura do basquetebol, também denominada de modificações por exagero. Trata-se de um princípio pedagógico contemplado na proposta do ensino para a compreensão de Bunker e Thorpe (9), que permite ao professor ou treinador adicionar dificuldades as tarefas sintéticas, exagerando alguma situação tática específica para estimular a resolução do problema por parte de alunos (31, 51). Neste sentido, ele realizou modificações em algumas formas jogadas, criando situações de desvantagem espacial e numérica para a defesa, sempre em um nível de velocidade elevado. Desse modo ele buscava estimular o êxito aos atacantes, favorecendo a implantação de sua filosofia de jogo.

Outra característica marcante nas tarefas de aprendizagem do Treinador 3 (T3) é a ausência total no uso de tarefas do tipo global. Para este treinador, o jogo formal enquanto ferramenta de treino ou o “cinco contra cinco” como ele costuma se referir, tem ocupado cada vez menos espaço na rotina de treino dos treinadores. O jogo formal representa o fim de um ciclo de preparação e o último estágio na “sequência lógica” de sua proposta pedagógica.

A instrução do Treinador 3 (T3)

Tipicamente, o Treinador 3 inicia as sessões de treino com a realização de instrução geral para todos os jogadores. Ou seja, ele transmite conteúdos mas não especifica como executar uma habilidade, ou ainda, o conhecimento tático a adotar (24). Fornecer informações de caráter geral é igualmente o modo mais característico dele proceder durante a realização das atividades de treino. No excerto a seguir pode-se identificar uma sequência de frases ou palavras-chave utilizadas por T3 para orientar os jogadores em um dos seus treinos, em situação de jogo de dois contra um (2x1). As primeiras frases são destinadas para orientar ações defensivas e seguidamente ações de atacantes. Excerto: “[...] Vai marcar Gil! Rápido, rápido, perna, vamos! Vem, vem, chega! Isso! Vamos falar, vamos! Vai marcar Ana! Flutua, flutua! Chute! Rebote!” De fato, são termos breves, que exprimem um conjunto de ideias e ações, muitas vezes complexas, e que fazem pouco sentido se forem extraídas e isoladas do contexto original.

Muito embora a verbalização seja o comportamento de instrução mais característico deste treinador, em detrimento do número quase inexistente da demonstração, por exemplo, o

fato é que tipicamente suas intervenções foram em número relativamente reduzidas; sucintas e pontuais; providas de certa exatidão, quanto à objetividade do conteúdo e do tempo de ocorrência da situação de jogo. Pode-se sugerir que este comportamento de instrução é uma forma de proceder que se baseia no uso de palavras-chave, para obter mais eficácia ou resultados nas ações dos jogadores. Palavras-chave são identificadas a partir da utilização de frases curtas, frequentemente formadas por uma ou duas palavras, com um conteúdo importante implicado e utilizadas para focar a atenção dos jogadores sobre aspectos críticos ou essenciais do exercício (35). A utilização de palavras-chaves revela-se útil para o contexto dos jogos desportivos, devido à velocidade com que o jovem necessita transformar ou construir um conhecimento processual ajustado às exigências de eficácia do jogo, com base nas informações emitidas pelo treinador (38).

Neste sentido, agir desse modo é uma forma adotada por T3 para permitir que haja possibilidades dos jogadores desenvolverem sua própria capacidade de decisão e conhecimento sobre o jogo. Contudo, há um pensamento convergente induzido pelas tarefas para que estes jogadores incorporem um modelo de jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se uma tendência nos treinadores quanto ao modo de instrução direta e da repetição no ensino da técnica, remetendo a um certo condutivismo de aprendizagem. Muito embora se possa considerar que os treinadores criaram condições de contextualização da técnica a partir de recursos de verbalização, demonstração e de exercícios que contemplaram espaços de jogo. O treino nesta perspectiva não representa uma abordagem puramente isolada e também pode levar os jovens a um tipo de compreensão sobre o jogo (46).

No treino da tática individual chama a atenção a problematização, seja para criar um pensamento convergente ou divergente, e o que alguns treinadores designaram de “treinar jogando”, ou seja, a tática se treina em circunstâncias de jogo. Utilizando a perspectiva de Ennis (20), pode-se sugerir que este tipo de trabalho leva ao desenvolvimento de um conhecimento processual nos jogadores de difícil codificação, condicionado pelas relações imprevisíveis de oposição e de cooperação/ oposição.

A forma como os treinadores acreditam que os jovens aprendem a jogar, remete a ideia da capacidade de jogo, ou seja, os jogadores sabem jogar quando possuem algum entendimento sobre sua funcionalidade e são capazes de agir de modo conveniente frente as contingências do próprio jogo.

Acredita-se que a ação mais urgente para a formação de treinadores é esclarecer qual o conhecimento que pode possibilitar ao treinador em formação a elaboração, de forma autónoma, da sua própria forma de trabalho.

Neste sentido, dois conceitos pedagógicos mais profundos permitem interpretar e esclarecer melhor a forma como os treinadores concebem sua forma de trabalho. O primeiro é o conhecimento sobre a estrutura e funcionalidade de jogo de basquetebol, que tem em sua base a ideia de sistema complexo. Genericamente, um sistema complexo aberto é identificado como um conjunto de elementos ligados por conexões/ interações

internas entre si e conexões externas entre o grupo e o meio externo, todos atuando sinergicamente para a finalidade do sistema (6, 8, 29). O segundo conceito refere-se aquele de natureza analítico ou mecanicista, que contempla pressupostos como: dividir cada fenómeno ou conceito em tantas partes quanto possível para resolvê-lo; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir conhecimento degrau a degrau (5).

No caso dos treinadores, pode-se afirmar que todos eles possuem conhecimentos a respeito da estrutura formal e funcional do basquetebol, o que implica dizer que todos identificam os elementos e o conjunto de relações que se estabelecem entre estes elementos. Neste sentido, cada treinador, utilizando-se desse conhecimento, adota um conceito pedagógico mais analítico ou sistémico, ou ambos conjuntamente, para estruturar a sua sequência de trabalho. Assim, mesmo que alguma progressão possa ser iniciada a partir de elementos técnicos isolados e vá progredindo até chegar a forma mais complexa de jogo formal, ou que o processo se dê inversamente, ou seja, que a estruturação parta de um conceito tático ou de uma consciência de jogo, para regredir até se chegar a fragmentação e isolamento, o dado principal é que o jogo e o conhecimento do jogo (estruturas) são referências primordiais para estas ações pedagógicas dos treinadores.

REFERÊNCIAS

1. Abraham A, Collins D, Martindale R (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences* 24:549 — 564.
2. Afonso CA, Graca A, Mesquita I (2003). O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e treino do voleibol na formacao. In: Mesquita I, Moutinho C, Faria R (eds.). *Investigacao em voleibol: estudos ibericos*. Porto: FCDEF-UP, 22-31.
3. Alves-mazzotti AJ, Gewandsznajder F (2004). *O método nas ciencias naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Sao Paulo: Pioneira Thompson Learning.
4. Bandura A, Azzi RG, Polydoro S & Colaboradores (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos basicos*. Porto Alegre: Artmed.
5. Behrens, MA (2005). *O paradigma emergente e a pratica pedagogica*. Petropolis: Vozes.
6. Bertalanffy LV (1977). *Teoria geral dos sistemas (3ª ed.)*. Petropolis: Vozes.
7. Berlinder, DC (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51: 358-371.
8. Bota I, Colibaba-Evulet D (2001). *Jogos desportivos colectivos: Teoria e metodologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
9. Bunker D, Thorpe R (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18: 5-8.
10. Carter K (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In: Houston R, Haberman M, Sikula J (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: A project of the Association of Teacher Educators*. New York: MacMillan, 291-310.
11. Christensen D (1996). The professional knowledge- research base for teacher education. In: Sikula J, Buttery TJ, Guyton E (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan,38-52.

12. Correa UC, Benda RN, Ugrinowitsch H (2006). Processo ensino-aprendizagem no ensino do desporto. In Tani G, Bento JO, Petersen RDS (eds.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 241-250.
13. Corrigan DC, Haberman M (1990). The context of teacher education. In: Houston R, Haberman M, Sikula J (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: A project of the Association of Teacher Educators*. New York: MacMillan, 195-211.
14. Cote J, Salmela J, Trudel P, Baria A, Russel S (1995). The Coaching Model: A Grounded Assessment of Expert Gymnastic Coaches' Knowledge. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 17: 1-17.
15. Cushion CJ, Armour KM, Jones RL (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest* 55: 215-230.
16. Cushion CJ, Armour KM, Jones RL (2006). Locating the coaching process in practice: models "for" and "of" coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11: 83-99.
17. Daolio, J (2002). Jogos esportivos coletivos: dos principios operacionais aos gestos tecnicos-modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira Ciencia e Movimento* 10: 99-104.
18. Denzin NK, Lincoln YS (eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
19. Doyle W (1990). Themes in teacher education research. In: Houston R, Haberman M, Sikula J (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: A project of the Association of Teacher Educators*. New York: MacMillan, 3-24.
20. Ennis C (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest* 46: 164-175.
21. Enguita MF (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: liberal, burocratico o democratico? *Revista Iberoamericana de Educacion* 25: 43-64.
22. Fenstermacher GD (1994). The Knower and the Known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education* 20: 3-56.
23. Garcia CM (1999). *Formacao de professores: para uma mudanca educativa*. Porto: Porto Editora.
24. Gilbert W, Trudel P (1999). Framing the construction of coaching knowledge in experiential learning theory. *Sosol-sociology of sport online* 2(1). (Disponivel em <http://physed.otago.ac.nz/sosol/contents.htm>).
25. Gilbert W, Trudel P (2004). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist* 18: 21-43.
26. Gould D, Krane V, Giannini J, Hodge K (1990). Educational Needs of Elite US national team, Pan American, and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education* 9: 332-344.
27. Graca A (1997). *O Conhecimento Pedagogico do Conteudo no Ensino do Basquetebol*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
28. Graca A, Mesquita I (2007). A investigacao sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto* 7: 401-421.
29. Greco PJ (2001). Metodos de ensino-aprendizagem- treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: Garcia ES, Lemos KLM (org.). *Temas atuais VI em Educacao Fisica e esportes*. Belo Horizonte: Editora Saude, 48-72.

30. Grossman P (1990). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
31. Holt N, Streat W, Bengoechea E (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:163-176.
32. Huberman M (2000). O ciclo de vida de professores. In: Novoa A (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 31-51.
33. Jones RL, Armour KM, Potrac P (2002). Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest* 54: 34-48.
34. Kirk D, MacPhail A (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education* 21: 177-192.
35. Landin, D (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest* 46: 299-313.
36. Lemyre F, Trudel P, Durand-Bush N (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist* 21: 191-209.
37. Lyle J (2007). Dealing with complexity in conceptualising coaching in team sports. In: Tavares F, Graca A, Garganta J, Mesquita I (eds.). *Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos*. Porto: FADEUP, 122-130.
38. Mesquita I (1998). A instrucao do treinador no contexto dos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo, Edicao especial*: 55-58.
39. Mesquita I, Pereira F, Graca A (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigacao e ilaçoões para a pratica. *Motriz* 15: 944-954.
40. Metzler MW (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
41. Mizukami MG, Reali A, Reyes C, Martucci E, Lima E, Tancredi R, Mello R (2002). *Escola e aprendizagem da docencia: Processos de investigacao e formacao*. São Carlos: EdUFSCar.
42. Nash C, Collins D (2006). Tacit knowledge in expert coaching: science or art? *Quest* 58: 465-477.
43. Oliveira J, Graca A (1995). *O ensino dos jogos desportivos (2a ed.)*. Porto: FCDEF-UP.
44. Oliveira JC (2001). *O ensino do basquetebol: Gerir o presente, ganhar o futuro*. Lisboa: Editorial Caminho.
45. Rink J (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Mosby.
46. Rovegno I, Chen W, Todorovich J (2003). Accomplished teachers' pedagogical content knowledge of teaching dribbling to third grade children. *Journal of Teaching in Physical Education* 22: 426-449.
47. Thomas JR, Nelson JK (1990). *Research methods in physical activity*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
48. Tico-Cami J (2002). Tareas deportivas en los deportes colectivos: Una aplicacion al baloncesto. In: Ibanez-Godoy S, Macias-Garcia M (eds.). *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, UTL, 87-110.
49. Trudel P, Gilbert W (2006). Coaching and coach education. In: Kirk D, Macdonald D, O'Sullivan M (eds.). *The handbook of Physical Education*. London: Sage, 516-539.
50. Yin RK (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Metodos*. Porto Alegre: Bookman.

51. Werner P, Thorpe R, Bunker D (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *JOPERD* 67:28-33.
52. Williams AM, Hodges NJ (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sport Sciences* 23: 637-650.
53. Wright T, Trudel P, Culver D (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12: 127 — 144.